

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

AVALIAÇÃO EDUCACIONAL E LÍNGUA PORTUGUESA

Claudia Moura da Rocha (UERJ)
claudiamoura30@oi.com.br

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Nos últimos anos, em decorrência do insucesso educacional brasileiro, algumas avaliações educacionais têm sido propostas. Acredita-se que essas avaliações forneçam subsídios para diagnosticar o que precisa ser melhorado em termos pedagógicos e de que maneira isso pode ser alcançado, promovendo a qualidade e a equidade em educação. Prática prevista pela própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que estabelece que é dever da União “coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação” e “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino” (art. 9, incisos V e VI), na maioria das vezes, têm sido aplicadas avaliações de língua portuguesa e de matemática, procurando identificar, através de questões objetivas, como anda o desempenho escolar.

Nosso *corpus* é formado por questões (ou itens, como são regularmente denominados) do SAEB (que realiza uma avaliação por amostragem) e do Prova Brasil (que realiza uma avaliação universal, de todas as escolas públicas urbanas brasileiras com mais de 20 alunos na série avaliada). Estes itens são elaborados a partir das Matrizes de Referência do SAEB/Prova Brasil — “referencial curricular mínimo a ser avaliado em cada disciplina e série, informando as competências e habilidades esperadas dos alunos” (Mec, 2007, p. 30) —, que por sua vez são embasadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais e em uma consulta nacional aos currículos propostos por Secretarias Estaduais de Educação e por algumas redes municipais.

As matrizes apresentam tópicos ou temas que, por meio de descritores, indicam habilidades a serem avaliadas. “O descritor é uma associação entre conteúdos curriculares e operações mentais desenvolvidas pelo aluno que traduzem certas competências e habilidades” (Mec, 2007, p. 31).

Analisaremos alguns itens da avaliação de língua portuguesa, procurando verificar qual o enfoque dado ao ensino de língua materna. O exame de tais questões permitirá entrever qual o conceito de língua adotado ao formulá-las, quais as competências linguísticas esperadas de um aluno e que abordagem didática deve ser adotada no ensino de língua portuguesa.

ANALISANDO ITENS DO SAEB/PROVA BRASIL

Relembremos, em primeiro lugar, quais as concepções de língua que possivelmente podem ser adotadas. A língua pode ser compreendida como representação do pensamento, como estrutura (um sistema linguístico) ou como lugar de interação (Koch, 2002, p. 13-20). No primeiro caso, a língua serve para representar o que o falante pretendeu transmitir e ao seu interlocutor cabe apenas a tarefa de captar o que o falante produziu. No segundo caso, a língua é considerada um sistema, uma estrutura, um código a ser decodificado, traduzido pelo interlocutor. Já no terceiro caso, a língua é concebida como um lugar de interação, ou seja, um espaço para trocas; nem o locutor é o único responsável pelo sentido, nem o interlocutor apenas. Comunicar-se, pois, é uma atividade de interação entre sujeitos.

É importante verificar como as questões são formuladas e que concepção de língua subjaz à formulação das mesmas. Cumpre esclarecer que tivemos acesso a modelos de questões, pois os itens, em muitos casos, não são divulgados para que possam ser posteriormente reutilizados.

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Observemos dois descritores — o primeiro, do tópico I (*Procedimentos de Leitura*), e o segundo, do tópico V (*Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido*) — a fim de verificarmos se é possível identificar qual concepção de língua está sendo empregada. Os descritores D4 (*Inferir uma informação implícita em um texto*; tópico I) e D16 (*Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados*; tópico V) nos permitem associá-los a uma concepção de língua como espaço de interação, pois ao leitor é solicitado que faça uma inferência para encontrar uma informação que não se encontra na superfície textual, exigindo desse mesmo leitor que produza uma conclusão. Em outras palavras, o sentido que o leitor busca não é encontrado apenas no que o autor do texto escreveu ou disse, sendo sua única função captar o pensamento do autor ou decodificar o código do texto, numa postura passiva. O sentido só é produzido porque o leitor, por meio de inferências, busca os subentendidos e implícitos do texto, numa interação com o que o autor escreveu.

