

**OS TEXTOS NO SISTEMA DE AVALIAÇÃO PERMANENTE DO TOCANTINS
(SISAPTO):
análise de uma orientação de sentidos para o ensino de língua materna**

**TEXTS IN TOCANTINS' PERMANENT AVALIATION SYSTEM:
analysis of a sens' orientation for first language teaching**

**Tânia Maria de Oliveira Rosa¹
Márcia Regina Silva Freitas²
Luiza Helena Oliveira da Silva³**

Resumo: Neste trabalho analisamos as questões de língua portuguesa na avaliação de entrada do SISAPTO (Sistema de Avaliação Permanente do Tocantins) realizada em 2016, aplicada na rede estadual de ensino tocantinense para o Ensino Médio. Partindo dos descritores que definem diferentes competências a serem avaliadas, a prova tem como um de seus principais objetivos orientar para direções referentes ao ensino de língua materna na escola pública, em princípio, privilegiando o texto como unidade de ensino e a leitura como foco. A análise das questões evidencia o modo como o texto deveria ser trabalhado na escola, segundo um modelo que se reitera desde 2011: a leitura restrita à decifração, o texto sendo empregado como mero recurso para identificação de gêneros pelo aluno, a fragmentação e a descontextualização impedindo a produção de sentidos, a abordagem do texto literário não considerado na sua especificidade. Subsidiaria nossa reflexão a semiótica discursiva

Palavras-chave: avaliação externa; SISAPTO; ensino de leitura; semiótica discursiva; nível narrativo

Abstract: In this paper we analyze the Portuguese language issues in SISAPTO input evaluation (Tocantins Permanent Evaluation System) conducted in 2016, applied to the teaching network state of Tocantins for High School. From the descriptors that define different skills to be evaluated, the exam has as one of its main objectives to guide directions for the mother language teaching in public schools, in principle, privileging the text as a teaching unit and reading as focus. The analysis of the issues shows how the text should be worked at school, according to a model that repeats since 2011: reading restricted to deciphering, the text being used as a mere resource for the identification of genres by the

¹ Doutoranda em Ensino de Língua e Literatura pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal do Tocantins-UFT, Araguaína/Tocantins, Brasil; taniarosa10@gmail.com

² Mestranda em Ensino de Língua e Literatura pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal do Tocantins-UFT, Araguaína/Tocantins, Brasil; anagui98@yahoo.com.br

³ Orientadora; Docente do Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL/UFT) Universidade Federal do Tocantins (UFT), Coordenadora do Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional/UFT (ProfLetras), Araguaína/Tocantins, Brasil, luiza.to@mail.uft.edu.br

student, fragmentation and decontextualization preventing the production of meaning, the literary text approach is not considered in its specificity. The discursive semiotics subsidizes our reflection.

Keywords: external evaluation; SISAPTO; teaching of reading; discursive semiotics; narrative level.

Considerações iniciais

Medir o desempenho escolar por meio de um sistema de avaliação da educação básica é uma prática no Brasil desde que foi institucionalizado o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), na década de 1990, com o objetivo de aferir a aprendizagem dos alunos e o desempenho das escolas, a fim de revisar os planos e programas de ensino no país (BRASIL, 1993).

Nessa direção, em 1998, ainda nos anos FHC, foi criado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), com o objetivo de melhorar o nível de desempenho dos estudantes, desenvolvendo ações interventivas com base nos resultados do indicador de monitoramento, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Este, para aferir o resultado, combina informações do fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações internas e externas – SAEB e Prova Brasil (BRASIL, 2011).

Para avaliar o Ensino Médio, foi criado o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Além de aferir o desempenho do estudante ao concluir o ensino básico, o exame também é considerado uma das formas mais democráticas de ingresso no ensino superior. O governo utiliza o exame para acompanhar a qualidade do ensino no país e orientar a elaboração e implementação de políticas públicas para a melhoria da educação.

No Estado do Tocantins, essa preocupação mobilizou a criação do Sistema de Avaliação da Aprendizagem Permanente do Estado do Tocantins – SISAPTO, implantado em 2011, com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino e aprendizagem na rede pública da Educação Básica. Para assim, promover a modernização da gestão e a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista a elevação dos indicadores educacionais do Estado do Tocantins.

