



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO
CURSO DE MESTRADO EM LINGUAGEM E ENSINO**

ERICK BRENO DE JESUS OLIVEIRA SILVA

**INFLUÊNCIAS DA AVALIAÇÃO EXTERNA NA PRÁTICA DE ENSINO DE
LEITURA NO NÍVEL FUNDAMENTAL**

**CAMPINA GRANDE – PB
2024**

ERICK BRENO DE JESUS OLIVEIRA SILVA

**INFLUÊNCIAS DA AVALIAÇÃO EXTERNA NA PRÁTICA DE ENSINO DE
LEITURA NO NÍVEL FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE), da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguagem e Ensino, na área de concentração Estudos Linguísticos, linha de pesquisa Ensino de Línguas e Formação Docente.

Orientador: Prof. Dr. Edmilson Luiz Rafael.

CAMPINA GRANDE – PB

2024

S586i

Silva, Erick Breno de Jesus Oliveira.

Influências da avaliação externa na prática de ensino de leitura no nível fundamental / Erick Breno de Jesus Oliveira Silva. – Campina Grande, 2024.

137 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2024.

"Orientação: Prof. Dr. Edmilson Luiz Rafael".

Referências.

1. Ensino de Língua Portuguesa. 2. Avaliação Externa. 3. Prática docente. 4. Efeito Retroativo. 5. Ensino Fundamental – Anos Finais. I. Rafael, Edmilson Luiz. II. Título.

CDU 811.134.3(043)

ERICK BRENO DE JESUS OLIVEIRA SILVA

INFLUÊNCIAS DA AVALIAÇÃO EXTERNA NA PRÁTICA DE ENSINO DE LEITURA NO NÍVEL FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE), da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguagem e Ensino, na área de concentração Estudos Linguísticos, linha de pesquisa Ensino de Línguas e Formação Docente.

Aprovada em: 23/08/2024

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 EDMILSON LUIZ RAFAEL
Data: 26/08/2024 08:09:44-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Edmilson Luiz Rafael (PPGLE/UFCG)
(Orientador)

Documento assinado digitalmente
 WILLIANY MIRANDA DA SILVA
Data: 26/08/2024 19:53:02-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^ª. Dr^ª. Williany Miranda da Silva (PPGLE/UFCG)
(Examinadora titular interna)

Documento assinado digitalmente
 FABIANA RAMOS
Data: 03/09/2024 21:24:51-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^ª. Dr^ª. Fabiana Ramos (PPGED/UFCG)
(Examinadora titular externa)

Suplentes:

Prof^ª. Dr^ª. Denise Lino de Araújo (Examinadora interna - PPGLE/UFCG)

Prof^ª. Dr^ª. Rita de Cássia Souto Maior (Examinadora externa - PPGLL/UFAL)

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, Sônia Maria e Josivaldo Barbosa, porque sem vocês nada disso teria sentido. Vocês, mainha e painha, são dois exemplos de pessoas que, por razões adversas desse mundo, jamais tiveram a oportunidade de alcançar determinados sonhos, assim como estou fazendo agora. Por isso, ofereço em forma de dedicatória esta singela homenagem a vocês e a todos aqueles que vocês representam.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, antes de tudo, ao amor de Cristo, por me preencher e acalantar nos momentos nem sempre fáceis e por jamais ter permitido que eu desistisse deste e de outros sonhos.

Agradeço à minha companheira de vida, minha esposa Natalice, pela força e confiança depositada em mim, mesmo quando nem eu mesmo confiava, por me incentivar todos os dias a buscar a minha melhor versão e por sempre fazer dos nossos momentos os melhores.

Agradeço à minha mãe, Sônia, por me passar força e apoio diariamente, mesmo quando tudo isso lhe falta, e ao meu pai, Josivaldo, por me mostrar todos os dias a singularidade e, ao mesmo tempo, a grandiosidade da vida!

Agradeço à minha avó paterna, Antônia (*in memoriam*), por ter assumido, junto aos meus pais, o compromisso de me criar e por ter me dado lar, moradia e, sobretudo, amor.

Agradeço aos meus familiares por todo amor e por terem sempre acreditado que tudo daria certo. Em especial, agradeço à minha tia, Carla, por estar comigo desde o início dessa (e de outras) jornada(s), ainda no momento da minha inscrição para a seleção deste Mestrado; e, agradeço também à minha afilhada, Maria Isabel, por preencher da forma mais pura que existe os vazios deixados pela vida.

Agradeço aos meus amigos que puderam compartilhar comigo os mesmos sonhos e alegrias. De modo especial, agradeço também às minhas amigas, Aline e Carolina (Carol), por terem tornado essa caminhada mais leve e por me lembrarem do valor inestimável de uma amizade.

Agradeço, imensamente, às professoras da Educação Básica que prontamente aceitaram participar e colaborar com a realização desta pesquisa. Desse modo, agradeço também à educação pública e aos/às professores/as com quem pude, minimamente, aprender um pouquinho e assim chegar até aqui. Vocês têm o meu eterno respeito e admiração porque, apesar dos (inúmeros) percalços, continuam lutando por uma educação pública de qualidade!

Agradeço ao meu orientador, o professor Edmilson Luiz, por ter acreditado e visto potencial em mim e por toda dedicação ao longo deste curso. Sou grato também pelas leituras e orientações sempre atentas e por partilhar comigo um pouco do seu enorme conhecimento sobre os estudos linguísticos. Muito obrigado!

Agradeço ao professor Herbertt Neves e à professora Maria Augusta, com quem pude dialogar diretamente através de disciplinas. Gratidão pelos conhecimentos, reflexões e conversas enriquecedoras sobre a minha pesquisa.

Agradeço às professoras titulares, Williany Miranda e Fabiana Ramos, e às professoras suplentes, Denise Lino e Rita de Cássia, por terem aceitado participar dessa banca e pelas valiosas contribuições para a construção desta dissertação; à professora Williany Miranda, pelas reflexões semeadas desde a disciplina na pós de Linguística Aplicada, que contribuíram diretamente para a realização da pesquisa; à professora Fabiana Ramos, pela disponibilidade em contribuir com seu olhar panorâmico e pelo momento de interlocução na versão final da minha dissertação; e à professora Rita de Cássia, pela gentileza da leitura cuidadosa e pelas contribuições pertinentes desde o meu então projeto de pesquisa apresentado no 7º Fórum de Pesquisa do PPGLE.

Agradeço ao meu Caleb, meu filho pet, por ter sido (e ser) em vários momentos o afago das minhas angústias, por tornar meus dias mais alegres e agitados e por me mostrar diariamente o valor do amor e do cuidado!

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por ter tido o privilégio de ser aluno bolsista durante parte deste curso e, diretamente, por ter possibilitado a minha permanência na universidade pública. Desse modo, agradeço de modo direto à Universidade Federal de Campina Grande, por fazer deste sonho realidade e por me fazer, além de professor, pesquisador.

Enfim, a todos e à todas, a minha eterna gratidão. Vocês são/fazem parte desta grande conquista!

Em resumo, não se pode observar uma onda sem ter em conta os aspectos complexos que concorrem para a sua formação e aqueles outros, igualmente complexos, a que essa mesma onda dá lugar. Estes aspectos variam continuamente, pelo que uma onda é sempre diferente de uma outra onda; mas também é verdade que cada onda é igual a uma outra onda, mesmo que não seja aquela que lhe é imediatamente contígua ou sucessiva; em resumo, existem formas e sequências que se repetem, ainda que irregularmente distribuídas no espaço e no tempo.

(Calvino, 2001)

RESUMO

Na Educação Básica, a leitura e a escrita são objetos de ensino importantes, mas com focos distintos em programas de avaliação escolar. A leitura, em particular, desempenha um papel crucial no processo de ensino-aprendizagem e é vista como fundamental para a formação de competências e de habilidades de alunos. O ensino de leitura e, por consequência, a formação leitora desses indivíduos e a atuação dos sujeitos envolvidos nesse processo, como os/as professores/as, tornam-se alvo de um sistema de avaliação, sendo, assim, extremamente assente refletirmos sobre a conjuntura social e os efeitos provocados pelas ações desse sistema na vida social do trabalho docente. Pensando nesses aspectos, esta pesquisa de dissertação de mestrado tem como objetivo geral: investigar de que modo as avaliações externas de larga escala podem influenciar na prática escolar do ensino de leitura de professores do Ensino Fundamental - Anos Finais. Os objetivos específicos, por sua vez, são: i) identificar as formas da manifestação da interferência das avaliações de larga escala na prática de ensino de leitura de professores; e ii) compreender a relação da interferência na seleção das habilidades do ensino de leitura. Teoricamente, adotamos como pressupostos estudos sobre processos educativos, concepções e práticas de ensino de leitura, avaliações da aprendizagem escolar e trabalho docente, a partir de autores como Amigues (2004), Menegassi e Angelo (2005), Coracini (2005), Fernandes (2009), Luckesi (2011), Libâneo (2011; 2012), dentre outros. Metodologicamente, tomamos a prática de ensino de forma representada pela voz de dez professoras de Língua Portuguesa de oito escolas da Rede Pública Estadual de Ensino de uma região da Paraíba e, ainda, pelos materiais didáticos representativos de suas ações em relação ao ensino dessa disciplina em turmas de 9º ano, desenvolvendo uma metodologia de análise de base interpretativista na Linguística Aplicada, a partir de uma ancoragem linguístico-discursiva dos dados. Dessa maneira, a pesquisa se insere nas investigações de base etnográfica e segue o paradigma, essencialmente, qualitativo com caráter exploratório e explicativo, conforme propõem os estudos de Gil (2002; 2008), Kleiman (2013), Siqueira (2014), Moita Lopes e Fabrício (2019), Paiva (2019), Souto Maior (2022), e outros. Os resultados apontam para o fato de que a interferência da avaliação externa na prática de ensino das professoras se manifesta de duas formas. Por um lado, a partir da inclusão de conteúdos e de atividades em função do resultado positivo dos testes, o que implica em um redirecionamento do planejamento e da atuação das colaboradoras em sala de aula. Por outro lado, a partir do efeito de responsabilização docente tanto pela preparação dos estudantes para a participação nos exames quanto pela má qualidade dos resultados apresentados por esses alunos em tais testes. Verifica-se, com isso, que a relação entre as interferências e a seleção das habilidades do ensino de leitura pelas docentes-participantes, em anos letivos de aplicação dos exames externos, se dá de modo direto e explícito através dos conteúdos constantes no currículo da avaliação de larga escala, podendo-a intensificar-se, ainda, pela culpabilização vertical atribuída às profissionais (professoras) inseridas nesse processo.

Palavras-chave: Avaliação externa; Trabalho docente; Ensino de Língua Portuguesa; Efeito retroativo.

ABSTRACT

In Basic Education, reading and writing are important teaching objects, but with different focuses in school assessment programs. Reading, in particular, plays a crucial role in the teaching-learning process and is seen as fundamental to the development of students' skills and abilities. The teaching of reading and, consequently, the reading education of these individuals and the actions of the subjects involved in this process, such as teachers, become the target of an evaluation system, so it is extremely important to reflect on the social situation and the effects caused by the actions of this system on the social life of teaching work. With these aspects in mind, the general aim of this master's thesis research is to: to investigate how large-scale external assessments can influence the reading school practice of Final Years of Elementary School teachers. The specific objectives, in turn, are: i) to identify the ways in which large-scale assessments interfere with teachers' reading teaching practices; and ii) to understand the relation between this interference and the selection of teaching reading skills. Theoretically, we adopted as presupposed studies about educational processes, conceptions and practices of teaching reading, assessments of school learning and teaching work, based on authors such as Amigues (2004), Menegassi and Angelo (2005), Coracini (2005), Fernandes (2009), Luckesi (2011), Libâneo (2011; 2012), among others. Methodologically, we took the teaching practice as represented by the voice of ten Portuguese Language teachers from eight state public schools in a region of Paraíba, and also by the teaching material representative of their actions in relation to the teaching of this subject in 9th grade classes, developing an interpretivist analysis methodology based on Applied Linguistics, from a linguistic-discursive anchoring of the data. In this way, the research is part of ethnographic-based investigations and follows the paradigm, essentially, qualitative with an exploratory and explanatory character, as proposed by the studies of Gil (2002; 2008), Kleiman (2013), Siqueira (2014), Moita Lopes and Fabrício (2019), Paiva (2019), Souto Maior (2022), among others. The results point to the fact that the interference of external assessment in the teachers' teaching practice manifests itself in two ways. On the one hand, the inclusion of content and activities as a result of the positive results of the tests, which implies a redirection of the planning and actions of the collaborators in the classroom. On the other hand, the effect is that teachers are held accountable both for preparing students to take part in the exams and for the poor quality of the results they achieve in these assessments. This shows that the relation between interference and the selection of reading teaching skills by the teacher-participants, in school years when external exams are being administered, occurs directly and explicitly through the content contained in the large-scale assessment curriculum, and can also be intensified by the vertical blame attributed to the professionals (teachers) involved in this process.

Keywords: *External Assessment; Teaching work; Portuguese Language Teaching; Retroactive Effect.*

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Número de escolas estaduais participantes por município.....	54
Quadro 02 – Sistematização de informações sobre escolas participantes.....	56
Quadro 03 – Descrição das participantes da pesquisa.....	58
Quadro 04 – Identificação do tempo gasto com cada colaboradora nas entrevistas.....	67
Quadro 05 – Descrição dos materiais didáticos.....	68

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Habilidades da Matriz de Linguagens – 9º ano do Ensino Fundamental.....	64
Figura 02 – Aulões de Língua Portuguesa para o SAEB.....	94
Figura 03 – Exercício de propulsão de Língua Portuguesa para o SAEB.....	95
Figura 04 – Exercício de propulsão de Língua Portuguesa para o SAEB.....	96
Figura 05 – Simulado 01 de Língua Portuguesa para o SAEB.....	97
Figura 06 – Simulado 02 de Língua Portuguesa para o SAEB.....	98
Figura 07 – Simulado 02 de Língua Portuguesa para o SAEB.....	98

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AF – Anos Finais

ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização

ANEB – Avaliação Nacional da Educação Básica

ANRESC – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAAE – Certificado de Apresentação para Apreciação Ética

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos

ECI/ECIT – Escolas Cidadãs Integrais e Técnicas

EE – Educação Especial

EF – Ensino Fundamental

EI – Educação Infantil

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EM – Ensino Médio

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

GRE – Gerências Regionais de Educação

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LA – Linguística Aplicada

LP – Língua Portuguesa

MEC – Ministério da Educação

NURC – Projeto de Estudo da Norma Urbana Culta

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEE-PB – Secretaria de Educação do Governo da Paraíba

TRI – Teoria de Resposta ao Item

UFMG – Universidade Federal de Campina Grande

SUMÁRIO

I. INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO II: PRÁTICA DE AVALIAÇÃO NO ENSINO DE LEITURA.....	17
2.1 Processo educativo, pedagógico e didático.....	17
2.2 Prática escolar do ensino de leitura de língua portuguesa.....	22
2.3 Avaliação escolar: noções e características.....	27
2.3.1 Tipos e abordagens da avaliação escolar de alunos.....	31
2.3.2 Implicações didáticas e políticas de avaliações de larga escala.....	36
CAPÍTULO III: CAMINHOS NECESSÁRIOS PARA A IDEALIZAÇÃO E A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA: ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	44
3.1 Reflexões teórico-metodológicas para a caracterização da pesquisa.....	44
3.2 Contexto e colaboradoras da pesquisa.....	51
3.3 Contexto do Sistema de Avaliação da Educação Básica.....	60
3.4 Processo de geração e tratamento dos dados.....	65
CAPÍTULO IV: INTERFERÊNCIAS DA AVALIAÇÃO EXTERNA EM PRÁTICAS DE ENSINO DA LEITURA.....	72
4.1 Inclusão de atividades e de conteúdos.....	72
4.1.1 Imposição de redirecionamento de atividades pontuais.....	73
4.1.2 Imposição de redirecionamento de planejamentos.....	85
4.2 Responsabilização docente.....	100
V. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	111
REFERÊNCIAS.....	115
ANEXOS.....	121
Anexo A – Parecer Consubstanciado do CEP/UFCG.....	121
Anexo B – Termo de Anuência Institucional.....	127
Anexo C – Termo de Anuência da 3ª Gerência Regional de Educação.....	128
APÊNDICES.....	129
Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	129
Apêndice B – Questionário para Roteiro de Entrevista Semiestruturada.....	133

I. INTRODUÇÃO

O interesse pelo tema desta pesquisa está relacionado ao descompasso entre leitura e escrita, enquanto objeto da atenção dos programas de avaliação escolar tanto em nível nacional quanto em nível regional. Dentre os instrumentos de avaliação da escrita vigentes no Brasil, podemos citar, por exemplo, a prova de Redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), exame que tem se tornado, atualmente, a principal porta de entrada para o Ensino Superior nas mais diversas instituições públicas e privadas do país, e que contou na sua última edição, em 2023, com a participação efetiva de mais de 2 milhões e 700 mil candidatos/estudantes¹.

Nesse sentido, considerando a ideia de que em uma sociedade letrada² como é a nossa, a leitura desempenha função decisiva no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, tornando-os hábeis em grande parte das áreas do conhecimento que compõem sua grade curricular. Por isso, torna-se legítimo pensarmos nas especificidades e nas questões atuais que, também, envolvem o ensino desse eixo em instituições de ensino brasileiras, como a sua avaliação escolar, tal como é realizada por programas de aferição da escrita. Sob essa perspectiva, destacam-se as avaliações externas de larga escala, vistas enquanto aparatos avaliativos cuja finalidade reside em aferir competências, habilidades e conhecimentos de estudantes matriculados nos mais diversos ciclos escolares, a fim de (re)direcionar as políticas públicas educacionais direcionadas às instituições de ensino, sobretudo, públicas (Carvalho, 2022).

As reflexões de Ferreira (2018) lembram-nos que as avaliações externas de larga escala são instrumentos de avaliação provenientes da reação às pressões de órgãos internacionais³ que, envolvidos pelos discursos de reformas educativas, argumentavam a necessidade de ter um controle mais ativo sobre o ensino, de modo a garantir que os objetivos de homogeneização da educação mundial e uma formação de uma cultura global fossem alcançados. Somavam-se a esse panorama, ainda segundo essa pesquisadora, no final dos anos 1980, as discussões sobre os altos índices de repetência e evasão escolar e a demanda por dados em torno do rendimento dos estudantes brasileiros nas instituições

¹ Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/enem-2023-tem-60-redacoes-nota-mil-apenas-4-sao-de-candidatos-da-rede-publica-de-ensino>. Acesso em: 27 de fev. 2024.

² Entendemos a noção de sociedade letrada conforme propõe Pietri (2007, p. 11), vista enquanto “comunidades em que as pessoas realizam, em seu cotidiano, práticas com base no uso de materiais escritos”.

³ Como o Banco Mundial, que exerceu forte influência na realização de reformas educacionais no Brasil, evidenciando questões gerenciais, preocupações financeiras e reducionismo das diretrizes educacionais em detrimento de temas pedagógicos (Ferreira, 2018).

públicas. Nessa direção, dentre as avaliações de larga escala em leitura vigentes no Brasil, evidenciam-se as oferecidas pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), através de iniciativa do Ministério da Educação (MEC), ficando suas aplicações, por sua vez, sob responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), também gerenciado pelo MEC.

Segundo informações do documento de Observatório de Educação (Brasil, 2021, p. 1) sobre a Execução do Sistema de Avaliação da Educação Básica 2021, o SAEB é um “[...] conjunto de avaliações externas em larga escala que, por meio da aplicação de testes e questionários, visa elaborar um diagnóstico da Educação Básica brasileira e identificar fatores que impactam o desempenho do estudante”. Nesse caminho, a finalidade é que o SAEB retrate os níveis de aprendizagem apresentados pelos estudantes avaliados, esclarecendo esses desempenhos por meio de um conjunto de informações contextuais. Tais resultados e informações, ainda segundo o mesmo documento, possibilitam que as instituições escolares e as redes de ensino municipais e estaduais avaliem a qualidade do sistema educacional ofertado aos alunos, para que, com isso, construam subsídios que visem elaborar, monitorar e aprimorar políticas educacionais a partir de dados empíricos. Assim, as médias de rendimento dos estudantes obtidas no SAEB, acompanhadas das taxas de aprovação, reprovação e abandono apuradas no Censo Escolar, compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Ao longo de mais de 30 anos de existência, quando a sua primeira edição foi realizada em nível nacional nas instituições públicas de ensino do Brasil, o SAEB já passou por inúmeros ajustes teórico-metodológicos até chegar a sua versão atual. De acordo com as Diretrizes da Edição de 2023⁴, atualmente, o SAEB tem como foco a avaliação de alunos que frequentam a Educação Infantil (EI), de escolas públicas e privadas ligadas ao poder público, o Ensino Fundamental (EF), a partir de turmas de 2º, de 5º e de 9º anos, e o Ensino Médio (EM), em turmas de 3ª e de 4ª séries. Para esta pesquisa, interessou o contexto de aplicação das provas em turmas do EF, especificamente, de 9º ano, haja vista o fato de que essa série corresponde a um dos públicos alvo dessa avaliação externa, em que são realizados testes de Língua Portuguesa (LP) (leitura), além de Matemática, para todas as escolas, e de Ciências da Natureza e Ciências Humanas, para algumas poucas instituições, selecionadas por meio de sorteio (Diretrizes da Edição de 2023, 2023a, p. 9).

⁴ As avaliações do SAEB só ocorrem a cada dois anos, sendo sua última edição em 2023.

Esses testes são elaborados com base em matrizes de referência de cada área de conhecimento, as quais têm a função de nortear a construção das questões (itens⁵) que constituem a prova. Conforme o *site* do SAEB disponibilizado pela página *on-line* do MEC, “as matrizes desenvolvidas pelo INEP são estruturadas a partir de competências e habilidades que se espera que os participantes do teste tenham desenvolvido na etapa da educação básica avaliada” (Brasil, 2023b, [s.p.]). Nesse sentido, dizendo de outro modo, as matrizes do SAEB são estruturadas através de habilidades e conhecimentos que se julga necessários para os estudantes em cada ciclo escolar. Já as escalas do SAEB podem ser entendidas como “régua construídas com base nos parâmetros estabelecidos para os itens aplicados nas edições do teste” (Brasil, 2023b, [s.p.]). Dessa forma, trata-se de um meio encontrado para descrever e tornar compreensível os resultados para os públicos interessados, visando possibilitar ações que promovam a melhoria de todo esse processo.

Nesse sentido, podemos observar que um dos objetivos centrais revelados por esse tipo de avaliação escolar é contribuir para a formação de um ensino que traduza com clareza seus compromissos com a sociedade. Contudo, é de se destacar que há algum tempo essas avaliações externas vêm ganhando espaço e se tornando bojo de discussões no âmbito da pesquisa (Corrêa, 2012; Andrade, 2016; Ferreira, 2018; Ferrarotto, 2018), cujas reflexões sinalizam para o entendimento de que esses instrumentos avaliativos, como é o SAEB, realizados pelos governos em instituições educacionais, podem assumir, a encargo talvez de terceiros, a função de controle estratégico sobre as atividades educativas, conforme já nos alertou Corrêa (2012), haja vista que a tendência parece ser que há uma busca constante para se melhorar os índices de desempenho escolar (o que pode não implicar obrigatoriamente em melhorias no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, em termos qualitativos), os quais irão compor o IDEB, gerar *rankings* entre as escolas bem mais avaliadas e, por consequência, determinar os repasses de verbas financeiras dos governos para essas respectivas instituições de ensino.

Além disso, conforme mostra Ferreira (2018) na sua pesquisa, existe uma discussão em torno da ideia de que as avaliações censitárias, como as do SAEB, e a divulgação externa de seus resultados podem conduzir, quando os resultados obtidos não são os esperados pelas instituições escolares, muitas vezes, a uma responsabilização da escola e, principalmente, dos atores que a formam (Ferrarotto, 2018) (especificamente, o sujeito professor), os quais poucas (ou raras) vezes participam, direta ou indiretamente,

⁵ Termo adotado pelo sistema avaliativo do SAEB.

do planejamento ou elaboração dessas metas. Arelada a essa discussão, decorre a reflexão de que os dados gerados por esse tipo de avaliação de larga escala, quando traduzidos de forma errônea, não só podem desqualificar o trabalho extraclasse, como, também, podem influenciar as práticas escolares de professores em sala de aula e, conseqüentemente, a qualidade do ensino-aprendizagem ofertado ao corpo discente.

Como decorrência, observa-se, a partir desse contexto, que as avaliações de larga escala podem ter estreita relação com possíveis efeitos retroativos (Scaramucci, 2004; Quevedo-Camargo; Scaramucci, 2014) no cenário da educação nacional. No caso do Estado da Paraíba - Brasil - e da região onde foi realizada a pesquisa, é comum, também, ouvir reclamações quanto à presença desses instrumentos (fazemos menção às avaliações do SAEB) na prática escolar de professores, sobretudo, no que diz respeito aos seus efeitos indesejados, como é o controle e a cobrança impostas a esses sujeitos e as suas atividades de ensino, e como isso repercute, principalmente, de maneira negativa, no trabalho do dia a dia desenvolvido por esses profissionais na comunidade escolar.

Situando-se, pois, nesse contexto empírico e teórico e buscando desenvolver uma investigação que contribua com a elucidação de problemas relativos a esse fenômeno, esta pesquisa, filiada à área de Linguística Aplicada (LA) (Kleiman, 2013; Moita Lopes, 2013; Moita Lopes; Fabrício, 2019; Bezerra; Reinaldo, 2019), busca responder à seguinte questão: *Qual a interferência de avaliações de larga escala na prática escolar de leitura de professores do Ensino Fundamental – Anos Finais?* Para responder a essa problemática, traçamos como objetivo geral: *investigar de que modo as avaliações externas de larga escala podem influenciar na prática escolar do ensino de leitura de professores do Ensino Fundamental – Anos Finais.*

Já no que diz respeito aos objetivos específicos, delineamos:

- i) identificar as formas da manifestação da interferência das avaliações de larga escala na prática de ensino de leitura de professores; e*
- ii) compreender a relação da interferência na seleção das habilidades do ensino de leitura.*

Nessa orientação, a justificativa para esta pesquisa reside no fato de que, embora as avaliações externas de larga escala voltadas para o ensino de leitura sejam políticas públicas educacionais bem consolidadas no contexto educacional brasileiro, não se dispensam estudos e investigações acerca de suas políticas internas, de como o ensino da leitura se torna necessário em função dos resultados desses exames e de como essas informações têm repercutido e guiado as instituições de ensino em todo o país, assim

como as práticas escolares de professores de modo geral e a qualidade do processo de ensino-aprendizagem que chega até o aluno.

Outrossim, através das reflexões geradas na investigação ora proposta, esperamos elucidar os pontos de divergência e/ou convergência entre as interferências das avaliações externas de larga escala e a construção do ensino de leitura. Dessa maneira, esperamos que as discussões provenientes desta pesquisa possam apresentar-se, quando necessário, como subsídios para que instrumentos de avaliação, presentes dentro e fora das salas de aula da Educação Básica, estejam sempre em processo de (re)formulação e buscando garantir o princípio básico de uma educação que considere as diferenças pedagógicas e socioeconômicas inerentes às atividades educacionais e ao vasto contexto brasileiro.

Desse modo, a nossa pesquisa mostra a sua importância, uma vez que, conforme estudo da arte realizado a partir do levantamento de dados no Banco de Dissertações e Teses da CAPES e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), observamos, em um recorte temporal de oito anos (2016-2023), poucos trabalhos na área da LA que investigaram esse objeto, o que nos revela que o estudo da relação entre leitura, ensino e avaliação ainda é precário. De modo mais preciso, conseguimos encontrar cinco dissertações de mestrado⁶, mas apenas duas estão no campo da LA. No entanto, a partir da leitura dos resumos e das introduções dessas investigações, notamos que nenhuma delas se aproxima efetivamente do objeto da nossa pesquisa, ou seja, da investigação das influências da avaliação externa de larga do SAEB nas práticas escolares do ensino da leitura de LP de professores atuantes no EF – Anos Finais (AF), a partir da percepção de diversos atores (professores) envolvidos nesse processo.

A partir dos objetivos e dessas justificativas, como mencionado anteriormente, a presente investigação está ancorada nas contribuições da LA, compreendida enquanto área de pesquisa caracterizada pelo seu caráter *transdisciplinar*, *transgressivo*, *interdisciplinar* e *implicado* (Moita Lopes, 2013; Souto Maior, 2022; 2024); e a abordagem do problema segue o paradigma qualitativo, pois buscamos interpretar e compreender, com base em dados qualificáveis, a realidade de determinados fenômenos, com base na percepção dos diversos atores sociais (Silva, 2014), aqui, representada através da voz dos docentes; lançando mãos, todavia, também, de dados quantificáveis. Além disso, é descrita como uma pesquisa de base etnográfica, porque procuramos

⁶ As pesquisas desenvolvidas por Andrade (2016), Ferreira (2018), Longo (2019), Melo (2021) e Luz (2021) estão referenciadas na seção de referências.

investigar um conjunto de significados culturais específicos de um dado grupo, conforme pontuam os estudos de Ludke e André (1986).

Para atingir esses fins, procuramos teoricamente apoio nas discussões sobre processo educativo e ações de natureza pedagógica e didática (Libâneo, 2011; 2012; Silva; Camargo, 2015), nos fundamentando, principalmente, nas contribuições da didática das línguas de perspectiva francesa (Dolz; Gagnon; Decândio, 2009), a partir do entendimento de que o ensino e avaliação são objetos constituintes desse campo (o didático); e sobre prática escolar do ensino de leitura de LP nas escolas brasileiras (Menegassi; Angelo, 2005; Coracini, 2005; Aparício; Pessoni; Caprino, 2013) e, ainda, sobre noção de avaliação e de avaliações externas de larga escala no Brasil (Fernandes, 2009; Luckesi, 2011; Silva, 2013; Ferreira, 2018; Carvalho, 2022).

Assim, além desta introdução, capítulo onde apresentamos a contextualização, a problemática, os objetivos (geral e específicos), as justificativas, esta dissertação é organizada em outros quatro capítulos. No segundo, intitulado “*Prática de avaliação no ensino de leitura*”, expomos os fundamentos teóricos da pesquisa, a partir de conceitos sobre ações de natureza didática, leitura e seu ensino e avaliação escolar de alunos e suas implicações didáticas e políticas para o contexto educacional. No terceiro capítulo, “*Caminhos necessários para a idealização e a construção da pesquisa: aspectos metodológicos*”, nos valemos da descrição e caracterização metodológica da investigação no que diz respeito aos seus paradigmas, tipos de pesquisa, contextos, colaboradores e *corpus*. No quarto capítulo, sob o título “*Interferências da avaliação externa em práticas de ensino da leitura*”, trazemos as descrições, análises e reflexões a respeito dos dados coletados, relacionando-os à questão de pesquisa, aos objetivos e à leitura da teoria. Finalmente, no quinto e último capítulo, apresentamos as considerações finais da dissertação, seguido das referências citadas ao longo deste trabalho e dos documentos que tornaram possíveis a realização desta pesquisa, em forma de anexos e apêndices.

CAPÍTULO II: PRÁTICA DE AVALIAÇÃO NO ENSINO DE LEITURA

Neste capítulo, apresentamos os principais pressupostos teóricos que norteiam as discussões e a análise dos dados gerados na pesquisa. Para tanto, considerando que o nosso objeto de estudo são os efeitos das avaliações externas nas práticas de ensino da leitura no nível fundamental, precisamos compreender que esse objeto faz parte do processo educativo. Em função disso, na primeira seção deste capítulo refletimos sobre compreensões do fenômeno educacional, passando pela sua distinção entre ações de natureza pedagógica e ações de natureza didática (Libâneo, 2011; 2012; Silva; Camargo, 2015) e enfatizando o ensino e a avaliação escolar como atividades constituintes desse último campo. No segundo momento, apresentamos reflexões sobre a prática escolar do ensino de leitura de Língua Portuguesa (LP) no nível fundamental (Menegassi; Angelo, 2005; Coracini, 2005; Cintra; Passarelli, 2006). Finalmente, na última parte, discutimos algumas noções e usos de avaliação da aprendizagem escolar no contexto de salas de aula brasileiras (Zabala, 1998; Sacristán, 2007; Fernandes, 2009; Luckesi; 2011; Carvalho, 2022), relacionando-os às reflexões sobre objetos da atividade docente propostos por autores como Amigues (2004) e Medrado (2011).

2.1 Processo educativo, pedagógico e didático

É sabido que a atividade educativa, enquanto uma realidade individual e social, é estudada sob as mais diversas correntes teóricas e epistemológicas das mais diferentes áreas do conhecimento, como a Matemática, a Filosofia, a Sociologia, a História, a Psicologia, a Medicina, a Linguística etc., isso se deve ao fato de que a educação é constituída intimamente por um caráter multifacetado e dinâmico. Nesse sentido, segundo Libâneo (2011), podemos compreender o fenômeno educativo como um ingrediente dos processos práticos da dinâmica ativa de um povo com o meio natural e social do qual constrói, modifica, faz parte e se dilui (sem, é claro, perder-se de vista), meio esse que é cultural e socialmente organizado.

Já Silva e Camargo (2015, p. 169) chamam atenção para a necessidade de considerarmos, antes de tudo, que a atividade educativa se constitui como uma manifestação cultural e, portanto, que se concebe “ao longo do tempo por meio de rupturas, mudanças e transformações sociais, políticas e econômicas”. Assim, em conformidade com o que apresentam esses autores, pode-se depreender que o fenômeno

educativo está diretamente marcado, atravessado e enviesado por determinados períodos históricos e, por consequência, pelas crenças, tradições, posturas, valores e costumes de diferentes grupos sociais que os compõem.

Essa interatividade entre homem e meio social/cultural/político/histórico é mediada pela atividade, enquanto trabalho. Sob esse ponto de vista, Leontiev (1978) entende que a atividade é a unidade molecular da vida humana, produto, processo do reflexo psíquico que tem como função orientar e concretizar as ações do sujeito no mundo objetivo, satisfazendo suas necessidades em tal mundo. A atividade pressupõe, portanto, uma aquisição (aprendizagem) da vida humana historicamente reunida e culturalmente sistematizada (Libâneo, 2011). Isso significa dizer que a interação estabelecida entre indivíduos e espaços implica a existência de um contexto simbólico cultural, que, por sua vez, determinará a formação de conhecimentos, hábitos, leis, moral e personalidade, isto é, componentes específicos da espécie humana.

Conforme destaca Libâneo (2011), é sob essa lógica de interação que nasce a tarefa genuína do que chamamos educação. Nas palavras desse teórico,

É nesse processo da atividade humana prática que os indivíduos vão criando, produzindo e transformando objetos, instrumentos de trabalho, conhecimentos, modos de ação, técnicas, linguagem, valores, sentimentos etc., constituindo o mundo humano que vai se incorporando, sucessivamente, em sua atividade, ou seja, o mundo da cultura. Essa atividade socialmente herdada e culturalmente organizada, precisa ser comunicada às novas gerações. Para tanto, os grupos sociais de uma sociedade organizam ações educativas com o propósito de inserir os indivíduos no meio culturalmente organizado. (Libâneo, 2011, p. 129).

Nessa perspectiva, compreende-se que a apropriação dos saberes estruturais advindos do processo educativo e as práticas sociais estão interligadas entre si, pois a atuação educacional a todo momento será vista como uma resposta de como as pessoas veem a sociedade e a função que têm nela, tal como lembra-nos Zabala (1998). Por isso, é impossível desassociá-las.

Interessa-nos para esta pesquisa apenas o fenômeno educativo considerado a partir de sua manifestação intencional e formal no ambiente escolar, haja vista o fato de que é o local onde geralmente compreende-se a avaliação como parte do processo educacional. A esse respeito, Libâneo (2011) descreve que essa abordagem corresponde às ações cujas finalidades destinam-se ao desenvolvimento e ao alcance de metas previamente estabelecidas, através de modelos sistemáticos, organizados e direcionados. Nesse sentido, o objetivo-chave do ensino formal seria então, segundo o que explica Pérez

Gómez (2007), o de promover o desenvolvimento de capacidades, saberes e ações que permitam o educando se desempenhar por si só no contexto social em que vive.

Por essas razões, adotamos para este trabalho uma concepção de educação enquanto uma atividade social, histórica, situada e contínua na qual compreende-se que há a formação e a promoção de um indivíduo no processo de uma dinâmica ativa com o seu meio social/cultural/político/histórico/ideológico, mediados por práticas, instrumentos, técnicas e procedimentos peculiares, que visam a realização e a transformação de pensamentos, de atitudes e de comportamentos, ou seja, o desenvolvimento de uma produção concreta, propícia e criadora do exercício humano (a aprendizagem escolar e a individualidade do aluno).

Nessa direção, cabe-nos destacar que a prática escolar pode atender a finalidades distintas, conforme os interesses e as necessidades expressas pelos atores sociais, podendo-a ser dividida entre ações de natureza pedagógica e ações de natureza didática. Para Libâneo (2011), as ações de natureza pedagógica dizem respeito à área do conhecimento que tem como objetivo desenvolver reflexões e orientações para a prática educativa, de modo que essa direção ocorra de forma consciente, intencional e sistemática, visando responder às exigências sociais e políticas de um grupo de educadores postos à humanização de sujeitos num dado contexto histórico-social. Nas palavras desse autor,

[...] o que define algo – um conceito, uma ação, uma prática – como *pedagógico* é, portanto, a direção de sentido, o rumo que se dá às práticas educativas. É, pois, o caráter pedagógico que faz distinguir os processos educativos que se manifestam em situações sociais concretas, uma vez que é a análise pedagógica que explicita a orientação do sentido (direção) da atividade educativa. (Libâneo, 2011, p. 131, grifos do autor).

Em outro trabalho produzido por Libâneo (2012), o educador brasileiro amplia a sua compreensão em torno do conceito do ato pedagógico, pontuando que,

A pedagogia [...] é uma reflexão sobre a atividade educativa, uma orientação para a prática educativa, uma direção de sentido das práticas de formação humana a partir de objetivos e valores necessários à humanização das pessoas numa sociedade concreta. É a teoria e a prática da educação. (Libâneo, 2012, p. 48-49).

Sob essa perspectiva, é possível depreender que a pedagogia busca compreender não apenas *como se faz*, mas, também, *por que se faz* as ações educativas. Noutros ditos, essa ciência de investigação procura analisar os fatores socioculturais e instituições que

operam no sistema educacional, partindo do princípio de que é necessário refletir sobre as práticas pedagógicas, tendo em vista que são estas que irão constituir os sujeitos culturalmente organizados e suas respectivas identidades. Desse modo, entendemos que a pedagogia está em estreita relação com as práticas educativas (no sentido plural da palavra “educação”), que, também, caracteriza seu campo de estudo e reflexão, sem, porém, misturar-se a elas (Libâneo, 2011; 2012).

Já a didática, ainda em consonância com os estudos de Libâneo (2011; 2012), é uma área disciplinar e de atuação profissional filiada à pedagogia que visa estudar as condições e os modos que percorrem o ensino em sua totalidade, ao passo em que investiga, também, os fatores concretos (sociais, culturais, políticos, psicossociais) que atuam na simbiose entre o fazer docente e a aprendizagem. Isso implica reconhecer que enquanto a pedagógica investiga os processos educativos em seu sentido global, dando-lhes propósitos sociais, humanos, etc., os estudos didáticos se preocupam, especificamente, com os processos de ensino-aprendizagem, os quais realizam-se em situações de relação intencional, viabilizando o desenvolvimento mental, subjetivo e independente do educando.