Como exemplo para análise, tomemos o item apresentado no documento *Matrizes de Referência, Tópicos e Descritores* (Mec, 2007, p. 37), concernente ao descritor 4:

O império da vaidade

Você sabe por que a televisão, a publicidade, o cinema e os jornais defendem os músculos torneados, as vitaminas milagrosas, as modelos longilíneas e as acadêmias de ginástica? Porque tudo isso dá dinheiro. Sabe por que ninguém fala do afeto e do respeito entre duas pessoas comuns, mesmo meio gordas, um pouco feias, que fazem piquenique na praia? Porque isso não dá dinheiro para os negociantes, mas dá prazer para os participantes.

5 O prazer é físico, independentemente do físico que se tenha: namorar, tomar *milk-shake*, sentir o sol na pele, carregar o filho no colo, andar descalço, ficar em casa sem fazer nada. Os melhores prazeres são de graça – a conversa com o amigo, o cheiro do jasmim, a rua vazia de madrugada –, e a humanidade sempre gostou de conviver com eles. Comer uma feijoada com os amigos, tomar uma caipirinha no sábado também é uma grande pedida. Ter um momento de prazer é compensar muitos momentos de desprazer. Relaxar, descansar, despreocupar-se, desligar-se da competição, da áspera luta pela vida – isso é prazer.

10 Mas vivemos num mundo onde relaxar e desligar-se se tornou um problema. O prazer gratuito, espontâneo, está cada vez mais difícil. O que importa, o que vale, é o prazer que se compra e se exhibe, o que não deixa de ser um aspecto da competição. Estamos submetidos a uma cultura atroz, que quer fazer-nos infelizes, ansiosos, neuróticos. As filhas precisam ser Xuxas, as namoradas precisam ser modelos que desfilam em Paris, os homens não podem assumir sua idade.

15 Não vivemos a ditadura do corpo, mas seu contrário: um massacre da indústria e do comércio. Querem que sintamos culpa quando nossa silhueta fica um pouco mais gorda, não porque querem que sejamos mais saudáveis – mas porque, se não ficarmos angustiados, não faremos mais regimes, não compraremos mais produtos dietéticos, nem produtos de beleza, nem roupas e mais roupas. Precisam da nossa impotência, da nossa insegurança, da nossa angústia.

20 O único valor coerente que essa cultura apresenta é o narcisismo.

LEITE, Paulo Moreira. *O império da vaidade*. Veja, 23 ago. 1995. p. 79.

O autor pretende influenciar os leitores para que eles:

- (A) evitem todos os prazeres cuja obtenção depende de dinheiro.
- (B) excluam de sua vida todas as atividades incentivadas pela mídia.
- (C) fiquem mais em casa e voltem a fazer os programas de antigamente.
- (D) sejam mais críticos em relação ao incentivo do consumo pela mídia.

Percebe-se que é esperada do aluno a competência de inferir uma informação que não se encontra explícita no texto. Comparando a um *iceberg* (metáfora recorrentemente lembrada pelos estudiosos dos processos de leitura), o aluno deve apreender um sentido que não está aparente na superfície textual (como a ponta de um *iceberg*) para encontrar um sentido “escondido” (ou implícito, como a parte do bloco de gelo que

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

não aparece por estar debaixo d'água). O mesmo ocorre no item apresentado como exemplo de questão do descritor 16:



(Chico. O Pato no formigueiro. Rio de Janeiro: Codecri, v. 2)

O que torna o texto engraçado é que:

- (A) a aluna é uma formiga.
- (B) a aluna faz uma pechincha.
- (C) a professora dá um castigo.
- (D) a professora fala "XIS" e "CÊ AGÁ".

Observamos que não se trata mais de verificar que conteúdos curriculares vêm sendo ensinados pela escola, mas que competências ou habilidades são esperadas dos alunos. Com o foco voltado para a leitura, deixam de ser cobrados conhecimentos sobre nomenclatura ou que exijam algum tipo de memorização. A maior preocupação está em identificar se o aluno demonstra ou não competências e habilidades de leitura, como é possível perceber pela própria Matriz de Referência de Língua Portuguesa do SAEB/Prova Brasil:

- I. Procedimentos de Leitura
- II. Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto
- III. Relação entre Textos
- IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto
- V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido
- VI. Variação Linguística

Toda a atenção se volta para a leitura e para os conhecimentos e as habilidades a ela relacionados: mais do que se

concentrar na simples interpretação dos textos, há uma preocupação com o fato de o aluno reconhecer o suporte de um texto, o gênero textual a que pertence e suas características estáveis, os recursos linguísticos responsáveis pela coesão e coerência de um texto ou pela sua expressividade.

