



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS
MESTRADO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS**

JEAN MÁRCIO DE OLIVEIRA

**A PRODUÇÃO DE TEXTO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO NO ENSINO
MÉDIO: UMA ABORDAGEM A PARTIR DO PROGRAMA AVALIE**

Feira de Santana, BA
2016

JEAN MÁRCIO DE OLIVEIRA

**A PRODUÇÃO DE TEXTO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO NO ENSINO
MÉDIO: UMA ABORDAGEM A PARTIR DO PROGRAMA AVALIE**

Trabalho de dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, da Universidade Estadual de Feira de Santana, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Estudos Linguísticos.

Orientadora: Profa. Dra. Carla Luzia Carneiro Borges (UEFS)
Co-orientador: Prof. Dr. Renato Cabral Rezende (UNIFESP)

Feira de Santana, BA
2016

O45p Oliveira, Jean Márcio de
A produção de texto dissertativo-argumentativo no ensino médio: uma abordagem a partir do programa avalie / Jean Márcio de Oliveira. – Feira de Santana, 2016.

233 f.: il.

Orientadora: Carla Luzia Carneiro Borges
Coorientador: Renato Cabral Rezende

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários, 2016.

1. Produção textual - ensino médio. 2. Programa Avalie. 3. Colégio Estadual Nossa Senhora das Graças – Araci / BA. I. Borges, Carla Luzia Carneiro, orient. II. Rezende, Renato Cabral, coorient. III. Universidade Estadual de Feira de Santana. VI. Título.

CDU: 869:82.081(814.22)

A PRODUÇÃO DE TEXTO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO NO ENSINO MÉDIO: UMA ABORDAGEM A PARTIR DO PROGRAMA AVALIE

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Área de Concentração Linguagem e Sociedade, Linha de Pesquisa – Práticas Textuais e Discursivas, do Departamento de Letras e Arte, da Universidade Estadual de Feira de Santana, como requisito para a obtenção do grau de Mestre.

Aprovada em _____ de _____ de 2016.

Banca Examinadora

Carla Luzia Carneiro Borges (Orientadora) _____
Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP
Universidade Estadual de Feira de Santana -UEFS

Renato Cabral Rezende (Co-orientador) _____
Doutor em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas -UNICAMP
Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP

Simone Bueno da Silva _____
Doutora em Linguística Aplicada pela Univ. Estadual de Campinas -UNICAMP
Universidade Federal da Bahia -UFBA

Ormezinda Maria Ribeiro _____
Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Universidade de Brasília – UNB

Dedico este trabalho a toda minha família, de modo especial a duas pessoas que ocupam lugar especial em minha vida: primeiro, a minha mãe, Maria Lisboa, por tudo que tem feito por mim e por ter me colocado no caminho das letras desde cedo, bem como por ser exemplo de dedicação à leitura e à escrita; a meu filho, Gean Gustavo, por ser a razão de minha perseverança nessa jornada, o que me fez chegar até aqui.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a **Deus**, pelo dom da vida, pela saúde, pela graça da sapiência e pela bênção que me concedeste em trilhar o caminho acadêmico.

À minha esposa, **Maria Selma**, pelo incentivo nos momentos difíceis e pela motivação para não desistir da caminhada.

À minha cunhada **Maria do Amparo e família** (Jaqueline, Jaielton e Jeanderson) pela acolhida e hospedagem em Feira de Santana durante o período de estudos, bem como pelo carinho e amizade.

Aos meus orientadores, **Carla Luzia e Renato Rezende**, pelo privilégio de ter tido a oportunidade de ser orientado e co-orientado por dois grandes doutores e, ao mesmo tempo, dois grandes exemplos de simplicidade, simpatia e lucidez em apontar os melhores caminhos para a condução desse trabalho.

Às Professoras Doutoradas **Omerzinda Ribeiro (UnB)** e **Simone Bueno (UFBA)**, por aceitarem fazer parte da Banca de Qualificação e, principalmente, pelas riquíssimas contribuições e sugestões apontadas, que foram extremamente importantes para o desenvolvimento e a conclusão desse trabalho.

Aos **professores do MEL**, pelas contribuições em sala de aula, pelas importantes discussões e reflexões suscitadas durante o curso desse Mestrado em Estudos Linguísticos e, de modo especial, pelo carinho e compreensão.

À coordenação do MEL, na pessoa da professora **Josane**, pelo apoio, incentivo e orientações necessárias para o desenvolvimento das atividades necessárias do curso.

Aos **meus colegas de curso**, pelos inesquecíveis momentos de troca de experiências, de apoio, de incentivo e, sobretudo, de amizade.

Aos **alunos do CENSG**, razão dessa pesquisa, pelas informações prestadas e pela colaboração em responder aos questionários solicitados, de modo especial, à **4ª série de Enfermagem**, turno vespertino, as **3ª séries A e B**, do ensino médio regular, turno matutino, com as quais passei mais tempo, em sala de aula.

Aos **professores, funcionários e equipe gestora do CENSG**, de modo especial, a todos que colaboraram com essa pesquisa, fornecendo informações solicitadas e respondendo aos questionários apresentados. Sem vocês, esse trabalho não teria sido possível.

A todos, meu **MUITO OBRIGADO**.

A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal.

(Bakhtin, 1979)

RESUMO

O presente trabalho, um estudo de caso do tipo etnográfico, realizado no Colégio Estadual Nossa Senhora das Graças (Censg), no município de Araci, Estado da Bahia, apresenta os resultados obtidos de uma pesquisa que teve como objetivo apontar os fatores que contribuíram para que os textos dissertativo-argumentativos, produzidos por alunos da escola supracitada, fossem classificados no nível intermediário, pelo programa de avaliação externa, denominado Avalie Ensino Médio, aplicado pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia. Esta pesquisa guiou-se pela seguinte questão-problema: os estudantes do Censg não escrevem textos dissertativo-argumentativos adequadamente porque não possuem as competências escritoras necessárias ou não o fizeram apenas no contexto do Avalie? Este trabalho teve como referência a avaliação aplicada nesse colégio no ano de 2013, quando os estudantes foram solicitados a escreverem um texto na tipologia dissertativo-argumentativa, cujos resultados apontaram para o nível III, dentre cinco níveis de escrita possíveis. O aporte teórico dessa pesquisa foi a Linguística Textual, tendo como eixo norteador as teorias de texto, especificamente, a concepção sociointeracionista de texto, defendida por estudiosos como Marcuschi, Koch, Antunes, dentre outros, e os mais recentes estudos sobre as avaliações externas na área educacional, no Brasil, levantados por nomes como Záquia, Gatti, Horta Neto etc. Com o intuito de buscar respostas para o questionamento acima apresentado, foram percorridos os seguintes caminhos metodológicos: análise de documentos do Avalie; observação de materiais escolares produzidos pelos professores e alunos; aplicação de questionários aos professores e alunos; entrevista com membros da equipe gestora. Primeiramente, foi feita pesquisa bibliográfica para se definir o conceito de texto e os fatores de textualidade adotados pelo programa. Em seguida, foram analisados os desempenhos dos alunos no Avalie e no Enem, comparando-se os resultados nos dois exames. Também foram observados os diários de classe de professores e os boletins de notas dos alunos, no intuito de se perceber se, teoricamente, os alunos estavam preparados para produzir o tipo de texto solicitado. Depois, de forma amostral, aplicou-se questionários sobre o Avalie Ensino Médio enquanto evento, com objetivo de verificar como os estudantes encararam a avaliação e, principalmente, o nível de motivação que tiveram para escreverem no contexto de uma avaliação externa. Os questionários também apresentaram questões relativas às práticas de textos na escola, a estrutura pedagógica da unidade escolar e os possíveis impactos trazidos pela aplicação do Avalie na escola, dentre outros pontos. Os resultados apontaram para uma deficiência dos estudantes no que tange à produção textual, uma vez que se percebeu que o desempenho deles foi similar tanto no Avalie quanto no Enem, ou seja, no nível intermediário. Além disso, as notas dos alunos na disciplina Redação, no ano letivo 2015 também se enquadraram no mesmo nível de escrita. A análise dos questionários revelou que o Avalie foi levado a sério pela maioria dos alunos, havendo, no entanto, falhas da escola na utilização dos resultados do programa para traçar ações voltadas para a melhoria da qualidade do ensino na escola pesquisada.

Palavras-chave: avaliação externa; produção textual; escola; ensino médio.

ABSTRACT

The present work, an ethnographic study case, accomplished at Colégio Estadual Nossa Senhora das Graças (Censg), in the city of Araci, state of Bahia, presents the obtained results of a research which aimed to point out the factors that contributed to the dissertative-argumentative texts, produced by students of the above mentioned school, were classified in the intermediate level, by the external evaluation program, named Avalie Ensino Médio, applied by the State Secretariat of Education. This research was guided by the following research question: the students of Censg do not write dissertative-argumentative texts accordingly because they do not have the needed writing basic skills or they do not do it just in the context of Avalie? This work had as reference the evaluation applied in this school in 2013, when the students were asked to write a text in the dissertative-argumentative tipology, the results of which pointed to the level III, among five possible writing levels. The theoretical basis of this research was the Textual Linguistic theories and the most recent studies about the external evaluation in Brazilian educational milieu. Aimed to search answers to the questioning presented above, they were covered by the following metodological approaches: analysis of documents produced by Avalie; observation of teaching materials produced by teachers and students; application of questionnaires to teachers and students; interview with members of the management team. First, it was made a literature search to define the concept of text and textuality factors adopted by the program. Then, the students' performances were analyzed at Avalie and Enem, comparing the results of students who participated in both surveys. Also, teachers of class diary and students' report cards, grades were observed in order to understand if, theoretically, the students were prepared to produce the type of text required. Later on, some teachers and pupils, in a sample form, answered questionnaires about Avalie Ensino Médio, with the goal of hecking how the students faced the evaluation, mostly, if the level of motivation that had to write in the context of the a external evaluation. Besides, the questionnaires presented questions relating to the text practices at school, the pedagogical structure of the schools and in the possible impacts brought by the application of Avalie in school, among other points. The results have pointed for disabled students when it comes to text production, once it was realized that their performance was similar in both the Avalie and Enem, besides presenting notes in the discipline of Composition that fall on the same level of writing. Analysis of the questionnaires showed that the Avalie was taken seriously by most students, having, however, school failures in the use of program results to map actions to improve the quality of education in the research school.

Key-words: external evaluation; textual production; school; high-school.

LISTA DE TABELAS

Tabela 01: Quantidade de alunos que fizeram o Avalie e o Enem em 2013.....	34
Tabela 02: Quantidade de alunos que fizeram o Avalie em 2013 e o Enem em 2014.....	35
Tabela 03: Matriz de Produção de Texto do Avalie e do Enem.....	63
Tabela 04: Textos classificados acima do nível intermediário	73
Tabela 05: Pontuação relativa a cada nível de escrita	75
Tabela 06: O nível intermediário por competência	76
Tabela 07: Domínios sociais e elementos tipológicos	97
Tabela 08: Base Nacional Comum para o Ensino Médio	153
Tabela 09: Conteúdos ministrados no ano letivo de 2013.....	154
Tabela 10: Identificação dos docentes da área de Linguagens e Códigos	161
Tabela 11: Critérios de correção/pontuação no AVALIE/ENEM.....	165
Tabela 12: Equivalência de pontos no AVALIE/ENEM.....	165
Tabela 13: Comparação de desempenho dos estudantes entre o Avalie e o Enem 2013	166
Tabela 14: Número de participantes no Avalie 2013	171
Tabela 15: Alunos que fizeram o Avalie 2013 e o Enem 2014	173
Tabela 16: Notas dos alunos da 3ª série A, em Redação, no II bimestre	175
Tabela 17: Notas dos alunos da 3ª série B, em Redação, no II bimestre	175

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01: Nível dos textos na competência Tema/Tipologia.....	70
Gráfico 02: Nível dos textos na competência Coerência Textual	71
Gráfico 03: Nível dos textos na competência Coesão Textual	72
Gráfico 04: Resultado do Avalie por desempenho em cada esfera	73
Gráfico 05: Distribuição das notas do Avalie e Enem por competência	174
Gráfico 06: Produção textual dos alunos do Censg na disciplina Redação	176

LISTA DE IMAGENS

Imagem 01: Texto de aluno classificado como intermediário	78
Imagem 02: Classificação dos textos do Censg por competência	124
Imagem 03: Classificação dos textos da Direc e da Rede estadual por competência	124
Imagem 04: Texto de aluno classificado como intermediário	125
Imagem 05: Classificação de textos do Censg na competência Coesão	128
Imagem 06: Texto de aluno classificado como intermediário em Coesão Textual.....	129
Imagem 07: Desempenho dos textos da 2ª série na competência Coerência Textual	133
Imagem 08: Produção textual de aluno do Censg, no ano letivo 2015, nº 01	138
Imagem 09: Produção textual de aluno do Censg, no ano letivo 2015, nº 02	140
Imagem 10: Produção textual de aluno do Censg, no ano letivo 2015, nº 03	142
Imagem 11: Exemplo de texto anulado 01	168
Imagem 12: Exemplo de texto anulado 02.....	168
Imagem 13: Exemplo de texto anulado 03.....	169

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Questionários aplicados aos professores	38
Quadro 02: Questionários aplicados aos estudantes	38
Quadro 03: Conteúdos da 1ª série do E.M, turno matutino, ano letivo 2013.....	145
Quadro 04: Conteúdos da 1ª série do E.M, turno vespertino, ano letivo 2013.....	146
Quadro 05: Conteúdos da 1ª série do E.M, turno noturno, ano letivo 2013	146
Quadro 06: Conteúdos da 2ª série do E.M, turno matutino, ano letivo 2013.....	147
Quadro 07: Conteúdos da 2ª série do E.M, turno noturno, ano letivo 2013	147
Quadro 08: Conteúdos programáticos da 1ª série do E.M regular, ano letivo 2012	148
Quadro 09: Conteúdos da 2ª série do E.M, turno vespertino, ano letivo 2012.....	149
Quadro 10: Conteúdos da 1ª série do E.M, turno vespertino, ano letivo 2012.....	149
Quadro 11: Conteúdos programáticos – Redação, 1ª série do ensino médio EPI, 2012.....	151
Quadro 12: Temas das propostas de produção textual do Avalie 2013	180

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

A ESCOLHA DO TEMA	13
A MOTIVAÇÃO PARA A PESQUISA	15
O PORQUÊ DA PESQUISA.....	18
PERGUNTAS DE PESQUISA.....	19
OBJETIVOS DA PESQUISA.....	20
ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA.....	21

CAPÍTULO 1: CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO	23
1.2 TIPO DE PESQUISA.....	25
1.3 CENÁRIO E SUJEITOS DE PESQUISA	33
1.4 GERAÇÃO DE DADOS – INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS	35
1.5 SOBRE A ANÁLISE DE DADOS.....	40

CAPÍTULO 2: AS AVALIAÇÕES EXTERNAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL

2.1 CONCEITOS E DEFINIÇÕES.....	42
2.2 HIST. DA IMPLANTAÇÃO DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS, NO BRASIL	44
2.2.1 O Sistema de Avaliação Básica da Educação	47
2.2.2 O Exame Nacional do Ensino Médio	51
2.3 O SISTEMA DE AVALIAÇÃO BAIANO DA EDUCAÇÃO	55
2.3.1. O Avalie Ensino Médio.....	56
2.4. OS SISTEMAS DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL COMO POLÍTICA PÚBLICA NO BRASIL	79

CAPÍTULO 3. TIPOLOGIA/GÊNERO, TEXTO E TEXTUALIDADE

3.1 A LINGUÍSTICA TEXTUAL	87
3.2. OS CONCEITOS DE TEXTO SEGUNDO A LT	90
3.3 TIPOLOGIA/GÊNERO TEXTUAL	93
3.4 FATORES DE TEXTUALIDADE	102

3.4.1 A intencionalidade e aceitabilidade.....	103
3.4.2 A coesão textual.....	105
3.4.3 A coerência textual	108
3.4.4 Os fatores de textualidade adotados pelo Avalie.....	113
3.4.5 O texto segundo o Avalie Ensino Médio	114

CAPÍTULO 4 – DIALOGANDO COM A ESCOLA

4.1 O PROFESSOR-PESQUISADOR.....	136
4.2 AS AULAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL NO CENSG	144
4.3 A ESTRUTURA PEDAGÓGICA DA REDE ESTADUAL DA BAHIA PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM DE TEXTO.....	152
4.4 DADOS DOS ALUNOS NO AVALIE, ENEM E CENSG	164
4.5 O QUE PENSA A COMUNIDADE ESCOLAR SOBRE O AVALIE	176
4.5.1 os estudantes que participaram do Avalie 2013	177
4.5.2 o corpo docente	190
4.5.3 a coordenação pedagógica.....	199
CONSIDERAÇÕES FINAIS	204
REFERÊNCIAS.....	213
ANEXOS	219
APÊNDICES	223

INTRODUÇÃO

A ESCOLHA DO TEMA

A escolha do tema da avaliação de texto no contexto das avaliações externas em larga escala, o qual compõe o presente estudo, surgiu a partir de minha experiência como gestor de um colégio de ensino médio da rede pública estadual, além de minha formação docente na área de linguagens. Como professor de língua portuguesa, sempre tive a preocupação de contribuir para o desenvolvimento da competência textual dos alunos, procurando motivá-los para a prática da produção de textos nas aulas de redação, visando ao sucesso nos exames vestibulares, em concursos públicos e, principalmente, no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Na condição de diretor do Colégio Estadual Nossa Senhora das Graças (Censg), função que exerci no período de maio de 2009 a abril de 2015, sempre procurei ser um incentivador das práticas de produção textual no ambiente escolar, tanto entre os discentes quanto entre todo corpo docente da escola.

Entre os professores, procurava estimular, primeiramente, a prática da leitura, tanto de títulos técnicos como de obras literárias, presentes na biblioteca da escola, indispensáveis para a formação de qualquer docente, em todas as áreas. Da mesma forma, incentivava a participação desses profissionais em eventos que envolvia a produção de textos, como o concurso de redação e artigos científicos “Construindo a igualdade de gênero”, promovido pelo Mec/CNPq, tanto para estudantes de ensino médio, quanto para professores estudantes de graduação ou já graduados, enviado para todas as escolas do país. Quanto ao incentivo aos estudantes, além de favorecer o desenvolvimento de projetos, sempre procurei garantir, como gestor, as condições necessárias para a realização de atividades como oficinas de leitura e de escrita e, principalmente, a participação deles em eventos que envolviam, de modo especial, a produção textual, como: as Olimpíadas de Língua Portuguesa, a nível nacional e o TAL-Tempo de Arte Literária, promovido pela Secretaria Estadual da Educação da Bahia.

É essencial que os textos dos alunos possam circular em ambientes externos à escola, uma vez que, de acordo com Beaugrande (1997), além do caráter

linguístico e cognitivo, o texto é social, isto é, só produz sentido quando interage com o outro. No entanto, uma das minhas preocupações principais era a participação dos alunos do Censg nos vestibulares das principais universidades públicas do Estado (UNEB, UEFS, UFBA etc.), com o objetivo de propiciar-lhes o sucesso profissional após a conclusão da educação básica. Da mesma forma, a preparação dos discentes para o Enem se configurava entre um dos objetivos pedagógicos da unidade escolar, mediante a gama de possibilidades que passaram a ser oferecidas por meio desse exame nacional, a exemplo do Prouni (Programa Universidade para Todos), que concede bolsas em universidades particulares, bem como o Sisu (Sistema de Seleção Unificado), que organiza a seleção de estudantes para algumas universidades públicas do país, além de estudos em nível técnico, por intermédio do Sisutec, ambos concedidos pelo Ministério da Educação.

Dessa forma, além da preparação específica de cada área do conhecimento, havia uma preocupação muito grande por parte da direção com a preparação dos alunos para fazerem a redação do Enem, pelo fato de ser um critério decisivo para o sucesso do estudante no exame, bem como para a eliminação do candidato. Logo, a orientação era que os professores de redação do colégio dessem uma atenção especial ao trabalho com a prática de texto nas aulas de redação, de modo especial, aos textos dissertativo-argumentativos, por ser a tipologia solicitada não só no Enem, como nos principais vestibulares.

A questão é que, apesar do incentivo para que os alunos se inscrevessem e fizessem o Enem todos os anos, a escola não tinha acesso ao número de participantes nem aos resultados do desempenho dos estudantes, pelo fato de, segundo o Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), órgão responsável pelo exame, a unidade escolar não se enquadrar nos critérios determinados para a divulgação dos dados. Para o Inep, um dos critérios é que apenas as escolas que tiveram mais de 50% (cinquenta por cento) dos alunos matriculados inscritos no Enem podem ter acesso direto aos resultados. Assim, não havia como a direção da escola acompanhar o desempenho de seus alunos, principalmente, em redação, uma vez que apenas cada estudante, individualmente, acessa seus próprios resultados e, mesmo que solicitássemos o espelho da

redação, nem todos se sentiriam à vontade para entregá-lo, além de se configurar em invasão de privacidade à vida estudantil.

Cabe aqui um questionamento sobre esse procedimento por parte do Inep: se o Enem é um exame de caráter voluntário, por qual motivo exigir que metade do alunado de uma escola tenha a obrigação de se inscrever para fazer a avaliação? Será que esses motivos são apenas para fins estatísticos, no intuito de aumentar o número de inscritos? E, se em determinada unidade escolar, apenas vinte por cento dos alunos se interessaram em fazer o Enem, é justo que essa escola seja penalizada em não ter acesso aos resultados desses alunos por não ter cumprido com esse critério? Onde entram, então, os objetivos pedagógicos do Enem, uma vez que, se a escola não sabe como foi o desempenho dos alunos que participaram da prova, como poderá saber em qual nível esses alunos se encontram e, desta forma, planejar ações voltadas para a melhoria do ensino nesta instituição?

Só a partir de 2011, quando a Secretaria da Educação do Estado da Bahia implantou o Sistema de Avaliação Baiano da Educação (Sabe), que passou a realizar avaliação em larga escala, em todas as escolas da rede pública estadual, nos mesmos moldes do Enem, por meio do programa Avalie Ensino Médio, que também solicita dos estudantes a produção textual na tipologia dissertativo-argumentativo, foi que a unidade escolar passou a ter acesso aos resultados da produção de texto de seus alunos. Diferentemente do Enem, a escola participante do Avalie Ensino Médio recebe todos os dados referentes ao desempenho dos alunos, independentemente do número de participantes, com o resultado obtido, individualmente, bem como a classificação da escola em um nível de desempenho, além da comparação do resultado das médias da unidade escolar com as médias das demais escolas do território no qual ela está inserida e as da rede estadual, de modo geral.

A MOTIVAÇÃO PARA A PESQUISA

A partir da análise do desempenho dos alunos do Censg, no Avalie Ensino Médio, nos anos entre 2011 e 2013, no que tange à produção textual, percebeu-se que os dados da escola estiveram, em todas as aplicações do programa, abaixo da média, em relação às demais instâncias comparadas. Em um nível de classificação definido pelo programa, de I a V (sendo: I. crítico, II. básico, III. intermediário, IV. adequado e V. avançado), o desempenho dos alunos não ultrapassou, em nenhuma de suas edições, o nível III (intermediário). Isso significa que esses alunos não estavam produzindo textos que pudessem ser considerados como “adequados”, para a modalidade de ensino em que se encontravam.

Se a unidade escolar não tinha acesso direto ao desempenho de seus alunos em relação à produção textual no Enem, no Avalie, além dos resultados coletivos, por série, por escola, a direção também recebia o boletim individual de cada estudante, com as notas das provas objetivas e a classificação da redação. Diante dos resultados apresentados, surgiram, então, questionamentos quanto aos fatores que pudessem justificar o desempenho dos estudantes quanto à produção de textos a partir da proposta do Avalie Ensino Médio: por que os textos dos alunos que participaram da avaliação não foram considerados adequados? Quais os critérios utilizados pelo programa para classificar os textos? Esse resultado reflete, de fato, a competência textual dos alunos do Censg? Quais os fatores que contribuíram para o nível de desempenho apresentado?

A partir deste quadro que o Avalie suscitou, o qual durante três anos de avaliação não apresentou uma melhoria no desempenho em produção textual pelos alunos, foi possível eleger algumas hipóteses que pudessem justificar a situação. A primeira delas é o fato de que, quando se trata de avaliação externa, há certa desmotivação por parte do aluno. Durante o período no qual estive como gestor do Censg, percebi que, em se tratando de atividade de produção escrita, há uma resistência muito grande por parte do estudante em escrever, principalmente, quando este evento não está atrelado a uma nota, o que pode ter contribuído negativamente para o resultado apresentado no Avalie.

De acordo com os dados do SABE 2013 (SEC/BA, p.74), 23,8 % dos alunos da 1ª série e 31% da 2ª série do ensino médio regular deixaram a produção textual em branco. Os demais que não tiveram a mesma “ousadia” em deixar a página da

redação em branco, podem ter escrito apenas para cumprir com a obrigação que lhes foi imposta, sem se preocupar, realmente, com a qualidade do texto produzido. Depois, é possível que os alunos que participaram da avaliação não possuíssem, de fato, as habilidades escritoras necessárias para produzirem textos proficientes, na tipologia solicitada, uma vez que, de acordo com Antunes (2005) e Koch (2007), a escola brasileira não vem cumprindo com o seu papel de formar produtores de textos proficientes. Para as autoras, muitos alunos concluem a educação básica sem saber ler e escrever.

Por último, esta falta de proficiência, no entanto, pode perpassar por questões didático-pedagógicas, bem como pela formação dos professores, principalmente, dos que trabalham diretamente com leitura e produção de texto, nas aulas de Redação, no Censg. É possível que os alunos, ainda que no ensino médio, não tivessem contato com a prática de produzir textos na tipologia dissertativo-argumentativa, conforme solicitado pelo Avalie. Se os alunos não tiveram contato prévio com textos desse tipo, nem tampouco puderam produzi-los, evidentemente, tiveram dificuldade em atender à solicitação de produção textual do programa.

De acordo com Marcuschi (2008), os professores precisam, primeiramente, levar modelos de textos para leitura para, depois, solicitar atividades de produção do mesmo gênero. O autor enfatiza a importância do trabalho com os gêneros na sala de aula, e, além disso, Barros (2008) destaca a necessidade de o professor ajudar o estudante a desenvolver sua competência discursiva, trabalhando com gêneros que desenvolvam a capacidade do aluno de argumentar, defender suas ideias e pontos de vista. Dentre esses gêneros, é possível trabalhar, em sala de aula, com carta de leitor, artigo de opinião, editorial de jornal etc., possibilitando a prática dessa tipologia textual.

No entanto, sabe-se que, quando se fala em produção textual na escola, especificamente, no ensino médio, geralmente se trabalha apenas a denominada “redação escolar”, que é produzida pelo aluno, na maioria das vezes, com a finalidade avaliativa, para se obter uma nota. Então, faz-se necessário, neste trabalho, esclarecer se essa atividade de produção de texto desenvolvida na sala de aula trata-se de tipologia ou de gênero textual. Se for classificada como gênero, qual a sua função social? Na visão de Bakhtin (1997), os gêneros do discurso estão

relacionados às diferentes esferas da atividade humana. Assim, onde se situa, socialmente, a redação escolar? Existe alguma relação entre essa produção na escola e o tipo de texto que é exigido nas avaliações externas, a exemplo do Enem e do Avalie? Há um trabalho, por parte dos professores de redação do Censg, voltado para a preparação dos alunos para esses exames?

Essas questões serão respondidas no capítulo 04 deste trabalho, quando serão analisados os questionários e entrevista aplicados aos docentes, estudantes e à coordenação pedagógica da unidade escolar pesquisada.

O PORQUÊ DA PESQUISA

Diante dos dados apresentados pelo AVALIE Ensino Médio (2011 a 2013), os quais demonstraram que o Colégio Estadual Nossa Senhora das Graças não estava cumprindo com sua missão de formar alunos escritores, o estudo em questão pretende buscar perceber as possíveis causas do mau desempenho dos alunos, no que se refere à produção textual, nesta unidade escolar. Esses resultados podem revelar a realidade da escola quanto às competências e habilidades dos alunos, o que poderá contribuir diretamente para que a escola possa refletir e replanejar suas ações voltadas para a formação do aluno-escritor competente.

Como a matriz de produção de texto utilizada no Avalie é a mesma aplicada no Enem, caso seja constatado que os textos dos alunos do Colégio Estadual Nossa Senhora das Graças tenham sido classificados apenas como intermediários, porque, de fato, os estudantes, mesmo já estando no ensino médio, ainda não são capazes de escrever de forma proficiente (com coesão, coerência, seguindo-se a tipologia exigida, dentro do registro padrão da língua etc.), pode-se ter a sinalização de que, provavelmente, eles também não sairão bem no próprio Enem ou nos vestibulares tradicionais, que também exigem redação na tipologia dissertativo-argumentativa.

Por outro lado, constatando-se que os resultados do Avalie Ensino Médio não refletem a realidade da escola, no sentido de que os seus alunos não foram bem na avaliação do programa por outros motivos que não tenham sido os de caráter linguístico ou pedagógico, mas que possa ter havido possíveis pontos frágeis no processo da avaliação realizada pelo próprio Sistema de Avaliação Baiano, será a

oportunidade, também, de o próprio sistema ser avaliado e, conseqüentemente, a Secretaria da Educação do Estado da Bahia fazer os ajustes necessários para que o programa venha contribuir de forma mais eficaz para que o diagnóstico feito nas escolas da rede estadual seja mais verossímil.

Assim, é importante que o contexto no qual o programa Avalie Ensino Médio foi aplicado seja analisado, no intuito de se perceber se as circunstâncias da realização do evento contribuíram para o desempenho dos alunos no exame. Logo, serão analisadas questões como: a forma que os alunos encararam a avaliação; se houve uma preparação prévia por parte dos professores, na sala de aula. Da mesma forma, procurar-se-á perceber qual o papel da Secretaria Estadual da Educação e da Diretoria Regional da Educação (Direc) na condução do evento. Finalmente, verificaremos se a comunidade escolar, como um todo, se mobilizou para a aplicação do programa no Colégio Estadual Nossa Senhora das Graças.

Por outro lado, também serão analisadas as condições de produção de texto, no Censg, para que seja possível chegar a uma conclusão empírica a respeito da situação mais próxima possível da atividade de produção escrita dos estudantes. Dessa forma, procuramos responder (capítulo V) a questões como: qual a rotina de produção escrita do Censg? Qual a estrutura do ensino de produção textual nessa escola? De que forma as escolas da rede estadual da Bahia são orientadas para o trabalho com a produção textual? Quais gêneros textuais são produzidos e com quais finalidades?

Logo, este trabalho pode trazer contribuições pertinentes à produção textual nas escolas, de modo geral, uma vez que, mesmo diante de outras pesquisas já realizadas, sabe-se que o problema com a escrita de textos no ensino médio é uma situação que afeta também outras unidades escolares, em todo Estado da Bahia, conforme dados do Avalie.

PERGUNTAS DE PESQUISA

Com base nas considerações apresentadas, foi estabelecida uma pergunta geral a fim de nortear o presente estudo. Esta questão sintetiza as minhas

angústias, quando era gestor e, posteriormente, professor de Redação, no Colégio Estadual Nossa Senhora das Graças. Esta pergunta geral tem o objetivo de orientar o percurso investigativo dessa pesquisa, ao mesmo tempo em que auxilia na constituição de outros questionamentos:

Os alunos do Censg não produzem, de fato, textos adequados na tipologia dissertativo-argumentativa porque não possuem a competência textual necessária ou não o fazem apenas no contexto do Avalie Ensino Médio? Os resultados do Avalie refletem a realidade da escola no que se refere ao ensino-aprendizagem de texto?

Para respondê-las, porém, são necessários outros questionamentos, a saber:

1. Quais as concepções de texto e de textualidade adotados pelo Avalie?
2. Quais os critérios adotados para a correção dos textos?
3. Os estudantes participantes do Avalie tiveram motivação para produzir o texto solicitado?
4. Qual o desempenho dos alunos do Censg, em produção textual, em outras avaliações externas similares ao Avalie Ensino Médio, a exemplo do Enem?
5. O que dizem os professores e alunos participantes do Avalie a respeito da avaliação da produção textual neste programa? O que eles, enquanto sujeitos do processo de avaliação, acharam dos resultados apresentados pelo Avalie?

OBJETIVOS DA PESQUISA

Objetivo geral

Apontar os fatores que contribuíram para explicar o desempenho dos alunos do Colégio Estadual Nossa Senhora das Graças, no município de Araci-BA, na produção de textos dissertativo-argumentativos, realizada pelo programa Avalie Ensino Médio, no ano de 2013.

Objetivos Específicos

1. definir a concepção de texto e os critérios de textualidade utilizados pelo Avalie Ensino Médio para classificar os textos produzidos pelos alunos do Censg;
2. verificar a forma como a produção textual no Avalie foi recebida e encarada pelos alunos e professores;
3. investigar se o evento do Avalie impactou as ações e rotinas da comunidade escolar, no período de sua aplicação;
4. conhecer as práticas de produção textual presentes na rotina do Censg;
5. compreender a estrutura organizacional e pedagógica do ensino de produção textual nessa escola.

ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA

Além da introdução, esta dissertação foi organizada em quatro capítulos, bem como as considerações finais, referências consultadas e os anexos. No primeiro capítulo, contextualizamos o lócus de pesquisa e os sujeitos envolvidos, bem como apresentamos o percurso metodológico delineado, para a consecução do trabalho. Aqui, ainda definimos o tipo de pesquisa, os instrumentos e procedimentos adotados para a coleta de dados e informações. Depois, é explanada a forma como esses dados foram analisados e interpretados, a partir do paradigma qualitativo-interpretativista de pesquisa.

No segundo capítulo, voltado para as avaliações externas, são apresentados os principais conceitos e algumas definições sobre os exames em larga escala. É feito um histórico sobre a implantação dos sistemas de avaliações externas no Brasil, perpassando pelos principais programas dessa natureza, existentes no país, até chegar aos sistemas estaduais, descrevendo-se o Sistema de Avaliação Baiano da Educação. Por último, é dada ênfase ao Avalie Ensino Médio, que é o programa referência no desenvolvimento dessa pesquisa, além de discutir as principais contribuições e possíveis pontos a serem revistos nos sistemas de avaliação enquanto política pública.

No capítulo 3, por sua vez, são abordados os principais conceitos de texto e os critérios de textualidade, dentro do aporte teórico da Linguística Textual, corrente linguística que norteia as concepções adotados neste trabalho. São discorridos ainda temas como tipologia, gênero textual, além de expor os fatores de textualidade que foram adotados pelo programa Avalie para classificar os textos produzidos.

O capítulo IV, intitulado, “dialogando com a escola”, na verdade trata-se do capítulo no qual são feitas as análises e interpretações dos dados e informações coletados na pesquisa, sob a ótica do pesquisador. Nesse momento, são relatados visões e valores a respeito de elementos relacionados à produção textual na escola, no contexto do Avalie Ensino Médio, como os conteúdos programáticos trabalhados na sala de aula, a estrutura pedagógica da rede estadual da Bahia voltada para o ensino de texto. Além disso, são feitas comparações do desempenho dos alunos na produção textual em eventos similares, como o Avalie e o Enem, bem como são analisados os questionários aplicados aos alunos e professores, finalizando com as informações geradas na entrevista realizada.

Finalmente, nas considerações finais são retomados elementos da pesquisa, como os objetivos, perguntas de pesquisa, hipóteses levantadas, além de serem revistos alguns dos principais conceitos constitutivos deste trabalho, no intuito de se perceber o que, de fato, foi alcançado a partir dos objetivos propostos.

CAPÍTULO 1: CONSIDERAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO

Este trabalho tem como foco a análise das práticas de produção textual na escola, no contexto das avaliações externas no Brasil, de modo particular, a avaliação realizada pelo Avalie Ensino Médio, no Estado da Bahia, tendo como locus um colégio da rede pública estadual, na cidade de Araci. Participaram da pesquisa turmas de 1ª e 2ª séries do ensino médio regular (E.M) e turmas da 2ª e 3ª séries do ensino médio integrado à educação profissional (EPI).

A unidade escolar pesquisada é o Colégio Estadual Nossa Senhora das Graças, que se localiza na zona urbana do município de Araci, situado no território do sisal, no Nordeste do Estado. Esta instituição escolar funciona desde a década de 60, quando passou a ofertar apenas as séries iniciais do ensino fundamental. No ano de 2005 obteve autorização para ofertar o ensino médio regular e, a partir de 2009, começou a oferecer também o ensino médio integrado à educação profissional, abrindo matrículas, inicialmente, para o curso de enfermagem, com duração de 04 (quatro) anos, expandindo a oferta de cursos nos anos seguintes, ofertando, atualmente, além de Enfermagem, os cursos de Análises Clínicas, Meio Ambiente e Nutrição e Dietética.

O Censg, como é conhecido na cidade, tem uma boa estrutura física, com 10 (dez) salas de aulas, cantina, auditório com palco, quadra poliesportiva e, recentemente, ganhou uma área coberta, utilizada pelos os estudantes para fazerem o lanche, para lazer e bate-papo, no intervalo ou durante os momentos ociosos. Antes desse novo espaço, havia uma pequena sala, destinada para a biblioteca, que era pouco frequentada pelos estudantes, por ter pouco espaço. Após essa cobertura, a biblioteca foi transferida para essa área, onde os alunos passaram a ter mais contato com os livros, pois ficaram mais visíveis e mais acessíveis.

Quanto aos recursos didático-pedagógicos, das 10 (dez) salas de aulas dessa unidade escolar, 08 (oito) delas possuem projetor multimídia (*datashow*), *notebook* e caixas de som amplificadas, que ficam guardadas na própria sala de aula, em *rack* com chave, o que facilita o acesso aos materiais, além de também ganhar tempo na

instalação e guarda dos equipamentos. Além disso, há 01 (uma) sala de reprografia, com 03 (três) máquinas copiadoras, utilizadas para reprodução de material escrito utilizado pelos docentes em sala de aula ou em atividades extraclases, como projetos, bem como para reproduzir as avaliações bimestrais.

A classe estudantil do Censg é formada por alunos, em sua grande maioria, oriundos da rede pública municipal. A escola recebe também alguns alunos que saíram da rede particular de ensino, mas numa quantidade muito pequena. Os estudantes que não vieram das escolas particulares são, majoritariamente, da classe média e baixa da cidade, principalmente, das áreas menos favorecidas de Araci, dentre elas, os que vêm da zona rural do município, que somam em torno de 30% (trinta por cento) do total de alunos.

Anualmente, cerca de 150 (cento e cinquenta) estudantes concluem o ensino médio no Censg, no entanto, o número de inscritos para os vestibulares da região (UNEB, UEFS, UFBA) é muito pouco. Menor ainda é o quantitativo desses alunos que conseguem aprovação em algumas dessas universidades. Segundo informações do coordenador do Universidade para Todos, curso pré-vestibular que é oferecido no Censg para ex-alunos e formandos, apenas em torno de quatro ou cinco desses estudantes conseguem ingressar no ensino superior, anualmente.

A pouca participação desses alunos nos processos seletivos permite deduzir que, para a grande maioria, o objetivo maior é apenas concluir a educação básica, não tendo perspectiva de continuar os estudos em nível superior. Contribuem para o desinteresse dos alunos em tentarem o ingresso nessa nova etapa da educação o fato de as principais universidades públicas estarem localizadas em outras cidades (Serrinha, Conceição do Coité, Feira de Santana, Euclides da Cunha, Salvador etc), uma vez que nem todos têm condições financeiras para se manterem nessas cidades ou até mesmo pela falta de políticas públicas que garantam transporte escolar para os universitários ou até mesmo a instalação desse público nessas cidades.

Outro fator que pode contribuir para a desmotivação dos estudantes do Censg em enfrentar os vestibulares das principais universidades públicas se refere, exatamente, à possível dificuldade que eles venham a ter em produzir textos dissertativo-argumentativos. A ausência da competência escritora dos alunos pode desanimá-los a participar desses processos seletivos.

1.2 TIPO DE PESQUISA

Inicialmente, tive uma série de dúvidas quanto ao tipo de pesquisa na qual se encaixaria este meu trabalho. Levado pelo senso comum, tinha a tênue ideia de que toda pesquisa que não envolve números seria, necessariamente, qualitativa, isto é, que esta é sinônimo de não-quantitativo. Por outro lado, sabia que também eu iria lidar com números, com quantitativo dos estudantes que participaram do Avalie, porcentagens dos textos classificados em cada nível de escrita, notas dos alunos etc., o que, a princípio, poderia se configurar como uma pesquisa quantitativa.

No entanto, à medida que fui adentrando na literatura pertinente, percebi que, conforme esclarece André (1995), os números também estão presentes na pesquisa não-quantitativa, ajudando a explicitar a sua dimensão qualitativa. Para a autora, “mesmo quando se reportam dados de depoimentos, entrevistas ou de observações é, não raro, conveniente que se expressem os resultados também em números” (ANDRÉ, 1995, p.24). Assim, ainda que dados quantitativos sejam utilizados, o que vai caracterizar a dimensão qualitativa é o caráter pessoal da análise que será feita, ou seja, “o meu quadro de referência, os meus valores” (IDEM).

Na verdade, para André (1995), o que diferencia a pesquisa quantitativa da qualitativa são as técnicas de coletas empregadas. Segundo a autora, a pesquisa qualitativa opõe-se à visão empírica da ciência, que se baseia na mensuração e na constatação dos dados, enquanto que aquela se apoia na interpretação e na descoberta, assumindo “que fatos e valores estão intimamente relacionados” (ANDRE, 1995, p.17).

Mas, como esse trabalho, ainda que na linha linguística, tem como fio condutor as avaliações externas no contexto escolar, procurei suporte em autores que, embora linguistas, também atuassem na área educacional. Dentre eles, encontra-se a pesquisadora Stella Maris Bortoni-Ricardo, que nos diz que

A pesquisa em sala de aula insere-se no campo da pesquisa social e pode ser construída de acordo com o paradigma quantitativo, que deriva do positivismo, ou com um paradigma qualitativo, que provém da tradição epistemológica conhecida como interpretativismo (BORTONI-RICARDO, 2008, p.10).

Segundo Bortoni-Ricardo (2008), o paradigma positivista “estruturou-se a partir do positivismo de Augusto Comte, no século XIX, e vai ter grande influência em toda atividade científica e cultural do século XX” (BORTONI-RICARDO, 2008, p.13). Nesse modelo, é dada ênfase à razão analítica, buscando-se as causas através de relações lineares e fenômenos. Assim, é a observação empírica que é capaz de apreender a realidade, cujas descobertas são realizadas através da indução, que “é processo de chegar a regras e leis gerais pela observação das regularidades” (BORTONI-RICARDO, 2008, p.14).

