



INSERÇÃO DE ATIVIDADES COMO EFEITO DA AVALIAÇÃO EXTERNA NA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA

INSERTION OF ACTIVITIES AS AN EFFECT OF EXTERNAL EVALUATION IN PORTUGUESE LANGUAGE

Erick Breno de Jesus Oliveira Silva  <https://orcid.org/0009-0005-2120-6360>
Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino
Universidade Federal de Campina Grande
brenoerickb@gmail.com

Edmilson Luiz Rafael  <https://orcid.org/0000-0001-8641-3225>
Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino
Universidade Federal de Campina Grande
eluzrafael@gmail.com

D.O.I: <http://doi.org/10.5281/10.5281/zenodo.13696266>

Recebido em 19 de junho de 2024

Aceito em 26 de julho de 2024

Resumo: Este artigo apresenta um recorte de uma pesquisa em fase de conclusão acerca dos impactos de avaliações externas no ensino de leitura em escolas da Rede Pública Estadual da Paraíba (Brasil) e visa investigar a principal forma de manifestação da interferência dessa avaliação na prática de ensino de Língua Portuguesa de professores/as dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Adotamos como pressupostos estudos sobre avaliação da aprendizagem, instrumentos e formas de avaliação e trabalho docente. Metodologicamente, tomamos como exemplos de dados fragmentos de falas representativas de docentes de Língua Portuguesa de oito escolas da Rede Pública Estadual de uma região da Paraíba. Para tanto, desenvolvemos uma metodologia de análise de base interpretativista na Linguística Aplicada, a partir de uma abordagem linguístico-discursiva dos dados. Os resultados e as considerações do estudo apontaram para uma manifestação da avaliação externa na prática escolar que se dá pela inclusão de atividades em função do resultado positivo dos testes externos, por meio da imposição de redirecionamento de tarefas e aulas pontuais de leitura como forma de garantir o sucesso próximo ao período de realização de novos testes.

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

Abstract: This article presents a section of a research in its final stages about the impacts of external evaluations in teaching reading in public schools in the state of Paraíba (Brazil), and aims to investigate the main form in which this evaluation interferes with the Portuguese language teaching practice of Elementary School teachers - Final Years. We adopted as presupposed studies about learning evaluation, tools and forms of assessment and teaching work. Methodologically, we took as data examples, fragments of representative speeches of Portuguese Language teachers from eight state public schools in a region of state of Paraíba. For this purpose, we developed an interpretivist methodology of analysis based on Applied Linguistics, from a linguistic-discursive approach to the data. The results and study considerations pointed to a manifestation of external evaluation in school practice, which is given by the inclusion of activities based on the positive results of external tests, by imposing redirection of activities and specific reading classes as a way of certifying success close to the time of new tests.

Keywords: External Evaluation. Teaching work. Retroactive effect. Portuguese Language Teaching.

1. Introdução

A temática deste artigo está relacionada ao descompasso entre a leitura e a escrita, enquanto instrumentos de foco de programas de avaliação escolar tanto em âmbito estadual e regional quanto em domínio nacional. Mais do que a escrita, a leitura desempenha função decisiva no processo de ensino-aprendizagem de alunos/as nos mais variados níveis escolares, tornando-os hábeis em grande parte das áreas do conhecimento que compõem sua grade curricular. Como consequência desse contexto, o ensino de leitura, assim como a construção da formação leitora dos indivíduos que se encontram em idade de escolarização e a atuação dos profissionais envolvidos nesse processo, como são os/as professores/as, tornam-se objetos de um instrumento de avaliação. Nesse sentido, faz-se, extremamente necessário, portanto, pensarmos sobre as discussões que envolvem esse cenário social, do ponto de vista dos impactos gerados pelas ações desse instrumento avaliativo no campo da profissão docente.

Neste artigo, de modo específico, fazemos menção às avaliações externas cujas elaborações, aplicações e fiscalizações ficam a encargo do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), gerenciadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), ligados ao Ministério da Educação (MEC), consideradas como conjunto de exames externos em larga escala que, por meio da aplicação de testes e questionários, visam elaborar um diagnóstico da Educação Básica brasileira e identificar fatores que impactam o desempenho do/a estudante. Nesse caminho, o SAEB tem por finalidade retratar os níveis de aprendizagem apresentados pelos/as estudantes avaliados/as, esclarecendo esses desempenhos por meio de um conjunto de informações contextuais. Tais resultados e informações possibilitam que as instituições escolares e as redes de ensino municipais e estaduais avaliem a qualidade do sistema educacional ofertado aos/as alunos/as, para que, com isso, construam subsídios para elaborar, monitorar e aprimorar políticas educacionais (Brasil, 2021).

Na contramão desses objetivos e na busca de respostas para problemáticas decorrentes do funcionamento desse sistema, pesquisas concentradas nas áreas da Educação e, especialmente, da Linguística Aplicada (LA) (Scaramucci, 2004; Luckesi, 2011; Quevedo-Camargo; Scaramucci, 2014; Andrade, 2016) têm nos apresentado dados que apontam para o fato de que atividades pedagógicas desenvolvidas nas mais distintas instituições de ensino escolares de Ensino Fundamental e Médio têm recebido forte interferência de avaliações de larga escala. No caso do Estado da Paraíba (Brasil) e da região em que foi realizada esta investigação, é comum também ouvir reclamações quanto à presença desses instrumentos (destacamos, aqui, especificamente, os testes do SAEB) na prática escolar de professores/as, sobretudo, relacionados aos seus efeitos indesejados, como o controle e a cobrança impostas a esses sujeitos e as suas atividades de ensino, e como isso impacta, diretamente, o trabalho do dia a dia realizado pelos profissionais responsáveis pelas ações pedagógicas e didáticas da comunidade escolar.

Situando-se, pois, nesse contexto empírico e teórico e buscando desenvolver uma investigação que contribua com a elucidação de problemas relativos a esse fenômeno, este trabalho tem por objetivo apresentar resultados finais de uma pesquisa que teve em vista compreender os efeitos das avaliações externas no ensino de leitura em escolas públicas da Rede Estadual de Ensino de uma região da Paraíba, Brasil. Neste artigo, o recorte apresentado é relativo a um dos objetivos específicos desta pesquisa¹ e, para tal, busca responder à seguinte questão norteadora: *qual a principal forma da*

¹ A pesquisa encontra-se em fase de conclusão como parte das atividades do curso de Mestrado Acadêmico.

manifestação da interferência da avaliação externa na prática de ensino de Língua Portuguesa² nos Anos Finais do Ensino Fundamental?

Para constituição do material a ser analisado como objeto em foco na pesquisa, consideramos a prática de ensino de maneira representada pela fala de professoras de Língua Portuguesa (LP) pertencentes ao quadro de profissionais de oito escolas da Rede Estadual de Ensino, localizadas em cinco cidades paraibanas³. Dessa forma, os exemplos a serem analisados, neste trabalho, como dados empíricos, provém de entrevistas individuais semiestruturadas (Ludke; André, 1986) realizadas com essas participantes. Como apoio para as reflexões teóricas, buscamos respaldo em contribuições de estudos sobre avaliação de aprendizagem escolar, trabalho docente e ensino de leitura, a partir de estudiosos como Amigues (2004), Menegassi e Angelo (2005), Sacristán (2007), Luckesi (2011), Carvalho (2022), dentre outros.

Dito isso, para além desta introdução e das considerações finais, este trabalho está dividido em três partes conforme seguem. Na primeira, discorremos acerca dos conhecimentos sobre avaliação externa e trabalho docente, como parte dos fundamentos teóricos necessários à compreensão do objeto em foco no estudo. Na segunda, explicitamos o contexto de geração dos dados e as colaboradoras, bem como a metodologia de análise, como parte dos aspectos metodológicos da pesquisa. Por fim, na terceira e última parte, apresentamos os resultados e reflexões de análise do trabalho.