O SISAPTO realiza anualmente uma avaliação de entrada – de cunho diagnóstico – cujo objetivo é, a partir desse resultado, planejar e realizar intervenções para sanar as dificuldades dos alunos. Em seguida acontecem avaliações bimestrais com a finalidade de aferir durante o todo o ano letivo o desenvolvimento das habilidades dos alunos. Sendo a

avaliação do último bimestre compreendida como a avaliação de saída. Os resultados dessa avaliação são utilizados para constatar se houve melhoria do desempenho por meio da elevação dos índices. Desse modo, o sistema de avaliação tem como propósito reorientar o processo de ensino nas escolas públicas tocantinenses embasados nos descritores do SISAPTO:

Os resultados do SISAPTO contribuem para as escolas verificarem em quais descritores / conteúdos os alunos estão com bons resultados e em quais estão com dificuldades, desenvolvendo assim ações para superar estas dificuldades dos estudantes. (TOCANTINS, 2016, p. 01)

A avaliação escolar, nesse aspecto, adquire um sentido de referência para competências ideais, por meio do método de avaliar para estabelecer um padrão de aprendizagem. Assim, a avaliação tem um papel de subsidiar um conjunto de ações que determina todo o processo de ensino e aprendizagem, que se volta para a aquisição de competências previamente estabelecidas nas matrizes de referência do sistema de avaliação adotado no Estado.

O objetivo deste trabalho é analisar a avaliação do SISAPTO de língua portuguesa, realizada em março de 2016, compreendida como avaliação de entrada. A avaliação é elaborada com base na matriz de referência de Língua Portuguesa do SAEB, cujos descritores orientam o ensino de língua privilegiando os procedimentos de leitura e o texto como unidade de ensino. A avaliação é composta por 20 questões de múltipla escolha, relativas a onze textos de gêneros diversos: romance, conto, poema, charge e artigo de opinião.

A questão que nos propomos analisar é verificar que tipos de competências a escola busca para o desenvolvimento do trabalho pedagógico orientados pelos descritores que embasam o SISAPTO? Nesse propósito desenvolvemos uma reflexão acerca do tratamento dado aos textos na prova, e se de fato a prova verifica a aprendizagem efetiva do aluno relativa à leitura e compreensão textual. Para tanto mobilizamos para nossa análise a semiótica discursiva, teoria que problematiza a significação, na perspectiva do nível narrativo, considerando as reflexões desenvolvidas por Fontanille (1987), que corresponde à construção de sentido pelo percurso gerativo de sentido iniciado pela sanção. Nessa concepção, a análise traz o resultado final da avaliação determinando todo o processo de ensino, e este resultado é tratado pelas diretrizes curriculares como um diagnóstico, um ponto de partida que determina o planejamento do ensino da rede pública.

Atribuindo um caráter interdisciplinar para nossa reflexão, estabelecemos um diálogo articulando a teoria do discurso, com fundamentos teóricos da educação referente à avaliação

da aprendizagem escolar sob a ótica de Luckesi (2005), e a questão da leitura na sala de aula na perspectiva de Cosson. (2011). A partir das discussões, se pretende compreender os efeitos produzidos na escola correspondentes a aprendizagem de leitura e compreensão textual. E ainda, os sentidos construídos pelos atores da escola nesse movimento de ser sancionado “avaliado” para depois percorrer todo um processo de intervenção cujo objetivo é a construção do conhecimento.

1. A avaliação como marco de uma didática de ensino

Os parâmetros Curriculares Nacionais propõem a avaliação escolar de forma contínua em uma perspectiva dialógica e reflexiva tanto da prática docente como do aluno em relação ao seu desempenho.

Em suma, a avaliação contemplada nos Parâmetros Curriculares Nacionais é compreendida como: elemento integrador entre a aprendizagem e o ensino; conjunto de ações cujo objetivo é o ajuste e a orientação da intervenção pedagógica para que o aluno aprenda da melhor forma; conjunto de ações que busca obter informações sobre o que foi aprendido e como; elemento de reflexão contínua para o professor sobre sua prática educativa; instrumento que possibilita ao aluno tomar consciência de seus avanços, dificuldades e possibilidades; (BRASIL, 1997, p.56).

Reconhecemos aqui a importância da avaliação da aprendizagem escolar como um instrumento que possibilita a reestruturação do processo educacional e a intervenção no cotidiano escolar, referente aos procedimentos de ensino que visam à aprendizagem do aluno. Assim, os PCNs dão a avaliação um caráter de mediação da prática educativa, um mecanismo utilizado para aferir não apenas a aprendizagem do aluno, mas eficácia da metodologia aplicada no processo de ensino. Nessa perspectiva, o ato de avaliar tem como pressupostos uma pausa para refletir sobre a prática docente, e funciona como um auxílio no redirecionamento do planejamento escolar, a fim de proporcionar aos estudantes novos métodos de ensino. Do contrário ela será um mero instrumento de medir e ranquear resultados que em nada contribuirão para a melhoria da educação.