No entanto, de acordo com Bortoni-Ricardo (2008), ainda que na pesquisa educacional, nas últimas décadas, tenha havido uma predileção maior pelo modelo positivista, ou seja, de natureza quantitativa, nos últimos anos essa tendência tem mudado no ambiente escolar. Para a autora, “as escolas, e especialmente as salas de aula, provaram ser espaços privilegiados para a produção de pesquisa qualitativa, que se constrói com base no interpretativismo” (BORTONI-RICARDO, 2008, p.32).

No paradigma interpretativista, por sua vez, que surgiu numa reação contra a filosofia positivista de Comte, “pressupõe-se a superioridade da razão dialética sobre a analítica e busca a interpretação dos significados culturais” (BORTONI-RICARDO, 2008, p.13). Para a autora, nessa perspectiva, o contexto sócio-histórico não pode ser negligenciado, uma vez que não se pode desassociar o mundo das práticas sociais e seus significados. Dessa forma, nesse paradigma, ganha importância a figura do pesquisador-observador, com sua capacidade de compreensão e de interpretação dos fatos e ações observados, uma vez que, para Bortoni-Ricardo (2008), a pesquisa qualitativa permite que o pesquisador faça parte do mundo por ele pesquisado. Para a autora, cabe ao observador procurar entender e interpretar os fenômenos sociais inseridos em um contexto, neste trabalho, especificamente, a produção textual dos alunos do Censg, no contexto do Avalie.

Nesse momento, começo a refletir sobre minha condição de pesquisador. Se, por um lado, vejo como positiva a minha condição de ex-gestor da unidade escolar pesquisada, pelo fato de que não teria dificuldade em manter os contatos com o público alvo (estudantes, professores, funcionários), nem em conseguir os documentos que seriam necessários para a pesquisa, por outro, me preocupava a

necessidade de me apresentar para a comunidade escolar, não mais como gestor, mas como pesquisador. A preocupação dava-se pelo fato de influenciar alguma postura que fosse fruto da minha condição de ainda ser visto como autoridade na escola e, dessa forma, direcionar o comportamento de membros da comunidade escolar quando solicitados a prestar informações.

Como, a princípio, achava que estaria diante de uma pesquisa etnográfica, uma vez que os meus conhecimentos prévios sobre esse tipo de pesquisa me remetiam para um foco na descrição da cultura de um grupo social, aqui representado pela comunidade escolar, supostamente achei que deveria me ater à descrição das práticas, hábitos, valores e linguagens desse grupo, o que, a priori, seria facilitado pelo conhecimento adquirido dessas personagens ao longo de quase seis anos à frente da gestão dessa escola. No entanto, André (1995) vem ressaltar que “a preocupação central dos estudiosos da educação é com o processo educativo” (ANDRÉ, 1995, p.28). A autora afirma, assim, que em educação se faz estudo do tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido estrito.

Para André (1995), “a principal preocupação na etnografia é com o significado que têm as ações e os eventos para as pessoas ou os grupos estudados” (ANDRÉ, 1995, p.19). Logo, voltando-se para o ambiente do colégio pesquisado, será dada atenção especial não necessariamente aos elementos culturais dos estudantes e professores do Censg, mas às ações que envolveram a realização da avaliação externa, realizada no contexto do programa Avalie. Segundo Weber, “o foco da investigação deve se centrar na compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações” (WEBER apud ANDRÉ, 1995, p.17).

Sendo assim, os passos metodológicos dessa pesquisa voltar-se-ão para coletar informações que venham a contribuir para o entendimento de como se deu o processo de escrita dos alunos do Censg que participaram do programa Avalie, enquanto evento de avaliação externa, em larga escala, promovido SEC/BA, no intuito de compreender o desempenho dos estudantes na produção de texto que fora solicitada nesse contexto. Para isso, faz-se mister definir o tipo de pesquisa que seguirá, considerando que o tipo da pesquisa é que definirá os métodos que são empregados.

Partindo-se, portanto, da concepção de que se trata de uma pesquisa de natureza qualitativa, que, por sua vez, é regida pelo paradigma interpretativista, faz-se necessário esclarecer qual o método que será empregado, uma vez que, de acordo com Bortoni-Ricardo (2008),

Sob a denominação interpretativismo, podemos encontrar um conjunto de métodos e práticas empregados na pesquisa qualitativa, tais como: pesquisa etnográfica, observação participante, estudo de caso, interacionismo simbólico, pesquisa fenomenológica e pesquisa construtivista, entre outros (BORTONI-RICARDO, 2008, p.33).

Em meio às muitas reflexões que precederam a presente pesquisa e diante dos muitos movimentos delineados na procura por um método que amparasse o presente trabalho, algumas possibilidades foram sendo desenhadas, imaginadas, como suscetíveis de vinculação ao estudo a ser desenvolvido. Parte dessa minha ansiedade deveu-se às reflexões que irromperam diante da situação na qual me encontrava: como me situarei na condição de pesquisador no cenário da pesquisa a ser empreendida? Essa indagação valeu-me como minha primeira movimentação em direção à elucidação e definição de um método que viesse a atender às demandas relativas à produção textual na escola, especificamente, no contexto de uma avaliação externa.

A condição de pesquisa qualitativa me permitiu transitar por diversas possibilidades metodológicas, a partir do paradigma interpretativista, das quais pudesse, enfim, delinear aquela que contemplasse os recursos instrumentais e epistemológicos que minha pesquisa demandava. Num primeiro momento, pelo fato de a unidade escolar pesquisada ser a mesma na qual trabalho e, dessa forma, ter contato direto com o público a ser investigado, além de passar maior parte do tempo nessa escola, achei, então, que se tratava de uma pesquisa etnográfica.

O termo *etnografia*, segundo Bortoni-Ricardo (2008), é composto pelos radicais gregos *ethnoi*, que significa “os outros”, isto é, os não-gregos, e *grafos*, que quer dizer “escrita” ou “registro”. De acordo com a autora, o termo *etnografia* surgiu no final do século XIX, tendo sido utilizado por antropólogos “para se referirem a monografias que vinham sendo escritas sobre os modos de vida de povos até então

desconhecidos na cultura ocidental” (BORTONI-RICARDO, 2008, p.38). Para conduzir sua pesquisa, o etnógrafo

Participa, durante extensos períodos, na vida diária da comunidade que está estudando, observando tudo o que ali acontece; fazendo perguntas e reunindo todas as informações que possam desvelar as características daquela cultura, que é o seu foco de estudo (BORTONI-RICARDO, 2008, p.38).

Adentrando na literatura pertinente, foi possível perceber que a etnografia é a abordagem utilizada “para coletar dados sobre os valores, os hábitos, as crenças, as práticas e os comportamentos de um grupo social” (ANDRÉ, 1995, p.27). Dessa forma, ainda que a minha presença, enquanto pesquisador, na unidade escolar em questão seja frequente, não estaria lá observando as atitudes e práticas da comunidade escolar. Todas as vezes que foi necessário o meu contato direto com os estudantes, professores e funcionários, isso teve apenas o intuito de levantar dados, informações e documentos a respeito da produção textual e do desempenho dos alunos no Avalie Ensino Médio. Dessa forma, consoante André (1995),

Se o foco de interesses dos etnógrafos é a descrição da cultura (práticas, hábitos, crenças, valores, linguagens, significados) de um grupo social, a preocupação central dos estudiosos da educação é com o processo educativo (ANDRÉ, 1995, p.28).

Logo, percebe-se que há uma diferença de enfoque entre certos requisitos da etnografia, com as questões educacionais. Enquanto que na pesquisa etnográfica propriamente dita é essencial, por exemplo, uma longa permanência do pesquisador no campo investigado, o contato com outras culturas, nos estudos em educação, por sua vez, esses fatores nem sempre precisam ser cumpridos. De acordo com André (1995, p.28), “o que se tem feito, pois, é uma adaptação da etnografia à educação” o que leva a autora a concluir que “fazemos estudos do tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido estrito” (IDEM).

Então, em um segundo momento, acreditei estar diante de uma pesquisa do tipo etnográfico, a qual “se caracteriza fundamentalmente por um contato direto do pesquisador com a situação pesquisada” (ANDRÉ, 1995, p.41). Sendo assim, a minha presença na unidade escolar, não mais como gestor, mas como professor, permitiu-me ter uma aproximação maior com a comunidade escolar, principalmente,

com o segmento discente. Na condição de diretor da escola, o tempo de permanência na instituição se voltava mais especificamente para questões administrativas, burocráticas e financeiras, o que não permitia um contato maior com os alunos em seu ambiente mais favorável, que é a sala de aula.

Ao me afastar do cargo de diretor voltei para a sala de aula, na condição de professor de Redação, em duas turmas da 3ª série do ensino médio regular, por um bimestre, até me licenciar, para me dedicar exclusivamente a essa pesquisa, embora continuasse na escola, não mais com as obrigações de um docente, mas como pesquisador. Ainda que não fizesse parte desse trabalho a observação direta de professores em sala de aula, o fato de estar presente, durante dois meses, convivendo mais proximamente com os estudantes me proporcionou apreender algumas experiências que ajudaram na compreensão do desempenho dos alunos no Avalie, o que será relato no capítulo IV.

Para Bortoni-Ricardo (2008, p.38), quando é feita referência a “pesquisa etnográfica em sala de aula, devemos entender que se trata de pesquisa qualitativa, interpretativista, que fez uso de métodos desenvolvidos na tradição etnográfica”. Assim, pode-se dizer que um trabalho em educação é do tipo etnográfico quando se faz uso de técnicas que são, tradicionalmente, associadas à etnografia, como a entrevista, a observação participante, dentre outras.

Mas há outro tipo de investigação que está muito associada à pesquisa do tipo etnográfico. Trata-se do estudo de caso, que, apesar de ser mais utilizado na área da saúde, como a medicina, a enfermagem, a psicologia, além de serviço social, dentre outras, é também um método que é aplicado na área educacional (ANDRÉ 1995). Para a autora, o *estudo de caso* pode dar conta de situações específicas na educação, “dentro de uma concepção bastante estrita, ou seja, o estudo descritivo de uma unidade, seja uma escola, um professor, um aluno ou uma sala de aula” (ANDRÉ, 1995, p.30).

Nessa perspectiva, percebi que agora estava, por certo, diante do estudo de caso, uma vez a pesquisa centrava-se em uma unidade escolar específica: o Colégio Estadual Nossa Senhora das Graças, no município de Araci. Além disso, de acordo com Stake (1995), a metodologia do estudo de caso é ideal quando se quer

entender um caso particular, levando-se em conta “seu contexto e sua complexidade” (STAKE apud ANDRÉ, 1995, p.50-51). Dessa forma, estava diante de uma situação particular, que é a produção textual dos estudantes do Censg, no contexto do Avalie.

Kenny e Grotelueschen (1980), definem alguns critérios para que se decida quando é pertinente usar o estudo de caso. Dentre eles, está o da “singularidade da situação: a unidade vai ser escolhida porque representa por si só um caso digno de ser estudado, seja porque é representativo de muitos outros casos, seja porque é completamente distinto de outros casos” (KENNY E GROTELUESCHEN, 1980 apud ANDRÉ, 1995, p.51). Aplicando-se esse critério ao Censg, é possível dizer que esta unidade escolar se configura como um caso que é representativo de todas as escolas da rede estadual, uma vez na produção textual do Avalie o nível *intermediário* foi obtido em todas as escolas da rede estadual, tanto na esfera regional/territorial, a saber, as escolas da Direc-12, bem como na esfera estadual (cf. anexo VI).

O estudo de caso pode ser aplicado na área educacional, de forma mais estrita, isto é, apenas como um “estudo descritivo de uma unidade, seja uma escola, um professor, um aluno uma sala de aula” (ANDRÉ, 1995, p.30). Por outro lado, é possível a aplicação da abordagem etnográfica ao estudo de um caso. De acordo com André (1995), para que um estudo de caso seja reconhecido como etnográfico

É preciso, antes de tudo, que preencha os requisitos da etnografia e, adicionalmente, que seja um sistema bem delimitado, isto é, uma unidade com limites bem definidos, tal como uma pessoa, um programa, uma instituição ou um grupo social (ANDRÉ, 1995, p.31).

Sendo assim, este estudo aplica-se ao caso do desempenho dos estudantes do Censg, enquanto instituição, na produção textual no contexto do Avalie, enquanto programa, tendo como grupo social os estudantes desta unidade escolar. Essa configuração autentica a condição de estudo de caso do tipo etnográfico, pois, além de atender aos critérios estabelecidos, apresenta outra qualidade atribuída por André (1995), que é a contribuição que esse tipo de estudo pode trazer para os problemas de natureza educacional. Para a autora, “os estudos de caso podem

fornecer informações valiosas para medidas de natureza prática e para decisões políticas” (ANDRÉ, 1995, p.54). No caso do Censg, esse estudo apontará as possíveis causas para o mau desempenho dos estudantes na produção textual e, dessa forma, poderá contribuir para que a gestão escolar tome as providências cabíveis para que a situação seja modificada.

Os estudos de caso, de modo geral, procuram apreender a realidade de forma completa e profunda. No decorrer de sua pesquisa, o pesquisador procura alcançar a multiplicidade das dimensões que abarcam um determinado problema ou certa situação (LUDKE & ANDRE, 1986). No que tange ao desempenho da produção textual dos alunos do Censg no Avalie, no intuito de se perceber os fatores que explicam a classificação dos textos no nível intermediário, foram levantadas informações e dados a respeito da formação dos professores da escola, especialmente, dos que trabalham com produção de texto; foram observados os conteúdos programáticos trabalhados nas aulas de Língua Portuguesa e, especificamente, de Redação; analisou-se a estrutura curricular do Estado para o ensino de texto, além de se verificar as possíveis práticas de leitura e escrita que são realizadas na escola pesquisada.

Outro ponto importante é que “os estudos de caso usam uma variedade de fontes de informação: o pesquisador recorre a uma variedade de dados, coletados em diferentes momentos, em situações variadas” (LUDKE & ANDRE, 1986, p.19). Assim, nessa pesquisa foram utilizados instrumentos diversificados para a coleta de dados, os quais serão apresentados mais adiante.

O estudo de caso é o tipo de pesquisa que permite que o leitor, a partir da análise de dados do pesquisador, possa formular suas próprias conclusões. O leitor poderá, por exemplo, concluir que a situação de fracasso na produção textual na tipologia dissertativo-argumentativa no Censg até é comum em outras unidades escolares. Além disso, de acordo com Ludke & Andre (1986, p.20), “os estudos de caso procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista”. As respostas colhidas nos questionários aplicados são uma prova disso: eles revelam opiniões distintas dos participantes, a respeito de alguns pontos que são considerados.

Enfim, em uma pesquisa de estudo de caso etnográfico, no final do seu trabalho, o pesquisador não pode se posicionar de forma neutra diante dos resultados obtidos. Para André (1995), “o pesquisador deve tomar um posicionamento sobre o caso; ele tem obrigação de divulgar seus pontos de vista sob pena de estar assumindo uma postura de neutralidade incompatível com esse tipo de pesquisa” (ANDRÉ, 1995, p.53). Assim, o meu posicionamento, enquanto pesquisador, a respeito da pesquisa, será apresentado nas considerações finais.

1.3 CENÁRIO E SUJEITOS DE PESQUISA

Partindo do viés interpretativo-descritivo da presente pesquisa e dando ênfase ao processo de produção textual no ensino médio, no contexto das avaliações externas, trago à cena o Colégio Estadual Nossa Senhora das Graças e os estudantes que participaram do programa de avaliação denominado Avalie Ensino Médio, implementado e aplicado pela Secretaria Estadual da Educação do Estado da Bahia, no ano de 2013.

Sendo essa pesquisa de natureza qualitativa, com base em um estudo de caso do tipo etnográfico, conforme já delineado, centra-se em uma única unidade escolar, uma vez que esse tipo de pesquisa, consoante André (1995, p.31), “ênfatiza o conhecimento do particular”. Além disso, “o caso pode ser escolhido porque é uma instância de uma classe ou porque é por si mesmo interessante” (ANDRÉ, 1995, p.31). Assim, o caso a ser estudado é o desempenho dos estudantes do Censg em texto dissertativo-argumentativo, produzido em um programa de avaliação externa. Dessa forma, pode-se dizer que o *lócus* de estudo é a escola já mencionada, mas no contexto das avaliações externas, tendo como foco os resultados do programa Avalie Ensino Médio.

Inserida também no contexto da produção de texto e suas particularidades, a descrição desse estudo não poderia prescindir ou fugir das confluências da Linguística Textual, uma vez que o ponto de partida da pesquisa é o texto e os fatores de textualidade adotados pelo programa Avalie. Assim, para consecução dessa pesquisa, bem como a posterior análise dos dados obtidos, lancei mão não só

de informações extraídas das teorias do texto, mas, principalmente, dos dados produzidos pelos sujeitos participantes.

Não foram todos os alunos do Censg que participaram do Avalie. Os alunos que se encontram na 3ª série do ensino médio regular, bem como os que estão na 4ª série da educação profissional não participam das avaliações, pelo fato de eles serem motivados a participarem do Exame Nacional do Ensino Médio – Enem, uma vez que estão concluindo a educação básica e o Enem pode ser a porta de acesso dos estudantes concluintes para o ensino superior. Dessa forma, só participam do Avalie Ensino Médio as seguintes séries: 1ª e 2ª séries do E.M e 2ª e 3ª séries EPI.

Nesse trabalho, não foi possível o acesso a todos os alunos que participaram do Avalie no ano de 2013, uma vez que, no momento da coleta de dados, a maioria já havia concluído os estudos e, portanto, não se encontravam mais no Censg e, muitos deles, nem mesmo estavam mais na cidade de Araci. Dessa forma, além de facilitar o trabalho e também a localização dos estudantes, foi necessário adotar alguns critérios para selecionar alguns alunos para participarem da pesquisa, que foram os seguintes: 1º - alunos que participaram do Avalie 2013 e fizeram o Enem no mesmo ano; 2º - alunos que participaram do Avalie 2013 e fizeram o Enem em 2014.

Dentro do primeiro critério, foram encontrados 18 (dezoito) alunos, enquanto que, no segundo, 20 (vinte) deles. Desse total de participantes, tivemos, portanto, alunos de todas as séries que participaram do Avalie, bem como alguns que já tinham concluído os estudos no período da pesquisa (2015), mas foram encontrados residindo ainda em Araci, e outros que ainda estavam estudando no Censg no ano letivo de 2015. Abaixo, apresentamos o número de estudantes que contribuíram com esse trabalho, por série/modalidade, tendo como referência o ano de 2013:

TABELA 01: Quantidade de alunos que fizeram o Avalie e o Enem em 2013

SÉRIE/MODALIDADE	QUANTIDADE
1ª série E.M	02 estudantes
2ª série E.M	06 estudantes
2ª série EPI	05 estudantes
3ª série EPI	05 estudantes
TOTAL:	18 estudantes

TABELA 02: Quantidade de alunos que fizeram o Avalie em 2013 e o Enem em 2014

SÉRIE/MODALIDADE	QUANTIDADE
1ª série E.M	11 estudantes
2ª série EPI	07 estudantes
3ª série EPI	02 estudantes
TOTAL:	20 estudantes

Quanto aos docentes que participaram da pesquisa, foi selecionado um total de 08 (oito) professores, tendo como critério a participação no Avalie 2013, bem como terem atuado em sala de aula nesse mesmo ano letivo. Destes, 04 (quatro) são da área de Linguagens e Códigos e 04 (quatro) das demais áreas do conhecimento. Os quatro primeiros tiveram, nesse trabalho, os nomes substituídos por pseudônimos (*alfa, beta, gama e delta*), uma vez que esses tiveram informações explicitadas no decorrer da escrita dessa dissertação, enquanto que os outros quatro não tiveram porque apenas responderam a um questionário, sem identificação.

Por último, colaborou com a pesquisa 01 (uma) coordenadora pedagógica, identificada nesse trabalho por “*Águia*”, uma vez que ela deu entrevista, tendo suas informações transcritas e apresentadas neste trabalho. Essa coordenadora, em 2013, também atuava no Núcleo Regional de Educação (Direc, à época), tendo sido uma das responsáveis pela coordenação e aplicação do Avalie Ensino Médio nas escolas do município de Araci.

1.4 GERAÇÃO DE DADOS – INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS

O desenvolvimento de um estudo de caso, como ficou caracterizada essa pesquisa, se processa por três fases, de acordo com Ludke & André (1986): a primeira, denominada exploratória, mais flexível; a segunda, “mais sistemática em termos de coleta de dados” (LUDKE & ANDRE, 1986, p.21) e, por último, o momento da análise e da interpretação dos dados coletados.

Sendo assim, no primeiro momento, o estudo começa a ser delineado a partir da exploração dos materiais impressos produzidos pela SEC/BA, a respeito do Sistema de Avaliação Baiano da Educação (SABE), com o intuito de se captar os principais conceitos e elementos que sustentam, teoricamente, o Avalie Ensino

Médio. A partir daí, procurei identificar, por exemplo, qual o conceito de texto adotado pelo programa, bem como os fatores de textualidade que são utilizados para classificar os textos produzidos pelos estudantes.

Além da procura dessas informações, o trabalho exploratório continuou com foco no material citado, num segundo momento, verificando-se os resultados apresentados pelo Avalie no que diz respeito ao desempenho dos estudantes do Censg na produção textual. Dessa vez, o que estava sendo explorado eram os gráficos e tabelas do programa, verificando-se a relação entre os níveis de escrita atingidos por cada série, relacionando o desempenho dos estudantes entre as esferas local, regional e estadual, respectivamente.

Uma vez identificados os principais conceitos-chave e de posse dos resultados do desempenho dos estudantes no Avalie, partiu-se, então, para a segunda fase do estudo, quando “o pesquisador pode proceder à coleta sistemática de informações, utilizando instrumentos mais ou menos estruturados, técnicas mais ou menos variadas” (LUDKE & ANDRÉ, 1986, p.22), de acordo com o que se pretende levantar. Tendo sido identificado que a produção de textos no Avalie não foi boa, segundo os critérios do programa, o próximo passo foi conseguir levantar dados dos textos produzidos pelos alunos no Enem, no intuito de se comparar o desempenho deles nos dois exames.

Nesse momento, passo a ter os primeiros contatos diretos com os sujeitos-participantes, os alunos, agora, não mais na condição de diretor ou professor, mas como pesquisador. Devido ao bom relacionamento com os estudantes, mantido durante toda minha gestão, não houve dificuldades em conseguir a atenção e, principalmente, a disposição deles para atender às minhas solicitações. A primeira delas foi que eles me passassem a nota da redação deles no Enem (2013/2014), não havendo resistência por parte deles, apesar de que foi preciso muitas idas às salas ou procurá-los em suas residências para conseguir os boletins, pelo fato de que muitos prometiam levar para escola, mas acabavam esquecendo.

A dificuldade maior, porém, foi pelo fato de que muitos deles não conseguiram acesso às notas por não lembrar a senha cadastrada no site do Inep, que dá acesso ao boletim individual dos participantes. Então, foi necessário que eu levasse meu computador portátil para a escola e, com autorização da direção, sentava com cada um dos que ainda não tinha entregado o boletim e o auxiliava a recadastrar a senha

e, no mesmo momento, já conseguíamos o acesso ao documento, facilitando, dessa forma, o recebimento dos dados.

Como parte dos procedimentos para consecução dos registros, foram aplicados outros instrumentos de coletas, como: a análise documental, aplicação de questionários e entrevista. Segundo Philips (1974), são considerados documentos “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano” (PHILIPS, 1974 apud LUKE & ANDRE, 1986, p.38). Para o autor, esses documentos “incluem desde leis e regulamentos, normas e pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, roteiros, discursos, livros, estatísticas e arquivos escolares” (IDEM). Assim, fizeram parte da análise documental para essa pesquisa os diários de classe dos professores da disciplina Redação e LPLB (Língua Portuguesa e Literatura Brasileira), do ensino médio regular, e da disciplina Língua Portuguesa e Redação, das turmas da educação profissional, das turmas que participaram do Avalie em 2013.

Esses documentos contribuíram para que se percebesse, a partir do registro dos conteúdos ministrados pelos professores, se foram abordados em sala de aula assuntos e temas relativos à leitura e produção textual, que gêneros foram trabalhados com os alunos, quais deles foram produzidos etc. Esse procedimento foi necessário pelo fato de que não foi possível observar as aulas de Redação das turmas que participaram do Avalie, no ano de sua aplicação, uma vez que essa pesquisa só começou a ser desenhada a partir do ano de 2014,

Ainda utilizando a análise documental como método de coleta, outro documento que foi capturado e analisado foi o diário de notas da disciplina Redação, dos alunos da 3ª série do ensino médio regular, do ano letivo de 2015. Porém, foram observadas apenas as notas referentes ao segundo bimestre do ano letivo supracitado, uma vez que foi o período em que estive em sala de aula, na condição de professor, e trabalhei, nessa unidade letiva, com elementos de textos dissertativo-argumentativos. Após dois meses de trabalho em sala de aula, esses alunos tiveram que produzir um texto nessa tipologia, como nota final do bimestre. O objetivo foi comparar as notas obtidas na escola com as que eles tiveram nas avaliações externas, para procurar perceber até que ponto houve avanços desses estudantes na produção de texto dissertativo-argumentativo, uma vez que essa

turma estava na 1ª série do ensino médio regular, quando fizeram o Avalie, no ano de 2013, tendo o nível de escrita sido considerado *intermediário*.

Outro recurso utilizado foi a aplicação de questionários. O questionário, de acordo com Gil (2010), tem como objetivo “[...] o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc” (GIL, 2010, p. 128). Com esse intuito, foram utilizados dois tipos de questionário: um para os estudantes e outro para os professores. O dos estudantes foi um único para todos os alunos que participaram da pesquisa. Já o questionário dos professores houve um para os docentes que trabalharam na área de Linguagens e Códigos (questionário A), mais especificamente com Língua Portuguesa e com Redação, além de outro voltado para professores de outras áreas do conhecimento (questionário B). No questionário A foram elaboradas questões a respeito da produção textual na escola, além de perguntas sobre o Avalie. Já o questionário B, por sua vez, foi composto apenas por questões ligadas ao Avalie. Veja abaixo os tópicos que conduziram os questionamentos em cada um dos questionários:

QUADRO 01: Questionários aplicados aos professores

QUESTIONÁRIO A	QUESTIONÁRIO B
1. Quanto à atuação do professor na escola; 2. Quanto ao trabalho com produção textual na sala de aula; 3; Quanto à participação do Censg no Avalie 2013; 4. Sobre o Avalie enquanto evento; 5. Sobre o desempenho dos alunos do Censg na produção textual do Avalie; 6. Quanto ao trabalho pedagógico pós-Avalie.	1. Área de atuação do professor; 2. Quanto à atuação docente; 3. Quanto à participação do Censg no Avalie 2013; 4. Sobre o Avalie enquanto evento; 5. Quanto ao trabalho pedagógico pós-Avalie.

Já o questionário para os estudantes esteve mais voltado para a produção textual tanto no contexto do Avalie quanto na escola, além, claro, de questões também sobre o programa:

QUADRO 02: Questionários aplicados aos estudantes

QUESTIONÁRIO PARA OS ESTUDANTES
1. Quanto à produção textual no Avalie;
2. Quanto ao tema da proposta de redação no Avalie 2013;
3. Quanto à tipologia textual solicitada no Avalie 2013;
4. Quanto às práticas de produção textual no Censg;
5. Sobre o Avalie enquanto evento.

Como houve uma heterogeneidade de alunos de turmas e turnos diferentes, além dos que já não estavam mais na escola, os questionários dos estudantes foram aplicados em dias diferentes, sendo entregues à medida que cada aluno ia finalizando. Da mesma forma os dos professores, que foram entregues na unidade escolar, mas cada qual respondeu em sua própria residência, devido às atribuições e atividades profissionais de cada um deles.

Finalmente, também tivemos a realização de 01 (uma) entrevista, que foi feita com a coordenadora pedagógica da escola. Apesar de a entrevista ser “um dos instrumentos básicos para a coleta de dados, dentro da perspectiva da pesquisa qualitativa” (LUDKE & ANDRE, 1986, p.33), essa técnica foi aplicada a apenas uma pessoa, pelo fato de que foi a única pessoa membro da equipe gestora que aceitou ser entrevistada. Inclusive, os professores também optaram pelo questionário, pelo fato de, segundo eles, ficarem mais “à vontade” e, assim, responderem às questões com mais fidelidade.

Apesar de ter sido aplicada a apenas um participante, a entrevista foi a do tipo estruturada/padronizada, que “é semelhante a um questionário e é utilizada quando se quer obter respostas uniformes” (LUDKE & ANDRE, 1986, p. 34). Essa foi a condição pedida pela entrevista, uma vez que ela queria analisar primeiramente as questões antes de respondê-las. Dessa forma, antes da execução da entrevista, a participante teve acesso prévio às questões (cf. apêndice D).

1.5 SOBRE A ANÁLISE DE DADOS

Esta é a etapa mais subjetiva da pesquisa, uma vez que, neste momento, entram em jogo os valores, crenças e opiniões do pesquisador. Em uma pesquisa qualitativa, “o pesquisador é parte do mundo que ele pesquisa” (BROTONI-RICARDO, 2008, p.58). E, quando o campo de pesquisa é o mesmo local de trabalho do pesquisador, maior será a possibilidade de entrar em cena a influência dele no objeto de investigação. Mas, conforme cita Bortoni-Ricardo, “não existe uma análise de fatos culturais absolutamente objetiva, pois essa não pode ser dissociada completamente das crenças e da visão de mundo do pesquisador” (IDEM).

Segundo Neto (2014), “é possível tomar a pesquisa qualitativa como algo que, valendo-se de uma abordagem interpretativa, abre espaço para a subjetividade, indo além de uma mera quantificação de dados” (NETO, 2014, p.36). É certo que a organização dos dados, a apresentação das informações em forma de estatísticas (como gráficos, tabelas etc.) é importante para que se organize as ideias, mas o que prevalece, no final, é a posição que o pesquisador vai adotar a respeito do caso em estudo. Desse modo, para Neto (2014), a abordagem etnográfica

Objetiva a imersão do observador na cena da pesquisa com o objetivo de que este tenha acesso aos comportamentos, vivências, interações, bem como aos documentos que lhe sirvam de horizonte para a compreensão dos fenômenos investigados (NETO, 2014, p.37).

Assim, de posse dos documentos coletados, passei para a análise propriamente dita, que, nesse trabalho, se encontra no capítulo IV (Dialogando com a escola) e que se deu da seguinte forma: primeiramente, a partir dos registros observados nos diários de classe dos professores de LPLB e Redação, analisou-se os conteúdos trabalhados em sala de aula, no intuito de se perceber, teoricamente, se houve uma preparação dos alunos para a produção textual na escola. Em seguida, parti para uma descrição da estrutura pedagógica da rede estadual quanto ao ensino de texto, apresentando-se documentos como a matriz curricular, sendo feita uma comparação entre a do ensino médio regular e a da educação profissional, carga horária destinada às aulas de LPLB e Redação, além de descrever a formação dos professores que atuam especificamente com esses componentes curriculares.

Ainda foi feita uma breve descrição dos projetos estruturantes da SEC/BA, que são desenvolvidos na escola, visando a motivar os estudantes para desenvolver as habilidades leitoras e a competência escritora através da Arte.

Nesse mesmo capítulo, foram apresentados os dados dos alunos referentes à participação deles nas avaliações externas, como o Avalie e o Enem, comparando o desempenho deles nos dois exames. Mais adiante, também é exibido um quadro de notas na disciplina Redação, de uma turma do Censg que participou do Avalie 2013, com objetivo de perceber se houve avanço no que tange à produção de texto dissertativo-argumentativo, a partir dos dados obtidos, além de serem apresentados e analisados alguns textos, nessa tipologia, produzidos por alunos dessa turma. Nesse momento, por questões éticas e de sigilo, os estudantes são identificados apenas pelas iniciais de seus nomes.

Depois, são analisadas as informações coletadas pelos questionários que foram aplicados aos alunos e professores do Censg. Os dados são exibidos através de gráficos, contendo as questões e a porcentagem que foi obtida por cada item das respostas. À medida que os dados vão sendo discutidos, são feitas algumas pontuações a partir das teorias explanadas nesse trabalho. Finalmente, é apresentada e discutida a entrevista concedida pela coordenadora pedagógica da escola, que foi uma das articuladoras e responsáveis pela aplicação do Avalie no município de Araci.

2. AS AVALIAÇÕES EXTERNAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL

2.1 CONCEITOS E DEFINIÇÕES

As avaliações externas, também denominadas avaliações em larga escala, se configuram, de acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), como um dos principais instrumentos utilizados para a elaboração de políticas públicas e para o planejamento das metas das unidades escolares, nos sistemas de ensino em todo país. O objetivo principal dessas avaliações é o desempenho da escola, cujos resultados “são uma medida de proficiência que possibilita aos gestores a implementação de políticas públicas, e às unidades escolares um retrato de seu desempenho” (INEP, 2015).

São chamadas externas pelo fato de serem elaboradas, organizadas e conduzidas por agentes externos à escola, isto é, não envolvem, diretamente, os profissionais que atuam na unidade escolar sob avaliação. São consideradas avaliações em “larga escala” por serem aplicadas em uma rede de ensino completa ou até mesmo em um conjunto de redes, seja na esfera municipal, estadual e até mesmo em redes particulares de ensino, como a Prova Brasil, que será explanada mais adiante, neste trabalho.

Essas avaliações colhem informações acerca dos resultados obtidos pelas escolas e pelas redes de ensino a partir do desempenho dos estudantes em testes ou provas padronizadas, verificando se o aprendizado desses alunos está em conformidade com o nível de ensino em que se encontram, ou seja, segundo o entendimento oficial, se eles aprenderam o que estava previsto em cada série e/ou modalidade. Desta forma, para o Inep, as avaliações em larga escala

Buscam assegurar a qualidade da Educação, fortalecendo o direito a uma educação de qualidade a todos os alunos. Os resultados dos testes aplicados apontam para a realidade de ensino, oferecendo um panorama do desempenho educacional (INEP, 2015).

Os dados fornecidos pelas avaliações em larga escala possibilitam ao governo tomar decisões que visam à melhoria no sistema de ensino e nas escolas. Conforme o Inep, as informações obtidas permitem “acompanhar o desenvolvimento

das redes e sistemas de ensino, ao longo das diferentes edições dos testes em larga escala, mediante a comparação dos resultados” (INEP, 2015). Dentre as ações concretas, planejadas e executadas a partir dos subsídios fornecidos com essas avaliações, é possível citar a criação dos Indicadores Nacionais para a Educação, a exemplo do Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), bem como a distribuição do percentual de alunos em cada nível da escala de proficiência.

Segundo o Inep, existem dois tipos de avaliações em larga escala: as censitárias e as amostrais. Nas censitárias, participam do processo avaliativo todas as unidades escolares, em âmbito municipal, estadual e federal, tanto da área urbana quanto rural, de forma integral. Por outro lado, como o próprio nome sugere, as avaliações amostrais são feitas por amostragem, quando são selecionadas, através de sorteio, as escolas e/ou redes de ensino que participarão da avaliação. Dentre as avaliações de responsabilidade do Inep, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é composto pela Aneb (Avaliação Nacional da Educação Básica), que é feita de maneira amostral, e a Prova Brasil, de natureza censitária. Ambas avaliações serão explanadas mais adiante neste trabalho.

De fato, as avaliações em larga escala já estão consolidadas em toda educação básica brasileira. Trata-se de uma prática que pode oferecer subsídios para a formulação de políticas públicas tanto para a Unidade da Federação, quanto para os estados e municípios. Elas são capazes de fornecer informações a respeito de seus estabelecimentos de ensino, através de instrumentos próprios de diagnósticos que podem revelar o nível de aprendizagem dos alunos de cada rede ou sistema de ensino.

Desta forma, as avaliações externas podem trazer contribuições importantes para que seja possível refletir acerca de como o trabalho em cada ambiente escolar está sendo desenvolvido, de modo especial, no que tange à leitura, à produção textual e à resolução de problemas. Conforme o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), esse tipo de avaliação “é um ponto de partida, de apoio, um elemento a mais para repensar e planejar a ação pedagógica e a gestão educacional” (CENPEC, 2013, p.12). Logo, essas ações são parte de estratégias governamentais que têm como objetivo garantir o direito de aprender de cada estudante brasileiro e, conseqüentemente, a melhoria da qualidade da educação em todo país.

2.2 HISTÓRICO DA IMPLANTAÇÃO DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS, NO BRASIL

No final da década de 80, a educação básica brasileira, seguindo exemplo dos Estados Unidos da América e de alguns países da Europa, passa a desenvolver políticas de avaliações externas, encaradas como “necessárias para o monitoramento do desempenho de seus estudantes em provas padronizadas, passíveis de permitir comparações entre redes e escolas” (ALAVARSE et al, 2013, p. 16). Nesse período, no ano de 1987, o Ministério da Educação do Brasil (MEC) criou, através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau (Saep), que teve o objetivo de avaliar o Programa de Educação Básica para o Nordeste Brasileiro, conhecido como Edurural¹.

Daí em diante, esse novo paradigma passou a ganhar força no Brasil e, no início dos anos 1990, com a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), o MEC efetiva e consolida os instrumentos de avaliação no país. Essa iniciativa foi motivada pela promulgação da Constituição Federal de 1988, que destaca a preocupação de não somente garantir o ensino fundamental de forma obrigatória e gratuita, mas ressalta que essa oferta tenha “garantia de padrão de qualidade” (BRASIL, 1988). Desta forma, de acordo com Paz (2010)

Esse padrão de qualidade poderá ser atestado através de sistemas de avaliação externos criados em regime de colaboração com os Estados e municípios, reafirmando a importância da avaliação em todos os seus segmentos para a reorganização do trabalho pedagógico eficaz (PAZ, 2010, p.03).

Essa forma de levantamento de dados educacionais através das avaliações externas foi uma tendência disseminada a partir de experiências desenvolvidas em outros países. Segundo Horta Neto (2006), a primeira aplicação de avaliação educacional ocorreu nos Estados Unidos, em 1949, com a publicação de “Princípios básicos de currículo e ensino, de Raph Tyler, considerado como o iniciador da avaliação educacional”. Para Horta Neto, este trabalho “se caracteriza por conceber a avaliação como um procedimento que permite verificar se os objetivos

educacionais estão sendo atingidos pelo programa de ensino” (HORTA NETO, 2006, p. 14).

No Brasil, em 1953, o então Ministério da Educação e Cultura cria, dentro de sua estrutura administrativa, o Serviço de Estatística da Educação e Cultura (SEEC), um departamento responsável para “assumir as funções de realização de levantamentos estatísticos dos dados da educação e da cultura em âmbito nacional” (SOARES, 2011, p.39). Quase uma década depois, no ano de 1961, são criadas as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, através da aprovação da Lei 4.024/61, que faz referência “à eficiência do sistema de educacional brasileiro” (SOARES, 2011, p. 39). Esta Lei, segundo Soares, dentre os vários assuntos que destacava, dedicou um “espaço privilegiado às estatísticas da educação no Brasil”. De acordo com o autor, o Artigo 96 determinava:

O Conselho Federal de Educação e os conselhos estaduais de educação na esfera de suas respectivas competências, envidarão esforços para melhorar a qualidade e elevar os índices de produtividade do ensino em relação ao seu custo: a) promovendo a publicação anual das estatísticas do ensino e dados complementares, que deverão ser utilizados na elaboração dos planos de aplicação de recursos para o ano subsequente; b) estudando a composição de custos do ensino público e propondo medidas adequadas para ajustá-lo ao melhor nível de produtividade (BRASIL, 1961, apud SOARES, 2011, p.39).

Nesse período, o país passa por um “momento histórico de aquisição de novos padrões culturais e de consumo por parte da sociedade brasileira, de acentuado êxodo rural e do estabelecimento de novas relações sociais” (SOARES, 2011, p.40). Segundo o autor, na década de 1960, o Estado do Rio de Janeiro implementou, “de forma incipiente e descontínua”, uma avaliação educacional denominada Avaliação Somativa da Fundação Getúlio Vargas, com o propósito de classificar e atribuir o grau de instrução dos estudantes fluminenses.

De 1964, com a imposição do governo ditatorial militar no Brasil, até meados da década de 70, a educação brasileira ficou subordinada aos interesses econômicos do governo. Durante esse regime, segundo (SOARES, 1997), a educação voltou-se para preparar os estudantes para o mercado de trabalho, através da modernização de hábitos de consumo e da integração das políticas

educacionais aos planos de desenvolvimento e segurança nacional. Ainda de acordo com esse autor, o governo militar não achou necessário fazer alterações nas diretrizes gerais da educação que estavam em vigor naquele momento, nem criar novas leis relacionadas à educação do país. Segundo Soares (2011), para o governo brasileiro, o desenvolvimento econômico poderia ser dinamizado através da adequação do ensino ao novo quadro político vigente.

A partir da década de 1970, o então denominado Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos passou a chamar-se Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o que, além de ganhar “autonomia administrativa e financeira”, passou a ser o órgão governamental responsável diretamente pelos “estudos e pesquisas relativas à educação nacional” (SOARES, 2011, 41). O Inep, como ficou sendo chamado, recebeu atribuições especiais, passando a “exercer todas as atividades necessárias ao estímulo, coordenação, realização e difusão da pesquisa educacional no País” (INEP, 2010).

Posteriormente, durante a década de 90, a criação de alguns documentos oficiais veio a contribuir para a implantação de mudanças e fortalecimento no sistema nacional de avaliação. Dentre eles, os mais significativos foram a promulgação da Lei 9394/1996, que cria as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), e a Lei 9424/1996, que regula o financiamento da educação, através da criação do “Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério-FUNDEF” (BRASIL, 1996). Ainda nesse período, foram criados os “Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)”, que “são a referência básica para a elaboração das matrizes de referência” (INEP, 2015).

A LDB reafirma a proposta da avaliação externa no país, através do artigo 9º, em seu inciso VI, que visa “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino” (BRASIL, 1996). A partir da década de 90, a institucionalização dos sistemas de avaliação em larga escala foi intensificada, não só no Brasil, como também em outros países da América Latina.

É nesse contexto que é criado, em 1988, o SAEP – Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º grau, mas devido às implicações exigidas pela Constituição

Federal, promulgada no mesmo ano, passa a ser denominado, a partir de 1990, de SAEB- Sistema de Avaliação da Educação Básica. A partir daí, o Saeb torna-se o instrumento oficial criado pelo MEC “com o objetivo de oferecer subsídios para a formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas” (MEC, 2008, p.12).

