

**UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ**

Cláudia Meire Rodrigues

**O agir docente representado no documento  
oficial da Prova Brasil**

Taubaté – SP

2014

**Cláudia Meire Rodrigues**

**O agir docente representado no documento  
oficial da Prova Brasil**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Língua materna e Línguas estrangeiras.

Orientadora: Prof. Dr<sup>a</sup> Eliana Vianna Brito Kozma

Taubaté – SP

2014

**Ficha Catalográfica elaborada pelo  
SIBi – Sistema integrado de Bibliotecas – UNITAU**

R696a Rodrigues, Cláudia Meire  
O agir docente representado no documento oficial  
da Prova Brasil./Cláudia Meire Rodrigues. - 2014.  
94f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté,  
Departamento de Ciências Sociais e Letras, 2014.

Orientação: Profª Drª Eliana Vianna Brito Kozma,  
Departamento de Ciências Sociais e Letras.

1. Interacionismo sociodiscursivo. 2. Prova Brasil.  
3. Texto prescritivo. I. Título.

Cláudia Meire Rodrigues

## O agir docente representado no documento oficial da Prova Brasil

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté. Área de Concentração: Língua materna e Línguas estrangeiras.

Data: 25/4/2014

Resultado: \_\_\_\_\_

Banca Examinadora

Orientadora Professora Dr<sup>a</sup> Eliana Vianna Brito Kozma

Assinatura: \_\_\_\_\_

Professora Dr<sup>a</sup> Adriana Cintra de Carvalho Pinto

Assinatura: \_\_\_\_\_

Professora Dr<sup>a</sup>.Rosália Maria Netto Prados

Assinatura: \_\_\_\_\_

Professora Dr<sup>a</sup> Sônia Maria Alvarez

Assinatura \_\_\_\_\_

Dedico esta dissertação aos meus filhos Alex e Bruna; à a minha mãe Crelza, ao meu irmão Junior e à sobrinha Kathleen. Não poderia deixar de agradecer ao meu tio Aginaldo e à minha prima Andréa Reusing.

## **AGRADECIMENTOS**

À Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Eliana Vianna Brito Kozma pela acolhida na orientação, pela confiança, pela presteza intelectual em indicar os caminhos e pela doçura e, ao mesmo tempo, sua competência com que conduziu nossos encontros e meu percurso;

À minha amada família pelo seu amor incondicional;

À Mariusa pela motivação inicial;

À Sibéria pelos incentivos acadêmicos;

Às minhas amigas Fátima, Lídia e Cláudia pelas leituras e críticas construtivas nesse caminhar;

Aos estimados amigos Celso e Catarina;

A todos os amigos e profissionais da educação e de outras áreas com os quais dividi as dores, as angústias e as conquistas vividas durante todo tempo de estudos e elaboração desse trabalho;

Meus sinceros agradecimentos.

“Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre”.

Paulo Freire

## RESUMO

Este estudo tem por objetivo investigar as reconfigurações do agir docente no documento oficial da Prova Brasil com o intuito de compreender como esse documento auxilia ou não no planejamento do professor. Desta forma, visamos mostrar como está representado o trabalho educacional nos textos prescritivos encontrados no citado documento oficial. Para isso, adotamos a fundamentação teórica no quadro do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) a fim de compreender as reconfigurações do agir humano, conforme Ricoeur (1983/1994) e a sua relação com a linguagem e o trabalho educacional. Utilizamos ainda, os aportes teóricos das Ciências do Trabalho, mais precisamente a Clínica da Atividade (Clot, 1999, 2001; Faïta, 2001) e Ergonomia da Atividade (Amigues, 2002; Saujat, 2004, 2005) para o aprofundamento das questões ligadas ao trabalho educacional. Analisamos um *corpus* do documento da Prova Brasil, cujo denominador comum é a reflexão em torno dos textos prescritivos. Assim, visamos compreender o conjunto de diferenças entre o trabalho realizado e o trabalho prescrito, sendo que a prescrição é constitutiva do trabalho. A análise dos textos do documento oficial da Prova Brasil permitiu verificar que as prescrições caracterizam o trabalho do professor, entretanto as orientações didáticas quanto à prova são imprecisas dificultando o desenvolvimento em sala de aula.

.

**Palavras-chave:** interacionismo sociodiscursivo, Prova Brasil, texto prescritivo.



## **ABSTRACT**

This study aims to investigate the reconfiguration of teaching acting in an official document of Brazil Proof in order to understand how this text assists in the planning or not the teacher. Thus, we aim to show how the educational work is represented in prescriptive texts found in the official document. For this, we adopt the theoretical framework under Interactionism Sociodiscursivo (ISD) in order to understand the reconfigurations of human action as Ricoeur (1993/1994) and its relationship to language and educational work; Moreover, we use the theoretical contributions of Labour Studies, but precisely the Clinic of Activity (Clot, 1999, 2001; Faita, 2001) and Ergonomics of Activity (Amigues, 2002; Saujat, 2004, 2005) for further discussion on issues related to educational work. We analyzed a corpus of Brazil Proof document, whose common denominator is the reflection about the prescriptive texts. Thus, we aim to understand the set of differences between the work and the prescribed work, and the prescription is constitutive of the work. The analysis of the texts of official document of Brazil evidence has shown that the requirements featuring the work of teacher, but the teaching guidelines as evidence are inaccurate hindering development in the classroom.

**Key Words:** sociodiscursivo interactionism, Brazil Proof, prescriptive text.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Índice de Desenvolvimento Básico (IDEB)	11
Quadro 2: categorias de análise do ISD	21
Quadro 3 Os Três Níveis da Arquitetura Textua l	22
Quadro 4: Coordenadas gerais dos mundos	24
Quadro 5: Tipos de sequências, representações dos efeitos pretendidos e fases correspondentes	26
Quadro 6: trabalho em sentido amplo e simbólico	43
Quadro 7: Portarias, site e material impresso	56
Quadro 8: Matriz de referências	60
Quadro 9: Partes Constitutivas da Coletânea	65

# SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	11
CAPÍTULO I .....	16
1.1 O Interacionismo Sociodiscursivo – ISD .....	16
1.1.1 Histórico do ISD.....	16
1.1.2 O modelo de análise do interacionismo sociodiscursivo.....	21
CAPÍTULO II .....	32
2.1 O trabalho, a linguagem e suas relações .....	32
2.1.2 O conceito de trabalho e as contribuições da Ergonomia do Trabalho.....	32
2.1.3 Clínica da Atividade .....	34
CAPÍTULO III .....	39
3.1 O ensino como trabalho docente .....	39
3.1.1 O Trabalho Docente .....	39
3.1.3 Os textos sobre o trabalho docente .....	45
3.1.4 Histórico da Prova Brasil .....	49
3.1.5 O Documento Oficial da Prova Brasil .....	57
CAPÍTULO IV .....	62
4.1 As perguntas de pesquisa .....	62
4.2 Procedimentos de análise.....	62
4.3 Análise da Apresentação da Coletânea.....	64
4.4 Análise dos descritores .....	68
CONCLUSÃO.....	73
REFERÊNCIAS.....	75
ANEXO 1 .....	81
Documento nº 1: Apresentação .....	81
ANEXO 2.....	83
Documento nº 2: análise dos descritores.....	83

## INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como objetivo investigar as reconfigurações do agir docente no documento oficial da Prova Brasil<sup>1</sup> com o intuito de compreender como aquele documento auxilia ou não no planejamento do professor. O interesse por esta pesquisa surgiu em decorrência da minha experiência como orientadora pedagógica de escola e, atualmente, como diretora de uma escola pública municipal, onde vivenciei e vivencio as edições da Prova Brasil<sup>2</sup> que é uma das avaliações externas propostas pelo Ministério de Educação (MEC).

O MEC utiliza os resultados da Prova Brasil, chamado de Índice de Desenvolvimento Básico (IDEB), como parâmetro para mapear a qualidade da educação do Ensino Fundamental. É bom ressaltar que o resultado esperado pelo MEC é de seis pontos no mínimo para considerar regular o ensino de Língua Portuguesa e de Matemática na escola avaliada.

O Brasil está bem abaixo do esperado em comparação com outros países, conforme ilustra o **Quadro 1**.

IDEB	2005	2007		2009			2011
	Real	Real	Meta	Real	Meta	Real	Meta
Anos iniciais	3,8	4,2	3,9	4,6	4,2	5,0	4,6
Anos finais	3,5	3,8	3,5	4,0	3,7	4,1	3,9

Quadro 1 Índice de Desenvolvimento Básico (IDEB)

Fonte: sítio INEP (<http://provabrasil.inep.gov.br>)

<sup>1</sup> A Prova Brasil faz parte do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) em que, os resultados da proficiência combinada com os indicadores de fluxo (aprovação, repetência, e evasão) do Censo Escolar, geram o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que é calculado em valores de 0 a 10. A meta do MEC é que o Brasil atinja até 2021, os mesmos níveis educacionais de países desenvolvidos, o que corresponde à média seis para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Contudo, no ano de 2005, primeiro ano de implantação do Ideb, o Brasil alcançou apenas 3,8 pontos na escala para os anos iniciais.

<sup>2</sup> O enfoque da Prova Brasil, na área de Língua Portuguesa, conforme as explicações nos documentos das Matrizes de Referências de Língua Portuguesa, é a leitura visando às competências de apreensão do texto, medindo a construção de conhecimento em diferentes níveis de compreensão, análise e interpretação. Ainda conforme as informações desse material, os “Descritores” que compõem a Matriz de Referência de Língua Portuguesa (LP) estão baseados nos PCN de Língua Portuguesa.

O resultado da Prova Brasil é um termômetro para o MEC que monitora a educação em todos os estados brasileiros e, a partir dele, são propostas políticas públicas educacionais. Segundo Paz (2011) em suas publicações, revela que a prova Brasil usa uma metodologia sofisticada, do ponto de vista estatístico, mas quanto ao pedagógico, no aspecto didático, poucos estudos foram publicados, é necessário ainda ser feito um trabalho sistemático com os gestores e professores sobre os dados do IDEB, sobre o desempenho dos alunos e, principalmente, das prescrições do documento oficial para tornar útil para os gestores e professores.

Diante disso, observamos um estresse generalizado nos docentes e nos gestores por conta das avaliações externas e, principalmente, no que se refere à Prova Brasil. Infelizmente o que é divulgado pelos meios de comunicação é uma visão reducionista dos resultados do IDEB e esses comentários intensificam o desconforto dos professores, já que estes são considerados os culpados pelo fracasso educacional. Esse panorama retrata somente um lado da responsabilidade, no caso a escola e seus envolvidos; nesse caso cabe também a responsabilidade do MEC e dos governantes.

Após a observação de todas as variantes que influenciam a Prova Brasil desde o MEC, a gestão escolar, professor e aluno, destacamos nessa dissertação o trabalho docente. O objetivo dessa dissertação não é julgar os resultados do IDEB, nem o ranqueamento das escolas, muito menos as colocações feitas pela mídia, mas sim, compreender como as reconfigurações do agir do professor estão representadas no documento oficial da Prova Brasil.

Diante desse quadro, bem como na fala de vários professores que esse contexto levou a oscilar em seu “planejamento oficial” para o ano letivo, com a prática de trabalhar o que é solicitado na Prova Brasil e, em algumas vezes, só em função dessa avaliação.

O documento oficial da Prova Brasil ainda é pouco estudado, sendo assim, analisá-lo é de grande valia no âmbito educacional e também tem por objetivo verificar como esse documento corrobora ou não ao trabalho pedagógico do professor.

A fundamentação teórica dessa pesquisa está ancorada no Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) com o quadro teórico metodológico para compreender o agir humano e a sua relação com a linguagem e o trabalho educacional. Acreditamos que as representações do agir humano podem ser reconfiguradas em textos.

O ISD estuda a linguagem e é por meio dela que acontece o desenvolvimento psíquico humano. Sendo assim, a aprendizagem resulta de um processo semiótico cujo acesso aos saberes e a construção de capacidades desenvolve-se na interação com o outro, esse agir retoma a língua, valores, posturas, ideias, os gêneros textuais (produções verbais realizadas pelas pessoas) e o discurso que é elaborado e fornecido pelo meio social que nos constitui ao longo da história.

Desta forma, é possível analisar as configurações do agir do sujeito no e pela linguagem. Ao termo agir atribui-se a unidade de análise “atividade” (interpretações coletivas) e “ação” (interpretações individuais); as interações verbais regulam as atividades sociais por um agir comunicativo que ocorre em negociações permanentes com o outro e a representação que a pessoa tem de si mesma. Essas avaliações que são conflituosas geram sua transformação contínua.

Para Bronckart (2003) o estudo do trabalho docente deve considerar o desenvolvimento dos trabalhadores que se realiza pelo confronto mútuo entre as representações que os textos de cada um constrói sobre o próprio agir ou sobre o agir do outro e também pelos textos produzidos pelas instituições.

Usamos ainda os aportes teóricos da Clínica da Atividade (Clot, 1999/2001; Faïta 2005) e as pesquisas realizadas pela Ergonomia da Atividade (Amigues, 2004; Saujat 2004) que se voltou para a questão do trabalho em geral e, especificamente, o trabalho educacional.

Diante disso, surge a necessidade de compreender os estudos de diferentes práticas de linguagem no e sobre o trabalho educacional. Assim, para dar conta elegemos a linha de pesquisa de Bronckart e Machado (2004), pois suas análises podem nos fornecer uma melhor compreensão sobre a atividade e as ações educacionais.

Também buscamos aporte nas pesquisas desenvolvidas pelos ergonomistas das Ciências do Trabalho: Ergonomia da Atividade e na Clínica da Atividade para compreender o trabalho docente.

A Ergonomia da Atividade visa compreender o conjunto de diferenças entre o trabalho realizado e o trabalho prescrito, sendo que a prescrição é constitutiva do trabalho (AMIGUES, 2002, 2003, 2004; SAUJAT, 2001, 2002, 2004). Já as pesquisas da Clínica da Atividade dão subsídios para compreender o trabalho como uma ação que admite, além do trabalho realizado e do prescrito, o real da atividade que está relacionado com as lutas internas pelas quais os trabalhadores passam

para realizar uma determinada tarefa. Desta forma, a atividade realizada é observável, ao passo que o real da atividade é o que não se vê, mas faz parte de todo o processo, desde a elaboração da atividade até sua realização (COLT,1999/2001; FAÏTA 1997/ 2002/2004/2005).

A união dessas duas correntes teóricas, juntamente com o ISD, dará suporte para as análises dos textos no e sobre o trabalho educacional. Segundo Machado (2004)<sup>3</sup> os textos prescritos são produzidos por diferentes instâncias governamentais ou pela direção e/ou coordenação das escolas.

Sendo assim, analisamos o texto oficial da Prova Brasil, principalmente os contidos na coletânea Matrizes de Referência, Temas, Tópicos e Descritores de 2007/2009 com o intuito de responder questões mais amplas que servirão como parâmetros para a investigação. São elas:

- Quais os elementos constitutivos do trabalho do professor e como estão tematizados no texto oficial da Prova Brasil?
- Como o trabalho docente se encontra representado ou tematizado no texto oficial da Prova Brasil?
- Qual o papel do professor em relação à Prova Brasil?

Nosso percurso investigativo é apresentado nesta dissertação em quatro capítulos, além da introdução e conclusão. Estão dispostos na seguinte ordem:

- No primeiro capítulo, apresentamos os aportes teóricos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) que fundamentam nosso trabalho;
- No segundo, trabalho, linguagem e suas relações, apresentamos o conceito de trabalho e, em seguida, fazemos as considerações a partir das contribuições da Ergonomia da Atividade e por fim expusemos a pesquisa da Clínica da Atividade (CLOT 1999/2006; 2005; ODDONE 1981);
- No terceiro, o trabalho docente a partir da visão de Bronckart e Machado para analisar os textos prescritos sobre a Prova Brasil e depois o contexto histórico-social da Prova Brasil. Ainda nesse

---

<sup>3</sup> Anna Rachel Machado foi pesquisadora no grupo ALTER- Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações. Foi sediada na pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Esse grupo desenvolveu inúmeras pesquisas por diferentes pesquisadores no Brasil e no mundo. Inspirados na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo e nos conceitos da Ergonomia da Atividade e da Psicologia do Trabalho para analisar o ensino como trabalho.

capítulo, apresentamos os documentos oficiais exemplificando a organização da Matriz de Referência de Língua Portuguesa: Tópicos e seus descritores nos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental;

- No quarto, apresentamos a análise e a discussão dos resultados da pesquisa.

Concluimos a dissertação, as referências e apresentamos os anexos.



# CAPÍTULO I

## 1.1 O Interacionismo Sociodiscursivo – ISD

No primeiro capítulo abordamos o quadro do Interacionismo Sociodiscursivo ISD, sua origem e seus pressupostos básicos com objetivo de buscar, nesta fundamentação teórica, traços que nos ajudem a compreender as representações do agir docente. Em seguida, mostramos o modelo de análise do ISD para fundamentar nossa discussão.

### 1.1.1 Histórico do ISD

Adotamos como linha teórica o ISD que procura investigar a problemática do agir humano, tendo como base a linguagem Bronckart (2004) que será a nossa categoria de análise. Ainda para Bronckart (2008, p.100) que usa a terminologia de acordo com a qual, “atividade” e “ação” assumem estatuto teórico ou interpretativo, decorrente da interpretação de um determinado agir. Sendo assim, os aportes teóricos do ISD vêm ao encontro do que ideamos para entender os textos prescritivos sobre a Prova Brasil, já que o ISD também desenvolve um programa de pesquisa voltado para a construção de uma ciência do humano, tendo uma compreensão mais ampla da complexidade do funcionamento psíquico e social dos seres humanos. Nessa perspectiva, a linguagem tem um papel central e decisivo no desenvolvimento humano, tanto em relações aos conhecimentos e aos saberes quanto às capacidades do agir e à identidade das pessoas, ao mesmo tempo em que nos fornecem procedimentos de análise de textos.

O ISD iniciou-se com Bronckart (1985) na Universidade de Genebra, na unidade de didática das línguas, ao ministrar um curso de linguística, na área das Ciências da Educação para professores da escola primária. Como sentiu dificuldades em encontrar materiais didáticos que relacionassem modelos teóricos às práticas escolares, organizou um grupo de pesquisa que pensasse em modelos teóricos condizentes à realidade de suas aulas.

Bronckart et al (1985), reuniram a outros pesquisadores do Grupo LAF (Langage-Action-Formation), que faziam parte das pesquisas da didática de línguas, entre eles Bernard Schneuwly e Daniel Bain.

Segundo Bronckart (2006, p. 13-14) os trabalhos realizados por este grupo, em um primeiro momento, voltaram-se para a criação e aplicação de sequências didáticas e para um modelo teórico capaz de sustentar e esclarecer essa abordagem na prática de ensino. No segundo momento, a abordagem visou aperfeiçoar o modelo teórico inicial para se enquadrar no novo contexto da atividade da linguagem no quadro do problema humano.

Depois, outros pesquisadores como Friedrich (2001), Bulea & Fristalon (2004), Fillietaz (2002; 2004) e Plazaola (2004) também se uniram a esses estudos na busca de subsídios teóricos na psicologia, linguística, na filosofia e em outras áreas, integrando-se as ideias do interacionismo social vigotskiniano. Desta forma, acredita-se que o desenvolvimento do ser humano ocorre em atividades sociais, como o trabalho em um meio constitutivo e organizado por diferentes pré-construções e por meio de processos de mediações, sobretudo os languageiros. Sob essa ótica, o ISD adota três princípios gerais que se inscrevem no movimento do interacionismo social, que são os seguintes:

- 1) A construção do pensamento consciente humano deve ser examinado paralelamente à construção do mundo dos fatos sociais e das obras culturais, sendo “os processos de socialização e os processos de individuação (ou de formação das pessoas individuais) duas vertentes indissociáveis do mesmo desenvolvimento humano”;
- 2) As Ciências Humanas devem ser discutidas sob a luz do “*corpus* da filosofia do espírito de Aristóteles a Marx e devem, simultaneamente, considerar os problemas de intervenção prática e principalmente os de intervenção no campo escolar”.
- 3) A divisão dessas Ciências em múltiplas disciplinas e subdisciplinas, herança da corrente epistemológica positiva, deve ser refutada, pois o que deve ser central em uma ciência do humano são as relações de interdependências que se instauram e se desenvolvem entre os aspectos fisiológicos, cognitivos, sociais, culturais, linguísticos etc., do funcionamento humano e, de outro lado, os processos evolutivos e históricos por meio do quais essas diferentes dimensões se geram e se co-construíram (BRONCKART, 2006 p. 9-10).

Portanto, para Bronckart (1997/2003, p.32)`, “na espécie humana, a cooperação do indivíduo na atividade é regulada e mediada por verdadeiras interações verbais.” Sendo assim, a linguagem é constitutiva do psiquismo humano

e do social, sendo o instrumento que capacita o homem para o seu desenvolvimento permitindo agir e construir em diferentes atividades sociais.