Ou seja, o julgamento de valor, que teria a função de possibilitar uma nova tomada de decisão sobre o objeto avaliado, passa a ter a função estática de classificar um objeto ou um ser humano histórico num padrão definitivamente determinado. (LUCKESI, 2005, p.33)

Compreendemos que o processo de avaliação está intimamente ligado aos objetivos propostos no plano de aula e na prática docente, sendo o instrumento que alimenta novas reflexões e estudos teóricos que mobilizem uma significação para o ato de avaliar como

mediação de melhoria da aprendizagem. Para Hoffmann uma prática de avaliação medidora consiste em “transpor a fronteira do que é para transformar em mais e melhor. Agir refletidamente e não automaticamente, mecanicamente, calculadamente. Muito mais do que tudo isso, agir sensivelmente” (HOFFMANN, 2009, p. 110).

Nessa vertente o ato de avaliar pressupõe uma análise minuciosa do movimento que o aluno faz para a construção do conhecimento levando em conta, todas as dimensões de vida do sujeito aprendente. Dessa forma, o professor precisa desenvolver métodos nos quais possibilitam um olhar específico para cada aluno em que o padrão ideal e homogêneo de competência não seja determinante para os resultados da avaliação. Assim, compreendemos que um instrumento avaliativo – prova – pode “engessar” o conhecimento como algo pronto e acabado, em que o aluno deve chegar à competência formatada na matriz de referência do componente curricular.

Voltando nosso olhar, ao objeto de análise neste trabalho, a avaliação de Língua Portuguesa de entrada do SISAPTO do ano de 2016, observamos que a prova é estruturada com base nos seis tópicos⁴ da Matriz de referência de Língua Portuguesa, os quais trazem um conjunto de descritores/habilidades a serem desenvolvidas utilizando o texto como unidade de ensino.

A proposta de ensino de língua, conforme orientam os PCN (1998), tem como foco as práticas de leitura, as quais se organizam em dois campos de competências: domínio de estratégias de leitura de diferentes gêneros – Tópicos 1, 2 e 3 – e domínio de recursos linguísticos-discursivos na construção de gêneros – Tópicos 4, 5 e 6 –. Ressalta, assim, o *uso* da língua, para produção e compreensão de textos orais e escritos em diferentes gêneros discursivos/ textuais. Nessa perspectiva, o aluno deveria apreender conceitos linguísticos, inferir informações, comparar pontos de vistas, num movimento em que os recursos linguísticos estejam a serviço das práticas discursivas.

Para a análise, mobilizamos a teoria semiótica discursiva, considerando que “o objeto da semiótica é o sentido” Bertrand (2003), que se preocupa com o sentido construído pela ação do sujeito. Ou seja, a semiótica interessa-se por tudo que faça sentido para o ser humano. Com base nos pressupostos da semiótica *standard*, o processo de construção de sentido, considera que toda linguagem se articula na relação entre um plano de expressão e um plano de conteúdo, inicialmente a semiótica desenvolveu um esquema relativo ao plano de conteúdo, simulacro metodológico designado como *percurso gerativo de sentido*, com níveis

⁴ I - Procedimentos de Leitura; II - Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto; III - Relação entre Textos; IV - Coerência e Coesão no Processamento do Texto; V - Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido; VI - Variação Linguística.

diferentes de concretização, partindo de categorias mais abstratas (nível das estruturas elementares) até o nível discursivo (nível mais concreto e superficial do percurso). Desse modo, esse percurso gerativo organiza o plano de conteúdo em três níveis: o fundamental, o narrativo e o discursivo.

Levando em conta a forma com que o processo de avaliação educacional ocorre no Estado do Tocantins, que evidencia as transformações relacionando um processo de mudança a partir da prova, consideramos o nível narrativo mais adequado para elucidar a análise, o qual narra um antes e um depois que se dá a partir do percurso gerativo de sentido. Na perspectiva da semiótica greimasiana, a narrativa se organiza a partir do ponto de vista do sujeito em relação ao objeto. Nas palavras de Greimas, corresponde a “um princípio mesmo de organização de qualquer discurso narrativo” (GREIMAS, 2012. p. 328.), onde ocorre à mudança de um estado anterior a um estado posterior, uma transformação.