2. Conhecimentos sobre avaliação externa e trabalho docente

Nesta parte, explicitamos os fundamentos teóricos que norteiam a pesquisa. Para tanto, tratamos de avaliação da aprendizagem, de instrumentos e formas de avaliação, bem como de trabalho docente e de objetos constituintes desta atividade, além de algumas considerações sobre o ensino de leitura, procurando explicitar as relações necessárias para a compreensão do fenômeno em estudo neste trabalho.

Nesse sentido, inicialmente, surge como conceito necessário à discussão a noção de avaliação. A esse respeito, habitualmente, quando se fala do termo avaliação, no ambiente escolar, associa-se às ações de realizar provas, exames, atribuir notas ou repetir de ano letivo, ou seja, a noção de avaliação está cultural e historicamente relacionada aos desempenhos e resultados obtidos pelos/as alunos/as. Esse pensamento, na opinião de Corrêa (2012), revela uma concepção de educação voltada apenas para a transmissão e a memorização de informações, na qual imagina que o/a aluno/a seja passivo/a e receptivo/a de todo o conhecimento.

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

² Neste trabalho, o termo Língua Portuguesa faz referência à disciplina escolar, mas o foco foi no objeto *leitura*, uma vez que este é o objeto da avaliação do SAEB.

³ A pesquisa foi submetida e aprovada pelo comitê de ética necessário, tendo como Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) 69303623.0.0000.5182 e Parecer Consubstanciado N° 6.110.855.

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

No que diz respeito, em particular, à avaliação escolar realizada para verificação da aprendizagem dos/as estudantes, abordagem que nos interessa para esta pesquisa, Luckesi (2011) explicita que essa concepção de avaliação tem a ver com a ação por meio do qual o/a professor/a – e os demais profissionais envolvidos no ato pedagógico – investiga essencialmente a qualidade do processo de ensino-aprendizagem dos/as alunos/as, de maneira que sejam verificadas as possíveis dificuldades e, quando necessário, traçadas metas que garantam os desempenhos pretendidos. Desse modo, ainda para Luckesi (2011, p. 175), avaliar a aprendizagem escolar baseado nos/as estudantes significa “investigar e, com base nos conhecimentos produzidos, tomar decisões de intervenção quando necessário”.

Já para Sacristán (2007), a noção de avaliação de alunos/as está associada aos procedimentos por meio dos quais o/a professor/a (pois é esse/a o/a que mais a realiza) procura, através de técnicas e instrumentos, informações diversas para atribuir um julgamento de valor a um/a aluno/a ou a um dos elementos de sua vida estudantil. Nessa direção, compreende-se que, ainda conforme propõe o autor, a avaliação desempenha o papel fundamental na contribuição do êxito do ensino, tendo em vista o fato de que proporciona a correção de rota e a intervenção pedagógica. Isso significa dizer também que, com base nos dados obtidos na prática avaliativa, o/a docente investiga as estratégias didáticas, a fim de observar as que merecem ser ajustadas ou mantidas no processo de ensino-aprendizagem, com vistas a atender à construção e à assimilação de saberes, habilidades e competências pelos/as educandos/as.

Nesta pesquisa, entendemos a avaliação de aprendizagem dos/as alunos/as, em consonância com o que discutem esses autores, concebendo-a como uma ação que oportuniza informação quer sobre o curso dos processos quer sobre os resultados ou desempenhos escolares e educativos, tendo em mente a valorização e o aperfeiçoamento de tais processos ou dados. De outra maneira, isso implica reconhecer que a avaliação surge como um meio de se obter conhecimentos acerca do transcurso do processo de ensino-aprendizagem, assim como para alcançar objetivos e/ou padrões previamente estabelecidos, em níveis institucionais, locais, regionais ou nacionais. Por essas razões, de acordo com que destaca Carvalho (2022), quando falamos em avaliação de alunos/as, devemos falar, necessariamente, também em habilidades, competências e conhecimentos os quais se pretendem que esses sujeitos desenvolvam ou se apropriem durante ou após o encerramento de algum ciclo escolar. Para tanto, conforme já nos alertou Luckesi (2011), parte-se do princípio de que todo/a aluno/a aprende e, por aprender, conseqüentemente, se desenvolve.

Nesse entendimento, para que possamos compreender as suas reais funções e, por conseqüência, os movimentos que constituem o ato de avaliar a aprendizagem dos/as educandos/as, Luckesi (2011) mostra-nos uma distinção crucial entre instrumentos de avaliação e instrumentos de coleta de dados para a avaliação. Sobre isso, o autor pontua que, normalmente, a ação de professores/as é denominar testes, questionários compostos com perguntas abertas e fechadas, fichas de observação,

redações, simulados, seminários e vários outros, como instrumentos de avaliação. Contudo, na percepção do estudioso, esses objetos não são, com efeito, instrumentos de avaliação, mas, sim, instrumentos de coleta de dados para a avaliação. Para Luckesi (2011), essa clara confusão pode ser bastante negativa para a prática avaliativa, à medida que aponta para a compreensão de um processo já concluído do ato de avaliar, a partir de apenas um único ato ou instrumento. Nesse sentido, o autor lembra-nos que a expressão instrumentos de avaliação diz respeito às ações metodológicas da prática da avaliação, enquanto a expressão instrumentos de coleta de dados para a avaliação diz respeito aos recursos empregados para captar informações acerca do rendimento e desempenho dos/as alunos/as, como o pontapé inicial do ato de avaliar.

Ao considerarmos, portanto, a avaliação de alunos/as como uma prática altamente dinâmica, construtiva e complexa, faz-se necessário refletirmos, para rememorarmos o trabalho de Sacristán (2007), sobre dois pontos que se inter-relacionam na abordagem desse tema: em primeiro lugar, o da avaliação do ponto de vista do aspecto didático, isto é, quando utilizada pelos/as professores/as para fins de compreensão dos fenômenos educativos; e, em segundo lugar, o da avaliação do ponto de vista do aspecto crítico, porque é preciso considerarmos os episódios que uma prática de avaliação desperta em um ambiente escolar e como esses episódios “desencadeia[m] um série de fenômenos nos/as professores/as e nos que a sofrem (quase exclusivamente os/as alunos/as), no próprio contexto escolar no qual acontecem e no ambiente familiar e social mais imediatos à escola” (Sacristán, 2007, p. 297). Nesse caminho, a literatura sobre estudos da avaliação da aprendizagem escolar, sobretudo, a partir das contribuições de autores do campo da educação como Zabala (1998), Hadji (2001), Sacristán (2007), Luckesi (2011) e Carvalho (2022), apresenta-nos uma classificação semelhante para tratar dos conceitos e funções da avaliação. A terminologia normalmente discutida por esses estudiosos elenca tipos específicos, entre os quais destacam-se a avaliação diagnóstica, avaliação formativa, avaliação de processo, avaliação de resultado ou avaliação somativa e avaliação de larga escala.

A avaliação diagnóstica diz respeito à ideia de classificar a condição ou estado inicial e/ou final de aprendizagem do/a estudante, verificando o grau de domínio desse sujeito sobre um determinado aspecto, habilidade, conteúdo, atitudes e/ou valores. Ao apresentar ao/a professor/a conhecimentos sobre as necessidades individuais e coletivas de alunos/as, a avaliação diagnóstica tem a função de orientar tanto o planejamento e a organização de conteúdos quanto as propostas metodológicas que poderão ser desenvolvidos durante o período escolar. Além disso, Carvalho (2022) nos chama atenção para o fato de que esse tipo de avaliação, para além desses objetivos, permite, ainda, ao/a docente acesso às expectativas de aprendizagem dos/as educandos/as, tendo em mente o contexto sociocultural do/a qual fazem parte.