2.2.1 O Sistema de Avaliação Básica da Educação

A primeira avaliação do Sistema de Avaliação Básica (Saeb) foi realizada no ano de 1990, de forma amostral, em escolas públicas da rede urbana do Ensino Fundamental (1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries), cujos alunos foram avaliados em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, além de redação, sendo esta de forma exclusiva em turmas da 7ª série. Neste primeiro momento, sob a coordenação do próprio Ministério da Educação, porém, a partir de 1992 a aplicação passou a ser de responsabilidade exclusiva do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira-INEP.

Em 1995, o SAEB incorporou uma forma de comparar os resultados da avaliação em ciclos diferentes, introduzindo uma metodologia estatística denominada “Teoria de Resposta ao Item-TRI” (MEC, 2008, p.12). A partir desse momento, passou-se a se fazer avaliação por amostragem, colhendo-se dados de “alunos matriculados na 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e na 3ª série do ensino médio” (MEC, 2008, p.12).

Por se tratar apenas de uma amostra, esses resultados ainda limitavam-se às esferas nacional, regional e estadual, não sendo possível levantar resultados nem no âmbito municipal nem por unidade escolar. No entanto, em 1997, são desenvolvidas as “Matrizes de Referência”, que apresentam “a descrição das competências e habilidades que os alunos deveriam dominar em cada série avaliada, permitindo uma maior precisão técnica tanto na construção dos itens do teste, como na análise dos resultados da avaliação” (MEC, 2008. p.12).

Somente a partir de 2005, com a atualização das Matrizes com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), desenvolvidos pelo MEC, o Inep realiza, de forma paralela à avaliação do Saeb, “uma outra avaliação, essa de natureza quase censitária, o que permitiria a divulgação dos resultados por municípios e por escolas,

ampliando as possibilidades de análise dos resultados da avaliação” (MEC, 2008, p.13). É nesse momento que nasce, então, a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), que se popularizou com a denominação “Prova Brasil”, passando a utilizar os mesmos procedimentos adotados pelo Saeb.

2.2.1.1 A Prova Brasil

Como visto anteriormente, a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), aplicada pelo Saeb, produz resultados de desempenho dos alunos de forma amostral, através da aplicação de questionários, restrita às regiões e Unidade da Federação do Brasil, com o objetivo de avaliar apenas os sistemas e as redes de ensino. Visando a um alcance maior e direcionando seus resultados para o desempenho dos alunos, foi criada a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), que passou a ser denominada de Prova Brasil (MEC,2008, p.15).

Esta avaliação passou a ser aplicada a cada dois anos, a alunos das séries finais do ensino fundamental I (4ª série/5º ano) e do ensino fundamental II (8ª série/9º ano), da rede pública de ensino em área urbana, e tem seu foco nas habilidades em Língua Portuguesa (leitura) e em Matemática (resolução de problemas). Conforme documento do MEC, a prioridade da Prova Brasil é

Evidenciar os resultados de cada unidade escolar da rede pública de ensino, com os objetivos de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino, redução de desigualdades e democratização da estão do ensino público; buscar o desenvolvimento de uma cultura avaliativa que estimule o controle social sobre os processos e resultados do ensino (MEC, 2008, p.15-16).

Devido ao seu caráter universal, a Prova Brasil expandiu o alcance dos resultados oferecidos pelo Saeb, uma vez que passou a fornecer “médias de desempenho” (MEC, 2008) não só para as regiões e unidades da Federação, mas sobretudo para cada município brasileiro e para cada escola que participe da avaliação. Este procedimento permite que o governo e, especificamente, o Ministério da Educação, obtenha um retrato da realidade de cada estabelecimento de ensino, o

que passou a possibilitar o investimento de políticas educacionais voltadas para a qualidade do ensino público no Brasil.

Oferecer um ensino de qualidade no país significa garantir ao cidadão brasileiro “o direito ao aprendizado de competências cognitivas básicas e gerais” (MEC, 2008, p.06), conforme previsto na Constituição Federal de 1988. Desta forma, para o Ministério da Educação, “compete ao Estado definir uma maneira de verificar se esse direito está sendo garantido para cada um dos alunos. Parte dessa necessidade foi atendida com a introdução da Prova Brasil” (MEC, 2008, p. 06).

De acordo com o MEC (2008), a padronização e o uso de uma medida utilizada pela Prova Brasil para avaliar as competências cognitivas de todos os alunos permite que o instrumento verificador seja o mesmo para todos os brasileiros, excluindo-se, desta forma, a possibilidade de que grupos diferentes de alunos tenham seus direitos garantidos diferentemente, ainda que seja natural que cada grupo de alunos apresente um nível de domínio diferenciado em cada competência. Na verdade, o que é esperado com a aplicação da Prova Brasil é que “alguns alunos terão a competência leitora em nível mais avançado do que outros, ainda que todos devam ler acima de um nível considerado adequado” (MEC, 200, p.07).

Os Parâmetros foram definidos pelo Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado em 2007, pelo MEC, “com o objetivo de melhorar substancialmente a educação oferecida às nossas crianças, jovens e adultos” (MEC, 200, p. 01). Através do PDE o Estado estabeleceu metas para a educação brasileira, em todas as suas instâncias: educação básica; educação superior; educação profissional e alfabetização. Quanto à educação básica, “as metas do PDE contribuem para que as escolas e as secretarias de educação possam viabilizar o atendimento de qualidade aos alunos” (MEC, 2008, p.01).

Desta forma, visando a esta qualidade, o PDE também se apresenta como forma de apoio financeiro e de gestão junto às escolas das redes municipais de ensino, cabendo-lhe, portanto, identificar “as escolas que apresentam fragilidades no desempenho escolar e que, por isso mesmo, necessitam de maior atenção e recursos” (MEC, 2008, p. 01). Para fazer este levantamento das unidades escolares

mais necessitadas de apoio, o PDE criou um instrumento denominado Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), que, segundo o MEC (2008),

Pretende ser o termômetro da qualidade da educação básica em todos os estados, municípios e escolas do Brasil, combinando dois indicadores: fluxo escolar (passagem dos alunos pelas séries sem repetir, avaliado pelo Programa Educacenso) e desempenho dos estudantes - avaliados pela Prova Brasil nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática (MEC, 2008, p.01).

A partir da criação do Ideb, as escolas passaram a ter que cumprir metas para que pudessem ser beneficiadas com o apoio do MEC, tanto financeiro quanto técnico, visando, assim, o salto na qualidade da educação. Para o Ministério da Educação, “o Ideb permite realizar uma transparente prestação de contas para a sociedade de como está a educação em nossas escolas” (MEC, 2008, p. 01). Além disso, é através da Prova Brasil que se torna possível ao Estado “retratar a realidade de cada escola, em cada município” brasileiro (MEC, 2008, p.02).

Assim, as dificuldades de aprendizagem de cada escola serão reveladas a partir da aplicação dos testes, tanto do Saeb quanto da Prova Brasil, uma vez que ambos “avaliam competências construídas e habilidades desenvolvidas e detectam dificuldades de aprendizagem” (MEC, 2008, p.02). Os últimos resultados do Saeb e da Prova Brasil, desde o ano de 2005, tem mostrado a importância desses indicadores para que se alcance as metas propostas pelo Ideb no que tange ao salto qualitativo da educação brasileira.

Logo, os resultados do Saeb e da Prova Brasil são de grande importância, pois possibilitam a todos os envolvidos na educação refletir a respeito das práticas de leitura e de resolução de problemas nas escolas brasileiras, trabalhados nas aulas de Língua Portuguesa e Matemática, respectivamente. O desempenho dos estudantes nessas duas áreas pode revelar, de certo modo, o nível de desenvolvimento nas demais áreas do conhecimento, uma vez que é sabido que as habilidades de leitura e cálculos são essenciais para que se tenha êxito em todos os componentes curriculares trabalhados na escola.

2.2.2 O Exame Nacional do Ensino Médio

Sem dúvida, não só o mais conhecido como o mais abrangente sistema de avaliação educacional do Brasil, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), teve, em sua última versão, no ano de 2014, um total de 8,7 milhões de candidatos inscritos em todo país, segundo dados do MEC/Inep. O Enem, que foi criado em 1998 com o objetivo de avaliar as competências e habilidades adquiridas pelos estudantes ao término da educação básica, acabou ganhando proporções inesperadas, no decorrer de quase duas décadas de sua aplicação.

Se, inicialmente, o Enem foi planejado buscando-se dados que viessem a contribuir para a melhoria da qualidade do ensino médio, à medida que o exame foi sendo aplicado, a sua proposta inicial foi tomando outros rumos. A exemplo disso, em 2004, o Ministério da Educação “instituiu o Programa Universidade para Todos (ProUni) e vinculou a concessão de bolsas com base nos resultados do Enem, alcançando as cifras de 3 milhões de inscritos e 2,2 milhões de participantes” (INEP, 2013, p.07). De acordo com o Inep, o Prouni, criado pela Lei n.º 11.096/2005,

Tem como finalidade a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de cursos de graduação e de cursos sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior. As instituições que aderem ao programa recebem isenção de tributos (INEP, 2013, p.12).

Em 2009, como resposta ao aumento significativo de participantes e, de certa forma, confirmando sua natureza social, o Enem passou a ser utilizado como mecanismo de seleção para o acesso ao ensino superior, nas principais Universidades Federais de todo país, contribuindo, assim, para a democratização das oportunidades para todos os brasileiros. Diante desse fato, “o Inep viu-se na necessidade de não apenas se organizar para um crescente número de participantes, mas ampliar e tornar mais claros os objetos de conhecimentos avaliados” (INEP, 2013, p.07).

Dentre as mudanças que se fizeram necessárias, destaca-se a reformulação na Matriz de Referência para o Enem, “tomando como base as Matrizes de Referência do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja), estruturado em quatro áreas do conhecimento” (INEP, 2013, p. 07). Enquanto que até o ano 2008 o exame era configurado em uma prova única,

composta por 63 questões interdisciplinares, “a partir de 2009 o Enem passou a ser formado por quatro provas, cada uma com 45 questões objetivas, totalizando 180 questões, além de uma avaliação da produção escrita do participante” (INEP, 2013, p.08).

Esse novo formato da avaliação relaciona-se com os componentes curriculares da Educação Básica, por área de conhecimento, sendo elas: área de Ciências Humanas e suas Tecnologias; A área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e Redação.

De acordo com o Inep, esta reformulação do Enem “faz parte da reforma educacional brasileira iniciada em meados da década de 1990, que indicava a necessidade de um novo Ensino Médio para o Brasil” (INEP, 2013, p.11). Paralelamente a estas mudanças no Enem, as diretrizes curriculares para o ensino médio também passaram por reformulações. O currículo, que antes era estruturado por conteúdos disciplinares, passou a ser organizado nas três áreas do conhecimento supracitadas.

A partir daí, o Enem passou a ser encarado como uma das principais vias de acesso ao ensino superior, alargando a oportunidade dos estudantes, bem como se tornando uma referência para aqueles que simplesmente desejam avaliar seus conhecimentos básicos. O sucesso na prova do Enem passou a significar, não só uma porta de entrada para uma universidade, mas também um elemento de destaque no *currículum vitae*, uma vez que muitas empresas também fazem seleção de pessoal analisando o desempenho individual do candidato no referido exame.

Além disso, a portaria de criação do Enem apresenta as possibilidades que os resultados do exame podem proporcionar, não somente aos candidatos, mas também ao sistema educacional, a saber:

I – a constituição de parâmetros para autoavaliação do participante, com vistas à continuidade de sua formação e à sua inserção no mercado de trabalho; II – a certificação no nível de conclusão do Ensino Médio, pelo sistema estadual e federal de ensino, de acordo com a legislação vigente; III – a criação de referência nacional para o aperfeiçoamento dos currículos do Ensino Médio; IV – o estabelecimento de critérios de participação e acesso do examinando a programas governamentais; V – a sua utilização como mecanismo único, alternativo ou complementar aos exames de acesso à Educação Superior ou processos de seleção nos diferentes setores do

Dentre as oportunidades acima elencadas, podemos destacar a certificação para jovens e adultos, o que pode ter contribuído para o acentuado aumento de candidatos inscritos no Enem. Atualmente, não só estudantes ou concluintes da educação básica se interessam pelo exame, mas muitos jovens que têm mais de dezoito anos e até mesmo adultos que não concluíram o ensino médio estão fazendo o Enem com o objetivo de receber certificação de conclusão da educação básica. Este recurso foi instituído pelo MEC conforme Portaria nº 807, de 18 de junho de 2010, garantindo que pessoas que não concluíram o ensino médio em idade apropriada pudessem obter certificação dessa modalidade, a partir dos resultados do Enem, bem como a possibilidade de certificação de Pessoas Privadas de Liberdade (PPL), cujas provas são realizadas nas próprias unidades penitenciárias, em todo Brasil.

Outro aspecto importante a ser destacado dentre as oportunidades garantidas pelo Enem é, conforme visto acima, o estabelecimento de critérios de participação e acesso do examinando a programas governamentais. Além do Prouni, que possibilita o acesso dos estudantes a universidades privadas, torna-se possível ao participante do Enem o ingresso em uma instituição pública de ensino superior, por intermédio do Sistema de Seleção Unificado (Sisu), que é o sistema informatizado gerenciado pelo Ministério da Educação no qual

As instituições públicas de ensino superior que optam por participar do Sisu ofertam vagas em seus cursos. Ao final do período de inscrições, são selecionados os candidatos mais bem classificados dentro do número de vagas ofertadas (MEC, 2015).

Segundo o MEC (2015), ao fazerem adesão ao Enem, as universidades públicas brasileiras têm autonomia para optar sobre como querem utilizar o exame na distribuição das suas vagas. Há instituições que adotam os resultados do Enem como processo único de seleção, pelo Sisu, enquanto outras o utilizam apenas como uma das fases de acesso, de forma combinada com o vestibular próprio da instituição. Nos últimos anos, além do crescente número de universidades brasileiras, está havendo uma abertura de algumas instituições de ensino superior,

no exterior, que estão utilizando o Enem como processo seletivo de candidatos ingressantes, a exemplo da Universidade de Coimbra, em Portugal.

Assim, devido ao seu caráter multifocal, constituído de ações educacionais, sociais e democráticas, o Enem vem, cada vez mais, ganhando relevância social e política. A sua realização e difusão tem contribuído para a inserção de jovens no mercado de trabalho, no ensino superior e, principalmente, se constituindo como um mecanismo de reparação para todos aqueles que não tiveram a oportunidade de concluir a educação básica no seu tempo apropriado.

Finalmente, não se pode deixar de ressaltar aqui a natureza pedagógica do Enem. Além de avaliar as competências e habilidades desenvolvidas pelos estudantes brasileiros ao longo da educação básica, o exame revela ainda aspectos socioeconômicos dos participantes e fornece informações sobre a realidade das salas de aulas e das escolas brasileiras. Esses dados contribuem para a formulação dos indicadores da qualidade da educação em todo país, uma vez que, para o Inep

Os resultados do Exame auxiliam estudantes, pais, professores e dirigentes das instituições escolares nas reflexões sobre suas práticas e no estabelecimento de estratégias em favor da melhoria da qualidade de ensino, ou seja, juntamente com outros dados, seus resultados podem contribuir para processos de reflexão pedagógica, aprimoramento do ensino, orientação curricular, planejamento da vida escolar e formulação de políticas educacionais (INEP, 2013, p.107-108).

De modo geral, de posse do resultado do desempenho dos seus alunos em avaliações externas, como o Enem, as unidades escolares podem refletir sobre suas práticas educativas e traçar metas pedagógicas a serem alcançadas pela comunidade escolar. Isso pode contribuir diretamente para a melhoria na qualidade do ensino ofertado e, conseqüentemente, para melhores resultados no processo de aprendizagem dos estudantes, por meio da consolidação de políticas educacionais.

Desta forma, esta cultura avaliativa na educação brasileira, consolidada em todo país, tem se expandido, ocupando espaços cada vez mais significativos nos sistemas de ensino, ultrapassando a esfera nacional e regional (como o Saeb e a Prova Brasil). Concebido como um instrumento importante para a busca da qualidade da Educação, alguns Estados brasileiros têm criado seu próprio sistema de avaliação em larga escala, a exemplo do Sistema de Avaliação Baiano da Educação.

2.3 O SISTEMA DE AVALIAÇÃO BAIANO DA EDUCAÇÃO (SABE)

Seguindo a tendência nacional das avaliações externas em larga escala no campo educacional, diante da necessidade de se obterem informações específicas de suas redes de ensino, muitos Estados e municípios brasileiros, criaram seus próprios sistemas de avaliação. Na Bahia, a Secretaria Estadual da Educação (SEC) criou, em 2008, o Sistema de Avaliação Baiano da Educação (Sabe), em parceria com Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). De acordo com a SEC, o Programa foi criado com o objetivo de realizar diagnósticos do desempenho dos estudantes da rede pública estadual, por área de conhecimento, e tem “o propósito de criar um sistema de ensino mais justo e inclusivo, com chances de aprendizado iguais para todos os estudantes” (SEC/BA, 2011, p.12).

A partir daí, o Sabe passou a se configurar como uma importante política pública de avaliação da educação no Estado da Bahia, produzindo informações significativas, tendo em vista a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem dos estudantes baianos. Ao realizar um diagnóstico mais detalhado do desempenho dos estudantes, o Programa fornece subsídios que contribuem diretamente para o acompanhamento de políticas educacionais e para a implementação de ações no contexto escolar. Segundo a SEC/BA,

Com os dados gerados pelas avaliações, é possível proporcionar um diagnóstico mais preciso e rico da educação ofertada nas escolas do Estado. Assim, subsidia a implementação, a (re)formulação e o monitoramento de políticas educacionais, contribuindo efetivamente para a melhoria da qualidade da educação no estado (SEC/BA, 2011, p.12).

Assim, os resultados das avaliações são utilizados não apenas com finalidade de ordem política, mas, principalmente, com o intuito de se fazer intervenções pedagógicas, que venham a gerar impactos positivos diretamente nas unidades escolares, em toda rede pública no Estado da Bahia. É com esse objetivo que o Sabe abrange tanto os alunos em processo de alfabetização quanto os que já se encontram no ensino médio. Desta forma, foram criadas duas modalidades de avaliação: o Avalie Alfa e o Avalie Ensino Médio, sendo esta última, a modalidade que nos interessa neste trabalho.

2.3.1. O Avalie Ensino Médio

O Avalie Ensino Médio, criado em 2008, é a modalidade de avaliação do Sistema de Avaliação Baiano da Educação (SABE) que, conforme o próprio nome sugere, é aplicada a alunos da última etapa da educação básica. Na rede pública estadual da Bahia, além do ensino médio regular, com três anos de duração (1ª, 2ª e 3ª séries), é ofertado o ensino médio integrado à educação profissional, com duração de quatro anos (de 1ª a 4ª séries), cujos estudantes participam também das avaliações aplicadas pelo Avalie.

O Avalie Ensino Médio, conforme apresentado acima, é uma das modalidades de avaliação que compõem o Sistema de Avaliação Baiano da Educação (SABE). Trata-se, portanto, de uma avaliação externa, de natureza censitária, com o propósito de avaliar os estudantes do ensino médio, da rede pública estadual da Bahia, monitorando a evolução do rendimento desses alunos, através da aplicação de testes que verificam o nível de conhecimento das diversas áreas do conhecimento.

Segundo a Secretaria da Educação da Bahia-SEC, esta modalidade de avaliação produz “informações sobre os processos de ensino e aprendizagem da rede pública, ao tempo em que contribui para a (re)formulação de políticas voltadas para a melhoria do ensino médio” (SEC/BA, 2011 p.07). Enquanto que a Prova Brasil, realizada pelo MEC/Inep em todo território nacional aplica-se às escolas da rede pública e privada, o Avalie, por se tratar de um sistema particular do governo do Estado da Bahia, é aplicado somente na rede pública estadual.

Segundo a SEC/BA, o Avalie Ensino Médio “tem por finalidade avaliar as habilidades e competências desenvolvidas pelos estudantes” (SEC/BA, 2001, p.12), no Ensino Médio Regular e na Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, nas quatro áreas do conhecimento: Linguagens, códigos e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias; Ciências Humanas e suas tecnologias. A avaliação consiste na aplicação de provas com questões objetivas, de múltipla escolha, de cada área do conhecimento, realizadas em cada unidade escolar da rede pública estadual.

Além das questões objetivas, na área de Linguagens e Códigos, atualmente, é solicitada uma produção textual, em prosa, na tipologia dissertativo-argumentativa. Porém, a produção de textos só foi incluída no Avalie Ensino Médio a partir do ano de 2011, quando praticamente todas as escolas da rede passaram a participar do exame. De acordo com dados da SEC/BA (2013, p.11), o número de escolas participantes foi aumentando gradativamente, pulando de 233 unidades em 2008 para mais de 1.000 em 2011, de um total de cerca de 1.500 escolas.

No ano de 2013, quando foi realizada a última a avaliação do Ensino Médio, as provas foram aplicadas em 1.050 unidades escolares, atingindo um percentual de 71,0% das escolas participantes. Segundo a SEC/BA (2013), nesse ano, o Avalie foi

Aplicado, censitariamente, nas turmas de 1ª e 2ª séries do Ensino Médio regular, nas turmas de 2ª e 3ª séries da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio e, de forma amostral, nas turmas de 3ª série do Ensino Médio regular e da 4ª série da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio (EPI) das escolas estaduais da Bahia (SEC/BA, 2013, p. 10).

Nos anos anteriores a 2013, a aplicação das provas era feita apenas por agentes externos à unidade escolar, isto é, os profissionais da escola não se envolviam diretamente. A Secretaria da Educação preparava equipes de aplicadores que se dirigiam aos locais de aplicação, em todo Estado. Mas, a partir de 2013, os aplicadores das provas foram os próprios professores de cada escola. Esta estratégia adotada teve, de acordo com Fátima Medeiros, coordenadora de Avaliação da Secretaria da Educação do Estado da Bahia, o propósito de envolver os docentes no processo para que eles pudessem “participar, mobilizar os estudantes e acompanhar a aplicação do Avalie, compreendendo toda a logística que envolve a ação” (SEC/BA, 2013, p.13).

Para a SEC/BA (2013), a participação dos estudantes em uma avaliação externa como o Ensino Médio é importante porque isso revela, de certa forma, o nível de conhecimento que cada aluno acumulou durante os anos de estudos nessa modalidade de ensino. Não apenas os conhecimentos específicos de cada área de conhecimento, mas também o significado e a importância que a educação tem para

os alunos, quais os esforços e dificuldades que eles enfrentam durante o percurso educativo.

Logo, o Avalie Ensino Médio se configura como um instrumento importante, pelo fato de fornecer um diagnóstico das unidades escolares da rede, indicando o desempenho dos estudantes em todas as áreas do conhecimento. Isso proporciona à Secretaria Estadual da Educação “repensar algumas políticas implementadas, planejar novas ações para as gestões escolares, fortalecer projetos que estão dando resultado satisfatório e subsidiar novos projetos” (SEC/BA, 2013, p.12).

As provas do Avalie Ensino Médio são realizadas em todos os municípios baianos, aplicadas de forma simultânea, durante dois dias, dentro do período letivo escolar. No primeiro dia, os estudantes respondem às provas objetivas da área de Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática. No segundo, respondem às questões objetivas da área de Linguagem, Código e suas tecnologias, e são convidados a produzirem um texto a partir de uma proposta de temática social, política ou cultural, que veremos abaixo, de forma detalhada.

2.3.1.1 A Produção Textual no Avalie Ensino Médio

Conforme supracitado, na área de Linguagem, Código e suas tecnologias, além da avaliação da competência leitora, realizada por uma prova objetiva, de múltipla escolha, o Avalie Ensino Médio também avalia as habilidades de escrita dos estudantes da rede pública estadual da Bahia, através de uma produção textual, quando o aluno “assume a autoria de um texto” (SEC/BA, 2012, p.09). Segundo a SEC/BA, o objetivo da inserção dessa atividade, a partir de 2011, se justifica pelo fato de que “é pela linguagem que o sujeito utiliza signos para auxiliar a tradução de ideias, sentimentos, vontades, pensamentos, emoções, abstenções e até conceitos” (SEC/BA, 2012, p. 08).

Essa iniciativa da SEC/BA foi impulsionada pela tendência nacional das avaliações em larga escala que vem ocorrendo em todo país, que avaliam a capacidade de comunicação formal dos estudantes, através da aferição do

desempenho em produção de textos. Desta forma, para seguir o padrão das avaliações nacionais o Avalie Ensino Médio, em consonância com as diretrizes estaduais, passou a solicitar dos alunos “a elaboração de um texto em prosa, dentro da tipologia expositivo-argumentativa” (SEC/BA, 2012, p. 15). De acordo com a SEC, a escolha por tipologia confere liberdade para que o aluno-escritor possa escrever da melhor forma que transmita com clareza aquilo que pretende comunicar, escolhendo, por exemplo, “gêneros como artigo de opinião ou ensaio” (SEC/BA, 2012, p.15).

Na proposta de produção textual do Avalie Ensino Médio os estudantes são convidados a escrever a partir de um tema dado, quando devem se posicionar acerca de uma problemática de caráter social, político ou cultural, defendendo um ponto de vista e apresentando uma proposta de intervenção para a questão abordada. De acordo com a SEC/BA, esse tipo de texto é característico dos textos dissertativo-argumentativos, mas que para o Avalie Ensino Médio foi denominado “expositivo-argumentativo”, uma vez que

Essa apresentação de ideias vem sendo denominada pela linguística textual de exposição, já empregada como tipologia textual e, como essas sequências expositivas estão intrínsecas aos textos argumentativos, as propostas de produção de textos do Avalie Ensino Médio adotaram essa terminologia (SEC, 2012, p. 16).

Acompanhando, dessa forma, as avaliações nacionais, o Avalie Ensino Médio não tem apenas a intenção de verificar se o estudante da rede pública estadual da Bahia tem o domínio unicamente da norma culta da Língua Portuguesa, mas além dessa habilidade, averiguar se ele é capaz de se posicionar diante de situações sociais do cotidiano, através do uso de argumentos e da tomada de posição. A produção textual, portanto, além de revelar o domínio linguístico do estudante, visa oferecer “uma proposta de ensino que busque a formação cidadã dos estudantes” (SEC/BA, 2012, p.16).

Para defender seu ponto de vista e convencer o leitor, o aluno deve, no seu texto, apresentar as razões que justifiquem sua posição, lançando mão de recursos linguísticos, como exemplos, comparações, causas, consequências etc. Esses

elementos são, de acordo com a SEC/BA (2013, p.16), próprios do “discurso argumentativo”, quando o produtor do texto pode optar por gêneros da ordem da argumentação, que, por natureza, tem a finalidade de sustentar ou refutar, persuadir, convencer, o que vai exigir do aluno-escritor não só conhecimentos de língua, mas também conhecimento de mundo e, conseqüentemente, formação cidadã, capaz de argumentar a favor ou contra algum ponto exigido na proposta de texto.

Partindo dessa perspectiva, as propostas de produção textual do Avalie Ensino Médio tomam como base textos motivadores, solicitando do estudante “a produção de um texto em prosa, do tipo expositivo-argumentativo, sobre um tema de ordem social, científica, cultural ou política” (SEC/BA, 2012, p.16). Além de estar de acordo com a norma padrão da Língua Portuguesa, o texto deve apresentar uma proposta de intervenção para o problema abordado na proposta. Para o programa, os textos dos estudantes devem, em sua estrutura, “defender uma tese, uma opinião a respeito do tema proposto, apoiada em argumentos consistentes, estruturados de forma coerente e coesa, de modo a formar uma unidade textual” (SEC/BA, 2012, p.16).

Esse tipo de proposta de produção textual, de certa forma, verifica as habilidades de leitura de cada estudante, uma vez que, para produzir o texto, o aluno deve, primeiramente, compreender a proposta apresentada, para em seguida pensar na elaboração de seu texto. De acordo com o Sistema de Avaliação Baiano da Educação-Sabe (SEC/BA, 2013), “essa compreensão se dá a partir da leitura consciente do enunciado e dos textos motivadores para que possam ser acionados os seus conhecimentos prévios que lhe propiciarão a confecção do texto solicitado” (SEC/BA, 2013, p.12).

Conseqüentemente, aquele leitor que tiver dificuldade em ler e compreender o que está sendo proposto, não produzirá um bom texto, ou, pelo menos, não atenderá às exigências do programa. Para o Sabe (SEC/BA, 2013), na elaboração de um texto expositivo-argumentativo, “o estudante precisa apresentar a tese, ou seja, sua principal opinião sobre o assunto e o ponto de vista que irá defender. Em seguida, deve encontrar e trazer os argumentos que irão balizar sua defesa e persuadir o leitor quanto ao ponto de vista defendido” (SEC/BA, 2013, p.13). Para

isso, é essencial o entendimento da proposta apresentada, por meio da leitura dos textos motivadores.

Portanto, ao incluir a produção textual no Avalie Ensino Médio, o Sistema de Avaliação Baiano da Educação (Sabe), em consonância com as demais avaliações em larga escala no Brasil, incorpora em sua estrutura a “possibilidade de realizar um diagnóstico mais preciso do domínio linguístico e textual do sujeito-estudante, em situação formal de produção de textos escritos” (SEC/BA, 2012, p.09). Para o Sabe, o estudante que tem consciência da estrutura e do funcionamento da língua é capaz se apoderar dos “recursos que deverão ser colocados em jogo para a produção do texto” (SEC/BA, 2012, 09).

No ano de 2013, o teste de Produção Textual do Avalie Ensino Médio apresentou uma proposta diferente para cada série, constituída por três textos, sendo dois deles textos motivadores e outro que apresentava “uma situação de produção que delimita o tema e o objetivo que se espera do texto elaborado pelo estudante” (SEC/BA, 2013, 13). Além de apresentar a tipologia a ser utilizada pelo aluno, a proposta “estabelecia tema, linguagem e finalidade” (SEC/BA, 2013, p.13). Assim, compreender a proposta de produção textual é fundamental, uma vez que o programa estabelece parâmetros para a aplicação de critérios de correção.

2.3.1.2. A Matriz de Competências de Produção de Texto

Assim como todo sistema de avaliação em larga escala, a exemplo o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), já mencionado neste trabalho, o Sistema de Avaliação Baiano da Educação (Sabe) também tem suas matrizes de referência. Trata-se de documentos que, como o próprio nome sugere, são “referência curricular do que será avaliado em cada disciplina e série, informando as competências e habilidades esperadas dos alunos” (MEC/INEP, 2008, p.17) em cada área do conhecimento.

As Matrizes de Referências são utilizadas como referencial teórico na indicação dos conteúdos que são utilizados em uma avaliação em larga escala “para

subsidiar a elaboração de itens” (INEP, 2013, p.19). Elas, conforme assegura o MEC/INEP, “asseguram maior transparência ao processo de avaliação”; pelo fato de se constituírem como os “elementos norteadores do Exame, para orientação dos participantes e das redes de ensino” (MEC/INEP, 2013, p.19). No entanto, as Matrizes de Referências não se confundem com o currículo do Ensino Médio, sendo este bem mais amplo, enquanto que uma Matriz de Referência é limitada às competências de cada área do conhecimento.

Uma Matriz de Referência diferencia-se de uma Matriz Curricular pelo fato de que esta engloba todo o currículo escolar, enquanto que aquela é apenas um recorte, um instrumento representativo do currículo vigente, que é utilizado como referência para a elaboração das provas que são utilizadas em uma avaliação em larga escala. Dessa forma, as matrizes de referências “têm por referência os Parâmetros Curriculares Nacionais” (MEC/INEP, 2008, p.17) e cada sistema de avaliação constrói sua Matriz consultando os currículos propostos por cada Secretaria Estadual de Educação e, em alguns casos, pelas redes municipais, quando se trata de sistemas de avaliação elaborados pelos municípios.

Dessa forma, assim como a Prova Brasil, de caráter nacional, o Avalie Ensino Médio, de cunho estadual, define as competências e habilidades a serem aferidas em suas avaliações a partir das matrizes de referências. Uma competência, segundo Perrenoud (2002), pode ser definida como “a capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiando-se em conhecimentos, mas sem se limitar a eles” (PERRENOUD, 2002 apud MEC/INEP, 2008, p.18). Quanto às habilidades, o mesmo documento refere-se a elas como pertencentes ao “plano objetivo e prático do saber fazer e decorrem, diretamente, das competências já adquiridas e que se transformam em habilidades” (MEC/INEP, 2008, p.18).

Logo, nos sistemas de avaliação em larga escala, para cada área do conhecimento é elaborada uma Matriz de Referência, que tem o objetivo de avaliar as competências e habilidades dos estudantes. No Avalie Ensino Médio não é diferente. Assim como a Matriz de Referência da área de Linguagem, Código e suas tecnologias aponta os descritores como os instrumentos que são utilizados para indicar as competências e habilidades em leitura, foi fundamental também a implementação de uma Matriz de Referência que é utilizada para avaliar a

competência escritora dos alunos. No Avalie Ensino Médio, especificamente, para a avaliação da produção de texto dos estudantes foi elaborada a Matriz de Correção por Competências, seguindo-se, dessa forma, o perfil das avaliações externas nacionais, composta por cinco competências.

Essa Matriz de Competências de Produção de Texto do Avalie Ensino Médio, de acordo com a SEC/BA (2012), “segue os parâmetros nacionais de avaliação de escrita, conjugados com as Diretrizes Estaduais de Língua Portuguesa, tendo como base a Matriz do Enem-Exame Nacional do Ensino Médio” (SEC/BA, 2012, p. 13), conforme pode ser percebida na comparação feita, abaixo, entre a Matriz do Avalie Ensino Médio com a Matriz do Enem (2013):

TABELA 03: Matriz de Produção de Texto do Avalie e do Enem

Matriz de Produção de Texto do ENEM	Matriz de Produção de Texto do AVALIE
Competência 1: REGISTRO Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa	Competência 1: REGISTRO Demonstrar domínio da norma padrão da língua escrita.
Competência 2: TEMA/TIPOLOGIA Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo- argumentativo em prosa.	Competência 2: TEMA/TIPOLOGIA Compreender a proposta de produção textual e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para desenvolver o tema dentro dos limites do texto expositivo-argumentativo.
Competência 3: COERÊNCIA Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista	Competência 3: COERÊNCIA Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.
Competência 4: COESÃO Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.	Competência 4: COESÃO Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários à construção da argumentação: encadeamento textual.
Competência 5: PROPOSTA DE INTERVENÇÃO Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos	Competência 5: PROPOSTA DE INTERVENÇÃO Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os Direitos Humanos e considerando a diversidade sociocultural.
FONTE: Inep: A redação no Enem: guia do participante 2013.	FONTE: SEC/BA. Sabe: revista pedagógica: produção de texto 2013.

Conforme Tabela 3, é possível perceber que as Matrizes são as mesmas, apresentando, apenas, pequenas diferenças nos termos empregados. Na competência 1, por exemplo, enquanto o Enem refere-se ao tipo de registro como “modalidade escrita formal da Língua Portuguesa”, o Avalie, por sua vez, fala em “norma padrão da língua escrita”. Na competência 2, o Enem concebe a tipologia a ser seguida pelo candidato como “dissertativo-argumentativa”, enquanto que no Avalie o texto solicitado é do tipo “expositivo-argumentativo”. A justificativa do Avalie para essa concepção de tipologia diferente do Enem está no fato de que

No caso dos textos de opinião, por exemplo, é quase inexistente a possibilidade de o autor defender uma tese, ou seja, posicionar-se, sem antes realizar uma apresentação do tema sobre o qual tratará [...] Essa apresentação de ideias vem sendo denominada pela Linguística Textual de exposição, já empregada como tipologia textual e, como essas sequências expositivas estão intrínsecas aos textos argumentativos, as propostas de produção de textos do Avalie Ensino Médio adotaram a terminologia expositivo-argumentativo (SEC/BA, 2012, p.16).

Em sua primeira avaliação, realizada em 2011, o Avalie Ensino Médio utilizou apenas quatro competências, que foram: registro, tema/tipologia textual, coerência e coesão. Só a partir de 2012, ajustando-se às novas perspectivas adotadas pelo Enem, foi acrescentada uma nova competência à Matriz existente, que foi a proposta de intervenção. Nesta competência, segundo o INEP (2013), “no que se refere ao texto dissertativo-argumentativo: além de solicitar um ponto de vista da parte do autor, prerrogativa desse tipo textual, também requer a elaboração de uma proposta de intervenção social que respeite os direitos humanos” (INEP, 2013, p.70). No avalie, além dessa questão, foi acrescentado que o estudante também deve considerar a “diversidade sociocultural” (SEC/BA, 2012, p.10) ao produzir seu texto. Desta forma,

A partir do tema apresentado para a redação, o participante do Exame deve demonstrar a sua capacidade de refletir sobre questões sociais, culturais e políticas atuais e de propor intervenções, de acordo com argumentos que devem ser evidenciados ao longo do desenvolvimento do texto (INEP, 2013, p. 70)

Nas demais competências que compõem a Matriz de Produção de Texto do Avalie Ensino Médio, temos: a competência *Registro*, que avalia se o estudante tem o domínio das estruturas da Língua Portuguesa quanto aos aspectos morfológicos, sintáticos, semânticos e ortográficos. Para o Avalie, o aluno terá que “demonstrar domínio da norma padrão da língua escrita: ortografia, pontuação, sintaxe, adequação vocabular, formação de palavras, margens regulares, paragrafação estética, direção da escrita etc.” (SEC/BA, 2012, p.11).

Na competência *Tema/Tipologia Textual*, verifica-se, primeiramente, se o estudante compreendeu a proposta de produção de texto apresentada, se o texto foi desenvolvido de forma articulada com conhecimentos de outras áreas e, principalmente, se a tipologia adotada pelo aluno-escritor está adequada à que lhe foi exigida, no caso do Avalie, a expositivo-argumentativa. Nessa competência será verificado se aluno foi capaz de “desenvolver o tema dentro dos limites estruturais do texto expositivo-argumentativo” (SEC/BA, 2012, p.11).

Quanto à competência *Coerência*, será analisada a capacidade do aluno em articular as sentenças e parágrafos, utilizando-se, para isso, dos recursos linguísticos, de forma que o texto apresente uma sequência lógica entre as ideias apresentadas. Aqui será observada a consistência das argumentações utilizadas no decorrer do texto, com o objetivo de sustentar a ideia defendida pelo autor. Para a Matriz, nessa competência o estudante deve “selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista” (SEC/BA, 2012, p.11).

Finalmente, na competência *Coesão* será verificado se o texto foi produzido de forma articulada, ou seja, se apresenta elementos conectores em seu corpo, de forma que as ideias estejam entrelaçadas. Na avaliação dessa competência, de acordo com o Sabe, o aluno terá que “demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários à construção da argumentação: encadeamento textual” (SEC/BA, 2012, p.11).

Contudo, é importante ressaltar que o Avalie e o Enem se orientam pela mesma Matriz, mas as avaliações em cada programa são diferentes. As provas aplicadas em cada Avaliação se diferem, por serem produzidas por órgãos distintos.

Enquanto que as do Enem são elaboradas pelo INEP, as do Avalie, por sua vez, são produzidas pelo Caed/UFJF.

2.3.1.3 os Níveis de Escrita no Avalie

Com o objetivo de se estabelecer um padrão do nível da escrita, a produção textual de cada estudante é avaliada a partir de uma nota que é atribuída para cada competência, conforme estabelecido pelo Matriz acima apresentada. Cada texto recebeu uma pontuação variável entre 0 (zero) e 10 (pontos), sendo que a nota final do texto é determinada pela média aritmética das notas obtidas nas 5 (cinco) competências supracitadas. A partir da nota final obtida pelo estudante, o Avalie Ensino Médio define o perfil de escritor do aluno, cujo texto é classificado dentro dos seguintes níveis: *inadequado*, *crítico*, *básico*, *intermediário*, *adequado* e *avançado*. Cada nível, no entanto, corresponde a um intervalo de 2 (dois) pontos alcançados após o cálculo da média final, considerando-se critérios que são observados em todas as cinco competências da Matriz.

Os textos classificados como *inadequados* são aqueles que obtiveram nota 0 (zero). Esses textos são assim classificados quando não estão de acordo com a norma padrão da língua culta, são considerados ininteligíveis, fogem ao tema, não são escritos na tipologia solicitada ou que apresentam falhas de coerência ou não apresentam proposta de intervenção.

De acordo com o Sabe (SEC/BA, 2013, p.34), é considerado como *crítico* o texto que, apresenta desvios graves da norma padrão, falta de estrutura sintática, além de traços de gírias e marcas de oralidade. Na competência tema/tipologia, o estudante “desenvolve de maneira tangencial o tema, detendo-se em tema vinculado ao mesmo assunto, o que revele má interpretação da proposta”. Além disso, o texto nesse nível apresenta “inadequação ao tipo textual expositivo-argumentativo, com repetição de ideias e ausência de argumentação”. Os argumentos apresentados “são pouco relacionados ao tema e também são pouco arrolados entre si”, o que

demonstra falta de coesão entre suas partes, havendo “sérios problemas na articulação das ideias e na utilização de recursos coesivos” (SEC/BA, 2013, p.35).

No nível *básico*, por sua vez, praticamente os mesmos desvios do nível anterior continuam, porém, de forma mediana, ou seja, não tão frequentes quanto o primeiro. Um diferencial entre esses dois níveis é o fato de que no nível básico “já não apresenta desestruturação sintática em excesso” (SEC/BA, 2013, p.35). Na apresentação do tema, os argumentos são considerados previsíveis e baseiam-se no senso comum ou o estudante recorreu aos textos motivadores utilizando as citações de forma direta. A proposta de intervenção é feita de forma precária, “não articulada com a discussão desenvolvida no texto ou com desenvolvimento precário dos meios para realizá-la” (SEC/BA, 2013, p.35). A coerência do texto ainda é prejudicada devido à falta de articulação entre as informações, fatos e opiniões e as partes do texto são interligadas, porém, com inadequações na utilização dos recursos coesivos.

São considerados *intermediários* os textos que apresentam domínio adequado da norma padrão, ainda que com alguns desvios gramaticais e de convenção da escrita de forma leves. Para o Avalie Ensino Médio,

Desvios mais graves, como a ausência de concordância verbal ou nominal, não impedem que a produção textual receba essa pontuação, desde que não configurem falta de domínio absoluto do padrão da linguagem escrita formal. Assim, o estudante que realizar alguns desvios graves ou gravíssimos, ou muitos desvios leves, recebe essa pontuação (SEC/BA, 2013, p.35).