Vamos resgatar o quadro teórico do ISD que desenvolve uma teoria sobre o funcionamento e o desenvolvimento humano em que o agir e a linguagem se associam desempenhando um papel fundamental, seguindo essa perspectiva filosófica que aceita, também, os trabalhos de Voloshinov (1929/1979), Bakhtin (1953/1992) e Habermas (1987). Esses autores defendem que a linguagem é o fundamental organizador de processos psicológicos, como o pensamento. É um mecanismo por meio do qual os membros de um grupo constroem um acordo a respeito do mundo em que estão inseridos e, em particular, sobre o que são os contextos do agir, que é uma atividade social construída nas práticas de linguagem.

Conforme essa perspectiva filosófica do ISD, explicitadas por Bronckart (1997b, 2002a, 2002b, 2004), os processos de formação humana podem ser agrupados em três tipos:

Primeiramente, durante os processos de educação informal, por meio dos quais os adultos integram os mais novos na rede de pré-construções coletivas, desenvolvendo atividades conjuntas, introduzindo conhecimentos sobre normas e valores e tecendo comentários verbais sobre as atividades. Segundo os processos de educação formal nas dimensões didáticas, transmitindo conhecimento, e pedagogia, formando pessoas. O terceiro é os processos de negociação social nas interações cotidianas sob a forma de avaliações recíprocas, que contribuem para a manutenção das interações, para a redefinição das situações que podem fazer evoluir o agir humano e os conhecimentos em relação às pré-construções coletivas que são transformadas permanentemente por cada pessoa humana quando age (BRONCKART, 2003, p.73 )

Conforme Bronckart (2003) o movimento entre esses três níveis é dialético e independente ao processo de formação do ser humano, a essa interação se articulam os textos, formas empíricas do agir languageiro, que contribuem para entender o agir humano. Sendo assim, segundo Ricoeur (1983), esse agir humano se reconfigura por meio de textos narrativos, que estão disponíveis para todos os seres humanos que podem se valer deles para construir uma possível compreensão das ações e de si mesmos como agentes. Ainda segundo Ricoeur (1983), o ser humano encontra-se continuamente em conflito diante das contradições de seu tempo e perante as incomodações existenciais.

Quando uma pessoa cria as representações sobre o agir elas estabelecem acordos da sua regulação e reconfiguração que são contraditórias e conflituosas. Ainda para Ricoeur (1983), o ser humano elabora textos narrativos, partindo da construção de um mundo ficcional em que os agentes, os motivos, as intenções, as razões, as circunstâncias seriam formas de superar esse estado caótico (interno da pessoa), por meio da reconfiguração das ações.

Entendemos as reconfigurações como reestruturações do agir humano por meio de figuras interpretativas e avaliativas construídas nos e pelos textos. Em outras palavras, a interpretação de textos narrativos ajuda o ser humano a dar sentido às coisas da vida, por meio de uma sucessão temporal e de uma lógica causal, também por serem abertos e polissêmicos. As outras vozes que perpassam esse texto contribuem para o processo de reconfiguração do agir humano nos e pelos textos.

Bronckart (1997a/2003; 2006; 2008) vai além das teses de Ricoeur (1983), considerando que qualquer texto, independente do gênero, oral ou escrito, pode contribuir para o processo do agir humano. Bronckart ainda baseia-se na lógica que os “mitos da antiguidade” foram produções orais, como exemplos, as obras de Platão ou Aristóteles. Muito tempo depois foram objetos de transcrição para a escrita, mas mesmo assim puderam ser avaliadas e interpretadas, pois seu legado foi deixado à humanidade. Assim, interpretar um texto é examinar as figuras interpretativas do agir que ele contém, ainda que essas interpretações, encontradas na linguagem, não sejam tão fiéis quanto o sujeito pensa, uma vez que elas demonstram alguma ideia que já está legitimada em seu grupo e, portanto, consegue ser veiculada pelas unidades linguísticas escolhidas.

Ainda nos estudos de Bronckart (2006) a construção da interpretação do agir é determinada pelas propriedades que caracterizam a responsabilidade dos agentes, quanto aos motivos, intenções, capacidades e instrumentos. Essas determinações se organizam em sistemas chamados mundos formais ou representados. Inspirando-se na ação comunicativa de Habermas (1987), Bronckart (1997a/2003) propõe a existência de três mundos formais: *o mundo objetivo* é constituído de representações que o indivíduo interioriza sobre o espaço físico em que ocorre a ação de linguagem e pelas determinações impostas por esse meio para cada ação, *o mundo social* é constituído de representações que o indivíduo interioriza sobre o espaço social, sobre as regras e normas que o regulam, e o

*mundo subjetivo* é constituído de representações que o indivíduo tem de si mesmo, da sua experiência para agir e da visão que os outros têm de si.

Os princípios constitutivos do agir podem ser constantemente modificados pelas *razões externas* (motivos) que estão na ordem do físico ou das representações e que levam o homem a agir. As *finalidades* são efeitos de ordem coletiva que se buscam alcançar por meio de um agir socialmente legitimado. As *razões internas* são motivos de ordem pessoal que levam o homem a agir em uma determinada forma e as intenções são os efeitos que o homem, individualmente, espera alcançar por meio de seu agir individual. Também precisamos dos *instrumentos* que são recursos materiais (artefatos concretos) ou semiológicos (modelos de agir) que se encontram no ambiente social e, por fim, as *capacidades* que são recursos mentais e comportamentais do indivíduo, como conhecimentos teóricos e práticos juntamente com os sentimentos, entre outros, necessários para a realização de um determinado agir.

Assim, concluímos que o agir pode ser coletivo e individual, também é reconfigurado dependendo do papel atribuído ao actante que se refere ou a qualquer humano colocado como fonte do agir no texto, podendo se distinguir entre: agente e ator. O agente é o actante posto no texto como aquele que não tem motivos e/ou intenções e/ou capacidades e/ou instrumentos, como no exemplo: “o professor de Língua Portuguesa do nono ano criou uma gincana de ortografia”. O ator é o actante posto no texto como aquele que tem motivos e/ou intenções e/ou capacidade e/ou instrumento, sendo responsável pelo agir, por exemplo: “O professor de Língua Portuguesa do nono ano criou uma gincana de ortografia para desenvolver as habilidades de escrita”.

O ISD elaborou uma série de procedimentos para a análise e interpretação de textos. Para Bronckart (2008) os textos seriam:

(...) unidades comunicativas globais, cujas características composicionais dependem das propriedades da situação de interação e das atividades gerais que elas cometam, assim como as condições histórico-sociais de sua produção... Assim, os textos se distribuem em múltiplos gêneros, que são socialmente indexados, isto é, reconhecidos como pertinentes e/ou adaptados a uma determinada situação comunicativa (2008, p. 113).

Sendo assim, os textos, produtos da atividade humana, transmitem uma mensagem linguisticamente organizada que se articula às necessidades, aos

interesses e às condições de funcionamento das formações sociais no seio das quais são produzidos, conforme considerações do autor (BRONCKART, 1997a/2003).

Na próxima seção será apresentado o modelo de análise do ISD.

### 1.1.2 O modelo de análise do interacionismo sociodiscursivo

Para analisar os textos a partir dos aportes teóricos do ISD, o leitor deve levantar hipóteses sobre o contexto de produção considerando os três mundos formais (físico, social e subjetivo) que, segundo Bronckart (1997a/2003; 2008) exerce influência sobre a forma, o conteúdo e o estilo de um texto. Sob o ponto de vista de Bronckart, as condições de produção de um novo texto se encontram em uma situação de ação de linguagem que é operante pelas representações que o agente constrói para si.

Para isso, citamos algumas categorias de análise do ISD, a fim de explanar e ilustrar a teoria. Machado (2006, p.146) demonstra no Quadro 2, como essas representações.

<b>AÇÃO DE LINGUAGEM</b>	<b>ARQUITEXTO</b> (nebulosas de gêneros)
<p><b>1-Parâmetro objetivos</b> Emissor; eventual co-emissor, espaço, tempo</p> <p><b>2-Parâmetro sociossubjetivos</b> Quadro social da interação Papel do enunciador Papel dos destinatários Relação de objetivos</p> <p><b>3-Outras representações da situação e dos conhecimentos disponíveis na pessoa</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>●Diferentes objetivas</li> <li>●Classificações explícitas</li> <li>●Indexações</li> <li>●Conteúdo</li> <li>●Formas de interação</li> <li>●Valor atribuído</li> </ul> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> <p><b>Texto empírico</b> (exemplar de gênero)</p> </div>

Quadro 2: categorias de análise do ISD

Fonte: MACHADO, (2006, p.146)

Para o ISD é importante definir os elementos de produção: emissor, receptor, lugar e momento. Esses elementos físicos englobam as representações sobre um ato verbal concreto. Uma pessoa quando realiza um ato verbal se situa no tempo e no espaço; também podem ser submetidos a normas, valores, regras sociais e a sua própria subjetividade que, no caso, são os elementos sociosubjetivos.

Julgamos importante refletir também sobre as categorias do emissor, enunciador, receptor e destinatário utilizadas nos estudos do ISD. Podemos encontrar outras denominações de acordo com as teorias linguísticas interessadas no discurso. Conforme Maingueneau (2004) as definições para o sujeito podem ser encontradas como locutor, emissor, enunciador, receptor, ouvinte, interlocutor, destinatário, alocutário, co-enunciador. Essas diferentes categorias recobrem, de acordo com os autores, tanto fenômenos enunciativos, como comunicativos.

Outro aspecto importante durante a análise de texto é identificar a que gênero textual ele pertence, pois na abordagem do ISD, as diversas espécies de texto ou gêneros de texto são possíveis, por serem unidades de produções verbais, relativamente estáveis, que assumem aspectos diversos, em diferentes situações de comunicações.

Segundo Scheuwly (1994/2000) “os gêneros de texto são meios sócio-historicamente construídos para realizar os objetivos de uma ação de linguagem”.

Para Bronckart (1997a/2003, p.119) a análise desses textos deve se passar pelos aspectos linguísticos. Para essa fase de análise, o autor propõe três níveis da chamada *arquitetura textual*, sendo eles: a infraestrutura textual, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos denominados de “*folhado textual*”.

Machado (2006, p.147) mostra-nos um esquema da arquitetura textual (Quadro 3) que distingue três níveis estruturais superpostos, conforme esquema abaixo.

<b>INFRAESTRUTURA</b>	<b>COERÊNCIA TEMÁTICA</b> (processos isotópicos)	<b>COERÊNCIA PRAGMÁTICA</b> (engajamento enunciativo)
<ul style="list-style-type: none"> <li>● TIPOS DE DISCURSO</li> <li>● EVENTUAIS SEQUÊNCIAS</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● CONEXÃO</li> <li>● COESÃO NOMINAL</li> <li>● COESÃO VERBAL</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● GESTÃO DAS VOZES</li> <li>● MODALIZAÇÕES</li> </ul>

Quadro 3 Os Três Níveis da Arquitetura Textual

Fonte: (MACHADO, 2006, p. 147)

Como mostra a tabela esquematizada por Machado (2006), o primeiro nível diz respeito à análise da infraestrutura que engloba o plano global do texto, os tipos de discurso e os tipos de sequência. O levantamento desses elementos possibilita a detecção das capacidades discursivas. *O plano global* se refere à organização do conteúdo temático, mostrando-se visível no processo de leitura que pode ser codificado em um resumo, segundo Bronckart (1997 a/2003, p.119).

Os tipos de discurso são formas linguísticas identificáveis nos textos que traduzem a criação dos mundos discursivos que são segmentos de um texto (ou até o texto todo) que apresentam características próprias em diferentes níveis linguísticos, subconjuntos de tempos verbais, pronomes, advérbios modalizadores e modos de organização sintáticas relativamente estáveis, que organizam as relações entre as coordenadas da situação de ação de um professor com as coordenadas dos mundos coletivamente construídos na textualidade.

A construção desses mundos discursivos se dá a partir de duas operações psicolinguísticas, que revelam uma decisão binária: pode-se escolher que as coordenadas que organizam o conteúdo temático sejam próximas (*conjuntas*) ou distantes (*disjuntas*) dos parâmetros físicos do contexto de produção, que diz respeito à distância (ordem do narrar) ou proximidade (ordem do expor). Especificando assim, um mundo da ordem expor, expresso por verbos no presente do indicativo.

No caso do narrar, os verbos aparecem no pretérito perfeito ou imperfeito, mostrando a instância de enunciação do texto em relação com o produtor pode-se também colocar a situação de produção de forma *implicada* (quando há interesse entre os fatores) ou *autônoma* (quando esta interação não se realiza) ou seja, a relação implicada será expressa pela presença de marcas do locutor/interlocutor ou da situação de produção e a relação autônoma será expressa pela ausência dessas marcas.

O resultado do cruzamento dessas decisões produz quatro mundos discursivos, conforme mostra o Quadro 4 (BRONCKART, 1997):



Quadro - Tipos de discurso	Coordenadas Discursivas	
	Conjunção	Disjunção
	EXPOR	NARRAR
● Situação de Implicação (em relação ao ato de produção)	● Discurso Interativo	● Relato Interativo
● Produção: Autonomia (não implicação em relação ao ato de produção)	● Discurso Teórico	● Narração

Quadro 4: Coordenadas gerais dos mundos

Fonte: BRONCKART (1997)

A seguir, apresentamos alguns exemplos elaborados pela autora desta dissertação para ilustrar melhor a discussão dos tipos de discursos configurados em diálogos entre professores em uma escola pública, bem como suas características linguísticas.

● **Discurso interativo:** pertence ao grupo do mundo do expor, as condições de produção: emissor, receptor, espaço e tempo estão implicadas. É caracterizado pelas formas verbais e de pronomes na 1ª e 2ª pessoa do singular e plural, (eu, nós, você...) que implicam os participantes da interação. Há presença de nomes próprios, é marcado pela troca de turnos de fala, há predomínio de frases interrogativas e imperativas. Os tempos verbais, presente pontual, futuro perifrástico e verbo no modo imperativo, mostram a relação entre o discurso e o mundo ordinário. No discurso interativo, os conteúdos verbalizados ao momento da produção e a presença de dêiticos espaciais e temporais se fazem presentes (aqui, agora, hoje, ontem...).

Exemplo 1: - **Você sabe** qual será o dia da Prova Brasil?

- Não **tenho** certeza. **Vamos conferir** o dia **nesse** cartaz.

● **Discurso teórico:** também pertence ao grupo do mundo do expor, estabelece uma relação de autonomia entre as instâncias de enunciação do texto, não estão concomitantemente relacionadas aos parâmetros físicos do contexto de

produção – emissor, receptor, espaço e tempo. Nele, desaparecem os dêiticos espaciais e temporais, mas permanecem os verbos no presente genérico (poder (poderia/pode) e dever (deveria/deve) e de frases passivas e declarativas, estabelecendo uma relação de disjunção temporal).

Exemplo 2: A professora entrega as notas e discute com a coordenação o desempenho dos alunos.

●**Discurso relato-interativo**: pertence ao grupo do mundo do narrar, sendo implicado e marcado por meio de unidades linguísticas, como formas verbais e pronomes de 1ª pessoa que é o participante da interação. No que se refere aos verbos predomina o par pretérito perfeito - imperfeito, que colocam os fatos narrados distantes do momento de produção (contexto de produção-emissor, receptor, espaço e tempo), ocorrendo uma relação de disjunção.

Exemplo 3: **Ontem**, quando **cheguei aqui**, **você** já **estava** atendendo outro professor, por isso **deixei** os diários que **me pediu** no **seu** escaninho.

●**Discurso narração**: pertence ao mundo do narrar, nenhuma de suas unidades linguísticas faz referência a esses parâmetros e os verbos aparecem no pretérito e no imperfeito ou no presente perfeito, com sentido de passado. Este discurso é autônomo porque as instâncias de enunciação do texto não estão concomitantemente relacionadas aos parâmetros físicos do contexto de produção emissor, receptor, espaço e tempo.

Exemplo 4: **Na primeira reunião pedagógica de 2013**, o diretor **divulgou** e **explicou** os índices do IDEB.

Nesse momento, faz-se necessário comentar que os quatro tipos de discurso têm variantes, fronteiras e fusões. E, por fim, as sequências definidas por Bronckart (1997/2003) como modos de planificação e modos de linguagem mais convencionais que se desenvolvem no interior do plano global do texto. Elas se caracterizam como “descritivas, explicativas, argumentativas, narrativas, injuntiva e dialogais”. Bronckart, (1997/2003, p. 217-248) também menciona outras formas de planificação, que são: o script e as esquematizações.

No Quadro 5, elaborado por Machado (2005, p.246-247), vemos de forma mais detalhada, os tipos de sequências, os seus efeitos pretendidos e as fases correspondentes.

<b>Sequências</b>	<b>Representação dos efeitos pretendidos</b>	<b>Fases</b>
● Descritiva	Fazer o destinatário ver em detalhe elementos de um objeto de discurso, conforme a orientação dada a seu olhar pelo produtor.	Ancoragem Aspectualização Relacionamento Reformulação
● Explicativa	Fazer o destinatário compreender um objeto de discurso, visto pelo produtor como incontestável, mas de difícil compreensão para o destinatário.	Constatação inicial Problematização Resolução Conclusão/Avaliação
● Argumentativa	Convencer o destinatário da validade de posicionamento do produtor diante de um objeto de discurso visto como contestável (pelo produtor e/ou pelo destinatário).	Estabelecimento de: -premissas -suporte argumentativo -contra - argumentação -conclusão
● Narrativa	Manter a atenção do destinatário, por meio da construção de suspense, criado pelo estabelecimento de uma tensão e subsequente resolução.	Apresentação de: -situação inicial -complicação -ações desencadeadas -resolução -situação final
● Injuntiva	Fazer o destinatário agir de um certo modo ou em uma determinada direção.	Enumeração de ações temporalmente subsequentes
● Dialogal	Fazer o destinatário manter-se na interação proposta.	Abertura Operações transacionais Fechamento

Quadro 5: Tipos de sequências, representações dos efeitos pretendidos e fases correspondentes.

Fonte: Machado (2005, p.246-247),

Sintetizando as características das sequências descritas por Machado (2005) no quadro 5, que também discorre sobre a noção de tipos de discurso, da seguinte maneira:

● **Nível do texto:** os tipos de discurso são segmentos constitutivos, apresentando-se sob as formas de: discurso interativo, discurso teórico, discurso relato-interativo e narração, podendo haver nos textos mais de um tipo de discurso;

● **Nível da planificação:** os tipos de discurso podem se apresentar como sequências textuais, scripts ou planificações;

● **Nível morfossintático:** os tipos de discurso indicam, por meio de um conjunto de unidades linguísticas, a relação estabelecida com contexto e a forma de apresentação dos conteúdos em relação ao tempo-espço de produção;

● **Nível psicológico:** os tipos de discurso são o resultado de operações discursivas de estabelecimento de relações entre o mundo discursivo e o mundo da interação;

● **Nível semântico-pragmático:** os tipos de discurso mostram certa relação com o contexto físico de produção, estabelecendo se há implicação desse contexto ou autonomia em relação a ele e, ainda, demonstram determinada forma de apresentação dos conteúdos em relação ao tempo-espço da produção: conjunção ou disjunção.

Sob essa perspectiva, a infraestrutura textual pode ser formada por mais de um tipo de discurso ou mais de uma sequência ao mesmo tempo, o que pode ser assegurada pelos *mecanismos de textualização*, sendo este o segundo nível da arquitetura textual. Segundo Bronckart (1997a/2003) a coerência temática, fundamentalmente, aparece articulada à linearidade do texto e se constitui pelos mecanismos de conexão e coesão nominal/verbal que aparecem articulados, dando linearidade ao texto.

● **de conexão** é percebida pelas articulações da progressão temática por meio de séries de organizadores textuais que podem ordenar as partes da representação discursiva nos eixos do tempo e do espaço ou também na estrutura da progressão do texto e a identificação de suas diferentes partes (caso dos enumerativos, dos marcadores de mudança de tópicos e dos marcadores de ilustração e exemplificação) e os organizadores argumentativos servem para estabelecer relação de sentido (causa/consequência, contraste, conclusão, etc.)

entre orações e os enunciados (caso das conjunções) (MACHADO e BRONCKART, 2009).

● **coesão nominal** explicitam as relações de dependência existente entre os argumentos que compartilham um ou várias propriedades referenciais. A marcação dessas relações é feita por sintagmas nominais ou pronomes, assegurando sua retomada ou substituição no desenvolvimento do texto, mantendo um vínculo com a frase anterior por meio das retomadas de unidades ou processos anafóricos.

● **coesão verbal** estabelece a coerência temática por meio da temporalidade dos processos (estados, acontecimentos, ações) mencionados no texto, por meio de séries de terminações verbais ou de unidades temporais associadas (advérbios ou grupos preposicionais) no texto, sendo representadas, essencialmente, pelos tempos verbais.

Podemos identificar, por meio da análise dos mecanismos de coesão nominal e verbal, quais são os protagonistas centrais da ação colocados em cena pelo texto que também podem aparecer como não humanos, como no exemplo elaborado pela autora desta, no cotidiano escolar para ilustrar as explicações: “O jogo de ortografia ensina o aluno a compreender a grafia das palavras”. Nesse exemplo, um artefato é expresso como o protagonista do agir humano “ensina”.