Neste nível, o programa narrativo se estrutura quando um enunciado de fazer rege o enunciado de estado. Este movimento pode ocorrer por um desejo ou por uma obrigação. Para que haja a performance o sujeito precisa saber e poder fazer para se tornar competente. Nessa perspectiva, há sempre um sujeito que age sobre o outro com o objetivo de levá-lo a um *fazer-fazer*, levando-o a entrar em conjunção com um dado objeto valor. Na manipulação, o sujeito destinador – o que faz fazer – manipula por meio de valores modais o sujeito destinatário – o que é levado a fazer. Há diversos tipos de manipulação dentre eles: a intimidação, a provocação, a tentação e sedução. Isso quer dizer, que um sujeito ao iniciar um percurso gerativo é necessário querer-fazer ou dever-fazer para entrar em conjunção com o objeto, e chegar à performance. Assim, ao final do percurso, o destinador julga o sujeito e a ação realizada, a fim de sancionar ou não o sujeito manipulado, o destinatário (GREIMAS, 2012).

No entanto, é na perspectiva das reflexões desenvolvidas por Fontanille (1987) que mobilizamos aqui o nível narrativo, considerando a abordagem do autor em que é pela sanção, “começando pelo fim”, que ocorrem as transformações. Nessa vertente, a sanção, “prova” determina o ponto de partida para as mudanças no âmbito escolar.

De acordo com Fontanille a análise da prática pedagógica, muitas vezes, não permite uma reflexão do antes o “não saber” – e um agora, o “saber”, conforme a sintaxe narrativa. O movimento de transformação que acontece na escola percorre uma narrativa em que se

sanciona primeiro os alunos pela competência que eles comprovam por meio do resultado de uma prova, para em seguida ocorrer à transformação.

Nesse sentido, percebemos que o estado final que se pretende com todo o processo avaliativo é estabelecido por uma competência que implica levar o aluno a resposta pré-estabelecida no gabarito da prova. Tal competência fixa em um grupo de questões não analisa as circunstâncias e o contexto de realização da prova, nem tampouco o movimento que aluno faz para responder cada item. Outro agravante é o processo de intervenção para a melhoria da aprendizagem, que é subsidiado por um Guia Pedagógico, composto por um banco de questões no mesmo formato da prova, que objetiva subsidiar a prática docente visando à melhoria dos resultados na etapa seguinte da avaliação.

Para subsidiar nossa análise apresentamos o resultado de uma turma, que fez a prova de entrada do ano de 2016. A turma composta por 30 alunos que cursam a 3ª série do ensino médio, matutino. São alunos de um Centro de Ensino Médio na cidade de Araguaína-TO. Trata-se de turma heterógena, composta por alunos que residem em bairros centrais e circunvizinhos, como também, alunos oriundos de zona periférica e rural, com os mais variados níveis socioculturais. Os alunos em sua maioria estão na unidade de ensino desde a primeira série do Ensino Médio, e trazem uma experiência de avaliação externa considerando que o SISAPTO também avalia o Ensino Fundamental, além da realização Prova Brasil.

Na análise apresentamos um quadro de porcentagens de respostas apontadas pelos alunos dialogando com as possíveis inferências que os levaram a indicar as alternativas. Estas registradas em diário de campo realizado pela professora regente durante a correção da prova em sala de aula. Confrontando, também, com o gabarito disponibilizado pela equipe de elaboração da prova.

2. A prova como instrumento avaliativo

Compreendemos que organizar mecanismos de acompanhamento do desempenho escolar é fundamental para o planejamento de ações, que visam à implementação de programas e projetos para a melhoria da educação na rede pública. No entanto, ao utilizar uma prova como um instrumento que avalia o desempenho de toda a rede pública de ensino, se padroniza a avaliação de acordo com os parâmetros gerais estabelecidos em uma matriz de habilidade para a educação pública nacional. Portanto, avaliar tais habilidades a partir de uma

prova em que se estrutura com questões de múltiplas escolhas já compromete a legitimidade de uma avaliação coerente em relação aos conhecimentos dos alunos. Nessa vertente nos propomos a analisar as potencialidades e fragilidades desse instrumento constituído pelo SISAPTO.