Ainda, em conformidade com o que pontua Libâneo (2012),

A didática, assim, realiza objetivos e modos de intervenção pedagógicos em situações específicas de ensino e aprendizagem. Tem como objeto de estudo o processo de ensino-aprendizagem em sua globalidade, isto é, suas finalidades sociais e pedagógicas, os princípios, as condições, pelos quais se assegura a mediação docente de objetivos, conteúdos, métodos, formas de gestão do ensino, tendo em vista a apropriação das experiências humanas social e historicamente desenvolvidas. (Libâneo, 2012, p. 50).

À luz dessa citação, observa-se que as investigações de natureza didática trabalham com a sistematização de conhecimentos e a relação e interdependência complexa existentes entre as três instâncias do triângulo didático: o ensino, o aluno e a língua ensinada, conforme nos demonstram, também, os estudos de Dolz; Gagnon; Decândio (2009). Com isso, segundo esses mesmos teóricos, seu objeto fundamental pode ser identificado como “o estudo da transmissão e da apropriação das línguas, mais particularmente os processos de construção das práticas e dos conhecimentos de linguagem que acontecem no contexto escolar” (Dolz; Gagnon; Decândio, 2009, p. 19). Nessa direção, entendemos, portanto, que o cerne teórico da didática é constituído pela mediação entre os processos cognoscitivos do aluno e os conteúdos de ensino.

Dolz, Gagnon e Decândio (2009), ao tratar das metodologias para o ensino das línguas na área da didática, também explicam que qualquer que seja a terminologia utilizada para designar esse plano disciplinar, considerada como engenharia ou tecnológica, um dos papéis centrais dos estudos didáticos das línguas é preocupar-se com os modos de criar e oportunizar boas condições para o desenvolvimento da situação de ensino e/ou da aprendizagem do aluno. Para que isso ocorra, segundo os autores, as categorias e os conteúdos didáticos, *Para que ensinar? O que ensinar? Quem ensina e para quem se ensina? Como se ensina? A partir de que cenários se ensina e se aprende?*, devem estar em perfeita sintonia com os elementos formativos desse campo investigativo, que são compostos pelo professor, pelo aluno e pela matéria.

Para Libâneo (2012), a categoria *Para que ensinar?* diz respeito aos questionamentos sociais, morais, culturais, econômicos, políticos etc., que envolvem toda a ação do sistema educacional. Ou seja, o que se espera da escola em termos de formação humana e como principal agência de letramento dentro de determinados contextos sociais. O *O que ensinar?* refere-se de modo específico à seleção e à sistematização dos conteúdos a serem ensinados, os quais advêm e expressam as necessidades e determinações sociais, políticas e éticas que regem o ensino no geral. A categoria *Quem ensina?* recai sobre os atores envolvidos na atividade educativa, quer em condições familiares, profissionais, midiáticas, geralmente assumindo o papel do professor. Atrelado a este último, devemos considerar, também, outros elementos, como *Quem aprende?* e *Como ensinar?*, tendo em vista o fato de que, para que ocorra uma situação de ensino é necessário ter uma pessoa destinada a aprender, através de métodos, técnicas e procedimentos para mediar tal prática. Já o *Como ensinar?*, naturalmente, remete aos instrumentos e meios de estruturação do ensino, cujas finalidades devem estar em íntima relação com as especificidades socioeconômicas e de interesses dos estudantes.

Nesse sentido, constantemente confundida como uma ação de natureza pedagógica, entendemos que a avaliação escolar⁷, assim como o ensino, se caracteriza como uma ação de ordem didática, porque funciona como um meio de construir e guiar a prática docente, assim como de possibilitar o arranjo das condições de ensino e aprendizagem do aluno, por meio da observação e da avaliação. Sendo assim, nos apoiamos nos estudos da área da didática para procurar ouvir as experiências de docentes acerca dos efeitos das avaliações externas sobre o ensino de leitura de Língua Portuguesa

⁷ Será discutida de forma mais aprofundada em seções posteriores.

(LP) em instituições de ensino públicas paraibanas. De antemão, porém, por entendermos que, nesta dissertação, a prática de ensino precede a de avaliação, cabe-nos deter, na seção adiante, em algumas discussões sobre a prática escolar do ensino de leitura de LP que nos interessam para esta pesquisa.

2.2 Prática escolar do ensino de leitura de língua portuguesa

Diversos autores ligados ao campo da Linguística Aplicada (LA), como Menegassi e Angelo (2005), Coracini (2005), Cintra e Passarelli (2006) e Aparício, Personi e Caprino (2013), ao procurarem estudar as várias práticas de ensino que reverberam no sistema educacional brasileiro, pontuam que a história do ensino de leitura demonstra que diferentes conceitos de leitura ecoaram e, ainda hoje, ecoam pelas salas de aula, assim como esclarecem que o desenvolvimento das correntes teóricas que tratam desse estudo está associado ao desenvolvimento da própria Linguística, no papel de ciência que tem como objeto de estudo a linguagem humana em sua forma articulada.

De acordo com esses estudiosos, as concepções de leitura mais comuns são aquelas cujos princípios estão centrados, respectivamente, no *texto*, no *leitor*, na *interação* e no *discurso*. A esse respeito, Menegassi e Angelo (2005) pontuam que a perspectiva do *texto* se constitui a partir de um processo que parte da produção textual em direção ao leitor, em um movimento ascendente. Nesse sentido, imagina-se que o texto normalmente ocupa um espaço abaixo da cabeça e deve dirigir-se a um nível superior, os olhos. Isso significa dizer que, durante a leitura, o leitor parte de categorias menores do texto para construir, gradativamente, as unidades linguísticas e as camadas superiores da produção textual (Menegassi; Angelo, 2005).

Construindo a noção de leitura, Coracini (2005) alinha-se ao pensamento defendido por Menegassi e Angelo (2005), ao explicar que a perspectiva de leitura orientada pelo *texto* “descobre” ou “desvela” os sentidos contidos no interior das palavras. Para a autora, nessa concepção de leitura, o significado se encontra depositado nos signos e o papel do aluno, portanto, seria o de recuperar esses sentidos possíveis escritos nos sinais gráficos ou pictóricos. Nessa direção, compreende-se que o ato ler apenas significaria uma realização de decodificação e confirmação de sentidos previamente estabelecidos (Cintra; Passarelli, 2006), guiados pelos conhecimentos que os falantes dispõem do sistema linguístico e independentemente do contexto de produção e de recepção em que se inserem. Essa abordagem tem como base as contribuições do que

hoje conhecemos como a linguística estruturalista, as quais propõem o estudo da língua a partir do código linguístico.

No contínuo dessa linha teórica, Menegassi e Angelo (2005), Coracini (2005) e Aparício, Pessoni e Caprino (2013) mostram-nos que a concepção de leitura sob o ponto de vista do *leitor*, perspectiva teórica influenciada fortemente pela Psicologia Cognitiva, sustenta a ideia de que a construção de sentido de um texto acontece mediante a uma abordagem descendente, na contramão da visão anterior. Isso quer dizer que o significado de um texto não está mais nos dados linguísticos e na superfície textual, mas surge do conhecimento prévio do leitor, ou seja, de experiências e vivências pessoais, da formulação de hipóteses, de expectativas para com a escrita, de esquemas conceituais, assim como da cultura social que o aluno demonstra ter. Dessa maneira, o aluno-autor e o seu repertório sociocultural são considerados os elos centrais de toda a produção de sentido textual, pois todo o significado ocorre envolta destes.

A leitura focada no processo *interativo*, por sua vez, subsidiada pelos estudos das Teorias de Enunciação e da Pragmática, surge com a proposta de amalgamar as contribuições das duas abordagens anteriores, partindo da ideia de que a construção de significado da materialidade linguística se realiza por meio da interação entre *texto/leitor*. Dizendo de outro modo, isso implica reconhecer que na visão *interacionista* a leitura passa a ser considerada como um produto do processo que engloba tanto as informações presentes na camada textual, nas páginas impressas, quanto as informações ofertadas pelo leitor (Menegassi; Angelo, 2005), com base nos seus conhecimentos prévios, de mundo e nas práticas e regras sociais que o regem.

Já a concepção de leitura enquanto processo *discursivo* se propõe dar conta de fatores históricos, sociais e ideológicos que estão implicados na produção da linguagem. Esse modelo de conceber a atividade de leitura enfatiza as discussões sobre a historicidade na construção do discurso (texto), a partir dos estudos desenvolvidos, sobretudo, pelo campo disciplinar da Análise do Discurso. Sob esse ponto de vista, ler, compreender ou construir qualquer significado é uma questão de ponto de vista, de percepção ou de posição enunciativa, os quais estarão comumente atravessados pela subjetividade do sujeito, pela sua historicidade e “impulsionado[s] pelos desejos culturalmente adquiridos e culturalmente recalcados, de verdade absoluta, de totalidade e completude” (Coracini, 2005, p. 23). Entende-se que nessa perspectiva teórica não se lê o texto como tal, mas, sim, como um discurso realizado por um autor específico em um dado contexto. Por isso,

acredita-se que é o momento histórico-social que aponta para as leituras possíveis de um dado enunciado (texto), e não o texto em seu sentido “pleno” e “acabado”.

Dentre todas essas concepções teóricas de leitura, a abordagem *discursiva* tem se consolidado, nos últimos tempos, como o discurso ideal para o ensino de leitura, sobretudo, porque tem ganhado espaço de destaque nos documentos parametrizadores da Educação Básica, no entanto, vê-se que essa abordagem tem sido pouco contemplada em sala de aula. No nosso entendimento, a não-adesão a essa perspectiva de leitura pode se justificar se levarmos em consideração o fato de que não têm sido proporcionadas as condições necessárias para o exercício de sua implementação, seja em função do trabalho docente, como baixos salários, excessiva jornada de trabalho, multiplicação e diversidade de alunos por sala de aula, seja em função de outros fatores, como a sua própria complexidade teórica, que, exigiria, por sua vez, acesso inegociável a tais condições, pois é preciso considerarmos que o trabalho com o ensino de leitura dentro de uma perspectiva *discursiva* exigiria que o professor percebesse e considerasse as limitações, necessidades e possibilidades de aprendizagem de seus alunos. Em contrapartida, o que temos aparentemente visto no contexto escolar é mais um arremedo dessa perspectiva.

Em documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Fundamental (EF), referência que tem ganhado grande papel norteador e decisivo na construção dos currículos escolares de todo o sistema de ensino brasileiro, Peixoto e Lino de Araújo (2020) discutem concepções de leitura muito semelhantes às tratadas por Menegassi e Angelo (2005), Coracini (2005) e Aparício, Pessoni e Caprino (2013). No contexto investigativo da pesquisa, as pesquisadoras trataram, especificamente, de três noções de leitura, sendo, respectivamente, a leitura como decodificação (ou, também, a perspectiva do *texto*), a leitura como uma atividade cognitiva (do *leitor*) e a leitura como uma prática social, podendo esta última ser dividida em mais outras duas abordagens, as quais são a interativa e a discursiva (da *interação* e do *discurso*).

Nesse caminho, buscando investigar o conceito de leitura na versão homologada da BNCC do EF - Anos Finais (AF), partindo da concepção teórica assumida pelo documento, Peixoto e Lino de Araújo (2020) observaram que a referida diretriz assume como filiação teórica a perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem e, por sua vez, a compreensão de leitura que se infere nos trechos e verbos que constituem os tópicos de LP é aquela que a concebe como uma atividade eminentemente complexa, social, discursiva, interativa e cognitiva, que tem por objetivo desenvolver habilidades e competências por meio dos usos da leitura em situações comunicativas da linguagem.

Nessa direção, para as autoras, a BNCC do EF - AF “entende a leitura como uma prática social discursiva” (Peixoto; Lino de Araújo, 2020, p. 67), que, neste contexto, corresponderia analogamente à concepção de leitura como processo *discursivo* (Menegassi; Angelo, 2005; Coracini, 2005), já mencionada anteriormente. Contudo, Peixoto e Lino de Araújo (2020) chamam atenção para o fato de que, ainda que se observe implícita e explicitamente uma dada concepção de leitura nos pressupostos teóricos da BNCC, as autoras não deixam de reconhecer a importância das demais vertentes teóricas para a construção de teorias de leitura de base mais complexas, dado o papel fundamental desempenhado por elas no trabalho inicial em salas de aula, perspectiva que também defendemos para esta pesquisa.

Observa-se, com isso, que embora essas concepções de leitura com foco no *texto*, no *leitor*, na *interação* e no *discurso* tenham sido amplamente divulgadas e criticadas pela Linguística por suas limitações teóricas e práticas, a exemplo dos trabalhos desenvolvidos por Menegassi e Angelo (2005), Coracini (2005), Aparício, Pessoni e Caprino (2013) e até mesmo por Peixoto e Lino de Araújo (2020), elas continuam a orientar o planejamento e a construção das atividades educativas, como o próprio documento normativo da BNCC. Por isso, é com base nessa literatura que buscamos refletir sobre as especificidades que foram e, ainda, são trabalhadas na leitura como objeto de ensino. Sendo assim, entendemos que dentro dos postulados levantados pela perspectiva da prática da leitura centrada no *texto* a operação de *(de)codificação* da língua ganha papel central nos processos de ensino-aprendizagem, pois compreende-se que o texto equivale a um somatório de unidades gramaticais que possuem significados e que independe do seu contexto sócio-histórico-cultural de produção e recepção.

Dessa maneira, naturalmente tem-se uma pedagogia de ensino de leitura tradicional voltada para a “interpretação” do texto e para a explicitação de vocábulos considerados de difícil compreensão, impondo, assim, que o aluno desconsidere diversos fatores em torno do texto e aprecie apenas os modelos frasais que os constitui. Isso acontece, por exemplo, segundo o que discutem Cintra e Passarelli (2006, p. 142), tanto quando “o professor [...] se vale de textos avulsos, [quando ele] se utiliza do livro didático, no qual, em geral, o autor previamente já indica as palavras que merecem explicitação”.

No decurso dessa abordagem, as práticas escolares de ensino de leitura são orientadas por ações nas quais os estudantes respondem a questões que reproduzem inteiramente o texto ou a interpretação do professor. Nessa direção, a leitura é avaliada a partir de exercícios e atividades escolares, cujos enunciados solicitam respostas

facilmente identificadas no texto, para que se possa verificar se o sentido desse foi corretamente interpretado; e da postura do docente frente ao processo de ensino-aprendizagem, ao passo em que solicita, a título de exemplo, a realização de leituras em voz alta, com o intuito de constar e avaliar se o estudante é capaz de decodificar a produção textual com rapidez e entonação adequada (Menegassi; Angelo, 2005).

Ainda, para Cintra e Passarelli (2006),

Também não são raras às vezes em que a compreensão da leitura é avaliada a partir tão-somente da averiguação de habilidades leitoras voltadas à recuperação de informações explícitas, extraídas da superfície textual, tais como encontrar vocábulos ou sequências textuais, relacionar expressões escritas e significados linguísticos; em outras palavras, efetuar apenas uma operação de sinais gráficos a partir do conhecimento que os falantes têm do sistema da língua. (Cintra; Passarelli, 2006, p. 143).

Por outro lado, o *saber cognitivo* do aluno e a *relação* que estes estabelecem com o texto escrito são outros enfoques que emergem das concepções de leitura (do *leitor* e da *interação*) discutidas por Menegassi e Angelo (2005), Coracini (2005) e Aparício, Personi e Caprino (2013). Por meio desses objetos de ensino, o aluno tende a assumir o eixo principal do processo de ensino-aprendizagem, enquanto o texto é colocado no papel de coadjuvante e/ou de aliado. Assim, na sala de aula, é natural prevalecer um ensino de leitura baseado prioritariamente nas previsões, na seleção de informações, no levantamento de inferências, na conferência e correção de hipóteses sobre o texto realizadas pelo estudante, que, por sua vez, deverão se articular às marcas linguísticas, textuais e intencionais identificadas do seu autor para que se alcance um entendimento global do texto. Desse modo, compreendemos haver uma prática escolar guiada pelo instinto da descoberta e não mais pela recepção, conforme defende Pérez Gómez (2007), assim como argumenta o ensino de leitura pautado estritamente no *texto*.

Finalmente, na perspectiva *discursiva* da leitura, o texto como materialidade constituída de aspectos linguísticos, gramaticais, pragmáticos, sociais e psi-sociais, torna-se o objeto principal de todo o ensino de leitura, porque ele não é mais visto como um produto acabado, imutável e de sentido completo, mas, sim, como um instrumento que está em constante processo de resignificação, a depender do significado que lhe é atribuído, por parte do leitor-autor. Pautado nessa abordagem de ensino, o professor busca planejar, construir e conduzir as atividades de leitura em sala de aula de maneira que estas levem o aprendiz a (re)conhecer que sozinho o texto não tem sentido, haja vista o fato de que é necessário que um indivíduo, no papel de sujeito perpassado e enviesado por uma

história de vida, que faz parte de uma determinada camada social e que tem certas condutas, crenças e cultura, dê sentido a ele também. A partir disso, o docente procura, também, mostrar como determinadas construções frasais e escolhas lexicais utilizadas no texto, quer de forma intencional ou não, podem revelar a formação discursiva do autor, ou seja, a sua origem, as suas experiências, o seu lugar de fala, as suas intencionalidades para com aquela escrita, etc (Coracini, 2005).

Diante desse contexto, acreditamos ficar claro que diferentes objetos de ensino podem surgir conforme a perspectiva do fenômeno educacional e das concepções de leitura adotadas pelo professor em sala de aula. Disso decorre o fato de que, como apontado por Dolz, Gagnon e Decândio (2009), delimitar os conteúdos de ensino e aprendizagem que devem ser objetos de estudo na didática das línguas é uma tarefa um tanto complexa, já que diversos fatores estão imbricados nessa delimitação, primeiro: os aspectos de ordem externa referentes ao contexto social, ao suporte institucional, ao valor social das línguas e aos seus respectivos usos; segundo: os aspectos de ordem interna referentes aos próprios sistemas linguísticos. Segundo esses mesmos teóricos, essa complexidade se justifica se levarmos em consideração a própria natureza individual da língua, sendo ao mesmo tempo um instrumento de comunicação e de interação e um objeto de ensino-aprendizagem do sistema escolar.

Sob esse ponto de vista, é crucial reconhecer que a problemática em torno de qual método ou objeto privilegiar para o ensino de leitura de LP permanece ainda opaca, sem uma clara definição, pois não existe um procedimento ideal, nem mesmo técnicas infalíveis. Todavia, julgamos ser importante destacar um pressuposto básico que deve percorrer o planejamento de toda e qualquer prática escolar: são diversos os perfis dos leitores. Isso quer dizer que não se pode esperar que uma única metodologia ou plano estratégico atenda igualmente a cada um dos leitores, na mesma ordem ou sequência (Cintra; Passarelli, 2006). Deve-se partir do princípio, como pontua Lira (2023), do que não deu certo, do que poderia ter dado ou de como funcionaria em outra situação, outra turma ou outra estrutura. Por isso, nas próximas seções, lançamos olhar sobre noções e usos de avaliação escolar no contexto de salas de aula brasileiras.

2.3 Avaliação escolar: noções e características

Habitualmente, quando se fala do termo avaliação, no ambiente escolar, associa-se às ações de realizar provas, exames, atribuir notas ou repetir de ano letivo, isto é, a

noção de avaliação está cultural e historicamente relacionada aos desempenhos e resultados obtidos pelos alunos. Esse pensamento, na opinião de Corrêa (2012), revela uma concepção de educação voltada apenas para a transmissão e a memorização de informações, na qual imagina-se que o aluno seja passivo e receptivo de todo o conhecimento.

Por essa e outras razões, a avaliação vem sendo largamente debatida fora e dentro do contexto escolar, ainda que seja um tema extremamente desafiador, já que, tal como lembra-nos Sacristán (2007), a sua conceitualização envolve uma amplitude variável de sentidos possíveis. Essa complexidade da prática avaliativa é corroborada se levarmos em conta o fato de que a avaliação age sobre os mais variados aspectos e elementos pessoais, sociais e institucionais que envolvem o processo de escolarização, tais como a “transmissão de conhecimento, relações entre professores/as e alunos/as, interações no grupo, métodos que se praticam, disciplina, expectativas de alunos/as, professores/as e pais, valorização do indivíduo na sociedade etc.” (Sacristán, 2007, p. 195).

Nessa direção, de acordo com Sacristán (2007), o ato de avaliar dentro da prática educativa pode ser entendido como todo processo através do qual

[...] alguma ou várias características de um aluno/a, de um grupo de estudantes, de um ambiente educativo, de objetivos educativos, de materiais, professores/as, programas, etc., recebem a atenção de quem avalia, analisam-se e valorizam-se suas características e condições em funções de alguns critérios ou pontos de referência para emitir um julgamento que seja relevante para a educação. (Sacristán, 2007, p. 298).

À luz dessa citação, empreende-se que a avaliação é vista enquanto uma investigação e uma descoberta da qualidade de uma realidade específica, cujas informações oferecerão a formação de bases consistentes para decisões e intervenções futuras nessa realidade. Desse modo parecido, percebe-se que a função primordial da avaliação, segundo o que discute Carvalho (2022), apoiado nos estudos de Scriven (2018; 2019), seria a de então fornecer uma descrição de um determinado objeto, determinando-lhe seu mérito, importância e valor. Assim, conforme esclarece esse autor, a avaliação representa, pois, um marco de distinção entre dois estados, o diagnosticado e o que se espera alcançar.

Luckesi (2011) se articula, também, a essas discussões, ao explicar que,

Avaliar é diagnosticar, e *diagnosticar*, no caso da avaliação, é o processo de *qualificar a realidade* por meio de sua descrição, com base em seus dados relevantes, e, a seguir, pela qualificação que é obtida pela comparação da

realidade descrita com um critério, assumindo como qualidade desejada. (Luckesi, 2011, p. 277, grifos do autor).

Assim sendo, é possível compreender que, independentemente das modalidades, interesses, funções e objetivos a que sirvam, a prática avaliativa envolve necessariamente etapas, como a de aferir informações de um dado contexto; a de atestar a qualidade do contexto observado e a de tomar decisões, procurando alcançar padrões preestabelecidos para o processo avaliado (Carvalho, 2022). Em síntese, na opinião de Carvalho (2022), longe de ser uma ação esporádica ou circunstancial, o ato de avaliar consiste em um instrumento que está a serviço de um sujeito que busca mudanças e melhorias de uma determinada situação. Para tanto, exige-se da parte desse sujeito posturas como ponderação, análise e verificação de critérios.

No que tange, especificamente, à avaliação escolar realizada para verificação da aprendizagem dos alunos, abordagem foco desta pesquisa, Luckesi (2011) explica que essa noção de avaliação diz respeito a ação por meio do qual o professor – e os demais atores envolvidos no ato pedagógico – investiga a qualidade do ensino-aprendizagem dos estudantes, de modo que sejam identificadas as possíveis dificuldades e, se necessário, traçadas metas que garantam os desempenhos desejados. Dessa maneira, para Luckesi (2011, p. 175), avaliar a aprendizagem escolar com base nos alunos significa “investigar e, com base nos conhecimentos produzidos, tomar decisões de intervenção quando necessário”.

Para Sacristán (2007), o conceito de avaliação de alunos está relacionado aos procedimentos através dos quais o professor (já que é esse o que mais a executa) busca, por meio de técnicas e instrumentos, informações variadas para atribuir um julgamento de valor a um estudante em geral ou a um dos aspectos de sua vida escolar. Nesse sentido, entende-se que a avaliação dos alunos assume o papel central de contribuir para o êxito do ensino, uma vez que possibilita a correção de rota e a intervenção pedagógica. Isso significa dizer que, a partir dos resultados obtidos na avaliação, o professor pode investigar as estratégias didáticas que necessitam ser ajustadas e as que merecem ser mantidas no processo de ensino-aprendizagem, visando a construção e a assimilação de saberes, habilidades e competências pelos educandos.

Compreendemos a avaliação escolar de alunos nesta pesquisa, conforme propõem esses autores, como um recurso que propicia informação sobre o curso dos processos e resultados e/ou desempenhos educativos, tendo em vista a sua valorização e o seu aperfeiçoamento. Dizendo de outra forma, avalia-se para obter conhecimentos sobre o

transcurso do processo de ensino-aprendizagem, assim como para alcançar objetivos e/ou padrões previamente estabelecidos, em níveis institucionais, locais, regionais ou nacionais. Por isso, segundo o que pontua Carvalho (2022), quando falamos em avaliação de alunos devemos falar, também, em habilidades e competências que pretendemos que eles tenham desenvolvido e alcançado durante ou após o encerramento de um bimestre, semestre ou ciclo escolar. Para tal, parte-se do princípio de que todo aluno aprende e, por aprender, conseqüentemente, se desenvolve (Luckesi, 2011).

Sob essa perspectiva, Luckesi (2011) apresenta-nos uma distinção fundamental entre instrumentos de avaliação e instrumentos de coleta de dados para a avaliação, com vistas a compreendermos as suas reais funções e, por consequência, os movimentos que constituem o ato de avaliar a aprendizagem dos educandos. Nesse entendimento, o estudioso explica que, habitualmente, a ação de professores é denominar testes, questionários compostos com perguntas abertas e fechadas, fichas de observação, redações, simulados, seminários e vários outros, como instrumentos de avaliação.

Todavia, Luckesi (2011) mostra-nos que, com efeito, esses objetos não são instrumentos de avaliação, mas, sim, instrumentos de coleta de dados para a avaliação. Esse equívoco, conforme destaca o autor, pode ser bastante negativo para a prática avaliativa, à medida que revela a compreensão de um processo já concluído do ato de avaliar, a partir de apenas um único ato. Dessa maneira, ainda segundo o autor, deve-se entender, pois, a expressão instrumentos de avaliação quando nos referimos às ações metodológicas da prática da avaliação, e a expressão instrumentos de coleta de dados para a avaliação quando nos referimos aos recursos empregados para captar informações acerca do rendimento e desempenho dos alunos, como pontapé inicial do ato de avaliar.

Nessa direção, ao considerarmos a avaliação de alunos como uma prática dinâmica, construtiva e altamente complexa, incide refletirmos, para retomar o trabalho de Sacristán (2007), sobre dois pontos que se inter-relacionam no tratamento desse tema: primeiro, o da avaliação vista sob um enfoque didático, isto é, quando utilizada pelos professores para fins de compreensão dos processos educativos; e, segundo, o da avaliação vista sob um aspecto crítico, porque, conforme o autor, é preciso considerar os episódios que uma prática avaliativa desperta em um ambiente escolar e como esses episódios “desencadeia[m] um série de fenômenos nos professores/as e nos que a sofrem (quase exclusivamente os alunos/as), no próprio contexto escolar no qual acontecem e no ambiente familiar e social mais imediatos à escola” (Sacristán, 2007, p. 297). Desse modo, ao investigar as influências das avaliações externas nas práticas de ensino da

leitura, esta pesquisa caminha sob esses dois paradigmas. Por isso, nas subseções adiante, refletimos sobre tipos e abordagens de avaliação, vistos enquanto ações de natureza didática, e sobre implicações políticas⁸ despertadas por tal prática.

2.3.1 Tipos e abordagens da avaliação escolar de alunos

Como já discutimos anteriormente, a depender das circunstâncias a que respondam, a avaliação escolar varia conforme seus fundamentos e finalidades. Assim, a vasta literatura sobre avaliação da aprendizagem escolar, especialmente, a partir de estudiosos como Zabala (1998), Sacristán (2007), Fernandes (2009), Luckesi (2011) e Carvalho (2022), mostra-nos uma terminologia semelhante para referir-se aos conceitos e funções desse tipo de avaliação. A classificação geralmente apresentada por esses autores elenca tipos como *avaliação diagnóstica*, *avaliação formativa*, *avaliação de processo*, *avaliação de resultado* ou *avaliação somativa* e *avaliação de larga escala*.

A primeira das abordagens, a *diagnóstica*, para Carvalho (2022), alinha-se à ideia de classificar a condição ou estado inicial e/ou final de aprendizagem do aluno, determinando o grau de domínio desse estudante sobre um dado aspecto (habilidade, conteúdo, atitudes e/ou valores). Nesse sentido, ao fornecer ao professor as informações sobre as necessidades individuais e coletivas apresentadas pelos educandos, a *avaliação diagnóstica* assume a função de orientar o planejamento e a organização de conteúdos e propostas metodológicas que serão trabalhados ao longo do período escolar.

A esse respeito, Carvalho (2022) argumenta que

[...] a avaliação diagnóstica, quando utilizada no momento inicial do ato pedagógico, pode revelar um conjunto de informações sobre o que o aluno já sabe (seus conhecimentos prévios) a respeito do que será trabalhado em sala. Outra função desempenhada pela avaliação diagnóstica é permitir ao professor acesso às expectativas de aprendizagem das crianças, considerando o contexto sociocultural ao qual eles pertencem. (Carvalho, 2022, p. 29-30).

Desse modo, observa-se que a *avaliação diagnóstica* não apenas permite a verificação das aprendizagens dos alunos, mas, também, convida o professor a refletir sobre as suas práticas escolares e sobre a sua responsabilidade nos desempenhos

⁸ Nesta pesquisa, o termo “político” é utilizado como sinônimo de “crítico”, por entendermos, assim como Sacristán (2007), que a existência de práticas de avaliação desencadeia uma série de fatores que ultrapassam o próprio contexto escolar na qual se realizam, envolvendo também, por exemplo, o contexto familiar e social do estudante, conforme veremos em discussões apresentadas nas seções posteriores.

apurados. Assim, pode-se dizer, de acordo com o que pontua Corrêa (2012), que essa perspectiva da avaliação é colocada em teoria em função das aprendizagens, pois se apresenta como um instrumento cuja finalidade é combater o fracasso escolar. Por essas razões, Carvalho (2022) chama-nos atenção para a necessidade de substituir certas modalidades de avaliação de natureza classificatória (como veremos mais a frente) pelas avaliações de postura diagnóstica, pois estas atuam de forma mais incisiva em favor da identificação dos impasses escolares, assim como da “implementação ou consolidação de ações e estratégias de ensino e de aprendizagem mais coerentes, mais eficazes e mais justas” (Carvalho, 2022, p. 30) com a realidade dos estudantes.

A outra abordagem da avaliação escolar proposta por Carvalho (2022), a *formativa*, é aquela que se realiza, também, com o propósito inicial de contribuir para o bom alinhamento da prática de ensino. Contudo, ainda que seja muito análoga aos fundamentos defendidos pela *avaliação diagnóstica*, a *avaliação formativa* se distancia desta por situar-se no ponto central da ação de formação e não mais na ação que precede essa formação (Hadji, 2001), como geralmente ocorre nas avaliações de base diagnóstica. Isso significa dizer que a *avaliação formativa* é realizada sempre no decorrer de um processo, de forma contínua, permitindo que o professor, através dela, levante um conjunto de informações úteis que servirão, nas palavras de Sacristán (2007),

[...] à tomada de consciência que ajuda a refletir sobre um processo, insere-se no ciclo reflexivo da investigação na ação: planejamento de uma atividade ou plano, realização, conscientização do ocorrido, intervenção posterior. Pretende ajudar a responder à pergunta de como [os alunos] estão aprendendo e progredindo, pois só assim poderão se introduzir correções, acrescentar ações alternativas e reforçar certos aspectos. (Sacristán, 2007).

Noutros termos, vê-se, a partir dessa afirmação, que a avaliação com fins formativos se concentra em investigar a compreensão dos alunos sobre os objetos da aprendizagem escolar, de modo a verificar se o que foi ensinado está sendo suficiente e adequado para o educando construir os conhecimentos pertinentes à situação em foco. A partir desse instrumento avaliativo, o docente poderá acompanhar a evolução e o desenvolvimento de cada aluno, julgando, quando necessário, a intervenção e a correção dos processos. Só assim, em consonância com o pensamento de Sacristán (2007), será possível corrigir e superar as dificuldades, mitigando o fracasso escolar antes mesmo de que se produza.

Outros autores, como Fernandes (2009), também apresentam concepção semelhante sobre essa abordagem do ato avaliativo, para quem, a *avaliação formativa*

alternativa (adjetivo acrescido pelo autor para contrapor à avaliação somativa de base behaviorista) se caracteriza como um processo eminentemente pedagógico, integralmente articulado ao ensino e à aprendizagem, interativo, cujo principal propósito consiste em orientar e aperfeiçoar as aprendizagens dos alunos, isto é, “de conseguir que os alunos aprendam melhor, com compreensão, utilizando e desenvolvendo suas competências” (Fernandes, 2009, p. 59). À vista disso, o teórico argumenta que a *avaliação formativa* é, sob o ponto de vista de outras vertentes, naturalmente a mais interativa, mais participativa, mais situada nos contextos comunicativos e mais centrada no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, porque faz destes o seu ponto de partida.

A avaliação do tipo de *processo*, também conhecida como avaliação mediada ou mediadora, como a própria nomenclatura indica, está centrada no processo em si, segundo o que discute Carvalho (2022). De acordo com o estudioso, o objeto dessa avaliação é aquele que ocorre no núcleo de uma metodologia, na qual se pode investigar como esse objeto se constitui e como pode ser melhorado, “tendo em vista os objetivos a alcançar com a execução daquele processo” (Carvalho, 2022, p. 35). Desse modo, vemos que enquanto as *avaliações diagnóstica* e *formativa* focam nas questões que envolvem as aprendizagens dos alunos – ou seja, o processo de construção e aquisição de conhecimentos, habilidades e competências por parte dos estudantes –, a *avaliação de processo* encarrega-se fundamentalmente dos estudos sobre o andamento do ensino-aprendizagem de forma global, visando o seu aprimoramento.

Nesse sentido, em consonância com o que propõe Carvalho (2022), identifica-se que o papel principal da *avaliação de processo* é averiguar se as atividades propostas para o ensino foram satisfatoriamente contempladas (em termos de execução) e, por consequência, geraram os resultados previstos. Para o teórico, uma de suas vantagens reside no fato de que essa abordagem pode ser utilizada nos mais diferentes momentos do processo de ensino-aprendizagem, quer em seu estágio inicial, intermediário ou final, para supervisionar o desempenho escolar dos alunos e antecipar possíveis problemas. No dito de Carvalho (2022, p. 36), portanto, a *avaliação de processo* aponta para “o processo, de forma a dizer por que os estudantes aprendem isto ou aquilo, bem como o que mais os estudantes aprenderam e efetivamente o que deixaram de aprender”.

Na contramão das perspectivas teóricas anteriores, a *avaliação de resultado* centra seus esforços no resultado, em vez de preocupa-se com o processo. Isso quer dizer, ainda segundo os estudos de Carvalho (2022), que o seu interesse maior reside apenas em apurar se objetivos foram alcançados e aferir o nível de aprendizagem demonstrado pelos alunos

ao final de um ciclo escolar. No entanto, o autor lembra-nos que não podemos igualar a *avaliação de resultado* à *avaliação somativa*, tendo em vista que cada uma destas ocorre em momentos distintos da prática escolar: enquanto a primeira tem sua natureza transitória, a segunda se realiza estritamente no encerramento de um processo. Todavia, compreendemos que em ambas as abordagens a finalidade maior da avaliação é estabelecer se determinadas metas foram atingidas, nada mais podendo ser feito para que as aprendizagens realmente se efetivem. Por isso, nesta pesquisa, consideramos que os dois termos podem ser utilizados como semelhantes.

Sacristán (2007) vai ao encontro dessa linha teórica, esclarecendo que a função primária da *avaliação somativa* é definir os níveis de rendimento e desempenho dos alunos, assim como determinar se houve o êxito ou fracasso escolar. Nas palavras do teórico, a *avaliação somativa*, diz respeito, pois,

[...] ao julgamento final global de um processo que terminou e sobre o qual se emite uma valorização final. Sua ótica é retrospectiva, sanciona o que aconteceu, observando desde o final de um processo. Sua preocupação é poder dizer *quanto* o aluno/a aprendeu ou progrediu. Vê os produtos de aprendizagem e de ensino. (Sacristán, 2007, p. 329, grifos do autor).

Sob o ponto de vista dessa discussão, observa-se que esse tipo de avaliação assume um caráter seletivo e classificatório dos estudantes. Esse caráter pode se manifestar através de resultados quantitativos ou qualitativos, por meio de um julgamento de valor, como são os boletins e os relatórios escolares. Nesse direcionamento, vemos que a *avaliação somativa* está mais relacionada à prestação de contas e à certificação dos estudantes, tendo em vista que não se pode mais incidir sobre um processo de ensino-aprendizagem, já que este se encontra concluído. O que se pode fazer, com efeito, é decidir se continua ou não tal processo, conforme apresenta Sacristán (2007). Assim, nessa abordagem da avaliação, não se pode mais responder sobre o que e como o aluno está aprendendo, mas, sim, sobre o que esse aluno demonstrou que aprendeu.

Já para Zabala (1998), a concepção de *avaliação somativa* expressa um sentido um pouco distinto daquele proposto por Sacristán (2007) e Carvalho (2022), pois o autor a compreende como um informe total do processo que, guiado por uma avaliação inicial ou diagnóstica, evidencia o percurso seguido pelo aluno, assim como as “medidas que foram tomadas, o resultado final de todo o processo e, especialmente, a partir deste conhecimento, as previsões sobre o que é necessário continuar fazendo ou o que é necessário fazer de novo” (Zabala, 1998, p. 201). No entanto, ainda que consideremos as

especificidades inerentes em cada perspectiva teórica, é certo que a *avaliação somativa* se caracteriza como um instrumento que busca construir uma análise das aquisições e conhecimentos expressos pelos educandos ao final de uma formação escolar, seja em termos quantitativos, qualitativos ou em ambos os casos.

Finalmente, a avaliação do tipo de *larga escala* destina-se a aferir os conhecimentos, habilidades e competências de alunos para oferecer, sobretudo, ao poder público – e aos atores do processo educativo, como pais, professores, diretores e gestores escolares – informações de desempenho e rendimento escolar que visem subsidiar a implementação e o direcionamento de políticas públicas de educação e metas a serem alcançadas pelas escolas. Composta tanto por exames a nível regional e estadual quanto a nível nacional, as *avaliações de larga escala* são consideradas, também, avaliações externas, porque geralmente são elaboradas, gerenciadas e aplicadas por entes que não possuem qualquer relação com o objeto de estudo, com os estudantes ou com as instituições de ensino (Sacristán, 2007).

De forma quase genérica, entende-se que o objetivo principal das avaliações externas de larga escala é verificar os padrões de qualidade do ensino ofertado nas escolas brasileiras, para que, com isso, haja um investimento em sua melhoria e busca para uma homogeneização de pactos educacionais. Assim, conforme discute Fernandes (2009), em teoria, suas expectativas são a de adquirir informações fidedignas sobre o processo de ensino-aprendizagem dos alunos e a de contribuir para melhorar esse ensino e as suas respectivas instituições escolares. Para que tais ações decorram, em vez de avaliarem estudantes ou uma escola em particular, como geralmente ocorre nas avaliações internas apresentadas anteriormente, as *avaliações externas* englobam sistemas de ensino inteiros (Carvalho, 2022), sejam eles municipais, estaduais ou nacionais, razão pela qual são chamadas de *avaliações de larga escala*.

Para alguns estudiosos da Educação (Corrêa, 2012; Ferrarrotto, 2018; Ferreira, 2018), assim como a nosso ver, essa conceituação carece de uma ampliação teórica e metodológica, pois, lembrando o trabalho de Fernandes (2009), a *avaliação externa de larga escala* apresenta características muito específicas, que precisamos destacar em função do nosso objeto de estudo. Segundo o autor, nesse tipo de avaliação, a preparação e o controle são feitos por entidades externas às escolas a que os alunos pertencem, a administração dos exames é normalmente controlada ou supervisionada pelo governo, a elaboração dos exames é feita a partir dos conteúdos constantes nos currículos, de forma padronizada para um grande número de alunos, fora do ambiente normal de sala de aula,

os exames têm várias funções, como certificar, controlar ou selecionar, e, por último, a divulgação de conteúdo, critérios de correção e dos resultados dos exames é pública.