O item apresentado a seguir é exemplo desta preocupação com as competências de leitura, entre elas a de identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros (D12):

Mente quieta, corpo saudável

A meditação ajuda a controlar a ansiedade e a aliviar a dor? Ao que tudo indica, sim. Nessas duas áreas os cientistas encontraram as maiores evidências da ação terapêutica da meditação, medida em dezenas de pesquisas. Nos últimos 24 anos, só a clínica de redução do estresse da Universidade de Massachusetts monitorou 14 mil portadores de câncer, aids, dor crônica e complicações gástricas. Os técnicos descobriram que, submetidos a sessões de meditação que alteraram o foco da sua atenção, os pacientes reduziram o nível de ansiedade e diminuíram ou abandonaram o uso de analgésicos.

5 Revista **Superinteressante**, outubro de 2003

O texto tem por finalidade:

- (A) criticar.
- (B) conscientizar.
- (C) denunciar.
- (D) informar.

No tocante a conhecimentos sobre o funcionamento da língua, não se verificam itens que cobrem noções de regras ou de nomenclatura gramatical. Ao contrário, valoriza-se a variação linguística (sendo destinado a esta um descritor específico (D13): *Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto*), explorado no item a seguir:

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Pressa

- Só tenho tempo pras manchetes
no metrô
E o que acontece na novela
Alguém me conta no corredor
5 Escolho os filmes que eu não
vejo
no elevador
Pelos estrelas que eu encontro
na crítica do leitor
10 Eu tenho pressa e tanta coisa me interessa
Mas nada tanto assim
- Eu me concentro em apostilas
coisa tão normal
15 Leio os roteiros de viagem
enquanto rola o comercial
Conheço quase o mundo inteiro
por cartão-postal
Eu sei de quase tudo um pouco
e quase tudo mal
20 Eu tenho pressa e tanta coisa me interessa
mas nada tanto assim

Bruno & Leoni Fortunato. *Greatest Hits'80*. WEA.

Identifica-se termo da linguagem informal em:

- (A) “Leio os roteiros de viagem enquanto rola o comercial.” (v. 14-15)
(B) “Conheço quase o mundo inteiro por cartão postal!” (v. 16-17)
(C) “Eu sei de quase tudo um pouco e quase tudo mal.” (v. 18-19)
(D) “Eu tenho pressa e tanta coisa me interessa mas nada tanto assim.” (v. 20-21)

Levar em consideração a variação linguística confirma a hipótese de que os itens sejam formulados tomando por base a noção de língua como lugar de interação. Ao valorizar a variação linguística, a língua não é tomada apenas como um sistema ou um código imutável, mas como um produto resultante

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

de trocas (interação) entre sujeitos e, portanto, passível de mudanças.

O conhecimento sobre o funcionamento da língua é a-cionado para identificar recursos linguísticos presentes no texto e os efeitos decorrentes de tal presença, como verificamos pelos descritores:

a) D17 (*Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações*):



Angeli. Folha de São Paulo, 25/04/1993.

No terceiro quadrinho, os pontos de exclamação reforçam idéia de:

- (A) comoção.
- (B) contentamento.
- (C) **desinteresse.**
- (D) surpresa.

b) D18 (*Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão*):

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

“Chatear” e “encher”

Um amigo meu me ensina a diferença entre “chatear” e “encher”. Chatear é assim: você telefona para um escritório qualquer da cidade.

— Alô! Quer me chamar por favor o Valdemar?

— Aqui não tem nenhum Valdemar.

5 Daí a alguns minutos você liga de novo:

— O Valdemar, por obséquio.

— Cavalheiro, aqui não trabalha nenhum Valdemar.

— Mas não é do número tal?