Por outro lado, as avaliações conhecidas como formativas, embora bastante semelhantes aos pressupostos da diagnóstica, diferem desta por situassem no ponto central da ação de formação e não mais na ação que precede essa formação (Hadji, 2001). Isso significa que a avaliação formativa é realizada sempre no decorrer de um processo, de modo contínuo, permitindo que o/a professor/a, por meio dela, levante um conjunto de informações úteis que servirão à tomada de consciência que ajuda a refletir sobre um processo (Sacristán, 2007). Assim, a avaliação com propósitos formativos busca averiguar a compreensão dos/as estudantes sobre os objetos da aprendizagem escolar, analisando se o que foi ensinado está sendo suficientemente adequado para os/as alunos/as construírem os saberes pertencentes à situação de estudo.

A avaliação do tipo de processo, também conhecida como avaliação mediada ou mediadora, como a própria nomenclatura indica, está centrada no processo em si,

conforme Carvalho (2022). Para o autor, o objeto desta avaliação é aquele que ocorre no núcleo de uma metodologia, na qual se pode investigar como esse objeto se constitui e como pode ser melhorado, “tendo em vista os objetivos a alcançar com a execução daquele processo” (Carvalho, 2022, p. 35). Enquanto as avaliações diagnóstica e formativa focam em questões de aprendizagens dos/as alunos/as – ou seja, o processo de construção e aquisição de conhecimentos, habilidades e competências –, a avaliação de processo encarrega-se dos estudos sobre o andamento do ensino-aprendizagem de forma global, visando o seu aprimoramento. Identifica-se, portanto, que o seu papel principal é averiguar se as atividades propostas para o ensino foram satisfatoriamente contempladas (em termos de execução) e, por consequência, geraram os resultados previstos.

Já a avaliação de resultado ou somativa, ou também, como é mais conhecida, classificatória, tem interesse maior em apurar se determinados objetivos foram alcançados e aferir o nível de aprendizagem demonstrado pelos/as alunos/as ao final de um ciclo escolar. Geralmente, como destaca Luckesi (2011), tem em vista a certificação da qualidade do que foi investigado, determinando se houve êxito ou fracasso. Nessa direção, observa-se que esse tipo de avaliação está mais relacionado à prestação de contas e à certificação dos/as estudantes, haja vista que não se pode mais incidir sobre um processo de ensino-aprendizagem, já que este se encontra concluído.

Finalmente, a avaliação de larga escala tem a função de constatar os conhecimentos, habilidades e competências de educandos/as para oferecer, principalmente, ao poder público, mas também aos atores do processo educacional (pais, professores/as, diretores e gestores escolares), informações de desempenho e rendimento que viabilizem a implementação e o aprimoramento de políticas públicas de educação e as metas a serem obtidas pelas instituições de ensino. Sendo constituída por testes em âmbito regional, estadual ou nacional, as avaliações de larga escala são também denominadas de avaliações externas, visto que o processo de elaboração, gerenciamento e aplicação fica a encargo de membros externos à escola (Sacristán, 2007). Ao contrário de avaliarem estudantes, turmas ou uma escola em particular, como geralmente ocorre nos demais tipos de avaliação, as avaliações externas englobam sistemas de ensino inteiros, sejam eles municipais, estaduais ou nacionais, razão pela qual recebe o nome de avaliações de larga escala.

À luz dessa percepção, Fernandes (2009) destaca que a avaliação externa apresenta características específicas, que estão relacionadas diretamente ao objeto de estudo deste trabalho. Nesse sentido, conforme o autor, as suas principais funções são de: i) certificação, quando utilizada para comprovar que dado estudante, ao fim de um ciclo escolar, domina certas aprendizagens; ii) seleção, associada à ideia de controlar o desenvolvimento dos/as alunos/as, sobretudo, em relação ao acesso destes/as ao Ensino Superior; iii) controle, muito vinculada à administração, por parte do poder público, de conteúdos que devem ser objetos de aprendizagem e, por conseguinte, de avaliação nas escolas; iv) monitoração, associada à noção de *prestação de contas* de escolas e professores/as, sendo, geralmente, construídos *rankings* com os resultados apurados; e, por fim, v) motivação, em situações em que os exames exercem forte interferência no modo com os/as alunos/as se comportam e veem o seu progresso escolar.

Em busca de explicações para os problemas decorrentes de alguns desses aspectos relacionados à avaliação externa, pesquisas concentradas nas áreas da Educação e da Linguística Aplicada (LA), como as realizadas por Corrêa (2012), Silva (2013), Andrade (2016), Ferrarotto (2018) e Ferreira (2018), mostram-nos que esse tipo de avaliação tem se caracterizado como um instrumento de regulação de controle e de forte fator condutor, pois tem exercido uma influência na prática profissional do/a professor/a, impondo ao trabalho docente uma atuação que siga os modelos de avaliação

praticados por esses testes. Com isso, é possível observar indícios que revelam um distanciamento dos/as professores/as de sua autonomia e de suas funções naturalmente pedagógicas, posto que “a qualidade a que são obrigados a perseguir não corresponde, muitas vezes, a aquilo que é vivenciado no contexto escolar” (Corrêa, 2012, p. 114).

Dito isso, tendo em vista o aprofundamento da discussão sobre a docência e o impacto da avaliação externa na atuação desses profissionais, faz-se necessário, então, compreender como se constitui a ação docente do ponto de vista da atividade como trabalho. A esse respeito, Amigues (2004) exemplifica que os valores impostos acerca do trabalho do/a professor/a são, quase sempre, dados por pessoas que não exercem tal ofício, sendo, frequentemente, submetidos a críticas, como “o que é feito não corresponde ao que deveria ser feito, os/as professores/as utilizam meios diferentes dos que deveriam utilizar, etc.” (Amigues, 2004, p. 38). Nessa direção, Amigues (2004) esclarece que a ideia de *o que deve ser feito* concerne à noção de *tarefa*, que representa também as condições, os objetivos e os meios (materiais, técnicos) aplicados pelo sujeito. Por outro lado, a concepção de *atividade*, ainda de acordo com o teórico, corresponde à noção de *o que o sujeito faz* mentalmente para realizar essa *tarefa*, não podendo ser, dessa forma, “diretamente observável mas inferida a partir da ação concretamente realizada pelo sujeito” (Amigues, 2004, p. 39).

Nesse entendimento, Amigues (2004) afirma que a atividade docente não é orientada tão-somente para os/as alunos/as, mas também para a escola com o qual se mantém um vínculo, assim como para os pais e outros profissionais envolvidos no processo educacional. Por isso, Medrado (2011) destaca que, nos últimos anos, têm se intensificado os avanços nas pesquisas que mostram que o trabalho do/a professor/a não se restringe à tríade professor/sala de aula/alunos, mas deve considerar todo o entorno do exercício educacional, indo além “além do planejamento de aulas, regulação de abordagens metodológicas ou domínio de técnicas de ensino” (Medrado, 2011, p. 22). Em favor dessa concepção, Amigues (2004) mostra-nos que a atividade docente é uma ação socialmente situada e também instrumentada e, para tal, se constitui a partir de quatro objetos, que são: as prescrições, os coletivos, as regras de ofício e as ferramentas.