À luz dessa perspectiva, por assumir tais características, as *avaliações de larga escala* podem desempenhar um conjunto variado de funções, assumindo desde um caráter diagnóstico de avaliação até um caráter somativo. Segundo Fernandes (2009), as principais funções atribuídas, portanto, a elas são a de: i) certificação, visando atestar que determinado estudante, ao fim de um ciclo escolar, domina certas aprendizagens; ii) seleção, relacionada à ideia de controlar o desenvolvimento dos alunos, sobretudo, o acesso destes ao Ensino Superior; iii) controle, muito associada à administração, por parte do poder público, de conteúdos que devem ser objetos de ensino e de aprendizagem e, por consequência, de avaliação nas escolas; iv) monitoração, ligada à noção de “prestação de contas” das escolas e professores, onde normalmente são estabelecidos *rankings* com os resultados obtidos; e v) motivação, quando os exames exercem forte influência no modo com os estudantes se comportam e veem o seu progresso escolar.

Compreendemos, a partir dessas proposições, que as avaliações externas de larga escala assumem como finalidade maior de suas intervenções a aferição de um diagnóstico da qualidade do sistema educacional, em prol da implementação, do desenvolvimento e do monitoramento de políticas públicas educacionais. Todavia, o que temos visto, na maioria das vezes, é que os testes realizados por essa modalidade de avaliação acabam assumindo (in)conscientemente outras funções, para além daquelas estabelecidas em seus pressupostos teóricos e metodológicos, conforme mencionado anteriormente. Por tais motivos, levando em consideração o objeto de estudo desta pesquisa, qual seja, investigar os efeitos das avaliações externas nas práticas de ensino da leitura no nível fundamental, torna-se importante refletirmos sobre algumas das problemáticas e discussões didático-políticas que acompanham esse tipo de avaliação escolar, tópico da subseção a seguir.

2.3.2 Implicações didáticas e políticas de avaliações de larga escala

O modo como alunos, desempenhos escolares e sistemas de ensino têm sido avaliados no contexto educacional brasileiro tem suscitado reflexões tanto de natureza didática quanto de natureza crítica e social, sobretudo, quando os meios utilizados para se obter essas informações – o modo como alunos, desempenhos escolares e sistemas de ensino são avaliados – são as avaliações externas de larga escala, mais especificamente, as finalidades políticas atribuídas a elas. Para Sacristán (2007), na opinião do poder público,

essa modalidade de avaliação configura-se ser a mais ideal para qualificar o sistema de educação nacional, porque, além de avaliar um número expressivo de estudantes em um curto período de tempo, surge com a proposta de ser uma garantia “que marcaria um nível único, idêntico para todos, a serviço da igualdade de oportunidades” (Sacristán, 2007, p. 319-320). A objetividade desse processo avaliativo permitiria, na compreensão desse autor, a equiparação de níveis, de exigências e de avaliação de estudantes em escolas localizadas nas mais diferentes regiões do país.

Contudo, para o mesmo estudioso, esse discurso se torna uma das maiores controvérsias das avaliações externas, pois ao se apresentar como um mecanismo avaliativo cujos princípios são guiados por uma ideologia unificadora e parametrizadora dos processos educativos, se converte, também, em uma medida de controle, obrigando o cumprimento dos currículos escolares, uma vez que trabalha-se tendo em vista essencialmente “padrões” preestabelecidos. Nesse sentido, conforme explica Fernandes (2009), as práticas escolares planejadas, conduzidas e aplicadas pelos professores em sala de aula estão condicionadas, muitas vezes, a efeitos nefastos, sendo orientadas pelos conteúdos que “caem no exame”. Assim, segundo o teórico, os testes realizados pelas avaliações externas avaliam uma amostra muito limitada dos domínios dos alunos sobre o currículo e, por essa razão, não são capazes avaliar muitos resultados significativos dos estudantes quando se trata de suas aprendizagens e rendimentos escolares.

Coadunando-se a esse pensamento, Sacristán (2007) pontua que

Qualquer avaliação que se faça desde fora, pretendendo fixar-se no básico, acaba ocupando-se inevitavelmente de aprendizagens relacionadas com objetivos curriculares empobrecidos, ainda que só sejam pelo fato de que são os mais fáceis de comprovar e medir. Outras metas, como o desenvolvimento de atitudes, habilidades e processos educativos menos fáceis de constatar pelo avaliador externo, ficarão relegadas. (Sacristán, 2007, p. 320).

Nesse sentido, reconhece-se que mesmo que os exames externos planejem construir aprendizagens ou práticas escolares sob uma perspectiva de desenvolvimento e aquisição de habilidades, de competências e de raciocínio lógico de natureza mais complexa, pautados na resolução de problemas reais pertencentes às situações comunicativas e interativas vivenciadas pelos estudantes no dia a dia, a própria dinâmica constitutiva das avaliações externas de larga escala, como a aplicação, a avaliação e a correção dos testes em um curto espaço de tempo, impõe intimamente a hegemonia de conhecimentos muito elementares, como “a lembrança de informações muito delimitadas,

que não deixam espaço para a expressão de processos mais complexos de aprendizagem”, em conformidade com o que exemplifica Sacristán (2007, p. 320).

Esse contexto problemático, ainda de acordo com esse último teórico, produz a segunda controvérsia que permeia as avaliações de larga escala, que se relaciona não mais à homogeneização dos conhecimentos e conteúdos a serem ensinados nas escolas, mas, sim, à homogeneização dos processos pedagógicos, das práticas escolares e, por consequência, da atuação docente dentro e fora da sala de aula. Isso se deve ao fato de que, ao incidirem sobre a seleção e a organização dos objetos curriculares, as avaliações externas incidem necessariamente sobre o trabalho dos professores, obrigando-lhes a desenvolver atividades escolares que respondam às exigências dos parâmetros externos e, por vezes, até às exigências internas da instituição de ensino onde atua determinado docente. Com isso, observa-se, no dizer de Sacristán (2007), que, progressivamente, as “avaliações externas [...] levantam movimentos e posições críticas para um procedimento que torna os docentes mais dependentes da ordenação externa, subtraindo-lhes autonomia profissional” (Sacristán, 2007, p. 320).

Em busca de explicações para os problemas decorrentes do funcionamento das avaliações externas, pesquisas concentradas nas áreas da Educação e da LA, como as realizadas por Corrêa (2012), Silva (2013), Andrade (2016), Ferrarrotto (2018) e Ferreira (2018), revelam que as avaliações externas de larga escala têm se caracterizado como um instrumento avaliativo de regulação de controle e de forte fator condutor, pois tem exercido uma influência na prática docente, impondo a esse profissional uma atuação que siga os modelos de avaliação praticados por esses testes. Assim, de acordo com o que apresenta Corrêa (2012), nota-se, gradativamente, um distanciamento dos professores de sua autonomia e de suas funções naturalmente pedagógicas, tendo em vista que “a qualidade a que são obrigados a perseguir não corresponde, muitas vezes, a aquilo que é vivenciado no contexto escolar” (Corrêa, 2012, p. 114). Desse modo, como apontado por Ferreira (2018), aos poucos esse sistema de avaliação tem gerado uma consciência de vigilância, de (auto)gerenciamento e de responsabilização nos/dos docentes, sobretudo, quando o escore dos estudantes nos exames externos é negativo.

Tendo em vista o aprofundamento da discussão sobre a docência e o impacto desse sistema de avaliação na atuação desses profissionais, aproximamo-nos da teoria sobre trabalho docente, especialmente, a partir do estudo de Amigues (2004). Dessa teoria, têm destaque para este trabalho os conceitos de *trabalho prescrito*, *trabalho realizado*, *gênero da atividade* e da *tarefa*. Sobre essa questão, o autor afirma que, geralmente, os valores

postos sobre o trabalho do professor não são dados por pessoas que exercem tal ofício, mas por entes que se encontram fora dele; e, frequentemente “as ações dos professores são submetidas a críticas repetitivas: *o que é feito* não corresponde *ao que deveria ser feito*, os professores utilizam meios diferentes dos que deveriam utilizar, etc.” (Amigues, 2004, p. 38, grifos do autor). Para Amigues (2004), essa ideia de *o que deve ser feito* refere-se a noção de *tarefa*, que corresponde, também, às condições, aos objetivos e aos meios (materiais, técnicos) aplicados pelo sujeito. Já a concepção de *atividade* retoma a ideia de *o que o sujeito faz* mentalmente para executar essa *tarefa*, não podendo ser, portanto, nas palavras do teórico, “diretamente observável mas inferida a partir da ação concretamente realizada pelo sujeito” (Amigues, 2004, p. 39).

Ainda, segundo o autor (2004), apoiado nos estudos de Noulin (1995), a *atividade* pode ser entendida como

[...] o relacionamento de diversos objetos que leva o sujeito a fazer um acordo consigo mesmo: A atividade [é] o reflexo e a construção de uma história: a de um sujeito ativo que arbitra entre o que se exige dele e o que isso exige dele, a história de um sujeito dividido em suas dimensões fisiológicas, psicológicas e sociais e que sempre deve construir sua unicidade regulando a relação que o liga ao real e aos outros. (Amigues, 2004, p. 41).

Nessa compreensão, Amigues (2004) também argumenta que a atividade docente não está orientada apenas para os estudantes, mas, ainda, para a instituição escolar com o qual mantém um vínculo, assim como para os pais e outros profissionais. Por isso, Medrado (2011) destaca que, nos últimos anos, têm se intensificado os avanços nas pesquisas que mostram que o trabalho do professor não se restringe ao triângulo professor/sala de aula/alunos, mas deve considerar todo o entorno do exercício educacional, indo além “além do planejamento de aulas, regulação de abordagens metodológicas ou domínio de técnicas de ensino” (Medrado, 2011, p. 22). Em favor dessa concepção, Amigues (2004), ainda, esclarece que a atividade docente é uma ação socialmente situada e, também, instrumentada. Nessa direção, o estudioso apresenta quatro objetos que, segundo ele, constituem a atividade docente, que são: *as prescrições*, *os coletivos*, *as regras de ofício* e *as ferramentas*.

De acordo com Amigues (2004), *as prescrições* desempenham uma função crucial no desenvolvimento da atividade docente, pois além de atuarem como desencadeadoras das práticas do professor, é parte constitutiva de sua atividade. Desse modo, “a realização de uma prescrição traduz-se pela reorganização tanto do meio de trabalho do professor como dos alunos” (Amigues, 2004, p. 42). Isso se deve ao fato de que, para Amigues

(2004), o trabalho do professor se circunscreve em uma organização com prescrições “vagas”, na qual, muitas vezes, o docente é levado a redefinir para si mesmo as tarefas que lhe são impostas, para que ocorra, dessa maneira, a organização das tarefas prescritas aos alunos, por sua parte. A política das avaliações externas de larga escala surge, nesse sentido, como uma demanda para que o professor realize as prescrições exigidas por instâncias superiores ao seu trabalho.

Em sua pesquisa, Lira (2023) lembra bem o quanto as funções impostas aos docentes e as exigências referentes às prescrições pode trazer efeitos indesejados para a atuação desse profissional. No dito do pesquisador,

É constante no trabalho docente o surgimento de novas demandas que exigem do/a professor/a tempo para se apropriar, planejar e executar. Basta rememorarmos o final da década de 1990 e o início da década de 2000 com o surgimento dos documentos oficiais da educação e a necessidade de aprofundamento neles por parte dos/as docentes. Entretanto, os recursos disponibilizados nem sempre são suficientes. A cobrança das instâncias superiores para com o/a professor/a são constantes e exigem tempo e planejamento. A pressão para se adaptar ao imediato/urgente pode acabar resultando em um adoecimento, haja vista a sobrecarga da profissão. (Lira, 2023, p. 41).

Em se tratando dos *coletivos*, estes dizem respeito à organização dos professores em relação ao seu ambiente de trabalho e à mobilização de conhecimentos para a construção de respostas comuns às prescrições. Isso pode ser visto, por exemplo, na elaboração de fichas pedagógicas e de avaliação, na divisão de grupos de alunos em sala de aula ou, também, organização das classes (Amigues, 2004). Além disso, Amigues (2004) exemplifica que cada docente pode compor vários grupos de *coletivos* ao mesmo, como o dos professores da disciplina, o dos professores da classe, etc., mas que todos eles, ao final, pertencem a um coletivo maior, que é o da profissão. No caso desta pesquisa, as avaliações externas de larga escala apresentam diferentes coletivos, como o dos professores da disciplina, o dos professores da classe, o dos professores da escola e até mesmo o dos professores da rede de ensino.

A dimensão das *regras do ofício*, por sua vez, corresponde ao elo que interliga todos docentes entre si. Para Amigues (2004, p. 43), são “ao mesmo tempo, uma memória comum e uma *caixa de ferramenta*, cujo uso específico pode, com o tempo, gerar uma renovação nos modos de fazer e pode, ainda, ser fonte de controvérsias profissionais”. Segundo o autor, tais regras são orientadas por *gestos genéricos*, quando concernem a um conjunto de professores, como são as ações de pedir silêncio, e por *gestos específicos*,

quando referem a comportamentos comuns presentes na prática de docentes de determinada disciplina. Para a docência de LP, conforme propõe o estudo de Silva e Rafael (2024), parece ser comum a ideia de que cabe ao professor dessa disciplina ensinar e avaliar a aprendizagem de leitura, por meio de testes e provas, como ferramentas exclusivas para essa finalidade.

Por último, no que tange às *ferramentas*, Amigues (2004) explica que estas dizem respeito aos recursos dos quais o professor se utiliza para desenvolver a atividade docente, como livros didáticos, fichas pedagógicas, planos de ensino, planos de aula, etc. Para tal, conforme discute o teórico, as ferramentas estão quase sempre em função das técnicas de ensino e são frequentemente transformadas, ajustadas e adequadas pelos professores para ganhar força e eficácia, isto é, visando o processo de ensino-aprendizagem e a realização das prescrições estabelecidas. Dessa maneira, para Amigues (2004), as ferramentas são de grande utilidade, uma vez que não atuam apenas como um meio de interação entre um sujeito e uma tarefa, mas, também, agem como um mecanismo que propicia a reflexão e a organização da atividade docente, haja vista a ideia de que, a partir delas, o professor transforma e, ao mesmo tempo, é transformado.

Dessa perspectiva do ensino concebido como trabalho decorre a reflexão de que o trabalho do professor é complexo e multidimensional e, para tal, é necessário contemplar os vários componentes que o constituem (Medrado, 2011), não limitando-se apenas à sala de aula e às interações estabelecidas com os estudantes. Nessa direção, Amigues (2004), respaldado nas contribuições de Terssac (2002), ainda argumenta que o trabalho docente deve ser visto, portanto, “como uma *atividade regulada* explícita ou implicitamente, como *atividade contínua de invenção de soluções*, e, enfim, como uma *atividade coletiva*” (Amigues, 2004, p. 45, grifos do autor). Por tais motivos, não ponderar essas e outras redes de relações sociais na análise dos desempenhos e rendimentos escolares de alunos nos exames externos e atribuir a responsabilidade individual e/ou vertical desse score apenas ao sujeito professor sob o ponto de vista do trabalho docente, conforme destacado antes, parece ser uma visão um tanto unilateral.

Uma outra controvérsia das avaliações externas insurge das duas primeiras e tem a ver com a criação e a prática dos *rankings*. Para Fernandes (2009), comparações de quaisquer naturezas tendem a não são benéficas, porque ações como essas, quando feitas, muitas vezes, deixam de considerar fatores importantíssimos que podem influenciar em seus resultados, como: os tipos de alunos que frequentam cada escola, as qualificações dos profissionais que ali trabalham (professores, técnicos e funcionários), as condições

estruturais e recursos materiais disponíveis para os processos educativos e o contexto cultural na qual a instituição está inserida. Por essas razões, o autor argumenta em favor do desaconselhamento da prática dos *rankings* entre escolas e afirma que julgar uma instituição baseada “exclusivamente numa classificação que, por vezes, pode resultar de uma agregação de dados sem muito sentido” (Fernandes, 2009, p. 123), sem considerar os diversos fatores culturais e socioeconômicos que existem no vasto território brasileiro, pode resultar em uma grande injustiça.

No Brasil, a criação dos *rankings* entre instituições de ensino tem se tornado uma prática comum, principalmente, após a implementação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), em 2007, que reúne dados oriundos tanto de informações do fluxo escolar, obtidos através do Censo Escolar, quanto de informações das médias de desempenhos de alunos em avaliações de larga escala (Brasil, 2023b), para registrar a qualidade do sistema de ensino educacional brasileiro. Todavia, em termos práticos, conforme discute Ferrarotto (2018), o IDEB assume, também, outras funções, pois ao permitir que as escolas tenham acesso aos resultados obtidos por cada instituição, estabelece *rankings* entre as que foram bem mais e/ou menos avaliadas (segundo uma escala de 0 a 10), gerando, conseqüentemente, uma sobrecarga na exigência de melhorias das práticas escolares de docentes e do processo de ensino-aprendizagem de forma geral, ou seja, visando a política de recompensas materiais (verbas) pelos bons resultados.

A esse respeito, Luckesi (2011) pontua que

O *ranking*, a nosso ver, só faz atrapalhar, à medida que as escolas que obtêm os primeiros lugares se consideram as melhores. Os *outdoors*, nas ruas, e as propagandas, nos mais variados meios de comunicação, comprovam esse nosso juízo. Realizadas as avaliações, bastaria dar a conhecer a cada escola o índice de qualidade por ela obtido, o que indicaria sua satisfatoriedade, ou não. Aquelas que estivessem com desempenho insatisfatório precisariam mais e melhorar, ou o próprio sistema nacional de educação deveria, de alguma forma, investir mais nelas, para que melhorassem. (Luckesi, 2011, p. 431-432, grifos do autor).

Desse modo, observa-se que a elaboração, a publicação e a exposição de *rankings* podem encorajar as escolas a uma competitiva frenética em uma busca constante para se melhorar os índices de desempenho escolar, haja vista que “a crença parece ser de que a publicação de um ranqueamento força as instituições de ensino a melhorar o desempenho” (Luckesi, 2011, p. 432). Contudo, é de se reconhecer que a melhoria dos índices escolares pode não implicar necessariamente em aprendizagens mais significativas para os educandos. Atrelado a isto, como destaca Fernandes (2009),

verifica-se que a exposição e a publicitização dos *rankings* podem, ainda, promover outros efeitos negativos no cenário da educação nacional, como a estigmatização de escolas, que eventualmente podem estar até desenvolvendo um trabalho importante com os estudantes, desqualificando o trabalho docente dentro e fora da sala de aula, afetando a qualidade do ensino-aprendizagem ofertado ao corpo discente e, por consequência, a própria comunidade da qual faz parte, uma vez que a escola que obtém uma boa meta nos *rankings* é vista com bons olhos e a que não obtém não é vista (ou é malvista).

É a relação, portanto, desse quadro teórico com o metodológico que vai subsidiar a realização desta pesquisa no que diz respeito à compreensão das avaliações externas de larga escala e aos seus possíveis efeitos retroativos (Scaramucci, 2004; Quevedo-Camargo; Scaramucci, 2014) nas práticas escolares do ensino de leitura de professores do EF – AF, em uma região do Estado da Paraíba - Brasil. Tendo apresentado, portanto, os fundamentos teóricos da dissertação, passemos no próximo capítulo a descrição de sua trajetória metodológica.

CAPÍTULO III: CAMINHOS NECESSÁRIOS PARA A IDEALIZAÇÃO E A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA: ASPECTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, apresentamos os aspectos metodológicos que apoiaram a realização desta pesquisa. Para isso, em um primeiro momento, dedicamo-nos a descrever a caracterização da investigação, situando-a dentro do campo investigativo da LA e destacando a sua natureza, no que diz respeito aos paradigmas e aos tipos de pesquisa. Em um segundo momento, apresentamos o contexto e os colaboradores-participantes da investigação. Por fim, no terceiro momento, descrevemos o processo de geração dos dados e os aspectos eleitos para sistematização e tratamento dos registros. Antes, porém, de adentrarmos nestas seções, cumpre destacar que esta pesquisa foi registrada e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de Campina Grande (CEP/UFCG), tendo como Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) 69303623.0.0000.5182 e parecer consubstanciado N° 6.110.855 (conforme registrado no anexo A).

3.1 Reflexões teórico-metodológicas para a caracterização da pesquisa

O avanço das transformações culturais, sociais, econômicas e tecnológicas que atingiram o mundo contemporâneo, sobretudo, a partir do século XX, fizeram emergir outros modos de imaginação epistemológica (Moita Lopes; Fabrício, 2019) para dar conta das novas formas de se pensar e fazer o saber científico. Entre os campos mais atingidos, podemos destacar as Ciências Humanas e Sociais. Nessa perspectiva, a LA surge como um campo investigativo extremamente favorável para as reflexões críticas que perpassam o uso da linguagem nos mais distintos contextos sociais, à medida que, como bem pontua Kleiman (2013, p. 43), se ocupa pelas questões em que “a linguagem tem um papel constitutivo nos saberes, nas configurações identitárias e nas relações – feministas, étnico-raciais, sociais – que formam, conformam, deformam, informam, transformam as realidades que construímos”.

Nesse sentido, esta pesquisa filia-se a uma compreensão de LA enquanto área de estudo que não circunscreve a zonas disciplinares, mas que busca diálogos teóricos, metodológicos e analíticos que advêm das diversas disciplinas para construir conhecimentos e analisar as relações entre linguagem e práticas sociais (Bezerra; Reinaldo, 2019); reconhecendo seu caráter *transdisciplinar*, *transgressivo*, *indisciplinar*

ou *implicada* (Kleiman, 2013; Moita Lopes, 2013, Bezerra; Reinaldo, 2019; Souto Maior, 2022; 2024). Por isso, conforme destacam Moita Lopes e Fabrício (2019, p. 715), mostra-se necessário “operar com outra lógica, com outras teorizações, metodologias e categorias” que deem conta da complexidade múltipla e superdiversa das ações humanas e dos problemas investigados, seja em contextos escolar, cultural, profissional, jurídico, de minorias ou de excluídos socialmente (Bezerra; Reinaldo, 2019).

Nessa direção, na agenda da pesquisa global, temos uma LA que rompe o *lócus* escolar e que se preocupa com o rompimento do monopólio dos conhecimentos produzidos nas academias e outras instituições legitimadoras do saber, em busca da construção de currículos que beneficiem tanto a apropriação desses saberes pelos grupos sociais mais marginalizados (no sentido de que vivem historicamente à margem da sociedade) quanto “a legitimação dos saberes produzidos por esses grupos” (Kleiman, 2013, p. 42) pelos ditos “intelectuais”. É certo, assim, que a LA se caracteriza como um campo investigativo marcado por uma visão modernista da língua e da linguagem, que se propõe a “abrir mão de certezas epistemológicas em direção ao enfrentamento dos múltiplos acasos que constituem a vida social” (Moita Lopes e Fabrício, 2019, p. 713) e outras questões da modernidade recente, em função do que Souto Maior (2024, p. 20) chama de “questionamentos para uma (re)narrativa da vida”.

Nesse caminho, a LA, segundo o que bem diz essa última autora, questiona o mundo, sem se acomodar em espaços demarcados, cuja existência predeterminaria “problemas” solucionados. Muito pelo contrário, não se deve privar de continuar a busca para amenizá-los ou mesmo para colocá-los em foco no seu movimento de problematização. Esse movimento de problematização das pesquisas em LA, conforme ainda propõe Souto Maior (2024), nos desloca de um lugar antes comum para a necessidade de uma desaprendizagem, ou de assumir essa implicação da pesquisa, de entendermos que ao passo em que modificamos somos, também, modificados pelos conhecimentos sobre o que estudamos. Por isso, a autora lembra-nos que em uma pesquisa em LA “construímos conhecimentos sobre nós mesmos, sobre as comunidades, sobre a linguagem que constitui realidade possíveis, sobre a nossa responsabilidade em dizer a pesquisa, enfim sobre o enredo humano e não humano. Nela, estamos responsáveis uns pelos outros” (Souto Maior, 2024, p. 21).

Em diálogo, no construto teórico-metodológico da LA, Moita Lopes (2013, p. 17) afirma que o sujeito social torna-se foco central das problematizações e da produção de conhecimento, pois é a LA que o coloca como crucial em sua subjetividade ou

intersubjetividade, por meio de suas vozes, percepções e experiências, “tornando-o inseparável do conhecimento produzido sobre ele mesmo assim como das visões, valores e ideologias do pesquisador”. Assim, como reconhecem Moita Lopes e Fabrício (2019, p. 713), nós, enquanto pesquisadores, e a nossas subjetividades são peças fundamentais, compreendendo que “modelos de falar, sentir, sofrer, gozar etc. são inseparáveis do ato de pesquisar”. Noutras palavras, isso significa dizer que o sujeito, enquanto participante factual das interações humanas, contribui precisamente para a compreensão dos usos da linguagem. Paralelamente a essa tomada de posição, isso também implica reconhecermos a situacionalidade, a particularidade do conhecimento e as condições situadas de caráter ético, político e poder, ao invés da busca por grandes generalizações (Moita Lopes, 2013), já que estas tornam-se profundamente frágeis em um mundo em mobilidade comunicativa cada vez mais frenética (Moita Lopes; Fabrício, 2019).

Esse pensamento de imprevisibilidade, contradição e incompletude (Freire; Leffa, 2013) do conhecimento e do sujeito social intrínsecos, sobremaneira, ao mundo moderno justifica a inserção desta pesquisa no Paradigma da Complexidade defendido pela LA, que se configura como uma abordagem da LA que procura reconhecer a natureza ativa, dinâmica e heterogênea dos problemas sociais e linguísticos, destacando a relação entre parte-todo. Para Freire e Leffa (2013), é no Paradigma da Complexidade que se valoriza a não-linearidade, a não-fragmentação e o não-reducionismo dos saberes, pois entende-se que a incerteza, a instabilidade e a ambiguidade são fatores constitutivos da vida e dos sistemas vivos. Como consequência, há uma emergência de se lidar com a ordem e a desordem de todos os contextos e seus atores, distanciando-se dos conhecimentos produzidos pela neutralidade e objetividade dos sujeitos.

Nas palavras de Freire e Leffa (2013),

Para Morin (1997, 2000, 2005a, 2005b, 2008, 2010), o pensamento complexo, diferentemente do paradigma tradicional, contempla a integração entre sujeito e objeto; a complementariedade dos opostos que, agora, dialogam; a simultaneidade entre uno e múltiplo; a concepção da totalidade inconclusa; a circularidade recursiva, na qual o efeito retroage sobre a causa, retroalimentando-a e tornando-se, simultaneamente, produto e produtor; a não linearidade e a não fragmentação dos saberes, ligados e religados em rede rizomática, transdisciplinarmente; a percepção da imprevisibilidade, incerteza, instabilidade e ambiguidade como constitutivas da vida e dos sistemas vivos e, em decorrência disso, a necessidade de lidar com a ordem e com a desordem. (Freire; Leffa, 2013, p. 66-67).

Comungando, assim, desse contexto teórico e do ponto de vista de Moita Lopes e Fabrício (2019), de que muitas das complexidades sociais existentes são, também, de

natureza sociolinguística, visto que o aspecto linguístico é substancial para compreender o aspecto social, sobretudo, em um mundo pós-moderno, globalizado, sem fronteiras em que “o discurso é cada vez mais central em face dos processos de hipersemiotização que vivemos” (Moita Lopes; Fabrício, 2019, p. 716), nos ancoramos a uma perspectiva *trans/interdisciplinar/implicada* de LA, pois procuramos investigar o impacto da avaliação externa de larga escala, como as realizadas pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), na prática escolar do ensino de leitura de professores de LP do EF – AF, de uma região da rede pública de ensino do Estado da Paraíba, a partir da voz representada por esses sujeitos em respostas a entrevistas individuais e em materiais didáticos representativos de suas ações em sala de aula.

Esse desenho de pesquisa apenas pode nos conduzir a um modelo de investigação em LA que siga o paradigma qualitativo de natureza descritivo-interpretativa, perspectiva a qual assumimos para esta pesquisa. Conforme Silva e Menezes (2005), a abordagem qualitativa considera a existência de uma dinâmica entre um mundo real e o sujeito, ou seja, a relação indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do indivíduo, que, por sua vez, não pode ser quantificada. Desse modo, segundo as autoras, a interpretação dos fatos e a atribuição de sentidos do pesquisador ao fenômeno em estudo tornam-se elementos fundamentais na constituição dessa abordagem paradigmática, já que, nas palavras de Bazarim (2008, p. 6), o modelo qualitativo “segue [tradicionalmente] o paradigma fenomenológico, no qual se pressupõe que o objetivo nas ciências sociais deva ser a compreensão e não a busca de leis”.

Por tais motivos, de acordo com o que destaca Paiva (2019), o método qualitativo ocorre no mundo real com o intuito de compreender e descrever fenômenos sociais a partir de suas diferentes manifestações, segundo a perspectiva dos sujeitos participantes da pesquisa (Zanella, 2011), a qual pode incluir “experiências individuais ou coletivas, de interações, de documentos (textos, imagens filmes ou músicas) etc” (Paiva, 2019, p. 13). Nessa direção, segundo Aparício (2014), apenas a metodologia de pesquisa qualitativa permite o pesquisador compreender e conhecer o ambiente da aula em toda sua complexidade, partindo do princípio de que essa situação de interação engloba um conjunto de diversidade de vozes sociais e questões relativas a poder, ideologia, história e subjetividade. Dito de outra forma, a abordagem qualitativa tem o ambiente real e natural como fonte direta dos dados e o pesquisador é visto como o principal instrumento-chave (Ludke; André, 1986) de todo o processo.

Em função disso, para o estudo apresentado nesta dissertação, adotamos o referencial qualitativo de pesquisa, pois procuramos interpretar e compreender, com base nas vozes de docentes, os significados que eles conferem às suas experiências com as avaliações externas de larga escala no contexto das práticas escolares do ensino de leitura no nível fundamental. Para esse fim, como lembra-nos Moita Lopes (2013), buscamos levar em consideração as preocupações naturalmente idiossincráticas, particulares e situadas que envolvem cada condição de investigação. Todavia, ainda que seja consenso que as pesquisas em LA no Brasil estejam imersas quase que estritamente no paradigma qualitativo (Moita Lopes, 2013), cabe-nos destacar que em alguns momentos, nesta pesquisa, recorreremos, também, ao paradigma quantitativo, ao considerarmos amostras de dados específicas como representativas de contextos mais amplos, de modo a corroborar as teses e hipóteses construídas por nós ao longo de toda a pesquisa e a análise dos dados.

Do ponto de vista dos seus objetivos, reconhecemos que esta investigação assume características de uma pesquisa de caráter tanto exploratório como explicativo. Assim como Gil (2002; 2008), compreendemos que o tipo de pesquisa exploratória visa proporcionar maior familiaridade do pesquisador com o objeto pesquisado, de modo que o seu conhecimento sobre o fenômeno sob investigação seja ampliado, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. Tida como uma das primeiras etapas de uma investigação, a pesquisa exploratória procura desenvolver, esclarecer ou até mesmo modificar conceitos e ideias, com o objetivo de apresentar um panorama geral sobre um determinado fato. Assim, de acordo com Gil (2002; 2008), esse tipo de pesquisa é realizado em situações nas quais a temática escolhida é pouco ou raramente explorada e de difícil formulação de hipóteses precisas, como é o caso das influências das avaliações de larga escala nas práticas escolares de ensino. Desse modo, para Zanella (2011), a pesquisa exploratória explora a realidade para buscar construir maior conhecimento.

Já enquanto explicativa, a compreendemos como uma pesquisa cuja principal finalidade é investigar os fatores sociais e naturais que determinam ou contribuem para o desencadeamento de determinado fenômeno. Para tanto, conforme discute Gil (2002; 2008), esse tipo de investigação busca explicar a razão e o porquê das coisas, assim como realizamos com os possíveis efeitos retroativos (Scaramucci, 2004; Quevedo-Camargo; Scaramucci, 2014) das avaliações externas. Nesse sentido, a pesquisa explicativa se constitui como um dos métodos investigativos que mais aprofundam o conhecimento, sendo considerado, portanto, uma das últimas etapas que compõe uma investigação e de maior complexidade e singularidade, em termos de temporalidade dos casos. Por isso,

como pontua Zanella (2011), se faz necessário, nesse tipo de pesquisa, situar e contextualizar o ambiente social da ocorrência, haja vista que “a realidade tempo-espaço é fundamental na identificação de causa e efeito do evento social” (Zanella, 2011, p. 34). Dada a existência de um ponto de interseção entre essas duas tipologias, justificamos a natureza descritivo-interpretativa tomada para esta pesquisa.

No que diz respeito aos seus procedimentos técnicos, em virtude da natureza do seu campo de atuação – a LA – e do caráter do fenômeno social estudado – o ensino de leitura e a avaliação escolar realizados por determinados sujeitos –, compreendemos que a investigação possa ser caracterizada como uma pesquisa de base etnográfica, porque visou descrever um conjunto de significados culturais específicos de um dado grupo – os professores – (Ludke e André, 1986), lançando mão de dados oriundos de distintas fontes e instrumentos. Para Siqueira (2014), a pesquisa de caráter etnográfico tem se destacado como um dos métodos qualitativos de maior relevância no campo educacional na atualidade, porque esse tipo de investigação caracteriza-se como uma pesquisa naturalmente composta por dados “coletados de forma não experimental, por estes dados serem qualitativos por natureza e tipicamente sujeitos a análises interpretativas” (Siqueira, 2014, p. 33), permitindo, nesse contexto, que o pesquisador investigue o problema estudado no ambiente natural em que ocorre, apresentando, isto é, uma descrição e uma exposição interpretativa “do que as pessoas fazem numa determinada situação (sala de aula, vizinhança ou comunidade), os resultados de suas interações e o entendimento que elas possuem de suas ações” (Siqueira, 2014, p. 34).

Nesse sentido, Paiva (2019) explica que as pesquisas oriundas dos estudos etnográficos nascem da crença de que o contexto no qual ocorre o comportamento tem uma influência importantíssima na formação desse mesmo comportamento. Nessa perspectiva, conforme esclarece Siqueira (2014), compreende-se que os comportamentos dos sujeitos são constituídos culturalmente, isto é, por meio das regras e normas de comunicação e de interação social, muitas delas assumindo sua forma implícita, mas que podem ser identificadas, descritas e utilizadas para calibrar o comportamento que está se procurando entender. Isso significa dizer, na opinião de Paiva (2019), que uma pesquisa de natureza etnográfica busca construir conhecimentos sobre a cultura de uma dada comunidade a partir do ponto de vista, das vozes e das experiências dos seus próprios membros sociais, tal como nos propusemos a realizar a partir dos objetivos de pesquisa. Nesse contexto, segundo a autora, a investigação de essência etnográfica se compromete a compreender a cultura de um grupo e não apenas de um indivíduo isoladamente. Por

isso, as pesquisas dessa natureza, normalmente, apresentam respostas que devem responder à pergunta “O que está acontecendo aqui?”, que revela foco no processo e não no resultado final.

Essa característica se refere a um dos quatro princípios das pesquisas de cunho etnográfico apresentados por Siqueira (2014), que compreende que o campo dos estudos etnográficos enfoca o comportamento humano em grupos, assim como os padrões culturais que são revelados a partir de tal comportamento. O segundo princípio, ainda conforme apresenta o autor, sugere que esse tipo de investigação é, naturalmente, holística. Dito de outra forma, qualquer fato de uma cultura que se proponha a estudar deve ser descrito e representado em relação ao sistema ao qual pertence e integra-se. O terceiro princípio lembra que a coleta de dados realizada nessa área se fundamenta em um dado arcabouço teórico, que “direciona o foco do pesquisador para certos aspectos de uma situação específica ou para algumas perguntas de pesquisa” (Siqueira, 2014, p. 45). Já o quarto e último princípio indica que as pesquisas de tendência etnográfica se destacam em virtude de seu caráter comparativo. Ou seja, “os estudos etnográficos permitem e fomentam comparações entre diferentes espaços, contextos e culturas” (Siqueira, 2014, p. 35).

Quanto aos métodos de pesquisa envolvidos nessas investigações, para Ludke e André (1986), não existem tipos específicos, uma vez que a escolha do método se dá em função do tipo de pesquisa e dos seus objetivos tencionados. Contudo, os autores chamam-nos atenção para o fato de que, ao desenvolver uma investigação na área da etnografia, o pesquisador deve necessariamente passar por três etapas que envolvem tal prática: a primeira, de exploração, selecionado o problema, o local e as formas de contato para acesso ao campo; a segunda, de decisão, elegendo os dados mais relevantes para se estudar o fenômeno sob investigação; e a terceira, de descoberta, que consiste na explicação, ou seja, “na tentativa de encontrar os princípios subjacentes ao fenômeno estudado e de situar as várias descobertas num contexto mais amplo” (Ludke; André, 1986, p. 16). Esse argumento defendido por Ludke e André (1986) se assemelha, em partes, com os princípios propostos por Siqueira (2014).

Um outro ponto fundamental nos estudos investigativos da etnografia no campo educacional compete ao papel e as funções do observador/pesquisador. Para Siqueira (2014), um bom pesquisador é aquele que resiste às situações de ambiguidade e estabelece uma relação de confiança entre o pesquisador-professor ou pesquisador-alunos, na tentativa de realizar uma investigação de forma harmônica e, sobretudo, se afastando “da

imagem do espião, do intruso, que com sua presença, incomoda a todos [...]” (Siqueira, 2014, p. 39). Ademais, é papel do investigador despertar o sentimento de responsabilidade, comprometimento e sensibilidade para com si e com os outros, etc., entendendo que o ambiente escolar é o local no qual fatores econômicos, históricos, ideológicos, culturais e sociais de cada sujeito estão em constante culminância. Na construção e análise dos *corpora* desta pesquisa buscamos ponderar, em maior ou menor proporção, todas essas características, pois elas são fundamentais para se obter os dados necessários para dar conta do fenômeno social em estudo e para determinar o alcance dos objetivos pretendidos na investigação.

Por fim, compreendendo que a presente pesquisa está em consonância com o paradigma qualitativo defendido pelas investigações do campo da LA e pelas contribuições das pesquisas de base etnográfica, pensamos como Aparício (2014) a respeito da coleta e geração de dados,

Por geração de dados, entendemos, de acordo com Mason (1996), a atividade de construção de dados de pesquisa a partir do exame do contexto de investigação pelo pesquisador. Na pesquisa qualitativa, não há coleta de informações completamente neutra em relação ao mundo social, por isso, consideramos, juntamente com Mason (1996), a expressão “geração de dados” mais adequada do que a expressão “coleta de dados. (Aparício, 2014, p. 93).

Nessa direção, observa-se que sob o ponto de vista de Aparício (2014), apoiada nos estudos de Mason (1996), o termo “geração de dados” se apresenta como o mais contundente, pois não supõe que os registros já estejam prontos, prestes a serem coletados. Algo que não ocorre essencialmente em investigações de cunho qualitativo, nas quais, de acordo com a primeira autora, os dados são provenientes do trabalho analítico e interpretativo do pesquisador. Desse modo, nos alinhamos aos pressupostos apresentados por Aparício (2014) e adotamos, essencialmente, neste trabalho, o termo “geração de dados”, porque ele é o que mais atende aos interesses desta pesquisa, ainda que em alguns momentos, precisamos recorrer, também, à coleta de dados, conforme veremos mais à frente.