Ainda nesse nível, o tema é tratado de forma adequada, porém, artificialmente, pelo fato de apresentar argumentos previsíveis, não apresentando uma tese de forma explícita, mesmo que demonstre o domínio adequado da tipologia textual solicitada. A proposta de intervenção, por sua vez, “ainda é pouco articulada à discussão desenvolvida no texto, ou seja, com pouca fundamentação ou baseada em ideias do senso comum” (SEC/BA, 2013, p.36). Os argumentos são pouco articulados e não suficientes para defender a opinião do autor, além de possuir um domínio apenas regular dos elementos de coesão textual.

No nível *adequado*, como o próprio nome diz, são classificados os textos que se adequam às exigências das cinco competências da Matriz de Produção de Textos, embora não signifique que as produções textuais nesse nível não apresentam desvios. Eles podem ainda apresentar poucos desvios gramaticais leves, como de convenções da escrita, apenas em alguma parte do texto. Quanto ao tema, é desenvolvido bem, no entanto, “não explora os seus aspectos principais” (SEC/BA, 2013, p.36). A tipologia expositivo-argumentativa é seguida adequadamente, mas “não apresenta argumentos bem desenvolvidos” (SEC/BA, 2013, p.36). A coerência do texto é mantida, defendendo uma opinião ao longo da escrita e articulando de forma coesa as partes do texto, ainda que apresentando alguns desvios dos recursos coesivos. Nesse nível, a proposta de intervenção é apresentada de forma articulada com o desenvolvimento de todo o texto.

Por último, o Sabe (SEC/BA, 2013) considera *avançado* o texto que está totalmente dentro das normas da língua padrão, não apresentando desvios gramaticais ou apresente algum desvio isolado, que não interfira na compreensão textual. Nesse nível de texto, o tema é desenvolvido de forma precisa, tendo seus principais aspectos bem explorados, apresentando “argumentação consistente, revelando excelente domínio do tipo textual expositivo-argumentativo, indicando que o texto está estruturado” (SEC/BA, 2013, p.37) em todas as suas partes. Os argumentos presentes não se restringem a ideias do senso comum, se configurando como um texto de “autoria, em defesa de um ponto de vista” (IDEM), apresentando argumentos que compravam a tese defendida, de forma coerente e coesa.

Então, após a aplicação do programa, os resultados do Avalie Ensino Médio são enviados para cada unidade escolar, separados por área do conhecimento. Mas neste trabalho, serão considerados apenas os resultados da produção textual dos alunos. A escola recebe os boletins individuais de cada aluno, contendo a pontuação alcançada no texto e o nível de desempenho em que ele foi classificado. Da mesma forma, a escola tem o seu desempenho geral analisado e comparado com os resultados apresentados pela Diretoria Regional da Educação (Direc), da qual o Colégio Estadual Nossa Senhora das Graças (CENSG) faz parte, territorialmente, e com a média estadual, obtida através da participação de todas as escolas da rede pública estadual, na Bahia.

2.3.1.4 Os resultados do Avalie Ensino Médio no Censg

Neste trabalho, serão considerados e analisados os resultados do Avalie Ensino Médio do Colégio Estadual Nossa Senhora das Graças (Censg), no município de Araci, referente ao ano de 2013, quando foram realizadas as últimas avaliações do programa. Aqui, serão apresentados os desempenhos dos estudantes em Produção de Texto, em cada competência, por série e modalidade de ensino, comparando-se os resultados desta unidade escolar com os resultados da Diretoria Regional da Educação (Direc) da qual a escola faz parte, bem como com os dados gerais do Avalie no Estado da Bahia.

De acordo com o Sabe (SEC/BA, 2013), a comparação dos resultados, por meio de médias, tem o objetivo de permitir que cada escola compare o seu desempenho com o das outras unidades escolares da rede pública estadual e tenha conhecimento da posição que se encontra quanto ao nível atingido por seus estudantes. Isso é importante para que a unidade escolar tenha consciência de como está se dando o processo de ensino-aprendizagem da produção de texto e, quando os resultados não foram satisfatórios se comparados com o desempenho das demais unidades, “planejar intervenções pedagógicas voltadas à melhoria do processo de ensino e promoção da equidade escolar” (SEC/BA, 2013, p.72).

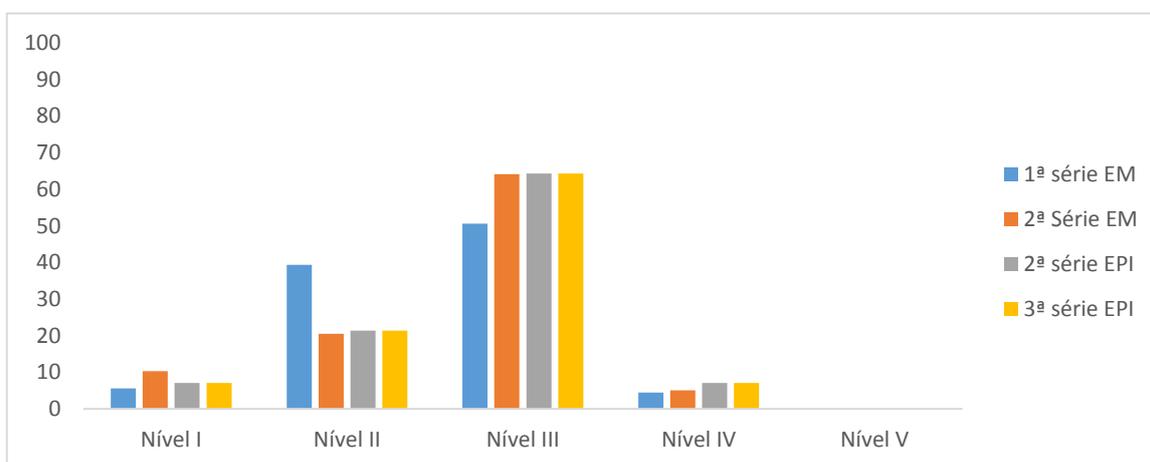
No ano de 2013, as avaliações foram aplicadas, no CENSG, em turmas da 1ª e 2ª séries do Ensino Médio Regular e na 2ª e 3ª da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, modalidade EPI, que tem a duração de 04 (quatro) anos seriados (de 1ª a 4ª séries). Os estudantes foram convidados a produzir um texto na tipologia expositivo-argumentativa, conforme já mencionado neste capítulo. Para composição dos resultados, foram considerados apenas os textos válidos, ou seja, textos que se enquadravam nos requisitos necessários para que fossem corrigidos, como, por exemplo, o número mínimo de linhas escritas, que não tivessem conteúdos inapropriados, de teor ofensivo ou de conotação político-partidária, dentre outros.

2.4.1 Os resultados do Censg por Competência

Em relação aos resultados por Competência, iremos apresentar os dados de todas as séries e modalidades cujos textos foram avaliados no Avalie 2013, em cada uma das competências que iremos considerar neste trabalho, a saber: a *tipologia textual*, *coerência* e *coesão*. Neste momento, também será considerada apenas a maior porcentagem dos textos produzidos pelos alunos do CENSG, apontando-se o nível de Desempenho que foi alcançado em cada série/modalidade, comparando-se com os índices obtidos nas esferas regional e estadual (Direc/Rede).

Na competência *Tema/Tipologia Textual*, em todas as séries e modalidades participantes da avaliação, o nível de desempenho no Censg alcançou o nível *intermediário*. O que houve de diferente foram as porcentagens dos textos que se enquadraram nesse nível, conforme pode ser conferido no gráfico abaixo:

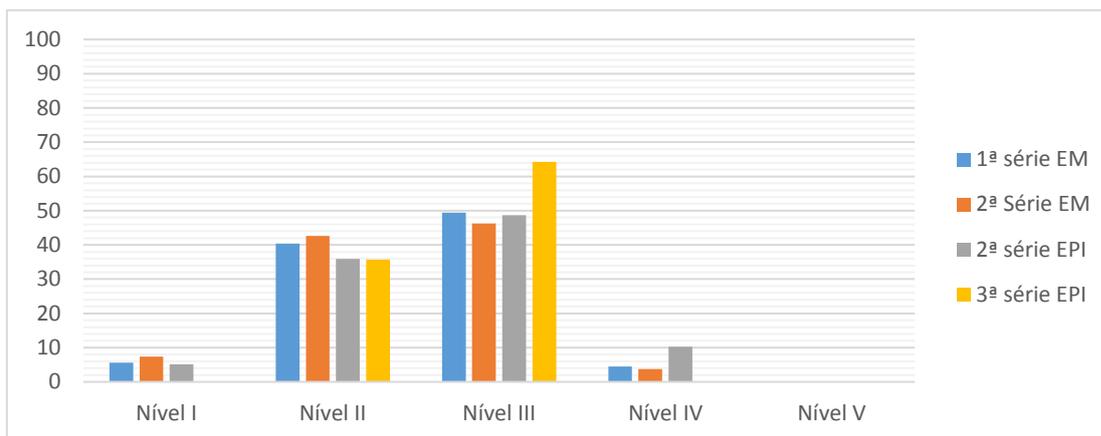
GRÁFICO 01: Nível dos textos na competência Tema/Tipologia



Nesta competência, o percentual atingido no nível III foi praticamente igual nas turmas de 2ª e 3ª séries, em ambas modalidades, com exceção da 1ª série que ficou um pouco abaixo. Vale destacar que, na competência Tema/tipologia textual nenhuma das séries atingiu o nível avançado, como pode ser visto acima.

Quanto à *Coerência*, na unidade escolar pesquisada o nível atingido também foi o *intermediário*, em todas as séries e modalidades, variando-se apenas a porcentagem, obtida de uma série para outra:

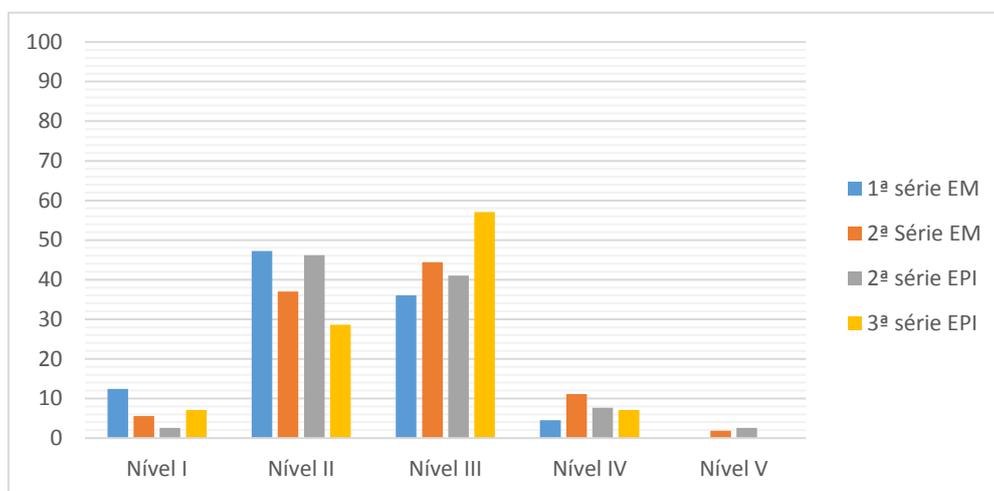
GRÁFICO 02: Nível dos textos na competência Coerência Textual



Na competência Coerência Textual, apesar de o maior percentual obtido em todas as séries ter sido o intermediário, no entanto, os números ficaram bem próximos ao nível básico. A única série que atingiu um percentual bem maior do que as outras séries foi a 3ª série EPI, atingindo mais de 60% dos textos, enquanto que as demais não ultrapassaram a casa dos 50%. Em se tratando de Coerência Textual, observa-se que o número de textos classificados como *adequado* foi muito baixo e aqui também não houve textos enquadrados no nível *avançado*.

No que tange à Coesão Textual, por sua vez, das quatro séries que compõem a pesquisa, nesta competência o nível atingido alternou-se entre o *intermediário* e o *básico*. Em duas séries o maior percentual atingiu o nível *básico* e em outras duas o nível *intermediário*, como pode ser visto no gráfico abaixo:

GRÁFICO 03: Nível dos textos na competência Coesão Textual

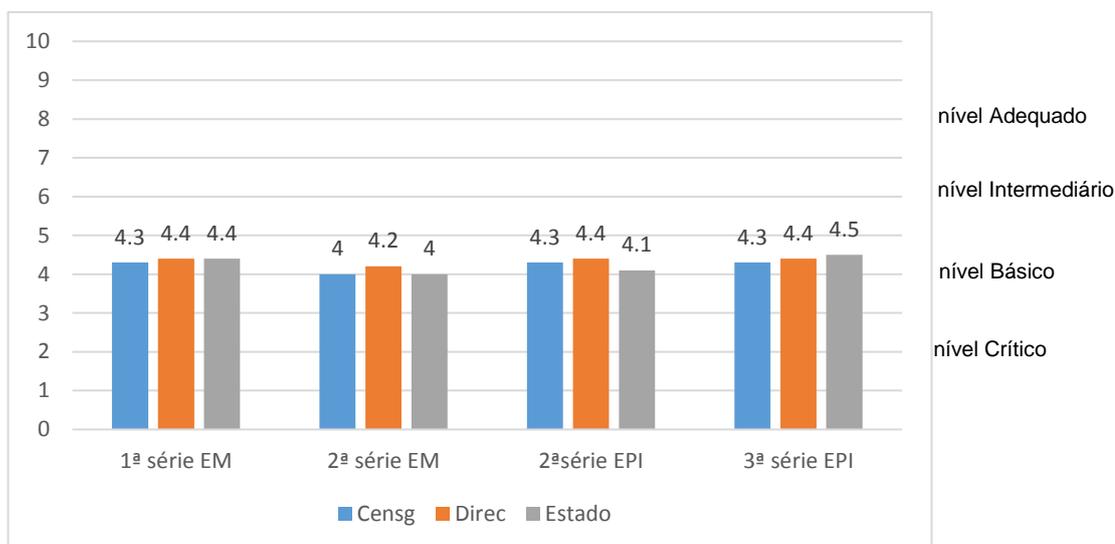


Conforme dados do Gráfico 3, vê-se que as duas séries que atingiram o nível básico, nessa competência, foram a 1ª do ensino médio e 2ª série da educação profissional. O nível intermediário foi atingido pelas 2ª série do ensino médio e a 3ª da educação profissional, respectivamente. Nesta competência, no entanto, houve textos classificados no nível *avançado*, o que não aconteceu nas outras duas competências anteriores.

2.4.2 Os Resultados do CENSG em Comparação aos da Direc/Rede Estadual

De acordo com os dados divulgados pelo Avalie 2013, o nível de desempenho alcançado pelos alunos do Colégio Estadual Nossa Senhora das Graças (Censg) foi o *intermediário*, isto é, o nível III, dentre cinco níveis possíveis. Das quatro séries que participaram da avaliação (1ª e 2ª séries do ensino médio regular; 2ª e 3ª séries na modalidade EPI) apenas a 2ª série do ensino médio regular não teve o mesmo desempenho, ficando um nível abaixo, no nível *básico*. Todas as outras séries foram classificadas no nível *intermediário*, conforme gráfico abaixo:

GRÁFICO 04: Resultado do Avalie por desempenho, em cada esfera



Observando-se o gráfico acima, ao compararmos os resultados do Censg com os desempenhos dos estudantes da Direc, percebe-se que o nível *intermediário* também foi obtido em todas as séries na esfera regional, em 2013. Comparando-se com os resultados de toda rede estadual da Bahia, o desempenho é praticamente igual em todas as esferas (local, regional e estadual). Em apenas uma série (2ª série) o nível na rede estadual não foi o *intermediário*, mas sim, o *básico*.

Considerando-se os apenas os níveis IV e V, respectivamente, o *adequado* e o *avançado*, os dados chamam atenção para o baixo percentual dos textos considerados adequados, isto é, para a produção textual de acordo com o que se espera de estudantes do ensino médio. Em ambas esferas o índice de textos nesse nível é muito baixo, não chegando nem a 10%, como pode ser visto abaixo:

TABELA 04: Textos classificados acima do nível *intermediário*

Esfera	Classificação	
	ADEQUADO (%)	AVANÇADO (%)
CENSG	2,6	0,0
DIREC	6,6	2,7
ESTADO	7,8	0,5

Observando-se a Tabela 04, vemos que o desempenho dos estudantes do Censg é menor ainda do que os da Direc e de toda Rede, no nível adequado. No nível *avançado*, por sua vez, não houve textos do Censg classificados neste nível.

Assim, considerando-se, portanto, os dados do Avalie, é possível concluir que, a maioria dos estudantes da rede pública estadual da Bahia não está produzindo textos na tipologia expositivo-argumentativa de forma adequada, segundo parâmetros do programa, para a modalidade de ensino na qual se encontra, ou seja, no ensino médio. Para o Avalie, é considerado “adequado”, o texto que atende aos critérios do programa, nas cinco competências definidas pelas Matriz de Correção por Competência, conforme já discorrido neste trabalho (ver pag.51).

Como pode ser visto, em nenhuma das esferas (local, regional e estadual) o nível de desempenho se enquadrou como “adequado”, em nenhuma das competências analisadas pelo Avalie Ensino Médio. Ainda que o nível *básico* tenha sido atingido em algumas séries e em uma ou outra esfera, o que prevaleceu, no total, foi o nível *intermediário*, tendo sido, inclusive, o nível com maior frequência nos textos dos estudantes do Colégio Estadual Nossa Senhora das Graças.

É importante ressaltar, neste momento, que um dos objetivos deste trabalho é exatamente verificar até que ponto os resultados apresentados com o desempenho dos estudantes correspondem, de fato, à realidade da escola, no que se refere à produção textual dos alunos do Censg. Há de se levar em conta aspectos relativos, além dos linguísticos, as condições em que a avaliação foi realizada e fatores como: a motivação dos alunos para produzirem os textos, se houve um trabalho específico por parte dos professores de produção textual voltado para a aplicação da avaliação e, principalmente, como a unidade escolar encarou e acolheu esse sistema de avaliação, de caráter externo.

Diante disso, é possível deduzir que a produção textual dos estudantes da rede pública estadual da Bahia está, de certa forma, nivelada. Aparentemente, não é um problema isolado de uma ou outra escola, nem tampouco do Colégio Estadual Nossa Senhora das Graças, em particular. Mas, de certa forma, é uma situação que atinge esta unidade escolar, uma vez que, a princípio, esses alunos não

corresponderam ao nível de ensino em que estavam, por tratar da última etapa da Educação Básica, quando se espera um nível melhor no que tange à produção de textos, independentemente da série em que eles se encontravam quando realizaram a avaliação.

Logo, se faz necessário um estudo para analisar os fatores que contribuíram direta ou indiretamente para explicar o cenário acima descrito, no Colégio Estadual Nossa Senhora das Graças, no intuito de responder às seguintes questões: o resultado do Avalie Ensino Médio reflete, de fato, a competência textual dos alunos do Censg? Quais os motivos que explicam os textos desses alunos em um nível de desempenho considerado “intermediário”? Qual o conceito de texto utilizado pelo Sistema de Avaliação Baiano da Educação? O que pensam os alunos e professores que participaram do Avalie Ensino Médio a respeito dos resultados apresentados?

3.4.3 Entendendo o nível Intermediário

Partindo-se, primeiramente, de uma análise etimológica da palavra, “intermediário”, vem do latim “intermeo, -es, -ere”, que significa “ficar entre, no meio” (FARIA, 1962, p.518). Semanticamente, se refere a tudo “que está de permeio, interposto” (FERREIRA, 1975, p.776). Assim, no contexto do Avalie, o nível *intermediário* é aquele que se encontra entre o nível *básico* e o nível *adequado*, no que tange à classificação do desempenho da produção textual dos estudantes.

Considerando-se a Matriz de Correção por Competência, do programa Avalie Ensino Médio, além do nível 0 (nível inadequado) que é a classificação dada para os textos que não atenderam aos requisitos mínimos para serem corrigidos, os demais textos são alocados pelo programa em cinco níveis, a partir da pontuação obtida, conforme tabela abaixo (SEC/BA, 2013, p.34):

TABELA 05: Pontuação relativa a cada nível de escrita

Crítico	Básico	Intermediário	Adequado	Avançado
0,1 a 2,0 pontos	2,1 a 4,0 pontos	4,1 a 6,0 pontos	6,1 a 8,0 pontos	8,1 a 10 pontos
Nível I	Nível II	Nível III	Nível IV	Nível V

A classificação dos textos é dada de acordo com a pontuação obtida na soma total de todas as competências avaliadas (cinco competências). Para cada competência é atribuída uma nota, de 0 a 10 (zero a dez), podendo cada texto atingir o total de 50 (cinquenta) pontos. Em seguida, divide-se o total de pontos por 5 (cinco) para se chegar à nota final do texto e, conseqüentemente, à sua classificação.

Conforme é possível perceber na Tabela 04, justificando a própria terminologia, o nível intermediário encontra-se, exatamente, no meio, havendo, portanto, dois níveis abaixo e dois níveis acima. Isso significa que os textos classificados nesse nível não estão nem no nível básico, nem no nível adequado, sendo, portanto, necessário um avanço por parte dos alunos, para que se enquadrem no nível adequado, para a modalidade de ensino na qual se encontram.

Dessa forma, pode-se dizer que o nível intermediário é aquele em que o aluno-escritor demonstra certo domínio dos fatores de textualidade, porém, ainda não os utiliza de forma adequada. Assim, nesse nível, o estudante escreve de forma regular, não conseguindo produzir um texto bem estruturado linguisticamente, apresentando dificuldade em utilizar argumentos de forma coerente e coesa, não sendo capaz ainda de defender seu ponto de vista com clareza.

Abaixo, apresentamos a Matriz de Correção por Competência, correspondente ao nível *intermediário* (nível III), para que se tornem mais claros os critérios utilizados pelo Avalie para classificar os textos, em cujo nível se encontram os estudantes do Censg, conforme discorrido acima. Porém, só serão consideradas, aqui, as competências *Tema/Tipologia*, *Coerência* e *Coesão*, respectivamente:

TABELA 06: O nível intermediário por competência

TEMA/TIPOLOGIA	COERÊNCIA	COESÃO
O aluno já desenvolve de forma adequada o tema, mas superficial, discutindo outras questões relacionadas. Desenvolve uma argumentação previsível e apresenta	O aluno apresenta informações, fatos, opiniões e argumentos pertinentes ao tema proposto, porém os organiza e organiza de forma pouco consiste em defesa de	O aluno articula as partes do texto, porém, com algumas inadequações na utilização dos recursos coesivos. A produção textual enquadrada nesse nível poderá conter eventuais desvios

conhecimento acerca do tipo textual expositivo-argumentativo, mas sem explicitar uma tese, detendo-se mais no caráter expositivo do que no argumentativo, reproduzindo ideias do senso comum no desenvolvimento do tema.	seu ponto de vista. O texto revela pouca articulação entre os argumentos, que são pouco convincentes para defender a opinião do autor.	que não comprometem a estrutura lógico-gramatical e o encadeamento do texto. Essa pontuação deve ser atribuída ao aluno que demonstrar domínio intermediário dos recursos coesivos.
--	--	---

(SEC/BA, 2013, p. 23)

A partir dos conceitos apresentados, cabe questionar os motivos pelos quais os estudantes não são capazes de desenvolver um tema de forma adequada à sua tipologia, apresentando e defendendo suas ideias através de argumentos próprios. Por que ainda não conseguem utilizar os recursos coesivos de forma adequada? Por que os seus textos, segundo o Avalie, apresentaram falhas de argumentação e organização, comprometendo a coerência textual?

Procurando responder aos questionamentos acima, abaixo apresentamos um texto produzido por um aluno do Censg no Avalie 2013, classificados no nível *intermediário*, no intuito de se entender o que o programa considera como sendo um texto nesse nível de escrita. Trata-se de um texto produzido por um aluno da 3ª série da Educação Profissional, cujo tema foi “Os jovens e a sociedade: os protestos no Brasil”.

IMAGEM 01: Texto de aluno classificado como intermediário

Texto 3 - Intermediário

01 Neste ano o nosso país foi marcado por um
 02 movimento revolucionário realmente gente: as ma-
 03 nifestações populares. O início do movimento foi pe-
 04 queno, porém aos poucos foi adquirindo grandes exten-
 05 são, e no ponto de climax, milhões de pessoas esta-
 06 ram nas ruas protestando seu desejo de mudanças
 07 em relação a diversas pontos, tais como educação,
 08 saúde, tarifas de tarifas de transportes abusivas,
 09 não ao PEC 37, leopardo Brasil em 2014, etc.
 10 O governo de alguns estados no início do mês
 11 de junho, anunciando o aumento das tarifas do
 12 transporte público em cerca de 10 a 20 centavos
 13 dependendo da região. Esse acréscimo foi o que
 14 ocasionou o início das manifestações dos cidadãos e
 15 depois de nomeadas tal atitude como injusta, im-
 16 perdoável e absurda, sendo que os transportes pú-
 17 blicos não são de boa qualidade, e por isso foi as
 18 ruas lutar por seus direitos. Tentando com a ajuda
 19 da das redes sociais o movimento ganhou força
 20 e popularidade, sendo que hoje muitas atitudes boas
 21 foram tomadas pelos governantes, depois que as ma-
 22 nifestantes miradaram e depredaram orgãos pú-
 23 blicos e privados.
 24 Leada vez mais a sociedade deve manifes-
 25 tar as suas vontades onde as ruas, pois só
 26 assim o Brasil aos poucos vai se tornando
 27 um país com bons índices sociais e não ape-
 28 nas econômicos.
 29

REGISTRO	TEMA/TIPOLOGIA TEXTUAL	COERÊNCIA	COESÃO	PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	NOTA FINAL
8 pts.	6 pts.	6 pts.	6 pts.	4 pts.	6 pts. Intermediário

Conforme pode ser visto no rodapé da imagem acima, o texto foi classificado no nível intermediário em todos os fatores de textualidade considerados pelo programa, com exceção do critério Registro, que atingiu uma pontuação maior. Isso significa que o texto foi escrito de forma adequada à variedade padrão da língua portuguesa, seguindo-se, dessa forma, as normas da língua culta, ainda que apresente “desvio gramaticais leves” (SEC/BA, 2013, p.64), o que, segundo o

Programa, não interfere na coerência do texto. Por outro lado, o texto apresenta falhas no que tange à adequação ao tema/tipologia, à coesão e à coerência. De acordo com as análises feitas pelo Avalie, esse texto, apesar de trazer informações novas além das que foram apresentadas nos textos motivadores, de modo geral,

(...) segue a mesma linha de raciocínio dos textos apresentados na proposta, fazendo uma releitura das informações apresentadas neles, detendo-se mais no caráter expositivo do que no argumentativo, reproduzindo ideias do senso comum no desenvolvimento do tema (SEC/BA, 2013, p.63).

Quanto à coesão textual, segundo o Programa, o texto “apresenta algumas inadequações, como o uso recorrente de vírgulas e da conjunção aditiva ‘e’” (SEC/BA, 2013, p.64). Além disso, o texto é desenvolvido “de forma desarticulada”, o que compromete, de certa forma, a coerência textual, pelo fato de ser construído de forma previsível.

2.4. OS SISTEMAS DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL COMO POLÍTICA PÚBLICA NO BRASIL

As avaliações em larga escala vêm, ao longo das últimas décadas, se consolidando cada vez mais como uma política pública voltada para a aferição da qualidade da educação no Brasil. De acordo com Melo (2013), em todo território nacional há, atualmente, “cerca de 18 estados que impõem os seus sistemas próprios de avaliação educacional, numa expansão muito significativa da atividade de avaliação em todo o território nacional” (MELO, 2013, p.35). Essas avaliações, nacionais e estaduais, abrange a maioria das escolas de ensino fundamental e médio do país (BONAMINO, 2013). Segundo Sousa (2013),

O que se evidencia é uma tendência de governos estaduais organizarem seus sistemas de avaliação, em moldes semelhantes ao delineado pelo MEC, assumindo como principal indicador de qualidade das redes e escolas a medida da proficiência dos alunos, obtida por instrumentos de testagem, apoiados na adesão à ideia da necessidade da avaliação para qualificar a gestão da educação (SOUSA, 2013, p.67)

Dentre os objetivos dessas avaliações, consoante Melo (2013), além de “medir o desempenho para fins de avaliação de escolas e redes”, elas procuram “produzir informação para distribuição de benefícios aos recentes sistemas de responsabilização” e, finalmente, “utilizar procedimentos próprios da avaliação para incidir diretamente no processo de ensino” (MELO, 2013, p.36). Enquanto os dois primeiros objetivos estão ligados às esferas governamental e administrativa, esse último, por sua vez, volta-se, especificamente, para a escola e os professores, no intuito de servir como instrumento de diagnóstico dos processos de ensino e aprendizagem.

Bonamino (2013) classifica as avaliações educacionais em três gerações, a saber: a primeira geração, cuja finalidade é diagnóstica; a segunda e terceira gerações como avaliações de responsabilização. As avaliações de primeira geração “acompanham a evolução da qualidade da educação e seus resultados são divulgados na Internet para consulta pública, ou através da mídia, mas não são devolvidos às escolas” (BONAMINO, 2013, p.44). Já as avaliações de segunda e terceira gerações, por outro lado, “se caracterizam por subsidiar políticas de responsabilização com atribuição de consequências para professores, diretores e demais profissionais da escola” (IDEM).

Como exemplo de avaliação de primeira geração tem-se o SAEB, conforme já visto nesse trabalho (p.41) que acompanha a evolução da qualidade da educação e analisa “fatores contextuais relacionados como desempenho escolar, visando subsidiar os formuladores e executores de políticas educacionais (BONAMINO, 2013, p.48). Segundo a autora, enquadra-se como de segunda geração a Prova Brasil e a maioria das avaliações estaduais. Nesse tipo de avaliação, os resultados são divulgados e também são devolvidos às escolas, sem, no entanto, implicar em alguma consequência de caráter material. As consequências são, por sua vez, simbólicas, a exemplo da apresentação dos *rankings* elaborados, além da divulgação de informações e dados das escolas participantes.

Para Bonamino (2013, p.45), esse tipo de responsabilização “favorece a mobilização das equipes escolares e também pressão dos pais e da comunidade no sentido da melhoria do ensino”. As avaliações da terceira geração, por sua vez, se diferenciam da segunda pelo fato de que a responsabilização envolve mecanismos de remuneração ou premiação em função de metas” (IDEM), o que acontece em

alguns estados brasileiros, quando os profissionais de cada unidade escolar são penalizados ou premiados a partir do desempenho dos estudantes nas avaliações externas. No entanto, os sistemas de avaliação não devem dar ênfase somente às políticas de responsabilização. Para Bonamino (2013), os bons sistemas de avaliação “precisam envolver trocas coletivas entre quem formula, quem executa e quem pode beneficiar-se dos resultados da avaliação, além de um retorno preciso e rápido para a escola e para o professor” (BONAMINO, 2013, p.57). Para a autora, “as avaliações precisam ter uma dimensão diagnóstica e formativa, com vistas a identificar os fatores sobre os quais os profissionais da escola precisam concentrar seus esforços de intervenção” (BONAMINO, 2013, p.58).

Porém, Freitas (2013) afirma que, nos últimos anos, “as funções diagnóstica e formativa da avaliação educacional têm sido colocadas em segundo plano” (FREITAS, 2013, p.166). Para esse autor, a função classificatória das avaliações, que é seletiva e excludente, vêm tendo mais destaque no cotidiano das escolas, “em detrimento das funções diagnóstica e formativa, estas sim, avaliações da e para a aprendizagem” (FREITAS, 2013, 167).

Assim, contribuir para a qualidade do ensino e da aprendizagem deve, de fato, ser o foco das avaliações externas. “Testes ou provas não são a avaliação de fato, mas apenas instrumentos para ela” (FREITAS, 2013, p.167). Porém, existe, no Brasil, uma concepção disseminada de que a avaliação venha a ser, como diz Freitas (IDEM), “a redentora dos males da educação”, o que acaba por transformá-la em um fim, e não em um instrumento. No que tange à qualidade, Freitas (2013) diz que “há uma ilusão social de que avaliar os sistemas garante a qualidade. Entende-se que aumentar a proficiência dos estudantes nos exames é o mesmo que elevar a qualidade, sendo esta medida somente por meio de indicadores e dados” (IDEM).

Sabe-se da importância dos indicadores no processo de avaliação, a exemplo dos exames e do próprio IDEB, porém, de acordo com Hypólito (2013), eles “podem ser extremamente úteis se forem utilizados para detectar áreas de dificuldade e de problemas do sistema e para orientar ações, mas muito danosos se estiverem focados nas escolas e, individualmente, nos professores e alunos” (HYPÓLITO, 2013, p.213). Para o autor,

É imprescindível um debate para que outros indicadores sejam elaborados tendo como horizonte a garantia de um padrão mínimo de qualidade escolar

que reflita uma discussão sobre qualidade, salário dos professores, condições dos insumos escolares, condições de prédios, bons materiais escolares, assim como uma discussão curricular, preocupada com as exigências da sociedade do conhecimento e não apenas um currículo dirigido para o ensino da matemática e de língua, por vezes de ciências, comprometido com a aprovação em exames (HYPÓLITO, 2013, p.217)

No campo educacional, por sua vez, há, de um lado, a preocupação com os resultados, ou seja, com o produto e, por outro, aqueles que se preocupam com o processo. Segundo Hypólito (2013), “ao se colocar em primeiro plano o desempenho dos alunos e dos professores ocorre um deslocamento da preocupação com o processo educacional para o seu produto, para os resultados” (HYPÓLITO, 2013, p.231). Isso é o que geralmente ocorre no contexto das avaliações externas, isto é, o foco recai sobre os resultados, dando-se ênfase ao desempenho dos estudantes nas provas, não avaliando-se o contexto sociocultural em que as avaliações são realizadas.

Por outro lado, quando há uma preocupação com os processos educativos, discutem-se as condições em que a educação se efetiva, procurando-se elementos que contribuem para o seu desenvolvimento. Logo, além de resultados em exames de conhecimento, são valorizadas “as condições que envolvem desde a infraestrutura física, os prédios escolares e seus equipamentos, até a formação docente, a definição do currículo e das práticas pedagógicas e a gestão dos sistemas de ensino e das unidades escolares” (HYPÓLITO, 2013, p.237). Dessa forma, a avaliação externa pode ser positiva ou negativa, dependendo da forma como ela foi conduzida, “dos instrumentos utilizados, da forma como se realiza e do uso dados aos seus resultados” (HYPÓLITO, 2013, p.243).

De acordo com Vianna (2013), o valor da avaliação não está em si própria, nem ela deve se configurar como apenas um evento educacional isolado. Para esse autor, a avaliação “necessita integrar-se ao processo de transformação do ensino/aprendizagem e contribuir, desse modo, ativamente, para o processo de transformação dos educandos” (VIANNA, 2003, p.13). Avaliar apenas com objetivos estatísticos não contribui para a melhoria da qualidade da educação. Os resultados de qualquer avaliação devem servir para que a escola possa rever suas práticas e, principalmente, planejar novas ações pedagógicas. Segundo Vianna (2003), os instrumentos de medida em avaliação educacional

Devem ser dimensionados a fim de que os resultados façam sentido e permitam a orientação das atividades docentes; assim, é importante que se aprofundem estudos ligados à avaliação de processo com o uso de instrumentos referenciados a critério, como peça fundamental das atividades de aprendizagem em sala de aula (VIANNA, 2013, p.14).

Assim, os resultados, além de serem divulgados, devem ser também analisados pelos profissionais da escola, no intuito de se perceber as possíveis causas, diante de um desempenho não satisfatório. Isso é notório, uma vez que a avaliação educacional não deve almejar, de forma exclusiva, o poder central, ou seja, a cúpula administrativa (governo, secretarias, gestores), mas, paralela à avaliação “deve seguir-se um trabalho bem planejado de difusão dos resultados e das suas análises, a fim de que a sociedade (interna e externa ao sistema) acompanhe o trabalho institucional” (VIANNA, 2003, p.15). Segundo Vianna (2003),

Além da difusão dos resultados, é necessário que se definam diretrizes sobre como usar, produtivamente, esses resultados na melhoria do processo de uma educação que seja eficiente e consequente, evitando-se, desse modo, que os resultados fiquem restritos a uma adjetivação pouco satisfatória (VIANNA, 2003, p.15).

O que fazer com os resultados de uma avaliação é uma questão que implica diversas considerações que devem ser discutidas, não só no âmbito escolar, mas deve “abranger todos os níveis da hierarquia da administração educacional, a partir das Secretarias de Estado, quando for o caso, passando por outros níveis, inclusive técnicos, até chegar à sala de aula e ao professor” (VIANNA, 2003, p.15). Para Vianna (2003), a avaliação “não é uma ação isolada, integra toda a comunidade educacional e a própria sociedade” (IDEM).

O insucesso em avaliações pode ser resultado de diversos fatores, como questões sociais, econômicos, culturais etc., não estando associado apenas a razões pedagógicas, que por sua vez, são atribuídas à ineficiência do ensino. É o caso dos resultados da produção textual dos estudantes do Censg no Avalie 2013: não produzir textos dissertativo-argumentativos de forma adequada à proposta do programa, não significa, necessariamente, que é um problema da prática docente. Para Vianna (2003), o insucesso institucional (a exemplo do Censg) “deve ser objeto

de pesquisa, análise e discussões dentro da própria instituição, com a participação efetiva e solidária da família, que também integra o processo de avaliação” (VIANNA, 2003, p.19).

De acordo com Sousa & Lopes (2010), as avaliações ganham significados distintos segundo a forma como cada instituição de ensino concebe os resultados apresentados. Para os autores, apesar da disseminação das avaliações como “instrumento de regulação das políticas educacionais” em toda Educação Básica, por estados e municípios, em todo Brasil, “seus resultados tinham pouco impacto na indução de propostas e ações” (SOUSA & LOPES, 2010, p.56). Dentre os entraves que os autores relatam está o fato de que

Os relatórios de avaliação chegavam às escolas muito tempo depois da realização da avaliação e sua redação, em alguns casos, era muito superficial; em outros, muito especializada. Em ambas as situações, faziam pouco sentido para produzir alterações nas práticas dos professores (SOUSA & LOPES, 2010, p.57).

Essa situação é verossímil a partir da experiência do Avalie realizado no Censg. A sua última aplicação nessa unidade escolar efetivou-se no mês de novembro de 2013, porém, os resultados só chegaram à escola no mês de outubro de 2014, ou seja, quase 01 (um) ano após a realização dos exames. Ainda que os números e desempenho das escolas tenham sido divulgados ainda em 2014, o planejamento das ações pedagógicas e possíveis intervenções só foram possíveis no ano seguinte, em 2015, uma vez que essas ações são definidas durante a semana pedagógica das unidades escolares da rede estadual, que acontece, geralmente, no início do ano letivo, entre os meses de fevereiro/março.

É por estas e outras situações que, aparentemente, o desempenho dos alunos nas avaliações externas, não só da rede pública da Bahia, mas em todo Brasil, não é bom. Como afirmam Sousa & Lopes (2010), ao dizerem que “após anos de investimentos na avaliação em larga escala, na formação de professores e na melhoria de equipamentos para as escolas, verificam-se baixos desempenhos dos estudantes” (SOUSA & LOPES, 2010, p.57). Eles reconhecem que as avaliações não contribuíram para mudanças positivas, uma vez que “não se verifica significativa melhoria de desempenho dos estudantes” (IDEM). Para esses autores,

Se é certo que as políticas públicas vêm buscando mecanismos de superação da baixa qualidade, com estratégias de indução, como é o caso da avaliação externa, parece óbvio que o envolvimento dos professores e dos demais profissionais das escolas na elaboração e na implementação de ações é urgente (SOUSA & LOPES, 2010, p.59).

Bonamino (2013) ratifica a necessidade de se associar os resultados das avaliações “numa perspectiva diagnóstica e formativa, com vistas a identificar os fatores sobre os quais os profissionais da escola precisam concentrar seus esforços de intervenção” (BONAMINO, 2013, p.58). A autora acredita que as experiências com os sistemas de avaliação só poderão ser exitosas se “a interpretação pedagógica de seus resultados fizerem parte da formação inicial e continuada de professores e gestores” (IDEM).

Conforme já visto neste trabalho, o Avalie visa não só fazer um diagnóstico da situação de aprendizagem dos estudantes da rede estadual, como também oferecer subsídios para a análise, reflexão e, principalmente, planejamento de ações que venham a impactar no desempenho dos alunos. No entanto, essa ação não pode ser efetivada apenas pela equipe gestora da unidade escolar, mas deve ser um trabalho coletivo, que envolva também as instâncias superiores. Como diz Oliveira (2013), “se os gestores dos sistemas educacionais e a comunidade escolar nada fizerem a partir do conhecimento de uma dada realidade propiciada pelas testagens, não teremos um processo de avaliação” (OLIVEIRA, 2013, p.88).

Para Oliveira (2013), já há uma expectativa nas redes de ensino que implantaram testagens em larga escala, no sentido de que elas utilizem esses resultados para aperfeiçoar sua ação. Porém, para esse autor, “aparentemente, tais resultados ainda não são utilizados pelas escolas para moldar sua ação, ainda que tenha havido uma expansão de seu uso” (IDEM). Sousa & Oliveira (2010) ratificam essa informação ao dizer que “o uso dos resultados dos sistemas de avaliação por parte dos gestores é escasso ou inexistente. Nesse nível, observa-se a tendência de que tais resultados sejam compreendidos como apenas um indicador [...] não informando políticas específicas” (SOUSA & OLIVEIRA, 2010, p.119).

O que se espera, de fato, é que os resultados das avaliações se tornem motivação para que a estrutura escolar seja repensada, em toda sua coletividade, enfatizando-se os acertos e priorizando os pontos mais fracos. Assim, “cada escola podia, assim, apropriar-se dos dados e de sua interpretação, esperando-se que isso

levasse ao replanejamento de atividades de ensino, que servisse de guia para o plano pedagógico escolar” (GATTI, 2007, p.09). No entanto, Gatti salienta que “se as avaliações externas por si melhorassem a qualidade da educação, seríamos o país com melhor desempenho dos alunos no mundo” (GATTI, 2007, p.01), devido ao imenso número de sistemas de avaliações em todo território brasileiro.