Em relação às prescrições, para Amigues (2004), elas exercem uma função indispensável no desenvolvimento da atividade docente, porque, além de atuarem como desencadeadoras das práticas profissionais, são também parte constitutiva de sua atividade. Nessa perspectiva, a realização de uma prescrição revela-se na organização do ambiente de trabalho do/a professor/a e dos/as alunos/as. Para o autor, isso se justifica pelo fato de que o trabalho do/a professor/a se circunscreve em uma organização com prescrições *vagas*, em que, constantemente, é conduzido a redefinir para si próprio as prescrições que lhe são impostas, para que, dessa maneira, ocorra também a reorganização das tarefas prescritas aos/as alunos/as, por sua parte. Conforme veremos na seção de análise, a política de avaliações externas de larga escala funciona, nesse sentido, como uma demanda para que o/a professor/a realize as prescrições estabelecidas por instâncias superiores ao seu trabalho.

A dimensão dos coletivos tem a ver com a organização dos profissionais responsáveis pelas ações didáticas e pedagógicas no que se refere ao seu campo de trabalho e à mobilização de conhecimentos para a construção de respostas comuns às prescrições. Para Amigues (2004), os coletivos podem ser vistos na produção de fichas pedagógicas e de avaliação, na distribuição de grupos de estudantes em sala de aula ou, ainda, na organização das classes. Nessa compreensão, o autor afirma que um único profissional pode compor diferentes grupos de coletivos ao mesmo tempo, como são os/as professores/as do componente curricular, da turma, do turno, do segmento, da escola, etc., porém todos eles integram-se a um coletivo maior: o da profissão. Neste

trabalho, observaremos que as avaliações externas apontam para vários coletivos, como o dos/as professores/as da disciplina, o dos/as professores/as da classe, o dos/as professores/as da escola e, até mesmo, o dos/as professores/as da região de ensino.

Em se tratando das regras do ofício, por sua vez, essas dizem respeito ao vínculo que conecta todos/as professores/as entre si. Nas palavras de Amigues (2004, p. 43), elas são: “ao mesmo tempo, uma memória comum e uma caixa de ferramenta, cujo uso específico pode, com o tempo, gerar uma renovação nos modos de fazer e pode ainda ser fonte de controvérsias profissionais”. Assim, as regras de ofício são orientadas por *gestos genéricos*, quando pertencem a vários coletivos de professores/as, tais como são os comportamentos de pedir silêncio, e por *gestos específicos*, quando se relacionam a ações comuns presentes na prática de um coletivo de professores/as específico. Mais adiante, no caso da docência de Língua Portuguesa (LP), perceberemos que parece ser comum a noção de que cabe ao/a profissional dessa disciplina ensinar e avaliar a aprendizagem de leitura, por meio de testes, simulados e provas, vistos enquanto ferramentas exclusivas para essa finalidade.

Por fim, as ferramentas referem-se aos recursos e materiais que o/a professor/a faz uso para desenvolver a atividade docente, por exemplo, livros e manuais didáticos, fichas pedagógicas, planos de ensino, planos de aula, atividades e exercícios avulsos, etc. Para tanto, são constantemente transformadas, ajustadas e adequadas pelo/a docente, de modo a atender às técnicas de ensino e, por consequência, às prescrições estabelecidas para esse sujeito, em termos de ensino. Dessa maneira, Amigues (2004) vê as ferramentas como recursos de grande valor, tendo em mente o fato de que atuam tanto como mecanismo de interação entre o sujeito e a tarefa quanto como um instrumento que oportuniza a reflexão e o arranjo da atividade docente, dado que, a partir delas, o sujeito professor transforma e é, ao mesmo tempo, transformado. No caso da avaliação externa de larga escala, além de se apresentar como uma prescrição, a sua presença também regulará a ação docente, tanto na dimensão dos coletivos quanto na das regras de ofício e das ferramentas, conforme mostraremos na seção de análise.

No que tange ao ensino de leitura, aspecto importante a ser levado em conta no objeto de investigação, diversos autores ligados ao campo da LA, como Menegassi e Angelo (2005) e Coracini (2005), explicitam que diferentes conceitos de leitura ecoaram e, ainda hoje, ecoam pelas salas de aula quando o assunto é o ensino dessa competência, sendo as mais comuns as perspectivas centradas no *texto*, no *leitor*, na *interação* e no *discurso*. A perspectiva do *texto* defende a operação de (de)codificação da língua como papel central nos processos de ensino-aprendizagem, pois compreende-se que o texto equivale a um somatório de unidades gramaticais que possuem significados e que independe do seu contexto sócio-histórico-cultural de produção e recepção. Por outro lado, as perspectivas do *leitor* e da *interação* argumentam em prol de uma educação pautada nas previsões, na seleção de informações, no levantamento de inferências, na conferência e correção de hipóteses sobre o texto realizadas pelo/a estudante, que, por sua vez, deverão se articular às marcas linguísticas, textuais e intencionais identificadas do seu autor para que se alcance um entendimento global do texto. Por fim, na perspectiva do *discurso*, o texto como materialidade constituída de aspectos linguísticos, gramaticais, pragmáticos, sociais e psi-sociais, torna-se o objeto principal de todo o ensino de leitura, porque ele não é mais visto como um produto acabado, imutável e de sentido completo, mas, sim, como um instrumento que está em constante processo de ressignificação, a depender do significado que lhe é atribuído, por parte do leitor-autor.

Fortemente divulgadas e criticadas pela Linguística por suas limitações teóricas e práticas, é certo que essas concepções de leitura continuam a orientar o planejamento e a construção das atividades educativas em salas de aula. Disso podemos reconhecer

que a discussão em torno de qual método ou objeto privilegiar para o ensino de leitura de LP ainda permanece opaca. No entanto, é válido destacar um princípio básico que deve percorrer o planejamento de toda e qualquer prática escolar: são diversos os perfis dos leitores. Em outras palavras, isso quer dizer que não se pode esperar que uma única metodologia ou plano estratégico atenda igualmente a cada um dos leitores, na mesma ordem ou sequência, mas que cada uma dessas concepções do ensino de leitura tem sua importância na construção de teorias de leitura de base mais complexas, dado o papel fundamental desempenhado por elas no trabalho inicial em salas de aula.

3. Caminhos de idealização e construção da pesquisa: aspectos metodológicos

Nesta parte, apresentamos os procedimentos metodológicos deste trabalho, que envolvem o contexto de geração dos dados, os/as participantes e, ainda, os instrumentos aplicados tendo em vista a obtenção e o tratamento dos registros.

Nesse direcionamento, ao compreendermos que a investigação em tela se constitui em uma pesquisa acerca da principal forma da manifestação da interferência das avaliações de externas de larga escala na prática de ensino de leitura de professores/as, delimitamos como campo de investigação do estudo, escolas da rede de ensino pública estadual da Paraíba, dada a sua própria natureza, isto é, por formarem um modelo uniforme de rede pública de ensino e por terem como órgão governamental de administração a Secretaria de Educação do Governo da Paraíba (SEE-PB). De modo mais particular, em razão da localização de origem e de atual residência e atuação profissional dos autores deste trabalho, foi selecionado como campo para seleção das escolas a terceira Gerência Regional de Educação (3ª GRE), com sede localizada no município de Campina Grande - PB, que coordena, atualmente, as escolas estaduais sediadas em quarenta cidades paraibanas.