3.2 Contexto e colaboradoras da pesquisa

Conforme já discutido, a situacionalidade e a particularidade do conhecimento (Moita Lopes, 2013) são dois princípios básicos das pesquisas em LA, pois urge a necessidade de reconhecermos e compreendermos o *lócus* de realização de cada

investigação. Nessa perspectiva, cabe-nos destacar que a presente pesquisa buscou investigar a relação entre avaliação escolar e práticas do ensino de leitura de LP em escolas públicas do Estado da Paraíba. Para tanto, dentre tantas instituições de ensino públicas dessa instância, destacamos, nesta investigação, as escolas da Rede Estadual de Ensino, primeiramente, em virtude de sua própria natureza, ou seja, por constituírem um modelo único de rede pública de ensino; e segundo, por serem gerenciadas por um mesmo órgão governamental: a Secretaria de Educação do Governo da Paraíba (SEE-PB).

Atualmente, a SEE-PB administra todas as escolas da Rede Estadual de Ensino a partir de Gerências Regionais de Educação (GRE), sediadas em diferentes cidades e regiões. Hoje, o Estado da Paraíba conta com quatorze GREs em sua totalidade, cada uma delas sendo responsável por gerir um dado número de municípios paraibanos e suas respectivas instituições de ensino. A primeira GRE está situada no município de João Pessoa, na capital paraibana. A segunda GRE tem sede em Guarabira. A terceira está localizada em Campina Grande. A quarta tem polo em Cuité. A quinta está situada em Monteiro. A sexta, por sua vez, está localizada em Patos. A sétima está em Itaporanga e a oitava em Catolé do Rocha. A décima em Souza e a décima primeira em Princesa Isabel. A décima segunda em Itabaiana. A décima terceira em Pombal e, por fim, a décima quarta está sediada em Mamanguape (Paraíba, 2013a)⁹.

Dentre tantas GREs, delimitamos, em razão da nossa localização de origem e de atual residência e atuação profissional, como campo para seleção das escolas, a terceira Secretaria Regional de Educação do Governo da Paraíba, com sede localizada na cidade de Campina Grande e composta pelos municípios de Alagoa Grande, Alagoa Nova, Alcantil, Algodão de Jandaíra, Arara, Areia, Areial, Aroeiras, Assunção, Barra de Santana, Barra de São Miguel, Boa Vista, Boqueirão, Cabaceiras, Caturité, Esperança, Fagundes, Gado Bravo, Juazeiro, Lagoa Seca, Livramento, Massaranduba, Matinhas, Montadas, Natuba, Olivedos, Pocinhos, Puxinanã, Queimadas, Remígio, Riacho de Santo Antônio, Santa Cecília, São Sebastião de Lagoa de Roça, Soledade, Taperoá, Tenório e Umbuzeiro. Em meio a esse contexto, focalizamos cinco dessas cidades, as quais: Alagoa Grande, Boqueirão, Campina Grande, Puxinanã, Queimadas. Como dito, a escolha por essas cidades, em específico, se deu por motivos tanto de afinidade e aproximação

⁹ Todas as informações apresentadas sobre as GREs e suas respectivas cidades foram consultadas no site do Governo da Paraíba. Para mais informações, acessar o *link* disponível em: [Mapa — Governo da Paraíba \(paraiba.pb.gov.br\)](http://Mapa—Governo da Paraíba (paraiba.pb.gov.br)).

geográfica entre o local de realização desta investigação e as cidades circunvizinhas quanto por delimitação metodológica do fenômeno em estudo na pesquisa.

O município de Alagoa Grande, localizado na microrregião do Brejo Paraibano, possui quatro escolas estaduais¹⁰, todas elas estando situadas na zona urbana da cidade, sendo uma no modelo do programa de Escolas Cidadãs Integrais e Técnicas (ECI/ECIT)¹¹, lançado pelo Governo do Estado, e uma na sua modalidade convencional de ensino, isto é, quando o aluno é matriculado apenas em um dos turnos (manhã, tarde ou noite). Em relação ao município de Boqueirão, situado na microrregião do Cariri Oriental, a cidade possui três instituições escolares na categoria de escolas estaduais, duas atuando no perímetro urbano e uma na zona rural da cidade, sendo uma na qualidade de ECIT e outras duas no modelo de educação comum.

A cidade de Campina Grande, localizada entre o Agreste e o Brejo Paraibano, conta com o maior número de escolas públicas da Rede Estadual de Ensino entre esses municípios. A cidade possui cinquenta e três escolas estaduais, reunindo quarenta e seis na sua zona urbana e apenas sete no setor rural. Entre as cinquenta e três instalações escolares, dezenove seguem o programa de escolas ECIT e ECI, enquanto as demais atuam tendo em vista o modelo de ensino convencional. Já os municípios de Puxinanã e Queimadas, ambos situados na microrregião de Campina Grande, dispõem cada um de três escolas na Rede Estadual de Ensino. Tanto na cidade de Puxinanã quanto na cidade de Queimadas, das três instituições de ensino presentes, duas estão instaladas nas áreas urbanas das cidades e apenas uma nos setores rurais. Destas, em ambos os contextos, somente uma das escolas pertence ao modelo ECI/ECIT, à medida que as demais atuam segundo a modalidade de ensino já existente.

Nessa direção, ao procurar ouvir e compreender as experiências de docentes sobre as avaliações externas de larga escala no âmbito das práticas escolares do ensino de leitura de LP no nível fundamental, nos interessamos, perante esse vasto contexto de escolas estaduais, pelas instituições de ensino nas quais fossem ofertadas turmas do 9º ano do EF. A escolha por esse campo de pesquisa se justifica pelo fato dessa turma – 9º ano –

¹⁰ Todos os dados foram referenciados segundo o Censo Escolar de 2022 (disponível em: [QEdu - Use dados. Transforme a educação.](#)), à época de realização da pesquisa, o Censo referente ao ano de 2023 ainda não havia sido divulgado em sua íntegra.

¹¹ Segundo informações do *site* do Governo da Paraíba, o Programa de Escola Cidadã integral é um novo modelo de escolas públicas implementado na Paraíba, a partir do ano de 2016, cuja proposta é organizar e determinar o funcionamento de escolas em tempo único (integral), com base em um currículo diversificado, no qual o aluno possa cursar, concomitante, o ensino regular e um curso técnico profissionalizante (Paraíba, 2023b). Para mais informações, consultar o *link* disponível em: [Escola Cidadã Integral \(google.com\)](#).

corresponder, geralmente, a um dos públicos alvo de avaliações externas, uma vez que os estudantes matriculados nesse ano letivo se encontram em processo de transição para outro segmento da Educação Básica, nesse caso, o Ensino Médio (EM). Para isso, após a seleção da rede de ensino, da GRE e dos municípios mencionados, solicitamos, inicialmente, ao orientador deste trabalho, a elaboração do Termo de Anuência Institucional (conforme anexo B), autorizando a realização da pesquisa sob sua orientação e supervisão, visando apresentar as instâncias cabíveis.

De posse desse termo, nos deslocamos até a sede da terceira GRE – como já dito, localizada na cidade de Campina Grande - PB –, de modo a obter o consentimento para a realização da investigação no interior das escolas estaduais vinculadas a essa gerência. Com a autorização em mãos (conforme registrado no anexo C), realizamos um levantamento de busca no serviço *on-line* do *Google* para coletar *e-mails* e telefones de contatos das escolas estaduais sediadas nos municípios de Alagoa Grande, Boqueirão, Campina Grande, Puxinanã e Queimadas, através do qual conversamos, via *WhatsApp* e telefone, com gestores de algumas das instituições de ensino e explicamos os objetivos desta pesquisa e o seu público-alvo, assim como sanamos dúvidas que eventualmente foram surgindo, por parte desses profissionais. Com a aderência dos gestores escolares à pesquisa, contabilizamos oito escolas, situadas nessas cinco cidades diferentes, sendo uma de Alagoa Grande, de Puxinanã e de Queimadas, duas de Boqueirão e três de Campina Grande, como demonstra o Quadro 01.

Quadro 01 – Número de escolas estaduais participantes por município

CIDADE	Nº DE ESCOLAS
Alagoa Grande	1
Puxinanã	1
Queimadas	1
Boqueirão	2
Campina Grande	3
TOTAL	8

Fonte: elaborado pelo pesquisador (2024).

A seleção por essas instituições escolares foi motivada, *a priori*, como já discutido, pelo critério de afinidade e aproximação geográfica entre o *locus* de realização desta investigação (Campina Grande - PB) e as cidades circunvizinhas; em segundo, pelo

fato de que ofereciam, no quadro das suas etapas e seguimentos escolares, turmas do 9º ano do EF; e, sobretudo, pela participação em práticas de exames de avaliações externas de larga escala elaborados, gerenciados e aplicados por entidades e organizações externas às escolas, as quais foram confirmadas pelos gestores e coordenadores escolares por meio do nosso contato inicial com esses profissionais.

A Escola A¹², situada no município de Alagoa Grande, está localizada na zona urbana da cidade. A instituição de ensino faz parte da modalidade de escolas regulares do governo estadual e atende a estudantes dos AF do EF, além da Educação Especial (EE). Seu quadro de funcionários era composto por dezoito professores, entre os quais três eram de LP. A Escola B, localizada na cidade de Puxinanã, está instalada, também, no perímetro urbano do município e integra-se ao modelo de escolas ECI. Nessa direção, além de contar com aulas em modalidade de ensino regular, conta, também, com a oferta de cursos técnicos integrados. A instituição de ensino oferece turmas tanto dos AF do EF, como do EM e da EE, nos períodos da manhã e da tarde e detinha de um número de vinte docentes. Do total de vinte docentes atuantes na Escola B, haviam dois de LP. Já a Escola C, lograda na zona urbana da cidade de Queimadas, atende ao público dos AF do EF, além do EM, da EE e da Educação de Jovens e Adultos (EJA), nos turnos da manhã, tarde e noite. Por esses motivos, a instituição de ensino inclui-se às escolas de modalidade regular e EJA do Governo do Estado e contava com a colaboração de trinta e seis professores, sendo seis docentes, especificamente, de LP.

A Escola D, por sua vez, está situada na área urbana do município de Boqueirão e disponibiliza, também, turmas para os AF do EF, bem como para o EM, em modalidades de ensino regular e curso técnico integralizado. Assim como a Escola B, a Escola D faz parte do novo modelo de escolas públicas integrais da Paraíba: ECIT, funcionando exclusivamente nos turnos da manhã e da tarde. A instituição escolar disponha de uma equipe formada por dezenove docentes, destes, três atuavam como professores de LP. Já a Escola E, também localizada na cidade de Boqueirão, está instalada em outro perímetro urbano distinto do município. A instituição de ensino atende a estudantes do EF - AF, e, ainda, do EM, da EE e, também, da EJA, no modelo de ensino regular e EJA das escolas estaduais, nos três turnos (manhã, tarde e noite). Para tanto, dispunha do auxílio de trinta e dois professores de distintas áreas de conhecimento, sendo, todavia, cinco do componente curricular de LP.

¹² Por questões éticas, os nomes reais das escolas foram ocultados. Por isso, as identificamos apenas de forma anônima, através de termos como: “Escola A”, “Escola B”, “Escola C”, “Escola D”, etc.

Assim como as instituições de ensino mencionadas, a Escola F também está instalada em uma zona urbana do estado paraibano, nesse caso, no município de Campina Grande. A escola funciona nos períodos da manhã e da tarde, oferecendo turmas tanto para o seguimento do EF – AF quanto do EM e da EE, em modalidade de ensino regular. Sob essa lógica, a instalação escolar, que compõe o quadro de escolas ECI, assim como as escolas B e D, era composta por vinte e oito docentes, dentre os quais quatro eram de LP. As Escolas G e H, por outro lado, também localizadas no mesmo município, estão situadas em setores rurais distintos da cidade. Ambas as instituições de ensino servem ao público dos AF do EF, além do EM, da EE e da EJA, nos turnos da manhã, tarde e noite. Noutras palavras, isso significa dizer que as escolas seguem o modelo de instituições estaduais de ensino regular e EJA do Estado da Paraíba. No que diz respeito ao número de professores, na Escola G, haviam vinte e dois profissionais, sendo quatro de LP, enquanto na Escola H esse cenário era formado por quinze profissionais, tendo, contudo, dois como professores da disciplina de LP.

Nessa direção, foi possível observar que a seleção por esse quadro de escolas nos possibilitou estudar o fenômeno focalizado nesta dissertação a partir de diversas manifestações e complexidades sociais, haja vista a heterogeneidade socioespacial apresentada pelas instituições de ensino, em termos de localização geográfica, segmentos sociais e número de profissionais. Como meio de sistematizar algumas das informações apresentadas anteriormente, disponibilizamos o Quadro 02 abaixo:

Quadro 02 – Sistematização de informações sobre escolas participantes

CARACTERIZAÇÃO¹³					
Escola	Município	Localização	Modalidades	Nº de docentes	Nº de docentes de LP
Escola A	Alagoa Grande	Urbana	Regular	Dezoito	Três
Escola B	Puxinanã	Urbana	Integral	Vinte	Dois
Escola C	Queimadas	Urbana	Regular e EJA	Trinta e seis	Seis

¹³ Caracterização realizada a partir do Censo Escolar de 2022 (disponível em: [QEDu - Use dados. Transforme a educação.](#)) e de conversas com os colaboradores da pesquisa.

Escola D	Boqueirão	Urbana	Integral	Dezenove	Três
Escola E	Boqueirão	Urbana	Regular e EJA	Trinta e dois	Cinco
Escola F	Campina Grande	Urbana	Regular	Vinte e oito	Quatro
Escola G	Campina Grande	Rural	Regular e EJA	Vinte e dois	Quatro
Escola H	Campina Grande	Rural	Regular e EJA	Quinze	Dois

Fonte: elaborado pelo pesquisador (2024).

Após a realização dessa etapa, de um quantitativo de vinte e nove professores de LP vinculados ao quadro de docentes das oito instituições de ensino, conversamos, através de contatos de telefones cedidos pelos gestores das escolas escolhidas, com treze professores. Recebemos retorno, nesta conversa, de onze profissionais, dentre os quais nove sinalizaram estar atuando em turmas do 9º ano e dois destacaram já ter atuado, sendo que um deles informou que sua experiência com a série foi enquanto professor de outro componente curricular (Matemática) e já ter decorrido dez anos.

Nessa direção, para dar continuidade com o processo de geração dos dados, estabelecemos três critérios para a seleção dos colaboradores: i) ser professor responsável pela disciplina de LP; ii) estar ministrando, durante o período de geração dos dados, ou já ter ministrado, nos últimos cinco anos, em turmas do 9º ano do EF; e iii) demonstrar ter uma experiência mínima com as avaliações de larga escala. Com a aplicação de tais critérios, prosseguimos com a participação de dez professoras¹⁴, sendo uma da Escola A (Alagoa Grande), da Escola B (Puxinanã), da Escola D (Boqueirão), da Escola F (Campina Grande), da Escola G (Campina Grande), da Escola H (Campina Grande) e duas da Escola C (Queimadas) e da Escola E (Boqueirão), conforme podem ser caracterizadas de acordo com o Quadro 03, a seguir.

¹⁴ Curiosamente, os professores selecionados como colaboradores desta investigação foram todas mulheres, por esse motivo, de agora em diante utilizamos exclusivamente termos femininos (“as professoras”, “as docentes”...) para se referir a esses sujeitos.

Quadro 03 – Descrição das participantes da pesquisa

DOCENTES		
PARTICIPANTE	CARACTERIZAÇÃO¹⁵	ATUAÇÃO
Simone ¹⁶	Graduada em licenciatura plena em Letras - Língua Portuguesa; Especialista em Fundamentos da Educação; Professora efetiva da instituição; Atua em média há trinta anos como professora; Atua em quatro turmas do EF; Comprovou ter vasta experiência com as avaliações externas do SAEB.	Escola A
Cecília	Graduada em licenciatura plena em Letras - Língua Portuguesa; Professora substituta da instituição; Atua em média há nove anos como professora; Atua em cinco turmas do EF e do EM; Comprovou ter experiência com as avaliações externas do SAEB.	Escola B
Fernanda	Graduada em licenciatura plena em Letras - Língua Portuguesa; Especialista em Literatura e Estudos Culturais; Professora efetiva da instituição; Atua há vinte e três anos como professora; Atua em seis turmas do EF; Comprovou ter vasta experiência com as avaliações externas do SAEB.	Escola D
Sílvia	Graduada em bacharelado em Serviços Sociais e em licenciatura plena em Letras - Língua Portuguesa; Especialista em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa; Professora efetiva da instituição; Atua há doze anos como professora; Atua em três turmas do EF; Comprovou ter vasta experiência com as avaliações externas do SAEB.	Escola F
Luísa	Graduada em licenciatura plena em Letras - Língua Portuguesa;	Escola G

¹⁵ Caracterização realizada a partir da síntese de informações coletadas nas entrevistas individuais com as docentes.

¹⁶ Os nomes reais das participantes foram preservados por questões éticas, sendo escolhidos nomes fictícios.

	Especialista em Gramática da Língua Portuguesa; Mestra em Linguagem e Ensino; Doutora em Letras; Professora efetiva da instituição; Atua há doze anos como professora; Atua em seis turmas do EF e do EM; Comprovou ter experiência com as avaliações externas do SAEB.	
Joana	Graduada em licenciatura plena em Letras - Língua Portuguesa; Mestra em Linguagem e Ensino; Professora efetiva da instituição; Atua há onze anos como professora; Atua em quatro turmas do EF; Comprovou ter vasta experiência com as avaliações externas do SAEB.	Escola H
Amélia	Graduada em licenciatura plena em Letras - Língua Portuguesa; Especialista em Ensino de Língua Portuguesa; Professora efetiva da instituição; Atua há vinte e três anos como professora; Atua em quatro turmas do EF e do EM; Comprovou ter experiência com as avaliações externas do SAEB.	Escola C
Ângela	Graduada em licenciatura plena em Letras - Língua Portuguesa; Especialista em Fundamentos da Educação; Mestra em Linguagem e Ensino; Professora efetiva da instituição; Atua em média há doze anos como professora; Atua em quatro turmas do EF e do EM; Comprovou ter vasta experiência com as avaliações externas do SAEB.	Escola C
Clarice	Graduada em licenciatura plena em Letras - Língua Portuguesa; Especialista em Literatura e Ensino; Mestra em Linguagem e Ensino; Professora efetiva da instituição; Atua há mais de vinte anos como professora; Atua em cinco turmas do EM; Comprovou ter vasta experiência com as avaliações externas do SAEB.	Escola E
Laura	Graduada em licenciatura plena em Letras - Língua Portuguesa;	Escola E

	Especialista em Tutoria, Educação no Ensino Superior e Educação Inclusiva; Professora substituta da instituição; Atua há cinco anos como professora; Atua em cinco turmas do EF e do EM; Comprovou ter experiência com as avaliações externas do SAEB.	
--	--	--

Fonte: elaborado pelo pesquisador, com base nos dados da pesquisa (2024).

Como indicado no Quadro 03, podemos observar que as docentes demonstraram ter variada formação acadêmica e tempo de atuação e de carreira distintos. Além disso, é possível notar que a maioria das professoras comprovou ter ampla experiência com avaliações externas em se tratando do ensino de leitura, especificamente, com os testes do SAEB. Dentre todas as avaliações de larga escala de nível estadual a nível nacional existentes, inicialmente, o intento desta pesquisa era o de ouvir as experiências das docentes no que diz respeito aos testes elaborados, gerenciados e aplicados tanto pelo SAEB quanto pelo Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), haja vista, primeiro, o fato de que se tratavam de sistemas avaliativos com parâmetros únicos para todas as escolas do país; e, segundo, de que, em suas diretrizes, se dispunham a avaliar a competência de estudantes com a leitura.

Todavia, como pudemos perceber nas informações expostas no quadro acima, nenhuma das professoras relatou ter familiaridade com os exames realizados pelo PISA. Por tais motivos, focalizamos as experiências das docentes no tocante aos testes do SAEB. Nessa direção, cabe-nos fazer uma breve contextualização, de modo a situar esse sistema avaliativo no contexto de geração dos dados desta dissertação.

3.3 Contexto do Sistema de Avaliação da Educação Básica

Realizado desde 1990, o SAEB é um conjunto de avaliações externas de larga escala cujos principais objetivos buscam aferir um diagnóstico da qualidade da Educação Básica brasileira e apontar, em maior ou menor proporção, os fatores que podem influenciar no rendimento do estudante. Considerado a maior avaliação educacional do país, atualmente, o SAEB fica sob responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), entidade vinculada ao Ministério da Educação (MEC), e aplica a cada dois anos, em instituições públicas e a nível amostral para as privadas, questionários para estudantes, professores, diretores escolares e gestores

municipais de educação responderem, além de testes de LP, Matemática, Ciências Naturais e Ciências Humanas. A partir dos resultados obtidos, o Governo Federal procura promover subsídios para a elaboração, o monitoramento e o desenvolvimento de políticas públicas educacionais em todo o país (Brasil, 2021).

Segundo dados encontrados no Observatório de Educação (Brasil, 2021), nas duas primeiras edições, realizadas em 1990 e 1993, o SAEB ocorreu em escolas públicas de todo país a nível amostral, abrangendo como público-alvo as turmas do 1^a, 3^a, 5^a e 7^a séries do EF e utilizando os currículos estaduais como base para a construção dos itens (questões). Nessas edições, as disciplinas avaliadas e consideradas de maior impacto para a aprendizagem dos alunos foram LP, Matemática, Ciências Naturais e Redação. Na aplicação seguida, ocorrida em 1995, o SAEB sofreu alguns reajustes teórico-metodológicos, pois passou a ser aplicado no encerramento dos ciclos escolares (4^a, 8^a séries do EF e 3^a ano do EM) e a considerar a Teoria de Resposta ao Item (TRI), abordagem que iniciou o levantamento de dados contextuais. Além disso, foram incluídas, também, na avaliação as escolas rede privada, com foco apenas em LP e Matemática. Quanto à formulação dos itens, não houve mudanças entre as edições.

Já na edição de 1997, com o mesmo público-alvo dos anos anteriores, houve a inclusão de matrizes de referência para a elaboração dos itens dos testes cognitivos, ou seja, a análise de desempenho dos estudantes passou a ocorrer através dos níveis das escalas de proficiência. Nesse mesmo ano, além de LP e Matemática, foram contempladas, também, as áreas de Ciências (física, química e biologia). Essas mesmas referências foram aplicadas na edição realizada em 1999 do SAEB, que só sofreu novas adequações na edição de 2001, na qual passou-se, novamente, a realizar testes apenas de LP e Matemática e foram adotadas novas matrizes de referência. A sétima edição promovida no ano de 2003, por sua vez, seguiu os mesmos moldes da edição anterior. Nesse sentido, a edição desse ano foi considerada como a consolidação do novo SAEB, conforme apresentam as informações contidas no Observatório de Educação (Brasil, 2021).

No ano de 2005, por meio da Portaria Ministerial nº 931, de 21 de março de 2005, o SAEB passou por uma reestruturação e o sistema avaliativo começou a ser composto por duas avaliações, a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), também conhecida como Prova Brasil. Em termos de aplicação, a ANEB manteve os mesmos critérios da avaliação amostral que vinha sendo realizado, até então, pelo SAEB, “atendendo aos critérios estatísticos de no

mínimo 10 estudantes por turma, das redes públicas e privadas, com foco na gestão da Educação Básica” (Brasil, 2021, p. 3). Em sentido contrário, a ANRESC passa a acontecer de forma censitária, avaliando escolas públicas de todo o país que atendessem ao critério de ter, no mínimo, trinta alunos matriculados no último ciclo dos AI (4ª série) ou dos AF (8ª série) do EF, o que permitiu que os dados e resultados fossem gerados por escola (Brasil, 2021). Esse formato continuou a avaliar as turmas da Educação Básica a partir apenas das disciplinas de LP e Matemática.

Seguindo o mesmo modelo da edição anterior, em 2007, houve a criação do IDEB, proposta que possibilitou o INEP a combinar as médias de desempenho de alunos, obtidas no SAEB, com os números de aprovação, reprovação e abandono, apurados no Censo Escolar. As duas edições subsequentes, realizadas, respectivamente, em 2009 e 2011, seguiram esse formato. Em 2013, a partir da Portaria n.º 482, de 7 de junho de 2013, incluiu-se, juntamente à ANEB e à ANRESC, à Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). Além da implantação dessa nova avaliação, no ano de 2013 foi incluso, em caráter experimental, os testes de Ciências Humanas e de Ciências da Natureza para estudantes do 9º ano, além de que “adequou-se o público-alvo à nova nomenclatura, passando a ser 5º e 9º anos do EF e 3ª e 4ª séries do EM” (Brasil, 2021, p. 2). Esse modelo se perdurou até o ano de 2017, quando o SAEB ampliou o seu cenário, permitindo que a avaliação se tornasse censitária, também, para a 3ª série do EM, além de abrir adesão para que instituições de ensino privadas com oferta da última série do EM também fizessem parte dos resultados gerados pelo SAEB e pelo IDEB (Brasil, 2021).

Na edição ocorrida em 2019, o SAEB é marcado, outra vez, por uma nova reestruturação teórico-metodológica, visando adequar-se à BNCC, promulgada em 2017 e que assume papel norteador na construção dos itens dos testes cognitivos. Nessa direção, as siglas ANEB e ANRESC deixaram de existir e todas as avaliações passaram a ser reconhecidas pelo nome SAEB. Assim, no modelo atual, o programa dedica-se a avaliar as turmas da EI; as turmas do 2º, 5º e 9º anos do EF, a partir das áreas de LP, Matemática, Ciências Naturais e Ciências Humanas; e as turmas de 3º e 4º séries do EM, com foco apenas em LP e Matemática. Contudo, escolas ou turmas que estejam abaixo do número mínimo de alunos matriculados em cada série – trinta – ou cujo público-alvo são exclusivamente estudantes com necessidades especiais, da EJA e que não falem o Português (como é o caso das escolas indígenas), não podem realizar os testes e questionários desse sistema avaliativo, conforme exemplificam as informações das Diretrizes da Edição de 2023 (Brasil, 2023a).

Os testes de avaliação aplicados aos alunos são elaborados com base nas matrizes de referência de cada área do conhecimento, que assumem papel norteador na construção dos itens (questões) da prova. Segundo Carvalho (2022, p. 47), uma matriz de referência pode ser compreendida como um “Conjunto de tópicos que descrevem capacidades inerentes a componentes curriculares diversos organizada conforme os níveis de ensino nos quais a avaliação externa será aplicada para verificar o domínio dos estudantes sobre determinadas [competências e] habilidades”. Assim, cada matriz de referência é desenvolvida baseada em um conjunto de descritores de modo que se possa avaliar dois princípios básicos: o conteúdo programático previsto para cada etapa da Educação Básica e o nível de operação cognitiva necessário para a execução de determinadas tarefas.

Além disso, a matriz de referência desempenha a função, também, de organizar as habilidades por faixa ou ano escolar, de forma que no encerramento daquela fase, o estudante seja avaliado e tenha sua performance medida, indicando a sua proficiência sobre aquilo que foi foco de avaliação, de acordo com que pontua Carvalho (2022). Esse agrupamento permite que a matriz de referência determine as habilidades prioritárias para os ciclos escolares, assim como coordene aquelas que devem transitar em todas as etapas da EI, do EF e do EM. Com o alinhamento à BNCC, a nova matriz de Língua Portuguesa proposta para o 9º ano do EF, que agora compõe a avaliação da área de linguagens¹⁷, passa a ser organizada pelo cruzamento entre os eixos de conhecimento (leitura, análise linguística/semiótica e produção de textos) e os eixos cognitivos (reconhecer, analisar, avaliar e produzir), conforme mostra a Figura 01¹⁸, a seguir.

¹⁷ Em conjunto com outros três componentes curriculares: Arte, Educação Física e Inglês.

¹⁸ A figura apresenta apenas o recorte da matriz que contempla o eixo da leitura, por se tratar do nosso objeto de estudo.

Figura 01 – Habilidades da Matriz de Linguagens – 9º ano do Ensino Fundamental

EIXOS COGNITIVOS				
EIXOS DO CONHECIMENTO	RECONHECER	ANALISAR	AVALIAR	PRODUZIR
Leitura	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar o uso de recursos persuasivos em textos verbais e não verbais. 2. Identificar elementos constitutivos de textos pertencentes ao domínio jornalístico/midiático. 3. Identificar formas de organização de textos normativos, legais e/ou reivindicatórios. 4. Identificar teses/opiniões/ posicionamentos explícitos e argumentos em textos. 5. Identificar elementos constitutivos de gêneros de divulgação científica. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Analisar elementos constitutivos de textos pertencentes ao domínio literário. 2. Analisar a intertextualidade entre textos literários ou entre estes e outros textos verbais ou não verbais. 3. Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos em textos literários. 4. Analisar efeitos de sentido produzido pelo uso de formas de apropriação textual (paráfrase, citação etc.). 5. Inferir informações implícitas em distintos textos. 6. Distinguir fatos de opiniões em textos. 7. Inferir, em textos multissemióticos, efeitos de humor, ironia e/ou crítica. 8. Analisar marcas de parcialidade em textos jornalísticos. 9. Analisar a relação temática entre diferentes gêneros jornalísticos. 10. Analisar os efeitos de sentido decorrentes dos mecanismos de construção de textos jornalísticos/midiáticos. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Avaliar diferentes graus de parcialidade em textos jornalísticos. 2. Avaliar a fidedignidade de informações sobre um mesmo fato divulgado em diferentes veículos e mídias. 	

Fonte: Brasil/INEP (2022).

Lendo a figura exposta, podemos observar que os eixos de conhecimento e cognitivos arranjam as habilidades de acordo com a complexidade da operação mental exigida, como se fosse um espiral, partindo das operações de natureza mais elementares (como *reconhecer* e *analisar*) para as de natureza mais complexas (como *avaliar* e *produzir*), consoante ao que apresenta Carvalho (2022). Essa progressão apresentada pelos eixos evidencia que algumas habilidades devem ser exploradas e consolidadas antes de outras pelos estudantes, demonstrando um grau de prioridade e encadeamento. Na matriz em análise, das dezessete habilidades¹⁹ que se encontram no campo de conhecimento da leitura, dez delas estão no plano do *analisar*, cinco no do *reconhecer* e apenas duas no do *avaliar*.

Nessa direção, precisamos compreender o que a avaliação de leitura espera do aluno em cada um desses objetivos educacionais. Como por exemplo, no eixo do *reconhecer*, que se relaciona com a capacidade do estudante de identificar, distinguir e selecionar informações pertinentes para a construção de sentido do texto. Nesse sentido,

¹⁹ Ao todo, são vinte e sete habilidades, sendo dezessete no eixo da leitura, nove no eixo da análise linguística/semiótica e uma no eixo da produção de textos. Para acessar à matriz de Língua Portuguesa/Linguagens na íntegra, acessar o link: [Matrizes e Escalas — Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | Inep \(www.gov.br\)](https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/avaliacao-e-escalas/matriz-de-lingua-portuguesa-linguagens).

um aluno do 9º ano do EF proficiente em leitura deve ser capaz não apenas de identificar elementos constitutivos, características e finalidades de textos oriundos de diferentes interações sociais e domínios discursivos, seja no campo jornalístico/midiático, no campo normativo ou no de divulgação científica; mas, também, de identificar o uso de recursos persuasivos em produções verbais e não verbais, por meio, por exemplo, de leituras imagéticas, de escolhas lexicais ou do emprego de opiniões, teses e argumentos apresentados no texto (Brasil, 2018). A realização dessas atividades, por sua vez, exige que o aluno demonstre previamente bom domínio das habilidades que têm como foco a (de)codificação do sistema linguístico, desenvolvidas em etapas anteriores da Educação Básica.

O plano do *analisar* pressupõe a capacidade do aluno de relacionar as partes do texto, a fim de entender o funcionamento e a organização do todo. Além disso, esse eixo envolve a habilidade de comparar e/ou triangular informações ou elementos, de maneira que o estudante possa analisar implícita ou explicitamente o uso de intertextualidades, os valores e os sentidos produzidos por contraposição de perspectivas (sociais, culturais, humanas) e/ou por mecanismos de construção e de apropriação textual (como o uso de paráfrase, citação, humor, ironia e/ou crítica etc.); e, ainda, inferir a distinção entre dados, fatos e opiniões (Brasil, 2018). Por fim, o último eixo cognitivo presente no eixo de conhecimento de leitura, o do *avaliar*, está voltado para a operação de julgamentos com base em critérios e padrões pré-estabelecidos de quantidade e de qualidade. Dessa maneira, as habilidades desenvolvidas nesse plano pressupõem que o educando deve ser capaz de apresentar explicações e justificativas para os posicionamentos assumidos por autores de textos nos diferentes veículos e mídias de comunicação e investigue a veracidade de tais informações a partir de variadas fontes (Brasil, 2018).

3.4 Processo de geração e tratamento dos dados

Para a continuação do processo de geração dos dados da investigação, realizamos com as dez participantes entrevistas individuais, as quais foram agendadas a partir de um cronograma prévio e com consentimento das professoras, que concordaram em participar da pesquisa de livre e espontânea vontade, por meio do preenchimento e da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (conforme gravado no apêndice A). Como propõem Lakatos e Marconi (2003), a entrevista, enquanto técnica de pesquisa, pode ser

definida como um encontro entre duas pessoas, para que uma delas obtenha dados e informações pertinentes a determinados assuntos.

Desse modo, para Ludke e André (1986), a relação que se cria na entrevista é de interação, em que há uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Por isso, tal como discute Gil (2008), essa técnica se mostrou bastante adequada para esta pesquisa, tendo em vista a aquisição de informações específicas acerca do que as docentes “sabem, creem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram” (Gil, 2008, p. 109) sobre as interferências da avaliação externa de larga escala do SAEB em suas práticas escolares do ensino de leitura em turmas de 9º ano do EF.

Dentre os tipos de entrevistas, assumimos a de natureza semiestruturada, pois não há necessariamente uma imposição de ordem rígida das questões (Ludke e André, 1986), que, neste caso, buscaram explorar o objeto de estudo desta dissertação (conforme apêndice B). Isso significa dizer que o pesquisador pode examinar mais abertamente as perguntas, adaptando-as, acrescentando-as ou excluindo-as em todas as direções que considere adequado, conforme lembram Lakatos e Marconi (2003). A justificativa para esse tipo de instrumento reside, também, no fato de que as entrevistas semiestruturadas, como pontuam Moreira e Caleffe (2008), permitem uma maior flexibilidade e interação entre pesquisador e pesquisado, de maneira que ambos os sujeitos possam sanar eventuais dúvidas que surgirem na comunicação. Compreendemos, portanto, que nesta investigação a conversa seguiu segundo os depoimentos das professoras-participantes, sem obedecer rigorosamente ao roteiro de perguntas e sem tornar esse modelo de instrumento em questionários e interrogatórios orais, pois entendemos que ações como essas poderiam afetar a fluidez e a naturalidade das respostas dadas ao pesquisador.

Nesse sentido, as entrevistas ocorreram, exclusivamente, em formato presencial, entre os meses de agosto e setembro de 2023. As datas e os locais de realização desses encontros foram estabelecidas de acordo com a disponibilidade e a preferência indicadas pelas professoras. Contudo, cumpre ressaltar que eles aconteceram, majoritariamente, nas escolas nas quais as participantes lecionavam, exceto nos dois casos em que as docentes sinalizaram interesse para que ocorressem em sua residência, pois estavam em seu dia de folga. Com a autorização das colaboradoras, as entrevistas foram gravadas em áudio, por meio de um aparelho *smartphone* particular do entrevistador, e o tempo médio delas variou de trinta e cinco a trinta e seis minutos. Para ilustrar esses dados, disponibilizamos o Quadro 04, adiante.

Quadro 04 – Identificação do tempo gasto com cada colaboradora nas entrevistas

PARTICIPANTE	DURAÇÃO	DATA
Simone	42min30seg	22 de setembro de 2023
Cecília	38min53seg	15 de setembro de 2023
Fernanda	34min36seg	03 de agosto de 2023
Sílvia	25min17seg	18 de agosto de 2023
Luísa	40min33seg	15 de agosto de 2023
Joana	40min49seg	31 de agosto de 2023
Amélia	21min57seg	18 de agosto de 2023
Ângela	44min30seg	05 de setembro de 2023
Clarice	42min20seg	01 de agosto de 2023
Laura	24min19seg	04 de agosto de 2023

Fonte: elaborado pelo pesquisador (2024).

Após a geração desses primeiros dados, realizamos uma coleta de materiais didáticos representativos da prática escolar das professoras-colaboradoras, que foram aplicados por elas em sala de aula e cujos propósitos visavam atender ao planejamento para o ensino de leitura nas turmas de 9º ano. Cronologicamente, essa etapa iniciou-se paralelamente às entrevistas individuais semiestruturadas (agosto de 2023) e estendeu-se até outubro do mesmo ano. Das dez docentes entrevistadas, não obtivemos acesso aos materiais didáticos de três colaboradoras: Clarice assinalou não possuir, em virtude de uma troca de aparelho de computador, o que dificultou ainda mais a recuperação porque, dentre todas as colaboradoras, era a única que não estava atuando em turmas de 9º ano, enquanto que Simone e Laura, após a realização dos encontros presenciais, infelizmente, optaram por não participar dessa etapa da pesquisa e nem responderam de modo particular como, geralmente, ocorriam a aplicação desses materiais em salas de aula. Já o acesso aos recursos didáticos das demais participantes ocorreu de modo virtual, via *WhatsApp* e *e-mail*. Desse modo, tivemos acesso a oito instrumentos didáticos dessas sete professoras-colaboradoras, sendo, respectivamente, duas tarefas escolares, duas provas/avaliações, dois testes de simulados, um jornal escolar e uma apostila de sequências didáticas de propulsão, conforme exemplifica o Quadro 05 a seguir.

Quadro 05 – Descrição dos materiais didáticos

PARTICIPANTE	MATERIAL	VIA DE ACESSO
Simone	Ausente ²⁰	Ausente
Cecília	Prova/avaliação	<i>WhatsApp</i>
Clarice	Ausente	Ausente
Fernanda	Apostila de propulsão	<i>WhatsApp</i>
Laura	Ausente	Ausente
Sílvia	Jornal escolar	<i>WhatsApp</i>
Luísa	Simulado	<i>WhatsApp</i>
Joana	Simulado e prova/avaliação	<i>E-mail</i>
Amélia	Tarefa escolar	<i>WhatsApp</i>
Ângela	Tarefa escolar	<i>WhatsApp</i>

Fonte: elaborado pelo pesquisador, com base nos materiais didáticos (2024).

Conforme podemos observar, os materiais didáticos são de natureza variada. A primeira das tarefas escolares, disponibilizada por Amélia, se constitui uma atividade escolar composta por quinze questões relativas à fábula “*A causa da chuva*”, escrita por Millor Fernandes. Do total dessas quinze perguntas, quatorze são de múltipla escolha, com opções de respostas que alternam entre A e D e A e E. De maneira oposta, a outra questão consiste em uma pergunta aberta, que deve ser respondida como base nos conhecimentos apreendidos pelo estudante em sala de aula. Já a segunda tarefa escolar, cedida por Ângela, é uma atividade formada por dezesseis questões sobre o artigo de opinião “*Veganismo: o impacto e as consequências no meio ambiente e na globalização*”, publicado pela revista Capricho. Tais questões possuem uma organização própria, uma vez que são constituídas por perguntas de múltipla escolha, abertas e por ambos os modelos. Todavia, grande parte dessas perguntas são de caráter subjetivo, nas quais subentende-se que os alunos precisam redigir por escrito as respostas a que chegaram.