No exemplo: “Na aula de língua portuguesa, ensina-se o aluno a ler e escrever” aparece implícito, nesse caso, que o aluno é ensinado por alguém, mas o agente da passiva não está explícito. Essa compreensão se dá pela análise das unidades lexicais que constituem a coesão nominal. Podemos identificar a construção de representações sobre os actantes no decorrer da progressão temática, porque a repetição de uma unidade lexical, seu apagamento ou sua substituição por um sinônimo ou por um pronome, não tem o mesmo valor.

(cf. PINTO, 2009).

No caso dos organizadores temporais, por meio da análise, podemos assinalar o curso de um determinado agir. Às funções de segmentação, de responsabilização enunciativa e de orientação argumentativa podemos associar os organizadores argumentativos (porque, portanto, logo, etc.). Existem casos específicos tais como os organizadores argumentativos concessivos (mesmo que, apesar de, embora, etc.) e adversativos (porém, mas, entretanto, etc.). Também

podemos identificar outras vozes e o grau de oposição com a voz do autor do texto, por intermédio desses oriundos argumentos.

Desta forma, em um mesmo texto, assinalar a concorrência identificando o maior ou menor valor que o enunciador, atribui a um enunciado e as reconfigurações diferentes sobre um mesmo agir. Ainda em (cf. PINTO, 2009) a relação com a semiologia do agir e suas categorias que são os organizadores (por causa disso, porque, em razão disso, etc.) podem constituir como índices de introdução de razões atribuídas ao agir (de determinações externas ou de motivos particulares), enquanto outros funcionam como índices de introdução das finalidades ou dos objetos do agir (a fim de que, para, para que, etc.).

Segundo Bronckart (1997a/2003) o terceiro nível da arquitetura textual, são os *mecanismos de enunciação* que contribuem para dar coerência pragmática do texto. O ISD chama de “textualizador”, que é a gestão geral do texto, instância a qual o autor empírico do texto confia a responsabilidade sobre aquilo que vai ser o enunciador, neste caso alguns teóricos chamam de narrador ou enunciador.

Bronckart (1997a/2003, p.330-336) considera que as vozes podem ser definidas como as entidades que assumem a responsabilidade do que é enunciado em um texto e se manifestam por intermédio de personagens, de instâncias do próprio autor, instâncias contrárias ao autor, traduzidas por formas pronominais, sintagmas nominais, pessoas do verbo, índices de pressuposições. A partir dessa instância é que se dá a distribuição das vozes que são ouvidas no texto e, a partir dessas vozes, avaliações são proferidas, julgamentos, opiniões e sentimentos sobre determinados aspectos do conteúdo temático são marcados por modalizações de enunciados que podem ser lógicos ou epistêmicos, deontônicas, apreciativos e pragmáticos. Abaixo seguem exemplos, elaborados pela autora para aprofundar as explicações acerca das modalizações.

Exemplo: Os professores alfabetizadores podem promover o letramento em suas aulas juntamente com o processo de alfabetização.

É possível que os professores de outras áreas promovam o multiletramento em suas aulas.

As modalizações lógicas ou epistêmicas expõem o grau de verdade ou certeza sobre o conteúdo, da ordem dos fatos possíveis, prováveis, improváveis, eventuais e necessários, sendo marcadas por verbos como poder e dever, além de expressões como necessariamente, talvez, etc.;

Exemplo: O professor tem a obrigação de ensinar a matriz de referência do SAEB.

As modalizações deônticas apoiam-se nos valores, nas opiniões e regras do mundo social, da ordem da obrigação social e moral, no domínio das permissões, direitos, deveres, conselhos e sugestões. Elas são marcadas por verbos, no caso o verbo dever.

Exemplo: Infelizmente, o professor é visto como um simples executor de tarefas.

As modalizações apreciativas explicam a posição subjetiva do enunciador apreciando o conteúdo como positivo ou negativo, na ordem dos sentimentos, emitindo um julgamento de valor. Elas são marcadas com os verbos como: odiar, gostar, apreciar ou advérbios como infelizmente, felizmente, etc.;

Exemplo: Infelizmente, não podemos alcançar nosso objetivo de ensinar, enquanto a educação for instrumento de política.

As modalizações pragmáticas indicam alguns aspectos da responsabilidade do personagem, grupo ou instituição em um texto em relação as suas próprias ações. São representadas por verbos como tentar, querer, saber, pretender, etc.

Apresentamos alguns pressupostos teóricos do ISD. Nessa dissertação optamos pela semântica do agir que se constitui na detecção das funções sintático-semânticas dos sintagmas nominais que representam os principais actantes posto em cena no e pelo texto para mostrar as reconfigurações do agir docente.

Para isso, Bronckart (2006) usa o termo agir para designar qualquer ocorrência no texto de intervenções de seres humanos no mundo, quaisquer que sejam. Conforme se aprofunda a análise, podemos identificar que o agir é regulado no plano motivacional que é a explicitação de determinações externas para o agir, determinadas por um coletivo, materiais ou simbólicas. Também de motivos para o agir, interiorizados por uma pessoa particular.

No plano intencional a explicitação de finalidades para o agir, de ordem do coletivo e socialmente validadas. No plano dos recursos para o agir, a explicitação dos artefatos socialmente disponibilizados para a realização do agir, quer sejam materiais ou simbólicos, os instrumentos psicológicos já apropriados pelos actantes e ainda as capacidades, os recursos mentais e comportamentais atribuídos a uma pessoa particular. Assim, é possível distinguir se temos nos textos atividades ou ações representadas que mostram o agir docente.

É necessário definir o termo “agir” que, para o ISD, significa a unidade de análise. Para a “atividade” e “ação” referem-se, respectivamente, a interpretações coletivas e individuais. O agir é dotado de um curso e pode ser decomposto em tarefas. No curso do agir podem ser identificadas sequências de atos ou gestos. Os actantes são todos aqueles implicados em um certo curso do agir, mas é ator o actante apresentado como fonte de um processo ou quando a ele são atribuídos motivos, intenções e capacidades. A designação de agente é empregada quando não lhe atribui nenhuma das dimensões do agir.



## **CAPÍTULO II**

### **2.1 O trabalho, a linguagem e suas relações**

Vimos no capítulo I a linha teórica do ISD, pois acreditamos que a linguagem é a base do agir humano. O foco desse trabalho é analisar os textos prescritivos produzidos aos docentes sobre a prova Brasil. Para isso, buscamos o conceito de trabalho, a linguagem e suas relações. Usaremos como aporte teórico a Ciência do trabalho a partir da visão da Ergonomia do Trabalho e da Clínica da Atividade.

#### **2.1.2 O conceito de trabalho e as contribuições da Ergonomia do Trabalho**

O conceito de trabalho passou por transformações ao longo da história na sociedade e na vida social. Analisá-lo é muito complexo, para isso é preciso discorrer sobre uma dinâmica própria, por causa das mutações que ocorreram no mundo como um todo, na sociedade e suas relações. Segundo Bronckart (2008, p.93) o trabalho é uma forma de agir ou uma prática própria da espécie humana que desenvolveu atividades coletivas organizadas, destinadas a assegurar a sobrevivência dos membros do grupo e que se tornaram “particularmente complexas e diversificadas”, sendo que, algumas delas têm por objetivos “a produção de bens materiais”, assim considerados como atividades econômicas.

Para Bronckart (2008, p.94) nessas atividades econômicas, as tarefas particulares são atribuídas aos indivíduos pela divisão do trabalho, fazendo com que esse processo esteja “necessariamente associado às formas de organização social particulares, que implicam a emergência de normas, de relações hierárquicas, de papéis e de responsabilidade atribuídas aos indivíduos”. No entanto, nem sempre essas formas de atividades econômicas foram consideradas um trabalho.

Para tanto, faremos um relato histórico a fim de, contextualizar as ideias e concepções a cerca do trabalho. Foi a partir da Revolução Industrial, principalmente no período de 1860-1945, chamado de Revolução Tecnológica que acelerou muito o ritmo de produção. Com isso, as condições de trabalho não foram valorizadas, pois

as condições eram precárias nas fábricas, com ambientes sujos, abafados com pouca iluminação e sem direitos trabalhistas. Os empregados trabalhavam até dezoito horas por dia e estavam sujeitos a castigos físicos impostos pelos patrões.

Marx e Engels abordaram esse tema com críticas a essa organização do processo fabril e ao conceito de trabalho alienado, para eles o verdadeiro trabalho seria aquele que engaja a totalidade do humano e potencializa o desenvolvimento de suas capacidades.

No começo do século XX, em 1903 nos Estados Unidos, o processo de industrialização adaptou-se a essas novas exigências. O modelo de trabalho conhecido como fordismo foi introduzido na fábrica de automóveis por Ford, que consistia no conjunto de teorias desenvolvidas pelo engenheiro Frederick Winslow Taylor para aumentar a produtividade do trabalho. Essa organização de produção consistia na instalação da linha de montagem, cuja cadeia produtiva tinha trabalhadores especializados, divididos em vários postos de trabalho que agregavam partes do produto, até chegarem ao produto final, em uma divisão específica de tarefas orientadas.

Desta maneira, Taylor iniciou sua pesquisa sobre a Ciência da Administração, aplicando a máxima da organização de trabalho usando esses estudos comportamentais. Assim, selecionava as pessoas para desempenhar tarefas específicas, treinando-as para melhorar determinada função como as teorias sobre motivação, com o objetivo de aumentar a produtividade, além da adaptação dos indivíduos ao trabalho. Essa nova mudança, causou grande impacto na sociedade e foi usado até o final da Segunda Guerra Mundial e esse modelo ainda é usado em muitas empresas.

No período pós-guerra, novas necessidades surgiram na Europa para reconstrução da economia por intermédio do aumento da produtividade. Na Grã-Bretanha, surge a disciplina da Ergonomia para estudar o trabalho, tema de interesse das novas exigências da sociedade.

Na França, os pesquisadores também passaram a analisar o trabalho, principalmente o sistema Taylor (1911/1995), quanto aos aspectos físicos e as capacidades humanas tais como a força, a postura e a repetição das ações provocadas pela exposição desse trabalhador ao posto de trabalho. Os ergonomistas franceses também analisaram as prescrições dadas aos trabalhadores bem como aos aspectos emocionais.

Ferreira (2001) comenta que, na década de 70, a ergonomia francófona apresentava oposição ao fordismo e, desta forma, apoiaram-se nas reivindicações dos trabalhadores. Os sindicatos começaram a solicitar aos ergonômistas que desenvolvessem pesquisas para melhorar as condições de trabalho e foi nesse contexto que a ergonomia francesa construiu duas noções centrais, a de trabalho prescrito e a de trabalho realizado.

Até hoje, essas pesquisas têm ajudado nos estudos sobre o trabalho, mesmo que reelaboradas, pois consideram o trabalhador como um verdadeiro ator e não como um mero executor das prescrições.

Nessa linha de pensamento, aquilo que poderia ser visto em uma concepção taylorista, foi entendida como o não cumprimento integral das orientações sobre o serviço. Isso era considerado como um “problema” ou “déficit” do trabalhador, que passa a ser visto como elemento constitutivo da atividade do trabalho e manifestação da inteligência criadora do trabalhador na situação em que se encontra.

O objetivo da ergonomia era melhorar as condições de trabalho e também adaptar suas tarefas ao funcionamento fisiológico, cognitivo, afetivo e social do trabalhador. Na sociedade contemporânea o trabalho é considerado uma atividade primordial e, nesse contexto, surge a Psicologia do Trabalho que estuda as relações do trabalhador com seus afazeres, analisando-o como uma fonte permanente de recriação de novas formas de viver.

Na próxima seção, vamos abordar as dimensões do trabalho: prescrito, realizado e real no plano da Psicologia do Trabalho.

### **2.1.3 Clínica da Atividade**

O trabalho foi fonte de inspiração para vários estudiosos como Marx Engels. Também serviu de fonte de análise para a ciência da ergonomia. O objeto de estudo teve como foco as observações das condições de trabalho e seus trabalhadores, além das mudanças da sociedade.

A Clínica da Atividade emergiu a partir do desenvolvimento de disciplinas como a Psicologia do Trabalho proposta por Yves Clot (1999), como a sociologia do

trabalho e a sociologia da educação, dentre outras. Nessa concepção o trabalhador poderia criar e reinventar prescrições quando essas não existiam ou forem imprecisas, até hoje essa ideia é o eixo norteador dessa corrente.

A psicologia do trabalho usa os fundamentos da Ergonomia da Atividade, que considera os conhecimentos advindos da experiência e a participação do trabalhador, para elaborar ações que ajudem a diminuir ou eliminar os riscos das condições precárias de trabalho, bem como a preocupação com a saúde desses profissionais. O foco da psicologia do trabalho é analisar o trabalho efetivo, os problemas reais, em situações reais, em tempo real, pressupondo que não se pode definir o trabalho efetivo sem pensar nos aspectos que ligam o trabalhador à tarefa que ele é obrigado a cumprir.

As pesquisas de Clot (1999/2006) aceita o posicionamento vygotskyano mostrando a função psicossocial do trabalho e do trabalhador, já que a atividade do trabalho contribui para o desenvolvimento permanente das pessoas.

Clot (1999/2006) explica como é essa relação.

[...] o agente redefine também essa tarefa com relação à dos outros, e a qualidade da vida pessoal e coletiva pode estar no centro das tarefas assim redefinidas. Os grupos de trabalho vivem segundo regras prescritas e não prescritas pela organização. As regras não prescritas são aquelas concebidas pelos atores, negociadas entre eles e, de acordo com os casos, com as hierarquias (CLOT, 1999/2006, p31).

Segundo a teoria de Clot (1999/2006) o trabalhador não é um simples executor de tarefas, mas um agente que, reestruturando e criando tarefas, transforma sua própria atividade de trabalho e a si mesmo. Outro aspecto vygotskyano (1934/1987) é que devemos resgatar para compreender melhor as relações do trabalho como um todo, segundo o autor, é no desenvolvimento do psiquismo e da práxis humana, que se efetuam nas atividades sociais.

Desta forma, o ser humano age e se desenvolve na interação com o outro através da dialética, sendo assim, a construção do pensamento consciente se dá juntamente com a construção do mundo dos fatos sociais e culturais.

Portanto, compreender o ofício do trabalhador é de suma importância e, especificamente nesta pesquisa, vamos investigar de que forma o agir docente está reconfigurado no documento oficial da Prova Brasil.

Sob essa ótica, usaremos também as considerações sobre os estudos da Clínica da Atividade, feitas por Bronckart (2008) cuja linha teórica afirma não poder

definir o trabalho real sem refletir sobre o “conjunto de aspectos das relações entre o operador e as suas tarefas, visando apreender o trabalho do ponto de vista dos operadores”. Segundo o autor, essa abordagem permitiu evidenciar a distância que sempre existe entre o trabalho predefinido e o trabalho real, tal como é vivenciado pelos trabalhadores, o que deu lugar, mais tarde, à distinção entre trabalho prescrito e trabalho real (BRONCKART, 2008, p. 97).

Assim, compreender as orientações sobre o trabalho a ser realizado será de suma importância para os professores, observaremos se as prescrições são relevantes para execução do ofício, pois estas são condições imprescindíveis para compreender o trabalho, conforme Dejours (1999) “quando elas são imprecisas geram lacunas que prejudicam a realização do trabalho”.

A Psicologia do Trabalho explica que não é tão simples seguir as solicitações feitas para a realização do trabalho. Ferreira (2002) discorre a respeito da diferença entre a atividade que se faz e a tarefa que se deve fazer. Isso ocorre porque o indivíduo traz para o trabalho real sua personalização, seus sentimentos e as transformações sociais vividas. Sendo assim, para Leplat (1985), o trabalho real é constituído por aquilo que se deseja, não se deseja, deve, não se deve, pode e não se pode fazer.

Nas explicações de Clot (1999/2006) o trabalho real é o que se revela possível, impossível ou inesperado na atividade e que não faz parte das coisas que podemos observar diretamente. Desta forma, surgiu a Clínica da Atividade, com objetivo de solucionar esse problema. Segundo o autor, deve-se começar com a análise do trabalho, vistas a uma psicologia do desenvolvimento da ação e as preocupações do trabalhador no aspecto emocional (da ordem do desejo), e também da prescrição e das condições de trabalho.

De acordo com resultados dos estudos da Clínica da Atividade, tudo o que é vivido pelo trabalhador como os conflitos de diferentes ordens, são alavancas vitais para o seu desenvolvimento. Entretanto, frequentemente ocorrem no trabalho obstáculos e, quando isso acontece, tanto o desenvolvimento do sujeito e de sua atividade é prejudicado segundo Clot (1999/2006).

O sujeito diante de dilemas da profissão fica estressado e pode adquirir doenças tanto no aspecto físico, como no psicológico, ou até mesmo abandona o trabalho, conforme veremos na reportagem transcrita da revista Educação (2013).

W.R. se licenciou em História no campus de Assis da universidade estadual Paulista em 2010. Entre o último semestre da graduação e o início de 2012, foi professor da rede estadual de São Paulo na categoria “O”-regime de contratação por tempo determinado para atender necessidades temporárias, como substituição de docentes. “Muitas vezes eu dei aulas de matemática, física e inglês. E os alunos sabiam que eu era professor de história e que estava lá tapando um buraco, eles tinham total consciência disso”, diz. No início de 2012, Willian foi aprovado no concurso de docentes para um posto definitivo na rede estadual paulista. Mas preferiu desistir da carreira de professor e não o cargo. Na ocasião, estava se mudando para Foz do Iguaçu (PR), onde acabara de se matricular em uma segunda graduação, em relações internacionais, na Universidade Federal da Integração Latina-Americana (Unila). Hoje, segue como estudante no segundo ano do curso. Willian estava em Assis em maio, em férias do curso de RI, quando conversou por telefone com Educação. O contato com a cidade natal onde se licenciou na Unesp o fez pensar na possibilidade de voltar a lecionar. “Estava com muitas saudades daqui. Nesse último mês, senti muita falta das aulas: história dá brilho nos olhos, é um curso com o qual eu queria trabalhar”, afirma. “Acho que eu até voltaria a dar aula, tenho saudade a sala e do contato com os alunos. Ser professor é muito bom, não é ruim. O que é ruim é o descaso, é sair de casa e não conseguir trabalhar por falta de estrutura.”

O conflito vivenciado por esse professor de História mostra a complexidade que é ser um professor eventual. O professor iniciante mostra sua dedicação em preparar aulas de outras disciplinas mas, mesmo assim, se sente fracassado, pois o dilema entre a sua formação e a sua atuação, contribuem para o desespero e desamparo, culminado na desistência da profissão.

A Clínica da Atividade diz que o sujeito, para superar esses conflitos, precisa se apropriar de artefatos que são recursos disponibilizados tanto de ordem material (por exemplo, os documentos oficiais, livros didáticos), quanto de ordem simbólica (instrumentos, pelos quais o trabalhador, utiliza e apropria-se deles por si e para si) e são constituídos pelo social e histórico.

Conforme Rabardel (1995 apud CLOT, 1999/2006) apropriar-se de um artefato é dar a ele o estatuto para atingir os objetivos de ação. No entanto, um mesmo artefato torna-se um instrumento diferente de sujeito para sujeito e varia com as situações e os momentos. Segundo Clot (2000) e Faïta (2004) podemos considerar o gênero de atividade, que são as regras do ofício, como um artefato útil para a resolução dos conflitos, pois é um conjunto de regras explícitas e implícitas para o agir. Esse conjunto é construído pelo próprio grupo de trabalhadores de uma determinada profissão e aprovados pelo coletivo de trabalho, oferecendo-lhes uma forma social que precede e prefigura o agir.

Para Clot (1999/2006, p.99) os procedimentos dados ao trabalhador para a atividade dirigida devem ultrapassar as contradições existentes pelo sujeito, para o objeto e para a atividade dos outros. Desta forma, acontece a mediação do gênero da atividade que pode redefinir as prescrições e levá-los a apropriar-se de outros instrumentos. Acreditamos que o trabalhador não será domesticado pelas regras, mesmo que o passo a passo delimite a sua ação. O seu existir está exposto ao objetivo do trabalho e às divergências entre a atividade dos outros e as suas próprias, o que não acontece diretamente, mas sempre por meio de mediação de técnicas materiais e simbólicas, tomadas no âmbito de um dado gênero de situação.

Ao relacionar essas prescrições ao trabalho do professor, quando estão distantes dos outros elementos do trabalho real, levam-no a um conflito que pode fazer com que o agir dele possa ser reformulado, assim prescreve para si novas regras, faz emergir seu poder criador e transformador em relação às tarefas, ou leva o trabalhador a ficar estagnado. Assim sendo, Clot (1995; 1999/2006; 2005) comenta que o trabalhador desenvolve-se como ser humano e percebe-se como quem tem o poder e dever de decidir, ou seja, deslocar-se de sua atividade e de suas prescrições, transpondo os impedimentos de seu agir.