Finalmente, sabe-se que as avaliações educacionais são importantes e têm contribuído para a reflexão acerca da qualidade da educação em todo Brasil, porém, os resultados ainda não são suficientes. De acordo com Hypólito (2013), “após mais de três décadas de enorme investimento na adoção de políticas educacionais [...] os resultados obtidos foram muito pequenos, para não dizer inócuos, em termos de melhoria da qualidade da educação” (HYPÓLITO, 2013, p.212).

CAPÍTULO 3. TIPOLOGIA/GÊNERO, TEXTO E TEXTUALIDADE

Nesse momento, se faz necessário fazer uma abordagem acerca de alguns conceitos teóricos que fundamentam o programa Avalie. É importante identificar, por exemplo, qual o conceito de texto adotado pelo programa, a relação que é feita entre tipologia e gênero textual e, principalmente, apresentar os fatores de textualidade empregados pelo Avalie, fazendo-se uma análise a partir dos pressupostos da Linguística Textual.

3.1 A LINGUÍSTICA TEXTUAL

É sabido que, na Linguística, de acordo com a posição teórica que se adote, isto é, a partir do “lugar” do qual se está falando, o conceito de texto pode variar. Desta forma, é possível construir definições diferentes para cada corrente linguística específica, a exemplo da Análise do Discurso, da Pragmática, da Sociolingüística e, claro, da Linguística Textual (LT). É esta última que nos interessa neste trabalho, cujos principais postulados acerca do texto e dos fatores de textualidade são apresentados.

A Linguística Textual, como a própria denominação nos revela, é uma corrente que faz parte da Linguística, uma das vertentes da Ciência da Linguagem. Segundo Fávero & Koch (1998), a LT surgiu na Europa, na década de 60, tendo se consolidado, especialmente, na Alemanha. O seu surgimento foi motivado pelos questionamentos que foram sendo levantados por pesquisadores da época a respeito da natureza essencialmente estruturalista da linguística formal, que tinha como objeto de investigação apenas a palavra e a frase, excluindo-se, dessa forma o indivíduo dos estudos linguísticos.

Diante de novo contexto linguístico, o objeto de estudo da Linguística Textual, que é o texto, teve o seu conceito redimensionado por algumas concepções diferentes no decorrer do século XX, de acordo com as diferentes fases em que esta corrente linguística se desdobrou. Segundo Bentes (2001), podemos apontar três

momentos distintos dos estudos sobre o texto, o que é importante conhecer para que se possa entender seus desdobramentos: a fase interfrástica, a fase da gramática de textos e a fase da construção das teorias de texto.

Em sua primeira fase, a Linguística Textual observou que as teorias vigentes na época não conseguiam explicar alguns fenômenos linguísticos presentes na materialidade textual, a exemplo das anáforas, das elipses, das repetições, dentre outros aspectos. Então, de acordo com Marcuschi (2003, p.07), a LT percebeu “que certas propriedades linguísticas de uma frase só eram explicáveis na sua relação com uma outra frase, o que exigia uma teoria que fosse além da linguística da frase”.

Daí que este momento ficou conhecido como fase “interfrástica”, exatamente porque o foco linguístico passou a ser as relações interfrásticas estabelecidas pelos diferentes conectores coesivos do texto e não mais a análise pura da frase em si mesma. Segundo Marcuschi (2003), a preocupação básica, nesse momento, passa a ser a passagem da gramática da frase à gramática de texto. Para esse autor, “só outra teoria poderia explicar fenômenos como: a anáfora, as propriedades textuais dos artigos, o problema das elipses e as repetições, entre outros” (MARCUSCHI, 2003, p.07).

Assim, partia-se da frase para o texto, no intuito de se chegar a uma unidade de sentido através das relações estabelecidas entre sentenças e períodos. Nesta fase, o texto era visto por alguns estudiosos como uma “sequência pronominal ininterrupta” ou como “sequência de enunciados coerentes” (HARVEG, 1968; ISENBERG, 1970 apud BENTES, 2001, p.247). Aqui, o que definia o texto era a forma como estas sentenças eram organizadas linguisticamente, isto é, a sua estrutura, sua organização, sua extensão.

Porém, num segundo momento, surgiram fenômenos linguísticos que não puderam ser explicados apenas a partir das relações entre as sentenças, sendo necessária outra concepção que “não considerasse o texto apenas como a simples soma ou lista dos significados das frases que o constituem” (BENTES, 2001, p. 247). A partir daí, surgiu a ideia da elaboração de gramáticas textuais, que passariam a considerar o texto “como um sistema uniforme, estável e abstrato” (BEAUGRANDE,

1997 apud BENTES, p.249). Neste momento, o texto ainda é visto como uma unidade formal, de caráter objetivo, opondo-se a discurso, como sendo algo que é construído subjetivamente.

Ainda de acordo com Bentes (2001, p.251), as gramáticas de texto consistiam em “um sistema finito de regras, comuns a todos os usuários da língua, que lhes permitiam dizer, de forma coincidente, se uma sequência linguística é ou não um texto, é ou não um texto bem formado”, o que se constituía na competência textual do falante. O texto, nessa fase, é visto como produto linguístico, que deriva da competência textual, entendida como

A capacidade que todo falante tem de distinguir um texto coerente de um aglomerado incoerente de enunciados; a capacidade de qualquer falante de parafrasear um texto, resumi-lo, de perceber se está completo ou incompleto, de atribuir-lhe um título ou de produzir um texto a partir de um título dado;” (FÁVERO & KOCH, 2008, p.42).

No entanto, este postulado também não deu conta das questões relativas ao texto, uma vez que se percebeu que era inviável a construção de regras que fossem aplicadas a todos os textos de forma homogênea. Finalmente, partiu-se, então, para a elaboração de uma teoria que tinha como proposta “investigar a constituição, o funcionamento, a produção e a compreensão dos textos em uso” (BENTES, 2001, p.251). A partir deste momento, o que interessa para a Linguística Textual, portanto, passa a ser a produção, a recepção e a interpretação dos textos, isto é, para as condições externas que permitem a construção de um texto.

Nesta terceira fase, portanto, Bentes (2001) afirma que o texto “passa a ser compreendido não mais como um produto acabado, mas como um processo, resultado de operações comunicativas e processos linguísticos em situações sociocomunicativas” (BENTES, 2001). Podemos entender, desta forma, que o texto não é transparente semanticamente, ou seja, ele é opaco, uma vez que o sentido não está nele e cuja “interpretação de um enunciado não pode levar em consideração apenas a informação linguística” (MAINGUENEAU; CHAREAUDEAU, 2005 apud BENTES, 2001 p.118)

Assim, partindo-se da concepção da língua, onde o texto “é considerado como o próprio lugar de interação e os interlocutores, como sujeitos ativos” (KOCH, 2002, p.19), temos, assim, a produção textual com um processo e não como produto. Nesta perspectiva, a produção escrita se dá em um processo dialógico, que se constrói em função do outro, através da interação real. Logo, nesta perspectiva, a textualidade não está no texto de forma concreta, como um produto acabado, mas o seu sentido “se constrói a partir dele, no curso de uma interação” (KOCH, 2005, p. 30).

3.2. OS CONCEITOS DE TEXTO SEGUNDO A LT

Conforme visto, a tendência linguística que dominou grande parte do século XX foi a que estava centrada no estudo do código, na estrutura da língua, não levando em consideração os seus usos sociais. Mas, a partir dos anos 70, os estudos linguísticos têm se realizado levando-se em consideração as condições de produção e recepção da língua, ou seja, observando-se o seu funcionamento, como prática social. A partir dessa concepção, segundo Marcuschi (2008, p.62), “quando se fala em uso e função, não se ignora a existência de formas; mas as formas não são tudo no estudo da língua, só fazem sentido quando situadas em contextos sociointerativos relevantes”. Para esse autor, a língua é, portanto, “um conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas” (IDEM), o que nos permite dizer que os falantes/escritores utilizam a língua, seja através de textos orais ou escritos, de maneira intencional, adequando sua linguagem aos objetivos propostos.

Assim, opondo-se ao caráter estrutural da língua, é o texto que permite a comunicação linguística, devido à sua natureza enunciativa, constituindo-se em uma unidade de sentido. Desta forma, o texto não se limita à sua estrutura enquanto código e forma, mas, de acordo com Beaugrande (1997), trata-se de “um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas” (BEAUGRANDE 1997 apud MARCUSCHI 2008, p.72). Isso significa que o texto não se resume à sua forma, que “não é uma simples sequência de palavras escritas ou faladas, mas um evento” (MARCUSCHI, 2008, p.79).

Segundo Beaugrande (1997), o texto é resultado da comunicação humana que se realiza através de ações interativas e colaborativas. Para esse autor, “o texto é um sistema atualizado de escolhas extraído de sistemas virtuais entre os quais a língua é o sistema mais importante.” (Beaugrande 1997 apud MARCUSCHI 2008, p.79). Nesse sentido, quando um falante/escritor usa a língua, ou seja, produz textos, ele faz escolhas de elementos do sistema linguístico em questão, de acordo com a sua intenção, no intuito de colaborar para que a interação aconteça entre ele e o seu interlocutor.

Portanto, em um texto estão envolvidas questões relativas à sua estrutura, uma vez que, como diz Marcuschi (2008), quando estudamos o texto não podemos ignorar o funcionamento do “sistema linguístico”, pelo fato de que a língua não é caótica, mas é regida por normas fonológicas, morfológicas e sintáticas. Porém, “a língua não funciona nem se dá em unidades isoladas, tais como os fonemas, os morfemas, as palavras ou frases soltas. Mas sim em unidades de sentido chamadas textos, sejam elas textos orais ou escritos” (MARCUSCHI 2008, p.73). O sentido é, portanto, gerado pelo funcionamento da língua no momento em que os interlocutores interagem entre si, em um determinado contexto sócio-histórico, produzindo, dessa forma, os textos cujos aspectos linguísticos contribuem para a estabilidade textual.

De acordo com Koch (2001), os textos são produzidos pela ação verbal dos indivíduos (falantes/escritores) ao atuarem socialmente com o objetivo de alcançarem um propósito social, conforme as circunstâncias permitidas pela atividade verbal. Na visão da autora, o texto pode ser conceituado como:

Uma manifestação verbal constituída de elementos linguísticos selecionados e ordenados pelos falantes, durante a atividade verbal, de modo a permitir aos parceiros, na interação, não apenas a apreensão de conteúdos semânticos, em decorrência da ativação de processos e estratégias de ordem cognitiva, como também a interação (ou atuação) de acordo com práticas socioculturais (KOCK, 2001, p.22).

É a partir desse pressuposto que a Linguística Textual, segundo Marcuschi (1983), encara o texto como um ato de comunicação humana que envolve ações complexas, como os aspectos linguísticos, que preserva sua organização linear,

através da coesão, bem como sua organização não linear, que são “os níveis de sentido e intenções que realizam a coerência no aspecto semântico e funções pragmáticas” (MARCUSCHI 1983 apud KOCH 2001, p.25). Para Koch (2001),

Um texto se constitui enquanto tal no momento em que os parceiros de uma atividade comunicativa global, diante de uma manifestação linguística, pela atuação conjunta de uma complexa rede de fatores de ordem situacional, cognitiva, sociocultural e interacional, são capazes de construir, para ela, determinado sentido (KOCH 2001, p.25).

Como é possível perceber, o sentido do texto não está em sua forma, em sua materialidade, mas o sentido é construído a partir dele, através da interação entre os usuários da língua. Assim sendo, confirmando esta posição, Schmidt (1978) ressalta que “o texto deve ser abordado não como fenômeno meramente linguístico, mas a partir de um modo de ‘textualidade’ [...] que deve ser abordada em dupla estrutura: tanto sob o aspecto linguístico como sob o aspecto social” (SCHMIDT 1978, p.163). Segundo este autor, a comunicação humana se dá de forma textual, desde que ela passou a existir e os textos se realizam linguisticamente pela textualidade, que é o que organiza os elementos linguísticos de forma coerente. Para Schmidt (1978),

Os textos sempre constituem conjuntos de sinais comunicativos exteriorizados, obedecendo à estrutura da textualidade e, portanto, com função sociocomunicativa, isto é, textos-em-função, inseridos no quadro dos jogos de atuação comunicativa. Trata-se, conseqüentemente, de produtos determinados e definíveis simultaneamente ao nível linguístico e ao nível social (SCHMIDT 1978, p.164).

Essa afirmação exclui, desta forma, a concepção de texto como sendo uma estrutura puramente verbal, que pode ser abordado unicamente por elementos linguísticos. Se assim fosse, seria necessário, para a compreensão de um texto, que apenas os parceiros da comunicação conhecessem os sinais textuais utilizados, ou seja, o código linguístico.

Para Fávero (1985, p.65), “o texto é uma unidade significativa cuja análise requer critérios de coerência, coesão e situacionalidade”. Isso quer dizer que as frases que compõem um texto não estão relacionadas unicamente atendendo às

exigências gramaticais da língua e às construções semânticas, mas que elas “devem se adaptar ao contexto em que aparecem” (FÁVERO 1985, p.68). Esta autora afirma ainda que a coesão, a coerência e os fatores de contextualização se enquadram como “os critérios mais evidentes de textualidade”, e que eles não são capazes, por si só, de determinar os limites entre um texto e um não texto. Isso porque os critérios supracitados estão centrados no texto, mas não impedem que usuários da língua utilizem, por razões diversas, textos que não são considerados totalmente coesos ou coerentes.

A partir dessas definições, considerando-se o contexto das avaliações externas, em larga escala, é pertinente ressaltar que esse trabalho procura, dentre outros objetivos, compreender o conceito de texto seguido pelo Avalie e se a concepção adotada está em conformidade com as teorias de texto mais atuais, à luz da Linguística Textual. Além disso, perceber quais as intenções do programa quanto à produção textual e se elas estão definidas claramente nos documentos oficiais da Secretaria Estadual da Educação do Estado da Bahia.

3.3 TIPOLOGIA/GÊNERO TEXTUAL

Conforme discorrido anteriormente, há diferentes concepções de texto e que os diferentes textos possuem peculiaridades distintas, quer na sua estrutura, na função que desempenham e, principalmente, nos objetivos que se pretende alcançar. No entanto, ainda é comum, até mesmo entre professores de língua portuguesa, certa insegurança quando se trata de classificar as espécies de textos que existem e circulam na sociedade.

Segundo Bronckart (1999 apud Rojo, p.189), desde a Antiguidade grega há uma preocupação em se delimitar e classificar as diferentes espécies de texto que se manifestam até nossos dias atuais. Na verdade, a princípio, a questão do gênero foi, de acordo com Brandão (2003), uma preocupação da poética e da retórica, pelo fato de que a Linguística, enquanto ciência, “é recente e depois porque sua preocupação inicial foi com as unidades menores que o texto - fonema, palavra, frase” (BRANDÃO, 2003, p.19). Para essa autora, a Linguística apenas passou a se

preocupar com a questão dos gêneros a partir do momento em que ela começa a se preocupar com o texto.

A partir desse momento, foi possível enquadrar os textos em duas categorias que, de acordo com Marcuschi (2008, p.156) “não se opõem, mas são dois aspectos constitutivos do funcionamento da língua em situações comunicativas da vida diária”, que são tipos e gêneros textuais. De um lado, a tipologia textual, relacionada com a forma como o texto se apresenta e, de outro, o gênero, ligado à sua função social específica, no entanto, não é difícil perceber que ainda há dificuldades por parte de pessoas que não têm conhecimento da Linguística Textual (LT) o discernimento entre ambos.

Um dos principais nomes da LT no Brasil, Marcuschi (2008) deixa clara a distinção entre ambos, ao dizer que “toda manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero”. (MARCUSCHI, 2008, p.154). Para o autor, a comunicação verbal só pode ser efetivada por meio de algum gênero textual, isto é, através de textos. São os gêneros textuais, por sua vez, que nos permite “realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares” (idem).

Dessa forma, toda vez que realizamos uma ação linguística em uma situação concreta, real, o fazemos através de um gênero textual específico. Logo, os gêneros textuais são

Os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas (MARCUSCHI, 2008, p.155).

Sendo assim, os gêneros textuais são, ainda segundo Marcuschi (2008, p.155), “entidades empíricas em situações comunicativas”. Portanto, os gêneros textuais não são algo abstrato, mas têm forma, tem estrutura e são, de acordo com o que diz Schneuwly (1994b apud Bronckart, 1999, p.103) “meios sócio-historicamente construídos para realizar os objetivos de uma ação de linguagem”. Para esse autor, os gêneros textuais se configuram como “instrumentos mediadores de atividade dos seres humanos no mundo” (IDEM).

Aqui, entramos no pensamento do filósofo russo Bakhtin (1979), uma vez que ele diz que “todas as atividades humanas estão relacionadas ao uso da língua, que se efetiva através de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, que emanam dos integrantes de uma ou outra esfera da atividade humana” (BAKHTIN, 1979, p.279). Isso significa que esses enunciados “refletem as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas” (IDEM). Bakhtin, por sua vez, denomina esses enunciados de “gêneros do discurso”, os quais são, para ele, infinitos, pelo fato de que “a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros” (BAKHTIN, 1979, p.279).

Para Bakhtin (1979), a comunicação verbal se processa através dos enunciados, os quais “dispõem de uma forma padrão e relativamente estável de estruturação de um todo” (BAKHTIN, 1979, p.301). Assim, seja para falar ou escrever, sempre utilizamos os gêneros do discurso, definidos por Bakhtin (1979, p. 279) como “os tipos relativamente estáveis de enunciados”, cuja escolha “é determinada em função da especificidade de uma dada esfera da comunicação verbal” (BKATHIN, 1979, p.301). Ainda consoante Bakhtin (1979), os gêneros do discurso, definidos como “tipos relativamente estáveis” de enunciados são, dessa forma, reconhecíveis pelo usuário da língua.

De acordo Abaurre (2012), as pessoas não têm dificuldade em reconhecer os gêneros com os quais têm familiaridade. Para essa autora,

Não é necessário ser um médico, por exemplo, para reconhecer uma bula de remédio, ou um jornalista para reconhecer uma notícia de jornal. Isso acontece porque muitos desses gêneros estão presentes na nossa vida. Sabemos, inconscientemente, quais são as suas características (estrutura, temas abordados, contexto de circulação, finalidade) e é isso que nos faz reconhece-los facilmente (ABAURRE, 2012, p.17)

Por sua vez, esses gêneros são agrupados em diferentes tipos de composição, ou seja, em espécies de textos, de acordo com características comuns que podem ser reconhecidas a partir da organização e da estrutura de seus enunciados (BRONCKART, 1999). Diferentemente dos gêneros textos, nos quais predominam aspectos relativos à função, propósito e conteúdos, a tipologia textual

apresenta propriedades linguísticas intrínsecas, como vocabulário, tempos verbais, construções frasais, dentre outras.

Opondo-se à natureza empírica dos gêneros, os tipos textuais, por outro lado, “designa uma espécie de construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição - estilo” (MARCUSCHI, 2008, p.154). Segundo Marcuschi, a tipologia de texto se refere a modos textuais, os quais “se caracterizam muito mais como sequências linguísticas do que como textos materializados” (MARCUSCHI, 2008, p.154). Esses tipos textuais são categorias limitadas, podendo ser resumidos em poucos deles, a saber: narração, argumentação, exposição, descrição e injunção.

Segundo Abaurre (2012), será o objetivo a ser alcançado que determinará que tipo de texto, isto é, que composição será mais específica para cada finalidade em vista. Para a autora, a escolha de diferentes tipos de composição acima mencionados pode variar se o objetivo for “narrar algum acontecimento, expor ideias, argumentar, descrever alguma situação ou cena, dar informações ou ordens” (ABAURRE, 2012, p.18). Dessa forma, cada tipo textual engloba diversos gêneros, cuja tipicidade vem de suas características funcionais e de sua organização retórica. Assim, dentro da tipologia de textos narrativos, por exemplo, estão embarcados gêneros como o conto, a fábula, o romance etc., os quais apresentam características comuns, que é o ato de narrar, geralmente contextualizado em um tempo e espaço, nos quais transitam personagens.

Segundo Marcuschi (2008), a distinção entre um gênero e outro não é predominantemente linguística, mas sim funcional. Já os critérios para distinguir os tipos textuais, para o autor, seriam linguísticos e estruturais. Logo, a tipologia textual está atrelada à sua composição, enquanto que os gêneros à sua circulação.

No entanto, de acordo com os postulados de Bakhtin (1979), a diversidade de esferas da interação verbal produz diferentes tipos de enunciados, implicando, dessa forma, em uma variedade de gêneros textuais, porque as atividades que envolvem a língua são inesgotáveis. Para Bakhtin, há inúmeras formas de interação humana, nas mais diversificadas atividades sociais. Os gêneros são, portanto, os instrumentos utilizados para a realização dessas práticas, os quais são escolhidos pelas instâncias sociais de uso.

Assim, cada domínio social, segundo Bronckart (1999), possui seus elementos tipológicos, os quais cumprem diferentes finalidades e funções, a partir de sua estrutura linguística, sendo que cada tipologia pode ser representada por uma variedade de gêneros.

Para um melhor entendimento acerca de tipologia e gênero textual, Abaurre (2012), apresenta-nos uma tabela elaborada a partir das concepções teóricas de Bronckart (1999) e Dozi, Noverraz e Schneuwly (2004), a saber:

TABELA 07: Domínios sociais e elementos tipológicos

Domínios sociais	Aspectos tipológicos	Capacidades de linguagem	Ex. de gêneros
Cultura literária	Narrar	Mimesis de ação através da criação da intriga no domínio verossímil	HQ Fábula Novela etc.
Documentação e memorização das ações humanas	Relatar	Representação pelo discurso de experiências vividas	Notícia Relatório Autobiografia Diário etc.
Discussão de problemas sociais	Argumentar	Sustentação, refutação, negociação de tomadas de posição	Debate Discussão Resenha crítica Artigo de opinião Etc.
Transmissão e construção de saberes	Expor	Apresentação textual de diferentes formas de saberes	Texto informativo Aula expositiva Tomada de notas Etc.
Regulação de ações	Prescrever e instruir	Regulação mútua de comportamentos por meio da orientação	Receitas Regras de jogo Bula Manual Etc.

(ABAURRE, 2012, p.43)

Destacamos, na Tabela 07, os gêneros do argumentar, uma vez que a produção textual solicitada no Avalie Ensino Médio foi dentro dessa tipologia de textos. As avaliações em larga escala, a exemplo do Enem e do próprio Avalie, elaboraram propostas de produção de texto do tipo dissertativo-argumentativo exatamente por ser o mais adequado para se discutir temáticas sociais. Os gêneros dessa dimensão tipológica (do argumentar) solicitam dos candidatos um posicionamento diante de temas geralmente controversos, exigindo-lhes competência textual para sustentar posições ou refutá-las.

A questão aqui é: qual dos gêneros da tipologia argumentativa o estudante poderia escrever em um limite de trinta linhas e com hora marcada para terminar?

Sabemos que não se escreve, por exemplo, um artigo de opinião, um ensaio etc. neste limite de espaço e muito menos de tempo. No entanto, o próprio Sistema de Avaliação Baiano da Educação considera esta possibilidade, quando afirma que “a elaboração de um texto em prosa, dentro da tipologia expositivo-argumentativa, estrutura textual a partir da qual os estudantes poderiam explorar, por exemplo, gêneros como artigo de opinião ou ensaio” (SEC/BA, 2012, p.15).

Sabe-se, no entanto, que na escola, em se tratando de produção textual que venha explorar a competência argumentativa dos estudantes, geralmente, trabalha-se com a denominada dissertação escolar. Então, como ela pode ser classificada: gênero ou tipo textual? Tratando-se de gênero, enquadra-se como primário ou secundário? Os diversos gêneros que pertencem aos diferentes eixos tipológicos, podem ser classificados como, segundo Bakhtin (1979), gêneros primários e gêneros secundários. Os gêneros primários são produzidos de forma mais espontânea, por meio de utilização de uma linguagem mais simples, ligada ao discurso do cotidiano (bilhetes, cartas simples, diálogos pessoais etc.), enquanto que os secundários, por outro lado, “aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sociopolítica” (BAKHTIN, 1979, p.281). Como exemplos dos gêneros secundários incluem-se o romance, o teatro, o discurso científico etc., os quais exigem dos enunciadores um nível de conhecimento e de linguagem mais apurado.

No entanto, alguns gêneros primários podem ser incorporados a determinados gêneros secundários, adquirindo uma nova característica, de modo particular. De acordo com Bakhtin (1979, p. 281), “durante o processo de sua formação, esses gêneros secundários absorvem e transmutam os gêneros primários”.

Para Dolz & Schneuwly (2004, p.35), “os gêneros primários são os instrumentos de criação dos gêneros secundários”. Isso significa que a produção de enunciados de gêneros secundários implica no domínio de gêneros primários. Como ilustração, é possível dizer que a produção de textos escritos no ambiente escolar, a exemplo de narrativas, textos dissertativo-argumentativos etc., exige dos estudantes

conhecimentos prévios de certos gêneros primários, como o diálogo, o debate, a defesa de pontos de vista, dentre outros.

É sabido que a escola produz gêneros textuais de natureza administrativa e os didático-pedagógicos. Como administrativos, podem ser enquadrados o regimento interno, as normas, diário escolar, dentre outros. Já nos de natureza didático-pedagógica podem ser incluídos as avaliações, boletins, reuniões de professores, aulas, explicações, boletim de notas etc. No âmbito didático, encontram-se os gêneros escolares, de natureza escrita, os quais são objetos de ensino, a exemplo das apostilas, do livro didático e a conhecida redação escolar.

Por redação escolar entende-se toda produção escrita na escola, classificada, de acordo com Koch (2002) como gêneros escolarizados, dos quais fazem parte: a narração, a descrição e a dissertação. Esta, segundo a autora, “seria o protótipo desse tipo de gênero, visto que é feito para a escrita, par ao ensino da escrita e não existe, evidentemente, fora da escola” (KOCH, 2002, p.59).

Beth Marcuschi (2005) ratifica o pensamento de Koch ao dizer que “a redação, geralmente, é trabalhada para atender a uma tarefa proposta pelo professor, circunscrita ao espaço da sala de aula e que desconsidera os contextos sociocomunicativos extrainstituição escolar” (MARCUSCHI, 2005, p.139).

No entanto, para Souza (2007), a dissertação escolar é classificada “como um gênero textual pertencente ao domínio discursivo escolar, com o objetivo de desenvolver a competência comunicativa do indivíduo” (SOUZA, 2007, p.163). Esta autora refuta as afirmações anteriores ao dizer que a dissertação escolar já extrapolou os limites da escola, uma vez que esse mesmo gênero está presente “nos vestibulares, em concursos públicos, no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e no processo seletivo de empresas públicas e privadas” (idem), passando a fazer parte das práticas sociais.

Buin-Barbosa (2012, p.50) ressalta que “embora sejam nascidos na situação escolar, ou seja, feitos para o ensino da escrita, há que se questionar a afirmação de que a dissertação, por exemplo, é feita para o ensino da escrita e não existe fora da escola”. Essa autora também concorda que a presença da dissertação em vários processos seletivos de instituições públicas e privadas faz com que esse gênero

extrapole a esfera comunicativa escolar. Para Buin-Barbosa (IDEM), apenas as tradicionais “sequências tipológicas”, geralmente trabalhadas na escola nas aulas de produção de textos é que cumprem exclusivamente a função social de ensinar a escrita.

Ao se deter apenas nesse papel, esses gêneros escolarizados, denominados por Dolz e Schneuwly (2004, p.77) como “produtos culturais da escola”, se configuram como “instrumentos para desenvolver e avaliar, progressiva e sistematicamente, as capacidades de escrita dos alunos” (IDEM). Dessa forma, para esses autores, quando restritos ao universo escolar, esses gêneros cumprem apenas a finalidade de servirem de comunicação entre alunos e professores ou como modelos didáticos.

A dissertação escolar, por outro lado, “estaria se desdobrando da situação de ensino-aprendizagem para ser um objeto com outras funções sociais específicas” (BUIN-BARBOSA, 2012, p.51). Quando solicitada em vestibulares e concursos, por exemplo, a dissertação é utilizada como parâmetro para avaliar a competência linguístico-discursiva do aluno, principalmente do egresso do Ensino Médio, cuja modalidade de ensino privilegia a produção do texto dissertativo.

O ensino da dissertação na escola, quase que exclusivamente no Ensino Médio, portanto, tem o objetivo de “investir o aluno dos recursos linguísticos e discursivos necessários para que ele saiba articular suas práticas discursivas ao exercício pleno da cidadania” (ABAURRE, 2012, p.22). Como é sabido, um dos principais meios para o exercício da cidadania em mundo letrado, é a aquisição e o domínio da escrita, para que o indivíduo possa ter voz e expressar-se em seus mais heterogêneos gêneros que circulam na sociedade.

De acordo com Souza (2007, p.164), “é da Escola a responsabilidade de criar situações que possibilitem a emergência da voz do indivíduo em formação”. Por isso, espera-se que, ao término da educação básica, o estudante possa produzir textos com competência, nos mais variados gêneros, principalmente na tipologia dissertativo-argumentativa, para que possa expor e argumentar em defesa de suas ideias e pontos de vista, não só no ambiente escolar, mas também na sociedade. É

nessa perspectiva que, no que tange à dissertação, Souza (2007) defende que a escola deve

Suplantar o caráter avaliativo desse gênero, para que, assim, possa ser atenuada a sua artificialidade. Para isso, a dissertação deve ser produzida com verdadeira intenção comunicativa, na qual o escritor tem consciência de que seu ponto de vista será submetido à apreciação de outros leitores, os quais deverão analisá-lo, podendo aceitá-lo ou refutá-lo (SOUZA, 2007, p.164).

Isso, para Souza (2007, p.164), significa que a dissertação escolar deve perder o seu caráter de “construto teórico para o de construção empírica, detentor de um propósito comunicativo”. Para a autora, essa mudança de atitude implica na valorização dos aspectos discursivos da *dissertação* em detrimento dos linguísticos. Isso significa que a escola deve, no ensino de produção desse gênero, observar e ressaltar as “peculiaridades de uma sequência linguística argumentativa” (IDEM), que é uma das suas principais características. Essa concepção, ainda segundo Souza (2007, p.165), concebe a *dissertação escolar* como “uma unidade de comunicação verbal”, ou seja, como um enunciado completo, com propósito comunicativo.

Para Bakhtin (1997, p.279), o enunciado é composto de “conteúdo temático, estilo e construção composicional”. São esses três elementos que, para o filósofo russo, caracterizam um gênero textual. Dessa forma, no contexto atual,

O reconhecimento da dissertação como um gênero textual fundamenta-se nos postulados bakhtinianos, que concebe as línguas humanas como fenômenos histórico e social, e os gêneros textuais como enunciados que caracterizam a língua, tomada como produto da interação verbal (SOUZA, 2007 p.165).

Nessa perspectiva, a *dissertação escolar*, portanto, ao ser concebida como um enunciado com sua intenção comunicativa definida, apresenta, de acordo com Souza (2007, p.165), “o aluno-produtor admitido como um agente da interação sócio-discursiva”. A presença de um locutor, dessa forma, pressupõe, por outro lado, um interlocutor, o que compõe a natureza dialética e dialógica da *dissertação escolar*, configurando-se, assim, como um gênero textual. Quanto à sua natureza

sócio-histórica, Souza (2007) diz que “o gênero dissertação pode ser classificado como um gênero secundário” (IDEM). Conforme visto, anteriormente, os gêneros secundários são aqueles que apresentam certa complexidade, o que exigem orientação para que sejam produzidos. Apesar de ser, conforme mencionado, um objeto de ensino, esse gênero textual “se constitui num fenômeno social vinculado ao domínio discursivo escolar” (SOUZA, 2007, p.165).

Neste caso, o gênero aqui tratado, por se tratar de um objeto de ensino da escola, isto é, que foi, a princípio, “criado pela e para a escola” (MARCUSCHI, 2005, p.142), precisa, dessa forma, ser aprendido pelo estudante, precisa ser ensinado, uma vez que, diferentemente dos gêneros primários, não faz parte do cotidiano das pessoas. Ninguém escreve um gênero complexo, como a *dissertação escolar*, sem alguma orientação prévia.

A expressão ‘domínio discursivo’, por sua vez, é utilizada, segundo Marcuschi (2005, p.23), “para designar uma esfera ou instância de produção discursiva ou de atividade humana”. Assim, na esfera escolar, conforme já visto, circulam e são produzidos uma diversidade de gêneros, entre eles, a dissertação. Da mesma forma que em outros domínios discursivos, a exemplo do jurídico, do jornalístico, do religioso etc., que produzem seus gêneros textuais específicos.

3.4 FATORES DE TEXTUALIDADE

Para fins de definição da textualidade de uma determinada estrutura linguística, é preciso considerar, além dos critérios centrados no texto (*coesão e coerência*) aqueles centrados no usuário: *informatividade, intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade e intertextualidade* (BEAUGRANDE, 1997). Como esses princípios estão, de certa maneira, interligados, serão considerados conjuntamente neste trabalho, no entanto, será dado destaque aos fatores da *intencionalidade* e o da *aceitabilidade*, pelo fato de atender, de forma mais específica, ao contexto dessa pesquisa.

A intencionalidade e a aceitabilidade compõem, neste trabalho, uma das categorias de análise dos textos que serão apresentados e discutidos mais adiante. Será verificado, por exemplo, as intenções que motivaram os alunos pesquisados a escreverem ou deixarem de escrever o texto solicitado pelo Avalie, além de questões relativas à aceitabilidade, como os envolvidos colaboraram entre si para a realização dos propósitos do programa.

3.4.1 A intencionalidade e aceitabilidade

A intencionalidade diz respeito à intenção do locutor em querer que sua manifestação linguística se constitua em um texto e do alocutário em aceitá-la como tal. De acordo com Fávero & Paschoal, a intencionalidade,

Em sentido estrito, é a intenção do locutor de produzir uma manifestação linguística coesiva e coerente, ainda que essa intenção nem sempre se realize na sua totalidade. No sentido amplo, a intencionalidade abrange todas as maneiras como os interlocutores usam textos para perseguirem ou realizar suas intenções (FÁVERO & PASCHOAL, 1985, p.32).

Como se sabe, todo locutor (falante/escritor) tem uma intenção ao produzir um enunciado (oral ou escrito), ainda que ele deixe seu texto sem coesão ou incoerente, de maneira intencional, para atingir um determinado objetivo. Todo locutor que “quer dizer algo através de um texto pretende que a ocorrência produza um efeito na audiência, por meio do reconhecimento dessa intenção” (GRICE 1975 apud FÁVERO 1985, p. 32).

Quanto à aceitabilidade, trata-se, em sentido estrito, da atitude do alocutário em aceitar que a sequência linguística emitida pelo locutor se constitua em um texto com coesão e coerência, e que essa sequência seja de tal forma relevante que lhe permita cooperar com esse locutor ou não. Em sentido lato, por sua vez, “é a disposição ativa de participar de um discurso e/ou compartilhar um propósito” (FÁVERO 1985, p. 35).

Desta forma, cabem aqui os seguintes questionamentos: o que leva o público escolar - direção, professores e alunos - e a comunidade em geral a “aceitar” a proposta do Avalie? Como se pode caracterizar esse percurso da intenção para a aceitação do programa? Que possíveis lacunas da escola e do trabalho docente permitem esse acolhimento de uma avaliação externa?

Sabe-se que pode acontecer, nas circunstâncias que envolvem uma avaliação em larga escala, de modo específico, no Avalie Ensino Médio, aplicado na rede pública estadual da Bahia uma situação de pressão e formalidade. Na condição de ex-diretor do colégio em estudo, é possível afirmar que, em se tratando de rede pública, as escolas estão subordinadas às orientações e determinações advindas da Secretaria Estadual da Educação (SEC/BA), o que, geralmente, não possibilita que uma unidade escolar da rede possa optar em realizar ou deixar de realizar determinadas ações que envolvem toda a rede, a exemplo do Avalie.

Em se tratando da aplicação do programa no âmbito da unidade escolar, no que tange, especificamente, à produção textual, é aceitável que, no contexto do Avalie, quando o estudante é solicitado a produzir um texto, em circunstâncias formais, que envolvem, de certo modo, alguma pressão, o processo de produção de texto pode ser comprometido. Primeiramente, na “obrigatoriedade” da participação na avaliação e, depois, no cumprimento de um cronograma, no preenchimento de um número mínimo de linhas e, até mesmo, na escolha da tipologia textual a ser desenvolvida na escrita do texto. Esses fatores podem interferir no processo de escrita do texto, pois, de acordo com Fávero (1985)

Conforme o lugar onde o texto é produzido e reconhecido, o poder simbólico do locutor e do alocutário e a relação entre eles, o tipo de texto, toleram-se um maior ou menor grau de desvios, reformulações, imprecisões etc, isto é, infração à coesão e à coerência (FÁVERO 1985, p. 37).

Essa relação entre locutor e alocutário, no contexto de produção textual externa, é aparentemente complexa, pelo fato de que o estudante-escritor não tem definido quem é o seu interlocutor. Quando ele escreve na sala de aula ou em qualquer evento no âmbito escolar que envolve a produção de textual, ele sabe que o professor é quem cria as condições de produção, interage com ele e,

principalmente, se torna o único interlocutor para quem o seu texto será direcionado. Mas, quando ele escreve em uma situação de avaliação, realizada por agentes externos à escola, às vezes, sem o conhecimento dos objetivos dessa atividade, quando o ato de escrever se torna algo artificial, sem interação. E, conforme diz Antunes (2005), assim como o falar, o ato de escrever é uma atividade de interação e, portanto,

Não tem sentido escrever quando não se está procurando interagir com o outro, trocar com alguém alguma informação, alguma ideia, dizer-lhe algo sob algum pretexto. Não tem sentido o vazio de uma escrita sem destinatário, sem alguém do outro lado da linha, sem uma intenção particular (ANTUNES, 2005, p.28).

Logo, a tolerância dos interlocutores em relação à intencionalidade e aceitabilidade vai depender, necessariamente, do grau de formalidade ou informalidade do discurso, bem como do grau de conhecimento compartilhado e da interação entre ambos. Então, a aceitabilidade, por sua vez, é que colabora para o controle e a seleção das alternativas que o locutor irá utilizar na construção de seu texto, uma vez que determinados elementos linguísticos poderão ser utilizados ou não, dependendo da intenção que se quer que o alocutário aceite como tal.

3.4.2 A coesão textual

Dentre os critérios que compõem a textualidade, com o foco na estrutura, a coesão e a coerência são os que mais contribuem para que se estabeleça a ideia de unidade e sentido que devem estar presentes em um texto. Embora se saiba, a ausência de coesão não significa, necessariamente, que um determinado texto seja considerado incoerente, mas ambos os conceitos “estão intimamente relacionadas no processo de produção e compreensão do texto” (KOCH & TRAVAGLIA, 1997, p.23).

Assim, a coesão textual, segundo Koch (1990, p.45), pode ser conceituado “como o fenômeno que diz respeito ao modo como os elementos linguísticos

presentes na superfície textual se encontram interligados entre si, por meio de recursos também linguísticos, formando sequências veiculadoras de sentidos”. Logo, coesão se refere à materialidade do texto, ou seja, aos aspectos formais que têm a função de amarrar, de ligar as partes do texto, estabelecendo conexões e possíveis relações de sentido.

Halliday & Hasan (1976), principais nomes sobre o assunto, conceituam a coesão textual como sendo as relações de sentido que são construídas no interior de um artefato linguístico, definindo-o como texto. Para os autores, “a coesão ocorre quando a interpretação de algum elemento do discurso é dependente da de outro. Um pressupõe o outro, no sentido de que não pode ser efetivamente decodificado a não ser por recurso ao outro” (HALLIDAY & HASAN 1976 apud KOCH & TRAVAGLIA, 1997, p.17). Dessa forma, a coesão é o recurso que permite que se vá criando “laços” no interior do texto, isto é, elos coesivos, que estabelecem relações entre os elementos do texto e, assim, permitindo a sua interpretação.

Segundo Koch (1997), a coesão, portanto, “é uma relação semântica entre um elemento do texto e algum outro elemento crucial para a sua interpretação” (KOCH 1997, p.17). Isso significa que o texto é construído a partir das relações que são estabelecidas em seu interior, contribuindo, dessa forma, para a geração dos sentidos.

Para Beaugrande & Dressler (1981), a coesão se refere “ao modo como os componentes da superfície textual - isto é, as palavras e frases que compõem um texto – encontram-se conectadas entre si numa sequência linear, por meio de dependências de ordem gramatical” (apud KOCH, 1997, p.18). Sendo assim, a coesão textual também pode ser associada à materialidade linguística, ou seja, ao seu contexto verbal, ou mais especificamente ao co-texto, uma vez que ela pode ser percebida materialmente no texto.

Por outro lado, Marcuschi (1983) questiona o caráter meramente sintático da coesão, uma vez que, para o autor, as relações de sentido extrapolam os laços léxico-gramaticais, pelo fato de que existem textos que não apresentam recursos coesivos, porém, “a continuidade se dá ao nível de sentido e não ao nível das relações entre os constituintes linguísticos” (MARCUSCHI 1983 apud KOCH, 1997,

p.18). Para o autor, o inverso também pode acontecer, quando o texto apresenta “um sequenciamento coesivo de fatos isolados que permanecem isolados, e com isto não tem condições de formar uma textura” (MARCUSCHI 1983 apud KOCH, 1997, p.18).

Antunes (2005) destaca a questão da continuidade como sendo o elemento principal que garante a textualidade de um texto qualquer. Essa continuidade se refere à articulação das partes do texto (palavras, frases, parágrafos), de tal maneira que permita uma sequência das ideias apresentadas no decorrer da estrutura linguística. Nessa perspectiva, a autora defende a coesão como sendo “essa propriedade pela qual se cria e se sinaliza toda espécie de ligação, de laço, que dá ao texto unidade de sentido ou unidade temática” (ANTUNES, 2005, p.47). A coesão, portanto, se refere ao encadeamento, à ligação entre as partes, de tal forma que o que é dito se liga, de qualquer modo, ao que já foi dito anteriormente ou que virá a ser dito, de modo que nada fique solto no texto.

Desta forma, Antunes (2005) afirma que dizer que um texto está coeso significa dizer que suas partes estão concatenadas, ou seja, que não estão soltas, mas interligadas, unidas entre si por recursos conectivos. É exatamente a sequência de suas partes que garante ao texto a sua unidade e, conseqüentemente, a sua interpretabilidade. Para a autora, essas ligações não acontecem somente na superfície textual, isto é, em sua estrutura linguística, mas também no nível semântico, no âmbito dos sentidos e das intenções que se pretendem atingir. Logo, o que o falante/escritor diz necessita de sentido e, de acordo com Antunes (2005),

Para que tenha sentido o que a gente diz, as palavras devem estar interligadas, os períodos devem estar encadeados. A compreensão que se consegue ter do que o outro diz resulta dessa relação múltipla que se estabelece em cada segmento, em todos os seus níveis (ANTUNES, 2005, p.48-49).