A prova e/ou avaliação proveniente da prática escolar de Cecília, por sua vez, é formada por seis questões em sua totalidade, sendo quatro apresentadas na forma de perguntas abertas e duas na forma de perguntas fechadas, isto é, objetivas ou múltiplas escolha, que apresentam opções de respostas com alternativas tanto de A a D quanto de

²⁰ Optamos por utilizar o termo “ausente” para sinalizar os inacessos aos materiais didáticos de Clarice, Simone e Laura.

A a E. As perguntas foram construídas a partir de duas propagandas publicitárias, divulgadas por uma marca de pesticida (*Baygon*) e uma de automóveis (*Land Rover*), e uma charge, cuja autoria se atribui ao chargista “*Nathan*”. De modo mais ou menos aproximado, a avaliação escolar cedida por Joana é composta, a *priori*, por um texto biográfico acerca da vida e obra do ator, apresentador e cineasta brasileiro Lázaro Ramos, publicado pela página *on-line* Biografia Resumida, e por questões relacionadas ao texto. Dentre as sete questões anunciadas na prova, quatro são objetivas, com alternativas de A a E, enquanto três são discursivas.

Além desse material didático, Joana também nos deu acesso a um teste de simulado, que é estruturado, exclusivamente, por dez questões de múltipla escolha, com opções que vão de A a E. Tais perguntas têm como base o texto “*Cada indivíduo é responsável por sua conduta*”, de autoria de Cassildo Souza com adaptação e publicação da página *on-line* Tudo Sala de Aula. De forma um pouco distinta, o outro simulado, disponibilizado por Luísa, segue uma organização diferente, tendo em vista o fato de que o material didático é constituído por seis questões, onde cada questão apresenta um texto e perguntas relativas a esse texto, formadas por alternativas de múltipla escolha, com opções de A a D. O primeiro dos textos, “*Escolas americanas atrasam aula para manter jovem ligado*”, foi publicado pelo jornal Folha de São Paulo. Já o segundo, também divulgado pelo mesmo jornal, constitui em um fragmento de entrevista retirado do livro “*Casa das Estrelas*”, publicado no Brasil pela editora Foz. O terceiro, por sua vez, diz respeito a um poema sem titulação de autoria de Henriqueta Lisboa. O quarto, “*Há uma geração sem palavras*”, é escrito por Marili Ribeiro e divulgado pelo Jornal do Brasil. O quinto, “*Para leitor, não há motivo para impedir uso de bermuda no trabalho*”, foi disponibilizado pelo mesmo jornal dos dois primeiros (Folha de São Paulo). Já o sexto e último texto, “*Tagarela de cinema*”, foi divulgado pela Revista Piauí.

Os outros dois materiais didáticos, jornal escolar e apostila de sequências didáticas de propulsão, são o que mais divergem dos apresentados anteriormente, em termos de composição. O jornal escolar, obtido como elemento representativo das práticas de ensino de Sílvia, é composto por um conjunto de imagens e textos descritivos que fazem alusão a várias ações desenvolvidas dentro e fora do ambiente natural de sala de aula em relação ao projeto “*Leitura e escrita: entretecer e entreter com os gêneros textuais*”. Todavia, a apostila de sequências didáticas de propulsão, cedida por Fernanda, corresponde a um material formado por quatro sequências didáticas de propulsão para o primeiro semestre de 2022, elaboradas com a finalidade de contribuir de modo mais incisivo com o

aprendizado dos estudantes, a partir da perspectiva do nivelamento em rede. Cada sequência didática²¹ é organizada a partir de um conjunto de questões abertas a respeito de textos pertencentes a gêneros diversos, além de sugestões de pesquisa de materiais extras para aprofundamento do tema, como livros, filmes e vídeos do *YouTube*.

Sendo assim, o *corpus* desta dissertação compõe-se tanto das respostas coletadas das professoras-participantes, através das entrevistas semiestruturadas, quanto da análise documental – por tratarem-se de registros que ainda não haviam recebido um tratamento analítico (Gil, 2002) – de materiais didáticos cedidos por essas colaboradoras. Todos esses dados foram registrados e analisados por meio da técnica de triangulação de dados (Aparício, 2014; Siqueira, 2014), que pode ser entendida como um procedimento técnico que corresponde à comparação ou à conjugação de fontes e de tipos variados de informações, visando dar conta da heterogeneidade dos contextos investigados e trazer mais confiabilidade e validade para as interpretações e as hipóteses construídas ao longo de uma pesquisa. Coadunando-se a essa noção, Siqueira (2014, p. p, 39-40) argumenta que quando um determinado pesquisador emprega a técnica de triangulação de dados ele está lançando mão de “o uso de diferentes tipos de *corpus*, a partir da mesma situação-alvo, com diferentes métodos, e uma variedade de instrumentos de pesquisa”.

Desse modo, nas palavras de Siqueira (2014, p. 40), baseando-se nos estudos realizados por Nunan e Bailey (2009), a técnica de triangulação de dados proporciona ao agente-pesquisador que “trabalha com dados não quantificados a possibilidade de estabelecer um confronto entre perspectivas, ou seja, se mais de um tipo ou fonte de dados leva a conclusões semelhantes, para o pesquisador, incontestavelmente, elas serão muito mais confiáveis”, semelhantemente ao que propomos ao considerarmos como fonte de dados primária desta pesquisa os registros obtidos como respostas das dez professoras de LP, coletadas por meio dos encontros individuais, e como fonte secundária os materiais didáticos pertencentes as suas práticas de ensino. Esse contexto, portanto, só justificou ainda mais a inserção desta investigação no quadro teórico-metodológico das pesquisas de base etnográfica (discutido na primeira seção deste capítulo), que consideram a natureza heterogênea e subjetiva dos registros.

Nessa direção, para tratar e analisar os dados das entrevistas individuais realizadas com as professoras-participantes, preferimos fazer a transcrição do texto oral (áudio) para o texto escrito. Isso significa dizer que as respostas dadas pelas colaboradoras ao

²¹ Também nomeada pela apostila de “Atividade 1”, “Atividade 2”, “Atividade 3” e “Atividade 4”.

pesquisador foram transcritas a partir das normas de transcrição estabelecidas pelo Projeto de Estudo da Norma Urbana Culta (NURC). No entanto, cabe-nos destacar que adotamos, também, algumas estratégias de regularização e idealização, a fim de manter a compreensão e a qualidade das respostas analisadas, como: a exclusão de traços puramente interacionais, entre entrevistador e entrevistadas, e a exclusão de reformulações e redundâncias excessivas, por parte, ainda, das colaboradoras.

No tocante ao tratamento dado aos materiais didáticos cedidos pelas professoras-participantes, foram selecionadas atividades escolares que foram aplicadas em salas de aula de turmas de 9º ano no ano curso de realização das entrevistas da pesquisa, ou seja, em 2023. Para tanto, procuramos analisar a natureza constitutiva desses materiais, de modo a compreender se e como eles reforçavam as experiências relatadas pelas professoras a respeito da avaliação externa. Por isso, tais recursos foram concebidos, nesta investigação, como instrumentos de plano secundário, visto que nos possibilitaram realizar a comparação de dados (Aparício, 2014; Siqueira, 2014), em função das falas apresentadas pelas docentes, como já dito, por meio das entrevistas individuais.

Sendo assim, tendo em mente a questão de pergunta da pesquisa, qual seja, “*Qual a interferência de avaliações de larga escala na prática escolar de leitura de professores do Ensino Fundamental – Anos Finais?*”, e os objetivos geral e específicos propostos para respondê-la (Geral: *investigar de que modo as avaliações externas de larga escala podem influenciar na prática escolar do ensino de leitura de professores do Ensino Fundamental – Anos Finais*. Específicos: *i) identificar as formas da manifestação da interferência das avaliações de larga escala na prática de ensino de leitura de professores e ii) compreender a relação da interferência na seleção das habilidades do ensino de leitura*), duas categorias de análise emergem para esta dissertação, que aqui as organizamos também em seções, sendo: i) inclusão de conteúdos e de atividades e ii) responsabilização docente. Para ambas as categorias analíticas, tomamos como exemplos de dados fragmentos de falas representadas pelas dez professoras de LP de oito escolas da Rede Pública Estadual de uma região do Estado da Paraíba, além, ainda, de exemplos de enxertos de materiais didáticos representativos de suas ações em relação ao ensino de LP, para a primeira das categorias. A discussão empreendida no próximo capítulo, portanto, foi construída com base nestas duas seções de análise, conforme veremos a seguir.

CAPÍTULO IV: INTERFERÊNCIAS DA AVALIAÇÃO EXTERNA EM PRÁTICAS DE ENSINO DA LEITURA

Neste capítulo, nos atemos às descrições, às análises e às reflexões do *corpus*, relacionando-o à questão de pesquisa, aos objetivos e aos fundamentos teóricos apresentados em capítulos anteriores. Para isso, desenvolvemos uma metodologia de análise de base interpretativista na LA (Souto Maior, 2022; 2024), por compreendemos que os múltiplos significados revelados pelas participantes da pesquisa, por meio de respostas a entrevistas individuais e de aplicação de materiais didáticos em sala de aula, constroem realidades possíveis de interpretação, a partir do nosso viés ideológico, ou seja, dos valores e das visões que temos do mundo, já que, retomando contribuições de Moita Lopes e Fabrício (2019), modelos de falar, sentir, sofrer, etc. são inseparáveis do ato de pesquisar. Nesse caminho, construímos um movimento analítico com ancoragem em uma abordagem linguístico-discursiva dos dados, analisando, assim, tanto o discurso quanto as marcas formais representadas pelas colaboradoras da pesquisa.

Pensado nesse contexto, o confronto inicial entre teoria e metodologia nos permitiu chegar a duas categorias analíticas, que corresponderão a duas seções deste capítulo. Dessa maneira, a primeira seção busca trazer um percurso analítico que enfatize os relatos das professoras-entrevistadas acerca da inclusão de conteúdos e de atividades em função do resultado do teste de LP do SAEB. Para isso, a dividimos em duas subseções, na primeira, tratamos da inclusão sob o ponto de vista da imposição de redirecionamento de atividades pontuais; e na segunda, por sua vez, sob o ponto de vista da imposição de redirecionamento de planejamentos. Já a segunda seção deste capítulo analítico focaliza as experiências das colaboradoras no que tange à responsabilização docente atribuída a elas enquanto profissionais envolvidas nesse processo, também como um dos efeitos da avaliação externa na prática escolar do ensino de leitura.

4.1 Inclusão de atividades e de conteúdos

Nas duas subseções que discorreremos, a seguir, apresentamos e refletimos sobre os relatos das professoras-participantes que apontam para a inclusão de atividades e de conteúdos em função do resultado do teste de LP do SAEB, sistematicamente, em anos e semestres letivos de aplicação do exame. Apesar da organização categórica estabelecida aqui, é importante mencionar que, eventualmente, elementos analíticos das duas

subseções podem surgir na mesma categoria analítica, haja vista o fato de que podem estar interligadas ou, ainda, serem complementares uma a outra.

4.1.1 Imposição de redirecionamento de atividades pontuais

Apresentados os enredos teóricos, metodológicos e analíticos que embasam a construção deste trabalho, nesta primeira subseção de análise, como mencionado anteriormente, nos atemos às reflexões de relatos das nossas colaboradoras sobre a imposição de redirecionamento de atividades pontuais como estratégia para garantir o sucesso em próxima realização do teste do SAEB. Para comprovação de resultados relacionados a esta subseção analítica, vejamos, adiante, os exemplos 01, 02, 03, 04 e 05.

Exemplo 01:

Fernanda: O meu coordenador pede que a gente trabalhe (os resultados do teste de Língua Portuguesa do SAEB²²) o ano inteiro... só que é MUITA coisa na Escola Cidadã... é MUITA cobrança pra o professor, é muita parte burocrática... vem muitas coisas, muitas demandas... planilhas pra a gente alimentar, sistemas. Esse ano deram uma trégua no sistema, não tem sistema pra alimentar. A gente vai na antiga caderneta, assim na mão mesmo, pra gente não perder o foco... Mas, a maioria das vezes, de cem por cento, eu vou te dizer que a gente faz entre sessenta e setenta por cento... E no ano que tem a prova do IDEB (o teste do SAEB)... aí a cobrança é maior.

Pesquisador: Por que... para a senhora... essa cobrança é maior nos anos de avaliação do SAEB?

Fernanda: Por causa dos números... porque a gente fica bem VISTO e bem QUISTO na terceira GRE (Gerência Regional de Ensino) (Fernanda, 03 de agosto de 2023, grifos nossos).

Conforme podemos observar na narrativa de Fernanda, a professora inicia seu depoimento relatando a exigência do seu coordenador de área quanto à frequência do aproveitamento didático e pedagógico dos resultados do teste de LP gerados pelo SAEB, especialmente, de leitura na escola em que trabalha. Quanto a isto, Fernanda explica que a recomendação dada é para que tais resultados sejam explorados durante todo o ano letivo (“O meu coordenador pede que a gente trabalhe (os resultados do teste de Língua Portuguesa do SAEB) o ano inteiro...”). Nesta parte do relato da docente, o uso da forma verbal “*pede*” no presente do indicativo contribui para essa compreensão, pois nos leva a entender a orientação do coordenador como uma solicitação ou imposição a ser seguida pela professora, na qual não lhe é dada, aparentemente, muita possibilidade de escolha. Nessa direção, a fala de Fernanda parece demonstrar, inicialmente, um sentimento de desconforto e preocupação no que diz respeito ao número de atividades (extra)escolares

²² Neste trabalho, o termo Língua Portuguesa faz referência à disciplina escolar, mas o foco foi no objeto *leitura*, uma vez que este é o objeto da avaliação do SAEB.

que o profissional ligado ao quadro de professores das ECIT/ECI precisa conciliar diariamente, como observamos no trecho: *“só que é MUITA coisa na Escola Cidadã... é MUITA cobrança pra o professor, é muita parte burocrática... vem muitas coisas, muitas demandas... planilhas pra a gente alimentar, sistemas.”*

Dessa fala, é possível inferir que o fato de a professora Fernanda não conseguir trabalhar mais assiduamente os resultados de leitura da avaliação do SAEB em sala de aula pode estar associado a uma questão de sobrecarga laboral, fato que se comprova com a expressão *“só que...”* empregue pela docente como uma ressalva do que foi dito anteriormente sobre a imposição de seu coordenador quanto ao aproveitamento dos resultados do teste. O campo burocrático destacado por Fernanda no Exemplo 01 (*“é muita parte burocrática...”*), então, surge como uma discussão importante no seu contexto de trabalho para a atividade do professor, sob o ponto de vista da realização talvez excessiva de prescrições e regras de ofícios (Amigues, 2004), tais como são o preenchimento de planilhas, sistemas e/ou cadernetas, consideradas enquanto tarefas específicas de condução da atividade docente. Nesse sentido, o aproveitamento didático e pedagógico do desempenho escolar apresentado pelos alunos no sistema de avaliação do SAEB, indica ser um investimento curricular a mais que Fernanda precisa realizar. Ainda assim, a docente parece se fundamentar neste argumento para justificar que, apesar da sobrecarga que naturalmente lhe é imposta, ela consegue, em boa parte, atender ao que lhe foi prescrito sobre o trabalho com o ensino de leitura (*Mas, a maioria das vezes, de cem por cento, eu vou te dizer que a gente faz entre sessenta e setenta por cento...*).

Ao afirmar que em anos e semestres letivos de aplicação da prova de LP do SAEB a cobrança sobre suas práticas de ensino torna-se maior, ultrapassando a marca dos sessenta e setenta por cento, Fernanda revela uma preocupação excessiva de quantidade de conteúdos, atividades e horas dispendidas por parte da gestão escolar, neste caso, do seu coordenador, em detrimento da qualidade do ensino ofertado ao corpo discente da escola (*E no ano que tem a prova do IDEB (o teste do SAEB)... aí a cobrança é maior.*), o que nos indica, por sua vez, a imposição de redirecionamento de atividades pontuais de leitura em períodos muito específicos, como os que antecedem à realização de tal exame. Os advérbios de intensidade *“muita”* e o adjetivo *“maior”* empregues pela docente, ainda, nesta primeira parte do Exemplo 01, conforme podemos observar em: *“só que é MUITA coisa na Escola Cidadã... é MUITA cobrança pra o professor, é muita parte burocrática... vem muitas coisas, muitas demandas...”*/*“E no ano que tem a prova do IDEB (o teste do SAEB)... aí a cobrança é maior”*, nos aponta para um campo semântico

que marca a intensidade da sua afirmação, visto que demonstram que existem demandas e cobranças sempre, já que elas tornam-se muitas e maiores em dados períodos.

Quando a questionamos sobre o porquê de essa cobrança ser distinta em anos de realização da avaliação externa do SAEB, Fernanda afirma claramente o interesse da instituição escolar em que trabalha pelos resultados da avaliação ao explicar que se dá em razão dos números a serem obtidos pela escola, que, por consequência, poderão influenciar na forma como tal instituição é vista por terceiros (prestígio social), como observa-se no último momento de sua fala contido no exemplo: *“Por causa dos números... porque a gente fica bem VISTO e bem QUISTO na terceira GRE (Gerência Regional de Ensino)”*. A esse respeito, Luckesi (2011) exemplifica que, no contexto das avaliações externas de larga escala, a crença parece ser a de que um resultado positivo em testes poderá levar a instituição de ensino a ter um bom *status* social diante da comunidade escolar e civil das quais fazem parte ou até mesmo diante de algum órgão de administração a que responda, como é o caso, neste relato da docente Fernanda, da terceira secretaria regional de educação (*“na terceira GRE”*).

Com sentidos mais ou menos aproximados, o depoimento de experiência da docente Clarice, no Exemplo 02, a seguir, corrobora o cenário de imposição no redirecionamento de atividades pontuais, iniciado pela professora Fernanda, no Exemplo 01, como uma estratégia oriunda de coordenadores e gestores escolares para garantir o sucesso em próxima realização do teste de LP do SAEB, como mostra a sua fala, adiante:

Exemplo 02:

Clarice: *Eu acho que tem... a estrutura toda (do sistema de avaliação do SAEB) tem algumas lacunas, vão desde do local da própria escola... relação professor com aluno... até quem vem lá de cima, [...] que vem aplicar (a prova). [...] Termina sendo uma prova que ela não é trabalhada, o resultado dela depois, entende? Por exemplo... vai acontecer a prova... pra o 9º ano agora em setembro... aí quando é assim de julho pra agosto “Eita, a prova vai ser em setembro. Vamos tentar trabalhar com os meninos as provas dos outros anos”. Tu tá entendendo? Aí os próprios alunos não têm interesse... nessas avaliações... a maioria não vai, se avisar “Óh, amanhã vai ser aplicada (a prova)”. Eles não vão. [...] Já aconteceu ano de a escola ligar pra o celular dos alunos chamando pra vim fazer essa prova, que é importante, porque eles não vão... Do mesmo jeito também quando eles vão... eles não têm o interesse de concentrar, de fazer direitinho... Então acho que tudo isso vai interferir nos resultados (Clarice, 01 de agosto de 2023, grifos nossos).*

Em sua narrativa, a professora Clarice discorre sobre algumas falhas estruturais que, na sua percepção, são desveladas na dinâmica de funcionamento e de avaliação do SAEB. Para essa colaboradora, essas falhas variam a começar pelo próprio ambiente escolar nos quais tais avaliações são realizadas até os membros externos a quem se

designam as aplicações e fiscalizações dos testes, passando, também, pela relação estabelecida em sala de aula entre professor/aluno e aluno/professor, conforme destaca no trecho: “*Eu acho que tem... a estrutura toda (do sistema de avaliação do SAEB) tem algumas lacunas, vão desde do local da própria escola... relação professor com aluno... até quem vem lá de cima, [...] que vem aplicar (a prova)*”. Disso podemos deduzir que, para Clarice, a existência dessas lacunas nesse instrumento de coleta de dados, aparentemente, é um elemento que colabora para a ausência de um aproveitamento sistemático na escola dos resultados gerados pelo SAEB, especialmente, em se tratando da leitura, pois, segundo a docente, configura-se como uma prova pouco explorada (*Termina sendo uma prova que ela não é trabalhada, o resultado dela depois, entende?*).

Em consonância com o depoimento de Fernanda, Exemplo 01, o relato descrito por Clarice, Exemplo 02, focaliza uma preocupação excessiva de membros dirigentes da escola com o ensino sob o ponto de vista do quantitativo ao invés do qualitativo. Nessa direção, o que essa última professora parece revelar é que não existe uma discussão na escola sobre o que abordar no processo de ensino-aprendizagem após constatado o número de acertos e erros de estudantes na avaliação, em termos de conteúdos, conhecimentos e habilidades a serem priorizadas e/ou revistas. Em contrapartida, a fala de Clarice no Exemplo 02 deflagra, também, o relato em que se exige o redirecionamento do trabalho da professora, de modo que ela invista em mais tarefas ou, até mesmo, aulas de leitura, em função da obtenção de resultado positivo de alunos no teste de LP do SAEB, de forma sazonal, ou seja, próximo à execução de novas avaliações (“*Por exemplo... vai acontecer a prova... pra o 9º ano agora em setembro... aí quando é assim de julho pra agosto*”). Esse cenário de investimento em mais práticas escolares de forma sazonal é revelado, sobretudo, em um movimento de discurso citado neste exemplo (marca entre aspas na transcrição - “*Eita, a prova vai ser em setembro. Vamos tentar trabalhar com os meninos as provas dos outros anos*”), no qual a docente coloca como vozes de outros que surgem no momento em que se observa a pressão externa sobre suas práticas.

Para tanto, relembando as contribuições de Amigues (2004) sobre a teoria de trabalho docente, as “*provas*” destacadas pela professora Clarice em seu discurso aparecem como uma ferramenta específica a fim de contemplar as prescrições estabelecidas pela própria escola, haja vista o fato de que, quando o foco se volta para o SAEB, as instituições de ensino, geralmente, trabalham com vistas a atender a metas e a “*padrões*” preestabelecidos (Sacristán, 2007), conforme vimos no capítulo teórico. Esse fato aproxima-se do conceito de ferramentas proposto pelos estudos de Amigues (2004),

vistas como recursos que os professores transformam, ajustam e adequam para desenvolver a atividade docente, neste caso, as prescrições quanto à recomendação de inserção de novas atividades de leitura em sala de aula, conforme observa-se presente no recurso do discurso citado abordado pela fala da professora Clarice: “Vamos tentar trabalhar com os meninos as provas dos outros anos”.

Para além dessas constatações, nas últimas colocações do Exemplo 02, a presença das falhas do SAEB mencionada, inicialmente, pela docente é ancorada em um quadro de desestímulo e desinteresse dos estudantes para a realização dessas avaliações, mesmo quando esse contexto é acompanhado de um discurso insistente da equipe escolar, através da ênfase dada à importância de execução dos testes (“*Aí os próprios alunos não têm interesse... nessas avaliações... a maioria não vai, se avisar “ÓH, amanhã vai ser aplicada (a prova)”. Eles não vão. [...] Já aconteceu ano de a escola ligar pra o celular dos alunos chamando pra vim fazer essa prova, que é importante, porque eles não vão*”). Na percepção dessa nossa colaboradora, isso são fatores que podem influenciar, diretamente, no modo com os resultados são obtidos, divulgados e compartilhados por esse sistema de avaliação (“Então, acho que tudo isso vai interferir nos resultados”) e, ainda, presumivelmente, como podem ser aproveitados e explorados didática e pedagogicamente dentro e fora do ambiente natural de sala de aula e, por consequência, como repercutem no trabalho diário desenvolvido pelos professores.

A professora Amélia vai ao encontro das demais participantes, no Exemplo 03, que segue, ao relatar como a interferência da política da avaliação externa de larga escala do SAEB sob o ponto de vista do redirecionamento de atividades pontuais tem reconfigurado a organização do modelo de ensino na escola na qual leciona. Vejamos:

Exemplo 03:

Amélia: A avaliação do SAEB, quando sai, né, o resultado e a nota do IDEB... os professores olham de forma pessoal, individual, mas a escola também divulga... E como se trabalha em cima desses resultados? Trabalha-se com objetivo de obter melhores resultados... sempre melhores resultados... Isso com foco na avaliação oficial (do SAEB), agora na avaliação do dia a dia... cada professor continua fazendo seu trabalho... do jeito que sempre fez... com exceção do período de prova (do SAEB), que aí a direção MUDA até o HORÁRIO de aulas pra que os alunos assim... tenham os dias que são tipo assim... “AULÃO pra o SAEB”... “AULÃO pra o SAEB” (Amélia, 18 de agosto de 2023, grifos nossos).

Conforme disposto no Exemplo 03, nos situando como ocorre o acesso dos professores aos resultados e às notas das avaliações geradas pelo SAEB, a docente Amélia, também, explica como o rendimento escolar dos estudantes nesse exame é

aproveitado na escola, como podemos ver no seguinte trecho de sua narrativa: “E como se trabalha em cima desses resultados? Trabalha-se com objetivo de obter melhores resultados... sempre melhores resultados...”. Ainda que Amélia não tenha mencionado neste relato como são desenvolvidas as atividades para que se alcancem tais fins, a professora parece reconhecer, neste exemplo, que a filosofia educacional da escola, no que diz respeito a esse sistema de avaliação, é a de sempre obter os melhores resultados. O uso por duas vezes do adjetivo “*melhores*”, nesta construção, reforça a ideia destacada na análise dos depoimentos de Fernanda e Clarice, Exemplo 01 e Exemplo 02, de que o interesse das escolas, em tempos de realização de novos testes do SAEB, se volta, sobremaneira, para os aspectos quantitativos, à medida que pleiteia quase sempre pelo crescimento de números (resultados), contrariamente aos interesses pelas aprendizagens, em termos qualitativos.

Ao refletir sobre os objetivos assumidos pelas avaliações externas de larga escala no cenário da educação nacional, Luckesi (2011) problematiza essa questão a partir de uma reflexão que se aplica ainda no contexto atual, afirmando que tais mecanismos avaliativos

Deveriam assumir um caráter de diagnóstico do presente quadro da educação brasileira, subsidiando um investimento em sua melhoria, o que seria o papel mais fundamental de um sistema de avaliação. O que temos observado, porém, é que, na maioria das vezes, os resultados dessas investigações não têm produzido efeitos em prol do reinvestimento na educação nacional, tendo em vista sua melhoria em termos de qualidade. Os resultados da educação nacional, no que tange ao acesso à escola, têm sido cada vez mais satisfatórios, porém, no que tange à sua qualidade, têm deixado muito a desejar. (Luckesi, 2011, p. 430).

Essa problemática desvelada pelas narrativas das professoras e corroborada por Luckesi (2011) pode estar ligada à controvérsia da criação dos *rankings*. Como vimos, para Ferrarrotto (2018), a política de criação dos *rankings*, ao permitir que escolas de todo o Brasil tenham acesso aos seus e aos resultados de outras instituições de ensino no SAEB, gera uma sobrecarga na exigência de melhorias dos números e, por consequência, das práticas escolares de professores, haja vista o fato de que o objetivo principal das instituições de ensino nesse sistema de avaliação passa a ser, majoritariamente, o aumento sistemático dos índices de desempenho escolar (Luckesi, 2011) de alunos, incentivado pela política de recompensa material pelos bons resultados adquiridos nas provas do SAEB. Nesse direcionamento, esse último autor mostra-nos que a prática de ranqueamento não é algo propriamente intrínseco ao sistema avaliativo, todavia, é uma

decisão administrativa da avaliação adotá-la. Neste caso, por exemplo, o governo brasileiro adota-a como uma decisão sua.

Ainda para Luckesi (2011), as motivações para a adoção dessa prática no contexto educacional fundamentam-se no que

[...] parece[m] ser de que a publicação de um ranqueamento força as instituições de ensino a melhorar o desempenho. Há dúvidas de que essa ação seja suficiente. A nosso ver, seria mais eficiente o efetivo investimento em nossas instituições escolares, e não o ranqueamento. (Luckesi, 2011, p. 432).

A busca constante por resultados sempre positivos, ainda segundo relato do Exemplo 03, acontece com vistas a atender à avaliação oficial do SAEB, algo que nos leva a compreender a ideia de que, na avaliação escolar realizada em sala como parte das atividades da rotina da instituição, a ação de investir nos melhores resultados, presumivelmente, carregue uma importância diferente (talvez menor) daquela considerada para o primeiro contexto, com foco no teste oficial de LP do SAEB, tendo em mente as particularidades e as possibilidades de cada área do conhecimento, conforme podemos observar no trecho: *“Isso com foco na avaliação oficial (do SAEB), agora na avaliação do dia a dia... cada professor continua fazendo seu trabalho... do jeito que sempre fez...”*. Na percepção de Amélia, esse cenário se altera apenas em períodos de aplicação da prova de LP do SAEB, quando a escola assume uma nova dinâmica em função da participação de alunos no exame externo (*“com exceção do período de prova (do SAEB), que aí a direção MUDA até o HORÁRIO de aulas pra que os alunos assim... tenham os dias que são tipo assim... “AULÃO pra o SAEB”... “AULÃO pra o SAEB”*).

Disso decorre uma realização, há um aumento sistemático de atividades pontuais de leitura em anos letivos de aplicação do teste de LP do SAEB, que é refletido a partir da imposição de gestores e diretores escolares em relação ao redirecionamento de horários de aulas a fim de que os alunos disponham de mais tempo livre para participar de ações estratégicas voltadas para a realização dessa avaliação, como são os aulões. O emprego do termo “até” na narrativa da professora (*“a direção MUDA até o HORÁRIO de aulas”*), desempenhando função de marcador discurso, destaca a intensidade de sua afirmação, pois nos ressalva, talvez, a ideia de que há outros redirecionamentos de atividades no trabalho docente da professora, ainda, como estratégia para garantir o sucesso em próxima edição dos testes do SAEB. Além disso, no Exemplo 03, Amélia, também, utiliza, assim como Clarice em seu depoimento, Exemplo 02, o recurso do discurso citado, como reconhecimento do discurso do outro que existe ao redor das atividades da professora

(“AULÃO pra o SAEB”... “AULÃO pra o SAEB”). Nessa direção, no contexto narrativo da docente, os aulões, podendo ser vistos como ferramentas de execução de prescrições da atividade docente (Amigues, 2004), assumem o lugar em que a imposição da realização de atividades pontuais de leitura efetivamente se realiza, os quais revelam, por sua vez, a crença de treinamento para o acesso de questões da avaliação externa.

Ao tematizar o seu acesso aos dados obtidos pela escola nas avaliações do SAEB, a professora Cecília, no Exemplo 04, a seguir, demonstra uma percepção um pouco mais além do que o acréscimo de atividades destacado nos relatos de Fernanda, Clarice e Amélia, pois apresenta um movimento individual de conhecer os resultados da escola para investir na possibilidade de ganhar um prêmio. Atentemo-nos ao exemplo:

Exemplo 04:

Cecília: *Quando eu entrei (na escola), eu fui procurar saber quais eram as notas do IDEB daqui... dos anos anteriores, porque eu queria pra colocar nos dados do Mestre da Educação, que é um... programa da Secretaria do Estado... eles premiam os professores que trabalham com essas... habilidades de leitura e escrita, sabe? São um dos critérios pra o desenvolvimento de projetos ativos. Então eu sempre procuro participar. E aí eu procurei muito ano passado e tive muita dificuldade de conseguir esses dados aqui na escola, ninguém sabia direito... Mas, esse ano, tá tendo um foco MUITO grande, porque é ano de prova, né? (risos) Aí tá tendo um foco muito grande... Então já foi feito palestra pra falar pra os professores qual era a meta a ser atingida pela escola, quais foram as notas... conseguidas nos outros anos. Teve uma formação maior com a equipe. Teve até uma reunião geral com a equipe toda... pra que fossem informados pra todos os professores.*

Pesquisador: *Nesta escola... a senhora já presenciou algum trabalho efetivo com os resultados do SAEB no que diz respeito ao ensino de leitura?*

Cecília: *Não. Só esse ano e... mais agora, do meio do ano pra cá que esse trabalho se intensificou... que os outros professores começaram a saber o que é um descritor, o que são habilidades de leitura e escrita, de Matemática também. Mas eu ainda acho tudo MUITO vago, assim, pra que a equipe trabalhe junta... Fica mais direcionado aos professores de Português e Matemática mesmo... Tem a interdisciplinaridade, todo mundo tenta ajudar, mas na teoria, assim... Na prática... porque eu sei que é uma demanda muito grande também pra os outros professores. [...] Eu acho que tá sendo mais exposto agora como uma forma mais de cobrança “Olha, vocês têm que ultrapassar isso que a gente já conseguiu”. Só agora... Mas de explorar isso, não. De saber por que essa nota... foi daquela forma; por que, por exemplo, o Ensino Médio não conseguiu atingir uma nota... que eu acho deve ser a pouca... participação, adesão dos alunos no dia da prova... Eu acho que não...acho não é bem explorado não* (Cecília, 15 de setembro de 2023, grifos nossos).

Conforme depoimento anterior, a docente Cecília inicia seu relato situando o seu interesse quanto a sua participação no projeto Mestres da Educação, uma iniciativa do Governo da Paraíba que, através da Secretaria Estadual de Educação, premia práticas pedagógicas consideradas exitosas, cujos idealizadores são professores que buscam

enfrentar os desafios no processo de ensino-aprendizagem²³. Esse interesse, ao que sugere, motivou a professora a se reiterar de informações e dados de sua escola nas avaliações realizadas pelo SAEB, para quem a acessibilidade a esses registros foi bastante dificultosa, tendo em vista que, segundo a sua fala, outros profissionais da instituição mostraram total desconhecimento no que diz respeito à forma de se obter acesso a esses dados (“*E aí eu procurei muito ano passado e tive muita dificuldade de conseguir esses dados aqui na escola, ninguém sabia direito...*”). Novamente, os advérbios de intensidade “*muito*” e “*muita*”, presentes neste trecho da fala da professora, revelam a intensidade de sua alegação, porque apontam, primeiro, para o fato de que a busca pelos dados da escola no SAEB foi excessiva e, segundo, para o fato de que a dificuldade encontrada por ela foi bastante expressiva.

A conjunção adversativa “*Mas*” que introduz a segunda ideia do relato de Cecília parece evidenciar dois polos contextuais, um em que existe uma dificuldade bastante significativa para encontrar e ter acesso a resultados da instituição de ensino no SAEB e, outro, em que esses registros lhes são apresentados de maneira demasiada, por se tratar de ano letivo em que esses testes serão aplicados, conforme observa-se no fragmento: “*Mas, esse ano, tá tendo um foco MUITO grande, porque é ano de prova, né? (risos) Aí tá tendo um foco muito grande...*”. Nesse sentido, a ideia que essa fala do Exemplo 04 sugere mostrar é a de que a existência do último contexto apontado por Cecília seria um fator condicionante para que a escola centrasse em discussões que envolvem o SAEB, ampliando, por exemplo, atividades pontuais direcionadas à compreensão desse instrumento de aferição da Educação Básica, tal como é a realização de palestras, reuniões e formação continuada para o corpo docente da escola, como podemos verificar no seguinte trecho de relato: “*Então já foi feito palestra pra falar pra os professores qual era a meta a ser atingida pela escola, quais foram as notas... conseguidas nos outros anos. Teve uma formação maior com a equipe. Teve até uma reunião geral com a equipe toda... pra que fossem informados pra todos os professores.*”.

No fragmento “*Mas, esse ano, tá tendo um foco MUITO grande, porque é ano de prova, né? (risos) Aí tá tendo um foco muito grande*”, a presença novamente dos advérbios, como recursos linguísticos recorrentemente usados pela professora, retoma outra vez o campo semântico de intensidade que assinalamos no início deste e de outros exemplos, pois mostra-nos que o foco da instituição escolar em questões do SAEB não é

²³ Para mais informações sobre o projeto Mestres da Educação, acessar o link: [Mestres da Educação e Escola de Valor \(see.pb.gov.br\)](http://Mestres da Educação e Escola de Valor (see.pb.gov.br)).

grande, é muito grande. O adjetivo “*maior*” e, ainda, a palavra “*até*”, também com função de marcador discursivo, encontrados no último trecho desta fala (“*Teve uma formação maior com a equipe. Teve até uma reunião geral com a equipe toda... pra que fossem informados pra todos os professores*”), reforçam o ponto de que há, em dados períodos, uma imposição de redirecionamento de atividades pontuais em função da expectativa do resultado, principalmente, positivo, dos alunos no teste de LP do SAEB (quase sempre por parte de membros ligados à gestão e/ou direção escolar), já que desvelam ações, aparentemente, pouco ou bastante incomuns em outros contextos da rotina escolar que não sejam o do SAEB, como a existência de preparações (maiores) e reuniões com os profissionais responsáveis pelas ações pedagógicas e didáticas.

No segundo momento do Exemplo 04, quando questionada sobre se já havia presenciado algum trabalho efetivo em torno dos resultados de leitura do SAEB na escola, a docente Cecília reitera a informação de que esse trabalho apenas se intensificou no segundo semestre do ano letivo, acentuado pelo uso do advérbio de tempo “*agora*”, cuja menção faz referência ao período em que estava programado para ocorrer a aplicação dessas avaliações externas nas instituições de ensino de todo o país, conforme cronograma divulgado pelo próprio sistema de avaliação (“*Não. Só esse ano e... mais agora, do meio do ano pra cá que esse trabalho se intensificou...*”). A nosso ver, essa ideia reafirma a discussão empreendida até aqui, ou seja, a de que o aumento do número e, por consequência, da cobrança e exigência sobre as atividades pontuais de leitura dos professores tende a ampliar-se, sistematicamente, nos períodos que precedem a aplicação de novos testes do SAEB. Outrossim, para além dessa constatação, o depoimento da docente, ainda nesta parte, parece demonstrar uma certa incompreensão de outros professores em relação a esse instrumento de avaliação, visto que, conforme descrição do exemplo, esse foi o momento em que alguns profissionais tomaram conhecimento, com efeito, do que são os descritores e as habilidades de leitura, de escrita e de Matemática (“*que os outros professores começaram a saber o que é um descritor, o que são habilidades de leitura e escrita, de Matemática também*”).

Nessa direção, na continuação do relato do Exemplo 04 (“*Eu acho que tá sendo mais exposto agora como uma forma mais de cobrança “Olha, vocês têm que ultrapassar isso que a gente já conseguiu”. Só agora... Mas de explorar isso, não*”), a professora Cecília faz uso do discurso citado para mostrar um discurso envolvente de outro a partir de como esse outro se posiciona ou espera de sua própria prática. Neste caso, de que os números alcançados na avaliação externa de larga escala do SAEB sejam superiores aos já

obtidos pela instituição de ensino (*“Olha, vocês têm que ultrapassar isso que a gente já conseguiu”*), focalizando uma preocupação excessiva do quantitativo em detrimento do qualitativo, conforme vimos anteriormente em narrativas de outras docentes. Outros elementos linguísticos, como os advérbios de tempo *“agora”* e a conjunção adversativa *“Mas”*, reaparecem no depoimento de Cecília para demarcar esse cenário de investimento em mais práticas escolares imposto aos professores de forma sazonal, situação que se contrapõe, em princípio, à exploração didática e pedagógica dos desempenhos escolares apresentados pelos alunos (*“Só agora... Mas de explorar isso, não”*).