Pensar no trabalho do professor, nos dias de hoje, é refletir sobre as múltiplas funções que lhe são atribuídas, além das exigências necessárias para o cargo e das que a sociedade considera ideal a um professor. Apesar disso, muitas visões sobre esse trabalho foram construídas e, provavelmente, não é só no senso comum que encontramos dificuldades para definir o que é ser um professor e o que faz parte desse trabalho.

Ao verificar as pesquisas da Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade percebemos que ainda faz-se necessário ter um olhar mais atento no trabalho docente a fim de, explicar e compreender esse ofício. Vamos buscar nas pesquisas de Bronckart e Machado ( 2004 ), um conceito que define a docência.

## **CAPÍTULO III**

### **3.1 O ensino como trabalho docente**

Neste capítulo, apresentamos o conceito mais amplo sobre o ensino como trabalho docente e, em seguida, abordaremos os textos escritos para a docência; contextualizamos o histórico da Prova Brasil porque usamos os textos desse documento oficial para análise.

#### **3.1.1 O Trabalho Docente**

Considerar o ensino como trabalho docente é uma postura muito recente. Segundo Bronckart (2008), múltiplas situações de trabalho foram objeto de pesquisas detalhadas, no quadro das Ciências Sociais. O autor comenta que as primeiras pesquisas estavam voltadas às “didáticas das disciplinas escolares”, de onde surgiu a necessidade de estudar um campo pouco explorado até então, o trabalho do professor.

No primeiro momento, a pesquisa verificou como os novos projetos são implantados. Dois questionamentos foram feitos: quais medidas os professores utilizam para explorar os novos programas e por quais meios de ensino; no outro, como as novas abordagens são utilizadas (BRONCKART, p.101, 2008). Isso também despertou o interesse para compreender de fato quais são as capacidades requeridas dos professores para que eles possam ter sucesso em sua profissão.

Usamos aqui, como exemplo, o foco desta pesquisa, o professor de Língua Portuguesa. Ele sempre se preocupa se deve ou não ensinar os descritores que são solicitados na Prova Brasil e essa preocupação leva o profissional a um conflito pedagógico que aumenta porque o docente tem um planejamento de acordo com os conteúdos que deve ensinar. Se não fosse só isso, o planejamento deveria estar articulado com o Projeto Político Pedagógico da escola que deve estar articulado aos objetivos propostos pelas políticas educacionais do município ou do estado.



Além de todas essas prescrições o professor também deve levar em consideração as relações, as características e reações afetivas dos alunos no seu planejamento e, se o professor não articular toda essa complexidade de ações pode haver impedimento no seu agir na prática pedagógica no que se refere à Prova Brasil.

Machado (2004) publicou a pesquisa “O Ensino como Trabalho”, em que descreveu as pesquisas de Saujat (2004) sobre os ambientes sociais que não apresentam condições de qualidade para se desenvolver uma atividade. Sem pretensão de historicizar descrevemos em linhas gerais algumas pesquisas de Saujat (2004) que mostraram a avaliação das práticas educativas, considerando os diversos tipos de variáveis para a hipótese de um “efeito professor”.

Frédéric Saujat (2003, 2004) pesquisou o desenvolvimento da experiência profissional de professores iniciantes e/ou que trabalham em “meios difíceis” com o objetivo de compreender como o agir do professor pode afetar o ensino e a aprendizagem. O trabalho do professor estabelece relações com o objeto de ensino e com os alunos, no entanto, existem vários paradigmas para essa questão que mostram as alterações na postura do professor com o processo de ensino e aprendizagem.

O autor ressalta ainda que os primeiros estudos sobre o ensino, traduzidos por uma série de trabalhos desenvolvidos nos Estados Unidos apresentam um “caráter pragmático”, isto é, tentavam identificar indicadores da eficácia dos professores. Saujat (2004, p.5) iniciou um vasto campo de pesquisas de abordagens tanto cognitivas como fenomenológicas, ou como sociocognitivas ou sociocríticas de ensino. Por esse motivo, esses trabalhos distribuem-se em vários subtítulos: “Os julgamentos do professor e o processo de decisão; a maestria no ensino; as histórias de experiências; a reflexão-em-ação e o prático reflexivo”. Vamos apresentar um breve relato sobre as abordagens citadas acima:

- Os julgamentos do professor e o processo de decisão que ele deve tomar diante dos acontecimentos da sala de aula, julgando a situação, considerando os meios e os fins em a relação ao custo/benefício, decidindo o que é melhor de se fazer;

- A maestria no ensino centra nas comparações entre os professores com experiência e os iniciantes, o objetivo da pesquisa era detectar os modos de decisão, em função da competência profissional;

- As histórias pessoais de experiências como uma abordagem etnográfica e hermenêutica, usaram as histórias pessoais de experiência, por meio das narrações e biografias do professor, buscando a singularidade da experiência profissional que pudesse contribuir para melhorar a aprendizagem;

- A reflexão-em-ação/reflexão do professor, usou os estudos de casos para estudar a reflexão que se produz em seu trabalho, defendendo-se a ideia de que ele gera o seu saber, sendo isso, a fonte da eficiência da atividade profissional. Essa pesquisa influenciou os pesquisadores brasileiros na elaboração dos documentos oficiais e na formação contínua de professores, mas ainda hoje tem forte importância no campo educacional e, acredita-se que o docente, após uma leitura dos documentos ou após um curso, passa compreender e a transpor o que aprendeu na sua prática didática.

Esses paradigmas, desenvolvidos em diferentes disciplinas como a Psicologia e Pedagogia, não trabalham sob um prisma transdisciplinar, o que provavelmente impediu a construção de uma visão que permitisse apreender “a complexidade e a multidimensionalidade das práticas pedagógicas” (SAUJAT, 2004, p.19). Ainda segundo Leontiev (1976/1984, apud Saujat, 2004, p.28) o trabalho educacional e o trabalho docente continuam sendo reduzidos “a seu objeto, à sua significação objetiva e à transmissão de conhecimentos”.

Segundo a linha de pensamento a que Saujat se refere Daliellou (1996) compreende o “ensino como trabalho” e alerta ser preciso mobilizar os instrumentos da análise do trabalho, pois o professor constrói fios de ligação com as instruções oficiais do Ministério da Educação e Cultura e são elas que norteiam as políticas educacionais nos municípios e estados que também estão relacionados às características dos estabelecimentos (aos conteúdos e metodologias pedagógicas de acordo com a realidade dos alunos) e ao controle exercido por essa hierarquia. Sendo assim, podemos considerar o trabalho do professor uma atividade muito complexa.

Para Machado (2006) isso se justifica na afirmação de Saujat (2002b) de que o trabalho do professor é um enigma, e da afirmação de Bronckart (2006) de que as pesquisas sobre o trabalho educacional evidenciam sua relativa opacidade, isto é, a dificuldade de descrevê-lo, de caracterizá-lo e até mesmo de simplesmente falar sobre ele.

Nesta pesquisa, a proposta é analisar os textos prescritivos dos documentos oficiais da Prova Brasil com base nos pressupostos teóricos de Machado e Bronckart (2009), entretanto, vimos a necessidade de ampliarmos a nossa visão sobre o trabalho docente conforme as considerações da atividade exercida no ato de ensinar, que envolve as ações citadas abaixo:

- realizada em um contexto social específico, que envolve a situação imediata e a mais ampla, incluindo-se nesta, todos os outros aspectos da vida do sujeito que podem esclarecer sua conduta em situação de trabalho;

- pessoal e sempre única, que envolve e faz o sujeito engajar na ação sua totalidade: seu físico, suas capacidades mentais e práticas, suas emoções.

- criativa, uma vez que requer, a cada instante, que o sujeito mobilize sua criatividade e um conjunto vasto de conhecimentos para se defrontar com os imprevistos do real;

- interacional, no sentido mais pleno do termo, pois a interação é sempre de mão dupla: ao agir sobre o meio (material, imaterial ou simbólico), o sujeito transforma-o ou é por ele transformado.

- realizada em um contexto social específico, que envolve a situação imediata e a mais ampla, incluindo-se nesta, todos os outros aspectos da vida do sujeito que podem esclarecer sua conduta em situação de trabalho;

- pessoal e sempre única, que envolve e faz o sujeito engajar na ação sua totalidade: seu físico, suas capacidades mentais e práticas, suas emoções, etc.;

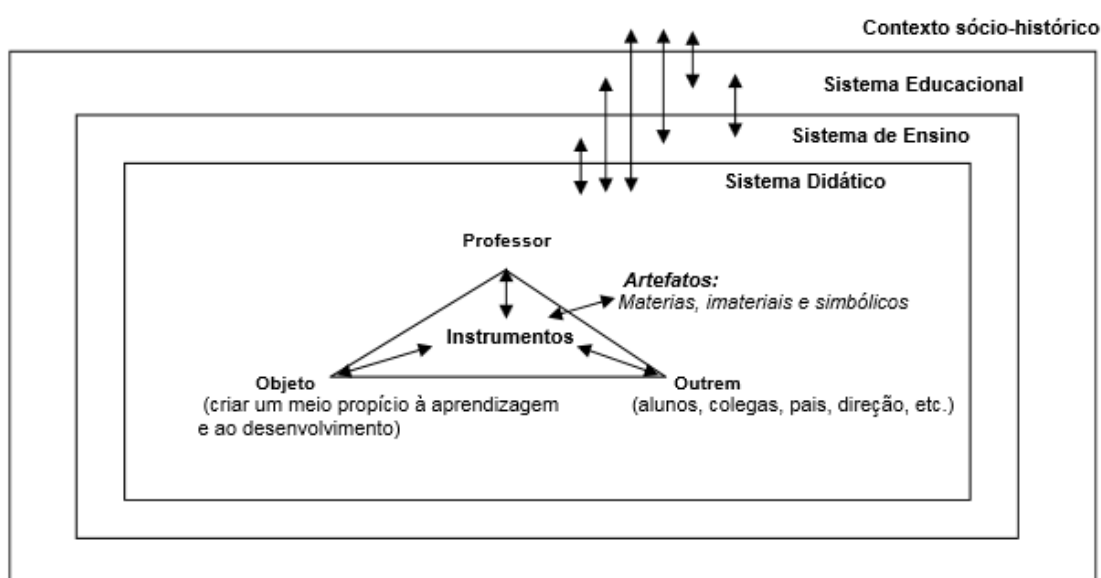
- criativa, uma vez que requer, a cada instante, que o sujeito mobilize sua criatividade e um conjunto vasto de conhecimentos para se defrontar com os imprevistos do real;

- interacional, no sentido mais pleno do termo, pois a interação é sempre de mão dupla: ao agir sobre o meio (material, imaterial ou simbólico), o sujeito transforma-o e é por ele transformado. Ressaltamos que esses conflitos podem levar o profissional à busca de novas aprendizagens para o desenvolvimento de

capacidades, ou servir de impedimentos para a aprendizagem. Esse trabalhador, diante desses dilemas intransponíveis que o impedem de agir, sente estresse, fadiga e até a desistência de agir em situação de trabalho (Machado, 2008, p.91-92).

As considerações de Bronckart (2004), de Amigues (2004) e de Saujat (2002a; 2002b) para definir o trabalho docente, ainda é uma definição provisória. Em suma, o ato de ministrar aula, consiste em uma mobilização pelo professor de forma integral com o objetivo de criar um meio que possibilite o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos.

Machado (2007, p. 92) define o trabalho em sentido amplo e simbólico conforme Quadro 6:



Quadro 6: trabalho em sentido amplo e simbólico

Fonte: Machado (2008)

Observa-se nesse esquema que Machado (2008) não considera que o objeto do trabalho do professor seja algo como “auxiliar o aluno a se tornar um cidadão crítico ou polivalente”, ou como “transformar os modos de pensar, agir e expressar-se do aluno”. Essas formulações não podem ser consideradas como objetos ou objetivos da atividade do professor. A autora ainda explica que o objeto é, de fato, “criar um meio propício para a aprendizagem de conteúdos específicos das diferentes disciplinas e o desenvolvimento de capacidades específicas” (MACHADO, p.93, 2008).

Sendo assim, não podemos dizer que o trabalho docente se limita apenas à sala de aula, pois o processo de planejamento e avaliação são ações essenciais para a construção dessa aula e isso acontece fora do espaço escolar. Além disso,

considera-se que nessa atividade, há outras pessoas envolvidas, tanto presentes (alunos) quanto ausentes (colegas, direção, pais, etc.) e que, para construir o objeto de seu trabalho, o professor conta com artefatos sócio-historicamente construídos (tanto materiais e imateriais, quanto simbólicos de diferentes origens) disponibilizados pelo meio social em que se encontra.

Diante do exposto, Machado e Bronckart (2009) consideram que o professor, em seu trabalho:

- reelabora continuamente as prescrições, mesmo antes de entrar em sala de aula, readaptando-as de acordo com sua situação, com as reações, interesses, motivações, objetivos e capacidades de seus alunos; de acordo com seus próprios objetivos, interesses, capacidades e recursos (corporais, sociais, institucionais, cognitivos, materiais, afetivos etc.); de acordo com as representações que mobilizam os outros interiorizados e os critérios de avaliação que esses utilizam em relação a seu agir;

- escolhe, mantém ou reorienta o seu agir de acordo com as necessidades de cada momento;

- apropria-se de artefatos, transformando-os em instrumentos por si e para si, quando os considera úteis e necessários para seu agir;

- seleciona instrumentos adequados a cada situação;

- serve-se de modelos do agir sócio-historicamente construídos por seu coletivo de trabalho;

- enfrenta conflitos dos mais diversos, resolvendo-os ou não, de acordo com o que pode se desenvolver, ou entrando em crise, sobretudo quando não encontra suporte do coletivo de trabalho ou da instituição para que possa superar esses conflitos.

Os trabalhos de Machado (2008) corroboram com as pesquisas de Saujat (2004, p.19) que afirmou ser necessário “construir um ponto de vista mais interativo, interacionista, capaz de melhor apreender a complexidade e a multidimensionalidade das práticas educacionais”. Sendo assim, essa afirmação vem ao encontro do que ressalta Amigues (2002, 2004), quando diz ser o trabalho do professor muito mais complexo, indo além de uma “mera relação com o aluno ou com o conteúdo a ser transmitido” e, neste contexto, podemos relacionar a organização escolar e o trabalho de ensino.

Segundo Amigues (2002, 2004) o professor é um profissional que prescreve tarefas dirigidas aos alunos e a ele mesmo; desta forma, faz o planejamento do passo a passo do que será ensinado aos alunos. Além disso, ele deve mobilizar coletivamente esse planejamento levando em consideração as situações futuras em função da ação conjunta conduzida por ele e por seus alunos, em função dos avanços realizados e das prescrições.

Saujat (2003) retoma o fato de que todas as funções que o professor desempenha estão ligadas a muitos dilemas que exigem compromissos e escolhas, que tanto podem trazer satisfações como também muito sofrimento.

Ressaltamos ainda, como vimos nas reflexões de Machado (2008), expostos no Esquema 1, “o trabalho do professor se constitui de vários elementos constitutivos do trabalho docente” nos quais podemos incluir as prescrições e as regras do ofício e os coletivos de trabalho com que dialoga o seu trabalho, na outra seção conforme pesquisas de (BUENO, 2007).

### **3.1.3 Os textos sobre o trabalho docente**

Analisar os textos sobre o trabalho docente no que tange o documento Oficial é pertinente porque interpretá-lo não é tão simples assim.

Segundo Bueno (2007) os textos prescritivos são as normas e regras explicitamente tematizadas em textos, “que são direcionadas aos trabalhadores e produzidas por uma instância hierarquicamente superior”. Segundo a autora, essas prescrições podem ser internas ou externas a uma empresa, onde se compreende: os objetivos (quantidade ou serviço, limites, qualidade e etc.); os procedimentos (modos operatórios, ordem das tarefas e etc.) e diversas regras (segurança e outras.) estando presentes nos diferentes gêneros profissionais.

A autora exemplifica que existem muitas pesquisas sobre textos que prescrevem ações em outros domínios, como as receitas de cozinha, as bulas de remédio, os receituários médicos, manuais de instruções, etc. Entretanto, neles estariam agrupados textos diferentes sob o mesmo nome, que se aplicam a todos eles, de acordo com cada pesquisador, mas sem clareza quanto ao critério de tais agrupamentos.

Assim, é possível encontrarmos várias denominações para esses textos: reguladores, procedimentais, programadores, instrucionais-prescritivos, injuntivos-instrucionais, textos de incitação à ação, textos de conselho e receitas. (BUENO, 2007, p. 41). Ressalta que ainda há poucos estudos sobre os textos que veiculam prescrições no mundo do trabalho.

Para Fillettaz (2004b, p.177), que também pesquisou essa questão, os textos prescritivos podem ser definidos como “realidades linguísticas” que propõem uma organização dos procedimentos, de seus conteúdos, pois expressam o modo como se deve realizar uma ação. O mecanismo enunciativo firmado em prescrição serve de base para uma finalidade prefigurativa no nível de suas condições de produção, desta forma contribui para o “sucesso da ação do destinatário”.

No entanto, Fillettaz ressalta que, apesar de alguns textos apontarem para a produção futura de uma ação, nem todos podem ser chamados de prescritivos, pois nem todos atendem aos níveis de organização praxiológica do discurso que toma as relações entre a linguagem e a ação (2004b, p.177). Esses teriam uma relação particularmente complexa com o campo prático. Segundo Fillettaz, desse modo, para a definição e caracterização desses textos que veiculam prescrições é preciso observar os três níveis de organização: proposicional, ilocutório e perlocutório. Como exemplos abaixo elaborados por nós para explicar os três níveis de organização:

- No proposicional há o procedimento da ação representada, ou seja, “se foi dito como fazer algo e em que ordem para se chegar a um resultado desejado”:

Ex. Para responder a cada questão deste questionário, preencha, na FOLHA DE RESPOSTA, o campo correspondente à alternativa de sua escolha. Utilize caneta esferográfica de tinta azul ou preta. (PROVA BRASIL, QUESTIONÁRIO DO PROFESSOR, 2011).

- No ilocutório há a prescrição de ação decorrente do mundo discursivo, com verbos no imperativo e/ou modalizações deônticas, por exemplo, em frases como: por exemplo : A proficiência dos alunos reflete o acerto de muitos itens da Prova Brasil. É a partir da identificação dos itens que os alunos de determinada proficiência acertaram na Prova Brasil é possível compreender quais seriam as fragilidades que deveriam ser superadas PDE: Prova Brasil (2008, p.13).

●No perlocutório há a prefiguração da ação no mundo ordinário, ou seja, ainda que sem forma de prescrição, pode haver frases que prefiguram o agir do outro: Por exemplo: “Disponibilizaram no sítio do INEP a primeira edição da Prova Brasil, que se destina a realização do simulado de língua Portuguesa e Matemática com os alunos”.

Esses três níveis podem contribuir para a distinção dos textos que veiculam algum tipo de prescrição ou norma. Assim, Fillietaz (2004) propõe a partir desses níveis a seguinte classificação:

●Textos procedimentais: quando houver os procedimentos no nível do conteúdo: Por exemplo: Os testes de Língua Portuguesa da prova Brasil estão estruturados com o foco em leitura, que requer a competência de apreender um texto como construção de conhecimentos em diferentes níveis de compreensão (BRASIL, 2008, p. 21)

●Textos prescritivos (propriamente ditos): quando houver a formulação de prescrição no nível linguístico: Por exemplo: As matrizes são, portanto, a referência para a elaboração dos Itens da Prova Brasil. Item é a denominação adotada para as questões que compõem a prova. (BRASIL, 2008, p. 17)

●Textos prefigurativos: quando houver a prefiguração do agir futuro. Por exemplo: Acreditamos, pois, em você, professor, possa fazer uso desse instrumento para uma reflexão sobre sua prática escolar e sobre o processo do conhecimento dos alunos. (BRASIL, 2008)

Mesmo com poucas pesquisas que distinguem esses níveis de organização textuais, pode-se afirmar, seguindo Fillietaz (2004) que os documentos oficiais de instâncias superiores educacionais como LDB, PCN, Diretrizes Curriculares e outras portarias ou leis são constituídos de prescrições que direcionam o trabalho educacional, embora não se possa chamá-los de “textos prescritivos”.

Conforme as considerações de Bueno (2007, p.48), essas “prescrições”, apesar de serem constitutivas do Sistema de Ensino e dirigidas a seus professores, são muitas vezes vagas, pois não explicitam com clareza o que os docentes devem fazer, obrigando-os a redefinirem-nas a seu modo e para si próprios, a fim de



construir meios de realizar suas tarefas e poderem, então, prescrever as tarefas de seus alunos.

A autora afirma também que as prescrições veiculadas pelos textos oficiais dirigidas ao professor são um elemento bem claro do trabalho docente, mas são poucos estudos que mostram como essas prescrições são constituídas e como a figura do professor é representada nesses textos. (BUENO, 2007, p. 48).

Bronckart e Machado (2005), também pesquisaram as prescrições oriundas do sistema educacional brasileiro e Francês, nelas as prescrições eram superficiais, não foi levado em consideração que, em um trabalho realizado, varia a cada situação e depende de condições específicas de ensino. “Desconsideram também a transformação permanente das prescrições, que é realizada pelo próprio professor, diante das necessidades específicas com as quais se confronta” (MACHADO e BRONCKART, 2005).