— É, mas aqui nunca teve nenhum Valdemar.

Mais cinco minutos, você liga o mesmo número:

10 — Por favor, o Valdemar chegou?

— Vê se te manca, palhaço. Já não lhe disse que o diabo desse Valdemar nunca trabalhou aqui?

— Mas ele mesmo me disse que trabalhava aí.

— Não chateia.

Daí a dez minutos, liga de novo.

15 — Escute uma coisa! O Valdemar não deixou pelo menos um recado? O outro desta vez esquece a presença da datilógrafa e diz coisas impublicáveis.

Até aqui é chatear. Para encher, espere passar mais dez minutos, faça nova ligação:

20 — Alô! Quem fala? Quem fala aqui é o Valdemar. Alguém telefonou para mim?

CAMPOS, Paulo Mendes. *Para gostar de ler*. São Paulo: Ática, v.2, p. 35.

No trecho “Cavalheiro, aqui não trabalha nenhum Valdemar” (l. 7), o emprego do termo sublinhado sugere que o personagem, no contexto:

- (A) era gentil.
- (B) era curioso.
- (C) desconhecia a outra pessoa.
- (D) revelava impaciência.

c) D19 (Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfossintáticos):

A chuva

A chuva derrubou as pontes. A chuva transbordou os rios. A chuva molhou os transeuntes. A chuva encharcou as praças. A chuva enferrujou as máquinas. A chuva enfureceu as marés. A chuva e seu cheiro de terra. A chuva com sua cabeleira. A chuva esburacou as pedras. A chuva alagou a favela. A chuva de canivetes. A chuva enxugou a sede. A chuva anoiteceu de tarde. A chuva e seu brilho prateado. A chuva de retas paralelas sobre a terra curva. A chuva destruiu os guarda-chuvas. A chuva durou muitos dias. A chuva apagou o incêndio. A chuva caiu. A chuva derramou-se. A chuva murmurou meu nome. A chuva ligou o pára-brisa. A chuva acendeu os faróis. A chuva tocou a sirene. A chuva com a sua crina. A chuva encheu a piscina. A chuva com as gotas grossas. A chuva de pingos pretos. A chuva açoitando as plantas. A chuva senhora da lama. A chuva sem pena. A chuva apenas. A chuva empenou os móveis. A chuva amarelou os livros. A chuva correu as cercas. A chuva e seu baque seco. A chuva e seu ruído de vidro. A chuva inchou o brejo. A chuva pingou pelo teto. A chuva multiplicando insetos. A chuva sobre os varais. A chuva derrubando raios. A chuva acabou a luz. A chuva molhou os cigarros. A chuva mijou no telhado. A chuva regou o gramado. A chuva arrepiou os poros. A chuva fez muitas poças. A chuva secou ao sol.

5

10

ANTUNES, Arnaldo. *As coisas*. São Paulo: Iluminuras, 1996.

Todas as frases do texto começam com "a chuva".

Esse recurso é utilizado para:

- (A) provocar a percepção do ritmo e da sonoridade.
- (B) provocar uma sensação de relaxamento dos sentidos.
- (C) reproduzir exatamente os sons repetitivos da chuva.
- (D) sugerir a intensidade e a continuidade da chuva.

==

É possível perceber uma modificação na maneira de abordar os recursos linguísticos presentes em um texto. Deixando de lado uma tradição de analisar os recursos que a língua oferece como um fim em si mesmo (normalmente cobrando o conhecimento de nomenclatura e de regras gramaticais sem nenhum objetivo específico), estes descritores apontam para uma nova abordagem dos recursos (pontuação, escolha vocabular, recursos ortográficos), considerados então como os responsáveis por efeitos de sentido.

Outra característica relevante deste tipo de avaliação é a preocupação com a competência leitora, como é possível verificar consultando a Matriz de Referência. São avaliadas habilidades relacionadas à competência de ler, como:

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

a) identificar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.) (tópico II – *Implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto* – D5);

b) identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros (tópico II - *Implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto* – D12);

c) identificar a tese de um texto (tópico IV – *Coerência e coesão no processamento do texto* – D7);

d) estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la (tópico IV – *Coerência e coesão no processamento do texto* – D8);

e) identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa (tópico IV – *Coerência e coesão no processamento do texto* – D10);

f) estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto (tópico IV – *Coerência e coesão no processamento do texto* – D11).