O Exemplo 05, a seguir, que finaliza esta subseção de análise, destaca um interesse individual da professora Ângela para o trabalho com o ensino de leitura em sala de aula. Todavia, consoante aos contextos descritos por Fernanda, Clarice, Amélia e Cecília, nos exemplos 01, 02, 03 e 04, Ângela, também, fala de ações pontuais da escola em que trabalha no que tange à avaliação externa do SAEB. Na sua percepção:

Exemplo 05:

Ângela: No ano de aplicação (dos testes do SAEB) não se fala em outra coisa... né? A gente já começa o ano ouvindo “Ah, esse ano é ano do IDEB, então vamos reforçar (o ensino de leitura)”... por parte até da Secretária, né, de Educação a gente vê esse cuidado, essa preocupação maior... Mas essas avaliações a nível estadual elas acontecem todo ano... Então, de certa forma a gente tem... essa cobrança todos os anos... É uma cobrança para mim mesma... independente de secretaria, independente de direção, é uma necessidade que eu percebo dos alunos, esse trabalho com a leitura. Então já é uma coisa que independente de que ser cobrado ou não, eu já realizo com as minhas turmas. Antes de se falar disso... desde a época que eu comecei (trabalhar na escola), né, que tinha uma prova do IDEB, essa cobrança não era tão grande. Em outras épocas não era tão grande... A gente tinha provas, aí quando tava perto a gente fazia um simulado... e era assim, acontecia. Muitas vezes, aquela nota era o resultado daquele trabalho co-ti-di-a-no que era feito na escola. Hoje, a gente percebe que tem uma PRE-PA-RA-ÇÃO dos alunos pra fazer essa prova... E, de certa forma, eu acho que isso é... um problema (Ângela, 05 de setembro de 2023, grifos nossos).

Conforme Exemplo 05, a docente reconhece que, na escola na qual leciona, o discurso escolar, em determinados períodos, direciona-se, quase que exclusivamente, para as questões que envolvem o sistema de avaliação do SAEB. Nesse sentido, o que aparenta ser relatado pela professora é uma percepção de que o SAEB parece ser, senão o único, mas o assunto mais recorrente entre os membros da comunidade escolar nos anos letivos em que tais provas são realizadas (*“No ano de aplicação (dos testes do SAEB) não se fala em outra coisa... né?”*). Para essa nossa colaboradora, a atenção incomum dada a esse sistema de avaliação indica ecoar, também, na maneira como ela planeja, constrói e conduz as suas práticas escolares, pois a orientação passada pela escola, segundo ainda o

exemplo, é a de que as atividades de leitura devem ser potencializadas, por se tratar de “ano do IDEB” (“*Ah, esse ano é ano do IDEB, então vamos reforçar (o ensino de leitura)...*”), ou seja, há um redirecionamento de ações pontuais de leitura de modo a atender às prescrições da gestão escolar com relação ao SAEB. Esse sentido é revelado, nesta narrativa, também pelo emprego do recurso de discurso citado, que, como já vimos, representa um discurso fictício, mas, que, neste caso, Ângela assume como um discurso verdadeiro de outro sobre as práticas de ensino de professores na escola. Isso implica reconhecer, nesta fala do depoimento, a idealização talvez da crença de treinamento para acerto de questões, conforme visto, também, no Exemplo 03, da professora Amélia.

Para Cabrito (2009), quando privilegiamos os testes padronizados, como são os realizados pelos SAEB,

[...] é incentivada a aprendizagem na sua formulação mais tradicional e redutora: o programa é para “dar”, é para “cumprir” e não para debater, reflectir, decidir, questionar; e os alunos deverão aprender (memorizar) respostas-chave que, com elevada probabilidade, corresponderão a algumas das questões colocadas. Isto porque, obviamente, trabalhar um tema tendo por detrás o desenvolvimento individual e social do aluno “demora” mais tempo do que “ensinar a matéria”, impedindo que se “dê o programa”. (Cabrito, 2009, p. 194, grifos do autor).

Na avaliação pessoal da professora Ângela, a preocupação com o exame de LP do SAEB, também, é um sentimento demonstrado por instituições externas à escola, como órgãos governamentais de educação da região (“*por parte até da Secretaria, né, de Educação a gente vê esse cuidado, essa preocupação maior...*”), ideia que se reforça pelo uso do adjetivo “*maior*” na fala, indicando algo a mais do que, geralmente, pode representar. Ainda com relação à experiência da docente com ensino de leitura no EF, o trecho seguinte do seu depoimento (“*Antes de se falar disso... desde a época que eu comecei (trabalhar na escola), né, que tinha uma prova do IDEB, essa cobrança não era tão grande. Em outras épocas não era tão grande...*”) evidencia um entendimento de que sempre existiram cobranças, por parte da direção, sobre as atividades de leitura desenvolvidas na escola. Isso fica nítido pela repetição duas vezes da construção “*não era tão grande*”, que marca a intensidade da afirmação a partir dos advérbios “*tão*”. Ou seja, isso quer dizer que as cobranças já eram grandes, mas tornaram-se ainda maiores.

Contudo, a voz evidenciada pela docente Ângela, ainda neste exemplo, compreende que, nos últimos tempos, essa cobrança, pouco a pouco, vem aumentando e alterando até o modo através do qual estudantes – e os diversos sistemas de ensino – estão sendo avaliados, demonstrando, assim, um desconforto com o tratamento que vem sendo

dato, atualmente, a esses instrumentos avaliativos, como é destacado no fragmento: “A gente tinha provas, aí quando tava perto a gente fazia um simulado... e era assim, acontecia. Muitas vezes, aquela nota era o resultado daquele trabalho co-ti-di-a-no que era feito na escola. Hoje, a gente percebe que tem uma PRE-pa-ra-ção dos alunos pra fazer essa prova... E, de certa forma, eu acho que isso é... um problema”.

Nessa direção, a compreensão que temos é que, aparentemente, Ângela traça dois contextos, marcados pela oposição dos advérbios de tempo “*Antes*” e “*Hoje*”: o primeiro, em que o bom rendimento dos alunos em avaliações de larga escala era consequência daquilo que foi ensinado e aprendido em sala de aula e, o segundo, em que tal desempenho pode ser visto como o resultado de treinamentos e simulados em provas aplicadas em anos anteriores. A inclusão de atividades pontuais de leitura se realiza, nesse sentido, também a partir do treinamento dos estudantes para a participação no exame externo do SAEB, com base em ferramentas de realização da atividade docente (Amigues, 2004), tal como é o “*simulado*” (“*aí quando tava perto a gente fazia um simulado...*”).

Em suma, com a análise dos relatos das professoras-participantes reproduzidos nos exemplos 01, 02, 03, 04 e 05, neste caso, representativos das experiências de nossas dez colaboradoras que participaram da pesquisa, conseguimos desvelar dois pontos, isto é, que, além descreverem a pressão por um redirecionamento pontual em práticas escolares de ensino de leitura em função da expectativa do resultado positivo do teste de LP do SAEB, as docentes, também, revelam, em suas narrativas, uma cobrança quase sempre externa, proveniente de gestores, diretores, coordenadores ou outros órgãos de administração escolar, mas nunca delas mesmas. Mesmo as que avaliam um pouco com mais profundidade, como os depoimentos do Exemplo 04 e 05, vistos anteriormente, em que, respectivamente, as professoras Cecília e Ângela destacam um interesse pessoal para com as notas de desempenho escolar de alunos no SAEB, na possibilidade de ganhar um prêmio, e para com o ensino de leitura em sala de aula, visto enquanto uma das defasagens de aprendizagem apresentadas pelos estudantes.

4.1.2 Imposição de redirecionamento de planejamentos

Outra forma de manifestação da interferência da avaliação externa na prática escolar constatada como resultado de nossa pesquisa, ao observarmos a fala das professoras-colaboradoras, como já dissemos no início deste capítulo, é a imposição de

redirecionamento de planejamentos para preparação dos estudantes no teste de LP do SAEB. Para demonstração desses fatos, vejamos, a seguir, os exemplos 06, 07, 08 e 09:

Exemplo 06:

Ângela: [...] Às vezes... não é a realidade daqui (da escola), mas a pessoa percebe que em alguns lugares os alunos são PRE-pa-ra-dos pra fazer AQUELA prova. E tudo que se pedir fora daquilo ali, muitas vezes, eles não conseguem, né?... porque eles são muito direcionados “Oh, tem tal habilidade. Vamos trabalhar aquela habilidade. Isso aqui é cobrado na prova dessa forma”. E os alunos são treinados a fazerem aquilo (Ângela, 05 de setembro de 2023, grifos nossos).

Conforme indiciado no Exemplo 06, apesar de a professora Ângela dizer não se tratar de uma realidade da qual a escola em que trabalha faz parte, através do uso da conjunção adversativa “mas” na segunda parte deste trecho inicial, a docente demonstra uma certa experiência, talvez vivenciada por um colega seu ou até mesmo por ela em outro momento de atuação profissional, com as atividades de leitura dos estudantes sob o ponto de vista do teste do SAEB, quando relata a sua percepção acerca de como os alunos estão sendo, atualmente, preparados tendo em vista a realização de tal exame (“Às vezes... não é a realidade daqui (da escola), mas a pessoa percebe que em alguns lugares os alunos são PRE-pa-ra-dos pra fazer AQUELA prova”). Nessa direção, ao especificar o trabalho com a leitura em sala de aula em torno, basicamente, de uma única avaliação (não de outras), o pronome demonstrativo “AQUELA”, nesta construção, evidencia como o destaque da escola da professora vai para o planejamento das aulas em decorrência do resultado ou da aparição dos testes do SAEB, em dado ano que vai ocorrer.

Na avaliação pessoal dessa nossa colaboradora, isso implica reconhecer que esse treinamento de estudantes, em função da avaliação externa do SAEB, está ocorrendo de tal modo que, aparentemente, boa parte das habilidades e dos conhecimentos exigido fora desse modelo de ensino serão de pouco, ou nenhum, domínio dos educandos, haja vista o fato de que, segundo ainda o Exemplo 06, eles não são apenas direcionados, mas são muito direcionados ao molde de avaliação do SAEB, conforme marca, neste caso, o advérbio de intensidade “muito” (“E tudo que se pedir fora daquilo ali, muitas vezes, eles não conseguem, né?... porque eles são muito direcionados”). Além disso, na fala seguinte do seu depoimento, Ângela se utiliza, também, do discurso citado, como a fala de outro citado por ela, para mostrar como o foco da escola sai do dia a dia (do currículo escolar) e se direciona para o teste do SAEB, revelando, nesse sentido, uma imposição externa de remodelamento do planejamento e das práticas escolares de ensino de professores na instituição escolar, de modo a atender às prescrições estabelecidas por esse mecanismo

avaliativo e pela própria escola, em termos de conteúdos, habilidades e conhecimentos objetos de avaliação no exame, conforme expressa em: ““*Oh, tem tal habilidade. Vamos trabalhar aquela habilidade. Isso aqui é cobrado na prova dessa forma*””.

Em favor desse pensamento, Barretto (2012), ao discutir sobre a centralidade atribuída aos dispositivos e instrumentos avaliativos nas instituições de ensino de todo o país, afirma que

O que parece estar se tornando mais frequente nas redes escolares é a prescrição do quê, como e quando deve ser ensinado e, inclusive, do como deve ser avaliado, incitando os professores à conformidade às regras de trabalho, restringindo-lhes a autonomia no trato com os conteúdos escolares e estabelecendo o controle sobre as suas práticas. Não é raro que a prescrição do que deve ser ensinado, ou, dizendo de outro modo, do que se espera que o aluno aprenda, tenda, por sua vez, a reduzir-se, ela mesma, a uma matriz de avaliação que termina por tomar o lugar do currículo. (Barretto, 2012, p. 746).

Nesse mesmo direcionamento, como já vimos em capítulos anteriores, estudiosos como Sacristán (2007) e Fernandes (2009) explicam que atividades de ensino (no nosso caso, de leitura) planejadas, conduzidas e aplicadas sob esse enfoque de aprendizagem estão condicionadas, muitas vezes, a efeitos nefastos, pois avaliarão uma amostra pouco significativa dos saberes dos estudantes sobre o currículo estudado, a partir de conteúdos e conhecimentos que “caem” nos exames do SAEB em detrimento, efetivamente, do desenvolvimento de competências e habilidades pautadas na resolução de problemas do dia a dia e na inserção desses sujeitos nas decisões sociais e políticas do país, ou seja, em práticas sociais. Como decorrência, ainda em consonância com os autores, as avaliações externas de larga escala não poderão diagnosticar as suas verdadeiras aprendizagens e rendimentos escolares, corroborando, em contrapartida, para um quadro de homogeneização de saberes e/ou de empobrecimento curricular.

Nos exemplos 07 e 08 que seguem, a professora Amélia, de modo bastante semelhante ao posicionamento tomado por Ângela, Exemplo 06, também, mostra-nos como ocorre o planejamento do ensino de leitura em períodos de aplicação da prova de LP do SAEB. Assim, na experiência pessoal dessa professora:

Exemplo 07:

Amélia: Aqui (na escola) a gente acompanha os resultados do IDEB, né?... estão ali (em um espaço fixado na parede)... os alvos, né?... as metas a serem alcançadas. Então a gente trabalha... também em função dessas metas, né? Inclusive, eu sou professora do 9º e do 3º ano, a escola... tem uma organização assim... de forma que o professor dedique algumas aulas pra trabalhar esse tipo de avaliação, as habilidades, as questões envolvidas... de forma bem específica mesmo.

Tipo, pegar uma prova antiga, uma prova anterior, e trabalhar, mostrar pra os alunos pra eles já terem uma familiaridade.

Pesquisador: Professora, essa exigência de trabalho maior pra o ensino de leitura ocorre sistematicamente nos anos de aplicação das provas do SAEB ou ocorre nos dois anos que antecedem às provas?

Amélia: A exigência é maior nos anos que são aplicadas as provas. A exigência é maior. Mas assim... eu até... conversando com a outra professora de Língua Portuguesa, [...] a gente diz “Não, a gente trabalhando as habilidades de forma global, como no Enem todo ano, consequente-mente, vai refletir em um bom resultado na prova do SAEB”... E esse tipo de trabalho, nós como professoras, fazemos a cada ano.... Ano passado eu fui professora do 9º ano, trabalhei as habilidades de leitura, trabalhei tudo. Só que em ano de SAEB HÁ uma exigência maior (Amélia, 18 de agosto de 2023, grifos nossos).

Em seu depoimento no Exemplo 07, a professora Amélia discorre sobre os tipos de avaliações de larga escala realizadas pela sua escola, ou seja, os exames que estão sendo aplicados de tempos em tempos. Nessa direção, ao destacar quais são as metas-alvos da escola no IDEB, a professora demonstra compreender que o trabalho realizado fora e dentro de sala de aula, em boa parte das vezes, ocorre de modo a atingir essas metas, conforme descrito no trecho: “Aqui (na escola) a gente acompanha os resultados do IDEB, né?... estão ali (em um espaço fixado na parede)... os alvos, né?... as metas a serem alcançadas. Então a gente trabalha... também em função dessas metas, né”. Construções sintáticas como “as metas a serem alcançadas” e “também em função dessas metas, né” empregues pela docente, neste relato, a nosso ver, parecem desvelar um entendimento de que a qualidade da educação básica se restringe aos resultados numéricos obtidos nos testes padronizados, como se a escola pública (e privada) fosse inculcada de metas quantitativas, que, por sua vez, nos apontam para o campo semântico do mercadológico (“metas”) cujo objetivo essencial é a produção e a reprodução do capital.

De maneira mais específica, no trecho seguinte deste exemplo, Amélia ressalva como as atividades de ensino na sua escola realizam-se com vistas a cumprir, também, o teste de avaliação de LP do SAEB, ao mencionar o fato de que professores são orientadores a planejarem suas práticas escolares de maneira que seja reservada uma dada carga horária para o trabalho com a avaliação de tipo externa de larga escala (“Inclusive, eu sou professora do 9º e do 3º ano, a escola... tem uma organização assim... de forma que o professor dedique algumas aulas pra trabalhar esse tipo de avaliação, as habilidades, as questões envolvidas... de forma bem específica mesmo. Tipo, pegar uma prova antiga, uma prova anterior, e trabalhar, mostrar pra os alunos pra eles já terem uma familiaridade”). Nesse caminho, além de vislumbrar uma compreensão de que para alcançar as metas propostas, as instituições de ensino acabam focalizando em habilidades

e conhecimentos exigidos no teste externo, bem como em práticas de instruções e, principalmente, de treinamentos para a participação de alunos nesse exame (a partir, por exemplo, do estudo de provas de edições anteriores do SAEB, consideradas, neste caso, como ferramentas (Amigues, 2004) de execução do trabalho docente), o depoimento da professora Amélia, também, reflete um cenário de imposição externa de redirecionamento de planejamentos de atividades do professor.

Esse contexto de redirecionamento de organização das atividades docentes da professora torna-se mais evidente na segunda parte do relato do Exemplo 07, que, quando questionada sobre a diferença de cobranças, afirma que a exigência quanto às atividades escolares de ensino em anos letivos distintos (antes e durante a realização da avaliação do SAEB), são, significativamente, mais expressivas nesse último período, conforme destaca em dois momentos a partir da repetição da expressão “*A exigência é maior*” e, especificamente, do adjetivo “*maior*”. Apesar de reconhecer um aumento de cobranças em períodos de aparição de novos testes do SAEB, por meio da adversativa “*Mas*” e do recurso do discurso citado, “*“Não, a gente trabalhando as habilidades de forma global, como no Enem todo ano, con-se-quen-te-men-te, vai refletir em um bom resultado na prova do SAEB”*”, a docente demonstra, o que nos parece ser, uma estratégia encontrada por ela e uma outra colega de profissão a fim de trabalhar, anualmente, as habilidades de leitura prescritas por esse sistema de avaliação, de modo que esse trabalho reflita nos desempenhos apresentados pelos estudantes no teste de LP. Ainda assim, nas suas últimas colocações, a professora reafirma sentir um controle maior sobre suas práticas de ensino em anos letivos em que vão ocorrer a avaliação externa, conforme observamos em: “*Ano passado eu fui professora do 9º ano, trabalhei as habilidades de leitura, trabalhei tudo. Só que em ano de SAEB HÁ uma exigência maior*”.

Essa conjectura de imposição de redirecionamento de planejamentos, ainda, parece se tornar mais clara, no Exemplo 08 adiante, no momento em que questionamos a docente Amélia a respeito de que como ela avaliaria o seu contato com a avaliação externa de larga escala do SAEB do ponto de vista da sua experiência enquanto professora de uma turma que realiza os testes. Sobre isso, a docente nos respondeu:

Exemplo 08:

Amélia: É positiva até o ponto em que isso não interfira nos objetivos gerais... que eu tenho com a turma para o ano. Por exemplo... vamos supor que eu precise trabalhar produção textual... precise assim... trabalhar habilidades dos alunos e conteúdos também da disciplina que não vão ser exigidos na prova do SAEB. Então eu não vou deixar de trabalhar esses conteúdos pra só focar na prova do SAEB. Na prova do SAEB, a gente precisa dá uma atenção, mas não o único

foco. Focar exclusivamente [...] Então, é positivo, sim, até o ponto que não interfira é... nos objetivos gerais da disciplina... pra aquela turma, pra aquela série. E é essa uma preocupação... porque, às vezes, por exemplo, [...] eu dou três aulas de Língua Portuguesa e uma de Redação, no mesmo dia... aí a direção da escola é... colocou pra a cada quinze dias essas três aulas (de Língua Portuguesa) serem SÓ prova do SAEB, SÓ simulado do SAEB, então interfere DEMAIS. Então houve um consenso entre a direção, a outra professora que é da tarde e eu... pra que a gente não fizesse dessa forma... pra o professor ter autonomia pra escolher o dia e horário que iria trabalhar (Amélia, 18 de agosto de 2023, grifos nossos).

Conforme Exemplo 08, Amélia inicia essa parte de sua narrativa nos dizendo que a sua experiência com a avaliação externa do SAEB até certo ponto pode ser considerada como positiva, partindo do pressuposto de que o trabalho com esse tipo de avaliação em sala de aula não deva interferir no panorama dos objetivos gerais da docente para com a turma em relação ao objetos de ensino que compõem o currículo da disciplina. Nesse entendimento, através do uso da conjunção adversativa “mas”, Amélia contraria a crença (como vimos, bastante comum no contexto escolar) de que o SAEB precise ser um foco de estudo exclusivo em sala, demonstrando a percepção de que essa avaliação pode, sim, converter-se, eventualmente, em um objeto de aprendizagem no ensino, mas não o único (“É positiva até o ponto em que isso não interfira nos objetivos gerais... que eu tenho com a turma para o ano”/“Então eu não vou deixar de trabalhar esses conteúdos pra só focar na prova do SAEB. Na prova do SAEB, a gente precisa dá uma atenção, mas não o único foco. Focar exclusivamente [...] Então, é positivo, sim, até o ponto que não interfira é... nos objetivos gerais da disciplina... pra aquela turma, pra aquela série”). Nessa direção, parece haver uma reação da professora mais especificamente em função de suas práticas (não é o que coordenador ou gestor que impõe, mas o que ela sente necessidade de alterar em suas atividades), validando a importância de se trabalhar e desenvolver práticas escolares centradas no estudo e na promoção de um currículo diversificado, distanciando-se, nesse sentido, de prescrições curriculares empobrecidas.

O empobrecimento causado pelo estreitamento curricular, para rememorarmos, em consonância com esse exemplo (08), o contexto narrativo descrito no relato do Exemplo 06, da professora Ângela, e também discussões empreendidas no capítulo de fundamentos teóricos deste trabalho, conforme propõe Sacristán (2007), tem se tornado uma característica tipicamente constituinte de avaliações de tipo externas de larga escola, tendo em vista que, ainda segundo esse autor, qualquer instrumento avaliativo que se faça de fora para dentro da escola, na maior parte das vezes “acaba ocupando-se inevitavelmente de aprendizagens relacionadas com objetivos curriculares empobrecidos,

ainda que só sejam pelo fato de que são os mais fáceis de comprovar e medir” (Sacristán, 2007, p. 320). Nessa lógica, para o estudioso, outras metas, como o desenvolvimento de capacidades, habilidades, atitudes e processos educativos considerados de natureza mais complexa de ser avaliada pelo agente externo, naturalmente entrarão (ou não) em segundo plano, isto é, sendo-as relegadas, à medida que, como discute Elliott (1990, p. 219) *apud* Sacristán (2007, p. 320), “os exames públicos exigem de maneira mais inevitável a normatização, deformam necessariamente a compreensão que tratam de avaliar”.

Na avaliação pessoal da professora Amélia, no depoimento do Exemplo 08, o cenário de aplicação de provas do SAEB na escola em que trabalha, por vezes, tem gerado um sentimento de preocupação, pois, segundo o seu relato, há orientações advindas por parte da gestão escolar para que professores dediquem ou redistribuam suas aulas tendo em vista o trabalho mais sistemático com questões que envolvem o exame externo de LP do SAEB, conforme destaca na fala: “E é essa uma preocupação... porque, às vezes, por exemplo, [...] eu dou três aulas de Língua Portuguesa e uma de Redação, no mesmo dia... aí a direção da escola é... colocou pra a cada quinze dias essas três aulas (de Língua Portuguesa) serem SÓ prova do SAEB, SÓ simulado do SAEB, então interfere DEMAIS”. O uso da forma verbal “colocou” e de advérbios como “SÓ” e “DEMAIS”, nesta parte do relato, intensificam a afirmação da professora, porque revela-nos um sentido de obrigatoriedade oriunda de pessoas externas no que diz respeito ao cumprimento das prescrições, por meio de “provas” e “simulados” como ferramentas (Amigues, 2004) específicas para essa finalidade, que levam, por sua vez, a uma forte interferência da avaliação do SAEB nas práticas de ensino de leitura da professora.

Dessa fala, é possível observamos como o foco das escolas em períodos de aplicação da prova de LP do SAEB sai do currículo escolar e se direciona para esse sistema de avaliação, acarretando uma série de problemas a serem enfrentados pelos professores, como o redirecionamento de planejamentos de suas atividades. Por fim, na última parte do Exemplo 08, verifica-se que, ainda que professoras e direção escolar, aparentemente, tenham entrado em comum acordo de quando e como conduzir as atividades de ensino voltadas para o SAEB, há a permanência da imposição quanto ao trabalho com essas questões (conhecimentos, habilidades, conteúdos, etc. objetos de avaliação), como vê-se no seguinte trecho: Então houve um consenso entre a direção, a outra professora que é da tarde e eu... pra que a gente não fizesse dessa forma... pra o professor ter autonomia pra escolher o dia e horário que iria trabalhar. Disso, decorre um entendimento de que, para a professora, há um distanciamento dela de suas funções

naturalmente pedagógicas (como o planejamento e a atuação em sala de aula), tais como lembram-nos as reflexões de Sacristán (2007) e Corrêa (2012), tratadas melhor mais adiante.

Em conformidade com os relatos dos exemplos 06, da docente Ângela, 07 e 08, da docente Amélia, a professora Sílvia, no Exemplo 09, a seguir, ao discorrer sobre a organização do seu ensino em duas séries distintas em que leciona, enfatiza como as práticas escolares de leitura em turmas de 9º ano ficam, na maior parte das vezes, aprisionada ao modelo de avaliação proposto pelo SAEB. Vejamos:

Exemplo 09:

Sílvia: A gente tem um momento... de leitura, normalmente, nas segundas-feiras [...]. A gente tá, agora, fazendo uma leitura de Maria Machado... que é o Dragão Verde. Eu faço isso... mais no 7º ano, porque é... eu acho que o tempo é curto diante de tanta demanda que vem pra que a gente aplique no 9º ano... principalmente, porque fazem o IDEB, o SAEB... Então a gente não tem muito tempo pra isso. A gente foca muito mais nisso aí, no IDEB, no SAEB. E a leitura fica um pouco meio que “Vai passando”..., e eles acabam lendo aquilo que eu cobro durante as aulas. Mas não é um momento como é feito no 7º ano. Eu faço no 7º um momento pra ler mesmo. Então é diferente (Sílvia, 18 de agosto de 2023, grifos nossos).

O Exemplo 09 evidencia, enquanto experiência com as atividades de leitura, o modo como as práticas de ensino desse eixo é conduzido e tratado pela professora Sílvia sob dois pontos de vista diferentes, considerando, presumivelmente, no primeiro contexto, a obra literária como a principal ferramenta mediadora das atividades pedagógicas; e, no segundo, as cobranças oriundas da imposição de redirecionamento nos planejamentos de suas práticas escolares em relação à preparação de alunos para a participação no teste do SAEB. Nesse caminho, o que aparenta ser destacado por Sílvia, no Exemplo 09, é que o tempo curto, motivado pela realização da avaliação do SAEB, a impossibilita de desenvolver na turma de 9º ano atividades cujas propostas envolvam um trabalho efetivo com a leitura de obras literárias, tal como é executado por ela em outra turma em que leciona, no 7º ano, conforme observa-se no fragmento: “*A gente tem um momento... de leitura, normalmente, nas segundas-feiras [...]. A gente tá, agora, fazendo uma leitura de Maria Machado... que é o Dragão Verde. Eu faço isso... mais no 7º ano, porque é... eu acho que o tempo é curto diante de tanta demanda que vem pra que a gente aplique no 9º ano... principalmente, porque fazem o IDEB, o SAEB...”.*

Ao revelar, implicitamente, o valor que atribui às ações de leitura com obras literárias – talvez por acreditar que a literatura desempenhe, dentro e fora de sala de aula, um papel importante na formação de um leitor crítico e reflexivo –, a docente mostra-nos,

visivelmente, as cobranças que existem da imposição de coordenadores, gestores ou diretores escolares quanto ao planejamento de suas práticas de ensino em decorrência do resultado positivo ou da aparição de novos exames do SAEB, à medida que afirma privilegiar determinadas atividades em detrimento de outras, como é o caso do foco dado às habilidades e aos conhecimentos que são avaliados no teste de LP, conforme vemos linguisticamente em: *“Eu faço isso... mais no 7º ano, porque é... eu acho que o tempo é curto diante de tanta demanda que vem pra que a gente aplique no 9º ano... principalmente, porque fazem o IDEB, o SAEB... Então a gente não tem muito tempo pra isso. A gente foca muito mais nisso aí, no IDEB, no SAEB”*. Perspectiva esta que se enfatiza pelo uso de advérbios como *“tanta”* e *“muito”*, que trazem, para essa fala da professora, uma afirmação de intensidade do sentido revelado por ela.

Como consequência desse contexto, Sílvia descreve um cenário escolar no qual os alunos de turmas de 9º ano ficam à mercê de um ensino de leitura, demasiadamente, condicionado aos objetos de ensino foco de avaliação na prova externa de LP do SAEB, tirando-lhes o tempo de estudo para o desenvolvimento de conhecimentos, competências e habilidades previstos no currículo escolar (*“E a leitura fica um pouco meio que “Vai passando”..., e eles acabam lendo aquilo que eu cobro durante as aulas. Mas não é um momento como é feito no 7º ano. Eu faço no 7º um momento pra ler mesmo. Então é diferente”*). Em consonância com os depoimentos representados nos exemplos 06, professora Ângela, 07 e 08, professora Amélia, isso implica em um remodelamento do planejamento e da atuação das professoras em sala de aula, ou, noutras palavras, no foco do conteúdo, que sai do currículo da escola e vai para a avaliação, afastando-se, talvez, de um ensino considerado como prática de reflexão e produção de conhecimento em direção a um ensino visto como treinamento, em seu sentido mecânico.

Ao tematizar as vantagens e desvantagens de avaliações externas de larga escala, Fernandes (2009) vai ao encontro dessas reflexões, exemplificando que, em muitos casos, esse tipo de instrumento avaliativo

1. Centram-se sobretudo nos conhecimentos acadêmicos, prestando relativamente pouca atenção a competências úteis, relacionadas com a vida real.
2. Condiçãoam os objetivos, as estratégias, o envolvimento e as atitudes dos alunos em relação às aprendizagens, nem sempre pelas melhores razões. Exames que usam perguntas objetivas e de resposta curta tendem a deixar de avaliar aprendizagens consideradas fundamentais, como é o caso da resolução de problemas. (Fernandes, 2009, p. 137).

Em síntese, como conseguimos verificar, os exemplos 06, 07, 08 e 09, tomados como a representação da prática escolar de ensino das dez professoras de LP das oito escolas da Rede Pública Estadual da Paraíba, deflagram como as prescrições ou imposições provenientes de políticas de sistemas externos de avaliação e, por consequência, de instituições de ensino podem exercer forte influência na maneira como professores/as organizam, planejam e constroem suas atividades de ensino, lançando olhar, especificamente, sobre as atividades de leitura/LP; tendo em vista o fato de que incidem sobre os conteúdos que devem ser foco do processo de ensino-aprendizagem e, por decorrência, de avaliação. Isso significa dizer, noutros termos, que o destaque das respostas das professoras-colaboradoras, nestes relatos, vai para a imposição de redirecionamento de planejamentos de aulas em função do escore positivo ou da realização de novos testes de LP do SAEB, em determinado ano ou semestre letivo que vai ocorrer, a qual sai do plano coletivo para o individual.

Ainda sobre a imposição de redirecionamento de planejamentos, ou o foco no conteúdo, para fins de explicitação de elementos da prática escolar das professoras-participantes, consideremos as figuras 02, 03, 04, 05, 06 e 07, retiradas de quatro recursos didáticos utilizados nas escolas em turmas de 9º ano, no período de nossa coleta de dados, que são um exemplo de aulão, um de exercício de propulsão e dois de simulados.

Figura 02 - Aulões de Língua Portuguesa para o SAEB

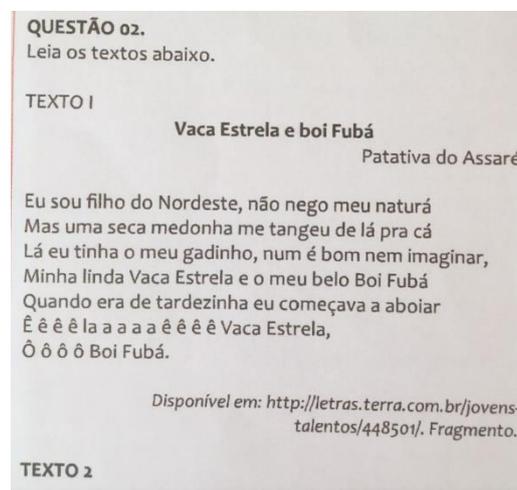


Fonte: materiais didáticos (2024).

Conforme apresentado no capítulo metodológico deste trabalho, a Figura 02 é uma das fotografias que compõem um conjunto de imagens e textos descritivos que fazem alusão a uma série de atividades didáticas e pedagógicas desenvolvidas pela professora Sílvia, dentro e fora de sala de aula, como parte da idealização do projeto escolar “*Leitura e escrita: entretecer e entreter com os gêneros textuais*”. De modo particular, as imagens presentes nesta primeira figura, como sugerido pelo próprio título que a acompanha, “*Aulão IDEB - 9º anos*”, apresentam três situações distintas em que são realizados aulões pela docente e, também, outros colegas, a fim de preparar os alunos para a sua participação na avaliação externa do SAEB. A terceira imagem contida na Figura 02, e de maneira mais específica, a titulação atribuída a ela, “*Aulão de Língua Portuguesa - Preparação para o SAEB*”, são elementos linguísticos e não-linguísticos explícitos que confirmam os resultados de nossa análise a respeito do redirecionamento de planejamentos de atividades do professor em função do teste de LP do SAEB, ou seja, do foco no conteúdo da avaliação externa como manifestação da interferência na prática escolar da docente, uma vez que a ideia que parece se revelar é a de que os aulões de LP, neste contexto, surgem como ferramentas (Amigues, 2004) com vistas a atender a um fim específico, isto é, o treinamento de estudantes para a realização do exame externo.

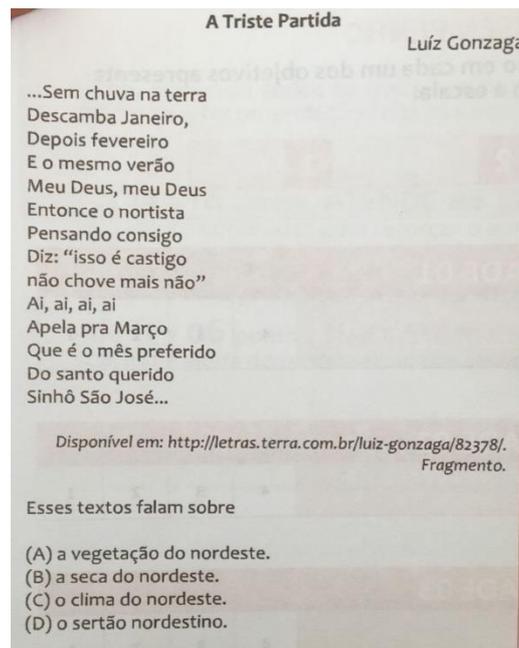
As figuras 03 e 04, por sua vez, apresentam um fragmento de um exercício de propulsão de LP elaborado, também, com vistas a atender às propostas para o SAEB, como parte das práticas de ensino da professora Fernanda.

Figura 03 – Exercício de propulsão de Língua Portuguesa para o SAEB



Fonte: materiais didáticos (2024).

Figura 04 – Exercício de propulsão de Língua Portuguesa para o SAEB



Fonte: materiais didáticos (2024).

Conforme podemos observar, o exemplo exposto nas figuras 03 e 04 constituem parte de um exercício de propulsão que se encontra ao final da apostila de propulsão didática, especificamente, no encerramento da quarta sequência didática ou atividade. O exercício, que é composto por quatro questões de múltipla escolha, com opções de respostas que variam com alternativas de A a D, recebe o título de “*O Saeb tá on²⁴ em propulsão*”. Essa titulação, como no caso da Figura 02, destaca-nos explicitamente o interesse do material didático para com o ensino de leitura pautado nos conhecimentos e habilidades que são alvos de avaliação no SAEB. A nosso ver, isso implica em um remodelamento das práticas de ensino da professora em sala de aula, tendo em vista o fato de que ela deixa de dedicar-se à aprendizagem significativa dos estudantes a partir da perspectiva do nivelamento em rede, ou seja, a partir das defasagens apresentadas por eles (como é proposto pela própria apostila nas orientações para esses profissionais), para ocupar-se, temporariamente, das questões que envolvem o SAEB.

No caso das figuras 03 e 04, a questão apresentada no exemplo é a segunda da sequência do exercício, cuja menção faz referência aos textos literários “*Vaca Estrela e Boi Fubá*”, de Patativa do Assaré, e “*A Triste Partida*”, de Luiz Gonzaga, que os precede.

²⁴ Em referência ao termo “*On-line*”.

Ao solicitar, respectivamente, que os estudantes leiam os dois textos e identifiquem a temática comum entre eles, espera-se a compreensão de que a referida questão aborda a temática da seca do nordeste. Nessa direção, para apresentar respostas possíveis para essa pergunta, é necessário que os alunos façam uma leitura comparativa entre as duas obras buscando desvelar e descobrir os seus sentidos, sendo preciso, portanto, a interpretação do texto. Noutras palavras, conforme propõem os estudos de Menegassi e Angelo (2005), Coracini (2005), Cintra e Passarelli (2006) e Aparício, Pessoni e Caprino (2013), isso significa dizer que a concepção de leitura que subjaz à questão representada nas figuras 03 e 04 compreende o processo de ler centrado no *texto*, a partir da operação de (de)codificação da língua, uma vez a compreensão de leitura é avaliada por meio da averiguação de habilidades leitoras voltadas à recuperação de informações facilmente identificáveis e explícitas nos textos (como é o caso da seca do nordeste), sem que haja reflexão sobre a linguagem e seus usos ou até mesmo sobre os processos de produção e recepção de ambos os textos, como sugerem outras perspectivas teóricas.

As figuras 05, 06 e 07, que seguem, constituem outros dois exemplos de materiais didáticos que deflagram o planejamento das aulas das professoras Joana e Luísa em decorrência do resultado ou da aparição do teste de LP de larga escala do SAEB, em dado período letivo que vai ocorrer a aplicação.

Figura 05 – Simulado 01 de Língua Portuguesa para o SAEB

DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA / PROF^ª: _____ TURMA: 9º ANO
SIMULADO 3º BIMESTRE

Leia o texto abaixo e, em seguida, responda as questões propostas:

CADA INDIVÍDUO É RESPONSÁVEL POR SUA CONDUTA

Atribuir à sociedade como um todo a culpa por certos comportamentos errôneos não parece, em minha maneira de pensar, uma atitude sensata. Costumamos ouvir por aí coisas do tipo “O Brasil não tem mais jeito”, “O povo brasileiro é corrupto por natureza”, “Todas as pessoas são egoístas” e frases afins. Essa é uma visão já cristalizada no pensamento de boa parte de nosso povo.

Entretanto, se há equívocos, se existem erros, se modos ilícitos são verificados, eles sempre terão partido de um indivíduo. Mesmo que depois essas práticas se propaguem, somente serão contaminados por elas aqueles que assim o desejarem. Uma corporação que, por exemplo, está sob investigação criminal em decorrência da ação de alguns de seus componentes, não estará necessariamente corrompida em sua totalidade. Aliás, a meu juízo, isso é quase impossível de acontecer.

Portanto, todos sabemos que um indivíduo é constituído suficientemente para pagar por suas falcatruas. Por isso, não concordo que haja julgamento geral. É preciso que saibamos separar o bom do ruim, o honesto do corrupto, o bom-caráter do mau-caráter, o dissimulado do verdadeiro. Todos têm consciência do que seja certo ou errado e devem carregar sozinhos o fardo de terem sido desleais, incorretos e vulgares, sem manchar a imagem daqueles que, por vias do destino, constituem certas facções que não apresentam, totalitariamente, uma conduta legal.