Os textos oficiais produzidos, por exemplo, pelo MEC, têm características comuns entre si, são textos que prefiguram uma ação de modo prescritivo, injuntivo, procedimental ou de incitação à ação (ADAM, 2001 apud BUENO, 2007). Os estudiosos ressaltam que os textos apresentam três propriedades enunciativas centrais postuladas por (ADAM, 2001 apud BUENO, 2007):

- Primeiro, são textos produzidos por especialistas em um determinado campo, cuja presença enunciativa é apagada; ou seja, o enunciador não é mencionado no texto, ou é mencionado marginalmente por meio de assinatura;

- Segundo, os textos mencionam um destinatário (ou agente das ações prescritas) com uma forma aberta (que) pode, assim, ser ocupada por cada leitor-usuário, com a utilização dos pronomes (você/nós/ a gente), seguido de verbo no infinitivo;

- Finalmente os textos parecem ser regidos por um ‘contrato implícito de verdade e de promessa de sucesso’ [que] garante ao destinatário que, se agir conforme todas as recomendações respeitando os procedimentos que lhe são indicados atingirão os objetivos. (ADAM, 2001 apud BUENO, 2007).

Desta forma, Machado & Bronckart (2005, p.189), complementam ainda com as características enumeradas por Paveau (1999).

- Nestes textos prescritivos há um ator institucional e coletivo, cujo estatuto hierárquico é claramente expresso, envolvendo uma cena com três protagonistas centrais: (A) - o produtor do discurso; (B) – o agente do agir prescrito; (C) o beneficiário desse agir.
- Segundo essa análise, no caso do texto prescritivo educacional, o produtor do discurso seria uma autoridade institucional, “cujas marcas enunciativas são apagadas, produzindo um efeito de desligamento em relação à responsabilidade da enunciação, que garante sua eficácia” (Paveau, 1999, p.13).
- Quanto ao agente do agir prescrito, ele não é mencionado por marcas de segunda pessoa, mas sim por uma terceira pessoa (ele), que, no caso, aparece como o educador, determinado por um artigo definido “generalizante”.E, finalmente, o beneficiário desse agir, que no caso desses textos é o aluno, aparece como objeto da investigação do locutor como sendo “um tipo ideal”,conforme definição de (PAVEAU,1999, p.19) “o fazer do professor parece realizar este ideal”.

Nessa perspectiva, Bronckart e Machado (2005) demonstram em suas pesquisas que as análises dos documentos oficiais não apresentam uma estrutura prescritiva canônica, dizendo em outras palavras eles funcionam como textos de prescrição do trabalho docente.

Como vemos, há vários tipos de textos prescritivos, mas eles não auxiliam o professor no seu trabalho pedagógico, as instâncias governamentais deveriam pensar numa elaboração que realmente facilitasse o desenvolvimento do trabalho pedagógico do professor.

### **3.1.4 Histórico da Prova Brasil**

Inspiramos nas pesquisas de Bronckart e Machado (2004) que desenvolveram análises de textos prescritivos voltados para o trabalho do professor, por exemplo, a carta do Ministro da Educação introdutória aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 1998). Sendo assim, o nosso objeto de análise é o documento oficial da Prova Brasil, para tanto se faz necessário o resgate histórico dessa avaliação.

Para compreender o impacto da Prova Brasil (BRASIL, 2008) na educação e no trabalho do professor, faz-se necessário explicar qual a origem dessa avaliação, conhecer o que é solicitado na área de Língua Portuguesa e o que representa seu resultado. Para isso, é importante fazer um resgate histórico para

entender os motivos pelos quais começaram as avaliações externas, visto que desde a década de oitenta do século XX, o cenário educacional vem passando por mudanças em busca da democratização do ensino e da qualidade.

Segundo Chauí (1997) foi em 1984, período singular na história política que grandes mudanças sócio-históricas ocorreram no Brasil, culminando nas eleições encerrando o período ditatorial. As classes sociais daquela época começaram a se mover para essa mudança e a campanha das “Diretas Já” acabou se transformando no maior movimento de massas no Brasil. Após a vitória de Tancredo Neves nas eleições em 1985, acenderam-se enormes esperanças, mantendo o povo vigilante, pois muita gente temia outro golpe militar de última hora, por consequência do falecimento do recém nomeado presidente Tancredo Neves.

Diante desse cenário, assumiu a presidência da república José Sarney, que herdou uma situação lastimável na economia estando a sociedade à beira de um processo de desintegração das estruturas políticas, sendo necessário agir rapidamente e simultaneamente, nas áreas políticas e na econômico-social.

Para Chauí (1997), esse momento ficou conhecido como transição democrática com a construção de um sistema político democrático e legítimo e, para isso, foi necessária a eleição, em 1986, de uma Assembleia Constituinte que elaboraria uma nova constituição. A construção desse documento levou cerca de um ano e meio, processo constituinte que resultou na Constituição de 1988, que contou com a maior participação popular do constitucionalismo pátrio.

Dois aspectos podem ser destacados dessa Constituição Federal: a participação da sociedade civil na elaboração dos dispositivos que regulamentam a educação nacional e o tratamento dado ao Ensino Fundamental, elevado à categoria de direito público subjetivo. Para ilustrar, citamos um fragmento do artigo<sup>4</sup> 208, por ser relevante na nossa pesquisa, que pode ser encontrado no Título VIII — Ordem Social.

O ensino fundamental é obrigatório e gratuito com padrão de qualidade. Esse ensino deverá ser qualificado através de sistemas de avaliação externos criados em regime de colaboração com os estados e municípios reafirmando que esse tipo de medida verifica a qualidade de todos os segmentos para a reorganização do trabalho pedagógico eficaz.

Art. 208, inciso I, da Constituição federal, 1988.

---

<sup>4</sup> Os artigos 193 a 232 tratam de temas caros para o bom convívio e desenvolvimento social do cidadão, a saber: Seguridade Social; Educação; Cultura e Desporto; Ciência e Tecnologia; Comunicação Social; Meio ambiente; Família (incluindo nesta acepção crianças, adolescentes e idosos); e populações indígenas.

Nesse período, a legislação garante a avaliação externa como uma forma de qualificar a educação brasileira.

A comunidade educacional se mobilizou e se fez presente nos debates que acompanharam a Assembleia Nacional Constituinte. Como resposta a esta ampla participação da comunidade interessada, a educação ocupou lugar de destaque em todos os anteprojetos de Constituição.

Na sucessão presidencial em 1989, pela primeira vez em 29 anos, o presidente seria eleito diretamente pelo povo. O presidente eleito, Fernando Collor de Melo (1990 a 1992), apesar de muitos problemas durante o seu governo, assinou o “Programa Mundial de Educação para Todos”, em Jontiem, na Tailândia.

Para sua implementação, foram contratados técnicos do Banco Mundial e da Organização Internacional do Trabalho (OIT), entretanto seu impeachment o afastou da presidência e ele foi substituído, interinamente, pelo vice-presidente, Itamar Franco (1992 a 1994). Neste período, as atenções do governo foram para a economia e, em 1994, foi promulgado, o “Plano Decenal de Educação para Todos”.

Em 1990 foi criado o SAEB<sup>5</sup> (Sistema de Avaliação da Educação Básica), realizado bienalmente por amostragem. Ainda em 1990 a 1996, foi organizado pelo Fórum Nacional em Defesa da “Escola Pública” um amplo debate aberto com a sociedade sobre esse tema, que culminaria no texto da nova LDB, aprovada em 1996. Nesse período, ocorreram duas propostas distintas: uma conhecida como Projeto Jorge Hage, apresentada na Câmara dos Deputados, e a segunda proposta elaborada pelos senadores Darcy Ribeiro, Marco Maciel e Maurício Correa, em articulação com o poder executivo através do MEC. Eles partem das previsões legais do novo texto da LDB, e a importância das avaliações educacionais externas foi assegurada.

Durante o governo Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2002), outras medidas foram definidas para o fortalecimento do sistema nacional de avaliação. Na promulgação da Lei de Diretrizes e Base (LDB) nº 9394/96, que prevê o financiamento da educação, passando mais recursos para a educação como um todo.

---

<sup>5</sup> O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) tem como o principal objetivo avaliar a educação básica do país e contribuir para a melhoria de sua qualidade, sendo composto por três avaliações externas: (ANEB) avaliação Nacional da Educação Básica, (ANRESC/PROVA BRASIL) Avaliação nacional do Rendimento Escolar, (ANA) avaliação Nacional da Alfabetização.

A LDB regulamenta o Fundo de Manutenção e do Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, a municipalização do ensino e o forte apelo da racionalidade técnica para equacionar os problemas educacionais.

Nesse contexto, com a LDB, a proposta de avaliação externa é reafirmada em seu artigo 9º:

...VI assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colocação com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino. (BRASIL, 1996)

Mais uma vez aparece na legislação brasileira o tópico sobre a avaliação externa em todas as modalidades. No estado de São Paulo, consoante a tendência nacional, foi instituído o SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do estado de São Paulo), criado em 1996, como elemento fundamental da política educacional do Estado. (INEP, 2011).

Avaliações externas como ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) criado em 1998 e o ANRESC (Avaliação Nacional do Rendimento Escolar) criado em 2005 pelo desmembramento do SAEB, surgiu com esse mesmo propósito. (INEP, 2011).

O governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), deu continuidade às políticas públicas de educação, e o foco foi o posicionamento nas questões das políticas de diversidade, que possuem três sentidos distintos e podem ser associados a essa concepção como a ideia de inclusão; de ações afirmativas e de políticas de diferenças.

Em busca de melhoria do ensino público brasileiro por unidade escolar, o Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP<sup>6</sup>/MEC) aperfeiçoou o SAEB, incluindo a Prova Brasil em 2005, mantendo inalterada a avaliação amostral do SAEB, hoje conhecida por Avaliação da Educação Básica (ANEB), e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), que está mais detalhada e com foco em cada unidade com objetivo de radiografar a educação.

---

<sup>6</sup> O INEP é uma autarquia vinculada ao Ministério da Educação, cuja missão é promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o sistema educacional brasileiro para subsidiar a formulação e implementação de políticas educacionais com base em parâmetros de qualidade e equidade, bem como produzir informações confiáveis e gestores, pesquisadores e ao público em geral.

A Prova Brasil<sup>7</sup> e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB)<sup>8</sup> são avaliações para diagnóstico em larga escala, desenvolvidas pelo INEP/MEC, que têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos<sup>9</sup>.

As políticas públicas tiveram continuidade durante o governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva e seu principal foco foi o desenvolvimento econômico e social do país; foi lançado o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), em 28 de janeiro de 2007. O PAC engloba um conjunto de políticas econômicas planejadas para os quatro anos seguintes, com o objetivo de acelerar o crescimento econômico do Brasil, prevendo mais investimentos em várias áreas do governo como na infraestrutura, em áreas de saneamento, habitação, transporte, energia e recursos hídricos (INEP, 2011).

De acordo com os objetivos do PAC, cada ministério teria que apresentar uma série de ações que se enquadrariam no referido programa. Aproveitando essa situação, o Ministério da Educação lançou em 24 de abril de 2007, o “Plano de Desenvolvimento de Educação” (PDE). Esse plano foi lançado concomitantemente ao Decreto nº 6.094/2007, que instituiu o “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”. O “Plano de Metas” conta com 28 ações que cobrem todas as áreas de educação do MEC, abrange os níveis e modalidades de ensino, além de medidas de apoio e de infraestrutura (INEP, 2011).

Os desdobramentos do PDE (BRASIL, 2007), a Prova Brasil, está ligada a outras ações de grande impacto educativo do PDE que aborda o ensino fundamental. Para esse segmento, três ações foram previstas. A implementação da “Provinha Brasil”, destinada a avaliar o desempenho de leitura e escrita dos estudantes de 6 a 8 anos de idade, tem por objetivo verificar se o ensino de alfabetização e o letramento, na escola pública, está de fato se efetivando aos 8

---

<sup>7</sup> A Prova Brasil são testes aplicados na quarta e oitava séries ou quinto e nono anos do ensino fundamental e na terceira série do ensino médio, em que os estudantes respondem a itens questões de Língua Portuguesa, como foco em leitura, e matemática, com foco na resolução de problemas. No questionário socioeconômico, os estudantes fornecem informações sobre fatores de contexto que podem ser associados ao desempenho.

<sup>8</sup> O SAEB monitora a qualidade da educação básica por meio de testes e tem como base uma matriz de competências construída sob os mínimos propostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais atendendo as sugestões dos diferentes sistemas, cujo o nível de abrangência incluiu todas as redes de ensino público federal, estadual e municipal.

<sup>9</sup> Os resultados gerais de todos os municípios que participam da prova Brasil estão disponíveis no site [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br).

anos. A segunda foi o “Programa Dinheiro Direto nas Escolas”, que concede, a título de incentivo, um acréscimo de 50% de recursos financeiros às escolas que cumprirem as metas do IDEB; a terceira é o “Gosto de ler”, que tem o objetivo de estimular o gosto pela leitura através da Olimpíada Brasileira da Língua Portuguesa.

Segundo Paz (2011) as ações planejadas pelo MEC e os dados do IDEB são importantes, pois fornecem informações das escolas pautadas em dados estatísticos sobre a educação do Ensino Fundamental que, através do PDE, é consubstanciado no “Plano de Metas Compromisso todos pela Educação” e estão baseados, principalmente, nos programas “Provinha Brasil” e Piso do Magistério”, como coadjuvantes previstos sumariamente no PDE (BRASIL, 2007).

O “Plano de Metas”, decreto nº 6094/2007 estabelece, no primeiro capítulo, 28 metas para a melhoria na qualidade de educação; no capítulo II sobre o Ideb; no capítulo III sobre Compromisso e no capítulo IV, os Planos de Ações Articuladas (PAR) como requisitos para recebimento da assistência técnica e financeira aos participantes do compromisso. A aprovação da Lei nº11. 464, de 20 de junho de 2007, que “Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos profissionais da Educação- FUNDEB”, foi elemento propulsor das políticas públicas vigentes, pois permitiu o estabelecimento de relações entre o IDEB, o investimento em avaliações externas e a definição de um piso salarial do magistério. Tudo isso, com o objetivo de incentivar os docentes a se esforçarem nessa proposta para apoiar o plano de metas.

Está previsto no PDE e no “Plano de Metas Compromisso todos pela Educação” a Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica” por meio do “Plano Nacional”, cujo objetivo é oferecer, na modalidade à distância ou presencial, aos professores em exercício na educação básica, formação inicial ou continuada, em nível de graduação para os que não possuem a formação mínima exigida pela LDB nº 9394/96.

Desta forma, compreendemos que o IDEB é a essência do PDE, portanto, duas informações se desdobram para outros programas que visam à melhoria da educação brasileira e, fica evidente a complexidade das ações, já que a obtenção dos níveis mais elevados de qualidade constituem-se no entrelaçamento de políticas distintas, mas com fins semelhantes, que não procuram ocultar que seu interesse é antes de tudo a elevação do IDEB.

O índice do IDEB é calculado em valores de 0 a 10 a partir da combinação de indicadores de fluxo (aprovação, repetência e evasão) e de proficiência (Prova Brasil e SAEB) dos alunos. A meta do MEC é que o Brasil atinja até 2022 a média 6 para os anos iniciais do ensino fundamental, equivalente aos níveis educacionais de países desenvolvidos.

Art.3º A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre o rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar, e do Sistema de avaliação da Educação Básica- SAEB, composto pela Avaliação Nacional da educação Básica\_ ANEB e a Avaliação Nacional do rendimento Escolar (Prova Brasil). Parágrafo único. O IDEB será o indicador objetivo para a verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao Compromisso. Capítulo II, artigo 3º Plano de metas.

No entanto, ainda de modo geral, a escola pública vem apresentando os mesmos problemas: infraestrutura deficiente, um ensino de baixa qualidade e índice de evasão muito grande, professores mal remunerados, que trabalham em duas redes para receberem um salário digno, ocasionando o excesso de trabalho e a falta de orientações pedagógicas condizentes com os materiais prescritos pelo governo.

A Prova Brasil, que é um dos objetos de estudo desta pesquisa, faz parte do Plano do Desenvolvimento da Educação (PDE), introduzido em 2007, por meio do plano de metas para atingir o padrão de qualidade do ensino dos países desenvolvidos. Todas as esferas do governo estão envolvidas (federal, estadual e municipal) comprometendo-se com as metas de melhoria do IDEB.

Essas iniciativas mobilizam as redes de ensino e as próprias escolas a buscarem compreender e utilizarem os resultados das avaliações de sistema como exemplo a Prova Brasil, como subsídios para o planejamento do trabalho escolar com o objetivo de melhorar a qualidade da educação. Em 2007, cada escola, pautadas no resultado da primeira edição da Prova Brasil, recebeu as metas projetadas pelo IDEB até 2022 para as melhorias previstas bienalmente.

Durante o mandato da presidente Dilma Rousseff (2011- 2014) continua com as mesmas políticas de educação. Há propostas para discussão do pacto com os governantes a respeito de melhorias dos serviços públicos, principalmente na área da educação.



Quanto aos resultados da Prova Brasil, as políticas públicas estabelecem o IDEB como um mecanismo regulatório para mobilizar a sociedade e a responsabilização da escola pelo baixo nível de qualidade, já que o governo defende que seu suporte técnico e financeiro está ajudando as escolas. Ainda hoje, o IDEB é pouco explicitado pelo governo federal, estadual e municipal, não permitindo que de fato seja entendido pelos professores, pois falta a delimitação de caminhos úteis para a sua efetivação no que tange aos aspectos pedagógicos.

### 3.1.5 O Documento Oficial da Prova Brasil

O documento oficial da Prova Brasil está organizado da seguinte maneira:

Portaria nº931. De 21 de março de 2005.	Portaria ministerial que institui o Sistema de avaliação da Educação Básica, composto pela prova Brasil (Anresc) e pelo SAEB (Aneb)
Portaria nº 69. de 4 de maio de 2005	Estabelece sistemática para a realização da Prova Brasil em 2005.
Portaria nº 89. de 25 de maio de 2005	Estabelece sistemática para a realização do SAEB em 2005
Portaria nº 47. de 3 de maio de 2007	Estabelece sistemática para a realização da Prova Brasil e do SAEB em 2007
Portaria INEP nº 87. de 7 de maio de 2009	Estabelece sistemática para a realização da Prova Brasil e do SAEB em 2009
Portaria nº 149 de 16 de junho de 2011	Estabelece sistemática para a realização da Prova Brasil e do SAEB em 2011
Portaria nº 403 de 31 de outubro de 2011	Edição Especial Prova Brasil 2011
Portaria nº 403 de 31 de outubro de 2011	Edição Especial Prova Brasil 2011
Portaria nº 410 de 3 de novembro de 2011	Divulgação dos resultados da Prova Brasil e IDEB 2011
Portaria nº 152 de 31 de maio de 2012	Divulgação dos resultados preliminares SAEB 2011
Portaria nº 304 de 24 de junho de 2013	Estabelece sistemática para a realização da Prova Brasil e do SAEB em 2013

Quadro 7: Portarias, site e material impresso.

O Sítio do INEP <http://portal.inep.gov.br/web/prova-brasil-e-saeb/prova-brasil-e-saeb>

- Educação Básica – SAEB/Prova Brasil com 16 links sobre os assuntos: histórico; semelhanças e diferenças; resultados; escalas da Prova Brasil e SAEB; exemplos de questões; questionários socioeconômicos; downloads; legislação; perguntas frequentes; edições anteriores; menu do professor; menu do gestor; menu dos pais; notícias e fale conosco.

● Os materiais impressos enviados à escola é a coletânea e o relatório com os resultados:

- Prova Brasil – Avaliação do rendimento Escolar – Ensino Fundamental - Matrizes de Referência, Temas, Tópicos e Descritores (BRASIL, 2007) e o livreto com os resultados obtidos pelos alunos.

- PDE: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília (BRASIL, 2009) de Língua Portuguesa e de Matemática. Esse material é composto com a apresentação do programa, sistema de avaliação e a análise de exemplos de itens de questões da prova e comentários pedagógicos.

Ressaltamos que na edição de 2011 da Prova Brasil, foi distribuída a mesma coletânea, porém ainda não está disponível a versão 2013. As considerações expostas na Matriz de Referência, Temas, Tópicos e Descritores de Língua Portuguesa têm o objetivo de avaliar a proficiência leitora cuja matriz está em consonância com o PCN que busca na leitura, os objetivos avaliativos, conforme citação abaixo.

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção de significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo que se sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita etc. (BRASIL, 1998, PCN-Língua Portuguesa).

Conforme as competências de leitura descrita na matriz, se faz necessário a partir da apreensão do texto, medir a construção de conhecimento em diferentes níveis de compreensão e a análise e interpretação. As informações dessa matriz foram elaboradas consoantes ao PCN (Brasil, 2008) cujo referencial estabelece o que cabe à escola quanto à formação de leitores competentes. Para atingir tal objetivo é necessário desenvolver um trabalho para que os estudantes consigam posicionar-se criticamente diante do que leem ou ouvem; descobrir as intenções do interlocutor e os recursos de que se valem para alcançá-las; transitar por diferentes gêneros; ou seja, trabalhar para se tornem capazes de manejar o intertexto social em função do qual se interpreta a vida e se constrói uma visão própria da realidade (PDE PROVA BRASIL, 2008).