O SISAPTO organiza as provas em dois cadernos para serem aplicados em dois dias consecutivos, o primeiro é organizado por 20 questões de matemática e 20 questões de Língua Portuguesa, que compreende as questões de número 21 a 40. Os itens vêm sempre relativos a um texto, portanto se estrutura no eixo – compreensão e interpretação textual. Cada item, composto por cinco alternativas, tem por finalidade avaliar uma habilidade que integra a matriz de referência. Devido à limitação espacial deste artigo, elegemos apenas a análise de uma questão da prova, a de número 21, para ser apresentada de acordo com as discussões teóricas desenvolvidas nesta pesquisa.

A questão 21, que corresponde a primeira questão da prova de língua portuguesa do SISAPTO/2016, traz como texto de análise um fragmento da obra literária Memórias Póstumas de Cubas, mais especificamente o capítulo 141 que se intitula Os cães. No fragmento o personagem principal está decidido a viver isoladamente, por ter sofrido um grande desapontamento (fato este que não aparece nesse trecho), porém Quincas Borba, amigo de longa data, impele-o de lutar e a fazer novos planos, mostrando-lhe como exemplo, uma briga de cães pelo osso. O fragmento utilizado na prova tem por objetivo verificar se o aluno é capaz de identificar o gênero de um texto conforme, o descritor “D22 - Identificar o gênero de diferentes textos” (TOCANTINS, 2016, p. 3).

21 - (SALTO/2012) O texto “Os cães” de Machado de Assis é um (a)

RESPOSTA	QUANTIDADE	PORCENTAGEM
(A) conto.	12	40%
(B) novela.	0	
(C) crônica.	0	
(D) resenha.	15	50%
(E) romance.	3	10%

De acordo com o diário de campo realizado pela professora docente, ao corrigir as avaliações em sala de aula, realizamos uma análise levando em conta os movimentos que os alunos fizeram para chegarem a resposta indicada.

Podemos observar, nessa questão que a resposta só é possível se o aluno reconhece o romance, pois não há referências que indiquem a origem do texto, somente é citado o nome

do autor. Observa-se também uma série de fatores que implicam na inferência dos alunos ao mobilizarem seus conhecimentos prévios para responder à questão, os quais estão intimamente ligados aos sentidos construídos por eles ao longo do processo de aprendizagem.

De acordo com o quadro acima, 40% dos alunos indicaram a alternativa (A), conto. Levando em conta que Machado de Assis também é contista, muitos alunos o reconheceram como autor desse gênero, e foram induzidos a essa resposta, conforme explícito nos registros da professora: “os alunos mencionaram que estudaram os contos machadianos” (DIÁRIO DE CAMPO, 2016).

A alternativa (D), resenha, também teve grande adesão, o que ocorreu foi o reconhecimento do autor por se tratar de um nome famoso da literatura canônica, e ainda pela prática dos alunos em buscar resumos e resenhas em pesquisas na *internet*. Em nota de campo a professora afirma que a pesquisa na internet de resumos e resenhas a fim de cumprir com atividades relativas a leituras de obras clássicas, estabelecidas na escola, é uma prática dos alunos.

Como mostra o quadro acima, dez por cento dos alunos indicaram a alternativa (E) – romance – de acordo com depoimentos dos alunos registrado em nota de campo, eles foram conduzidos a essa resposta por conhecer a obra *Memórias Póstumas de Brás Cubas* de Machado de Assis: “nós já lemos esse livro antes, uma vez pra fazer trabalho de análise de obra literária na escola” (Aluno A).

A resposta correta indicada no pelo gabarito oficial é a alternativa (A), conto. Ao analisarmos o item verificamos que houve um equívoco ao gabaritar a questão, considerando que o texto é um fragmento de um romance, logo a alternativa indicada para uma resposta mais coerente seria a letra (E), romance. No entanto, observamos que uma das fragilidades da prova é exatamente o recorte de textos apresentados soltos sem situar um contexto de leitura. Essa atividade induz o leitor a buscar o gênero dos textos pelos elementos que o caracterizam como: as marcas linguísticas; o estilo discursivo e de sua estrutura, privilegiando assim, uma leitura decodificada. Podemos perceber no depoimento abaixo, quando o aluno é questionado sobre o que o levou a indicar uma alternativa, que ele se utiliza de uma prática de eliminação de suas suposições para indicar uma alternativa, na qual não se constrói um sentido na leitura, mas mobiliza o reconhecimento da estética de um texto sem considerar sua funcionalidade:

Não podia ser resenha, já que resumo é quase resenha. Novela e romance, na primeira são maiores, são livros, se assim posso dizer. E Crônica, porque Crônica é mais Jô Soares. Me sobrou Conto. E acho que isso é um trecho de um dos livros dele, certo? O que deixa a pergunta um tanto sem nexos. (Aluno B)

Neste caso, a mera decodificação foi o suficiente para o aluno responder a questão, o que evidencia uma fragilidade da prova que se reitera em outras questões de língua portuguesa as quais não se embasam em um critério teórico metodológico referente ao ensino de leitura para avaliar com sustentabilidade. Nesse sentido, o tratamento dado ao texto necessariamente precisa considerar o contexto e a posição do leitor conforme afirma Landowski,

[...] quando os textos são “textos” propriamente ditos, seu sentido não procede, inteira e diretamente, daquilo que eles “são” enquanto “textos”. Ele depende, ao mesmo tempo, dos pontos de vista de leitura adotados por cada um, isto é, da posição de cada leitor, enquanto ator inscrito num universo de práticas em conflito (LANDOWSKI, 2009, p. 30).

Entretanto, por mais complexo que seja elaborar instrumentos eficazes para aferir resultados de aprendizagem, esse contexto acena para a necessidade de uma reformulação no sistema de avaliação de desempenho escolar, com o foco no ensino de leitura significativo em que o ato de ler conduza o aluno a uma construção de sentidos para a interpretação textual. Vale ressaltar que esta é a única questão na prova que tem por objetivo identificar o gênero de um texto. Portanto, o resultado dessa questão não pode assegurar se o aluno é competente ou não para identificar gêneros textuais que circulam na sociedade.

De acordo com o guia pedagógico do professor, o fazer docente desenvolvido considerando esse descritor tem por objetivo levar o aluno a

aprender a analisar as condições e os processos que regulam a circulação de textos em uma sociedade letrada possibilita saber identificar interlocutores, as funções do gênero e suas estruturas, usos linguísticos dentre outros.” (TOCANTINS, 2016, p. 5).

Consideramos que identificar um gênero textual implica mobilizar diversas habilidades leitoras, tendo em vista que “o texto é um construto histórico e social” (KOCH, 2002, p. 9), o aluno precisa conhecer a função social do texto em circulação para classificar seu gênero. Ao contrário, trata-se de um exercício ineficaz que cumpre a mera tarefa de caracterizar o texto pela estrutura e formato e classificá-lo sem considerar as realizações linguísticas que ocorrem dentro de um contexto sociocomunicativo.

Outra questão é relativa ao tratamento inadequado ao texto literário na prova, levando em conta as orientações dos PCN, quanto ao ensino de língua materna a partir do uso de textos, “incluindo-se a literatura, como expressão criadora e geradora de significação de uma linguagem” (BRASIL, 2000, p. 19). Nessa concepção, o objetivo do trabalho com o texto literário na escola, visa possibilitar aos alunos uma imersão nas obras literárias de modo que

possam experimentar a fruição, de modo que, as inferências não sejam normatizados por matrizes de habilidades. Conforme Cosson, “a experiência da literatura não só permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência” (COSSON, 2006, P. 17). Nesse sentido podemos depreender que o ensino de literatura precisa adotar uma perspectiva de conhecimentos construídos que perpassa um contexto sócio cultural vivenciado das diversas esferas da vida. Para Cosson,

na escola é preciso compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente. A razão disso é que, por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura. (COSSON, 2009, p. 65)

Se o trabalho com o texto literário implica um fazer pedagógico voltado para fruição de acordo com o contexto de leitura, possibilitando ao leitor uma interpretação e a construção de sentidos, a abordagem do texto na questão analisada, corrompe as especificidades do texto literário. Consideramos, portanto, inviável a utilização de fragmentos na prova por levar o aluno a uma leitura não significativa, incidindo em um trabalho docente formatado em questões fechadas com o objetivo único de preparar os estudantes a realizar exames externos. Estes tem um caráter de sancionadores do trabalho pedagógico que por sua vez direciona todas as ações pedagógicas a serem desenvolvidas para “sanar as dificuldades” diagnosticadas.

Tendo em vista, que com base no resultado da primeira avaliação, é realizado um levantamento das porcentagens de erros e acertos de cada unidade de ensino. De acordo com o SISAPTO (TOCANTINS, 2016, p. 01), esses resultados “contribuem para as escolas verificarem em quais descritores/conteúdos os alunos estão com bons resultados e em quais estão com dificuldades, desenvolvendo assim ações para superar estas dificuldades dos estudantes”. Em seguida se propõe uma ação de intervenção que consiste em trabalhar com os alunos os descritores considerados críticos.