Cassildo Souza (Adaptado por Tudo Sala de Aula, 2021)

1. Qual o assunto principal do texto?

- Toda pessoa é responsável por seus atos.
 - A sociedade e suas culpabilidades.
 - Os equívocos dos comportamentos alheios.
 - Os costumes do povo brasileiro.
 - Os costumes das mães brasileiras.
2. O autor do texto concorda
- com frases em que as pessoas dizem que o Brasil não tem mais jeito.
 - que atos ilícitos são sempre praticados por indivíduos.
 - que os atos individuais são influenciados pela coletividade.
 - que o brasileiro é corrupto por natureza.
 - que todos os brasileiros devem pagar pela corrupção.

Fonte: materiais didáticos (2024).

Figura 06 – Simulado 02 de Língua Portuguesa para o SAEB

Simulado - Português- Professora

Aluno (a):
9º ano _____

D2 - Inferir informação em texto verbal.

Escolas americanas atrasam aula para manter jovem ligado

Jilly dos Santos bem que tentava chegar à escola no horário. Programava o alarme de seu telefone para tocar três vezes sucessivas. Deixava de tomar o café da manhã. Maquiava-se às pressas já no carro, dirigido por seu pai irritado. Mas poucas vezes no ano passado conseguiu chegar ao seu colégio, o Rock Bridge High School, em Columbia, Missouri, antes do primeiro sinal, às 7h50.

Então ela soube que as aulas iam começar ainda mais cedo, às 7h20. "Pensei: 'Se isso acontecer, eu morro'", lembrou a estudante de 17 anos. [...] Foi quando a adolescente com déficit de sono virou ativista do sono, decidida a convencer o conselho de ensino de uma verdade que conhecia desde o íntimo de seu corpo cansado: adolescentes são movidos por seu próprio desenvolvimento físico a se deitar tarde e acordar tarde.

O movimento iniciado há quase 20 anos para fazer as aulas do ensino secundário começarem mais tarde vem ganhando força em comunidades como Columbia. Centenas de escolas em todo o país vêm cedendo ao acúmulo de evidências dadas por pesquisas sobre o relógio biológico adolescente. [...]

Fonte: materiais didáticos (2024).

Figura 07 – Simulado 02 de Língua Portuguesa para o SAEB

- Sobre o sono dos adolescentes, o autor desse texto afirma que**
- A) as escolas americanas atenderam às reivindicações de Jilly dos Santos.
 B) as luzes dos aparelhos eletrônicos ajudam os adolescentes a dormir mais.
 C) os adolescentes das escolas americanas se tornaram ativistas do sono.
 D) os alunos têm melhor rendimento escolar quando acordam mais tarde.

Fonte: materiais didáticos (2024).

Conforme sinalizado, as figuras 05, 06 e 07 são três fragmentos que compõem duas atividades escolares, nas quais são encontrados textos e questões objetivas relativas a esses textos. Assim como o caso das figuras 02, 03 e 04, as atividades representadas pelas figuras 05, 06 e 07 apresentam-se como um recurso didático, na forma de simulação do teste de LP da avaliação externa, utilizado pelas escolas em que lecionavam as professoras Joana e Luísa, a fim de focalizar-se nos conteúdos prescritos por esse sistema de avaliação. No caso da Figura 05, da docente Joana, a atividade refere a um simulado em que são apresentados um texto, sob o título “*Cada indivíduo é responsável por sua conduta*”, de autoria de Cassildo Souza, e dez questões de natureza objetiva a respeito do manuscrito, composta por opções de respostas de A a D. Ao questionar qual o assunto principal do texto e quais as ideias com que o autor concorda, as duas primeiras perguntas que aparecem na Figura 05 esperam que os alunos percebam que o texto aponta para a defesa do ponto de vista do autor em que ele argumenta que a responsabilidade por ações equivocadas deve ser conferida a indivíduos específicos, e não à sociedade como um todo.

Tais respostas, assim como no exemplo contido nas figuras 03 e 04, estão presentes na superfície textual e poderão ser obtidas com a leitura do texto.

Com sentidos mais ou menos aproximados, o caso das figuras 06 e 07, da docente Luísa, também, representa uma proposta de teste de simulado da avaliação externa do SAEB em que podemos encontrar seis textos de natureza distinta. Para cada produção escrita desse simulado, é apresentada uma questão de múltipla escolha formada por alternativas de A a D. Na situação das figuras 06 e 07, a questão faz referência ao reconhecimento do assunto principal tratado na notícia, intitulada “*Escolas americanas atrasam aula para manter jovem ligado*”, na qual se discute o fato de que os alunos, em fase de adolescência, apresentam melhor rendimento escolar quando acordam mais tarde. Naturalmente, para responder à questão proposta, é necessário que os estudantes realizem a leitura do texto, explicitando a sua interpretação ou compreensão acerca dele.

Disso podemos verificar que as atividades expostas, de modo particular, tanto nas figuras 06 e 07 quanto nas figuras 03, 04 e 05, referem a questões relacionadas à aferição de informações em textos verbais, desenvolvendo, com isso, uma pedagogia de ensino de leitura voltada, unicamente, para a interpretação textual a partir da (de)codificação do sistema linguístico, como lembram-nos a concepção de leitura sob o ponto de vista do *texto* fortemente discutida e criticada por autores como Menegassi e Angelo (2005), Coracini (2005), Cintra e Passarelli (2006) e Aparício, Pessoni e Caprino (2013). Sobre isso, Menegassi (2005) sinaliza-nos que instrumentos didáticos como esses demonstram-se, ao longo dos anos, como não eficazes na formação do leitor competente e ativo que é esperado pela sociedade, posto que os conhecimentos que lhes são exigidos não ultrapassam, muitas vezes, os limites explícitos e operacionais do texto.

Nessa direção, conforme constatamos, a partir do foco dado às habilidades e aos conhecimentos objetos de avaliação no teste de LP do SAEB, há um redirecionamento de planejamentos e de atividades escolares das professoras-colaboradoras em função da obtenção de resultados positivos ou da realização de novos testes, em períodos específicos em que vão ocorrer. Essa percepção se justifica tendo em vista, no caso das figuras 06 e 07, o objetivo principal elencado pela professora Luísa, conforme apresentado no início da atividade proposta, “*D2 - Aferir informações em texto verbal*”, que diz respeito a um dos descritores (D-2) das habilidades de leitura previstas pela Matriz Referência de Língua Portuguesa do SAEB e, ainda, a própria natureza das atividades utilizadas como ferramentas (Amigues, 2004) específicas para contemplar tais prescrições, Figura 02: “*Aulão de Língua Portuguesa - Preparação para o SAEB*”, figuras 03 e 04: “*O Saeb tá*

on em propulsão”, Figura 05: “Simulado 3º bimestre” e figuras 06 e 07: “Simulado - Português - Professora Luísa”, que é desenvolver um cenário de planejamento, de preparação e de simulação de participação de alunos no teste do SAEB.

Neste caso, é possível observar que, a partir dos exemplos de fragmentos de falas e de materiais didáticos analisados nas duas subseções (4.1.1 e 4.1.2) que compõem esta primeira categoria analítica, além de se caracterizar como uma prescrição (Amigues, 2004), a presença da avaliação externa de larga escala, também, regula explícita e implicitamente a atividade docente e o trabalho docente, tanto no plano individual quanto no coletivo (Amigues, 2004), à medida que impõe uma série de exigências e ações ao sujeito professor (como, por exemplo, a inclusão de novas atividades e de conteúdos de LP/leitura), que, por sua vez, se utiliza de ferramentas (Amigues, 2004) específicas de modo a cumprir tais prescrições, como são as provas, testes de simulados e aulões destacados por nossas colaboradoras em seus relatos e discutidos anteriormente nos exemplos representados nas figuras. Desse modo, como regra de ofício (Amigues, 2004) parece ser comum a ideia de que cabe à professora dessa disciplina ser uma espécie de treinadora de seres humanos para participação em exames de avaliação de natureza diagnóstica, somativa e/ou classificatória.

4.2 Responsabilização docente

Nesta seção que apresentamos, a seguir, discorreremos sobre a segunda parte deste capítulo analítico, que é composto pela análise dos depoimentos das professoras-entrevistadas a respeito da responsabilização docente, geralmente, atribuídas a elas por membros ligados às escolas, em razão tanto da preparação dos alunos quanto da atribuição da qualidade dos resultados da avaliação do SAEB. A fim de comprovarmos esses fatos, analisemos, adiante, os exemplos 10, 11, 12 e 13:

Exemplo 10:

Ângela: É aquela velha história... o aluno... recebe uma prova padrão... ele responde essa prova padrão... Claro que em uma escola que tem uma estrutura melhor... os alunos que vivem em uma situação socioeconômica melhor... a gente sabe que eles vão se sair, eu acredito, melhor nessas avaliações, né?... E o que é que eu fico pensando também? Que, muitas vezes, quando sai o resultado tem uma culpabilização TÃO GRANDE do professor. Às vezes... quando o resultado é bom é porque a rede de ensino é legal, o trabalho coletivo foi feito muito bom, mas quando o resultado é ruim... às vezes, o aluno não era bom ou o professor não era bom... o suficiente. Então eu acho muito complicado, não a forma como é aplicada (a prova), ou como esses resultados chegam, mas como esses resultados, muitas vezes, são interpretados.

Pesquisador: *Então... para a senhora, nesta escola, existe a responsabilização sobre o professor quando o escore (dos resultados do Saeb em leitura) é negativo?*

Ângela: *Principalmente, quando é negativo... Quando é positivo é a rede de ensino que é muito boa, é a escola que fez um bom trabalho, foi o coletivo. E esse peso que se coloca em cima do professor de português e de matemática é in-crí-vel, né, a gente sabendo que o que vai ser cobrado ali (na prova) são habilidades de leitura que podem ser trabalhadas em qualquer disciplina... Saber se o aluno consegue localizar uma informação que está explícita no texto, pode ser trabalhado em qualquer disciplina. Mas tem muitos colegas que dão às mãos e vai todo mundo junto, mas tem outros que dizem... “AH, é o professor de português”. A gente sabe que não é... basta pegar uma prova daquela e analisar, né, olhar... [...] Então, muitas vezes, eu acho que recai essa carga muito grande em cima da gente de português, e dos professores de matemática?... Nem se fala (Ângela, 05 de setembro de 2023, grifos nossos).*

Conforme Exemplo 10, a professora Ângela inicia esse relato explicando ações que, para ela, podem contribuir para que alunos obtenham bons resultados na avaliação do SAEB, entre as quais a docente destaca, por exemplo, a situação socioeconômica de escolas e de famílias em que vivem os estudantes (“É aquela velha história... o aluno... recebe uma prova padrão... ele responde essa prova padrão... Claro que em uma escola que tem uma estrutura melhor...”/ “a gente sabe que eles vão se sair, eu acredito, melhor nessas avaliações, né?...”). Dessa fala, é possível inferir o entendimento de que, para a docente, talvez, a prova do SAEB não seja tão “padrão²⁵” como ela afirma ser, haja vista o fato de que fatores como esses podem interferir diretamente nos seus resultados.

Subjacente a essa percepção, a voz de Ângela parece evidenciar um sentimento de preocupação em relação às responsabilidades atribuídas ao sujeito professor, porque diz sentir, frequentemente, uma enorme culpabilização, proveniente, presumivelmente, de algum membro da gestão ou direção escolar, sobre os resultados apresentados pelos alunos no teste de LP, isto é, após a exposição e a divulgação desses dados para a escola, conforme expressa na fala: “E o que é que eu fico pensando também? Que, muitas vezes, quando sai o resultado tem uma culpabilização TÃO GRANDE do professor”. A expressão “TÃO GRANDE”, constituída, respectivamente, de um advérbio e de um adjetivo, reforça o grau de intensidade da fala da professora, pois mostra-nos o tamanho da culpabilização apontada por ela, que nem é pouco e nem é grande, é muito grande.

Além de perceber questões relacionadas à responsabilização docente no ambiente escolar que trabalha, ainda no Exemplo 10, Ângela chama-nos atenção para o fato de que, quando os escores obtidos no SAEB pela instituição na qual trabalha são positivos, a

²⁵ Neste caso, entendemos que talvez a professora estivesse fazendo referência à normatização das avaliações, ou seja, um mesmo teste que é aplicado em diferentes regiões.

postura da escola é a de enaltecer a própria faceta enquanto instituição formadora, bem como a das atividades coletivas por ora realizadas a partir das prescrições estabelecidas (Amigues, 2004).

Contudo, na avaliação pessoal dessa professora, quando os resultados não são os esperados pela escola (os escores são negativos), o direcionamento que se tem é o inverso, pois há o apagamento da responsabilidade escolar, antes valorizada, em detrimento da responsabilidade docente e, até mesmo, discente (*“Às vezes... quando o resultado é bom é porque a rede de ensino é legal, o trabalho coletivo foi feito muito bom, mas quando o resultado é ruim... às vezes, o aluno não era bom ou o professor não era bom... o suficiente”*). Essa oposição entre a qualidade do resultado positivo como atributo do coletivo (Amigues, 2004) e a do resultado negativo como atributo do individual fica nítido a partir do uso da conjunção adversativa “mas”, nesta construção, porque revela dois protagonistas diferentes (um bom e um ruim) para o mesmo processo.

Na avaliação pessoal dessa nossa colaboradora, o efeito da responsabilização ou culpabilização docente pelos maus desempenhos apresentados por alunos na avaliação externa do SAEB pode estar diretamente relacionada à leitura (ou a falta dela) que se faz dos resultados gerados por esse instrumento avaliativo, isto é, por parte da própria escola, como é possível verificar na seguinte fala presente neste exemplo: *“Então eu acho muito complicado, não a forma como é aplicada (a prova), ou como esses resultados chegam, mas como esses resultados, muitas vezes, são interpretados”*. Noutras palavras, isso significa dizer que os resultados gerados pela avaliação externa, quando interpretados de forma errônea, não só podem desqualificar a atividade docente, mas, também, podem atribuir a esse profissional a responsabilidade unilateral por todo o processo. A nosso ver, questões como essas, nos fazem refletir, também, sobre as funções, atualmente, desempenhadas pelas instituições de ensino frente à produção e à propagação de discursos e práticas que levam o sujeito professor a ser responsabilizado e/ou culpabilizado individualmente pela não-qualidade dos resultados de estudantes em avaliações diversas.

Reafirmando a constatação desse resultado, a fala da professora Ângela na continuação do Exemplo 10, após questionada haver de fato a culpabilização do professor, reconhece que a responsabilidade docente pela preparação dos estudantes e pela atribuição da qualidade do resultado da avaliação dada aos professores de Português e de Matemática é maior, quando comparada aos demais profissionais, principalmente, se levarmos em consideração o fato de que, na percepção dessa docente, tratam-se de provas (do SAEB) cujas questões são compostas por habilidades de leitura que podem ser

trabalhadas e desenvolvidas em qualquer área de conhecimento do currículo escolar, conforme destacado no fragmento: *“Principalmente, quando é negativo... Quando é positivo é a rede de ensino que é muito boa, é a escola que fez um bom trabalho, foi o coletivo. E esse peso que se coloca em cima do professor de português e de matemática é in-crí-vel”*. Neste caso, marcas linguísticas como o uso do advérbio *“Principalmente”*, no início desta assertiva, e do adjetivo *“in-crí-vel”*, no final dela, enfatizam a afirmação da professora a respeito do cenário de responsabilização docente na escola em que leciona, ao passo em que parecem revelar, também, um sentimento de indignação, já que o adjetivo (*“in-crí-vel”*), aparentemente, é utilizado de forma irônica.

Por meio, novamente, da aparição de conjunções adversativas *“Mas/mas”* e do discurso citado *““AH, é o professor de português””*, empregue pela docente como uma estratégia para mostrar a presença do discurso do outro – da responsabilização docente – que está em tensão com seu trabalho, Ângela indica destacar, também, a ideia de que a culpabilização não advém, supostamente, apenas de coordenadores, gestores ou diretores escolares, mas de outros colegas de profissão, segundo a qual, por um lado, alguns vestem a camisa e incorporam os valores de um trabalho coletivo e outros, por sua vez, se abstém e atribuem, exclusivamente, à responsabilidade do trabalho com a avaliação do SAEB e, conseqüentemente, da qualidade obtida, a essas duas disciplinas em específico (Português e Matemática), como vemos em: *“Mas tem muitos colegas que dão às mãos e vai todo mundo junto, mas tem outros que dizem... “AH, é o professor de português”. A gente sabe que não é... basta pegar uma prova daquela e analisar, né, olhar...”*.

Nesse sentido, em suas últimas colocações na reprodução desse relato, a professora Ângela reafirma o ponto colocado por ela no início do Exemplo 10, ou seja, de que o insucesso dos alunos diante da avaliação externa recai, quase sempre, sob o sujeito professor (*“Então, muitas vezes, eu acho que recai essa carga muito grande em cima da gente de português, e dos professores de matemática?... Nem se fala”*). As expressões *“muito grande”* e *“da gente”*, nesta fala, apontam para um campo semântico que realça a afirmação da docente quanto à intensidade da manifestação da responsabilização docente em suas práticas escolares, enxergando-se como parte do coletivo de trabalho (Amigues, 2004) dos professores de português.

Na linha dessa discussão, ao refletir sobre os principais propósitos definidos pela política de avaliação do SAEB, Carvalho (2022) lembra-nos que

Os resultados das avaliações devem ser tomados como sinalizadores do desempenho dos alunos e, por isso, *a atitude que se espera dos professores e*

gestores escolares é a análise desses resultados em busca, não de culpados ou de responsáveis pela taxa de proficiência aferida, mas sim de identificar as causas que impactam o desempenho. Identificando as causas, pode-se agir eficazmente em busca de fazer avançar a prática escolar. (Carvalho, 2022, p. 66, grifos nossos).

Consoante ao relato exposto no Exemplo 10, a docente Joana, no Exemplo 11, a seguir, também apresenta de maneira bastante singular e um tanto direta a sua percepção a respeito da responsabilização docente como efeito da interferência da avaliação externa na prática escolar de ensino. Na sua avaliação pessoal,

Exemplo 11:

Joana: [...] A responsabilidade em cima da professora de português... eu cito matemática também, porque vem algumas avaliações externas especificamente pra matemática, assim como português... então a gente sente DEMAIS... É uma cobrança muito grande quando o resultado não é o esperado, digamos assim, pela instituição ou escola, aqui. A gente sente uma cobrança imensa em cima de nós professores, essas duas (disciplinas) específicas... Inclusive, eu conversava muito com ela, com a professora antiga de matemática, a gente se sentia muito responsável (pelo score da escola na avaliação) (Joana, 31 de agosto de 2023, grifos nossos).

Em seu depoimento, no exemplo anterior, a professora Joana, assim como Ângela, no Exemplo 10, relata percepção semelhante acerca da responsabilização docente na escola em que trabalha, tendo em vista que, segundo Joana, esse efeito é sentido tanto por ela, enquanto profissional responsável pela disciplina de LP, quanto por outros colegas, da mesma área ou de área distinta, como é o caso da professora de Matemática apontada por ela (“A responsabilidade em cima da professora de português... eu cito matemática também, porque vem algumas avaliações externas especificamente pra matemática, assim como português... então a gente sente DEMAIS”). Termos, como “a gente” e “demais”, utilizados pela docente, nesta fala, para exemplificar a sua vivência, demonstram a ideia de que Joana parece assumir o papel de porta-voz ou representante de uma experiência coletiva (Amigues, 2004), que, por sua vez, desvela de forma intensa a culpabilização que há sobre os professores de Português e de Matemática.

Para essa docente, ainda em conformidade com a narrativa reproduzida no Exemplo 10, da professora Ângela, quando os índices de rendimentos escolares de alunos na avaliação do SAEB não são os esperados pela escola (ou seja, quando os resultados são negativos), a conduta assumida, normalmente, pela instituição é a de cobrar e, sobretudo, responsabilizar os profissionais envolvidos nesse processo por tais resultados, conforme revela no seguinte trecho: “É uma cobrança muito grande quando o resultado não é o esperado, digamos assim, pela instituição ou escola, aqui. A gente sente uma

cobrança imensa em cima de nós professores, essas duas (disciplinas) específicas... Inclusive, eu conversava muito com ela, com a professora antiga de matemática, a gente se sentia muito responsável". Isso se torna evidente, a partir, por exemplo, de marcas linguísticas reveladas pela professora, como são o advérbio “*muito grande*”, porque marca a intensidade da afirmação da docente, mostrando-nos que a responsabilização e a cobrança sobre os professores não são grandes, são muito grandes; o adjetivo “*imensa*”, que, neste exemplo, retoma o contexto semântico de intensidade apontado anteriormente; e as expressões “*a gente*” e o pronome “*nós*”, que, como vimos, indicam que Joana fala, também, do ponto de vista de um coletivo de trabalho (Amigues, 2004).

No nosso entendimento, percepções como essas nos sugerem a compreensão de que o (in)sucesso do aluno diante dessas provas é visto como se fosse unicamente o resultado do trabalho desenvolvido em sala de aula por um ou mais professores em disciplinas específicas, como é o caso dos componentes curriculares de Português e de Matemática, conforme destacado nos relatos das professoras Ângela e Joana, nos exemplos 10 e 11. Como consequência, para rememorarmos as contribuições de pesquisadores como Corrêa (2012), Silva (2013), Ferrarotto (2018) e Ferreira (2018), conseguimos verificar que docentes, progressivamente, distanciam-se de seus papéis essencialmente de natureza pedagógica, assim como de sua autonomia profissional, haja vista o fato de que, frequentemente, são obrigados a seguirem modelos de ensino pautados em currículos de avaliações externas que, muitas vezes, não traduzem fielmente o contexto vivenciado no ambiente escolar, isto é, em nome da boa qualidade e dos bons resultados e dados numéricos nos exames.

Ferreira (2018) amplia essa nossa discussão, ao afirmar que a palavra de ordem atual que opera na manutenção do controle indireto da educação

[...] é responsabilização, ou, como está em voga atualmente, *accountability*. Trata-se da responsabilização dos agentes educacionais que faz com que os mesmos utilizem diferentes mecanismos para atenderem os objetivos pré-estabelecidos para a educação. Dessa forma, os docentes são bombardeados com responsabilidades que deveriam ficar a cargo do Estado e que viram uma camisa de força para a prática educativa. (Ferreira, 2018, p. 61, grifos da autora).

No Exemplo 12, que apresentamos adiante, a professora Joana desenvolve melhor a visão apresentada por ela acerca da responsabilização docente e esclarece como essas crenças têm se tornado quase que um aspecto cultural no seu contexto escolar, de modo a influenciar até o agir profissional de outros professores da escola sobre ela. Vejamos:

Exemplo 12:

Joana: [...] É como se fosse algo... cultural, a responsabilidade... é do professor de português, um exemplo... “Ei, fulano tá com dificuldade de leitura e escrita”... “O professor de português” (risos) [...] Tem um professor aqui que ele sempre me chama pra tudo “Joana... tá acontecendo isso. Eles não sabem o que é começo e final de margem”. Aí eu vou lá... trabalho isso. Muitas vezes, eu trabalho... porém, como tem aquela questão da falta de interesse mesmo, eu acho, do “Por que eu tô aqui e pra quê?”, a questão da consciência, e muitos têm muita dificuldade [...]. Aí (o professor) me chama de novo “Joana, isso é um absurdo. Eles fazem assim e assim...”. Então são coisas que... os professores acreditam que... é foco de português e que talvez eu esteja deixando a desejar e, por isso, os meninos não estão aprendendo e, conseqüentemente, não fazem com ele... Porém, são coisas que cada professor poderia trabalhar dentro da sua aula e do seu conteúdo [...]. Tem um aqui (professor na escola) que de vez em quando me chama. Eu fico muito constrangida, eu não vou mentir, porque é na frente da turma... [...] Mas é como se fosse só eu, eu que posso falar (sobre o conteúdo)... me chama lá na sala, na frente de todo mundo (Joana, 31 de agosto de 2023, grifos nossos).

Conforme apresentado no Exemplo 12, a docente Joana reconhece que a ação de responsabilizar o profissional de LP pelas deficiências apresentadas por alunos em relação às práticas de leitura e escrita é algo, aparentemente, bastante habitual na escola em que trabalha, talvez por entender-se que tais ações fazem parte das regras de ofício (Amigues, 2004) como gestos específicos de condução da prática de ensino de LP (“É como se fosse algo... cultural, a responsabilidade... é do professor de português, um exemplo...”). Assim, por meio, principalmente, do recurso do discurso citado, Joana mostra-nos como o outro entende, se posiciona e avalia-a em relação às suas práticas de ensino, ao explicar que, constantemente, é chamada a atenção por um outro profissional da instituição (““Ei, fulano tá com dificuldade de leitura e escrita”... “O professor de português” (risos) [...] Tem um professor aqui que ele sempre me chama pra tudo “Joana... tá acontecendo isso. Eles não sabem o que é começo e final de margem””).

Desse trecho, é possível depreender como a política de avaliação do SAEB pode despertar, pouco a pouco, um ideário de culpabilidade vertical, de vigilância e de (auto)gerenciamento sobre a própria prática escolar ou, ainda, sobre a de outro profissional, gerando, com isso, de certa forma, aquilo que Côrrea (2012) chamou de controle estratégico sobre as atividades educativas, conforme se sobressaem nos trechos de relatos de experiência tanto do Exemplo 12, da professora Joana, “Então são coisas que... os professores acreditam que... é foco de português e que talvez eu esteja deixando a desejar e, por isso, os meninos não estão aprendendo e, conseqüentemente, não fazem com ele... Porém, são coisas que cada professor poderia trabalhar dentro da sua aula e do seu conteúdo [...]”, quanto do Exemplo 10, da professora Ângela, “Saber se o aluno

consegue localizar uma informação que está explícita no texto, pode ser trabalhado em qualquer disciplina. Mas tem muitos colegas que dão às mãos e vai todo mundo junto, mas tem outros que dizem... “AH, é o professor de português”. A gente sabe que não é... basta pegar uma prova daquela e analisar, né, olhar...”

Além de destacar aspectos relacionados à responsabilização ou culpabilização docente tanto pela preparação dos estudantes para a realização do exame externo quanto pela má qualidade dos resultados apresentados por esses alunos na avaliação, o Exemplo 12, da professora Joana, também, parece demonstrar um nítido sentimento de constrangimento social em razão, sobretudo, das intervenções e advertências sofridas por ela por um outro professor da escola, conforme discutido anteriormente (“*Tem um aqui (professor na escola) que de vez em quando me chama. Eu fico muito constrangida, eu não vou mentir, porque é na frente da turma...*”). A conjunção adversativa “Mas” que introduz o relato final do Exemplo 12 (“*[...] Mas é como se fosse só eu, eu que posso falar (sobre o conteúdo)... me chama lá na sala, na frente de todo mundo*”), coloca em perspectiva, novamente, a responsabilização docente, porque aparenta demonstrar que, apesar de Joana reconhecer a necessidade de um trabalho interdisciplinar com o teste de LP de larga escala na escola, a cobrança e a responsabilidade sobre o ensino e a aprendizagem dos conteúdos foco de avaliação no exame voltam-se sempre para ela.

Já nos encaminhando para a conclusão desta análise, quando questionada sobre a mesma questão, ou seja, a existência ou não de uma responsabilização ou culpabilização profissional pelos resultados apresentados por alunos na avaliação externa do SAEB na instituição de ensino em que leciona, a professora Cecília, no Exemplo 13, apresenta percepção bem próxima das experiências observadas nos exemplos 10, 11 e 12, representadas pelas docentes Ângela e Joana. Sobre isso, Cecília nos respondeu:

Exemplo 13:

Cecília: *Sim, principalmente quando o resultado é negativo. Eu acho que... (risos) a carga cai pra cima do professor, SIM... Quando é positivo, eu acho que... se tem a tendência a dizer “Nossos alunos são muito bons” e se apagar um pouco a figura do professor... Na outra escola que eu trabalhei, a gente conseguiu bater a meta... e aí, em momento nenhum, também eu não esperava que... viessem me agradecer... mas teve a cobrança tão grande... quando a gente conseguiu bater não teve um “EH, vocês fizeram um bom trabalho”, não teve... [...] Não é querendo massagear o ego, mas é porque se tem a cobrança tão grande, pra mostrar... “Olha, a gente conseguiu... A gente pode melhorar isso se tiver o apoio dos outros professores e tal” (Cecília, 15 de setembro de 2023, grifos nossos).*

Como indiciado no Exemplo 13, a professora Cecília traz como palavras-chave de seu relato pontos já revelados em depoimentos anteriores. Noutras palavras, isso implica dizer que a docente exemplifica a mesma percepção da interferência da avaliação externa acerca da responsabilização docente, tendo em vista que o depoimento representado pela experiência dessa professora afirma, logo de início, haver uma responsabilização sobre ela quando os resultados e rendimentos de alunos na avaliação do SAEB são abaixo do que haviam sido esperados pela instituição escolar.

Para este exemplo, confirmando o que foi visto anteriormente, a culpabilização dada ao sujeito professor parece surgir como o resultado do escore negativo dos estudantes no exame externo, haja vista o fato de que a escola tende a ocultar o mérito profissional da professora nas situações nas quais os alunos apresentam bons desempenhos na avaliação (*“Sim, principalmente quando o resultado é negativo. Eu acho que... (risos) a carga cai pra cima do professor, SIM... Quando é positivo, eu acho que... se tem a tendência a dizer “Nossos alunos são muito bons” e se apagar um pouco a figura do professor...”*). Neste caso, o uso dos advérbios de intensidade *“principalmente”* e *“SIM”*, no início desta fala, e do recurso do discurso citado *““Nossos alunos são muito bons”*”, logo em seguida, reafirmam o efeito de responsabilização profissional, pois desvelam dois polos contextuais, como se o sucesso pertencesse ao aluno e o insucesso ao professor. Desse modo, compreendemos como, em ambos os contextos escolares, a noção de responsabilização está diretamente associada à noção de meritocracia.

Na continuação do relato do Exemplo 13, Cecília explicita a falta de reconhecimento do professor de LP, quando se trata da avaliação do SAEB, a partir de uma experiência vivenciada por ela em outra escola, ao afirmar que mesmo batendo a meta estabelecida, não sentiu uma postura de agradecimento por parte da instituição de ensino (*“Na outra escola que eu trabalhei, a gente conseguiu bater a meta... e aí, em momento nenhum, também eu não esperava que... viessem me agradecer... mas teve a cobrança tão grande... quando a gente conseguiu bater não teve um “EH, vocês fizeram um bom trabalho”, não teve...”*). A nosso ver, a expressão “Bater meta”, bastante comum no campo mercadológico, conforme destacado em outra análise (quando, por exemplo, o vendedor bate a meta de determinadas vendas), nos faz refletir, também, sobre os sentidos atribuídos, atualmente, a essa expressão no campo da profissão docente e, por sua vez, como isso desloca o papel do professor enquanto profissional atuante nesse campo, ainda como parte das influências da avaliação externa nas práticas escolares de ensino.

Ainda nesta parte do Exemplo 13, é possível observar que apesar de a professora dizer que não esperava agradecimento por parte da escola, as adversativas “*mas*”, neste exemplo, surgem para mostrar a ideia de que se houve a cobrança tão grande, deveria haver, por suposição de acarretamento linguístico, o reconhecimento de que se chegou aquela meta. Com isso, vemos que Cecília a todo momento usa o recurso do discurso citado, que ela está apresentando como os discursos que estão em tensão com o seu trabalho, mostrando-nos como o outro e até ela mesma olha as suas atividades e se posicionam de tal forma (“*EH, vocês fizeram um bom trabalho*”)/ “*“Olha, a gente conseguiu... A gente pode melhorar isso se tiver o apoio dos outros professores e tal”*”).

Nesse caminho, Ferreira (2018) chama-nos atenção para o ponto de que a adoção de práticas de responsabilização e/ou culpabilização docente e, de certa forma, de estratégias meritocráticas, como vimos nos exemplos analisados,

[...] não se associam ao objetivo inicial das avaliações, que deveria ser diagnosticar a educação e evidenciar as fragilidades do sistema educacional brasileiro, permitindo intervenções favoráveis a melhoria deste sistema. A utilização de fatores tão limitados para diagnóstico da educação não contribui para o progresso educacional, pois deveriam ser considerados e analisados também, características como nível socioeconômico dos educandos, contexto social das instituições, condições físicas e estruturais das escolas, gestão escolar, recursos materiais, valorização docente, dentre outros. (Ferreira, 2018, p. 104).

Em síntese, conforme constatamos, a partir dos exemplos 10, 11, 12 e 13 que demonstramos como os discursos apresentados por maioria das participantes desta pesquisa, ou, noutros termos, por seis das dez docentes, há uma responsabilização atribuída às professoras que se manifesta de forma muito clara em sua fala. Essa responsabilização torna evidente da prática docente e do trabalho docente o que seria exclusivo ou não como atividade do professor, ao ressaltar a qualidade do resultado positivo como atributo do coletivo (Amigues, 2004) e a do resultado negativo como atributo do individual. Por outra perspectiva, é possível verificar, também, como dizem as colaboradoras, que o trabalho docente, nas situações de presença da avaliação externa de larga escala na escola, se mostra coletivo (Amigues, 2004), quando todos buscam ajuda juntos para executar atividades que seriam de seu ofício individual.

Nesse sentido, as regras de ofício (Amigues, 2004) como gestos específicos de condução da prática de ensino de LP parecem não ser suficientes. É como se as professoras necessitassem realizar algo distinto de sua prática corrente. Além do que, é válido destacar que a responsabilização tem implicações significativas para a

configuração do agir docente, ao passo em que recoloca a posição de agente de sua ação de ensinar para a de um executor de prescrições restritivas do ponto de vista profissional, a ponto de publicizar uma qualificação docente diretamente associada ao tipo de resultado, positivo ou negativo, obtido pela escola em que atua determinado docente. Isso quer dizer, noutros termos, que a avaliação é soberana, para ditar os redirecionamentos, o gestor é soberano, para fazer acontecer os redirecionamentos, mas o sujeito professor patina, involuntariamente, em uma dubiedade de sentimentos individuais e coletivos de culpabilização e de inferioridade. Nesse caso, sensações de inferioridade e de responsabilização profissional perduram porque os objetivos parecem ser de *outrem*, ou seja, não há, aparentemente, uma aliança entre gestão escolar e docentes.

V. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, a partir de uma investigação de base etnográfica e de abordagem, essencialmente, qualitativa de natureza descritivo-interpretativa, com caráter tanto exploratório como explicativo em LA, buscamos explicitar, como objetivo geral, de que modo as avaliações externas de larga escala podem influenciar na prática escolar do ensino de leitura de professoras do EF - AF, a partir de suas percepções representadas em respostas a entrevistas individuais e em exemplares de materiais didáticos representativos de suas práticas escolares em salas de aula. Para isso, de modo mais particular, procuramos, como objetivos específicos, inicialmente, *i) identificar as formas da manifestação da interferência das avaliações de larga escala na prática de ensino de leitura de professoras*, para, em seguida, *ii) compreender a relação da interferência na seleção das habilidades do ensino de leitura*.

Nesse caminho, ao questionarmos *Qual a interferência de avaliações de larga escala na prática escolar de leitura de professoras do Ensino Fundamental – Anos Finais?*, foi possível constatar interferências da avaliação externa do SAEB que se estendem desde à dimensão teórico-prática até a dimensão emocional e/ou afetiva dos profissionais que fazem o campo da profissão docente. Essas interferências desvelam a imagem que outros profissionais da comunidade escolar (sobretudo, aqueles que ditam e fazem acontecer os redirecionamentos pedagógicos, como gestores e diretores escolares), e as próprias professoras têm de si e de suas práticas de ensino, quando a questão a ser tratada é o processo de ensino-aprendizagem de estudantes de turmas de 9º ano com vistas à participação nos testes externos gerenciados pelo poder público.

Nessa perspectiva, contemplando o primeiro de nossos objetivos específicos, conseguimos observar que a interferência da avaliação de larga do SAEB na prática do ensino de leitura desses sujeitos se manifesta de duas formas. Primeiro, a partir da inclusão de novas atividades e de conteúdos de leitura em função da expectativa por resultados positivos na avaliação, o que implica na imposição de remodelamento do planejamento e da atuação das professoras em sala de aula, ou, noutras palavras, no foco na realização de novos de LP e no conteúdo prescrito, que sai do currículo escolar e vai para a avaliação externa. Segundo, a partir do efeito de responsabilização e culpabilização docente tanto pela preparação dos alunos para a participação no exame quanto pela má qualidade dos resultados apresentados por esses estudantes nesse teste avaliativo.

No primeiro caso, vimos que o foco dado às atividades, aos conteúdos, às habilidades e aos conhecimentos da avaliação externa advém das prescrições (Amigues, 2004) das escolas em que atuavam as professoras, em virtude das prescrições, inicialmente, estabelecidas pelo próprio sistema de avaliação a que essas instituições escolares se submetiam, ou seja, o SAEB. Ao fazer isso, as professoras-colaboradoras desenvolvem uma série de ações, assim como empregam ferramentas específicas (Amigues, 2004), de modo a contemplar essas prescrições, como são os aulões, os testes de simulados e os exercícios de propulsão, que, objetivam, por sua vez, preparar e treinar os alunos para a participação na avaliação externa designada às turmas de 9º ano. Nesse viés, os exemplos analisados deflagram situações em que se exigem que as professoras invistam em mais tarefas e aulas pontuais, assim como em conteúdos e habilidades-alvos de avaliação desse sistema, próximo à execução de novos testes, como estratégia para garantir o sucesso em próxima realização, revelando, assim, a pressão externa por um redirecionamento do planejamento e do trabalho docente.

Desse ponto, conforme depreendemos, os materiais didáticos utilizados pelas professoras em salas de aula, a fim de ampliar-se a realização de atividades de leitura e, por consequência, focalizar-se nos conteúdos prescritos pelo SAEB, desempenham função ainda muito preliminar do ponto de vista do desenvolvimento pleno das capacidades leitoras e escritas de alunos, haja vista o fato de que estão alicerçadas em uma concepção de leitura centrada apenas no *texto* (Menegassi; Angelo, 2005; Coracini, 2005), que preconiza o domínio operacional de conhecimentos da língua(gem), ou seja, na massiva realização de exercícios de classificação gramatical e de identificação, como a (de)codificação e a recuperação de informações explícitas em textos, conforme destacado nos exemplos analisados nas figuras. Apesar de reconhecermos, ainda hoje, a importância dessa concepção de leitura para a orientação do planejamento e da construção de diferentes práticas de ensino em sala de aula, compreendemos que o discurso escolar, nas últimas décadas, tem procurado não reforçar o ensino isolado dessa tradição escolar, considerado insatisfatório tendo em vista a atuação efetiva de indivíduos em situações e práticas comunicativas e sociais distintas da vida contemporânea em sociedade.

Já no segundo caso, verificamos como as profissionais de LP saem de uma situação de invisibilização, nos contextos em que os resultados obtidos pelas instituições de ensino na avaliação externa do SAEB são positivos, para uma situação de responsabilização docente, quando tais desempenhos são abaixo do esperado. Desse modo, como destacado anteriormente, essa responsabilização acaba tornando evidente

aquilo que seria, exclusivamente, de responsabilidade do professor e o que não seria, distinguindo, assim, os maus desempenhos na avaliação como parte do plano individual e os bons desempenhos como parte do plano coletivo (Amigues, 2004).

Nesse sentido, é possível observar que os resultados obtidos e gerados pelas avaliações externas de larga escala, quando interpretados equivocadamente, não só podem influenciar a condução e a atuação das práticas escolares de docentes em sala de aula e, por conseguinte, a qualidade do ensino-aprendizagem, mas, também, podem desqualificar e reconfigurar o lugar e o papel de professor do ponto de vista do trabalho docente, evidenciando, neste contexto, sentimentos de culpabilização vertical, de indignação e até de constrangimento social, além de destacar, também, o sujeito professor como um tipo de treinador e preparador de sujeitos com vistas à participação em exames de avaliação de caráter diagnóstico, somativo e/ou classificatório.