Isso implica em dizer que não é apenas o conhecimento semântico das palavras de um texto que garante apreendermos o seu sentido global, mas se faz necessário saber estabelecer relações entre as partes do texto. Para que isso aconteça, antes de tudo, é preciso fazer um processo de idas e voltas, comparando,

interligando e relacionando as unidades, na busca da compreensão e da apreensão dos sentidos possíveis de serem abstraídos a partir dos recursos coesivos presentes.

3.4.3 A coerência textual

Diferentemente da coesão textual, a coerência não está relacionada mais predominantemente aos elementos gramaticais do texto, isto é, não é uma propriedade exclusivamente linguística. Segundo Antunes (2005, p.176), a coerência “tem a ver com as possibilidades de o texto funcionar como uma peça comunicativa, como um meio de interação verbal”. Para a autora, a coerência é, em primeira mão, uma atividade linguística, uma vez que não há como fazer qualquer relação de sentido sem considerar, primeiramente, a constituição material do texto, isto é, a forma como as palavras e as frases estão arranjadas na superfície textual.

No entanto, para Antunes (2005), até mesmo o arranjo, a distribuição das palavras e das frases, de certa forma, vai ser ordenada de acordo com o que se quer dizer e de como se pretende interagir com o interlocutor. Assim, a autora admite que “a coerência do texto é: *linguística*, mas também é *contextual*, *extralinguística* e *pragmática*” (ANTUNES, 2005, p.176). Isso significa que o sentido do texto depende também de outros fatores que não sejam apenas os linguísticos, isto é, os que fazem parte da estrutura da língua enquanto sistema.

Dessa forma, a coerência textual vai depender, necessariamente, da intenção comunicativa de cada indivíduo/sujeito envolvido em uma dada situação, bem como os aspectos relacionados à vida, a cultura, questões sociais etc. Partindo dessa perspectiva, Koch & Travaglia (1997), afirmam que a coerência

Está relacionada à possibilidade de se estabelecer um sentido para o texto, ou seja, ela é o que faz com o texto faça sentido para os usuários, devendo, portanto, ser entendida como um princípio de interpretabilidade do texto numa situação de comunicação e à capacidade que o receptor tem para calcular o sentido deste texto (KOCH & TRAVAGLIA, 1997, p.21)

Um ponto interessante a ser destacado no fragmento acima é o que se refere à questão da situação de comunicação. Isso quer dizer que a coerência não se dá diretamente no texto enquanto artefato, como materialidade unicamente, mas durante a interação que se estabelece entre os interlocutores. Confirmando esta concepção, Koch e Travaglia (1997, p.31) esclarecem que “a coerência é algo que se estabelece na interlocução, na interação entre dois usuários numa dada situação comunicativa”.

Assim, determinar a coerência ou incoerência textual não depende unicamente de elementos linguísticos presentes no texto, mas também de outros recursos, que estão intimamente ligados aos usuários da língua, no que tange à escrita, ao produtor/receptor do texto. Sendo assim, no que se refere às avaliações externas, esse estudo procura esclarecer de que forma a interação acontece no Avalie Ensino Médio. Uma vez que o estudante-escritor é o locutor, quem se configura, nesse caso, como seu interlocutor? Como essa relação se dá e a partir de qual concepção de texto as produções foram corrigidas e classificadas?

Se, como afirmam Koch & Travaglia (1997), a coerência textual é estabelecida na interação entre os usuários, os quais procuram determinar a qualidade do texto quanto à sua formação, como, então, determinar a coerência como critério de correção de textos? Os textos não estariam sendo avaliados apenas a partir de elementos linguísticos? Esse e outros questionamentos serão, respondidos ou, pelo menos, analisados, no capítulo IV, deste trabalho. Esses questionamentos são levantados pelo fato de que, como afirmam Koch & Travaglia (2009), a coerência é vista como

O princípio de interpretabilidade, dependente da capacidade dos usuários de recuperar o sentido do texto pelo qual interagem, capacidade essa que pode ter limites variáveis para o mesmo usuário dependendo da situação e para usuários diversos, dependendo de fatores vários (KOCH; TRAVAGLIA, 1997, p.36)

Então, fica evidente que a determinação da coerência do texto, de sua boa formação e de seu sentido, não está atrelada, necessariamente, aos aspectos estruturais do texto, de certa forma, à sua coesão. Apesar da contribuição dos

aspectos coesivos que atuam no texto como indicadores e sinalizadores que orientam o interlocutor na busca do sentido, a coerência não é uma propriedade do texto, mas “é resultado de uma construção feita pelos interlocutores, numa situação de interação dada, pela atuação conjunta de uma série de fatores de ordem cognitiva, situacional, sociocultural e interacional” (KOCH 2005, p. 52).

Daí ser possível, portanto, afirmar que a coerência não está associada, diretamente à superfície linguística do texto. Segundo Koch e Travaglia (1997), os estudos realizados na área da Linguística Textual têm demonstrado que “a coerência é profunda, subjacente à superfície textual, não linear, não marcada explicitamente na estrutura de superfície” (KOCH & TRAVAGLIA, 1997, p.12). Para esses autores, a coerência tem uma dimensão semântica e pragmática e que, além disso, alguns autores também defendem uma dimensão sintática, a qual está relacionada com os aspectos gramaticais e linguísticos diretamente.

Para Beaugrande & Dressler (1981 apud KOCH & TRAVAGLIA, 197, p. 31), a coerência tem como referência “a continuidade de sentidos entre os conhecimentos ativados pelas expressões linguísticas do texto e que deve ser percebida tanto na codificação (produção) como na decodificação (compreensão) dos textos”. Se o receptor do texto (leitor/ouvinte) não consegue perceber a continuidade de sentido em um texto, isso significa que ele pode ser incoerente. Logo, nesta perspectiva, texto coerente é aquele que permite a produção de sentidos por seus usuários.

Enquanto alguns estudiosos da Linguística Textual afirmam a existência de textos incoerentes, a exemplo de Marcuschi (1983 apud KOCH & TRAVAGLIA, 1997, p.32), por outro lado, outros, como Charolles (1987a), postulam que não há textos incoerentes. Para este autor, todo texto é coerente, uma vez que

O receptor (ouvinte ou leitor) do texto age como se este fosse sempre coerente e faz tudo para calcular seu sentido, e, nesta tarefa, é sempre possível encontrar um contexto, uma situação em que a sequência de frases dada como incoerente se torne coerente, vindo a constituir um texto (CHAROLLES 1987 apud KOCH & TRAVAGLIA, 1997, p.32).

Sendo assim, é possível dizer que um texto em si não é coerente ou incoerente. A produção de sentidos vai depender, necessariamente, da situação de comunicação em que este se apresenta e, da mesma forma, dos conhecimentos de seus interlocutores. O estabelecimento da coerência, neste caso, vai depender: a) do conhecimento dos elementos linguísticos utilizados; b) do conhecimento de mundo compartilhado; c) de fatores pragmáticos e interacionais. A questão linguística se refere à organização dos elementos na superfície do texto. O conhecimento de mundo diz respeito ao grau de informatividade entre o produtor e receptor do texto e, por último, entra em cena o contexto situacional, bem como as crenças e intenções dos interlocutores (KOCH & TRAVAGLIA, 1997).

Em relação ao conhecimento linguístico, de acordo com Koch & Travaglia (1997), há uma certa unanimidade entre os estudiosos quanto à importância deste para o estabelecimento da coerência, no entanto, há quem afirme, como Brown e Yule (1983 apud KOCH, 1997, p.53) que “é uma ilusão pensar que entendemos o significado de uma mensagem com base apenas nas palavras e na sintaxe”. Isso implica que apenas a materialidade do texto não é suficiente para garantir a sua coerência, isto é, que os elementos linguísticos contribuem, porém, de forma parcial para que a interpretação de um determinado texto seja bem sucedida.

O conhecimento de mundo dos usuários, por sua vez, tem grande participação na produção de sentido de um texto. De acordo com Koch & Travaglia (1997), esse nível de conhecimento é responsável pela construção do “mundo textual”, que se trata das “crenças sobre mundos possíveis na concepção dos usuários” (p. 60). Isso significa que, para que haja coerência, é necessário que exista certa similaridade do mundo textual tanto do emissor como do receptor, ou seja, é preciso que haja correspondência entre “os conhecimentos de mundo ativados a partir do texto e o conhecimento de mundo do receptor, armazenado em sua memória” (p.61). Esse conhecimento de mundo pode ser comparado com uma enciclopédia do mundo e da cultura dos interlocutores.

Outro ponto, conforme citado, é que os fatores pragmáticos contribuem bastante para o estabelecimento da coerência. Segundo Koch & Travaglia (1997, p.74), “a compreensão do texto depende em grande parte desses fatores: tipos de atos de fala, contexto de situação, interação e interlocução, força ilocucionária,

intenção comunicativa, características e crenças do produtor e receptor do texto”. Todos esses elementos estão ligados, de certa forma, à situação comunicativa do texto, que foge, necessariamente, de seus aspectos formais e estruturais, no ato de interpretação e produção de sentidos.

Há um consenso entre os estudiosos da Linguística Textual de que coerência e coesão textuais estão “intimamente relacionadas no processo de produção e compreensão do texto” (TRAVAGLIA & KOCH, 1997, p.23). Para os autores, a coesão contribui para a coerência, porém de forma parcial, uma vez que a coesão unicamente não é suficiente para que a coerência aconteça. É o que afirma Charolles (1987) ao dizer que “os elementos linguísticos de coesão e conexão ajudam a estabelecer a coerência, mas não são nem suficientes, nem necessários para que a coerência seja estabelecida, sendo preciso contar com os conhecimentos exteriores ao texto” (CHAROLLES, 1997 apud TRAVAGLIA & KOCH, 1997, p.23).

Marcuschi (1983) confirma esse postulado ao dizer que “há textos sem coesão, mas cuja textualidade ocorre em nível de coerência” (MARCUSCHI 1983 apud TRAVAGLIA & KOCH, 1997, p.24). Da mesma forma, é possível que haja também textos que apresentem uma sequência coesa linguisticamente, sem, contudo, permitir que o leitor possa estabelecer algum sentido coerente. Logo, a coesão auxilia no estabelecimento da coerência, porém, não a garante, uma vez que ela depende da situação que envolve os usuários do texto, a exemplo do conhecimento de mundo, dentre outros aspectos.

Contudo, Antunes (2005) afirma que coerência e coesão são praticamente inseparáveis. Para a autora, “a coesão está em função da coerência, no sentido de que as palavras, os períodos, os parágrafos, tudo, qualquer segmento se interliga no texto para que ele faça sentido, para que ele se torne interpretável” (ANTUNES, 2005, p.177). Desta maneira, ao se lançar mão de recursos coesivos, como as repetições, as elipses, os conectores, se faz de forma que o que vai ser falado/escrito possa ter a intenção reconhecida e, conseqüentemente, produzir sentido.

3.4.4 Os fatores de textualidade adotados pelo Avalie Ensino Médio

Após apresentação dos princípios conceituais e definições à luz da Linguística Textual (LT), feitas no capítulo anterior, neste momento, vamos discorrer sobre alguns pontos teóricos principais norteadores do Sistema de Avaliação Baiano da Educação (SABE), que orientaram a aplicação do Programa Avalie Ensino Médio, na rede pública estadual da Bahia. À medida que essas concepções forem sendo apresentadas, serão feitas considerações, no sentido de se fazer uma análise comparativa entre o referencial teórico do Avalie e algumas dos conceitos da Linguística Textual.

Também serão tecidos comentários a respeito do desempenho dos estudantes nas competências tema/tipologia textual, coesão e coerência, que são os fatores de textualidade adotados pelo programa. Nesta pesquisa, serão considerados para análise os textos de cada série do ensino médio (1ª, 2ª e 3ª), independentemente da modalidade de ensino (regular/profissional), do Colégio Estadual Nossa Senhora das Graças (CENSG), no município de Araci, a partir da classificação (nível) alcançada pela maioria dos textos, em cada competência. A título de exemplo, se na 1ª série, a maioria dos textos se enquadrar no nível II (básico), na competência tema/tipologia, será analisado, portanto, um texto desta série, que foi classificado como básico (nível II) e assim sucessivamente, nas demais séries.

Estas análises foram feitas a partir de alguns pontos percorridos no capítulo IV deste trabalho (textualidade, conceito de texto e fatores de textualidade) acerca do Avalie Ensino Médio, no que tange à produção textual em larga escala, dando-se ênfase aos princípios de textualidade adotados pelo programa para avaliação dos textos dos estudantes. Simultaneamente, são abordados alguns conceitos da LT discutidos no capítulo IV, no intuito de se ratificar, compreender ou até mesmo questionar os procedimentos realizados no trabalho de avaliação de textos no referido programa. Desta forma, são tecidas pontuações consideradas importantes para a reflexão acerca do processo de produção textual no âmbito do Avalie Ensino Médio, a exemplo do conceito de texto que se segue, os critérios de textualidade adotados, a saber: tipologia textual, coesão e coerência.

3.4.5 O texto segundo o Avalie Ensino Médio

Antes de serem analisados os critérios de textualidade definidos pelo Avalie Ensino Médio para avaliar os textos dos alunos selecionados para esta pesquisa, faz-se necessário, primeiramente, delimitar o conceito de texto adotado pelo programa. Para esse fim, foi considerado o material pedagógico que é produzido pela Secretaria Estadual da Educação, por área do conhecimento, o qual é enviado para todas as unidades escolares da rede estadual. Aqui, foi analisada, especificamente, a Revista Pedagógica de Produção de Texto, do ano de 2013, que apresenta e discute os conceitos, princípios e resultados do programa no que tange à produção textual, no Colégio Estadual Nossa Senhora das Graças (CENSG), no município de Araci.

Conforme abordado no capítulo anterior, a Linguística Textual nos apresenta diferentes concepções de texto, de acordo com o percurso e desenvolvimento de suas reflexões, ao longo dos anos. Assim, o texto já foi definido como “sequência de enunciados coerentes” (HARVEG, 1968; ISENBERG, 1970), como um “sistema uniforme, estável e abstrato” (BEAUGRANDE, 1997), quando se considerava apenas o seu aspecto linguístico, a sua materialidade, ou seja, o texto como produto. Posteriormente, não mais como produto, “mas como um processo, resultado de operações comunicativas e processos linguísticos em situações sociocomunicativas” (MAINGUENEAU; CHAREAUDEAU, 2005).

Segundo a Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC), o suporte teórico adotado pelo Sistema de Avaliação Baiano da Educação (Sabe), para orientar a aplicação das avaliações em seus programas, a exemplo do Avalie Ensino Médio, é o da Linguística Textual (LT). Para o Sabe, há conceitos definidos pela LT que atribuem textualidade a um texto, ou seja, o que “fazem com que um texto seja um texto e não apenas amontoado de frases” (SEC, 2013, p.09). Segundo a SEC, esses aspectos são de natureza semântico-conceitual, formal e pragmática. Isso implica dizer que, para a LT, na constituição de um texto são considerados princípios como coerência, coesão e a situação comunicativa.

Esta visão da SEC comunga com os pressupostos da LT, defendidos por Marcuschi (1983), que, de um lado, considera a natureza linear do texto, ou seja, o seu aspecto linguístico, a exemplo da coesão, e de outro lado, o seu caráter não linear, representado pela coerência, que se refere, conforme visto, ao nível dos sentidos, além de sua função pragmática, relacionada com o uso real da língua. Ratificando essa concepção, Schmidt (1978) já postulava a estrutura multidimensional do texto, que são o aspecto linguístico e o social. Para esse autor, os textos têm uma função sociocomunicativa, o que significa que eles se efetivam em seu uso social, no ato da interação entre os interlocutores.

Dessa forma, é possível concluir que as competências adotadas pelo Avalie Ensino Médio para a correção da produção textual dos alunos estão em conformidade com os princípios da Linguística Textual. Como já visto no capítulo III, a Matriz de Correção por Competências do Avalie é constituída pelas seguintes competências: *registro*, *tema/tipologia*, *coesão* e *proposta de intervenção*. Com exceção desta última, as demais estão relacionadas com os aspectos de textualidade defendidos pela LT, sendo a coerência relacionada aos aspectos semântico-conceituais; a coesão, ligada, predominantemente, ao registro, ou seja, à formalidade do texto e, de certo modo, é possível associar o tema/tipologia às questões pragmáticas, pelo fato de estar ligada ao funcionamento e ao meio de comunicação que é escolhido pelo estudante para escrever o seu texto e a maneira de como veicular suas informações.

3.4.5.1 A produção textual no contexto do Avalie

Ainda que a Matriz de Competências do Avalie esteja de acordo com os princípios da LT, conforme ressaltado acima, por outro lado, há um ponto a ser refletido, em relação ao conceito de texto difundido pela LT e adotado pelo Avalie: se o texto, então, passa a ser considerado como um processo, isto é, como ele é construído, como ele é produzido em uma situação sociocomunicativa, conforme vimos, resta-nos, dessa forma, questionar: como o programa pode avaliar esse processo de produção textual, se esse processo implica também operações e

situações sociocomunicativas? Ou seja, é possível avaliar um texto sem considerar o lugar de interação e seus interlocutores como sujeitos ativos? (KOCH, 2002).

O que se pretende, neste momento, é entender como os textos produzidos pelos alunos são avaliados de maneira objetiva, sem considerar os aspectos externos ao texto. Se for considerada a concepção de que o texto não se limita ao seu produto acabado e materializado, isso quer dizer que não pode ser avaliado apenas o cotexto, aquilo que é enviado para a SEC, uma vez que, de acordo Maingueneau & Chareaudeau (2005), para se entender um texto não se pode levar em consideração apenas as suas informações linguísticas. Logo, a princípio, é possível afirmar que a interação não é levada em conta na correção dos textos produzidos no contexto do Avalie Ensino Médio, pelo fato de que, segundo Koch (2005), o sentido do texto é construído interativamente, a partir de sua materialidade, mas ela, por si só, não se constitui o texto propriamente dito.

Assim, há de se considerar, no que tange à escrita dos estudantes do Censg, os aspectos relacionados ao contexto da produção textual realizada no Avalie. Isso pelo fato de que, de acordo com Leontev (1969), “o texto não existe fora de sua produção ou de sua recepção” (LEONTEV, 1969 apud Bentes, 2001, p.254). Dessa forma, faz-se necessário considerar as circunstâncias pelas quais os alunos escreveram, entendendo o contexto aqui como o “conjunto de condições externas da produção, recepção e interpretação dos textos” (BENTES, 2001, p.251).

Essa concepção vincula-se à natureza pragmática da produção dos textos no Avalie, o que parece não ser considerado na avaliação feita pelo programa. Considerar os fatores pragmáticos durante a produção textual implica em analisar as condições de produção dos textos, como quem foram os participantes, como o lugar onde a escrita se deu, a relação que se estabeleceu entre os estudantes e a atividade linguística realizada. Neste caso, o texto passa a ser visto como um processo, quando, segundo Heine (2014), “o sentido se constrói não somente tendo por base a materialidade linguística, mas também o contexto sociodiscursivo” (HEINE, 2014, p.33).

De acordo com Marcushi (2008), a produção textual está vinculada a diversos fatores, desde os linguísticos, tais como “som, palavra, enunciados,” a outros de

natureza diversa, como “as significações, os participantes, contextos, ações etc.”. Todos esses aspectos devem ser considerados, uma vez que “o texto é visto como um sistema de conexões entre vários elementos” (MARCUSCHI, 2008, p.80). Dessa forma, partindo-se para a escrita de textos no contexto do Avalie, e das avaliações de natureza externa, de modo geral, faz-se necessário, no processo de correção dos textos dos alunos, considerar fatores contextuais, ações que precederam o produto final, isto, é o artefato linguístico enviado para a correção.

Segundo Bronckart (1999), o contexto de produção “pode ser definido como o conjunto dos parâmetros que poder exercer influência sobre a forma como um texto é organizado” (BRONCKART, 1999, p.93). Dentre esses fatores, o autor cita, por exemplo, as condições climáticas, a alimentação, o estado emocional do produtor etc. Bronckart classifica os fatores que exercem influência sobre a organização dos textos em três dimensões: “o mundo físico, o mundo social e o mundo subjetivo” (IDEM). No primeiro plano, relativo ao espaço e ao tempo, Bronckart enquadra o mundo físico, enquanto que o social e o subjetivo compõem o segundo plano, que refere-se à interação comunicativa.

No que tange ao primeiro plano, segundo Bronckart (1999, p.93), o “texto resulta de um comportamento verbal concreto, desenvolvido por um agente situado nas coordenadas do espaço e do tempo”. Nesse campo, são considerados aspectos como o lugar da produção, o momento da escrita, o emissor e o receptor do texto. Partindo-se para o contexto do Avalie, portanto, o lugar da produção é a escola; o momento, que é a extensão do tempo no qual o texto é produzido, é o período das aulas, que nesse dia da avaliação, foram substituídas pela aplicação das provas do Avalie. O emissor é o aluno (das séries e turmas já informadas nesse trabalho) e o interlocutor, se configura, aqui, como a Secretaria da Educação da Bahia, que é o órgão que recebe e providencia os corretores para os textos produzidos.

Partindo-se dessa concepção de Bronckart (1999), é possível dizer que, o lugar físico interfere na produção do texto, uma vez que, na escola, o aluno-produtor não tem o mesmo conforto que teria se escrevesse em outro ambiente, como em sua residência, por exemplo. Independentemente da condição econômica de cada estudante, escrever em uma cadeira de madeira, geralmente desconfortável, como são as carteiras das escolas públicas, sentado por algumas horas, não é a mesma

coisa que escrever em seu lar, em uma posição mais cômoda, deitado em uma cama, no sofá da sala ou de forma mais relaxada, como as pernas esticadas, apoiadas em uma almofada, por exemplo.

Quanto ao fator “tempo”, ou seja, o momento reservado para a escrita, é inegável a sua interferência no resultado final do texto. É consensual entre professores, educadores e no meio acadêmico a afirmação de que escrever sob pressão, com horário marcado para o início e o término, não é a mesma coisa que escrever livremente, sem hora para iniciar e terminar um determinado texto, independentemente de sua tipologia ou gênero textual. Se fosse solicitado a certo aluno que não escreveu bem em um contexto como os das avaliações externas, como o Avalie, o Enem, Vestibulares, por exemplo, que ele escrevesse o mesmo gênero, com a mesma temática, mas sem horário marcado para finalizar o seu texto, o resultado, com certeza, seria melhor. Porém, cabe à escola preparar os alunos para que desenvolvam a competência escritora voltada para a produção de textos no contexto dessas avaliações externas supracitadas, visando o sucesso dos estudantes.

No que diz respeito ao segundo plano, abordado por Bronckart (1999), o lugar social e o mundo subjetivo do aluno-produtor também pode interferir na produção de seu texto. Para Bronckart, o mundo subjetivo se refere à “imagem que o agente tem de si ao agir/escrever” (BRONCKART, 1999, p.94), logo, se o estudante não tem uma imagem positiva a seu respeito enquanto escritor-produtor de textos, ele não produzirá um bom texto. Se esse aluno vai para uma atividade de escrita já com a sua opinião formada a seu respeito considerando-se um mal escritor-produtor de texto, muito provavelmente seu texto será, de fato, ruim, uma vez que ele não se “enxerga” como alguém que possa escrever bem.

O outro ponto, ainda no segundo plano defendido por Bronckart (1999), é a questão da posição social ocupada pelo emissor. O papel social desempenhado pelo emissor no ato da interação em curso, neste caso, na produção textual no contexto do Avalie, contribuirá decisivamente para o produto final, que é um texto dissertativo-argumentativo. De acordo com a temática solicitada na proposta de produção textual, por exemplo, o estudante vai produzir um texto mais formal ou menos formal, mais emotivo ou mais racional, segundo o papel que assumirá no ato

da escrita. É sabido que na modalidade ensino médio, principalmente, no turno noturno, os alunos, além de estudantes, são pais ou mães de família, são empregados ou patrões, são clientes, são adeptos de alguma religião ou crença etc. Dessa forma, o lugar social que esse estudante se “posicionar” no momento de produzir o texto é que fará diferença entre o que pensa e o que escreverá.

Dentre esses fatores, por exemplo, não se considera que entre os participantes do Avalie 2013, já informados neste trabalho, foram solicitados a produzirem texto alunos da 1ª série do ensino médio regular. Esses estudantes ingressaram no ensino médio no ano de 2013 e, nesse mesmo ano, já são submetidos a um processo de avaliação externa, quando devem produzir um texto cuja tipologia ou gênero pode ter sido desconhecido por eles, uma vez que, podem não terem tido contato ou acesso a esse formato de texto no ensino fundamental, de onde vieram. Mesmo que essa tipologia tenha sido trabalhada durante a 1ª série, no ano letivo de 2013 (o que será revelado mais adiante pela análise dos conteúdos trabalhados pelos docentes do Censg), sabe-se que, geralmente, textos dissertativo-argumentativos são trabalhados com mais ênfase a partir da 2ª série do ensino médio, visando a participação dos alunos em vestibulares para o ingresso no ensino superior.

Ainda em relação ao público alvo do Avalie 2013, além dos estudantes do ensino médio regular, foram submetidos à avaliação os alunos da educação profissional, integrada ao ensino médio. Nessa modalidade, não há o componente curricular denominado “Redação”, como disciplina específica. O trabalho com produção textual é desenvolvido de forma conjunta, nas aulas de Língua Portuguesa e Redação. No entanto, sabe-se que é comum na educação brasileira, os professores de língua priorizarem o trabalho com os aspectos gramaticais, em detrimento da produção textual, geralmente, pelo fato de ser menos trabalhoso corrigir “erros” gramaticais de palavras e frases soltas do que analisar coesão, coerência, por exemplo.

Logo, no que tange à produção textual enquanto processo, acredita-se que, em se tratando de textos produzidos no contexto escolar, ainda que com um objetivo específico, que é a avaliação externa, a exemplo do Avalie Ensino Médio, além, claro, do aspecto formal, linguístico do texto, faz-se necessário analisar todo o

percurso percorrido pelo aluno-escritor na produção de seu texto. Assim, deveriam ser analisadas questões como a motivação do aluno para a escrita, o conhecimento prévio da tipologia solicitada, a consciência que ele tem sobre quem é seu interlocutor, a finalidade do texto etc.

Quanto ao conhecimento do aluno-escritor a respeito de seu interlocutor, no contexto das avaliações externas, é sabido que quem escreve não tem definido para quem se escreve. Imagina-se que seja alguém que, provavelmente, se deterá a corrigir os possíveis “erros” cometidos pelo locutor, com o intuito de classificar o texto segundo critérios de pontuação definidos. No caso dos textos produzidos no Avalie, os estudantes do Censg podem até saber que se trata de uma atividade aplicada pela escola, que, por sua vez, está apenas seguindo determinações dos órgãos superiores, mas provavelmente não têm consciência de quem é o seu interlocutor, assim como acontece quando o aluno produz na sala de aula, pois sabe que está escrevendo para o seu professor.

Segundo Marcuschi (2008, p.78), “os textos são desenhados para interlocutores definidos”. Mas, no contexto do Avalie, o interlocutor não está definido, ou seja, o aluno não sabe para quem ele está escrevendo. Dessa forma, “não se define com precisão a quem o aluno se dirige. A cena textual não fica clara. Ele não tem um outro (o auditório) bem determinado e assim tem dificuldade de operar com a linguagem” (MARCUSCHI, 2008, p.78). Essa situação pode interferir no texto produzido, uma vez que durante o processo discursivo o contexto situacional, que envolve condições cognitivas, sociais, culturais e históricas entram em questão.

A este respeito, Antunes (2005) também diz que, assim como o falar, o ato de escrever é uma atividade de interação e, portanto,

Não tem sentido escrever quando não se está procurando interagir com o outro, trocar com alguém alguma informação, alguma ideia, dizer-lhe algo sob algum pretexto. Não tem sentido o vazio de uma escrita sem destinatário, sem alguém do outro lado da linha, sem uma intenção particular (ANTUNES, 2005, p. 28).

Sob este ponto de vista, em se tratando da produção textual no Avalie Ensino Médio, no qual os alunos foram “determinados” a produzirem um texto, sem conhecimento dos objetivos e de seu interlocutor. Essa situação pode ter

contribuído, em parte, para o mau desempenho destes estudantes na produção textual realizada e classificada em sua maioria como textos no nível intermediário, uma vez que, conforme Antunes (2005), “se torna muito difícil escrever sem saber para quem”.

Outro ponto a ser refletido nesse contexto refere-se ao ato de reescrita do texto, uma vez que o texto não nasce pronto, mas é fruto de idas e vindas, de escritas e reescritas. Para Ribeiro e Olímpio (2014, p.118), “ler, escrever e reescrever são etapas de um processo análogo ao tecer da aranha”. Para as autoras, assim como a teia da aranha não é tecida por um único fio, o texto também não é produzido em um único exercício. Ele é escrito de forma contínua, gradativa, sendo passivo de constantes modificações. O próprio Sistema de Avaliação Baiano da Educação reconhece a importância da retextualização no processo de aprendizagem da escrita de textos.

Para o SABE, a retextualização é “uma atividade produtiva para o desenvolvimento da compreensão da importância do trabalho com a leitura e com a escrita e para o aumento do interesse do estudante” (SEC/BA, 2013, p.10). No entanto, no contexto do Avalie Ensino Médio, esse processo não é considerado, uma vez que, ainda que o estudante-escritor tenha, no ato da escrita, a possibilidade de rascunhar o seu texto, isto é, de escrever e reescrever até considerá-lo adequado à proposta solicitada, o programa não considera esse processo ao classificar o texto do aluno. Isso quer dizer que o Avalie Ensino Médio classifica o texto de acordo com o que o avaliador tem em mãos, de forma exclusiva, ou seja, o aluno não recebe seu texto de volta para poder melhorá-lo e ter outra avaliação, posteriormente.

Em outras palavras, a escola recebe de volta apenas o resultado do desempenho textual dos alunos, mas não recebe seus textos de volta também, para que pudessem ser reavaliados e reescritos. O estudante teve que produzir, sob pressão, por obrigação, adequando seu texto em uma tipologia sobre a qual ela pode ou não ter conhecimento e, além disso, em um número limitado de linhas para expressar seu pensamento. Por isso, o Avalie poderia, simultaneamente à análise textual, avaliar o processo ensino-aprendizagem da escrita nas escolas onde o programa é aplicado. É importante que se conheça o processo de ensino-aprendizagem de texto na sala de aula, para se verificar qual o conceito de texto é

adotado pelo professor, quais os critérios de textualidade utilizados na correção dos textos e, principalmente, quais os gêneros ou tipologias são trabalhados, no intuito de oferecer condições ao estudante produzir textos adequados, quando solicitados, a exemplo do Avalie e outros exames da mesma natureza.

3.4.5.2 As Competências Adotadas na Matriz de Correção da Produção de Textos

I- A competência Tema/Tipologia

Sabe-se que, geralmente, os principais exames nacionais que utilizam a produção textual como forma de avaliação, a exemplo dos vestibulares e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), utilizam a denominação “dissertativo-argumentativa” para solicitar do candidato o tipo de texto que deve ser redigido. Essa nomenclatura é comum quando a exigência é a escrita de texto em prosa, que tem como objetivo a defesa de pontos de vista, através da exposição de uma tese.

No Avalie Ensino Médio, no entanto, foi solicitado aos estudantes que elaborassem um texto “dentro da tipologia expositivo-argumentativa” (SEC/BA, 2012, p.15). A princípio, para o aluno, esse comando, presente logo após os textos motivadores utilizados para a produção textual pode deixá-lo confuso. Afinal, dissertativo ou expositivo? Qual a diferença? Essa falta de discernimento por parte do escritor pode comprometer a sua produção textual.

Sabemos que é muito comum, na escola, a produção de texto denominada “redação escolar”, onde, geralmente, esta atividade é, de acordo com Beth Marcuschi (2005, p.139), “trabalhada para atender a uma tarefa proposta pelo professor, circunscrita ao espaço da sala de aula e que desconsidera os contextos sociocomunicativos extra instituição escolar”. Desta forma, ao ser convidado para produzir um texto expositivo-argumentativo, no contexto do Avalie Ensino Médio, o estudante que não teve contato com essa terminologia durante as aulas de redação, uma vez que, geralmente, a produção textual na escola, de caráter argumentativo, é

denominada “dissertação”, ele pode ter tido dificuldades em pensar o gênero adequado para escrever seu texto.

Segundo Marcuschi (2008, p.154), tipologia textual “designa uma espécie de construção teórica”, ou seja, os tipos de textos são espécies de abstrações, não têm existência própria. Por outro lado, os gêneros textuais referem-se aos “textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos” (MARCUSCHI, 2008, p. 155). Na verdade, qualquer gênero textual nasce de uma necessidade real, isto é, para cumprir uma determinada função social, o que não acontece no contexto do Avalie Ensino Médio, onde os alunos produzem com a finalidade de cumprir uma atividade meramente avaliativa, em obediência à escola que, por sua vez, atende à solicitação da Secretaria Estadual da Educação do Estado da Bahia.

Por outro lado, se nas aulas de redação, no Colégio Estadual Nossa Senhora das Graças foram trabalhadas a concepção de texto a partir da visão de gênero, os quais são vistos “como entidades concretas empiricamente realizadas, apresentam-se com forma e conteúdo próprio e situam-se em contextos de uso localizados, definidos por comunidades com práticas linguísticas e normas sociais comuns” (MARCUSCHI 2008, p.08), muito provavelmente, ao se reportar à tipologia solicitada pelo programa, o aluno pode ter pensado gêneros como artigo de opinião, ensaio, resenha, editorial etc. e, conseqüentemente, ter tido dificuldades em eleger um deles para escrever seu texto.

A produção textual dos alunos do Censg na competência Tipologia Textual foi classificada como intermediária, em todas as séries que participaram da avaliação, que foram: 1ª e 2ª série do ensino médio regular e as 2ª e 3ª séries do ensino médio integrado à educação profissional (EPI), uma vez que no Avalie 2013 não há aplicação de provas na 3ª série regular. Para o Sabe, um texto classificado no nível intermediário, considerando-se a Competência Tema/Tipologia Textual, é aquele que

O aluno já desenvolve de forma adequada o tema, mas apresenta uma abordagem superficial, discutindo outras questões relacionadas. Desenvolve uma argumentação previsível e apresenta conhecimento acerca

do tipo textual expositivo-argumentativo, mas sem explicitar uma tese, detendo-se mais no caráter expositivo do que no argumentativo, reproduzindo ideias do senso comum no desenvolvimento do tema (SEC/BA, 2013, p.23).

Abaixo, apresentamos os dados da 1ª série do Censg, considerando-se, neste momento, a competência Tema/Tipologia, com o percentual de estudantes por nível de desempenho na unidade escolar, bem como na Direc e na rede estadual:

IMAGEM 02: Classificação dos textos do Censg por competência

Escola: EE - COLEGIO ESTADUAL NOSSA SENHORA DAS GRACAS



Competências	Níveis de Desempenho					
	Inadequado	Abaixo do Básico	Básico	Intermediário	Adequado	Avançado
	Nível 0	Nível I	Nível II	Nível III	Nível IV	Nível V
Registro	0,0	2,2	29,2	59,6	7,9	1,1
Tema/Tipologia Textual	0,0	5,6	39,3	50,6	4,5	0,0
Coerência	0,0	5,6	40,4	49,4	4,5	0,0
Coesão	0,0	12,4	47,2	36,0	4,5	0,0
Proposta de Intervenção	0,0	33,7	49,4	16,9	0,0	0,0

IMAGEM 03: Classificação dos textos da Direc e da Rede Estadual por competência

4. Percentual de Estudantes por nível de de desempenho em cada competência (textos válidos)

Bahia



Competências	Níveis de Desempenho					
	Inadequado	Abaixo do Básico	Básico	Intermediário	Adequado	Avançado
	Nível 0	Nível I	Nível II	Nível III	Nível IV	Nível V
Registro	0,1	3,8	31,3	52,1	12,5	0,2
Tema/Tipologia Textual	0,2	7,3	39,4	46,2	6,6	0,2
Coerência	0,3	8,2	41,9	44,5	5,0	0,2
Coesão	0,5	12,6	48,1	34,2	4,4	0,2
Proposta de Intervenção	3,9	26,4	45,4	22,3	1,9	0,1

DIREC: SERRINHA - 12



Competências	Níveis de Desempenho					
	Inadequado	Abaixo do Básico	Básico	Intermediário	Adequado	Avançado
	Nível 0	Nível I	Nível II	Nível III	Nível IV	Nível V
Registro	0,1	3,7	31,2	53,0	11,9	0,1
Tema/Tipologia Textual	0,1	6,2	38,4	49,1	6,1	0,2
Coerência	0,3	7,1	40,9	47,3	4,4	0,1
Coesão	0,5	11,3	46,8	36,9	4,3	0,1
Proposta de Intervenção	3,5	27,9	45,9	21,3	1,4	0,1

Conforme Imagem 02, a porcentagem dos textos considerados “adequados” à Tipologia Textual, no Censg, aparece como apenas 4,5% das produções. A maioria dos textos produzidos nesta série (50,6%) se enquadra no nível III, classificada como “intermediária”. No entanto, o nível II (básico) destaca-se, por atingir um percentual muito próximo (39,3%) em relação ao nível intermediário. Há, nesta série, quase que um equilíbrio entre os níveis II e III (básico e intermediário), no Censg, com percentuais também muito próximos na esfera regional (Direc) e estadual.

Isso implica dizer que, aparentemente, todo alunado da rede pública estadual, na Bahia, encontra-se nivelado, no sentido de ter ainda dificuldades para produzir textos na tipologia expositivo-argumentativa de forma adequada, na 1ª série. Abaixo, apresentamos um texto produzido no Avalie Ensino Médio, por um estudante da 1ª série, que foi classificado pelo programa no nível III (intermediário), conforme proposta de produção textual para esta série (ver anexo I), cujo tema foi “o consumo consciente da água”. A partir desta proposta, os alunos produziram textos, a exemplo do que segue abaixo:

IMAGEM 04: Texto de aluno classificado como intermediário

to 3 – Intermediário

01	Uso racional da água					
02						
03	Infelizmente há alguns anos pra cá, as pessoas não ainda trabalham					
04	o direito valer que a água tem, pelo fato de desperdiçá-la: as					
05	mães têm a consciência um que possa chegar um dia que					
06	não teremos um gota dela. Isso é devido que água é igual					
07	qualquer as demais vale quando falta.					
08	São pequenos os detalhes de cuidado com a água, para					
09	evitarmos o desperdício: escovar os dentes com a torneira aberta,					
10	evitar de lavar veículos com mangueira e não com					
11	o balde, evitar de descartar no banheiro com frequência					
12	evitar deixar torneiras pingando ou se mesmo abertas. Se					
13	cada ser humano zizar sua parte, podemos ter um mundo					
14	do melhor e com água, ali porque a água é a base de					
15	tudo na vida, sem elas não viveremos e nem existimos					
16	e nossos animais. Então assim todos devemos se conscientizar					
17	que devemos se dias de hoje e não o de amanhã.					
18	Hoje a maioria tem água a vontade para o uso					
19	e amanhã possa ser que não tenhamos. Água é um					
20	bem natural da natureza e devemos cuidá-la.					
21						
REGISTRO	TEMA/TIPOLOGIA TEXTUAL	COERÊNCIA	COESÃO	PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	NOTA	
6 pts.	8 pts.	6 pts.	6 pts.	4 pts.	6 Interr	

Nesse texto, a análise feita pelo Avalie diz que “o autor demonstra ter um conhecimento acerca do tema proposto” (SEC/BA, 2013, p.43), mostrando diversos meios para economizar água, porém, “o estudante compromete a argumentação textual por não utilizar recursos de persuasão, somente exemplificação, dando ao seu texto uma dimensão expositiva” (idem).

Retomando a proposta de produção textual do Avalie, que solicita a escrita de texto na tipologia “expositivo-argumentativa” (SEC/BA, 2013, p.13), é possível concordar, parcialmente, com a análise do texto acima, feita pelo programa. Primeiramente, no que tange à na tipologia expositivo-argumentativa, solicitada pelo programa, o escritor não deve limitar-se a expor suas ideias, suas opiniões, mas, além disso, deve utilizar argumentos em seu texto. De acordo com Koch (1999), ao contrário do que se pensa, dissertar não é apenas expor ideias, sem fazer nenhum posicionamento, mas é preciso se apoderar de diversos mecanismos que marcam e produzem seus discursos.

Assim, diante da posição defendida pelo estudante-escritor, explícita no primeiro parágrafo de seu texto, o qual nos permite inferir que a sua tese seja a falta de valor que as pessoas não dão à água, pelo fato de desperdiçá-la e a da falta de consciência de que um dia ela poderá acabar, é sustentada por exemplos que o estudante enumera entre as linhas 09-12. No entanto, observando-se o texto acima, de fato, há elementos que apontam para o uso racional da água, porém, o estudante não utiliza recursos de persuasão, ou seja, de convencimento, no seu texto, de que venha a conscientizar as pessoas que, se elas não mudarem os seus hábitos quanto ao uso da água, ela poderá acabar.

Para Koch (1999) a argumentação pode ser vista como uma atividade que possui a finalidade de influenciar as ideias e o comportamento do interlocutor. E, como se sabe, para que essa intencionalidade se realize, o escritor deve apresentar elementos de argumentação em seu texto, como a comparação, a apresentação de dados, explicações etc. O autor, conforme percebe-se, se resume a dar exemplos de como usar a água, limitando-se, dessa forma, ao caráter expositivo do texto.

Diante da análise acima, um fator que justifica a falta de recursos argumentativos no texto dos alunos do CENSG diz respeito à formação quanto aos

conteúdos dados pelo professor de redação, na 1ª série do ensino médio. Foram analisados todos os diários da disciplina Redação, das 05 (cinco) turmas de 1ª série, no ano de 2013, sendo 03 (três) do matutino e 02 (dois) do vespertino, como o intuito de se verificar os conteúdos ministrados pelos professores durante todo o ano letivo, nessas turmas.

A análise dos diários de classe permitiu constatar que os conteúdos trabalhados nas aulas de Redação, durante todo o ano letivo de 2013, no que tange à produção de textos, na 1ª série, foram, em sua maioria, gêneros literários, dentre eles texto poético, além de outros na tipologia narrativa, a exemplo de contos e fábulas. O livro didático utilizado em toda unidade escolar, no referido ano letivo, foi “Linguagem e Interação”, de William Roberto Cereja e Tereza Cochar Magalhães, da editora Saraiva, volume 1.