Para constituição do material a ser analisado como objeto em foco na pesquisa, focalizamos cinco dessas quarenta cidades: Alagoa Grande, Boqueirão, Campina Grande, Puxinanã e Queimadas. Partindo dessa seleção, decidimos por trabalhar com escolas nas quais fossem ofertadas turmas do 9º Ano do Ensino Fundamental (EF), uma vez ser esse um dos públicos-alvo da avaliação externa do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Para realização da avaliação, são aplicados testes de Língua Portuguesa (Leitura) e de Matemática, para todas as escolas e de Ciências da Natureza e Ciências Humanas, para algumas poucas instituições, selecionadas por meio de sorteio (Brasil, 2023, p. 9). Com essa triagem, elegemos oito escolas, situadas nestes cinco municípios, sendo uma de Alagoa Grande, uma de Puxinanã e uma de Queimadas, duas de Boqueirão e três de Campina Grande, as quais foram identificadas, por questões éticas, como Escola A, B, C, D, E, F, G e H.

Dando prosseguimento às etapas desta investigação, por intermédio de mensagens de *e-mails* e de *WhatsApp* (disponibilizados pelos gestores e diretores das instituições de ensino), conversamos com treze docentes de LP do quadro de profissionais dessas escolas. Nessa oportunidade, recebemos retorno de onze, entre os quais dez professoras⁴ aceitaram colaborar com a pesquisa. Das escolas C e E, participaram duas professoras de cada uma das instituições e uma professora de cada uma das outras escolas (A, B, D, F, G e H), que receberam, para garantir o anonimato⁵ e

⁴ Curiosamente, os participantes que aceitaram colaborar com a pesquisa foram todas mulheres. Por isso, de agora em diante, nos referimos a esses sujeitos apenas no gênero feminino.

⁵ Conforme referenciado na Introdução, as participações de escolas e professoras na pesquisa estão respaldadas no cerne ético necessário para a sua realização.

para humanizar o processo de geração dos registros, os pseudônimos de Ângela, Amélia, Cecília, Clarice, Fernanda, Joana, Laura, Luísa, Sílvia e Simone. Todavia, apenas quatro dessas docentes tiveram os relatos reproduzidos aqui.

Dessa forma, para a etapa de geração dos dados, realizamos com as dez participantes entrevistas individuais semiestruturadas (Ludke; André, 1986), para tratar do objeto investigado. As entrevistas foram agendadas a partir de um cronograma prévio e com consentimento das professoras, que concordaram em participar da pesquisa de livre e espontânea vontade. Vale destacar que as entrevistas em questão, gravadas em áudio e transcritas posteriormente, ocorreram, exclusivamente, em formato presencial, entre os meses de agosto e setembro de 2023, em escolas nas quais as participantes lecionavam, exceto nos encontros realizados com Clarice e Fernanda, que demonstraram interesse para que ocorressem em suas residências, por se tratar de seu dia de folga. Tendo como tempo médio de duração trinta e cinco minutos, o foco das entrevistas se deu para a percepção dessas docentes no que diz respeito às suas experiências com a presença da avaliação externa na escola em que atuavam, além de coletar também informações sobre suas formações e tempo de serviço.

Por fim, com vistas a atender ao objetivo deste estudo, qual seja apresentar resultados que respondam à questão proposta sobre a principal forma da manifestação da interferência da avaliação externa na prática de ensino de leitura de LP de professoras dos Anos Finais (AF) do EF, tomamos como exemplos de dados fragmentos de falas representadas por quatro das dez profissionais das oito escolas da Rede Pública Estadual da Paraíba, que foram analisadas a partir de categorias advindas do referencial teórico sobre avaliação da aprendizagem e trabalho docente, que foi tópico da seção anterior. Para tanto, desenvolvemos uma metodologia de análise de base interpretativista na LA (Souto Maior, 2022). Mais precisamente, construímos um movimento analítico com ancoragem em uma abordagem linguístico-discursiva dos dados, analisando tanto o discurso quanto as marcas formais representados por esses sujeitos. Dessa forma, a pesquisa se constitui em uma investigação de base etnográfica e de paradigma, essencialmente, qualitativo de natureza descritivo-interpretativa, com caráter exploratório e descritivo, do ponto de vista dos seus objetivos.

4. Inclusão de atividades em função do resultado dos testes da avaliação externa

Nesta parte, tratamos dos resultados e das reflexões que concernem à relação entre avaliação externa e prática escolar de ensino de LP. Nessa direção, analisamos, a seguir, exemplos de relatos das professoras-participantes que apontam para a inclusão de atividades em função do resultado dos testes do SAEB. De modo mais específico, tratamos os exemplos de modo a apresentar como, geralmente, ocorre a imposição de redirecionamento de atividades pontuais de leitura como estratégia para garantir o sucesso em próxima realização das avaliações externas. Para comprovação de tais resultados de análise, consideremos, adiante, os exemplos 01, 02, 03 e 04.

Exemplo 01:

Clarice: *Eu acho que tem... a estrutura toda [do sistema de avaliação do SAEB] tem algumas lacunas, vão desde do local da própria escola... relação professor com aluno... até quem vem lá de cima, [...] que vem aplicar [a prova]. [...] Termina sendo uma prova que ela não é trabalhada, o resultado dela depois, entende? Por exemplo... vai acontecer a prova... pra o 9º ano agora em setembro... aí quando é assim de julho pra agosto “Eita, a prova vai ser em setembro. Vamos tentar trabalhar com os meninos as provas dos*

outros anos”⁶. Tu tá entendendo? Aí os próprios alunos não têm interesse... nessas avaliações... a maioria não vai, se avisar “ÓH, amanhã vai ser aplicada [a prova]”. Eles não vão. [...] Já aconteceu ano de a escola ligar pra o celular dos alunos chamando pra vim fazer essa prova, que é importante, porque eles não vão... Do mesmo jeito também quando eles vão... eles não têm o interesse de concentrar, de fazer direitinho... *Então acho que tudo isso vai interferir nos resultados* (Clarice, 01 de agosto de 2023).

Em sua narrativa, a professora Clarice discorre sobre algumas falhas estruturais que, na sua percepção, são desveladas na dinâmica de funcionamento e de avaliação do SAEB. Para essa colaboradora, essas falhas variam a começar pelo próprio ambiente escolar nos quais tais avaliações são realizadas até os membros externos a quem se designam as aplicações e fiscalizações dos testes, passando também pela relação estabelecida em sala de aula entre professor/a/-aluno/a e aluno/a/-professor/a, conforme destaca no trecho: *Eu acho que tem... a estrutura toda [do sistema de avaliação do SAEB] tem algumas lacunas, vão desde do local da própria escola... relação professor com aluno... até quem vem lá de cima, [...] que vem aplicar [a prova]*. Disso podemos inferir que, para Clarice, a existência dessas lacunas nesse instrumento de avaliação, aparentemente, é um elemento que colabora para a ausência de um aproveitamento sistemático na escola dos resultados gerados pelo SAEB, especialmente, em se tratando da leitura, pois, segundo a docente, diz respeito a uma prova pouco explorada (*Termina sendo uma prova que ela não é trabalhada, o resultado dela depois, entende?*).

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

Para tanto, relembando as contribuições de Amigues (2004) sobre a teoria de trabalho docente, as *provas* destacadas pela professora Clarice em seu discurso aparecem como uma ferramenta específica a fim de contemplar as prescrições estabelecidas pela própria escola, haja vista o fato de que, quando o foco se volta para o SAEB, as instituições de ensino, geralmente, trabalham com vistas a atender a metas e a *padrões* preestabelecidos (Carvalho, 2022). Esse fato aproxima-se do conceito de ferramentas proposto por Amigues (2004), como recursos que os/as professores/as transformam, ajustam e adequam para desenvolver a atividade docente, neste caso, as prescrições quanto à recomendação de inserção de novas atividades de leitura em sala

⁶ Neste trabalho, as aspas foram utilizadas excepcionalmente para identificar nas transcrições o recurso do discurso citado, enquanto vozes de outros que surgem a partir da fala das professoras.

de aula, conforme observa-se presente no recurso do discurso citado abordado pela fala de Clarice: *“Vamos tentar trabalhar com os meninos as provas dos outros anos”*.