Com o objetivo de subsidiar todo o processo de recuperação dos alunos são disponibilizados os guias pedagógicos versão do aluno – com itens a serem respondidos – e versão do professor – com os mesmos itens comentados e gabaritados. Essa ação consiste em um esforço para a transformação dos resultados por meio de uma prática de exercícios que prepara o aluno para responder a prova na etapa seguinte.

Os Guias Pedagógicos, por meio de itens elaborados e comentados, objetivam subsidiar o trabalho pedagógico do professor em sala de aula, na perspectiva de

melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos do sistema estadual de ensino, considerando a educação integral de forma humanizada. . Estamos certos de que as atividades propostas neste Guia, aliadas ao seu empenho e dedicação, fortalecerão a sua prática pedagógica em sala de aula levando ao sucesso de seus alunos e de sua escola. (TOCANTINS, 2016, p.01)

O que podemos evidenciar em todo o processo de avaliação da aprendizagem na rede pública é um mecanismo que direciona de forma contundente uma prática que visa resultados quantitativos. Primeiro o SISAPTO, como o próprio nome sugere julga, sanciona, o aluno a estar apto, por meio da prova, tendo por base um grupo de habilidades que vem estabelecido no currículo escolar para o trabalho inicial do ano letivo. Em seguida disponibiliza um instrumento de apoio a prática pedagógica com o objetivo de transformar esse resultado inicial considerado insatisfatório.

O critério é a performance, a ideal a partir do qual podemos avaliar o desempenho do aluno, para julgar em última instância competência adquirida; a medida é então distinta – na ordem do saber - é julgado - na ordem de inferência e persuasão (FONTANILLE, 1987, p. 6)⁵.

Sob essa perspectiva, a narrativa se constrói durante o processo de avaliação da rede pública de ensino, na ordem da manipulação. Temos o sistema educacional como um destinador/julgador que por meio da avaliação do SISAPTO, que primeiro sanciona o aluno, e em decorrência do resultado sanciona também a escola. Em seguida manipula, pela intimidação, os sujeitos: professor e aluno. Ao ranquear os resultados pressiona a equipe escolar levando ao querer a transformação da realidade.

As estratégias de manipulação utilizada pelo destinador, sistema educacional, leva o professor a ser um operador, ao determinar a utilização dos Guias Pedagógicos, compostos por exercícios que funcionam como um instrumento de treinamento. O professor, na condição de realizador deve preparar os alunos a fim de se tornar competentes para responder as questões da prova, na etapa seguinte. E ainda temos a intimidação, quando o professor impõe ao aluno um treinamento para aprender o conteúdo conforme os descritores determinam. O aluno, na narrativa, exerce a função de destinatário que é induzido a melhorar seu desempenho escolar, que será aferido por uma prova, a qual sanciona novamente sua competência adquirida ou não.

Desse modo, entendemos que a mudança começando pelo fim, tem o objetivo de um saber fazer no processo de ensino centrado em uma atividade concreta, “prova” que sanciona a performance, em um contexto específico e circunstancial (FONTANILLE, 1987). Para Luckesi,

⁵ Tradução nossa.

A prática da avaliação escolar, dentro do modelo liberal conservador, terá de, obrigatoriamente, ser autoritária, pois esse caráter pertence à essência dessa perspectiva de sociedade, que exige controle e enquadramento dos indivíduos nos parâmetros previamente estabelecidos de equilíbrio social, seja pela utilização de coações explícitas seja pelos meios sub-reptícios das diversas modalidades de propaganda ideológica. A avaliação educacional será, assim, um instrumento disciplinador não só das condutas cognitivas como também das sociais, no contexto da escola (LUCKESI, 2005, p. 32).

Se pensarmos, sob essa lógica, do processo de avaliação da rede pública de ensino, temos aí um mecanismo de controle pelo qual, através da coação, o sistema educacional age sob a unidade de ensino, para finalidades e interesses específicos vinculados ao resultado.