Relacionamos as orientações dadas nos PCN, documento que recomenda o trabalho com o texto, ele é uma fonte rica de matéria prima tanto para a leitura quanto para a escrita, pois oferece bons modelos para serem analisados,

apreendidos, comentados, explorados. É importante ressaltar que o PCN–LP (BRASIL, 1998) do ensino fundamental apoiou fortemente em concepções teóricas relativamente recentes e inovadoras. A noção de gênero como instrumento de ensino-aprendizagem é central nessa proposição: “Todo o texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, os quais geram usos sociais que os determinam” (BRASIL, 1998, PCN p.21).

Desta forma, o texto é o ponto fundamental das questões elaboradas, sendo ele a base para a construção de cada item da Prova Brasil e, é por meio dele, que a competência leitora é avaliada.

As habilidades de leitura estão organizadas em seis grandes tópicos:

#### ●**Tópico I. Procedimentos de leitura**

As questões relacionadas a esse tópico verificam a capacidade de atribuir sentido aos textos, verifica se o aluno lê as informações explícitas e implícitas, se compreende o sentido global, se identifica o tema abordado, se distingue fato de opinião.

#### ●**Tópico II. Implicações do suporte**

O gênero é o ponto central para a compreensão do texto. As habilidades relacionadas à interpretação de gêneros textuais diversos e à identificação da finalidade de um texto em função de suas características.

#### ●**Tópico III. Relação entre textos**

Nesta habilidade relacionada concentram-se a identificação, comparação e análise de ideias ou abordagens diversas de um mesmo fato ou tema expresso em textos de gêneros variados, produzidos e veiculados em distintos contextos históricos, sociais e culturais.

#### ●**Tópico IV. Coerência e Coesão no Processamento do texto**

Neste item volta-se para a identificação de elementos que colaboram para a construção da sequência lógica entre as ideias e permitem estabelecer relações entre as partes de um texto.

●**Tópico V. Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido (humor e ironia).**

Reúnem nestas habilidades relacionadas à construção e antecipação de significados a partir da escolha do vocabulário, de recursos expressivos, da ortografia, da pontuação, de outras notações como itálico, caixa alta, negrito, etc.

●**Tópico VI. Variação Linguística.**

Este se concentra nas habilidades relacionadas às variações linguísticas, procura verificar se o aluno percebe as razões dos diferentes usos e se tem noção do valor social que eles são atribuídos. (PDE- PROVA BRASIL, 2008).

Cada descritor está organizado na dimensão do objeto do conhecimento assim, foram elencados tópicos na dimensão da competência e foram elaborados os descritores referentes a cada tema ou tópico. O quadro 8, na p. 61, mostra a matriz de referências do 5º e 9º anos explicando no que serão avaliados os estudantes.

Após a explanação sobre a prova Brasil escolhemos a Apresentação e o tópico I – procedimentos de Leitura para compor o *corpus* de análise foco no capítulo a seguir.

<b>Descritores</b>		
<b>Tópico I. Procedimentos de leitura</b>	<b>4º/5º EF</b>	<b>8º/9º EF</b>
Localizar informações explícitas em um texto	1 D	D1
Inferir o sentido de uma palavra ou expressão	3 D	D3
Inferir uma informação implícita em um texto.	4 D	D4
Identificar o tema de um texto.	6 D	D6
Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.	11 D	D14
<b>Tópico II. Implicações do suporte, do gênero e/ou enunciador na compreensão do texto</b>		
Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.).	5 D	D5
Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.	9 D	D12
<b>Tópico III. Relação entre textos</b>		
Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daqueles em que será recebido.	15 D	D20
Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.	-	D21
<b>Tópico IV. Coerência e Coesão no Processamento do texto</b>		
Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.	2 D	D2
Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.	7 D	D10
Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.	8 D	D11
Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.	12 D	D15
Identificar a tese de um texto.	-	D7
Estabelecer relação entre tese e os argumentos oferecidos p/ sustentá-la.	-	D8
Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto	-	D9
<b>Tópico V. Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido</b>		
Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.	13 D	D16
Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e outras notações.	14 D	D17
Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.	-	D18
Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.	-	D19
<b>Tópico VI. Variação Linguística</b>		
Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.	0 D1	D13

Quadro 8: Matriz de referências

Fonte: PDE- PROVA BRASIL Matrizes de Referência, Temas, Tópicos e Descritores Brasília-2009, p. 22-23.

## CAPÍTULO IV

Neste capítulo, apresentamos a seleção do documento oficial da Prova Brasil contido na coletânea (PDE- PROVA BRASIL, 2008).

Definimos o *corpus* de análise, em seguida apresentamos as perguntas de pesquisa, o contexto de produção e análise dos textos escolhidos. Finalizamos com as conclusões.

### 4.1 As perguntas de pesquisa

A partir da pergunta que norteou a pesquisa: de que forma as reconfigurações do agir docente no documento oficial da Prova Brasil, surgiram as seguintes questões mais específicas:

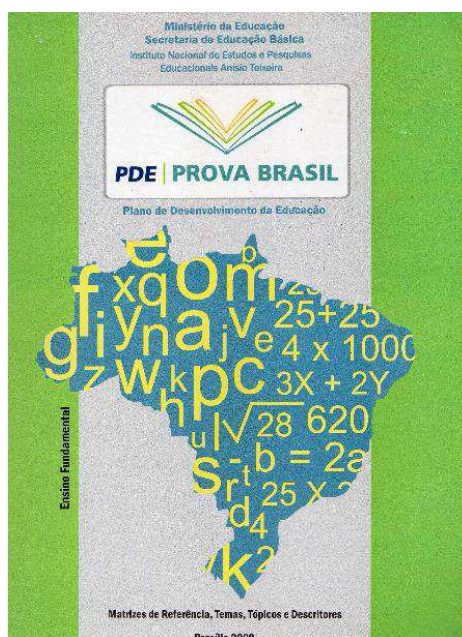
- Quais os elementos constitutivos do trabalho do professor e como estão tematizados no texto oficial da Prova Brasil?
- Como o trabalho docente se encontra representado ou tematizado no texto oficial da Prova Brasil?
- Qual o papel do professor em relação a Prova Brasil?

A partir de cada questão, baseamo-nos nos critérios estabelecidos por Bronckart (2006), Bronckart e Machado (2004, 2009) para analisar o contexto da semiologia do agir dos textos que compõem o *corpus* deste trabalho.

### 4.2 Procedimentos de análise

Nesta seção, usamos os procedimentos de análises da semântica do agir que busca identificar os principais protagonistas humanos e não humanos, colocados em cena nos textos e, posteriormente, as formas de agir que estão ligadas à oração e à unidade de análise correspondente aos verbos.

Começamos com o contexto de produção da coletânea da Prova Brasil que emergiu da necessidade de sistematizar no país esse teste em larga escala. É importante ressaltar que na época o ministro de educação, Fernando Haddad, implantou a Prova Brasil no contexto educacional brasileiro, com o objetivo de colocar em ação o pacto assinado no Programa Mundial de Educação para Todos, em Jotiem, na Tailândia, para de fato acelerar o crescimento econômico. Como essa avaliação é de nível nacional, escolhemos a versão impressa para análise, pois sabemos que muitas escolas não têm acesso à internet.



A capa que ilustra a coletânea da Prova Brasil, apesar de não ser o foco da nossa análise faz parte do contexto de produção, pois tem elementos interessantes, desde a cor, o design e a fonte das letras. Também podemos inferir a partir de um olhar mais aprofundado da capa que o país deve se envolver com a melhoria da educação.

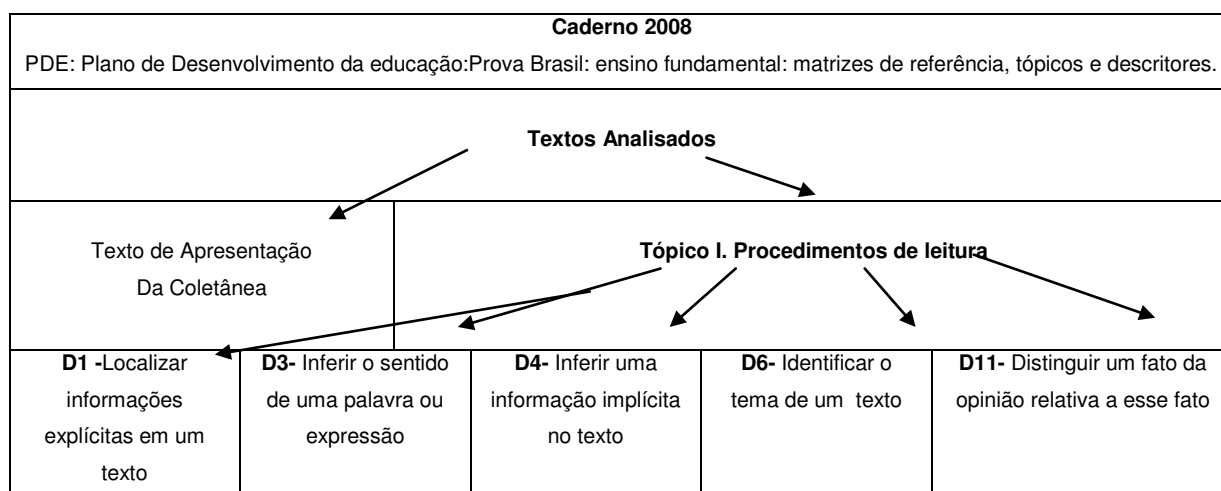
A coletânea é encaminhada para as escolas, cujo público alvo são os diretores, coordenadores, professores e demais profissionais da educação. O material impresso contendo os documentos da Prova Brasil surgiu em 2007, na segunda edição da avaliação.

Escolhemos entre os seis tópicos descritos na matriz de Referência, Temas, Tópicos e Descritores de Língua Portuguesa da 4ª série do Ensino Fundamental o Tópico I - Procedimentos de leitura. (PDE: Prova Brasil 2008).



Os procedimentos de leitura são fundamentais e, segundo os especialistas do MEC, devem fazer parte do ensino dos alunos desde as séries iniciais. Os demais tópicos também são importantes, mas têm aspectos mais complexos, ampliando as características avaliativas da competência leitora que são propostas para serem desenvolvidas durante o Ensino Fundamental.

O quadro 9 sintetiza as partes constitutivas da coletânea que foram objeto de análise:



Quadro 9: Partes Constitutivas da Coletânea

Fonte: Brasília: MEC/SEB/INEP, 2008.

### 4.3 Análise da Apresentação da Coletânea

A **Apresentação** da coletânea PDE-PROVA BRASIL (2008) Anexo 1, passa ao leitor informações sobre a avaliação e sua importância para as mudanças na qualidade da educação, com o objetivo de “melhorar a educação oferecida às nossas crianças, jovens e adultos” (PDE- PROVA BRASIL 2008, p.4).

No parágrafo seguinte à Apresentação, o governo detalha sobre o PDE, SAEB e a Prova Brasil. Os segmentos temáticos encontrados na infraestrutura textual são: vocativo direcionado ao diretor e professores; introdução, objetivos do MEC; e, nos parágrafos seguintes (2º ao 7º) explicações sobre as ações do PDE; a importância das avaliações da educação; resultados da avaliação; o objetivo da publicação; pressuposto teórico da avaliação; apresentação da publicação; direcionamento das políticas públicas; conclusão e assinatura.

O contexto físico expresso na Apresentação é o Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica/ INEP, que também o assinou. Sabemos que os actantes ocultos são os assessores do MEC e INEP. Podemos dizer, em relação ao contexto físico, que o Ministro da Educação, o enunciador físico, assinou o texto representado na figura do Ministério da Educação que é o enunciador social, mas quem escreve são os assessores do MEC os actantes ocultos na elaboração e construção desse documento, tornando-os enunciadores sociais.

Segundo esse documento (PDE –PROVA BRASIL, 2008) o enunciador físico que apresenta e entrega os documentos contidos na coletânea, justifica a importância e o motivo de se por em prática o projeto, ao mesmo tempo em que requer de seus destinatários, a responsabilidade da implementação para a garantia do sucesso. Os destinatários estão explícitos no texto, sendo eles as equipes de liderança das escolas, professores, pais e alunos, porém podemos inferir que os destinatários em potencial são todos os profissionais da educação envolvidos nessa implementação.

Na abordagem do ISD como explica Bronckart (2004), os gêneros textuais apresentam características semióticas mais ou menos identificáveis, não são estáticos e mudam conforme recebem interferência do social e das avaliações sociais, sendo adaptados ao comentário deste ou daquele agir, mobilizados nesta ou naquela situação de interação, por certos valores estéticos, conforme a visão do especialista. Por isso, o contexto físico expresso na apresentação ora é o Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica/ INEP, que assinou o texto, ora o contexto social, pois os actantes ocultos são os assessores do MEC e INEP com o objetivo de convencer o leitor.

O propósito dos enunciadores sociais é anunciar o novo documento descrito na coletânea aos destinatários explícitos. Em relação a seu contexto sociossubjetivo, temos um enunciador coletivo persuadindo os diretores e professores sobre a avaliação externa.

Exemplo: Apresentação. (PND PROVA BRASIL, 2008, p.4)

“Prezado (a) diretor (a), prezado (a) professora (a)...

O Governo Federal por meio do Ministério da educação (MEC), lançou em 2007 o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) com o objetivo de melhorar substancialmente a educação oferecida às nossas crianças, jovens e adultos”. (PND PROVA BRASIL, 2008, p.4)

O gênero textual da apresentação não está explícito. Afirmamos que também se assemelha a vários gêneros como carta, editorial e circular administrativo, entre outros. A identificação do gênero está intimamente relacionada ao propósito comunicativo pretendido para atingir o público-alvo. Neste caso, a Apresentação se parece com uma carta (vocativo, introdução, corpo da carta, despedida e assinatura), pois tem a finalidade de manter um diálogo com os destinatários, passando informações e solicitando o agir dos diretores e professores para executá-las.

Analisamos os parágrafos da Apresentação, os tipos de discurso e as sequências conforme organização abaixo:

Na introdução, está explícito o objetivo do Governo Federal em resignificar a ação de implementação do PDE.

O MEC retoma o ano de lançamento do PDE (lançou em 2007 o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) com o objetivo de melhorar substancialmente a educação oferecida às nossas crianças, jovens e adultos). Também deixa evidente a intenção de melhorar a educação de todos no país, desta forma explica as ações do PDE até o sexto parágrafo, levando ao conhecimento do leitor, as benfeitorias desse “plano”.

Nos demais parágrafos, justificam a criação da Prova Brasil e a necessidade de mudanças nos paradigmas utilizados nas escolas quanto a essa avaliação.

Escolhemos o gênero carta para nomear a Apresentação. Esse texto veicula prescrições em três níveis: procedimental, prescritivo e prefigurativo. Na análise, o procedimental, o prescritivo e o prefigurativo perpassam esse texto.

No nível procedimental procuramos identificar a presença de predicados como no exemplo: “O objetivo maior desta publicação é envolver docentes, gestores e demais profissionais da educação nessa campanha de valorização e conhecimento do que são SAEB e Prova Brasil...”. (PDE-PROVA BRASIL 2008, p. 5)

No nível prescritivo foi possível observar marcas linguísticas dos atos de linguagem realizados com a menção aos enunciadores que receberam as prescrições como no exemplo: ...“análise dos itens possibilita ao professor fazer uma reflexão sobre a prática do ensino da leitura (Língua Portuguesa)... em sala de aula...” (PDE-PROVA BRASIL 2008, p. 5).

No nível pré-figurativo há certa antecipação: se o professor fizer o que está explicitado no material, o sucesso será alcançado (uma ação futura). Como no exemplo: Acreditamos, pois, que você, professor, possa fazer uso desse instrumental para uma reflexão sobre a sua prática escolar e sobre o processo de construção do conhecimento dos alunos.

Concluimos que esse documento já é uma prescrição desde o início, pois passa aos envolvidos orientações ora explícita ora implícita. Assim, os actantes na escola têm seus “agires” tematizados para desenvolverem as atividades propostas na Matriz.

Como vimos nesta carta de Apresentação, as prescrições são superficiais. Conforme Adam (2001) esse texto prescritivo parece ser regido por um “contrato implícito de verdade e de promessa” que garante ao destinatário que se agir conforme todas as recomendações ele atingirá o objetivo.

A Apresentação analisada mostra as reconfigurações do agir docente representado nos dizeres expostos levando os diretores e professores a planejarem de acordo com o que está sendo proposto na coletânea, desenvolvendo assim um trabalho de acordo com as matrizes de referência tanto de Língua Portuguesa como de Matemática. As instâncias enunciativas e as vozes do governo têm a finalidade de persuadir os docentes para esse trabalho carta, pois passam a impressão de estar próximo ao leitor, quem escreve uma carta é um amigo, alguém próximo, com boas intenções.

Essas prescrições, segundo Adam (2001) apesar ser regida por um contrato implícito de verdade e de promessa de sucesso que garante ao destinatário que se agir conforme todas as recomendações respeitando os procedimentos que lhe são indicados, atingirão os objetivos, mas isso não garante o sucesso, pois existe na prática pedagógica do professor impedimentos do seu agir como, por exemplo, a formação do professor, seu conhecimento acerca dos gêneros textuais variados e a articulação da teoria com prática. Na próxima seção, analisamos os textos propriamente prescritivos do documento oficial.

## 4.4 Análise dos descritores

Escolhemos o primeiro tópico da matriz de referência de Língua Portuguesa, que aborda os procedimentos de leitura por meio dos descritores que visam aferir os conhecimentos dos alunos sobre localizar informações explícitas em um texto; inferir o sentido de uma palavra ou expressão; inferir uma informação implícita em um texto; identificar o tema de um texto e distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.

Os descritores são distribuídos em item<sup>10</sup> que compõe a Prova Brasil envolvendo todos os tópicos. Para isso, é selecionado um gênero textual e a partir dele é elaborado um enunciado e quatro alternativas. Segundo a coletânea, o descritor está articulado com o conteúdo, competências e habilidades diferenciadas de acordo com os anos avaliados (4º e 8º anos), assim as estratégias interpretativas mudam e são diversificadas de acordo com a faixa etária e escolaridade dos alunos.

Neste texto é visível a organização procedimental em nível do conteúdo, mas as informações são vagas explanando-as de forma geral. O enunciador está oculto e também o destinatário, mesmo assim o professor é convidado a agir de acordo com as prescrições que estão colocadas como se fossem explicações, que são vagas, não orientam o trabalho a ser realizado, o que não contribui para que o professor atinja os objetivos propostos pelos descritores.

Seguem abaixo as análises dos descritores:

### **Descritor 1- Localizar informações explícitas em um texto**

#### **Que sugestões podem ser dadas para melhor desenvolver essa habilidade?**

Em se tratando de habilidade básica de leitura, sugere-se que o professor, até o 5º ano, *desenvolva em sala de aula estratégias de leitura utilizando gêneros textuais diversificados*, para que os alunos adquiram familiaridade com *temas e assuntos variados*. Para isso, ele pode se valer de textos que despertem o interesse do aluno e que façam parte de suas *práticas sociais*. É importante, para o desenvolvimento dessa habilidade, que sejam utilizados textos de outras disciplinas, em um trabalho integrado com os demais professores.

PDE: Plano de Desenvolvimento da educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC/SEB/INEP, 2008, p. 25, 26.

<sup>10</sup> Um item consiste na unidade básica de instrumento de coleta de dados, que pode ser uma prova, um questionário etc. Brasil/INEP (2006). Ele deve ser estruturado de modo que se configure uma unidade de proposição e contemple uma única habilidade da Matriz de referência.

Na primeira análise, o agir do trabalho do professor está tematizado para desenvolver as estratégias de leitura utilizando os gêneros textuais diversificados, segundo as prescrições do texto acima, a palavra “sugerir” que é uma modalização, mas na verdade quer dizer “faça”, deixa evidente que o professor deve desenvolver estratégias de leitura utilizando gêneros textuais diversificados, sabemos que os conhecimentos didáticos sobre os gêneros textuais não é tão simples assim como estão prescritos.

**Descritor 3- Inferir o sentido de uma palavra ou expressão**

**Que sugestões podem ser dadas para melhor desenvolver essa habilidade?**

Sugere-se que *os professores trabalhem com os alunos sentidos que as palavras e as expressões* podem adquirir em determinado contexto. Em razão disso, a atividade de leitura não pode considerar o texto como depósito de significados (sinônimos e antônimos).

A utilização de gêneros textuais variados auxiliará o professor a trabalhar com atividades que propiciem a aquisição de vocabulário do simples ao mais elaborado e a desenvolver atividades de inferências de sentido de vocábulos com base em contextos variados.

PDE: Plano de Desenvolvimento da educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC/SEB/INEP, 2008, p. 27, 28.