Para além dessas constatações, nas últimas colocações do Ex. 01, a presença das falhas do SAEB mencionada, inicialmente, pela docente é ancorada em um quadro de desestímulo e desinteresse dos/as estudantes para a realização destas avaliações, mesmo quando esse contexto é acompanhado de um discurso insistente da equipe escolar, através da ênfase dada à importância de execução dos testes (*Aí os próprios alunos não têm interesse... nessas avaliações... a maioria não vai, se avisar “ÓH, amanhã vai ser aplicada [a prova]”. Eles não vão. [...] Já aconteceu ano de a escola ligar pra o celular dos alunos chamando pra vim fazer essa prova, que é importante, porque eles não vão*). Na percepção dessa nossa colaboradora, fatores como esses podem influenciar, diretamente, no modo com os resultados são obtidos, divulgados e compartilhados por esse instrumento de avaliação (*Então, acho que tudo isso vai interferir nos resultados*) e, ainda, como podem ser aproveitados e explorados didática e pedagogicamente dentro e fora do ambiente natural de sala de aula e, por consequência, como repercutem no trabalho diário desenvolvido pelos/as professores/as.

Com sentidos mais ou menos aproximados, o depoimento da professora Amélia, no Ex. 02, a seguir, corrobora o cenário de imposição no redirecionamento de atividades pontuais, ao relatar como a interferência da política das avaliações externas de larga escala do SAEB tem reconfigurado a organização do modelo de ensino na escola na qual leciona. Vejamos:

Exemplo 02:

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

Conforme Ex. 02, nos situando como ocorre o acesso dos/as professores/as aos resultados e às notas das avaliações geradas pelo SAEB, a docente Amélia também explica como o rendimento escolar dos/as estudantes nesses exames é aproveitado na escola, como podemos ver no trecho: *E como se trabalha em cima desses resultados? Trabalha-se com objetivo de obter melhores resultados... sempre melhores resultados...* Ainda que Amélia não tenha mencionado nesse relato como são desenvolvidas as atividades para que se alcancem tais fins, a professora parece reconhecer neste exemplo que a filosofia educacional da escola, no que diz respeito a esse sistema de avaliação de larga escala, é a de sempre obter os melhores resultados. O uso por duas vezes do adjetivo *melhores*, nessa construção, reforça a ideia destacada na análise do depoimento de Clarice, Ex. 01, de que o interesse das escolas, em tempos de realização de novos testes do SAEB, se volta, sobremaneira, para os aspectos quantitativos, à medida que pleiteia quase sempre pelo crescimento de números (resultados), contrariamente aos interesses pelas aprendizagens, em seus termos qualitativos.

Ao refletir sobre os objetivos assumidos pelas avaliações externas de larga escala no cenário da educação nacional, Luckesi (2011) problematiza essa questão, afirmando que tais instrumentos avaliativos deveriam, em tese, desempenhar uma natureza diagnóstica do quadro em que se encontra o sistema educacional do país,

fornecendo bases para um investimento em sua melhoria. Em contrapartida, ainda segundo o autor, o que temos visto é que, em boa parte das vezes, os resultados que advêm dessas investigações não têm produzido esse papel fundamental, do ponto de vista de sua melhoria em termos de qualidade. Assim, com uma reflexão que se aplica ao contexto atual, ou seja, ainda pertinente, Luckesi (2011, p. 430) lembra-nos que “os resultados da educação nacional, no que tange ao acesso à escola, têm sido cada vez mais satisfatórios, porém, no que tange à sua qualidade, têm deixado muito a desejar”.

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

A busca constante por resultados sempre positivos, ainda segundo relato do Ex. 02, acontece com vistas a atender à avaliação oficial do SAEB, algo que nos leva a compreender a ideia de que, na avaliação escolar realizada em sala como parte das atividades da rotina da instituição, a ação de investir nos melhores resultados, presumivelmente, carregue uma importância diferente (talvez menor) daquela considerada para o primeiro contexto, com foco nos testes oficiais do SAEB, tendo em mente as particularidades e as possibilidades de cada área do conhecimento, conforme podemos observar no trecho: *Isso com foco na avaliação oficial [do SAEB], agora na avaliação do dia a dia... cada professor continua fazendo seu trabalho... do jeito que sempre fez...* Na percepção de Amélia, esse cenário se altera apenas em períodos de aplicação das provas do SAEB, quando a escola assume uma nova dinâmica em função da participação de alunos/as nos exames (*com exceção do período de prova [do SAEB], que aí a direção MUDA até o HORÁRIO de aulas pra que os alunos assim... tenham os dias que são tipo assim... “AULÃO pra o SAEB”... “AULÃO pra o SAEB”*).

Disso decorre uma realização há um aumento sistemático de atividades pontuais de leitura em anos letivos de aplicação dos testes do SAEB, que é refletido a partir da imposição de gestores e diretores escolares em relação ao redirecionamento de horários de aulas a fim de que os/as alunos/as disponham de mais tempo livre para participar de ações estratégicas voltadas para a realização dessas avaliações, como são os aulões. O emprego do termo *até* na narrativa da professora (*a direção MUDA até o HORÁRIO de aulas*), com função de marcador discursivo, destaca a intensidade de sua afirmação, pois nos ressalva, talvez, a ideia de que há outros redirecionamentos de atividades no trabalho docente da professora, ainda, como estratégia para garantir o sucesso em próxima edição dos testes do SAEB. Além disso, no Ex. 02, Amélia também utiliza, assim como Clarice em seu depoimento, Ex. 01, o recurso do discurso citado, como reconhecimento do discurso do outro que existe ao redor das atividades da professora (*“AULÃO pra o SAEB”... “AULÃO pra o SAEB”*). Nesse sentido, no contexto narrativo da docente, os aulões, podendo ser vistos como ferramentas de execução de prescrições da atividade docente, assumem o lugar em que a imposição da

realização de atividades pontuais de leitura efetivamente se realiza, os quais revelam, por sua vez, a crença de treinamento para o acesso de questões das avaliações externas.

Ao tematizar o seu acesso aos dados obtidos pela escola nas avaliações do SAEB, a professora Cecília, no Ex. 03, a seguir, demonstra uma percepção um pouco mais além do que o acréscimo de atividades destacado nos relatos de Clarice e Amélia, nos exemplos 01 e 02, pois apresenta um movimento individual de conhecer os resultados da escola para investir na possibilidade de ganhar um prêmio:

Exemplo 03:

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

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

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

Conforme depoimento anterior, a docente Cecília inicia seu relato situando o seu interesse quanto a sua participação no projeto Mestres da Educação, uma iniciativa do Governo da Paraíba que, através da Secretaria Estadual de Educação, premia práticas pedagógicas consideradas exitosas, cujos idealizadores são professores/as que buscam enfrentar os desafios no processo de ensino-aprendizagem⁷. Esse interesse, ao que sugere, motivou a professora a se reiterar de informações e dados de sua escola nas avaliações realizadas pelo SAEB, para quem a acessibilidade a esses registros foi bastante dificultosa, tendo em vista que, segundo a sua fala, outros profissionais da instituição mostraram total desconhecimento no que diz respeito à forma de se obter acesso a esses dados (*E aí eu procurei muito ano passado e tive muita dificuldade de conseguir esses dados aqui na escola, ninguém sabia direito...*). Novamente, o advérbio de intensidade *muito* e o pronome indefinido *muita* presentes neste trecho da fala da professora revelam a intensidade de sua alegação, porque apontam, primeiro, para o fato de que a busca pelos dados da escola no SAEB foi excessiva e, segundo, para o fato de que a dificuldade encontrada por ela foi bastante expressiva, grande.