Um breve levantamento de vocábulos utilizados na Escala de Língua Portuguesa do Prova Brasil² também permite verificar a mudança de perspectiva em relação ao ensino de língua materna. A seleção vocabular (emprego reiterado da palavra *feito*) demonstra uma preocupação com o fato de o aluno perceber os recursos linguísticos como geradores de efeitos de sentido:

- identificam *feito* de sentido produzido pelo uso da pontuação;

- distinguem *efeitos* de humor e o significado de uma palavra pouco usual;

² Disponível em www.inep.gov.br

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

- identificam os *efeitos* de sentido e de humor decorrentes do uso dos sentidos literal e conotativo das palavras e de notações gráficas;

- reconhecem o *efeito* de sentido decorrente do uso de recursos morfossintáticos;

- reconhecem o *efeito* de sentido da utilização de um campo semântico composto por adjetivos em gradação, com função argumentativa;

- reconhecem o *efeito* de sentido do uso de recursos ortográficos;

- reconhecem o *efeito* de sentido decorrente do uso de gíria, de linguagem figurada e outras expressões em textos argumentativos e de linguagem culta.

Nota-se que a repetição do vocábulo *efeito* reforça a ideia de que os recursos e marcas linguísticas não devem ser considerados motes para questões de nomenclatura gramatical, mas os causadores da expressividade de um texto.

Na mesma escala, a presença do verbo *inferir* indica que o aluno precisa desenvolver competências de leitura que lhe permitam ler além do que está explícito na superfície textual:

- *inferem* informações implícitas;

- *inferem* informações, identificando o comportamento e os traços de personalidade de uma determinada personagem (...);

- *inferem* informações que tratam, por exemplo, de sentimentos, impressões e características pessoais das personagens, em textos verbais e não-verbais;

- *inferem* a intenção implícita na fala de personagens (...);

- *inferir* informações implícitas em textos poéticos subjetivos, textos argumentativos com intenção irônica, fragmento de narrativa literária clássica (...).

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

ALGUMAS CONCLUSÕES

Após essa breve análise de alguns itens e tópicos da Matriz de Referência de Língua Portuguesa e da Escala de Língua Portuguesa do SAEB/Prova Brasil, é possível perceber que uma concepção de língua como espaço de trocas e de interação, em que o sujeito não é um mero decodificador passivo de textos, permeia este tipo de avaliação. As competências esperadas de um aluno não são mais as de algumas décadas atrás, em que conhecimento de regras e de nomenclatura gramatical era o mais importante a ser verificado em uma avaliação. Espera-se atualmente que os alunos demonstrem competências e habilidades de leitura que excedam o simples decodificar de letras. Ler, segundo as necessidades atuais, ultrapassa tal concepção; um aluno deve saber ler um texto além de sua superfície, sendo capaz de fazer inferências, captar subentendidos e implícitos. Ler o que está escrito e o que não está escrito.

Cumpra destacar também que é valorizada a “função social da língua como requisito básico para que o indivíduo ingresse no mundo letrado e possa construir seu processo de cidadania e participar da sociedade como ser participante e atuante” (MEC, 2007, p. 31).

Portanto, percebe-se que uma nova abordagem didática nas aulas de Língua Portuguesa também é esperada por aqueles que formulam este instrumento de avaliação. Cabe ao professor de Língua Portuguesa um papel diferente, mas que já vem sendo moldado desde a formulação dos PCNs: um professor que estimule seus alunos a desenvolver competências e habilidades, não apenas memorizando conteúdos estanques e distanciados de sua realidade; que valorize a proficiência em leitura como o objetivo principal a ser atingido pela educação, com vistas a formar cidadãos plenos e capazes de se inserir em uma sociedade que exige não apenas conhecimento mas habilidade para lidar com esse conhecimento.

BIBLIOGRAFIA

KOCH, Ingedore G. V. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Online: disponível na internet via http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm

MEC. *Matrizes de referência, tópicos e descritores*. Brasília: 2007.