II-A Competência Coesão Textual

A coesão textual constitui uma das Competências da Matriz de Correção utilizada pelo Avalie Ensino Médio. De acordo com o Sistema de Avaliação Baiano da Educação (SABE), no contexto do Avalie Ensino Médio, um texto é considerado adequadamente coeso quando “o aluno articula as partes do texto, com poucas inadequações na utilização de recursos coesivos” (SEC/BA, 2013, p.24). Desta forma, para o programa, o texto no nível adequado “não poderá conter desvios que comprometam a estrutura lógico-gramatical e o encadeamento do texto” (p.24). Isso significa, portanto, que o estudante deve demonstrar pleno domínio dos recursos coesivos ao produzir o seu texto.

No entanto, para Marcuschi (1983), a presença dos laços léxico-gramaticais não garante o sentido do texto. Para o autor, existem textos constituídos de forma coesa, ou seja, cujos elementos se encontram conectados, no entanto, não apresentam a continuidade que garante o sentido textual. Segundo Marcuschi (1983), “a continuidade se dá ao nível de sentido e não ao nível das relações entre os constituintes linguísticos”. Da mesma forma, pode acontecer o inverso, quando

um texto não apresenta um sequenciamento coesivo, porém, é possível o estabelecimento de relações de sentido.

Segundo Antunes (2005), as ligações que acontecem em um texto não se restringem somente à sua estrutura linguística, ou seja, ao que está visível na superfície textual, mas elas acontecem também no nível semântico, no âmbito dos sentidos e das intenções que se pretende atingir. Logo, um texto considerado sem coesão pode, de certa forma, estar carregado de sentidos ou vice-versa, não apresentar recursos coesivos e ainda assim ser possível produzir sentidos. Para o Sabe, na Competência Coesão, um texto é classificado como “inadequado” quando “o aluno apresenta informações desconexas, sem encadeamento, apresentando frases soltas” (SEC/BA, 2013, p.22).

Na imagem abaixo, correspondente à 2ª série do ensino médio, a maioria dos textos dos alunos da 2ª série do ensino médio foi classificada também no nível intermediário, na competência Coesão. Conforme tabela abaixo, nesta competência, 44,4% dos textos se encaixou nesse nível, não havendo muita distância entre o percentual dos que foram classificados como básicos (37,0%). Apenas 11,1% dos textos produzidos nesta série atingiram, segundo o Avalie, o nível adequado.

IMAGEM 05: Classificação de textos do Censg na competência Coesão

Escola: EE - COLEGIO ESTADUAL NOSSA SENHORA DAS GRACAS



Competências	Níveis de Desempenho					
	Inadequado Nível 0	Abaixo do Básico Nível I	Básico Nível II	Intermediário Nível III	Adequado Nível IV	Avançado Nível V
Registro	0,0	3,7	20,4	64,8	11,1	0,0
Tema/Tipologia Textual	0,0	13,0	38,9	42,6	5,6	0,0
Coerência	0,0	7,4	42,6	46,3	3,7	0,0
Coesão	1,9	5,6	37,0	44,4	11,1	0,0

Para o Sabe, o texto considerado intermediário, em termos de coesão, é aquele em que

O aluno articula as partes do texto, porém, com algumas inadequações na utilização dos recursos coesivos. A produção textual enquadrada neste nível poderá conter eventuais desvios que não comprometam a estrutura lógico-gramatical e o encadeamento do texto (SEC/BA, 2013, p.23).

Nesse nível de escrita, no que se refere à competência coesão, o estudante é capaz de articular as partes do texto, ainda que apresentando algumas inadequações na utilização dos recursos coesivos. Isso demonstra que o escritor possui o domínio dos elementos que pode utilizar para tornar o texto coeso, conectando, porém, de forma regular, necessitando adequar seus conhecimentos à modalidade de ensino na qual se encontra. Vejamos, abaixo, um texto produzido no Avalie Ensino Médio, em 2013, por aluno da 2ª série, a partir da proposta temática “O esporte como ferramenta de inclusão social” (anexo II), classificado no nível intermediário, na competência Coesão Textual:

IMAGEM 06: Texto de aluno classificado como intermediário em Coesão Textual

to 3 – Intermediário

01 Objetivo desta redação vai falar um
02 pouco sobre o esporte como ferramenta de inclu-
03 são social, para os novos jovens em uma sociedade.
04 Hoje em dia o esporte está sendo muito impor-
05 tante na vida dos jovens, porque os jovens estão se
06 ocupando e não tem tempo de ficar nos seus
07 quartos e quem não vive inquieto, seus pais trabalha-
08 nha, não sabe o que seus filhos estão fazendo,
09 falando também que o esporte é uma atividade
10 muito prazerosa que todo mundo gosta de fazer
11 e também descobrimos muitos jovens atletas para
12 o futuro.
13 Na nossa sociedade tem muitos jovens que não
14 quer estudar, para tá nos seus talentos e usando
15 drogas, porque não tem o que fazer, mas se colo-
16 coramos o esporte junto da educação conseguimos
17 influenciar os jovens a estudar e participar dos esportes
18 físicos na escola, assim os jovens de pto nos
19 seus fazendo bastar; por isso, muito importante o
20 esporte na educação de todo novo Brasil, ajuda
21 a quem precisa.
22

REGISTRO	TEMA/TIPOLOGIA TEXTUAL	COERÊNCIA	COESÃO	PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	NOTA I
6 pts.	8 pts.	6 pts.	6 pts.	4 pts.	6 pt Interme

Ao fazer análise desse texto (imagem 06), o Avalie diz que o seu autor apresenta alguns problemas, dentre eles, “com a colocação de ideias desconexas, prejudicando o encadeamento dos argumentos” (SEC/BA, 2013, p.54).

De fato, observando-se o texto acima, é possível perceber que as ideias não estão muito bem conectadas. O estudante-escritor demonstra ter dificuldade na utilização dos recursos da pontuação, a exemplo de ponto seguimento, não utilizado em nenhum momento no segundo parágrafo do texto, deixando o período muito extenso, da linha 04 à linha 12 (L 04 à L 12) e um pouco confuso. Nesse mesmo período, o aluno escreve sobre a importância do esporte (L 04-05), justifica essa afirmativa (L 05-07), faz referência à relação entre filhos e pais (L 07-08), opina sobre a atividade esportiva (L 09-10) e ainda apresenta o esporte como uma oportunidade para as pessoas (L11-12).

Essa ausência de conexão e encadeamento prejudica a identificação das ideias do autor. Para poder identificá-las, é preciso fazer uma releitura do parágrafo, com mais atenção, para que se perceba cada uma delas, separadamente. Isso acontece novamente no parágrafo seguinte (L 13-21), ou seja, um período muito comprido, sem a pontuação devida e, desta vez, com o emprego demasiado (não como recurso estilístico) da conjunção “e”, que aparece 04 (quatro) vezes no parágrafo, contribuindo para deixar o período confuso.

Conforme visto, a coesão textual relaciona-se com o aspecto formal do texto, contribuindo para que as suas partes estabeleçam conexões e favoreça as relações de sentido. Assim, a forma como as sentenças do texto analisado foram arranjadas na superfície favoreceu, na verdade, para dificultar a produção dos sentidos. E, conforme Koch (1990, p.45), a coesão textual “diz respeito ao modo como os elementos linguísticos presentes na superfície textual se encontram interligados entre si, por meio de recursos também linguísticos, formando sequências veiculadoras de sentidos”.

Contudo, é importante ressaltar que o texto acima foi classificado no nível “intermediário”, o que não significa que não ele não apresenta coesão textual. Conforme o Avalie, nesse nível, “o aluno articula as partes do texto, porém, com algumas inadequações na utilização dos recursos coesivos” (SEC/BA, 2013, p.23).

Assim, é possível perceber elementos coesivos no interior do texto, a exemplo da conjunção “porque” (L05) que permite uma relação de causa/efeito entre as sentenças (causa: o esporte; efeito: os jovens estão se ocupando e não têm tempo de ficar na rua). Aqui, aplicam-se os pressupostos de Halliday & Hasan (1976), que dizem que “a coesão ocorre quando a interpretação de algum elemento do discurso é dependente da de outro” (HALLIDAY & HASAN, 1976 apud KOCH, 1997, p.17).

Essa dependência pode ser de natureza gramatical ou semântica. Para Beaugrande & Dressler (1981), “as palavras e frases de um texto encontram-se conectadas entre si numa sequência linear, por meio de dependências de ordem gramatical” (BEAUGRANDE & DRESSLER, 1981 apud KOCH, 1997, p.18). Assim, podemos ilustrar esse pensamento, no texto analisado, na frase “...*enquanto* seus pais trabalha e não sabe o que estão fazendo...” (L 07-08), quando a conjunção destacada implica em uma dependência de temporalidade em relação à frase anterior “os jovens estão se ocupando e não tem tempo de ficar na rua” (L 05-06).

No entanto, para Koch (1997), os laços coesivos são realizados ora pela gramática, ora pelo léxico. Para a autora, a coesão “é uma relação semântica entre um elemento do texto e algum outro elemento crucial para a sua interpretação” (KOCH, 1997, p.17). No que tange à coesão semântica, no texto acima é possível perceber que o estudante-escritor não utiliza os recursos que contribuem para estabelecer conexão e deixar o texto mais harmonioso e menos repetitivo, a respeito dos sinônimos, hiperônimos, hipônimo etc.. Em todo texto, por exemplo, tanto o vocábulo “esporte” quanto o termo “jovens” são registrados 06 (seis) vezes cada um deles, o que pode demonstrar falta de conhecimento ou de prática do aluno em utilizar esses recursos.

Antunes (2005, p.47), por sua vez, destaca a continuidade como sendo o elemento principal que garante a textualidade de qualquer artefato linguístico. Para a autora, a coesão se refere à “unidade de sentido ou unidade temática” presente no texto, ou seja, o que é dito deve estar relacionado ao que foi dito anteriormente. Analisando esse aspecto no texto em questão, apesar de ser composto por poucos parágrafos, percebe-se que há certa ligação entre eles, garantindo-se a unidade do tema (a importância do esporte na formação dos jovens) e a continuidade de sentido entre os parágrafos. O primeiro parágrafo apresenta o esporte como “ferramenta de

inclusão social” (L01-02), o segundo reforça a importância do esporte “na vida dos jovens” (L05) e no terceiro, ainda que de forma mal articulada, percebe-se a relação entre esporte e educação como forma de evitar, conforme escreve o estudante, a seguinte realidade: “os jovens estão nas ruas fazendo besteira” (L18-19).

Finalmente, cabe ressaltar que, ainda segundo Antunes (2005), é preciso que se estabeleçam relações entre as partes do texto, que se faça um processo de idas e vindas, para que se possa apreender o seu sentido, e não apenas ter conhecimento gramatical e semântico. Isso foi o que se percebeu na análise do texto estudado. Conforme foi possível perceber, o aluno, em algumas partes do texto, demonstra conhecer os recursos linguísticos e utilizá-los, em outras partes, não. Por esse motivo o texto foi classificado pelo Avalie como sendo intermediário, exatamente por apresentar partes em que a coesão se apresenta de forma adequada, enquanto que em outras vezes, ou está ausente ou de forma inadequada.

III-A Competência Coerência Textual

Partindo-se para uma análise da competência Coerência, a partir dos pressupostos da Linguística Textual, cabe lembrar que, diferentemente da coesão textual, a coerência não está relacionada diretamente com o aspecto estrutural do texto, ou seja, com a sua forma (ANTUNES, 2005). Conforme visto no capítulo anterior, a coerência não é uma propriedade do texto, isto é, não está presente na superfície do texto, não é visível através de elementos estritamente linguísticos. Isso significa que o sentido do texto depende de outros fatores, a respeito da interação entre os interlocutores, da situação sociocomunicativa, dentre outros.

Segundo Koch & Travaglia (1997), a coerência tem mais a ver com os usuários da língua do que com o sistema linguístico. Desta forma, para se estabelecer a coerência de um texto, deve-se lançar mão de fatores de ordem cognitiva, situacional, sociocultural e interacional (KOCH, 2005). Logo, a coerência envolve uma série de elementos que vão além da materialidade da superfície do

texto. No que tange à avaliação da produção textual, no âmbito do Avalie Ensino Médio, o SABE (2013) considera como inadequado, em se tratando da competência Coerência, o texto que “apresenta informações, fatos e opiniões pouco articulados ou contraditórios, embora pertinentes ao tema proposto” (SEC/BA, 2013, p.23). No entanto, os textos dos alunos da 2ª série do ensino médio do CENSG foram classificados como “intermediários”, no que se refere à coerência. Nesse nível,

O aluno apresenta informações, fatos, opiniões e argumentos pertinentes ao tema proposto, porém os organiza e relaciona de forma pouco consistente em defesa de seu ponto de vista. O texto revela pouca articulação entre os argumentos que são pouco convincentes para defender a opinião do autor (SEC/BA, 2013, p.23).

Conforme a tabela abaixo, o nível de desempenho da produção textual da 2ª série, na competência Coerência, a exemplo da Coesão, também foi classificado como intermediário, cuja porcentagem se aproxima da competência Coesão. Enquanto na Coesão o índice foi de 44,3% dos textos, em Coerência eles atingiram os 46,3%. Observando a tabela, pode-se perceber que o índice de textos classificados no nível II (básico), 42,3%, está bem próximo à porcentagem dos textos no nível III, enquanto que apenas um número muito baixo (3,7%) atingiu o nível adequado, nesta competência.

IMAGEM 07: Desempenho dos textos da 2ª série na competência Coerência Textual

Escola: EE - COLEGIO ESTADUAL NOSSA SENHORA DAS GRACAS

Competências	Níveis de Desempenho					
	Inadequado	Abaixo do Básico	Básico	Intermediário	Adequado	Avançado
	Nível 0	Nível I	Nível II	Nível III	Nível IV	Nível V
Registro	0,0	3,7	20,4	64,8	11,1	0,0
Tema/Tipologia Textual	0,0	13,0	38,9	42,6	5,6	0,0
Coerência	0,0	7,4	42,6	46,3	3,7	0,0
Coesão	1,9	5,6	37,0	44,4	11,1	0,0

O que nos cabe aqui é, refletir sobre a análise feita pelo SABE no que se refere às competências em questão, tendo como referência as concepções da Linguística Textual já percorridas. Quanto à coesão, nada comprometedor em evidência, uma vez que se trata de uma propriedade que transparece no texto, devido à sua natureza linguística e, logo, material. Portanto, a análise foi feita baseando-se nos elementos visíveis às margens do texto, como a articulação entre suas partes, sua estrutura gramatical e as possíveis conexões que, segundo o programa, deixaram de ser construídas.

Partindo-se para a análise da Coerência feita pelo Avalie, em um dos textos produzidos pelos alunos, retornamos, aqui, ao texto avaliado na seção anterior (a coesão textual), escrito por um estudante da 2ª série do ensino médio regular, quando foi classificado no nível intermediário em Coesão e Coerência textuais. No que tange à Coesão, o Avalie relatou, conforme visto, que o texto apresenta “ideias desconexas, prejudicando o encadeamento dos argumentos” (SEC/BA, 2013, p.52). Ao se reportar à competência Coerência textual, nesse mesmo texto, o programa diz que “embora não apresente ideias inovadoras, observa-se uma produção textual coerente” (idem).

Dessa forma, na análise feita a respeito da Coesão textual, vimos que o texto supracitado apresentava alguns recursos coesivos, em algumas partes da produção textual e, em outras, o estudante não soube utilizá-los. Mas, ainda assim, o texto é considerado coerente, pelo Avalie, o que se justifica pelo fato de que, embora a coesão se faça presente na materialidade do texto, a coerência “tem a ver com as possibilidades de o texto funcionar como uma peça comunicativa” (ANTUNES, 2005, p.176). Isso significa que o texto do estudante, ainda que apresente falhas de coesão, é capaz de transmitir suas ideias de forma coerente, através da continuidade apresentada na relação entre suas partes.

Esse fato confirma o que já foi exposto, neste trabalho, que coerência e coesão textuais estão “intimamente relacionados no processo de produção e compreensão do texto” (KOCH & TRAVAGLIA, 1997, p.23). Se o texto analisado apresentou “falhas” de coesão, isso, de certa forma, pode comprometer o entendimento do texto, porém, sabe-se que a coesão não é critério absoluto para que a coerência aconteça. Conforme sustenta Charolles (1987), “os elementos

linguísticos de coesão e conexão ajudam a estabelecer a coerência,mas não são nem suficientes, nem necessários para que a coerência seja estabelecida, sendo preciso contar com os conhecimentos exteriores ao texto” (CHAROLLES, 1997 apud KOCH & TRAVAGLIA, 1997, p.230).

Para Koch & Travaglia (1997), “a coerência é algo que se estabelece na interlocução, na interação entre dois usuários numa dada situação comunicativa” (KOCH & TRAVAGLIA, 1997, p.31). Analisando-se, então, o contexto de produção do texto (uma avaliação institucional, numa situação formal), é possível dizer que a interação acontece entre o estudante-escritor (locutor) e os seus interlocutores (os corretores do texto), a partir dos elementos linguísticos, determinando a qualidade do texto quanto à sua interpretabilidade, ou seja, quanto à produção de sentidos.

No caso específico do texto em análise, a coerência “é resultado de uma construção feita pelos interlocutores, numa situação de interação dada, pela atuação conjunta de uma série de fatores de ordem cognitiva, situacional, sociocultural e interacional” (KOCH, 2005, p.52). Isso quer dizer que esses aspectos não podem ser identificados exclusivamente nos elementos linguísticos que compõem o artefato, ou seja, a materialidade do texto. Logo, o texto em questão, que foi considerado coerente pelos corretores do programa Avalie, poderia, de certa forma, ser considerado incoerente por outros interlocutores (leitores), pelo fato de que, segundo Koch & Travaglia (1997), texto coerente é aquele que permite a produção de sentidos por seus usuários.

Por último, Marcuschi (1983) diz que “há textos sem coesão, mas cuja textualidade ocorre a nível de coerência” (MARCUSCHI, 1983 apud KOCH & TRAVAGLIA, 1997, p.24). Voltando-se ao texto em análise, ele poderia, de certa forma, estar desprovido de qualquer coesão, mas permitir o estabelecimento de sentido. Por outro lado, Antunes (2005) afirma que coerência e coesão são inseparáveis, ou seja, que a forma como os elementos estão distribuídos e presentes na superfície textual contribui para que seja possível a sua interpretabilidade.

CAPÍTULO 4 – DIALOGANDO COM A ESCOLA

4.1 O PROFESSOR-PESQUISADOR

Após deixar a condição de diretor do Censg, assumi a regência de sala por um bimestre, quando tive que sair por ter conseguido licença para me dedicar exclusivamente ao mestrado. Dentre as disciplinas que me foram passadas, na área de Linguagens e Códigos, fiquei também com Redação, em duas turmas da 3ª série do ensino médio regular, o que me proporcionou momentos de observação, de reflexão e, claro, de aplicação de atividades voltadas para a produção de texto dissertativo-argumentativo.

Logo na primeira semana de aula, com o objetivo de motivá-los para a prática de escrita e para a atividade de produção textual que havia planejado, trabalhei um capítulo denominado “Os mitos que cercam o ato de escrever” (GARCEZ, 2012, p.18). Dentre os pontos que o texto de Garcez aborda, trabalhei alguns tópicos, como “Escrever é uma habilidade que pode ser desenvolvida, e não um dom que poucas pessoas têm”; “Escrever é um ato que exige desempenho e trabalho, e não um fenômeno espontâneo”; “Escrever exige estudo sério e não é uma competência que se forma com algumas dicas” (GARCEZ, 2012, p.18).

Após apresentação e discussão sobre essa atividade introdutória, solicitei aos alunos que escrevessem um texto narrativo, relatando a relação que eles tinham com a escrita, como encaravam o ato de escrever e quais as experiências que tiveram com a produção textual na sala de aula, desde a 1ª série do ensino médio. Após leitura dos textos, percebi que a maioria dos alunos, além de não escrever bem, não tinha uma boa relação com o ato de escrever. Nas experiências relatadas, por exemplo, foram narradas situações em que os alunos deixam transparecer que escrever não é uma atividade interessante, que as aulas de redação eram chatas, que o/a professor/a de Redação que tiveram não era bom/boa, etc.

No intuito de evitar que as aulas de Redação nessas turmas fossem tediosas, procurei, a cada aula, mesclar a didática, utilizando o projetor multimídia para passar alguns conceitos e para mostrar exemplos de textos, realizei atividades em equipes, exercícios individuais etc., porém, a falta de atenção e o barulho das turmas era tão grande que, em alguns momentos tive que solicitar intervenção da direção para

acalmar os ânimos dos alunos. Houve situações que não consegui ministrar o que fora planejado, optando por sair da sala e deixá-los sem aula. Isso, demonstra, de modo geral, o desinteresse desses alunos, concluintes do ensino médio, em aprender e, principalmente, em produzir textos, mesmo tendo vestibulares e o Enem pela frente.

Dentre os conteúdos trabalhados na sala de aula, nesse período procurei abordar as competências que seriam cobradas nos exames externos, como também foram solicitados pelo Avalie: tipologia dissertativo-argumentativa; coesão textual; coerência textual; estrutura de uma dissertação escolar; além do registro da língua padrão. Mesmo com muita dificuldade, consegui expor os conteúdos e fazer algumas atividades de produção em proporções menores, como a produção de parágrafos, preparando-os para a avaliação do final do bimestre.

A produção textual solicitada foi válida como nota da disciplina redação para o segundo bimestre do referido ano letivo, a qual tinha o valor de 10 (dez) pontos. Os critérios utilizados para a distribuição da pontuação foram: adequação ao tema/tipologia, coesão, coerência e registro da língua, observando-se os aspectos formais da norma culta da língua portuguesa. Cada item teve como peso o valor de 2,5 (dois pontos e meio), totalizando-se dez pontos. Os alunos foram solicitados a produzirem o texto em sala de aula, no dia da avaliação da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, quando tiveram que responder também a questões de múltipla escolha, além de escrever a redação.

Diante da impossibilidade de se apresentar um grande número de redações aqui neste trabalho, a princípio serão apresentadas as notas/médias obtidas pelos alunos dessas duas turmas no texto produzido por eles. Em seguida, serão analisadas algumas dessas redações, no intuito de se observar o nível de escrita na qual as turmas se encontram, no que tange à produção de texto dissertativo-argumentativo.

Apesar de estarem na etapa final da educação básica, muitos estudantes ainda não conseguem produzir textos dissertativo-argumentativos de forma adequada. Abaixo, apresentamos alguns desses textos, que foram produzidos pelos alunos das duas turmas supracitadas, valendo como nota do segundo bimestre do ano letivo de 2015, analisados a partir dos critérios de correção utilizados para atribuição das notas, já apresentados neste trabalho.

É claro que o Avalie solicita a produção de texto expositivo-argumentativo, porém, sabe-se que a estrutura de um texto argumentativo, inclusive, como é ensinado na escola, deve apresentar a tese no primeiro parágrafo e os argumentos devem seguir nos parágrafos seguintes, acompanhados de elementos que os justifiquem, como exemplos, fatos, acontecimentos. Isso está presente no texto, mas de forma desorganizada, o que dificulta a compreensão e, principalmente, a percepção do que é que está sendo defendido.

No que se refere à coesão, o texto está bem conectado, com a utilização de recursos coesivos como a repetição, em “tal mudança” (L-5), através de substituição gramatical em “isso ocorre a quase 20 anos” (L-6), dentre outros elementos. A repetição é um recurso coesivo que pode ser utilizado, geralmente, para se dar ênfase, sem que signifique pobreza de vocabulário. É o que ratifica Antunes (2005), quando destaca que “sua ocorrência em textos é incontestável, isto é, os textos maiores, orais ou escritos, formais ou informais, normalmente, trazem palavras repetidas, sem que isso lhes afete a qualidade” (ANTUNES, 2005, p.71). Para Antunes, isso pode ocorrer em textos maiores, mas em um texto com apenas 17 (dezessete) linhas, como o que está sendo analisado, há a ocorrência da palavra “reivindicação” 03 (três) vezes, que poderia ser substituída por sinônimos, configurando-se, assim, em um repertório pouco diversificado do estudante.

Quanto à coerência, não há nada que comprometa a produção de sentidos do texto, mas a articulação do texto é feita de forma mediana, com algumas inadequações e alguns desvios nos argumentos e ideias previsíveis, que se aproximam do senso comum, como em “em busca de um país melhor” (L-12), “um país democrático” (L-15), que são ideias muito propagadas entre a juventude.

CENSG
Aluno e Participação

COLÉGIO ESTADUAL NOSSA SENHORA DAS GRAÇAS - AVALIAÇÃO II UNIDADE

FOLHA DE REDAÇÃO

Nome:

foreses também são protestantes.

1. Assim, como os adultos, os jovens também
2. tem o dever de reivindicar seus direitos na so-
3. ciedade, pois estão buscando melhoria para si
4. mesmo, e para toda nação.
5. Os jovens em busca dos seus direitos invoca-
6. dem suas e utilizam a internet para tentar en-
7. contrar a alternativa para os problemas sociais,
8. muitas das vezes causando grandes danos na
9. população, e prejuízos para muitos.
10. Os protestos cada dia mais, vem tomando con-
11. ta das ruas e das pessoas, muitos saem do
12. trabalho, de suas casas cedo, indo para pra-
13. ças, ruas e avenidas em busca de uma solu-
14. ção e acabam nem encontrando.
15. O Brasil se torna também, a cada dia um
16. país mais corrupto, que faz com que as pessoas
17. façam protestos, indo em busca dos seus di-
18. reitos, o número de protestantes aumentou, por
19. conta dos aumentos desnecessários das empresas,
20. e eles vão atrás de melhoria para o país.
21.
22.
23.
24.
25.
26.
27.
28.
29.
30.

No segundo texto (imagem 09), o tema da redação é desenvolvido de forma adequada, apresentando, na introdução, a sua tese, que é “os jovens tem o dever de reivindicar seus direitos na sociedade, pois estão buscando melhorias para si mesmo e para toda nação” (L 3-4), porém, os argumentos utilizados são previsíveis, ou seja, muito próximos do senso comum. Embora o estudante apresente domínio ao tipo textual solicitado, a progressão do texto é feita de forma frágil, apropriando-se mais de exposições do que de argumentos para sustentar seu ponto de vista.

Quanto aos aspectos coesivos, é possível perceber recursos coesivos de forma interna, entre os períodos, a exemplo da utilização de substituição gramatical, como em “os jovens em busca de *seus* direitos” (L-5), porém, se observarmos a estrutura do texto, perceberemos a ausência de ligação, de elo entre os parágrafos. Cada um deles é desenvolvido de forma independente, isto é, como se o texto estivesse sendo construído a partir de cada um dos parágrafos. Isso pode ser ilustrado na forma como cada parágrafo é iniciado, a saber: os jovens... (L-5); os protestos... (L-10); o Brasil... (L-15). Portanto, há ausência de elementos que façam referência ao que vem sendo dito anteriormente, como os conectivos, por exemplo (mas, porém, dessa forma, logo etc.).

Ainda que sem muitos recursos coesivos, a coerência textual não é prejudicada, uma vez que é possível atribuir sentidos em toda extensão do texto, embora os argumentos sejam limitados e poucos organizados. No último parágrafo, por exemplo, verifica-se um período cuja construção não é muito clara, permitindo certa ambiguidade na atribuição de sentido ao texto. Em “o número de protestantes aumentou, por conta dos aumentos desnecessários das empresas” (L18-19), não está claro se o problema de protestantes está pelo fato de ter havido acréscimo no número empresas ou que tipo de aumento está se referindo. O conhecimento do contexto das manifestações no Brasil nos permite perceber que o aumento se refere aos preços, mas o leitor que não estiver por dentro desses eventos, portanto, terá dificuldade em compreender esse parágrafo.

IMAGEM 10: Produção textual de aluno do Censg, no ano letivo 2015, nº 03

L.P

CENSG COLÉGIO ESTADUAL NOSSA SENHORA DAS GRAÇAS - AVALIAÇÃO II UNIDADE

RASCUNHO

O Brasil e os direitos

01	Como podemos ver hoje no Brasil essa onda de
02	melhorias para um país melhor, e com essa melhorias
03	pode ajudar principalmente aos jovens, então por isso
04	os jovens, ou ter mesmos os pais deles estão partici-
05	pando desses protestos. Não concordo com certos tipos
06	de ações nos protestos como a violência, vandalismo,
07	ocigamentos e entre outros, por que com isso não irá
08	resolver nada, a não ser prejudicar mais ainda a socie-
09	dade. Mas o protesto é sempre bom para que os políti-
10	cos do nosso Brasil percebam que o povo brasileiro está
11	ligado no que está acontecendo, não podemos tomar
12	conta ou até mesmo saber do que se passa na política,
13	mas as coisas que ficam expostas que todos veem, e
14	contastamos problemas, devemos sim reclamar para uma
15	melhoria. O Brasil precisa de muitas mudanças para che-
16	gar um nível de um desenvolvido, para que ele chegue
17	nesse nível e preciso reclamar para que eles percebam e
18	tente resolver, porque os políticos não andam de onibus
19	para relatar e sentir o problemas, não ligam para os
20	valores das coisas pois ganham e roubam muito bem e
21	com essa economia que sofre são os brasileiros que ganham
22	pouco e pagam caro. A política do Brasil precisa ser
23	renovada, ou até mesmo organizada para as coisa
24	pluarem muito bem, com isso ficará bem para os poli-
25	ticos e para os brasileiros.
26	
27	
28	
29	
30	

No texto 03 (imagem 10), assim como no 01, há adequação ao tema, porém, a construção de todo texto em apenas 01 (um) parágrafo dificulta a identificação das ideias e dos argumentos. A própria tese, defendida pelo estudante é de difícil percepção. Precisa-se reler o texto em seu início para se perceber o que o autor vai defender no decorrer do texto. Nos argumentos que se seguem, o aluno é vago e um pouco confuso na exposição de suas ideias, sendo necessário ler o texto mais de uma vez para que se consiga compreendê-lo bem.

No que diz respeito à coesão desse texto, constata-se a presença de elementos conectivos, ligando-se os períodos, como “por isso”, “mas”, no entanto, não é possível a percepção de laços entre as ideias, dificultados pela ausência de paragrafação. O estudante articula de forma mediana as partes do texto com inadequações ou alguns desvios e apresenta repertório pouco diversificado de recursos coesivos.

Comprando-se os três textos apresentados, os autores do texto 01 e 03 não conseguiram estruturar a produção textual da forma mais recomendada para a escrita de textos argumentativos, que é apresentar uma tese na introdução e defendê-la nos parágrafos seguintes, através de argumentos convincentes. Apenas na produção 02 o estudante foi capaz de estruturar o texto de forma mais organizada, facilitando, dessa forma a sua compreensão.

Quanto ao desempenho textual desses mesmos estudantes nos eventos anteriores, como o Avalie, em 2013 e o Enem, em 2014 (cf. Seção 4.4, p. 132) em que todos os três foram classificados no nível *intermediário* (nível III) em ambos os exames, é possível dizer, que, observando-se os textos deles, produzidos no Censg, em 2015, que a priori houve pouco avanço, no sentido de se apresentar textos mais bem estruturados, coesos e, principalmente, coerentes, uma vez que, conforme pode ser visto nas análises, a compreensão destes textos demanda atenção e habilidade dos leitores em perceber as ideias e argumentos apresentados pelos estudantes.

No entanto, é importante deixar esclarecido que o foco principal deste trabalho não é a produção textual realizada em outras circunstâncias diferentes do contexto do Avalie. A apresentação e análise dos textos acima se configuram como uma simples comparação, no intuito de se perceber possíveis avanços no desenvolvimento das habilidades escritoras de alunos que participaram do Avalie em

2013. Os textos acima são ilustrativos, uma vez que seria necessária uma análise mais profunda e com uma quantidade de textos bem maior, para que se pudesse, de fato, obter um retrato mais verossímil da produção textual do Censg, dois anos após a aplicação do Avalie.

4.2 AS AULAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL NO CENSG EM 2013

Na Matriz Curricular do ensino médio regular, no Estado da Bahia, há o componente curricular denominado Redação, que tem o propósito de dar prioridade ao trabalho com texto e à produção textual, abrangendo as três séries dessa modalidade. Por outro lado, no ensino médio integrado à educação profissional, que também é ofertado no Censg, com duração de quatro anos, existe apenas a disciplina Português e Redação, nas quatro séries que compõem os cursos técnicos. Neste componente curricular, no entanto, a ementa orienta o trabalho com a produção textual, porém, sem desvincular-se dos aspectos estruturais e de funcionamento da língua culta.

Diante da impossibilidade de se observar as aulas no Censg, pelo fato desta pesquisa ter sido realizada posteriormente a 2013, ano em que o Avalie Ensino Médio foi aplicado nesta unidade escolar, restou-nos fazer uma observação dos conteúdos programáticos que foram abordados em sala de aula, no ano letivo de 2013, nas aulas de Redação e Língua Portuguesa e Redação, respectivamente, com o objetivo de verificarmos se foram desenvolvidas atividades relacionadas à produção de textos na tipologia expositivo/dissertativo-argumentativa nas séries que participaram do Avalie, além de assuntos à coesão e coerência textuais, bem como outros relacionados à produção textual das turmas da 1ª e 2ª séries do ensino médio regular, e da 2ª e 3ª do ensino médio integrado à educação profissional.

A relação de conteúdos, a seguir, foi organizada a partir da observação nos diários de classe de todas as turmas da 1ª e 2ª séries do ensino médio regular, respectivamente, nos três turnos ofertados pela escola (matutino, vespertino e noturno). Mesmo nos turnos onde havia mais de uma turma da mesma série (por exemplo, turma A e B), observou-se que se tratava do mesmo professor que dava

aula, cujos conteúdos ministrados eram idênticos, com algumas diferenças em relação à unidade letiva trabalhada, o que é normal, uma vez que há turmas que têm mais facilidade de compreensão, enquanto outras demandam mais tempo em compreender o mesmo conteúdo.

Quanto aos docentes, a professora Alfa lecionava a mesma disciplina tanto no turno matutino quanto no noturno. No turno vespertino, era o professor Beta, ambos graduados em Letras vernáculas. O ponto diferencial entre eles é que a primeira tem mais de vinte anos de docência, sendo professora efetiva da rede estadual, enquanto que o segundo ainda não é efetivo e tem apenas três anos de docência no ensino médio. Ambos lecionam também Língua Portuguesa e Literatura Brasileira em outras turmas.

No que se refere ao ensino médio regular, analisando os conteúdos adiante elencados, nas turmas da 1ª série, percebe-se que foram ministradas aulas cujas temáticas apontam para uma distinção entre os tipos de textos (descritivos, narrativos e dissertativos), porém, apenas nos turnos matutino e noturno. No turno vespertino, por sua vez, não há registro dessa distinção em nenhuma das unidades letivas. Mas, no que se refere ao trabalho acerca da estrutura do texto dissertativo, das orientações e passos para se produzir esse tipo de texto, isso foi feito em todas os três turnos, conforme pode ser visto nos registros abaixo:

QUADRO 03: Conteúdos da 1ª série do E.M, turno matutino, ano letivo 2013

PROFESSOR (A): Alfa
✓ Definição de redação
✓ Modalidades básicas da redação
✓ As partes de uma redação
✓ Leitura e interpretação de textos descritivos, narrativos e dissertativos
✓ Texto dissertativo: desenvolvimento de uma redação
✓ Leitura e interpretação de texto: “Como melhorar o Brasil – a corrupção”
✓ Produção textual: texto dissertativo
✓ Texto narrativo
✓ Texto descritivo

QUADRO 04: Conteúdos da 1ª série do E.M, turno vespertino, ano letivo 2013

PROFESSOR (A): Beta
✓ Passos para dissertação
✓ Produção textual
✓ Texto dissertativo
✓ Produção de texto dissertativo
✓ Proposta de redação: quem sou eu?
✓ Dicas para se fazer uma boa dissertação
✓ Passos de uma dissertação
✓ Produção textual

QUADRO 05: Conteúdos da 1ª série do E.M, turno noturno, ano letivo 2013

PROFESSOR (A): Alfa
✓ Definição de redação
✓ Os passos de uma redação
✓ Distinção entre textos descritivos, narrativos e dissertativos
✓ Texto dissertativo: como desenvolver uma redação
✓ Estruturas dissertativas: objetivas e subjetivas
✓ Produção textual: fato e opinião
✓ Produção textual: o mundo do trabalho

Em ambos os turnos, percebe-se que foram produzidos textos pelos alunos nessa tipologia, sendo que os registros dos turnos matutino e noturno deixam claro quais foram os temas desenvolvidos (corrupção no Brasil/o mundo do trabalho), enquanto que no turno vespertino, isso não foi registrado. Quanto aos outros conteúdos relacionados à produção textual que tenham relação com a Matriz de Produção Textual do Avalie, não consta nenhum registro a respeito dos fatores de textualidade adotados pelos professores, como coesão e coerência, por exemplo.

Os dados acima nos permitem concluir que, genericamente, os alunos da 1ª série do ensino médio regular, no ano letivo de 2013, tiveram oportunidade de aprender e desenvolver textos na mesma tipologia solicitada pelo Avalie, uma vez que foram trabalhados em sala de aula questões relativas à estrutura, organização e, principalmente, dicas e passos para que eles escrevessem um texto expositivo-argumentativo. Esses conteúdos foram abordados durante os três bimestres que antecederam a aplicação do Avalie 2013 no Censg, pois o exame foi realizado no mês de novembro, quando já se estava no quarto bimestre.

Portanto, o desempenho desses alunos, no Avalie 2013, cujos resultados apontaram para o nível intermediário, com um total de 53,9% dos textos nesse nível, pode ser justificado pelo fato de os estudantes terem ingressado no ensino médio nesse mesmo ano. Ainda que, conforme visto, os professores da 1ª série tenham trabalhado algum conteúdo relacionado à produção textual na tipologia solicitada no Avalie, acredita-se que não foi suficiente para que esses estudantes tivessem, de fato, um desempenho melhor, ou seja, produzido textos que pudessem ser considerados adequados, exatamente por não terem o conhecimento nem a prática necessária para escreverem com mais desenvoltura, como se espera, por exemplo, dos alunos que estejam concluindo o ensino médio.

Diferentemente dos alunos da 1ª série do ensino médio, seria de se esperar um desempenho melhor dos alunos da 2ª série do ensino médio, considerando-se que estes tiveram, a priori, mais conhecimento e mais tempo para produzir textos expositivo-argumentativos nos dois anos de estudos no ensino médio, uma vez que o Avalie 2013 foi aplicado já no final do ano letivo, no mês de novembro. No entanto, contrariando as expectativas, esta foi a única série das que participaram do Avalie que não teve o desempenho classificado como *intermediário*, mas ao contrário, ficou um nível abaixo, no nível *básico*.

Observando-se os registros dos Diários de Classe, da 2ª série do ensino médio regular, do ano letivo de 2013, percebe-se que os conteúdos programáticos que foram trabalhados nas aulas de Redação se diferem nos turnos matutino e noturno, mesmo sendo o mesmo professor, conforme pode ser visto nas tabelas abaixo:

QUADRO 06: Conteúdos da 2ª série do E.M, turno matutino, ano letivo 2013

PROFESSOR (A): Alfa	
✓	Coesão e coerência

QUADRO 07: Conteúdos da 2ª série do E.M, turno noturno, ano letivo 2013

PROFESSOR (A): Alfa			
✓	Estrutura do texto dissertativo	✓	Características do texto dissertativo
✓	"Produção de texto dissertativo	✓	Esquema para escrever dissertação

Analisando-se os conteúdos acima, dos temas relativos ao trabalho com textos (tipologia/gênero etc.) durante todo o ano letivo de 2013, nas turmas da 2ª série, do turno matutino, não houve nenhum deles referente aos textos dissertativo-argumentativos. Os alunos dessa série, portanto, só tiveram acesso e só produziram textos narrativos e descritivos. Os únicos assuntos que são importantes no trabalho com textos na tipologia dissertativo-argumentativa que foram abordados nesse turno foram *coesão e coerência*. Mas esses conteúdos só foram ministrados no final do IV bimestre, ou seja, quando o Avalie já fora aplicado.

Assim, se esses alunos não aprenderam a respeito desses temas quando estavam na 1ª série, no ano de 2012, muito provavelmente não poderiam, de fato, escrever textos coesos nem coerentes em 2013, pelo fato de não ter havido uma preparação previamente. Mas os conteúdos de Redação também foram observados nos Diários de Classe do ano letivo de 2012, cujos registros nos revelam o que foi trabalhado nesse ano:

QUADRO 08: Conteúdos programáticos da 1ª série do E.M regular, ano letivo 2012

✓ O que é redação
✓ Os três tipos básicos de redação
✓ As partes de uma redação
✓ Produção textual: “A mulher nos dias atuais”
✓ Coerência textual
✓ Estrutura da dissertação
✓ Tipos de textos
✓ A construção do parágrafo
✓ Estrutura do texto em prosa
✓ Os dez mandamentos de uma boa redação
✓ Produção textual

Os conteúdos acima mostram-nos que os alunos tiveram, ainda na 1ª série, uma base razoável de informações para o devido conhecimento e, principalmente, para a prática de textos na tipologia solicitada pelo Avalie. Pode-se ver que do primeiro ao quarto bimestre foram trabalhados assuntos relativos ao texto dissertativo em sala de aula, perpassando desde a conceituação, os tipos principais de redação, a assuntos relevantes como coerência, parágrafos, além de da estruturação desse tipo de texto, culminando com a prática da escrita.