Na segunda análise o agir futuro do professor deve ser realizado. Portanto, podemos perceber a configuração de uma prescrição, que aparece implicitamente como determinante do agir do professor. Novamente, aparece a expressão “sugere-se” que o professor trabalhe com os alunos sentidos que as palavras e as expressões podem adquirir em determinado contexto, depois faz uma ressalva para não esvaziar a atividade na busca de sinônimos e antônimos. Ainda mostra um agir genérico na abordagem dos gêneros textuais variados.”

**Descritor 4- Inferir uma informação implícita em um texto**

**Que sugestões podem ser dadas para melhor desenvolver essa habilidade?**

Considerando que a habilidade de inferir está relacionada às práticas de leitura dos alunos em diferentes contextos sociais, a escola pode colaborar para que isso se desenvolva promovendo atividades que englobem gêneros textuais diversificados.

Pode-se destacar que textos que, normalmente, compõem-se de escrita e imagem (tirinhas, propagandas, rótulos, etc.) colaboram para o desenvolvimento da habilidade de inferir, sendo o professor um mediador para que os alunos estabeleçam relações entre os diferentes elementos presentes no texto, discutindo também as diferentes possibilidades de interpretações apresentadas por eles.

PDE: Plano de Desenvolvimento da educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC/SEB/INEP, 2008, p. 29, 30.

Na terceira análise, a prescrição dos gêneros textuais está evidente quando define o gênero tirinha, propaganda e rótulos. Mesmo assim, a prescrição continua genérica e superficial quanto aos gêneros citados, sem mencionar a composição de cada gênero é diferente.

**Descritor 6- Identificar o tema de um texto****Que sugestões podem ser dadas para melhor desenvolver essa habilidade?**

Este resultado, mais uma vez reforça a necessidade de a escola trabalhar em um nível de atividade que ultrapasse a superfície do texto, conduzindo o aluno a estabelecer relações entre informações explícitas e implícitas, a fim de que ele faça interferências textuais e elabore uma síntese do texto. Os textos informativos são excelentes para se desenvolver essa habilidade.

PDE: Plano de Desenvolvimento da educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC/SEB/INEP, 2008, p. 31, 32.

Na quarta análise, a sugestão está baseada no resultado desta habilidade, pois a orientação reforça para trabalhar com atividades que ultrapasse a superfície do texto, sugere o enfoque nos textos informativos, também evidencia que deve estabelecer informações explícitas e implícitas no texto. Depois diz para trabalhar com síntese do texto sem nenhuma orientação de como se deve proceder com essa atividade.

**Descritor 11- Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato****Que sugestões podem ser dadas para melhor desenvolver essa habilidade?**

Para trabalhar em sala de aula a habilidade de estabelecer a diferença entre fato e opinião sobre o fato, sugerimos que o professor recorra a gêneros textuais variados, especialmente os que apresentam estrutura narrativa como contos (fragmentos) e crônicas.

Os textos argumentativos também se prestam para trabalhar essa habilidade. Porém, é importante que o professor leve o aluno a compreender as situações criadas pelos instrumentos gramaticais, como as expressões adverbiais e as denotações, em vez de limitar o trabalho à mera referencialidade ou influência externa de intromissão do locutor/ produtor/narrador no texto.

PDE: Plano de Desenvolvimento da educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC/SEB/INEP, 2008, p. 32, 33.

Na última análise, sugere ao professor recorrer novamente a gêneros textuais variados e, em especial, aos contos e crônicas que são estruturas narrativas. Eles solicitam também os textos com estruturas argumentativas. Sem o professor ter esse conhecimento dos gêneros propostos corre-se o risco do trabalho docente ficar vago e descontextualizado.

Nesse descritor ainda prescreve o trabalho gramatical como as expressões adverbiais e as denotações. As prescrições gramaticais são genéricas demais, as atividades estão estanques podendo enrijecer o trabalho do professor por falta de informações precisas.

A prescrição deveria informar as peculiaridades de cada gênero textual apresentados nos descritores como as características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo, composição, nível linguístico e

propósitos. Ressaltamos ainda que faltam prescrições para o trabalho em sala de aula, bem como a finalidade didática.

Segundo Bronckart (1999, p.103) “a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas” isso quer dizer que os gêneros textuais operam em contextos em uma relação sócio-histórica com fontes de produção que lhes dão sustentação muito além do que está sendo proposto nos descritores analisados.

O objetivo do texto prescritivo é passar as orientações passo a passo no auxílio de sua execução.

O trabalho docente encontra-se representado e tematizado nas prescrições da Prova Brasil para o professor executar as orientações, mas a prescrição é pouco marcada nas sugestões dadas em cada descritor, o que é orientado aos professores não dá o suporte necessário para o efetivo trabalho em sala de aula, pois sua superficialidade impera nas prescrições. Mesmo com um exemplo de cada questão, (Anexo 2: análise dos descritores), os itens não deixam pistas suficientes para o professor desenvolver em sala de aula a chamada transposição didática.

Para finalizar a análise, constatamos que o agir do trabalho docente não foi levado em consideração, já que o professor quando entra em contato com um texto prescritivo, reconfigura o seu agir de acordo com as prescrições e reelabora continuamente as prescrições, mesmo antes de entrar em sala de aula, readaptando-as de acordo com sua situação, com as reações, interesses, motivações, objetivos e capacidades de seus alunos; de acordo com seus próprios objetivos, interesses, capacidades e recursos (corporais, sociais, institucionais, cognitivos, materiais, afetivos etc.); de acordo com as representações que mobilizam os outros interiorizados e os critérios de avaliação que esses utilizam em relação a seu agir.

Também esse docente escolhe, mantém ou reorienta o seu agir de acordo com as necessidades de cada momento e para apropria-se de artefatos, transformando-os em instrumentos por si e para si, quando os considera úteis e necessários para seu agir. Por isso, a Prova Brasil tem que ter significado aos docentes, pois ele seleciona instrumentos adequados a cada situação e serve-se de modelos do agir sócio-historicamente construídos por seu coletivo de trabalho.



Ainda, o professor enfrenta conflitos dos mais diversos, resolvendo-os ou não, de acordo com o que pode se desenvolver ou, entrando em crise, sobretudo quando não encontra suporte do coletivo de trabalho constatado nas prescrições imprecisas do documento oficial da Prova Brasil e a falta de apoio sistematizado do MEC para que o docente possa superar esses conflitos didáticos.

## CONCLUSÃO

A Prova Brasil já é uma ação consolidada na política educacional. A legislação prevê avaliações em todos os níveis de ensino, desde a Educação Básica ao Ensino Superior, quanto ao desempenho: institucional, docente e discente tem por objetivo direcionar políticas públicas. Acreditamos na importância da avaliação como ponto de partida para todos os setores da educação para o replanejamento das ações pedagógicas. Sendo assim, esta pesquisa foi pertinente porque evidencia que os textos prescritivos contidos no documento oficial da Prova Brasil, precisam de um tratamento didático mais detalhado e que realmente prescreva as orientações, a fim de atender às expectativas do gênero textual que esse texto pertence.

Essa pesquisa possibilitou-nos constatar que as representações sobre o agir docente que, ora aparecem explicitamente e ora implicitamente, pois os textos prescritivos são superficiais tanto em questões teóricas como didáticas. A organização dos textos contidos no documento são fragmentados, com poucos exemplos didáticos e com pouca fundamentação teórica. Tais fatos podem indicar um descompasso na elaboração do documento sem considerar o trabalho do professor como uma atividade coletiva e complexa.

Percebemos, nas análises do documento oficial, que apesar do trabalho do professor estar prescrito, para que ele seja realizado com sucesso é necessário levar em consideração os princípios constitutivos do agir, que são as finalidades e intenções do coletivo. Sendo assim, o governo precisa viabilizar os instrumentos para a realização desse agir; também deve pensar nas capacidades que são os recursos mentais ou comportamentais para que o trabalho real docente seja efetivado.

A apresentação do documento oficial permitiu-nos entender que as prescrições foram dadas desde o início com o objetivo de transferir ao agir dos diretores e professores a responsabilidade de preparar os alunos para a Prova Brasil.

Assim, podemos confirmar nas prescrições dadas no documento oficial da Prova Brasil (Brasil, 2008, p. 5) que os dizeres levam o professor se sentir obrigado a preparar os alunos para a Prova Brasil, desde a apresentação da coletânea até

nos exemplos de item questão. As nossas reflexões em torno da pesquisa realizada sobre as reconfigurações do agir docente no documento oficial da Prova Brasil mostrou inconstâncias e falta de prescrições objetivas e detalhadas, pois diante desse documento o professor é um mero executor de tarefas, mas infelizmente, as prescrições não proporcionam esse agir na prática do docente para atingir de fato o que está proposto nos descritores de Língua Portuguesa no processo de ensino e aprendizagem.

O agir docente em referência nesse documento, está conflituoso, pois o distancionamento entre o trabalho prescrito e o trabalho realizado é grande, não havendo pormenores suficientes que indiquem os procedimentos de como e em que ordem o professor deve realizar suas tarefas, assim, o docente cria as suas prescrições o tempo todo de acordo com os seus conhecimentos e as coloca em prática.

Diante do que foi exposto, o professor pode se sentir perdido, com a sensação de trabalho incompleto, o que pode gerar problemas de ordem física e emocional, causando estresses, já que as cobranças são muitas, até do próprio professor que deseja fazer o que lhe é atribuído.

Acreditamos que essa pesquisa possa contribuir para a análise de mais uma variável da avaliação externa que é o texto prescritivo, uma ação que se procede antes do planejamento com a compreensão dessa orientação. Para isso, o MEC deveria planejar os textos prescritivos com mais detalhes tornando as intenções claras e objetivas.

## REFERÊNCIAS

ADAM, J.M. (2001 a). *Types de textes ou genres de discours? Comment classer les textes qui disent de et comment faire?*. Langages, n. 141, mar. 2001.

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

BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. 4. ed. trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: SEF/MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Qualidade da educação: uma nova leitura do desempenho dos estudantes da 4ª série do ensino fundamental*, Brasília: Inep, 2003.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil. Ensino Fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores*. Brasília: MEC, SEB, INPE, 2008.

BRASIL. Constituição Federal. São Paulo: Atual Mandamentos, 2005.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/L8069.ttm>. Acesso em 15 jun. 2012.

\_\_\_\_\_. Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/LEIS\\_2001/L10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/LEIS_2001/L10172.htm). Acesso em: 18 jun. 2012.

\_\_\_\_\_. Lei n.º 11.494 de 20 de junho de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 jun.2007.

BRASIL, LDB. Leis de Diretrizes e Bases da Educação, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Decreto Presidencial nº 6094, de 24 de abril de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2007.

\_\_\_\_\_. Ministérios da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Plano de Desenvolvimento da Educação. Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Guia de programas. Brasília, DF, jun., 2007.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. SAEB: Metodologia Utilizada. Disponível em: <http://www.inep.gov.br>. Acesso em 10 jun.2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. IDEB: como melhorar os índices. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 15 jun. 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Sinopses Estatísticas da Educação Básica. Disponível: <http://www.inep.gov.br/básica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp>. Acesso em 4 ago. 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Taxa de Aprovação, Prova Brasil, IDEB e Projeções por Município e Rede. Disponível <http://www.inep.gov.br/download/ldeb/Resultado/republicacao/Divulgacao.4serie>.

Municipios.xls. Acesso em 22 jun. 2012.

BRONCKART, J. P. *Atividades de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sócio-discursivo*. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo; EDUC, 2003.

\_\_\_\_\_. *Atividade de linguagem e o desenvolvimento humano*. (Org.) por Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Tradução de Anna Rachel Machado et al. Campinas: Mercado de Letras, 2006.260p. (séries Ideias sobre Linguagem).

\_\_\_\_\_. *O agir nos discursos: das concepções teóricas as concepções dos trabalhadores*. Tradução de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

BRONCKART, J. P. e MACHADO A. R. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional in: MACHADO, A. R. (Org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel (2004, p. 131 - 163)

BUENO, L. *A construção de representações sobre o trabalho docente: o papel do estágio*. Tese. (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: São Paulo. 2007

CORSINI, R. Porque os professores desistem; E como a evasão docente está ajudando a agravar a crise da educação brasileira In: *Revista Educação*, São Paulo, 41-48, ano 17, nº 195, julho, 2013.

\_\_\_\_\_. Adeus, docência. Número cada vez maior de professores que abandonam a profissão piora o quadro de escassez de profissionais na educação Básica e coloca em questão a capacidade de atração da sala de aula. In: *Revista Educação*, São Paulo, 41-48, ano 17, nº 195, julho, 2013.

CHAUÍ, M. *Convite à Filosofia*. 8 ed. São Paulo: Ática, 1997.

CLOT, Yves. *A função psicológica do trabalho*. 2ª. Ed Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

DEJOURS, C. *A loucura do trabalho: estudo da psicopatologia do trabalho*. São Paulo: Cortez/ Oboré, 1999.

FAÏTA, D. Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor. In: MACHADO, A. R.(Org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004, p. 53-80.

\_\_\_\_\_. Análise das práticas linguageiras e situações de trabalho: uma renovação metodológica imposta pelo objeto. in: FAÏTA, Daniel; SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília Pérez (Org.). *Linguagem e trabalho: Construção de objetos de análise no Brasil e na França*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 45-60.

FILLIETTAZ L. As contribuições de uma abordagem praxeológica do discurso para a análise do trabalho do professor: o enquadramento das atividades em aula. in:

MACHADO, A. R. (Org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel. 2004, p. 199-237.

IDEB: *apesar do avanço, só 64 cidades têm nota de países desenvolvidos*. O Estado de São Paulo, São Paulo, 23 jun. 2008.

IWASSO, S. *Escola com melhor desempenho no IDEB está no interior e atinge nota 8,6*. Educação. O Estado de São Paulo, São Paulo, 21 jun. 2008. Disponível em: <http://www1.santafedosul.sp.gov.br/telas/noticias.php?id=1477>. Acesso em 10 set. 2012.

MACHADO, A.R.; GUIMARAES, A.M.M. O interacionismo sociodiscursivo no Brasil. In: MACHADO, A.R, CRISTOVÃO, V. L. L. e ABREU-TARDELLI, L. S. (Org), *Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009.

\_\_\_\_\_. O Professor e seu trabalho: a linguagem revelando práticas docentes. In: (Org.) LOUSADA, E. G., FERREIRA, A. D. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011.

MALRIEU. P. Les émotions ET *La personnalité chez l' enfant*. Paris: Vrin. (1952, 1967)

\_\_\_\_\_. Psychologies génétiques, psychologie historique. *Journal de Psychologie normale et pathologique* (1978, p.273-289)

MARX, K; ENGELS, F. *A ideologia alemã (feuer-bach)*. São Paulo: Hucitec. 1991.

PLAZAOLA, I. G. O discurso do professor sobre sua própria ação: questões metodológicas da entrevista. in: MACHADO, A. R. (Org.) *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: EDUEL. p. 237-270, 2004.

PAZ, F. M. *O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB): um estudo do município de Santa Fé do Sul/ SP*. 2011.189f. Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2011.

PINTO A. C. C. *Trabalho docente (re)velado no dizer do professor de ensino fundamental*. Tese. (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: São Paulo. 2009

PORTAL.Inep.gov.br/provabrazil. <http://www.inep.gov.br/provabrazil/>.

\_\_\_\_\_. *Programa de Aceleração do Crescimento*. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/pac/>. Acesso em 17 jun. 2009.

REBOLO, F. *O Bem-estar docente: limites e possibilidades para a felicidade do professor no trabalho*, 2005. Tese Doutorado em Educação Universidade de São Paulo, USP, São Paulo, 2008.

\_\_\_\_\_. *Um estudo sobre a evasão de professores do magistério público do estado de São Paulo*, 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de São Paulo, USP, São Paulo, 1999.

RICOEUR, P. *Tempo e narrativa I*. Campinas: SP: Papyrus. 1983/1994.

\_\_\_\_\_. *Tempo e narrativa II*. Campinas: SP: Papyrus. 1983/1994.

\_\_\_\_\_. *Tempo e narrativa III*. Campinas: SP: Papyrus. 1983/1994.

ROSSI, E. C. S. *A construção do conhecimento e da identidade do professor de inglês*. 2004. Dissertação (mestrado em estudos da linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

SAUJAT, F. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama, in: MACHADO, A. R. (Org.) *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004.



SOUZA-E-SILVA, M. C. *O ensino como trabalho*. in: MACHADO, Anna Rachel. (Org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: 2004 .Eduel. p. 81-104.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

## ANEXO 1

### Documento nº 1: Apresentação

#### APRESENTAÇÃO

Prezado (a) diretor (a), prezado (a) professora (a),

O Governo Federal por meio do Ministério da educação (MEC), lançou em 2007 o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) com o objetivo de melhorar substancialmente a educação oferecida às nossas crianças, jovens e adultos.

O PDE sistematiza várias ações na busca de uma educação equitativa e de boa qualidade e se organiza em torno de quatro eixos: educação básica; educação superior; educação profissional e alfabetização.

A fim de mobilizar e impulsionar a sociedade para efetivar o PDE, foi criado o Plano de metas que estabelece um conjunto de diretrizes para que a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, em regime de colaboração, conjuguem esforços para superar a extrema desigualdade de oportunidades existentes em nosso país. O Plano tem por objetivo criar condições para cada brasileiro tenha acesso a uma educação de qualidade e seja capaz de atuar crítica e reflexivamente no contexto em que se insere, como cidadão cômico de seu papel num mundo cada vez mais globalizado.

No que tange à educação básica, as metas do PDE contribuem para que as escolas e secretarias de educação possam viabilizar o atendimento de qualidade aos alunos. Isso, porque para conseguirmos atingir as metas traçadas para a educação brasileira é necessário, em primeiro lugar, que as iniciativas do MEC possam beneficiar as crianças na sala de aula.

Para identificar quais são as redes de ensino municipais e as escolas que apresentam maiores fragilidades no desempenho escolar e que, por isso mesmo, necessitam de maior atenção e apoio financeiro e de gestão, o PDE dispõe de um instrumento denominado Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). O IDEB pretende ser o termômetro da qualidade da educação básica em todos os estados, municípios e escolas no Brasil, combinando dois indicadores: fluxo escolar (passagem dos alunos pelas séries sem repetir, avaliado pelo Programa Educacenso) e desempenho dos estudantes (avaliado pela Prova Brasil nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática).

O IDEB é um dos eixos do PDE que permite realizar uma transparente prestação de contas para a sociedade de com o está a educação em nossas escolas. Assim, avaliação passa a ser a primeira ação concreta para se aderir às metas do Compromisso e receber o apoio técnico/financeiro do MEC, para que a educação brasileira dê um salto de qualidade.

Em relação à avaliação da educação básica brasileira, evidenciou-se a necessidade de apreender analisar toda a diversidade e especificidades das escolas brasileiras. Em razão disso foi criada a avaliação denominada Prova Brasil que possibilita retratar a realidade de cada escola, em cada

município. Tal como acontece com os testes do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) os da Prova Brasil avaliam competências construídas e habilidades desenvolvidas e detectam dificuldades de aprendizagem. No caso da Prova Brasil, o resultado, quase censitário, amplia a gama de informações que subsidiarão a adoção de medidas que superem as deficiências detectadas em cada escola avaliada.

Os resultados do SAEB e da Prova Brasil (2005/2007) mostraram, com mais clareza e objetividade. O desempenho dos alunos da educação básica, o que permite uma análise com vistas a possíveis mudanças das políticas sobre a educação e de paradigmas utilizados nas escolas brasileiras de ensino fundamental e médio.

O objetivo maior desta publicação é envolver docentes, gestores e demais profissionais da educação nessa campanha de valorização e conhecimento do que são SAEB e Prova Brasil, de constituição desse instrumento cognitivo de avaliação, de sua aplicação em 2009 e de sua importância para o alcance das metas propostas pelo IDEB.

Esperamos, assim, contribuir para que o professor, os demais profissionais da área de educação e a sociedade, como um todo, possam conhecer os pressupostos teóricos que embasam essas avaliações, exemplos de itens que constituem seus testes, associados a uma análise pedagógica de itens baseada no resultado do desempenho de alunos.

Particularizando o objetivo do caderno, análise dos itens possibilita ao professor fazer uma reflexão sobre a prática do ensino de leitura (Língua Portuguesa) e da resolução de problemas significativos (Matemática) em sala de aula, cujos resultados refletem a aprendizagem em todas as áreas do conhecimento trabalhadas na escola.

Os resultados do SAEB e da Prova Brasil são importantes, pois contribuem para dimensionar os problemas da educação básica brasileira e orientar a formulação, a implementação e a avaliação de políticas públicas educacionais que conduzem à formação de uma escola de qualidade.

Acreditamos, pois, que você, professor, possa fazer uso desse instrumental para uma reflexão sobre sua prática escolar e sobre o processo de construção do conhecimento dos alunos, considerando-se a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento das habilidades necessárias para o alcance das competências exigidas na educação básica.

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**

**SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA**

**INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISA EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA**

PDE: Plano de Desenvolvimento da educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC/SEB/INEP, 2008.