Quanto ao segundo de nossos objetivos específicos, foi possível verificar que a relação entre as interferências e a seleção das habilidades do ensino de leitura, em anos letivos de aplicação do teste de LP do SAEB, se dá de modo direto e explícito a partir dos conteúdos constantes no currículo da avaliação externa de larga escala proposta para a turma, mediante ao trabalho, por exemplo, com provas e questões de edições anteriores, testes de simulados, aulões e exercícios de propulsão. Por outro lado, nos anos em que tal exame não é previsto, a seleção parece ocorrer de acordo com a prática corrente do currículo escolar e da própria disciplina de LP.

Além disso, é necessário destacar, nesse entendimento, que o efeito de responsabilização e/ou culpabilização docente, também, pode ter implicações diretas na predileção pelas habilidades da avaliação, antes, durante ou após a execução dos testes de LP, na medida que incita um agir profissional diferente diante do cenário de procura por melhores resultados escolares, o que pode não implicar, necessariamente, melhores aprendizagens para os estudantes, em termos qualitativos. Isso significa dizer, de outra forma, que a seleção das habilidades do ensino de leitura pelas nossas colaboradoras se dá em torno das imposições de redirecionamento de planejamentos e ações pontuais e de responsabilização vertical tendo em vista o SAEB.

Por fim, sem querer assumirmos um caráter conclusivo para esta dissertação, compreendemos que as avaliações de natureza externa de larga escala podem, também, influenciar positivamente as práticas escolares de ensino de professores atuantes nas mais distintas disciplinas e níveis escolares. Nessa direção, ainda que não tenha sido foco da pesquisa, acreditamos que esse tipo de avaliação pode interferir na percepção de um fazer

docente, a despeito do gestor e do teste em si, ou seja, na melhoria do próprio agir profissional e/ou do agir coletivo. Assumimos, com isso, o entendimento de que avaliações externas de larga escala são mecanismos de políticas públicas de educação, e, para tal, problematizações como essa são fundamentais para que a atuação desses instrumentos, dentro e fora no ambiente natural de sala de aula, esteja continuamente em processo de (re)formulação e aperfeiçoamento, procurando garantir o princípio básico de um sistema de educação que leve em consideração as diferenças pedagógicas e socioeconômicas inerentes às atividades educacionais e o amplo contexto brasileiro, com vistas à construção de um ensino público (e privado) de qualidade – em seu sentido pleno.

REFERÊNCIAS

AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. *In*: MACHADO, A. R. (Org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004, p. 37-53.

ANDRADE, D. C. de. **O efeito retroativo da Provinha Brasil na organização do ensino de leitura para o segundo ano do Ensino Fundamental**. 2016. 150 p. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino). Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2016. Disponível em: [Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFCG: O efeito retroativo da provinha Brasil na organização do ensino de leitura para o segundo ano do ensino fundamental](#). Acesso em: 15 de set. 2023.

APARÍCIO, A. S. M. Análise linguística na sala de aula: modos de construir um percurso de investigação. *In*: GONÇALVES, A. V. *et. al.* (Orgs.). **Visibilizar a Linguística Aplicada**: abordagens teóricas e metodológicas. Campinas: Pontes Editores, 2014, p. 81-110.

APARÍCIO, A. S. M.; PESSONI, A.; CAPRINO, M. P. Ensino de leitura e multiletramentos: o que apontam os dados de uma pesquisa sobre jornal em sala de aula. *In*: APARÍCIO, A. S. M.; SILVA, S. R. (Orgs.). **Ensino de Língua Materna e Formação Docente**: teoria, didática e prática. Campinas: Pontes Editoras, 2013, p. 273-295.

BARRETTO, E. S. de S. Políticas de Currículo e Avaliação e Políticas Docentes. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 147, p. 738-753, set./dez., 2012. Disponível em: [SciELO - Brasil - Políticas de currículo e avaliação e políticas docentes Políticas de currículo e avaliação e políticas docentes](#). Acesso em: 15 de mai. 2024.

BAZARIM, M. **Metodologias de pesquisa aplicadas ao contexto de ensino-aprendizagem de línguas**. *In*: Congresso Nacional de Linguística e Filologia. 2008. p. 93-102.

BEZERRA, M. A.; REINALDO, M. A. Contribuições da Linguística Aplicada para o ensino de português como língua materna. *In*: ATAÍDE, C. *et al* (Orgs.). **Cartografia GeNE**: 20 anos de pesquisas em Linguística e Literatura. Campinas: Pontes Editoras, 2019, p. 70-107.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Sistema de avaliação da educação básica**: documentos de referência (versão 1.0). Brasília: Inep, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Observatório de Educação**: Execução do Sistema de Avaliação da Educação Básica 2021. Brasília, 2021. Disponível em: [4b8c85be-d825-495c-b7d6-729244a73b76 \(institutounibanco.org.br\)](#). Acesso em: 27 de fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Matrizes de Referência de Língua Portuguesa/Linguagens**. Brasília, 2022. Disponível em: [Matrizes e Escalas - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | Inep \(www.gov.br\)](#). Acesso em: 04 de mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes da edição de 2023**. Brasília, 2023a. Disponível em: [Saeb — Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | Inep \(www.gov.br\)](http://www.gov.br/saeb). Acesso em: 27 de fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)**. Brasília, 2023b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>. Acesso em: 27 de fev. 2024.

CABRITO, B. G. **Avaliar a qualidade em educação: avaliar o quê? Avaliar como? Avaliar para quê?** Cad. Cedes, Campinas, v. 29, n. 78, 2009. Disponível em: [SciELO - Brasil - Avaliar a qualidade em educação: avaliar o quê? Avaliar como? Avaliar para quê? Avaliar a qualidade em educação: avaliar o quê? Avaliar como? Avaliar para quê?](http://www.scielo.br/brasil). Acesso em: 15 de mai. 2024.

CALVINO, I. **Palomar**. Lisboa: Planeta, 2001.

CARVALHO, R. S. de. **A avaliação na escola: guia de conceitos e práticas**. 1.ed. São Paulo: Parábola, 2022.

CINTRA, A. M. M.; PASSARELLI, L. G. *In*: VILSON, V. L. (Org.). **Pesquisa em Linguística Aplicada**. Pelotas: Educat, 2006, p. 139-180.

CORACINI, M. J. R. F. Concepções de leitura na (pós)modernidade. *In*: PASCHOAL LIMA, R. C. C. (Org.). **Leitura: Múltiplos olhares**. São Paulo: Unifeoab, 2005, p. 15-44.

CORRÊA, T. R. dos S. G. **Os Reflexos do SAEB/Prova Brasil nas Práticas Pedagógicas de Língua Portuguesa nas escolas Municipais de Costa Rica/MS**. 2012. 128 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2012. Disponível em: [10910-tania-regina-dos-santos.pdf \(ucdb.br\)](http://www.uadb.br/10910-tania-regina-dos-santos.pdf). Acesso em: 15 de set. 2023.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. R. Uma disciplina emergente: a didática das línguas. *In*: NASCIMENTO, E. L. (Org.). **Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino**. São Carlos: Editora Claraluz, 2009, p. 19-50.

ELLIOTT, J. **La investigación-acción en educación**. Madrid: Marata, 1990.

FERNANDES, D. **Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

FERRAROTTO, L. **Percepções e usos das avaliações externas em larga escala no contexto da avaliação institucional participativa na rede municipal de ensino de Campinas**. 2018. 452 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2018. Disponível em: [Plataforma Sucupira \(capes.gov.br\)](http://www.capes.gov.br). Acesso em: 15 de set. 2023.

FERREIRA, L. A. **Intencionalidades e influências das avaliações em larga escala no trabalho de docentes de duas escolas da rede municipal de Uberlândia – MG**. 2018.

190 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018. Disponível em: [\(Microsoft Word - L\355via Andrade Ferreira, 1987-\) \(ufu.br\)](#). Acesso em: 15 de set. 2023.

FREIRE, M.; LEFFA, V. A auto-heteroecoformação tecnológica. *In*: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Linguística aplicada na modernidade recente**. 1.ed. São Paulo: Parábola, 2013, p. 59-78.

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

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Tradução de: Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

KLEIMAN, A. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. *In*: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Linguística aplicada na modernidade recente**. 1.ed. São Paulo: Parábola, 2013, p. 39-58.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEONTIEV, A. N. Atividade, consciência e personalidade. **Buenos Aires: Ciencias del Hombre**, 1978.

LIBÂNEO, J. C. Educação: pedagogia e didática. *In*: PIMENTA, S. G. (Org.). **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. São Paulo: Cortez Editora, 2011, p. 89-147.

LIBÂNEO, J. C. Ensinar e aprender, aprender e ensinar: o lugar da teoria e da prática em didática. *In*: LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N. (Orgs.). **Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012, p. 35-60.

LIRA, E. S. de. **O programa de Residência Pedagógica e as representações da atividade docente: um olhar para a construção identitária de professores/as de inglês**. 2023. 103 p. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino). Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2023. Disponível em: [Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFCG: O programa de residência pedagógica e as representações da atividade docente: um olhar para a construção identitária de professores/as de inglês](#). Acesso em: 06 de jan. 2024.

LONGO, C. M. T. **Encontros formativos: um estudo sobre a avaliação externa e a escala de proficiência na escola de ensino integral**. 2019. 188 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: [REPOSITORIO PUCSP: Encontros formativos: um estudo sobre a avaliação externa e a escala de proficiência na escola de ensino integral](#). Acesso em: 06 de jan. 2024.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico**. 1.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

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

LUZ, R. C. da. **A avaliação externa em larga escala e as repercussões no cotidiano escolar**. 2021. 171 p. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2021. Disponível em: bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNICAMP30_057be0f263280404b74992296ff686e7/Description. Acesso em: 06 de jan. 2024.

MEDRADO, B. P. Compreensão da docência como trabalho: reflexões e pesquisas na/da Linguística Aplicada. *In*: MEDRADO, B. P.; PÉREZ, M. (Orgs.). **Leituras do Agir Docente: a atividade educacional à luz da perspectiva interacionista sociodiscursiva**. Campinas: Pontes Editoras, 2011, p. 21-36.

MELO, R. S. R. de. **O efeito retroativo do programa de avaliação seriada (pas) no ensino de leitura em espanhol de escolas públicas de Brasília**. 2021. 164 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade de Brasília, Brasília, 2021. Disponível em: [Portal eduCapes: O efeito retroativo do Programa de Avaliação Seriada \(PAS\) no ensino de leitura em espanhol de escolas públicas de Brasília](#). Acesso em: 06 de jan. 2024.

MENEGASSI, R. J. Avaliação de leitura. *In*: MENEGASSI, R. J. (Org.). **Leitura e Ensino**. Maringá: EDUEM, 2005, p. 99-120.

MENEGASSI, R. J.; ANGELO, C. M. P. Conceitos de leitura. *In*: MENEGASSI, R. J. (Org.). **Leitura e Ensino**. Maringá: EDUEM, 2005, p. 15-44.

MOITA LOPES, L. P. Introdução: fotografias da Linguística Aplicada brasileira na modernidade recente: contextos escolares. *In*: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Linguística aplicada na modernidade recente**. 1.ed. São Paulo: Parábola, 2013, p. 15-37.

MOITA LOPES, L. P.; FABRÍCIO, B. F. Por uma ‘proximidade crítica’ nos estudos em Linguística Aplicada. **Calidoscópico**, v. 17, n. 4, 2019, p. 711-723. Disponível em: [Vista do Por uma ‘proximidade crítica’ nos estudos em Linguística Aplicada \(unisin.br\)](#). Acesso em: 15 de dez. 2023.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

PAIVA, V. L. M. O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. 1.ed. São Paulo: Parábola, 2019.

PARAÍBA. **Mapa - Governo da Paraíba**. João Pessoa: Secretaria de Estado da Educação da Paraíba, 2023a. Disponível em: [Mapa — Governo da Paraíba \(paraiba.pb.gov.br\)](#). Acesso em: 15 de nov. 2023.

PARAÍBA. **Escolas Cidadãs Integrais**. João Pessoa: Secretaria de Estado da Educação da Paraíba, 2023b. Disponível em: [Escolas Cidadãs Integrais — Governo da Paraíba \(paraiba.pb.gov.br\)](#). Acesso em: 15 de nov. 2023.

PEIXOTO, M. C.; LINO DE ARAÚJO, D. O conceito de leitura na BNCC do ensino fundamental. *Leitura*, n. 67, p. 55-68, 2020. Disponível em: [O conceito de leitura na BNCC do ensino fundamental | Revista Leitura \(ufal.br\)](#). Acesso em: 23 de dez. 2023.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. Os processos de ensino-aprendizagem: análise didática das principais teorias da aprendizagem. *In: SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. (Orgs.). Compreender e transformar o ensino*. São Paulo: Artmed, 2007, p. 27-52.

SACRISTÁN, J. G. A avaliação no ensino. *In: SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. (Orgs.). Compreender e transformar o ensino*. São Paulo: Artmed, 2007, p. 295-352.

SCARAMUCCI, M. V. R. Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas: o estado da arte. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, IEL–Unicamp, Campinas, n. 43, p. 203- 226, 2004. Disponível em: [SciELO - Brasil - Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas: o estado da arte Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas: o estado da arte](#). Acesso em: 28 de fev. 2024.

SILVA, F. S. da. **Leitura e Prova Brasil: ensino e avaliação**. 2013. 264 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 2013. Disponível em: [UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO \(ufpe.br\)](#). Acesso em: 06 de jan. 2024.

SILVA, A. J. H. da. **Metodologia de pesquisa: conceitos gerais**. Paraná, 2014.

SILVA, R. A. da; CAMARGO, A. L. A cultura escolar na era digital: o impacto da aceleração tecnológica na relação professor-aluno, no currículo e na organização escolar. *In: BACICH, L.; NETO, A. T.; TREVISANI, F. de M. (Orgs.). Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015, p. 169-189.

SILVA, E. L. da; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4.ed. Florianópolis: UFSC, 2005.

SILVA, E. B. de J. O.; RAFAEL, E. L. Inserção de atividades como efeito da avaliação externa na disciplina de Língua Portuguesa. *Revista Leia Escola*, v. 24, n. 5, p. 03-22, 2024. Disponível em: [Vista do INSERÇÃO DE ATIVIDADES COMO EFEITO DA AVALIAÇÃO EXTERNA NA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA \(ufcg.edu.br\)](#). Acesso em: 05 de set. 2024.

SIQUEIRA, S. Etnografia de sala de aula de línguas: reflexões e descobertas. *In: GONÇALVES, A. V. et. al. (Orgs.). Visibilizar a Linguística Aplicada: abordagens teóricas e metodológicas*. Campinas: Pontes Editores, 2014, p. 27-52.

SOUTO MAIOR, R. C. Estudos discursivos na Linguística Aplicada Implicada. *In: SOUTO MAIOR, R. C.; STURM, L. (Orgs.). A Linguística Aplicada no ensino e aprendizagem e nos estudos discursivos*. Tutória, MA: Diálogos, 2022, p. 516-541.

SOUTO MAIOR, R. C. A LA implicada e seu diapasão contemporâneo. *In*: SOUTO MAIOR, R. C.; ZOZZOLI, R. M. D. (Orgs.). **Linguística Aplicada: 25 anos do Gedeall**. Tutóia, MA: Lupa, 2024, p. 18-36.

QUEVEDO-CAMARGO, G.; SCARAMUCCI, M. V. R. Metodologia de pesquisa sobre efeito retroativo da avaliação no ensino de línguas: avanços e possibilidades. *In*: GONÇALVES, A. V.; SILVA, W. R.; GÓIS, M. L. de S. (Orgs.). **Visibilizar a Linguística Aplicada: abordagens teóricas e metodológicas**. Campinas: Pontes Editoras, 2014, p. 205-240.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Tradução de: Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZANELLA, L. C. H. **Metodologia de Pesquisa**. 2.ed. Florianópolis: UFCS, 2011.

ANEXOS

ANEXO A – Parecer Consubstanciado do CEP/UFCG²⁶

<p>UFCG - HOSPITAL UNIVERSITÁRIO ALCIDES CARNEIRO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE / HUAC - UFCG</p>	
---	---

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: INFLUÊNCIAS DAS AVALIAÇÕES DE LARGA ESCALA NO ENSINO DE LEITURA NO NÍVEL FUNDAMENTAL.

Pesquisador: ERICK BRENO DE JESUS OLIVEIRA SILVA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 69303623.0.0000.5182

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.110.855

Apresentação do Projeto:

De acordo com a descrição do pesquisador: sabe-se que, dentro de um corpo social letrado como é o nosso (isto é, comunidades que se utilizam de materiais escritos para realizar suas práticas cotidianas), a leitura assume papel decisivo no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, tornando-os hábeis em grande parte das áreas do conhecimento que compõem sua grade curricular. A partir desse raciocínio, torna-se legítimo pensarmos nas especificidades e nas questões atuais que envolvem o ensino dessa competência em instituições escolares brasileiras. Nesse sentido, parece-nos compreensível defender que o ensino de leitura de língua portuguesa se diversifica à medida que vai sendo perpassado pelos diversos fatores que englobam um contexto educacional, como materiais e apoios didáticos disponíveis à prática docente e, até mesmo, a postura do professor e da escola frente a concepção teórica adotada ou da falta de conhecimento destes no que dizem respeito às teorias que tomam a leitura como objeto de estudo (SOUZA, 2016). Além destes, outros fatores de caráter externo ainda influenciam nas abordagens do ensino de leitura, como as políticas educacionais direcionadas às escolas. A exemplo destas, destacam-se as avaliações externas de larga escala, aparatos avaliativos vistos como mecanismos através dos quais objetivam-se aferir um diagnóstico da educação básica brasileira e apontar, em maior ou menor proporção, as causas que podem interferir no rendimento do estudante no

Endereço: CAESE - Rua Dr. Chateaubriand, s/n.	CEP: 58.107-670
Bairro: São José	
UF: PB	Município: CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)2101-5545	Fax: (83)2101-5523
	E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br

²⁶ O título inicial do projeto de pesquisa sofreu uma pequena alteração após apreciação no 7º Fórum de Pesquisa do PPGLE. Por essa razão, no parecer em anexo e nos demais documentos o título se encontra sutilmente modificado em relação ao desta pesquisa.

UFCG - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO ALCIDES
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE CAMPINA
GRANDE / HUAC - UFCG



Continuação do Parecer: 6.110.855

contexto escolar, em prol da elaboração, do monitoramento e do desenvolvimento das políticas públicas educacionais (BRASIL, 2022a; 2002b). Sob esse ponto de vista, é de se destacar que há algum tempo essas avaliações de larga escala vêm ganhando espaço e se tornando bojo de discussões no âmbito da pesquisa (CORRÊA, 2012; FERREIRA, 2018; FERRAROTTO, 2018), cujas reflexões já nos levam a considerar que esses instrumentos avaliativos, realizados pelos governos federativos e estaduais em instituições educacionais, passaram a assumir uma outra função, para além daquelas estabelecidas em suas diretrizes: a de controle estratégico sobre as atividades educativas (CORRÊA, 2012), tendo em vista que há uma busca constante para se melhorar os índices de desempenho escolar (o que não implica obrigatoriamente em melhorias no processo de ensino-aprendizagem dos alunos), os quais irão compor o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), gerar rankings entre as escolas bem mais avaliadas e, por consequência, determinar os repasses de verbas dos governos para essas respectivas instituições de ensino. Como decorrência, observa-se que a política das avaliações de larga escala tem cooperado para a responsabilização dos indivíduos (especificamente, o sujeito professor) pelo rendimento do estudante, principalmente, quando esse escore é negativo, e para a desobrigação do Estado na qualidade de mantenedor da educação. Pensando a partir desse contexto problemático, projetamos como pergunta de pesquisa do presente projeto: De que modo as avaliações externas de larga escala interferem na prática escolar do ensino de leitura de professores do Ensino Fundamental – Anos Finais? Buscando responder a esse questionamento, elencamos como objetivo geral deste trabalho investigar de que maneira as avaliações externas de larga escala interferem na prática escolar do ensino de leitura de professores do Ensino Fundamental – Anos Finais. Já como objetivos específicos, procuramos: i) identificar na percepção dos professores a interferência das avaliações externas de larga escala em suas práticas escolares de ensino de leitura; ii) constatar as formas da manifestação da interferência das avaliações de larga escala na prática de ensino de leitura dos professores; e iii) compreender a relação da interferência na construção dos objetos do ensino de leitura. Para tanto, buscando subsidiar teoricamente a nossa proposta de pesquisa, partimos de uma análise para a compreensão dos processos educativos, destacando o que constitui uma atividade educativa e, por consequência, o que define algo como pedagógico ou didático, nos fundamentando principalmente nas contribuições da didática das línguas de perspectiva francesa. A partir dessas discussões, problematizamos quais seriam os elementos definidores da “aprendizagem” no contexto escolar; revelando ainda a concepção por nós adotada

Endereço: CAESE - Rua Dr. Chateaubriand, s/n.
Bairro: São José **CEP:** 58.107-670
UF: PB **Município:** CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)2101-5545 **Fax:** (83)2101-5523 **E-mail:** cep@huac.ufcg.edu.br

UFCG - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO ALCIDES
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE CAMPINA
GRANDE / HUAC - UFCG



Continuação do Parecer: 6.110.855

para esta proposta de investigação. Em seguida, traçamos reflexões em torno de questões como: quando se ensina a ler na escola, o que se ensina e o que se deve ensinar? Em outras palavras, buscamos observar quais são as especificidades que emergem na literatura da leitura enquanto objeto de ensino. Por fim, buscamos apoio em estudos sobre as avaliações externas de larga escala no Brasil, conhecidas como um dos instrumentos de avaliação do ensino de leitura no nível fundamental vigentes no país, a exemplo dos exames realizados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). Metodologicamente, a proposta está ancorada nas contribuições da Linguística Aplicada e a abordagem do problema segue o referencial qualitativo, uma vez que propomos interpretar e compreender, com base em dados qualificáveis, a realidade de determinados fenômenos, a partir da percepção dos diversos atores sociais (SILVA, 2014), aqui, através da voz dos docentes. Tem sua natureza etnográfica, por proporcionar ao pesquisador compreender o comportamento do indivíduo envolvido na pesquisa, a fim de que ele entenda a cultura em que o pesquisado está inserido (SOUZA, 2016). Desse modo, pretendemos compor um corpus de pesquisa com a participação de 10 (dez) docentes, que tenham ministrado ou estejam ministrando, durante o período de realização da investigação, em turmas do 9º ano do Ensino Fundamental, de pelo menos 5 (cinco) escolas públicas diferentes do Estado da Paraíba, que pertençam à 3ª (terceira) Secretaria Regional de Educação do Governo da Paraíba, de maneira que possamos questioná-los, através de entrevistas semiestruturadas, sobre sua formação acadêmica, tempo de atuação na área, concepções e práticas de leitura e seu ensino e, sobretudo, acerca de suas experiências com as avaliações de larga escala. Além das entrevistas semiestruturadas, utilizaremos análises documentais, por tratar-se de dados que ainda não receberam tratamento analítico, de materiais didáticos elaborados e aplicados pelos professores-participantes em sala de aula, cujos propósitos visavam atender ao seu planejamento para o ensino de leitura; e de matrizes de referências de Língua Portuguesa das avaliações externas do SAEB e do PISA, com o objetivo de identificarmos e analisarmos quais habilidades, competências e conhecimentos de leitura são esperados que os participantes desses testes tenham desenvolvidos até o encerramento da Educação Básica (9º ano do Ensino Fundamental). Sendo assim, a partir dos dados gerados nesta proposta de pesquisa, esperamos elucidar os pontos de divergência e/ou convergência entre as interferências das avaliações externas de larga escala e a construção dos objetos do ensino de leitura por professores, ou seja, buscaremos compreender até que ponto há uma acomodação, aproximação

Endereço: CAESE - Rua Dr. Chateaubriand, s/n.
Bairro: São José **CEP:** 58.107-670
UF: PB **Município:** CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)2101-5545 **Fax:** (83)2101-5523 **E-mail:** cep@huac.ufcg.edu.br

UFCG - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO ALCIDES
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE CAMPINA
GRANDE / HUAC - UFCG



Continuação do Parecer: 6.110.855

ou distanciamento entre esses elementos. Finalmente, esperamos que essas reflexões possam apresentar - se, quando necessário, como verdadeiros subsídios para que esses instrumentos avaliativos estejam sempre em processo de (re)formulação e buscando garantir uma educação que considere as diferenças pedagógicas e socioeconômicas inerentes às atividades educacionais e ao contexto brasileiro.

Objetivo da Pesquisa:

O pesquisador elenca como objetivos:

Objetivo Geral:

Investigar de que maneira as avaliações externas de larga escala interferem na prática escolar do ensino de leitura de professores do Ensino Fundamental – Anos Finais.

Objetivos Específicos:

- i) identificar na percepção dos professores a interferência das avaliações externas de larga escala em suas práticas escolares de ensino de leitura;
- ii) constatar as formas da manifestação da interferência das avaliações de larga escala na prática de ensino de leitura dos professores; e
- iii) compreender a relação da interferência na construção dos objetos do ensino de leitura.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O pesquisador descreve como riscos e benefícios da pesquisa:

Riscos:

A realização deste estudo não pretende causar nenhum desconforto ou prejuízo à saúde ou bem-estar físico dos(as) participantes. Todavia, a pesquisa pode apresentar aos(as) colaboradores(as) alguns riscos, a saber: constrangimento ocasionado pela perda de privacidade, desconforto acarretado pela evocação de alguma lembrança com carga emocional e tomada de tempo produzida pela necessidade de responder a entrevistas.

Benefícios:

Possibilitará a identificação de subsídios para que as políticas públicas educacionais (as avaliações externas de larga escala) estejam sempre em processo de (re)formulação e buscando garantir uma educação que considere as diferenças pedagógicas e socioeconômicas inerentes às práticas educacionais e ao contexto brasileiro. Em outras palavras, o projeto poderá reverter-se como benefício populacional devido aos dados e resultados gerados na pesquisa.

Endereço: CAESE - Rua Dr. Chateaubriand, s/n.

Bairro: São José

CEP: 58.107-670

UF: PB

Município: CAMPINA GRANDE

Telefone: (83)2101-5545

Fax: (83)2101-5523

E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br

UFCG - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO ALCIDES
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE CAMPINA
GRANDE / HUAC - UFCG



Continuação do Parecer: 6.110.855

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa denota relevância científica e social

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram anexados ao sistema:

Projeto completo

Folha de rosto

Termo de Anuência Institucional

Termo de Compromisso dos Pesquisadores

Instrumento de Coleta de dados

Orçamento

Cronograma

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não existem inadequações éticas para o início da pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

Liberado Ad Referendum

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2093315.pdf	06/06/2023 16:12:33		Aceito
Outros	QUESTIONARIO_ATUALIZADO_PARA_ROTEIRO_DE_ENTREVISTA_SEMIESTRUTURADA.pdf	06/06/2023 16:11:37	ERICK BRENO DE JESUS OLIVEIRA SILVA	Aceito
Outros	CURRICULO_DO_SISTEMA_DE_CURRICULOS_LATTES_DE_EDMILSON_LUIZ RAFAEL.pdf	20/04/2023 20:36:59	ERICK BRENO DE JESUS OLIVEIRA SILVA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TERMO_DE_COMPROMISSO_DO_PESQUISADOR_E_DIVULGACAO_DOS_RESULTADOS.pdf	20/04/2023 20:36:09	ERICK BRENO DE JESUS OLIVEIRA SILVA	Aceito
Outros	TERMO_DE_ANUENCIA_DE_INSTITUICAO_PARCEIRA.pdf	20/04/2023 20:34:56	ERICK BRENO DE JESUS OLIVEIRA SILVA	Aceito

Endereço: CAESE - Rua Dr. Chateaubriand, s/n.

Bairro: São José **CEP:** 58.107-670

UF: PB **Município:** CAMPINA GRANDE

Telefone: (83)2101-5545 **Fax:** (83)2101-5523 **E-mail:** cep@huac.ufcg.edu.br

**UFCG - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO ALCIDES
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE CAMPINA
GRANDE / HUAC - UFCG**



Continuação do Parecer: 6.110.855

Outros	TERMO_DE_ANUENCIA_INSTITUCIONAL_assinado.pdf	20/04/2023 20:34:10	ERICK BRENO DE JESUS OLIVEIRA SILVA	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO_DA_PESQUISA.pdf	20/04/2023 20:33:05	ERICK BRENO DE JESUS OLIVEIRA SILVA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_DA_PESQUISA.pdf	20/04/2023 20:32:42	ERICK BRENO DE JESUS OLIVEIRA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO.pdf	20/04/2023 20:31:25	ERICK BRENO DE JESUS OLIVEIRA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DE_PESQUISA_DETALHADO.pdf	20/04/2023 20:02:08	ERICK BRENO DE JESUS OLIVEIRA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO_ASSINADA.pdf	20/04/2023 19:57:19	ERICK BRENO DE JESUS OLIVEIRA SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPINA GRANDE, 12 de Junho de 2023

Assinado por:

**Andréia Oliveira Barros Sousa
(Coordenador(a))**

Endereço: CAESE - Rua Dr. Chateaubriand, s/n.

Bairro: São José

CEP: 58.107-670

UF: PB

Município: CAMPINA GRANDE

Telefone: (83)2101-5545

Fax: (83)2101-5523

E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br

ANEXO B – Termo de Anuência Institucional



COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS - CEP
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - UFCG
HOSPITAL UNIVERSITÁRIO ALCIDES CARNEIRO – HUAC



TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL

Eu, EDMILSON LUIZ RAFAEL, Professor Titular de Língua Portuguesa e Linguística da Unidade Acadêmica de Letras – CH/UFCG, Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE/CH/UFCG), autorizo o desenvolvimento da pesquisa intitulada: *Influências das avaliações de larga escala no ensino de leitura no nível fundamental*, a ser realizada em escolas públicas do Estado da Paraíba, que pertencem à 3ª Secretaria Regional de Educação do Governo da Paraíba, no período de abril a dezembro de 2023, tendo como pesquisador principal e coordenador Erick Breno de Jesus Oliveira Silva, aluno do Curso de Mestrado em Linguagem e Ensino do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE/CH/UFCG), sob minha orientação e supervisão.

Campina Grande, 23 de março de 2023

Documento assinado digitalmente
 EDMILSON LUIZ RAFAEL
 Data: 23/03/2023 09:42:50-0300
 Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Assinatura

ANEXO C – Termo de Anuência da 3ª Gerência Regional de Educação



Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia
3ª Gerência Regional de Educação
Gabinete

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA

Eu, Maria do Socorro de Souza Cordão, Gerente da 3ª Gerência Regional de Educação – 3ª GRE/SEECT-PB, Matrícula no 158.890-7, AUTORIZO a realização do Projeto de Pesquisa intitulado “**Influências das avaliações de larga escala no ensino de leitura no nível fundamental**”, para ser realizado em escolas públicas do Estado da Paraíba, que pertençam à 3ª Secretaria Regional de Educação do Governo da Paraíba, cujo público alvo são professores que atuaram ou estejam atuando no 9º ano do Ensino Fundamental. A pesquisa em questão, de caráter qualitativo, terá como pesquisador principal e coordenador Erick Breno de Jesus Oliveira Silva, aluno do Curso de Mestrado em Linguagem e Ensino do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE/CH/UFCG), sob orientação e supervisão de Edmilson Luiz Rafael, Professor Titular de Língua Portuguesa e Linguística da Unidade Acadêmica de Letras – CH/UFCG, Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE/CH/UFCG); e tem por objetivo geral “investigar de que maneira as avaliações externas de larga escala interferem na prática escolar do ensino de leitura de professores do Ensino Fundamental – Anos Finais”, através de entrevistas e análise de documentos para a geração de dados.

Campina Grande-PB, 13 de abril de 2023.

MARIA DO SOCORRO DE SOUZA CORDÃO

Gerente Regional

Maria do Socorro de S. Cordão
Gerente da 3ª Gerência
Regional da Educação
Matrícula: 158.890-7

3ª Gerência Regional de Educação
Rua José Marques Ferreira, s/no - Malvinas
CEP: 58.432-545 - Campina Grande/PB.
Tel.: (83) 3342-2537
E-mail: 3gre.educpb@gmail.com

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS - CEP
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - UFPG
HOSPITAL UNIVERSITÁRIO ALCIDES CARNEIRO – HUAC



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ESTUDO: *Influências das avaliações de larga escala no ensino de leitura no nível fundamental*

Você está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa acima citado. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estamos fazendo. Sua colaboração neste estudo será de muita importância para nós, mas se desistir a qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo a você.

Eu, _____ profissão _____, residente e domiciliado na _____, portador da Cédula de identidade, RG _____, e inscrito no CPF/MF _____ nascido(a) em ____ / ____ / _____, abaixo assinado(a), concordo de livre e espontânea vontade em participar como voluntário(a) do estudo “*Influências das avaliações de larga escala no ensino de leitura no nível fundamental*”. Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como todos os eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas.

Estou ciente que:

- I) O estudo tem por objetivos investigar de que maneira as avaliações externas de larga escala interferem na prática escolar do ensino de leitura de professores do Ensino Fundamental – Anos Finais, por meio da percepção dos docentes e de materiais didáticos elaborados e aplicados por eles em sala de aula, cujos propósitos visavam atender ao seu planejamento para o ensino de leitura.
- II) A partir dos dados gerados, o estudo poderá apresentar-se, quando necessário, como subsídio para que as avaliações de larga escala estejam sempre em processo de (re)formulação e buscando garantir uma educação que considere as diferenças



COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS - CEP
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - UFCG
HOSPITAL UNIVERSITÁRIO ALCIDES CARNEIRO – HUAC



pedagógicas e socioeconômicas inerentes às atividades educacionais e ao contexto brasileiro.

- III) O acervo do *corpus* da pesquisa será formado por: entrevistas, materiais didáticos elaborados e aplicados pelos professores-participantes em sala de aula e pelas matrizes de referências de Língua Portuguesa das avaliações de larga escala do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA).
- IV) A gravação de entrevistas e a coleta de materiais didáticos serão realizadas com cada participante, em calendário a ser definido previamente, conforme cronograma do projeto, no período de abril a dezembro de 2023, mas sempre acordadas previamente.
- V) A análise documental nas matrizes de referências de Língua Portuguesa das avaliações externas do SAEB e do PISA será realizada pelo coordenador/responsável da pesquisa, em tempo oportuno, conforme cronograma do projeto.
- VI) A desistência ou a realização deste estudo não pretende causar nenhum desconforto ou prejuízo à minha saúde ou bem-estar físico. Todavia, a pesquisa pode apresentar-me alguns riscos, a saber: constrangimento ocasionado pela perda de privacidade, desconforto acarretado pela evocação de alguma lembrança com carga emocional e tomada de tempo produzida pela necessidade de responder a entrevistas.
- VII) O pesquisador-responsável empregará medidas preventivas para minimizar os eventuais riscos aos(as) participantes, a saber: estar atento a sinais verbais e não verbais de constrangimento e desconforto, garantir liberdade de não resposta a perguntas e assegurar confiabilidade, privacidade e proteção da imagem dos(as) colaboradores(as).
- VIII) O projeto poderá reverter-se como benefício populacional devido aos dados e resultados gerados na pesquisa.
- IX) Serei acompanhado(a), fisicamente e/ou remotamente, durante todas as fases de coleta e geração de dados da pesquisa, a fim de que as minhas possíveis necessidades sejam atendidas.
- X) Tenho a liberdade de desistir ou de interromper a colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação.
- XI) Os resultados obtidos durante este estudo serão mantidos em sigilo, mas concordo que sejam divulgados em publicações científicas, desde que meus dados pessoais não sejam mencionados.



COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS - CEP
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - UFPG
HOSPITAL UNIVERSITÁRIO ALCIDES CARNEIRO - HUAC



Atestado de interesse pelo conhecimento dos resultados da pesquisa:

- () Desejo conhecer os resultados desta pesquisa
() Não desejo conhecer os resultados desta pesquisa.

- XII) Receberei uma via deste termo de consentimento.
XIII) A participação neste projeto não me acarretará qualquer ônus pecuniário.
XIV) Em caso de eventuais danos decorrentes da pesquisa, serei ressarcido(a) e indenizado(a), conforme os meus direitos legais.
XV) Caso me sinta prejudicado(a) por participar desta pesquisa, poderei recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos – CEP, do Hospital Universitário Alcides Carneiro - HUAC, situado a Rua: Dr. Carlos Chagas, s/ n, São José, CEP: 58401 – 490, Campina Grande-PB, Tel: 2101 – 5545, E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br; ao Conselho Regional de Medicina da Paraíba e à Delegacia Regional de Campina Grande.

Campina Grande - PB, ____ de _____ de 2023.

() Informante / () Responsável: _____.

Testemunha 1: _____.

Nome / RG / Telefone

Testemunha 2: _____.

Nome / RG / Telefone

Responsável pelo Projeto:

Erick Breno de Jesus Oliveira Silva



COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS - CEP
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - UFCG
HOSPITAL UNIVERSITÁRIO ALCIDES CARNEIRO – HUAC



Telefone e e-mail para contato: [REDACTED] / brenoerickb@gmail.com.

APÊNDICE B - Questionário para Roteiro de Entrevista Semiestruturada



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS
HOSPITAL UNIVERSITÁRIO ALCIDES CARNEIRO

QUESTIONÁRIO PARA ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

PROJETO DE PESQUISA:

**INFLUÊNCIAS DAS AVALIAÇÕES DE LARGA ESCALA NO ENSINO DE
 LEITURA NO NÍVEL FUNDAMENTAL**

Perguntas para reconhecimento do campo de atuação
--

1. Qual a sua formação acadêmica básica e qual o ano de conclusão?
2. Há quanto tempo atua como professor(a)?
3. Em quantas turmas você ministra aulas?
4. Como são organizadas as aulas de Língua Portuguesa na escola? Por área (gramática/análise linguística, produção textual e literatura) ou por outra opção? Por favor, comente a este respeito.

Perguntas para roteiro da entrevista semiestruturada

5. Qual é o seu conhecimento sobre as avaliações externas de larga escala?
6. Quais são as avaliações de larga escala vigentes na escola onde você trabalha? Como ocorre a aplicação? Em quais turmas? De que maneira vocês têm acesso aos resultados? Como esses resultados são aproveitados na escola? Explique um pouco, por favor.
7. Qual é a sua experiência e/ou convivência com as avaliações externas? De que modo se deu ou qual é a natureza dessa experiência? Teve resultados positivos? Se sim, quais? Se não, que fatores contribuíram para isso, na sua opinião?
8. Você diria que existe alguma falha que pôde ser percebida a partir da sua experiência com esse instrumento de avaliação? Qual(is)? De que modo essa(s) falha(s) pode(m) interferir nos resultados divulgados por esses testes?
9. Para você, existe alguma relação entre as metas e resultados divulgados pelas avaliações de larga escala e o modo como você planeja, orienta e conduz às práticas

escolares do ensino de leitura nas suas aulas? De que forma se dá essa relação? Por favor, comente um pouco a este respeito.

10. Em um contexto geral, como são organizadas suas aulas? Que apoios, recursos e materiais didáticos você costuma utilizar para o ensino de leitura?
11. De forma geral, como acontecem as atividades de leitura nas suas aulas no ensino fundamental? Quais os critérios de seleção dos objetos de aprendizagem (textos e atividades) oferecidos aos alunos? Existe algum documento e/ou material oficial norteador? Se sim, qual(is)?