⁷ Para mais informações sobre o projeto Mestres da Educação, acessar o link: [Mestres da Educação e Escola de Valor \(see.pb.gov.br\)](https://mestresdaeducacao.pb.gov.br/).

A conjunção adversativa *Mas* que introduz a segunda ideia do relato de Cecília parece evidenciar dois polos contextuais, um em que existe uma dificuldade bastante significativa para encontrar e ter acesso a resultados da instituição de ensino no SAEB e, outro, em que esses registros lhes são apresentados de maneira demasiada, por se tratar de ano letivo em que esses testes serão aplicados, conforme observa-se no fragmento: *Mas, esse ano, tá tendo um foco MUITO grande, porque é ano de prova, né? [risos] Aí tá tendo um foco muito grande....* Nesse sentido, a ideia que esta fala do Ex. 03 sugere mostrar é a de que a existência do último contexto apontado por Cecília seria um fator condicionante para que a escola centrasse em discussões que envolvem o SAEB, ampliando, por exemplo, atividades pontuais direcionadas à compreensão desse instrumento de aferição da Educação Básica, tal como é a realização de palestras, reuniões e formação continuada para o corpo docente da escola, como podemos verificar no seguinte trecho de relato: *Então já foi feito palestra pra falar pra os professores qual era a meta a ser atingida pela escola, quais foram as notas... conseguidas nos outros anos. Teve uma formação maior com a equipe. Teve até uma reunião geral com a equipe toda... pra que fossem informados pra todos os professores.*

No fragmento *Mas, esse ano, tá tendo um foco MUITO grande, porque é ano de prova, né? [risos] Aí tá tendo um foco muito grande*, a presença dos advérbios, como recursos linguísticos recorrentemente usados pela professora, retoma outra vez o campo semântico de intensidade que assinalamos no início desse e de outros exemplos, pois mostra-nos que o foco da instituição escolar em questões do SAEB não é grande, é muito grande. O adjetivo *maior* e, ainda, a palavra *até*, também com função de marcador discursivo, encontrados no último trecho desta fala (*Teve uma formação maior com a equipe. Teve até uma reunião geral com a equipe toda... pra que fossem informados pra todos os professores*) reforçam o ponto de que há, em dados períodos, uma imposição de redirecionamento de atividades pontuais em função do resultado, principalmente, positivo, dos/as alunos/as nos testes do SAEB (quase sempre por parte de membros ligados à gestão e/ou direção escolar), já que desvelam ações, aparentemente, pouco ou bastante incomuns em outros contextos da rotina escolar que não sejam o do SAEB, como a existência de preparações (maiores) e reuniões com os profissionais responsáveis pelas ações pedagógicas e didáticas.

No segundo momento do Ex. 03, quando questionada sobre se já havia presenciado algum trabalho efetivo em torno dos resultados de leitura do SAEB na escola, Cecília reitera a informação de que esse trabalho apenas se intensificou no segundo semestre do ano letivo, acentuado pelo uso do advérbio de tempo *agora*, cuja menção faz referência ao período em que estava programado para ocorrer a aplicação dessas avaliações externas nas instituições de ensino de todo o país, conforme cronograma divulgado pelo próprio sistema de avaliação (*Não. Só esse ano e... mais agora, do meio do ano pra cá que esse trabalho se intensificou...*). A nosso ver, essa ideia reafirma a discussão empreendida até aqui, ou seja, a de que o aumento do número e, por consequência, da cobrança e exigência sobre as atividades pontuais de leitura dos/as professores/as tende a ampliar-se, sistematicamente, nos períodos que precedem a aplicação de novos testes do SAEB. Outrossim, para além dessa constatação, o depoimento da docente, ainda nessa parte, parece demonstrar uma certa incompreensão de outros/as professores/as em relação a esse instrumento de avaliação, visto que, conforme descrição do exemplo, esse foi o momento em que alguns profissionais tomaram conhecimento, com efeito, do que são os descritores e as habilidades de leitura, de escrita e de Matemática (*que os outros professores começaram a saber o que é um descritor, o que são habilidades de leitura e escrita, de Matemática também*).

Nessa direção, na continuação do relato do Ex. 03 (*Eu acho que tá sendo mais exposto agora como uma forma mais de cobrança “Olha, vocês têm que ultrapassar isso que a gente já conseguiu”. Só agora... Mas de explorar isso, não*), a professora Cecília faz uso do discurso citado para mostrar um discurso envolvente de outro a partir de como esse outro se posiciona ou espera de sua própria prática. Nesse caso, de que os números alcançados nas avaliações externas de larga escala do SAEB sejam superiores aos já obtidos pela instituição de ensino (*“Olha, vocês têm que ultrapassar isso que a gente já conseguiu”*), focalizando uma preocupação excessiva do quantitativo em detrimento do qualitativo, conforme vimos anteriormente em narrativas de outras docentes. Outros elementos linguísticos, como os advérbios de tempo *agora* e a conjunção adversativa *Mas*, reaparecem no depoimento de Cecília para demarcar esse cenário de investimento em mais práticas escolares imposto aos/as professores/as de forma sazonal, situação que se contrapõe, em princípio, à exploração didática e pedagógica dos desempenhos escolares apresentados pelos/as alunos/as (*Só agora... Mas de explorar isso, não*).

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

Exemplo 04:

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

Conforme Ex. 04, a docente reconhece que, na escola na qual leciona, o discurso escolar, em determinados períodos, direciona-se, quase que exclusivamente, para as questões que envolvem o sistema de avaliação do SAEB. Nesse sentido, o que aparenta ser relatado pela professora é uma percepção de que o SAEB parece ser, senão o único, mas o assunto mais recorrente entre os membros da comunidade escolar nos anos letivos em que tais provas são realizadas (*No ano de aplicação [dos testes do SAEB] não se fala em outra coisa... né?*). Para essa nossa colaboradora, a atenção incomum dada a esse sistema de avaliação indica ecoar também na maneira como ela planeja, constrói e conduz as suas práticas escolares, pois a orientação passada pela escola, segundo ainda o exemplo, é a de que as atividades de leitura devem ser potencializadas, por se tratar de *ano do IDEB* (*“Ah, esse ano é ano do IDEB, então vamos reforçar” [o ensino de leitura]*), ou seja, há um redirecionamento de ações pontuais de leitura de modo a atender às prescrições da gestão escolar com relação ao

SAEB. Esse sentido é revelado, nessa narrativa, também pelo emprego do recurso de discurso citado, que, como já vimos, representa um discurso fictício, mas, que, neste caso, Ângela assume como um discurso verdadeiro de outro sobre as práticas de ensino de professores/as na escola. Isso implica reconhecer, nesta fala do depoimento, a idealização talvez da crença de treinamento para acerto de questões, conforme visto também no Ex. 02, da professora Amélia.

Para Cabrito (2009), quando privilegiamos em sala de aula os testes padronizados, como são os realizados pelos SAEB, tem-se uma aprendizagem na sua formação mais tradicional e redutora possível, pois o programa escolar visa *dar e cumprir* e não debater, refletir, questionar. Nessa perspectiva, cabe aos alunos, por sua vez, aprender (memorizar) palavras e ideias-chave que, com grande probabilidade, aparecerão em algumas das questões colocadas nas avaliações externas. Isso porque, segundo o mesmo autor, trabalhar a partir de um tema que busca o desenvolvimento individual e social do aluno em seu sentido pleno *demora* mais tempo do que *ensinar a matéria*, impedindo, assim, que se *dê o programa*.