3. Considerações finais

A questão analisada neste trabalho demonstra uma fragilidade da avaliação referente à abordagem do texto para aferir uma habilidade de leitura. A utilização de um fragmento de obra literária, de forma isolada, faz com que as especificidades do texto literário se tornem descaracterizadas. Nesse contexto, a leitura passa a ter um caráter de mero exercício para reconhecer o gênero, identificar tema, inferir informações explícitas em um esforço para cumprir com os objetivos e conteúdos estabelecidos pela diretriz curricular, que elege um grupo de habilidades a serem trabalhadas por bimestre nas aulas de Língua Portuguesa.

Partindo da ideia que o texto como unidade de ensino traz implicações para uma didática centrada na compreensão e interpretação textual, pressupõe-se que o aluno construa sentidos a partir de uma determinada postura relativa à leitura. Conforme afirma Landowski,

[...] que nada jamais faz sentido, a não ser em função de uma posição determinada de leitura — já Saussure ensinava que é mesmo o ponto de vista que cria o objeto —, deduz-se pois a impossibilidade de atribuir a qualquer coisa, e em primeiro lugar, a qualquer texto, um sentido que lhe estaria intrinsecamente ligado
(LANDOWSKI, 2009, p.33).

Nesse aspecto propomos uma reflexão a respeito das competências que a escola busca para o desenvolvimento do trabalho pedagógico sob a orientação dos descritores que embasam o SISAPTO. Compreendemos que a prática de avaliar corrobora a aprendizagem significativa, pois a avaliação exerce o papel de diagnóstico e oferece caminhos para as ações interventivas. Nesta perspectiva, a avaliação pode intervir de maneira construtiva para que o aluno desenvolva as competências leitoras. Assim, por meio de procedimentos avaliativos se propõe uma prática reflexiva do fazer docente a partir do contexto, da diversidade e da individualidade relativa ao aluno.

Nossa intenção, ao trazer para a cena discursiva, a questão do processo de avaliação educacional do Estado do Tocantins, desenvolvido pelo SISAPTO, decorre da preocupação em verificar as potencialidades das provas aplicadas durante o ano letivo para avaliar os resultados e, a partir de uma sanção, orientar possíveis transformações para o ensino na escola.

O processo avaliativo ao utilizar uma prova como um instrumento para aferir o desenvolvimento dos alunos e ranquear resultados, forçosamente perde o caráter de observatório das dificuldades e dos avanços nos processos de aprendizagem dos alunos. Tendo em vista que as especificidades dos alunos e o contexto de ensino e a aprendizagem não são considerados nesse processo avaliativo. Portanto, consideramos um risco aferir os resultados de todo o processo de ensino por meio de uma prova, levando em conta que são esses resultados que embasam medidas interventivas para a melhoria do ensino e aprendizagem na educação pública do Estado do Tocantins. Acreditamos que, se enfaticamente se discute o ensino contextualizado, o processo avaliativo em qualquer dimensão que seja não pode perder de vista esse contexto de ensino, portanto é nesta perspectiva que os instrumentos e métodos avaliativos devem assumir a função de diagnosticar. Não como um prejulgamento dos conhecimentos dos alunos, mas como um instrumento que avalia o desenvolvimento da competência em um processo contínuo em que se coloca a avaliação a serviço da pedagogia educacional.

Referências

BERTRAND, Denis. *Caminhos da semiótica literária*. Bauru, SP: EdUSC, 2003.

BRASIL. *Plano decenal de Educação para Todos*. Brasília, MEC, 1993.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *O IDEB e o censo escolar na educação básica*, 2011. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/educacenso/ideb> [acessado em 06 de mai 2016]

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

FONTANILLE, J. Pour changer commencer pour la fin: digression sur la rationalité didadique: In: FONTAILLE, Jacques (org.). *Sémiotique didadique. Actes semiotiques.*, 42 jun. 1987, p. 5 – 8.

GREIMAS, Algirdas Julien; COURTÉS, Joseph. *Dicionário de semiótica*. São Paulo: Contexto, 2012.

HOFFMANN, Jussara. *O jogo do contrário em avaliação*. Porto Alegre: Mediação, 2009.

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

_____. *Linguística Textual: Retrospecto e Perspectivas*. Revista Alfa, São Paulo, v. 41, p. 67-78, 1997.

LANDOWSKI, Eric. *O olhar comprometido*. Galáxia, São Paulo, PUC, n. 2, p. 19-56, 2001.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. São Paulo: Cortez, ed. 17, 2005.

TOCANTINS. *Guia da Aprendizagem, versão do professor*. 2016. Disponível em: <http://seduc.to.gov.br/estatisticas/SISAPTO> [acessado em 20 de 06 de mai. 2016]