## ANEXO 2

### Documento nº 2: análise dos descritores

#### 4.7. Exemplos de itens da 4ª série / 5º ano do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa

A seguir, são apresentados exemplos e análises pedagógicas de itens que compuseram o teste de Língua Portuguesa – 4ª série/ 5º ano do ensino fundamental. Com base nos resultados, foram formuladas hipóteses sobre o desempenho dos alunos e apresentadas sugestões de atividades que poderão ser desenvolvidas em sala de aula e de gêneros textuais mais apropriados ao desenvolvimento de determinadas habilidades.

Um item de Língua Portuguesa de 4ª série/ 5º ano é composto por um texto, um enunciado e quatro alternativas. Entre essas, uma é o gabarito, ou resposta correta, e as demais são chamadas de distratores, ou respostas erradas. Os distratores devem ser plausíveis, ou seja, devem ser respostas que apresentem semelhanças com a resposta correta, mas que não sejam o gabarito.

A análise do item está centrada em alguns pontos como: o texto utilizado como suporte para a composição do item; a habilidade indicada pelo descritor; o quadro com percentuais de respostas dadas a cada alternativa. São apresentadas também sugestões para desenvolver as habilidades indicadas pelos descritores.

##### Tópico 1 – Procedimentos de Leitura

Descritores	D1	D3	D4	D6	D11
-------------	----	----	----	----	-----

Neste tópico, são abordadas competências básicas que serão demonstradas por meio de habilidades como: localizar informações explícitas e inferir as implícitas em um texto. As informações implícitas exigem maior habilidade para que possam ser inferidas, visto exigirem do leitor que ele extrapole o texto e reconheça o que não está textualmente registrado, e sim subentendido ou pressuposto.

Os textos nem sempre apresentam uma linguagem literal. Deve haver, então, a capacidade de reconhecer novos sentidos atribuídos às palavras em de uma produção textual. Além disso, para a compreensão do que é conotativo e simbólico, é preciso identificar não apenas a idéia, mas também ler as entrelinhas, o que exige do leitor um conhecimento de mundo. A tarefa do leitor competente é, portanto, apreender o sentido global do texto.

É relevante ressaltar que, além de localizar informações explícitas, inferir informações implícitas e identificar o tema de um texto, neste tópico, deve-se também distinguir os fatos apresentados da opinião acerca desses fatos em textos narrativos e argumentativos. Reconhecer essa diferença é essencial para que o aluno possa tornar-se mais crítico, de modo a ser capaz de distinguir o que é um fato, um acontecimento, da interpretação que lhe é dada pelo autor do texto.

**Descritor 1 – Localizar informações explícitas em um texto****Que habilidade pretendemos avaliar?**

A habilidade que pode ser avaliada por este item relaciona-se à localização pelo aluno de uma informação solicitada, que pode estar expressa literalmente no texto ou pode vir manifesta por meio de uma paráfrase, isto é, dizer de outra maneira o que se leu.

Essa habilidade é avaliada por meio de um texto-base que dá suporte ao item, no qual o aluno é orientado a localizar as informações solicitadas seguindo as pistas fornecidas pelo próprio texto. Para chegar à resposta correta, o aluno deve ser capaz de retomar o texto, localizando, dentre outras informações, aquela que foi solicitada.

**Exemplo de item:****O disfarce dos bichos**

Você já tentou pegar um galinho seco e ele virou bicho, abriu asas e voou? Se isso aconteceu é porque o graveto era um inseto conhecido como “bicho-pau”. Ele é tão parecido com o galinho, que pode ser confundido com o graveto. Existem lagartas que se parecem com raminhos de plantas. E há grilos que imitam folhas.

Muitos animais ficam com a cor e a forma dos lugares em que estão. Eles fazem isso para se defender dos inimigos ou capturar outros bichos que servem de alimento. Esses truques são chamados de mimetismo, isto é, imitação. O cientista inglês Henry Walter Bates foi quem descobriu o mimetismo. Ele passou 11 anos na selva amazônica estudando os animais.

MAVIAEL MONTEIRO, José. Bichos que usam disfarces para defesa. FOLHINHA, 6 NOV. 1993.

O bicho-pau se parece com:

- (A) florzinha seca.  
 (B) folhinha verde.  
 (C) galinho seco.  
 (D) raminho de planta.

Percentual de respostas às alternativas			
A	B	C	D
7%	10%	72%	8%

**Observações:**

1. O quadro explicativo com os percentuais de respostas as alternativas refere-se ao desempenho de alunos em testes do Saeb e da Prova Brasil, com abrangência em todo o país.
2. A soma dos percentuais não perfaz, necessariamente, 100%, pois não estão apresentados os correspondentes às respostas em branco ou nulas. Isso vale para todos os itens comentados.

**O que o resultado do item indica?**

Neste item, cuja habilidade exigida é de localização de informações explícitas no texto, o percentual de acerto dos alunos foi de 72%, o que indica seu domínio pela maior parte dos alunos avaliados e que a escola tem sido competente no trabalho de desenvolvimento dessa habilidade. O texto-base, que dá suporte ao item, traz informações de natureza científica e a linguagem foi adaptada ao público infantil. Para chegar à resposta correta, o aluno deve ser capaz de retomar o texto, se necessário, localizando outras informações, aquela que foi solicitada.

Entre os alunos que não acertaram o item, o maior percentual optou pela alternativa "B". Observe-se que o texto efetivamente faz alusão a "folhas", entretanto, os grilos e não os bichos-pau são comparados a elas.

No caso dos alunos que escolheram a alternativa "D", que faz alusão a "raminho de planta", as lagartas e não o bicho-pau são comparadas aos raminhos de plantas. Isso indica que os alunos que optaram pelas alternativas "B" e "D" localizaram as palavras, e não a informação solicitada pelo enunciado.

No caso dos alunos que optaram pela alternativa "A" - florzinha seca -, percebe-se que esses se afastaram ainda mais da proposta do enunciado, uma vez que o texto não faz alusão a "flores".

**Que sugestões podem ser dadas para melhor desenvolver essa habilidade?**

Em se tratando de habilidade básica de leitura, sugere-se que o professor, até o 5º ano, desenvolva em sala de aula estratégias de leitura utilizando gêneros textuais diversificados, para que os alunos adquiram familiaridade com temas e assuntos variados. Para isso, ele pode se valer de textos que despertem o interesse do aluno e que façam parte de suas práticas sociais. É importante, para o desenvolvimento dessa habilidade, que sejam utilizados textos de outras disciplinas, em um trabalho integrado com os demais professores.

### Bula de remédio

#### VITAMIN

#### COMPRIMIDOS

embalagens com 50 comprimidos

#### COMPOSIÇÃO

Sulfato ferroso .....	400 mg
Vitamina B1 .....	280 mg
Vitamina A1 .....	280 mg
Ácido fólico .....	0,2 mg
cálcio .....	150 mg

#### INFORMAÇÕES AO PACIENTE

O Produto, quando conservado em locais frescos e bem ventilados, tem validade de 12 meses.

É conveniente que o médico seja avisado de qualquer efeito colateral.

#### INDICAÇÕES

No tratamento das anemias.

#### CONTRA-INDICAÇÕES

Não deve ser tomado durante a gravidez.

#### EFEITOS COLATERAIS

Pode causar vômito e tontura em pacientes sensíveis ao ácido fólico da fórmula.

#### POSOLOGIA

Adultos: um comprimido duas vezes ao dia. Crianças: um comprimido uma vez ao dia.

LABORATÓRIO INFARMA S.A.

Responsável - Dr. R. Dias Fonseca

CÓCCO, Maria Fernandes; HAILER,  
Marco Antônio. Alp Novo: análise,  
linguagem e pensamento. São Paulo:  
FTD, 1999.v.2.p.184.

No texto, a palavra COMPOSIÇÃO indica

- (A) as situações contra-indicadas do remédio.
- (B) as vitaminas que fazem falta ao homem.
- ➡ (C) os elementos que formam o remédio.
- (D) os produtos que causam anemias.

Percentual de respostas às alternativas			
A	B	C	D
23%	21%	35%	15%

**O que o resultado do item indica?**

As palavras são providas de sentido e, na maioria das vezes, são polissêmicas; ou seja, podem assumir, em contextos diferentes, significados também diferentes. Assim, para a compreensão de um texto, é fundamental que se identifique, entre os vários sentidos possíveis de uma determinada palavra, aquele que foi particularmente utilizado no texto.

Observa-se que 58% dos alunos se dispersaram pelas alternativas "A", "B" e "D" demonstrando dificuldades para inferir o sentido da palavra COMPOSIÇÃO dentro do texto. Isso pode ter ocorrido por conta da falta de familiaridade com o gênero textual, que embora esteja estruturado em períodos curtos e na ordem direta, é repleto de termos técnicos.

Os alunos que assinalaram a alternativa correta "C" (35%), conseguiram relacionar as informações explícitas ao contexto e construíram o valor semântico da palavra COMPOSIÇÃO, demonstrando alta proficiência em leitura.

Conclui-se que o desenvolvimento da habilidade de inferir palavras ou expressões exige do leitor uma forma de pensar que vai além das informações explícitas no texto. Para inferir, é necessário estabelecer relações entre o que foi dito e o que não foi dito, precisando da ação e do conhecimento do leitor para "ligar" idéias.

**Que sugestões podem ser dadas para melhor desenvolver essa habilidade?**

Sugere-se que os professores trabalhem com os alunos os sentidos que as palavras e as expressões podem adquirir em determinado contexto. Em razão disso, a atividade de leitura não pode considerar o texto como depósito de significados (sinônimos e antônimos).

A utilização de gêneros textuais variados auxiliará o professor a trabalhar com atividades que propiciem a aquisição de vocabulário do simples ao mais elaborado e a desenvolver atividades de inferência de sentido de vocábulos com base em contextos variados.



#### Descritor 4 – Inferir uma informação implícita no texto

##### Que habilidade pretendemos avaliar?

Por meio deste descritor, pode-se avaliar a habilidade de o aluno reconhecer uma idéia implícita no texto, seja por meio da identificação de sentimentos que dominam as ações externas dos personagens, em um nível mais básico, seja com base na identificação do gênero textual e na transposição do que seja real para o imaginário. É importante que o aluno apreenda o texto como um todo, para dele retirar as informações solicitadas.

Essa habilidade é avaliada por meio de um texto, no qual o aluno deve buscar informações que vão além do que está explícito, mas que, à medida que ele vai atribuindo sentido ao que está enunciado no texto, vai deduzindo o que lhe foi solicitado. Ao realizar este movimento, há o estabelecimento de relações entre o texto e o seu contexto pessoal.

Por meio deste item, pretendemos verificar se o aluno consegue inferir uma informação que está sendo solicitada e que não está na base textual, ou seja, o aluno deve ser levado a não só assimilar o que o texto diz, mas também como e para que diz (Kato, 1990, p. 131).

##### Exemplo de item:

###### Talita

Talita tinha a mania de dar nomes de gente aos objetos da casa, e tinham de ser nomes que rimassem. Assim, por exemplo, a mesa, para Talita, era Dona Teresa, a poltrona era Vô Gordona, o armário era o Doutor Mário. A escada era Dona Ada, a escrivaniinha era Tia Sinhazinha, a lavadora era Prima Dora, e assim por diante.

5 Os pais de Talita achavam graça e topavam a brincadeira. Então, podiam-se ouvir conversas tipo como esta:

– Filhinha, quer trazer o jornal que está em cima da Tia Sinhazinha?

– É pra já, papai. Espere sentado na Vô Gordona, que eu vou num pé e volto noutro.

10 Ou então:

– Que amolação, Prima Dora está entupida, não lava nada! Precisa chamar o mecânico.

– Ainda bem que tem roupa limpa dentro do Doutor Mário, né mamãe?

E todos riam.

BELINKY, Tatiana. A operação do Tio Onofre: uma história policial. São Paulo: Ática, 1995.

A mania de Talita de dar nome de gente aos objetos da casa demonstra que ela é

- (A) curiosa.
- (B) exagerada.
- (C) estudiosa.
- ➡ (D) criativa.

Percentual de respostas às alternativas			
A	B	C	D
12%	12%	11%	60%

#### O que o resultado do item indica?

Os dados revelam que a maioria dos alunos consegue ler o que está nas entrelinhas do texto que deu suporte ao item avaliado. Isso pode ser comprovado pelo fato de os alunos apreenderem os indicativos que caracterizam a personagem Talita como criativa, construindo uma idéia importante para a compreensão da história.

Os alunos que não acertaram o item, ou seja, mais de 35%, distribuíram-se de modo homogêneo entre as demais alternativas.

Embora tanto a alternativa "A" (curiosa) quanto a "B" (estudiosa) possam apontar qualidades de uma pessoa criativa, no texto em questão, a característica mais coerente com o perfil da personagem Talita é a criatividade.

#### Que sugestões podem ser dadas para melhor desenvolver essa habilidade?

Considerando que a habilidade de inferir está relacionada às práticas de leitura dos alunos em diferentes contextos sociais, a escola pode colaborar para que isso se desenvolva promovendo atividades que englobem gêneros textuais diversificados.

Podem-se destacar que textos que, normalmente, compõem-se de escrita e imagem (tirinhas, propagandas, rótulos, etc.) colaboram para o desenvolvimento da habilidade de inferir, sendo o professor um mediador para que os alunos estabeleçam relações entre os diferentes elementos presentes no texto, discutindo também as diferentes possibilidades de interpretações apresentadas por eles.

**Descritor 6 – Identificar o tema de um texto****Que habilidade pretendemos avaliar?**

A habilidade que pode ser avaliada por meio deste descritor refere-se ao conhecimento pelo aluno do assunto principal do texto, ou seja, identificar do que trata o texto. Para que o aluno identifique o tema, é necessário que ele relacione as diferentes informações para construir o sentido global do texto.

Essa habilidade é avaliada por meio de um texto para o qual é solicitado, de forma direta, que o aluno identifique o tema ou o assunto principal.

**Exemplo de item:****A Boneca Guilhermina**

Esta é a minha boneca, a Guilhermina. Ela é uma boneca muito bonita, que faz xixi e cocô. Ela é muito boazinha também. Faz tudo o que eu mando. Na hora de dormir, reclama um pouco. Mas depois que pega no sono, dorme a noite inteira! Às vezes ela acorda no meio da noite e diz que está com sede. Daí eu dou água para ela. Daí ela faz xixi e eu troco a fralda dela. Então eu ponho a Guilhermina dentro do armário, de castigo. Mas quando ela chora, eu não agüento. Eu vou até lá e pego a minha boneca no colo. A Guilhermina é a boneca mais bonita da rua.

MUILAERT, A. A boneca Guilhermina. In: \_\_. As reportagens de Penélope. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1997. p. 17. Coleção Castelo Rá-Tim-Bum – vol. 8.

O texto trata, PRINCIPALMENTE,

- (A) das aventuras de uma menina.  
 (B) das brincadeiras de uma boneca.  
 (C) de uma boneca muito especial.  
 (D) do dia-a-dia de uma menina.

Percentual de respostas às alternativas			
A	B	C	D
10%	20%	53%	13%

O que o resultado do item indica?

Observa-se que 53% dos alunos identificaram o tema do texto, ou seja, conseguiram fazer uma leitura mais abstrata do texto e construíram um significado global para ele. No entanto, leitores ainda imaturos (43%) escolheram outras opções.

Vale destacar que os 20% dos alunos que optaram pela alternativa “B” (“as brincadeiras da boneca”) mantiveram proximidade com o tema do texto – uma boneca muito especial –; porém, focalizaram sua atenção na série de atividades que envolvem a boneca Guilhermina.

Por sua vez, 23% dos alunos escolheram as alternativas relacionadas à narradora, demonstrando dificuldade em relacionar as diferentes informações do texto, tomando-o como um todo.

**Que sugestões podem ser dadas para melhor desenvolver essa habilidade?**

Este resultado, mais uma vez, reforça a necessidade de a escola trabalhar em um nível de atividade que ultrapasse a superfície do texto, conduzindo o aluno a estabelecer relações entre as informações explícitas e implícitas, a fim de que ele faça inferências textuais e elabore uma síntese do texto. Os textos informativos são excelentes para se desenvolver essa habilidade.

**Descritor 11 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato**

**Que habilidade pretendemos avaliar?**

Por meio de itens referentes a este descritor, pode-se avaliar a habilidade de o aluno identificar, no texto, um fato relatado e diferenciá-lo do comentário que o autor, ou o narrador, ou o personagem fazem sobre esse fato.

Essa habilidade é avaliada por meio de um texto, no qual o aluno é solicitado a distinguir as partes dele referentes a um fato e as relativas a uma opinião relacionada ao fato apresentado, expressa pelo autor, narrador ou por algum personagem.

**Exemplo de item:**

**A raposa e as uvas**

Num dia quente de verão, a raposa passeava por um pomar. Com sede e calor, sua atenção foi capturada por um cacho de uvas.

“Que delícia”, pensou a raposa, “era disso que eu precisava para adoçar a minha boca”. E, de um salto, a raposa tentou, sem sucesso, alcançar as uvas.

Exausta e frustrada, a raposa afastou-se da videira, dizendo: “Aposto que estas uvas estão verdes.”

Esta fábula ensina que algumas pessoas quando não conseguem o que querem, culpam as circunstâncias.

(<http://www1.uol.com.br/crianca/fabulas/noflash/raposa.htm>)

Vale destacar que os 20% dos alunos que optaram pela alternativa “B” (“as brincadeiras da boneca”) mantiveram proximidade com o tema do texto – uma boneca muito especial –; porém, focalizaram sua atenção na série de atividades que envolvem a boneca Guilhermina.

Por sua vez, 23% dos alunos escolheram as alternativas relacionadas à narradora, demonstrando dificuldade em relacionar as diferentes informações do texto, tomando-o como um todo.

#### **Que sugestões podem ser dadas para melhor desenvolver essa habilidade?**

Este resultado, mais uma vez, reforça a necessidade de a escola trabalhar em um nível de atividade que ultrapasse a superfície do texto, conduzindo o aluno a estabelecer relações entre as informações explícitas e implícitas, a fim de que ele faça inferências textuais e elabore uma síntese do texto. Os textos informativos são excelentes para se desenvolver essa habilidade.

#### **Descritor 11 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato**

##### **Que habilidade pretendemos avaliar?**

Por meio de itens referentes a este descritor, pode-se avaliar a habilidade de o aluno identificar, no texto, um fato relatado e diferenciá-lo do comentário que o autor, ou o narrador, ou o personagem fazem sobre esse fato.

Essa habilidade é avaliada por meio de um texto, no qual o aluno é solicitado a distinguir as partes dele referentes a um fato e as relativas a uma opinião relacionada ao fato apresentado, expressa pelo autor, narrador ou por algum personagem.

##### **Exemplo de item:**

###### **A raposa e as uvas**

Num dia quente de verão, a raposa passeava por um pomar. Com sede e calor, sua atenção foi capturada por um cacho de uvas.

“Que delícia”, pensou a raposa, “era disso que eu precisava para adoçar a minha boca”. E, de um salto, a raposa tentou, sem sucesso, alcançar as uvas.

Exausta e frustrada, a raposa afastou-se da videira, dizendo: “Aposto que estas uvas estão verdes.”

Esta fábula ensina que algumas pessoas quando não conseguem o que querem, culpam as circunstâncias.

(<http://www1.uol.com.br/crianca/fabulas/noflash/raposa.htm>)

A frase que expressa uma opinião é

- (A) "a raposa passeava por um pomar." (f. 1)  
 (B) "sua atenção foi capturada por um cacho de uvas." (f. 2)  
 (C) "a raposa afastou-se da videira" (f. 5)  
 ➔ (D) "aposto que estas uvas estão verdes" (f. 5-6)

Percentual de respostas às alternativas			
A	B	C	D
20%	32%	11%	36%

O que o resultado do item indica ?

O gênero textual apresentado neste item é uma fábula. Com estrutura sintática e morfológica simples, de tipo narrativo bem conhecido dos alunos que estão nesta faixa etária.

Neste item, é solicitado ao aluno identificar entre as opções, a que corresponde a uma opinião. Para responder corretamente, o aluno precisa seguir as pistas deixadas pelo autor ao exprimir no texto pensamentos e falas do personagem.

Apenas 36% marcaram a alternativa correta "D", mostrando que menos da metade dos alunos evidenciou a habilidade de distinguir um fato da opinião relativa a este fato.

Dos alunos que marcaram a alternativa "B" (32%), provavelmente foram atraídos pela sua extensão. Os que assinalaram "A" e "C" demonstraram que não possuem a habilidade de identificar uma opinião, mesmo quando esta aparece no texto marcada por expressões que sugerem interferência do personagem: "pensou" e "dizendo".

Que sugestões podem ser dadas para melhor desenvolver essa habilidade?

Para trabalhar em sala de aula a habilidade de estabelecer a diferença entre fato e opinião sobre o fato, sugerimos que o professor recorra a gêneros textuais variados, especialmente os que apresentam estrutura narrativa como contos (fragmentos) e crônicas.

Os textos argumentativos também se prestam para trabalhar essa habilidade. Porém, é importante que o professor leve o aluno a compreender as situações

criadas pelos instrumentos gramaticais, como as expressões adverbiais e as denotativas, em vez de limitar o trabalho à mera referencialidade ou influência externa de intromissão do locutor/ produtor/ narrador no texto.