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

Contudo, a voz evidenciada pela docente Ângela, ainda nesse exemplo, compreende que, nos últimos tempos, essa cobrança, pouco a pouco, vem aumentando e alterando até o modo através do qual estudantes – e os diversos sistemas de ensino – estão sendo avaliados, demonstrando, assim, um desconforto com o tratamento que vem sendo dado, atualmente, a esses instrumentos avaliativos, como é destacado no fragmento: *A gente tinha provas, aí quando tava perto a gente fazia um simulado... e era assim, acontecia. Muitas vezes, aquela nota era o resultado daquele trabalho co-ti-di-a-no que era feito na escola. Hoje, a gente percebe que tem uma PRE-pa-ra-ção dos alunos pra fazer essa prova... E, de certa forma, eu acho que isso é... um problema.* Nessa direção, a compreensão que temos é que, aparentemente, Ângela traça dois contextos, marcados pela oposição dos advérbios de tempo *Antes* e *Hoje*: o primeiro, em que o bom rendimento dos/as alunos/as em avaliações de larga escala era consequência daquilo que foi ensinado e aprendido em sala de aula e, o segundo, em que tal desempenho pode ser visto como o resultado de treinamentos e simulados em provas aplicadas em anos anteriores. A inclusão de atividades pontuais de leitura se realiza, nesse sentido, também a partir do treinamento dos/as estudantes para a participação nos exames externos do SAEB, com base em ferramentas de realização da atividade docente, como é o *simulado* (*aí quando tava perto a gente fazia um simulado...*).

Em suma, com a análise dos relatos das professoras-participantes reproduzidos nos exemplos 01, 02, 03 e 04, representativos das experiências de todas as docentes que colaboraram com a pesquisa, conseguimos desvelar dois pontos: primeiro, que, além de descreverem a pressão por um redirecionamento pontual em práticas escolares de ensino

de leitura em função do resultado positivo dos testes do SAEB, de forma sazonal, as docentes também revelam, como segundo plano de suas narrativas, uma cobrança quase sempre externa, que advém de gestores, diretores, coordenadores ou outros órgãos de administração escolar, mas nunca delas mesmas, mesmo as que avaliam um pouco com mais profundidade, como os depoimentos dos Ex. 03 e 04, vistos anteriormente, em que as professoras Cecília e Ângela, respectivamente, destacam um interesse pessoal para com as notas de desempenho escolar de alunos em LP no SAEB (na possibilidade de ganhar um prêmio) e para com o ensino de leitura em sala de aula (enquanto uma das defasagens apresentadas pelos/as estudantes).

Nesse caso, é possível observar, assim, que, além de se caracterizar como uma prescrição, a presença da avaliação externa de larga escala também regula explícita e implicitamente a atividade docente e o trabalho docente, tanto no plano individual quanto no coletivo, à medida que impõe uma série de exigências e ações ao sujeito professor (como a inclusão de novas atividades), que, por sua vez, se utiliza de ferramentas específicas de modo a cumprir tais prescrições, como são as provas, testes de simulados e aulões destacados nos depoimentos de nossas colaboradoras. Desse modo, como regra de ofício parece ser comum a ideia de que cabe ao professor/a dessa disciplina ser uma espécie de treinador de seres humanos para participação em exames de avaliação de natureza diagnóstica, somativa e/ou classificatória.

5. Considerações finais

Neste artigo, procuramos explicitar a principal forma de manifestação da interferência da avaliação externa na prática de ensino de LP de professoras dos AF do EF atuantes em escolas públicas estaduais de uma região da Paraíba, a partir de suas vozes evidenciadas em depoimentos e entrevistas individuais. Dessa maneira, foi possível compreender que a interferência da avaliação externa de larga escala se manifesta na prática escolar dessas professoras, principalmente, por meio da inclusão de atividades em função do resultado positivo dos testes do SAEB, isto é, a partir da imposição externa de redirecionamento de tarefas e aulas pontuais de leitura como uma forma de garantir o sucesso próximo ao período de realização de novos testes. Nessa compreensão, os exemplos analisados deflagram a crença da preparação para acerto de questões, afastando-se, desse modo, do ensino como prática de reflexão e produção de conhecimento em direção ao ensino como treinamento, em seu sentido mecânico e engessado. Essa problemática ainda é, aparentemente, uma discussão fortemente vinculada à política de recompensa material e *status* social instigada pela obtenção de bons índices e números de rendimentos escolares de alunos nesse tipo de avaliação e, por conseguinte, da criação e publicização de *rankings* entre as escolas.

Por fim, cabe-nos destacar que, para além destas constatações, o tema deste artigo suscita muitas outras e necessárias provocações, inquietações e futuras pesquisas, sendo este estudo apenas um dos desdobramentos possíveis. Dessa forma, enxergamos possibilidades de se avançar na compreensão das relações entre avaliações externas de larga escala e trabalho e prática docente, sob a perspectiva da melhoria positiva de um fazer docente, a despeito do gestor e diretor escolar ou do próprio teste em si. Assumimos, com isso, o entendimento de que avaliações de larga escala são mecanismos de políticas públicas educacionais, e, para tal, problematizações como esta são fundamentais para que a atuação desses instrumentos, dentro e fora no ambiente natural de sala de aula, esteja continuamente em processo de (re)formulação, procurando garantir o princípio básico de um sistema de educação que leve em

consideração as diferenças pedagógicas e socioeconômicas inerentes às atividades educacionais e o amplo contexto brasileiro.

Referências

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

ANDRADE, D. C. de. *O efeito retroativo da Provinha Brasil na organização do ensino de leitura para o segundo ano do Ensino Fundamental*. Campina Grande, 2016. 150 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. *Observatório de Educação: Execução do Sistema de Avaliação da Educação Básica 2021*. Brasília, 2021. Disponível em: [4b8c85be-d825-495c-b7d6-729244a73b76 \(institutounibanco.org.br\)](https://institutounibanco.org.br/4b8c85be-d825-495c-b7d6-729244a73b76). Acesso em: 05 de jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes da edição de 2023*. Brasília, 2023. Disponível em: [Saeb — Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | Inep \(www.gov.br\)](https://www.gov.br/saeb/pt-br/assuntos/indicadores-de-qualidade-da-educacao/diretrizes-da-edicao-de-2023). Acesso em: 05 de jun. 2024.

CABRITO, B. G. *Avaliar a qualidade em educação: avaliar o quê? Avaliar como? Avaliar para quê?* Cad. Cedes, Campinas, v. 29, n. 78, 2009.

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

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

CORRÊA, T. R. dos S. G. *Os Reflexos do SAEB/Prova Brasil nas Práticas Pedagógicas de Língua Portuguesa nas escolas Municipais de Costa Rica/MS*. Campo Grande, 2012. 128 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2012.

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

FERRAROTTO, L. *Percepções e usos das avaliações externas em larga escala no contexto da avaliação institucional participativa na rede municipal de ensino de Campinas*. Campinas, 2018. 452 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.

FERREIRA, L. A. *Intencionalidades e influências das avaliações em larga escala no trabalho de docentes de duas escolas da rede municipal de Uberlândia – MG*. Uberlândia, 2018. 190 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Mestrado em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018.

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

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

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

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

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

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

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

SCARAMUCCI, M. V. R. Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas: o estado da arte. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, IEL–Unicamp, Campinas, v. 2, n. 43, p. 203- 226, jul./dez. 2004.

SILVA, F. S. da. *Leitura e Prova Brasil: ensino e avaliação*. Recife, 2013. 264 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

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

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