Já os conteúdos abordados na 2ª série no turno vespertino são semelhantes com os que foram trabalhados pelo mesmo professor, na 1ª série, do mesmo turno. No entanto, é possível perceber que a tipologia dissertativo-argumentativa foi melhor trabalhada pelo professor Beta na 1ª série, quando o docente apresenta passos e dicas para a produção do texto dissertativo, o que não foi registrado nos diários da 2ª série, conforme pode ser observado nas informações abaixo:

QUADRO 09: Conteúdos da 2ª série do E.M, turno vespertino, ano letivo 2012

PROFESSOR (A): Beta	
✓	Dissertação
✓	Passos para um debate
✓	Produção de texto: debate
✓	Produção textual: quem sou eu?
✓	Tipos de textos
✓	Produção textual: poesia

QUADRO 10: Conteúdos da 1ª série do E.M, turno vespertino, ano letivo 2012

PROFESSOR (A): Beta	
✓	Passos para dissertação
✓	Produção textual
✓	Texto dissertativo
✓	Produção de texto dissertativo
✓	Proposta de redação: quem sou eu?
✓	Dicas para se fazer uma boa dissertação
✓	Passos de uma dissertação
✓	Produção textual

Na verdade, observando-se os conteúdos acima, apenas no I bimestre da 2ª série é que foi registrado conteúdo relativo ao texto dissertativo. Nos demais bimestres, há registros de produção textual, mas de forma vaga, não deixando claro que tipo de gênero textual foi produzido (quem sou eu?), exceto o conteúdo seguinte, registrado como tendo sido produzido um texto poético. Logo, tendo como base os conteúdos abordados em sala de aula na 2ª série do ensino médio, é possível dizer, hipoteticamente, que os alunos da 2ª série não tiveram uma melhor preparação para a produção de textos dissertativo-argumentativos do que os alunos

da 1ª série, no ano letivo de 2013, o que pode ter contribuído para o desempenho daqueles abaixo do desempenho desses.

Quanto à Educação Profissional, devido ao número menor de turmas desta modalidade, que participaram do Avalie 2013, bem como da menor quantidade dos conteúdos relativos à produção textual, que foram registrados, nesta seção, os assuntos não serão separados por turno, mas apenas por série. Conforme já informado, participaram do Avalie apenas as turmas da 2ª e da 3ª séries da modalidade EPI, das quatro séries que compõem essa modalidade de ensino, não sendo importante revelar quais os cursos ofertados, mas apenas as séries, com objetivo de ser possível uma comparação com a mesma série correspondente ao ensino médio regular.

Diferentemente da 2ª série do ensino médio regular, cujo desempenho no Avalie foi classificado como *básico*, nas séries da Educação Profissional Integrada (EPI) que participaram da avaliação (2ª e 3ª séries), o desempenho dos estudantes foi melhor, tendo sido considerado *intermediário*. Apesar de, na modalidade EPI, não haver uma disciplina específica para trabalhar com a produção textual, conforme já mencionado, outros fatores podem ter contribuído para que o desempenho desses estudantes fosse melhor.

Quanto ao registro dos conteúdos, nos Diários de Classe, no ano letivo de 2013, foi observado que, em todas as turmas, de ambas as séries participantes, não consta nenhum tipo de assunto relativo ao trabalho específico com tipologia ou gênero textual, bem como pouca coisa relacionada aos fatores de textualidade (coesão e coerência etc.). Quanto à orientação para produção de textos expositivo-argumentativos, a exemplo de *passos*, *dicas* ou *estratégias* para escrever, assim como foi detectado nos diários da 2ª e da 3ª séries do ensino médio regular, não houve nenhum desses assuntos registrados.

Quando localizou-se algum registro referente à produção de textos, em todas as turmas de EPI, apenas constava-se no diário a expressão “produção de texto”, sem, no entanto, estar especificado que tipo ou que gênero textual fora trabalhado em sala de aula ou produzido pelos alunos. Esse registro foi recorrente, em todas as turmas da 2ª e da 3ª séries, em quase todas as unidades letivas (bimestres).

Constatou-se que a atividade de “produção textual” sempre estava registrada posteriormente à atividade “leitura e interpretação de texto”, que foi recorrente em todo ano letivo.

De forma isolada, ocorreu apenas uma vez, em uma das turmas da 2ª série, outro tipo de registro diferente dos acima mencionados, que tem relação direta com produção textual, que foi o tema “coesão e coerência”. De acordo com o registro, por ter sido na mesma data, os dois assuntos foram trabalhados no mesmo dia, não havendo repetência em outras aulas.

Com o intuito de se alargar a verificação de conteúdos registrados, foram observados também os diários de classe dessas mesmas turmas, no ano letivo de 2012 (quando os alunos da 2ª série eram da 1ª, e os da 3ª séries eram da 2ª) e os resultados não foram muito diferentes. Constatou-se a frequência da atividade “leitura e interpretação de texto”, acompanhada de “produção textual”, sem nenhuma especificação quanto ao tipo de texto lido e produzido. Mas, um diferencial foi que em 2012 houve mais atividades relacionadas à produção textual do que no ano letivo de 2013. Os principais conteúdos programáticos registrados em 2012 foram:

QUADRO 11: Conteúdos programáticos – Redação, 1ª série do ensino médio EPI, 2012

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">• Gêneros textuais – noções básicas;• Tipos de gêneros textuais;• Diferenças entre prosa e verso;• Coesão e coerência;• Critérios para se fazer uma redação. |
|--|

Apesar do número maior de conteúdos que têm relação com a produção textual, percebe-se que, ainda assim, o trabalho por parte dos professores com a tipologia expositivo-argumentativa, aparentemente, não existiu nas turmas da educação profissional, no Censg. Dessa forma, é possível concluir que os alunos dessa modalidade aprenderam a produzir textos expositivo-argumentativos, ainda que de forma intermediária, por outras vias, que não foram nas aulas de Língua Portuguesa e Redação.

Quanto aos professores que trabalharam com a disciplina Redação, nessa modalidade, no turno matutino foi a mesma professora que lecionou no ensino

médio regular (Prof. Alfa). Mas no turno vespertino foi outra professora (Prof. Ômega), porém, não foram percebidas diferenças relevantes entre os conteúdos trabalhados por cada uma delas, isto é, ênfase maior ao trabalho com as estruturas da língua culta do que com a produção de textos em tipologias e gêneros diferentes.

4.3 A ESTRUTURA PEDAGÓGICA DA REDE ESTADUAL DA BAHIA PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM DE TEXTO

De acordo com a Secretaria Estadual da Educação da Bahia (SEC/BA), existem duas Matrizes Curriculares voltadas para o ensino médio, nas escolas da rede pública estadual de ensino: a Matriz Curricular do Ensino Médio Regular e a Matriz Curricular do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (EPI). No entanto, neste trabalho será observada apenas a estrutura curricular na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, mais especificamente, para o ensino de produção textual.

Como se sabe, existe um consenso em todo sistema educacional brasileiro que delimita o ensino de texto, mais especificamente de produção textual, como exclusividade do docente do componente curricular denominado Redação. Isso significa que, geralmente, as aulas de Língua Portuguesa são reservadas para o trabalho com os aspectos gramaticais, como nomenclaturas e classificações, baseadas na gramática normativa e, por outro lado, as de Literatura Brasileira, voltadas mais para o ensino de períodos literários e biografias de autores clássicos do que para despertar o interesse pela leitura e pela escrita.

Consoante com a Base Nacional Comum (BNC), que é o documento oficial do Ministério da Educação e Cultura (MEC), que determina “os conhecimentos e habilidades essenciais que todos os estudantes brasileiros das três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) devem saber” (SEC/BA, 2015), a Matriz Curricular do Ensino Médio da Rede Pública do Estado da Bahia apresenta o componente curricular denominado Língua Portuguesa e Literatura Brasileira (LPLB), de forma unificada, nas três séries do Ensino Médio Regular. Já no que tange à disciplina Redação, ela não faz parte da BNC, mas sim da Parte Diversificada da Matriz Curricular, cujo componente curricular pode variar

em cada uma das séries (1ª à 3ª séries) do ensino médio regular. Isso significa que cada unidade escolar tem autonomia de, anualmente, definir qual o componente curricular que deverá ser lecionado, em cada uma das três áreas do conhecimento, na Parte Diversificada, para compor toda a Matriz Curricular que será aplicada em cada ano letivo.

Essa liberdade pode implicar na escolha ou não da disciplina Redação para compor a Matriz Curricular a cada ano letivo que se inicia, o que, por um lado, pode ser positivo, pelo fato de a escola poder decidir quais as disciplinas que serão lecionadas na Parte Diversificada, mas, por outro lado, pode não ser interessante se a equipe pedagógica da escola chegar à conclusão de que redação pode ser ensinada nas aulas de LPLB, não havendo necessidade de se tornar uma disciplina específica. Essa opção pode prejudicar em muito o trabalho com produção textual na escola, uma vez que, conforme alguns estudiosos da Linguística Textual (ANTUNES, 2003; KOCH, 2006, MARCUSCHI, 2008;), nas aulas de Língua Portuguesa, geralmente, é dado prioridade ao ensino da gramática normativa.

Para consolidar o entendimento acerca da Matriz Curricular praticada nas escolas da rede pública estadual da Bahia, no que tange à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e, conseqüentemente, ao ensino de texto e produção escrita, apresentamos, abaixo, a carga horária reservada para cada componente curricular dessa área, em cada uma das séries, na modalidade Ensino Médio Regular. Essa Matriz é a mesma que vem sendo seguida pelo Colégio Estadual Nossa Senhora das Graças nos últimos três anos (2013 a 2015):

TABELA 08: Base Nacional Comum para o Ensino Médio

Base NACIONAL COMUM			
Modalidade: Ensino Médio Regular			
Componente Curricular	Série	Carga Horária Semanal	Carga Horária Anual
LPLB	1ª série	03	120
	2ª série	03	120
	3ª série	03	120
Redação	1ª série	01	40
	2ª série	01	40
	3ª série	02	80

Conforme o quadro acima, percebe-se que a carga horária destinada às aulas de LPLB é bem maior do que a de Redação. Enquanto que nas três séries do Ensino Médio são reservadas três horas/aula semanais de LPLB, para redação é

disponibilizada apenas uma hora/aula para as 1ª e 2ª séries, sendo duas horas/aula na 3ª série. Tem-se, portanto, uma carga horária anual de 120 (cento e vinte) horas/aulas para LPLB, enquanto que em Redação apenas 40 (quarenta) horas/aula nas duas primeiras séries, aumentando para 80 (oitenta) horas/aula anuais na última série. Isso no turno diurno. No noturno, por sua vez, a carga horária de redação é a mesma do diurno, sendo que a de LPLB aumenta para 160 (cento e sessenta) horas/aulas no ano letivo.

Se nas aulas de LPLB também fosse dada ênfase ao trabalho com produção textual, principalmente com os gêneros do argumentar, significaria que os estudantes poderiam ter um desempenho melhor nos vestibulares tradicionais, bem como no Enem, que solicitam a escrita de textos na tipologia dissertativo-argumentativa. No entanto, uma análise dos registros dos diários da disciplina LPLB, do ano letivo de 2013, mostra que os três professores (um da manhã, um da tarde e outro da noite) que tiveram seus diários observados deram prioridade, em suas aulas, ao trabalho com atividades com finalidades gramaticais.

Quanto à Matriz Curricular do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (EPI), conforme já citado neste trabalho, não há uma disciplina específica para o ensino de produção de texto. Na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, encontra-se o componente curricular Língua Portuguesa e Redação, de forma integrada, ou seja, como uma única disciplina. Neste caso, cabe ao professor desse componente mesclar entre conteúdos ligados aos aspectos gramaticais, bem como literatura e produção escrita. Porém, a análise dos diários das turmas do ensino médio regular (1ª, 2ª e 3ª séries), do ano letivo de 2013, revelou que nessas aulas são priorizados os conteúdos gramaticais, ao invés da leitura e da produção textual, conforme pode ser percebido no quadro abaixo:

TABELA 09: Conteúdos ministrados no ano letivo de 2013

1ª série	2ª série	3ª série
<ul style="list-style-type: none"> • Variedade linguística • Tipos de substantivos • Leitura e interpretação de texto • Gêneros textuais • Adjetivos • Concordância nominal • Concordância verbal • Figuras de linguagem 	<ul style="list-style-type: none"> • Texto literário x não-literário • Leitura e interpretação de texto • Conotação e denotação • Figuras de linguagem • Tipos de frases • Oração e período • Ortografia • Classes gramaticais 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura e interpretação de texto • Acentuação gráfica • Ortografia • Período simples e período composto • Sinônimos e antônimos • Homônimos e parônimos • Gêneros literários

<ul style="list-style-type: none"> • Ortografia • Produção textual: o poema • Acordo ortográfico • Classes gramaticais • Pronomes • Tempos verbais • Pontuação Vícios de linguagem 	<ul style="list-style-type: none"> • Figuras de linguagem • Acordo ortográfico • Produção escrita: crônica • Concordância verbal e nom. • Escola literária; • Morfologia • Semântica • Crase • Pontuação 	<ul style="list-style-type: none"> • Classes gramaticais • Concordância nominal • Análise sintática • Produção de texto: o conto • Morfologia • Oração subordinada • Funções da linguagem • Frase e oração • Período literário;
---	--	---

Os conteúdos apresentados no quadro acima foram extraídos dos diários de classe dos três turnos de funcionamento do Censg (matutino, vespertino e noturno), observando-se o que havia de comum em cada período. Os dois conteúdos que aparecem em negrito, em cada uma das séries, se repetiam ao longo do ano letivo, em alguns momentos distintos, em datas diferentes. Assim, percebe-se que o trabalho com a leitura e a produção textual acontecia nas três séries do ensino médio, porém, nos diários não constavam qual o gênero que fora lido e os gêneros produzidos durante as aulas que constam nos registros foram apenas os literários (poesia, conto e crônicas).

Mas, é notório que nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira (LPLB), no Censg, ainda prevalece o ensino da língua pautado nos conteúdos gramaticais, nas três séries do ensino médio regular. Até mesmo o trabalho com os períodos literários aparece poucas vezes, ainda assim, apenas na 3ª série. Além disso, é possível perceber que alguns conteúdos gramaticais são repetidos nas três séries, a exemplo de ortografia, classes gramaticais, concordância, dentre outros, o que evidencia ainda o foco no ensino estruturalista da linguagem. De acordo com Antunes (2003),

Um exame mais cuidadoso de como o estudo da língua portuguesa acontece, desde o Ensino Fundamental, revela a persistência de uma prática pedagógica que, em muitos aspectos, ainda mantém a perspectiva reducionista do estudo da palavra e da frase descontextualizadas (ANTUNES, 2003, p.19).

Para a autora, esse tipo de trabalho na escola reduz os objetivos do ensino da linguagem, que tem a função natural de permitir a interação social, pois a língua deve ser trabalhada como fenômeno social. Bakhtin (1990), afirma isso ao defender que “a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato

psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal” (BAKHTIN, 1990, p.123).

Dessa forma, Antunes (2003) explica que o de ensino da língua portuguesa que se pauta na concepção formal da língua contribui diretamente para o insucesso do aluno, uma vez que não são desenvolvidas as suas habilidades de leitura necessárias para o êxito em outras disciplinas também. Dessa forma, o aluno acaba saindo da escola “com a certeza de que é incapaz, de que é linguisticamente deficiente, inferior, não podendo, portanto, tomar a palavra ou ter voz para valer seus direitos, para participar ativa e criticamente daquilo que acontece à sua volta” (ANTUNES, 2003, p.20).

Outro ponto a destacar, no que tange aos conteúdos acima elencados, refere-se ao trabalho com a literatura. Pelo que se pode obter dos diários de classe, os poucos registros que se referem aos conteúdos exclusivos de Literatura Brasileira, constam apenas referências aos períodos literários (Romantismo, Realismo, Simbolismo etc.), sem, no entanto, sinais de trabalho com a leitura de obras literárias desses períodos ou de outras leituras de outros gêneros. Essa situação é confirmada com o pensamento de Chiappini (2002), ao dizer que

No ensino médio, assim como o estudo da língua se reduz quase que totalmente à gramática, tratada de modo estanque, com regras a decorar e exercícios de aplicação dessas regras, sem relação com a prática da leitura e da escrita, [...] o ensino da literatura se limita, na maior parte das vezes, a traçar panorama e tendências e escolas literárias, de modo esquemático e desconectado do trabalho analítico e interpretativo (CHIAPPINI, 2002, p.10).

Assim, Rangel (2005) vem afirmar também que “a leitura escolar, de modo geral, centrada na leitura de textos dos livros didáticos, fragmentados e estereotipados, imprime uma leitura mecanizada, passiva” (RANGEL, 2005, p.31). É o que se vê nas escolas públicas da rede estadual da Bahia, cujo trabalho com o livro didático é enfático, constituindo-se, geralmente, o único instrumento de trabalho do professor de LPLB, devido à dificuldade de aquisição de obras por parte dos estudantes, em sua maioria, oriundos das classes de baixo poder aquisitivo, ou pelo acervo reduzido das bibliotecas existentes nessas unidades escolares.

Isso contribui significativamente para a falta do hábito da leitura por parte dos estudantes, uma vez que uma das benesses que a literatura possibilita é despertar o gosto pela leitura. Mas, se o aluno não tem acesso às obras nem tampouco a escola proporciona um ambiente motivador, com bibliotecas poucos acessíveis ou um ambiente escolar em que pouco se lê, a formação do leitor não acontece e, além disso, o aluno tem a sua formação humana também comprometida. É o que afirma Silva (1998), quando ressalta que

A literatura, enquanto expressão da vida tem a capacidade de redimensionar as percepções que o sujeito possui de suas experiências e do seu mundo. Por isso mesmo, a leitura da literatura, pela sua natureza e pela sua força estética, colabora significativamente para a formação da pessoa, influenciando nas suas formas de pensar e de encarar a vida (SILVA, 1998 apud RANGEL, 2005).

Logo, se a escola, por um lado, não proporciona o desenvolvimento do hábito da leitura de seus estudantes, da mesma forma pouco estará contribuindo para que eles desenvolvam sua competência escritora. Essa relação é unívoca, uma vez que são inseparáveis. De acordo com Santos (2000, p.35), “o que os professores devem fazer é orientar seus alunos na produção de texto, fornecer-lhes modelos para leitura, já que para escrevermos determinados textos, devemos primeiramente lê-los”. Porém, de acordo com os registros nos diários de classe pesquisados, os únicos gêneros que aparecem como opção de leitura e também de produção textual são: poesia, contos e crônicas.

Essa situação pode ser entendida pelo fato de que, nas aulas de LPLB, geralmente, se trabalha apenas os gêneros literários, ou apenas como leitura ou, conforme visto nos registros dos diários, para a produção escrita. Os demais gêneros, portanto, são exclusividade das aulas de Redação. Essa, inclusive, é a ideologia difundida nas escolas, ou seja, a de que solicitar a produção textos em sua variedade de gêneros compete unicamente aos professores desse componente curricular. Mas, ler e produzir textos na escola, principalmente no Ensino Médio, não deve se restringir aos docentes de LPLB ou exclusivamente aos professores de Redação, pois, segundo Maia (2007),

Embora haja uma certa unanimidade acerca do papel da família nos contatos iniciais da criança com a literatura, cabe ao Ensino Fundamental a ênfase e a continuidade do processo de formação de leitores; e, finalmente, ao Ensino Médio, o fornecimento para que o jovem exerça plenamente a leitura crítica propriamente dita (MAIA, 2007, p.18).

E, para que essa leitura crítica, sugerida acima por Maia, possa ser desenvolvida pelos estudantes, eles precisam ter acesso aos mais variados gêneros textuais, principalmente, aos gêneros de caráter argumentativo, como os textos dissertativo-argumentativos. Os textos dissertativos, de acordo com Brandão (2003),

Visam igualmente a instrumentalizar o professor na sua tarefa de desenvolver no aluno o seu papel de leitor crítico em que, de forma mais aguçada, poderá ser capaz de atravessar os significados implícitos no texto e se tornar sujeito do processo de construção de sentido (BRANDÃO, 2003, p.40).

Neste trabalho, no entanto, já foi feita uma análise do trabalho desenvolvido pelos professores de Redação com os textos dissertativo-argumentativos, através do registro dos diários de classe das turmas que participaram do Avalie 2013. Como não foi possível, a observação das aulas dos professores de LPLB, no Censg, para que se pudesse ter um retrato mais preciso do tipo de leitura que é realizada em sala de aula, foi feito um levantamento, através de questionário, com esses docentes, cujo resultado será exposto mais adiante.

No que tange ao quadro de professores da rede pública estadual da Bahia, no último concurso público para o provimento de vagas para o cargo de professor da rede pública estadual, realizado através do Edital 02/2010, de 06 de outubro de 2010, das 3.200 (três mil e duzentas) vagas oferecidas, 278 (duzentos e setenta e oito) foram destinadas para a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, com ênfase em Língua Portuguesa. Esse montante correspondente a apenas 8.68% do total das vagas do edital, o que parece ser um número relativamente baixo, porém, há alguns pontos que podem ser analisados:

O primeiro é que, de fato, o número de profissionais formados nos cursos de Letras Vernáculas é muito grande, em todo Estado da Bahia, o que, a princípio, implica no fácil preenchimento das vagas destinadas à Língua Portuguesa. Isso não acontece, por exemplo, na área de exatas, cujas vagas para componentes como Física e Química nem sempre são preenchidas através dos editais, devido ao

número baixo de licenciados nessa área. No entanto, nem sempre o número pequeno de vagas para Língua Portuguesa nos editais significa que as escolas já possuem professores licenciados em Letras em seu quadro de docentes.

Minha experiência como docente da rede estadual em outras unidades escolares, bem como na condição de gestor, por quase seis anos, no Colégio Estadual Nossa Senhora das Graças, me permite fazer algumas ressalvas a respeito dessa situação. Uma delas é a de há professores sem formação específica na área, que assumem a disciplina de Língua Portuguesa (ou LPLB) e até mesmo Redação. De modo geral, é o caso de professores que ingressaram na rede estadual apenas com o curso Normal de Magistério, ou seja, sem uma formação específica para alguma área, então, optam por Língua Portuguesa.

Da mesma forma, há também docentes com formação específica (geralmente da área de Ciências Humanas), porém, que não conseguem fechar sua carga horária com a disciplina de sua formação, então, acabam sendo programados com as disciplinas de Língua Portuguesa ou Redação para completar a carga horária. Essa situação acontece, geralmente, pelo fato de haver um equívoco, generalizado nas escolas, de que qualquer professor, de qualquer área pode lecionar Língua Portuguesa ou Redação. O engano é achar que ensinar Língua Portuguesa se restringe ao ensino de gramática e que, para isso basta seguir fielmente o livro didático adotado, cujas respostas vêm disponíveis para o professor. Na hora da dúvida, basta apenas dar uma olhada na resposta para o problema ser resolvido!

A questão é mais grave quando esses profissionais assumem as aulas de Redação. Para muitos deles, trabalhar com essa disciplina se resume a dar um tema e solicitar que os alunos escrevam um determinado tipo textual, geralmente, descritivo, narrativo ou dissertativo. Ratificando esse pensamento, Souza (2007) destaca que a “respeito da produção escrita na escola, Koch (2012) salienta que dentre os gêneros escolarizados estão a narração escolar, a descrição escolar e a dissertação” (SOUZA, 2007, p.163). A aprendizagem é ainda mais comprometida quando esse professor apenas devolve esse texto do aluno todo destacando-se apenas os “erros” gramaticais dele, como se esse fosse a única metodologia para se corrigir textos. Segundo Ruiz (2001), em seu trabalho desenvolvido sobre a correção de redações na escola, ela observou que “na esmagadora maioria dos casos, a

tarefa do professor assemelha-se à tarefa do detetive, ou do médico que, de posse de uma lupa ou de um estetoscópio, parte à caça daquilo que procura” (RUIZ, 2001, p.221). Para a autora, o que esse tipo de professor faz é procurar sinais da “violação linguística” do escritor, o qual precisa de um “medicamento” para tratar a sua “enfermidade” (IDEM).

Finalmente, no segundo ponto, destaco o fato de que nem sempre a formação específica na área ou a efetividade do professor, garantida através de concurso público, significa qualidade no processo de ensino e aprendizagem nas escolas da rede estadual da Bahia. Na condição de gestor, pude testemunhar e comparar o trabalho realizado por professores contratados através de seleção pública para lecionar pelo Regime de Direito Administrativo (Reda), bem como os contratados temporariamente, denominados PSTs, (PST-Prestadores de Serviços Temporários). O trabalho de ambos é desenvolvido e executado com mais compromisso e dedicação do que os docentes efetivos, principalmente, os que já possuem muitos anos de docência na unidade escolar.

É compreensível que os profissionais contratados, pelo fato de não ter estabilidade e procurar garantir o trabalho temporário, são mais assíduos e mais comprometidos do que os efetivos, mas, por outro lado, não justifica a falta de compromisso do professor concursado. Aos docentes estabilizados, cabe ao Estado valorizá-los, através de incentivos à remuneração e motivá-los por meio de políticas de formação continuada. No entanto, a maioria dos professores temporários, acima descritos, é contratada para as áreas de Ciências Exatas, Ciências da Natureza ou Matemática. Isso se deve pelo fato de, conforme já mencionado, o número de vagas reais para a área de Linguagens e Códigos, com ênfase em Língua Portuguesa/Redação, é pequeno porque, de modo geral, as escolas não informam as vagas ocupadas por professores que não são dessa área específica, mas que já estão acostumados ou “dominam” os conteúdos por já lecionaram essas disciplinas há muito tempo.

Quanto ao quadro de professores no Censg, no período de 2009 a 2014 (período no qual estive como gestor do Censg), foram sempre os mesmos professores que assumiram as disciplinas da área de Língua Portuguesa: LPLB, Redação (ensino médio regular) e Português e Redação (ensino médio integrado). Havia um total de 05 (cinco) professores na unidade escolar, que davam conta de

toda carga horária relativa a essas disciplinas, nos três turnos de funcionamento, mantendo, quase sempre, de um ano letivo para outro, as mesmas séries e o turno de trabalho. A formação, tempo de docência e de trabalho com cada componente curricular de cada docente são apresentados no quadro abaixo:

TABELA 10: Identificação dos docentes da área de Linguagens e Códigos

Identificação	Vínculo	Tempo de docência na rede estadual	Formação acadêmica	Ano de conclusão da graduação
ALFA	Efetivo	28 anos	Letras vernáculas	2012
BETA	Efetivo	30 anos	Letras vernáculas	2012
GAMA	Efetivo	30 anos	Letras vernáculas	2005
DELTA	Efetivo	24 anos	Pedagogia	1994
ÔMEGA	Efetivo	30 anos	Letras vernáculas	2012

Todos os docentes elencados acima, conforme pode ser visto, são efetivos e já possuíam muito tempo de docência, tendo inclusive, tendo já alguns, inclusive, o tempo necessário para aposentadoria. Dos cinco professores, apenas um deles não tem formação na área de Letras, apesar de que, dos quatro graduados em Letras vernáculas, três deles só conseguiram fazer licenciatura no ano de 2012. Mas, independentemente do tempo de formação, todos eles possuem muitos anos de experiência em sala de aula. No entanto, sabe-se que tempo de serviço não significa, necessariamente, qualidade no ensino.

É consensual o fato de que os professores que estão ainda no início de carreira demonstram mais disposição, mais entusiasmo para lecionar, o que se torna menor entre os docentes com um período maior de trabalho, inclusive, a tendência é que esse entusiasmo diminua com a aproximação da aposentadoria. Isso não significa que os professores acima descritos, pelo fato estarem próximos da aposentadoria, deem aulas com menos qualidade do que os mais novos. Na verdade, só uma observação em sala, para registrar e analisar as aulas lecionadas por cada um desses profissionais, é que poderia dar uma resposta mais exata quanto à qualidade das aulas, porém, isso não foi possível nesse trabalho.

Um ponto a ser destacado é que a Secretaria Estadual da Educação da Bahia vem desenvolvendo, nos últimos anos, um programa denominado “Projetos Estruturantes”, os quais incentivam as unidades escolares da rede a incluírem a arte

e a cultura como facilitadores do processo de aprendizagens dos estudantes de toda Bahia. De acordo com a SEC, os Projetos Estruturantes

Constituem uma categoria composta por um conjunto de ações que, além de implementarem políticas educacionais, buscam a reestruturação dos processos e gestão pedagógicos, a diversificação e inovação das práticas curriculares e, como consequência e foco principal, a melhoria das aprendizagens. O diálogo entre eles possibilita uma maior articulação, que otimiza a organização do trabalho pedagógico na escola e paralelamente as aprendizagens dos/as estudantes (SEC/BA, 2013).

Dentre as ações existentes nesse programa, encontram-se projetos de música, de dança, de artes visuais, literatura etc., os quais são desenvolvidos nas unidades escolares pelos alunos, com o acompanhamento dos docentes e o apoio e o gerenciamento da equipe gestora de cada escola. Na primeira etapa, o resultado de cada projeto é apresentado na própria escola, cujos vencedores de cada projeto são levados para uma apresentação envolvendo as demais escolas de cada região administrativa (Núcleos Regionais de Educação). Por último, os vencedores da etapa regional se apresentam na etapa estadual, realizada em Salvador-BA. Em cada uma das etapas os estudantes concorrem a prêmios, comprados através de recursos financeiros enviados para as escolas que aderem aos projetos.

Para este trabalho, destacamos o projeto de literatura denominado Tempos de Arte Literária (TAL). Nele, os estudantes são convidados a produzirem textos literários, em alguns dos gêneros como poesia, conto, crônica, texto dramático etc., sob a orientação dos professores de LPLB e Redação, especificamente. No TAL, há uma participação muito boa dos alunos, os quais apresentam uma enorme quantidade de textos produzidos, os quais são selecionados por uma comissão de professores, que identificam as melhores produções para serem exibidas nos festivais.

O TAL, sem dúvidas, destaca-se por desenvolver a prática da escrita no ambiente escolar, o que incentiva a criatividade, a imaginação dos estudantes e, principalmente, a concepção de autoria, uma vez que eles têm a liberdade de escreverem sobre o tema que desejarem. Além disso, um ponto forte desse projeto é que os alunos produzem sem a pressão comum da sala de aula ou do professor, sem o estigma da avaliação, pois não escrevem para serem avaliados, mas para

serem autores, pois a participação é voluntária, escreve e participa quem se sentir motivado.

Assim, o incentivo da arte literária na escola é extremamente válido, uma vez que, consoante Maia (2007, p.19), a Literatura, para crianças e jovens, “possibilita o contato lúdico da linguagem, o despertar do gosto estético, o enriquecimento de experiências e, numa extensão ampla, a compreensão do homem e do mundo que a cerca”. No entanto, o TAL poderia abranger também a produção de textos de natureza argumentativa, uma vez que estaria contribuindo diretamente para a escrita voluntária de textos que são mais cobrados nos principais vestibulares tradicionais, concursos e exames externos, como o Enem, sem a pressão descrita acima.

Além disso, a escola deve incentivar o aluno a saber argumentar, tanto oralmente quanto na modalidade escrita, de forma especial, uma vez que, de acordo com Ribeiro & Olímpio (2015)

O ato de argumentar constitui-se em um ato linguístico fundamental, pois passamos a maior parte do nosso tempo defendendo nossos pontos de vista, falando com pessoas, tentando motivar nossos amigos, colegas, professores, clientes... (RIBEIRO & OLÍMPIO, 2015, p.81).

Logo, a solicitação de gêneros argumentativos no TAL favoreceria, a priori, a produção escrita de algo que é comum, rotineiro no ambiente escolar, que é exatamente a defesa de ideias e pontos de vista diferentes, pois é isso que os nossos estudantes mais sabem fazer: apresentar argumentos, quando necessário. Eles justificam, por exemplo, porque faltaram à aula, porque não gostam de tal disciplina, porque não fizeram a atividade para casa etc. Então, por que não motivá-los a defender, através da escrita, seus pontos de vista a respeito de temas sociais, culturais, políticos etc., escrevendo também textos dissertativo-argumentativos no TAL? Segundo Brandão (2003, p.43), “o aluno, na sua prática escolar, deve ser exposto à pluralidade dos discursos que circulam no seu cotidiano”. Para a autora, o discurso argumentativo, que também pode ser desenvolvido na escola,

Viria a intervir diretamente sobre as opiniões, atitudes ou comportamentos de um interlocutor ou de um auditório, tornando crível ou aceitável um enunciado (conclusão), apoiado, segundo modalidades diversas, sobre um outro - argumento, dado, razão (BRANDÃO, 2003, p. 32).

A inclusão dessa tipologia nos Projetos Estruturantes, portanto, contribuiria para que os estudantes da rede estadual desenvolvessem a prática da escrita de gêneros argumentativos, de forma espontânea, motivadora, preparando-os para um melhor desempenho diante das avaliações externas. Além disso, nesse contexto, a produção textual desses alunos não teria como interlocutor o seu professor de português ou redação, mas teria interlocutores externos à escola. Na culminância dos projetos há uma equipe de avaliadores externos, que são convidados pela escola para julgar os textos apresentados, o que é de grande importância, pois os alunos passam a saber como os seus textos são vistos por outras pessoas que não fazem parte da comunidade escolar, inclusive, passam a ter uma função social, quando são divulgados e publicados nos mais diversos meios de comunicação.

4.4 DADOS COMPARATIVOS DO DESEMPENHO DOS ALUNOS: AVALIE, ENEM E CENSG

Uma das hipóteses levantadas neste trabalho foi a questão da desmotivação por parte dos estudantes em realizar as atividades propostas pelo Avalie (principalmente a produção textual), diante da “obrigatoriedade” da realização desse exame, pelo fato de ser apenas um evento de caráter avaliativo. Diferentemente do Enem, que possibilita aos candidatos vagas em universidades públicas e bolsas de estudo em instituições particulares de ensino superior, o Avalie tem como finalidade apenas aferir o conhecimento dos estudantes, visando intervenções pedagógicas para a melhoria da qualidade do ensino ofertado na rede pública estadual da Bahia.

No que tange à produção textual na escola, conforme já mencionado, sabe-se que há uma resistência por parte dos alunos em escrever, principalmente, quando a escrita não está vinculada a uma nota ou alguma pontuação, além de se configurar como apenas uma atividade avaliativa, cujo único interlocutor é o professor de Redação ou de Língua Portuguesa. Como o Avalie não estava atrelado a nenhuma nota nem tampouco oferecia vagas ou bolsas para o ensino superior, é possível que, alguns dos alunos que participaram do Avalie tenham produzido o texto, mas sem a seriedade ou o comprometimento necessário esperado pela Secretaria Estadual da Educação da Bahia.

Assim, foi feito um levantamento a respeito dos alunos do Censg que participaram do Avalie 2013, produziram o texto solicitado pelo programa, e que também fizeram o Enem nesse mesmo ano. Como a proposta de produção textual solicitada em ambos exames é praticamente a mesma (cf. Matriz de Produção de Texto, p.51), bem como os critérios de textualidade empregados, traçou-se um quadro comparativo entre o Avalie e o Enem, com o objetivo de perceber em qual deles o estudante teve melhor desempenho no texto produzido.

Considerando-se que a pontuação distribuída pelo Avalie e o Enem são distintas numericamente (Avalie, de 0 a 10; Enem, de 0 a 1000) mas a quantidade de critérios é a mesma em ambos, é preciso observar a tabela abaixo, para se compreender a devida comparação que será feita:

TABELA 11: Critérios de correção/pontuação no AVALIE/ENEM

	<i>Equivalência por pontos</i>				
Avalie >	De 0,1 a 2,0	De 2,1 a 4,0	De 4,1 a 6,0	De 6,1 a 8,0	De 8,1 a 10,0
Enem >	De 1,00 a 200	De 201 a 400	De 401 a 600	De 601 a 800	De 801 a 1.000
Nível >	I	II	III	IV	V
Classificação	Crítico	Básico	Intermediário	Adequado	Avançado

Com base na distribuição de pontos acima, é possível fazermos a seguinte equivalência de pontos entre os dois programas:

TABELA 12: Equivalência de pontos no AVALIE/ENEM

	<i>Equivalência por pontos</i>				
Avalie >	De 0,1 a 2,0	De 2,1 a 4,0	De 4,1 a 6,0	De 6,1 a 8,0	De 8,1 a 10,0
Enem >	De 1,00 a 200	De 201 a 400	De 401 a 600	De 601 a 800	De 801 a 1.000
Nível >	I	II	III	IV	V
Classificação	Crítico	Básico	Intermediário	Adequado	Avançado

A seguir, apresentaremos uma relação de alunos do Censg com o seu desempenho no Avalie e no Enem, no ano de 2013, respectivamente. Cabe ressaltar que o maior número de alunos que fizeram o Enem no ano de 2013 foram os estudantes da 3ª série do ensino médio integrado à educação profissional, pelo fato de estarem próximos da conclusão da educação básica (em 2014). O número de estudantes que estavam na 1ª e 2ª séries, tanto do ensino médio regular quanto da modalidade EPI, que fizeram o Enem foi bem menor, pelo fato de, hipoteticamente, ainda não terem necessidade ou por não se sentirem preparados para prestarem esse exame, conforme pode ser visto abaixo:

TABELA 13: Comparação de desempenho dos estudantes entre o Avalie e o Enem 2013

Estudante	Série/Modalidade em 2013	<i>Desempenho em produção textual</i>			
		<i>Pontuação</i>	<i>Pontuação</i>	<i>Nível alcançado</i>	
		AVALIE 2013	ENEM 2013	Avalie	Enem
1. L.N.C.	1ª E.M regular	4,80	480	Intermediário	Intermediário
2. J.M.N.	1ª E.M regular	3,20	520	Básico	Intermediário
3. A.R.C.	2ª E.M regular	4,80	460	Intermediário	Intermediário
4. M.C.S	2ª E.M regular	5,20	360	Intermediário	Básico
5. R.C.S	2ª E.M regular	4,00	380	Básico	Básico
6. T.J.N	2ª E.M regular	5,20	500	Intermediário	Intermediário
7. L.C.E.S	2ª E.M regular	4,80	400	Intermediário	Básico
8. R.P.S	2ª E.M regular	4,00	360	Básico	Básico
9. L.S.C.	2ª EPI	5,00	620	Intermediário	Adequado
10. L.C.O.	2ª EPI	5,20	560	Intermediário	Intermediário
11. M.M.S.	2ª EPI	4,80	560	Intermediário	Intermediário
12. M.B.M.	2ª EPI	3,20	600	Básico	Intermediário
13. D.O.C	2ª EPI	3,40	420	Básico	Intermediário
14. M.S.C.	3ª EPI	2,80	300	Básico	Básico
15. D.S.C.L	3ª EPI	3,00	320	Básico	Básico
16. T.T.S.A	3ª EPI	5,00	560	Intermediário	Intermediário
17. A.S.B.	3ª EPI	4,80	560	Intermediário	Intermediário
18. G.S.	3ª EPI	5,00	640	Intermediário	Adequado

Os dados acima nos mostram que o desempenho desses alunos foi praticamente o mesmo tanto no Avalie quanto no Enem. Dos 18 (dezoito) estudantes que fizeram ambas as avaliações, 10 (dez) deles tiveram o mesmo desempenho nos dois exames, ou seja, foram classificados no mesmo nível (*básico* ou *intermediário*). Dos 08 (oito) demais estudantes cujo desempenho foi diferente entre o Avalie e o Enem, percebe-se que, destes, 03 (três) progrediram do nível *básico* no Avalie para o nível *intermediário*, no Enem.

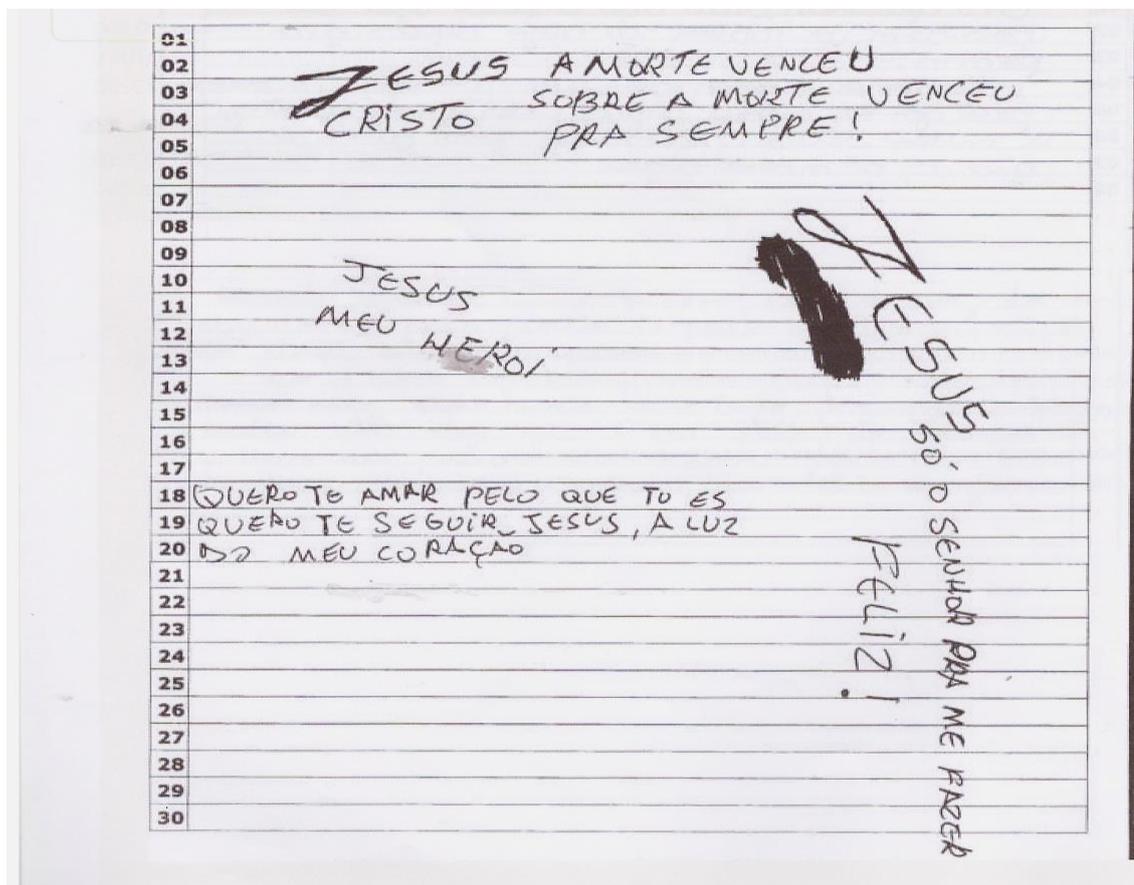
Isso demonstra que mesmo no Enem, que, aparentemente, tem um peso maior para os estudantes, a maioria dos textos produzidos foi classificada como *intermediária*, ou seja, no mesmo nível da maioria dos textos produzidos no Avalie. Dos 07 (sete) estudantes cujo resultado divergem, apenas 02 (dois) deles apresentaram avanço, quando saíram do nível III (*intermediário*) no Avalie para o nível IV (*adequado*) no Enem. É possível verificar, ainda, que desses 07 (sete), supracitados, 02 (dois) deles apresentaram um melhor desempenho no Avalie, quando obtiveram o nível III (*intermediário*) e no Enem, a contrário dos demais, regrediram para o nível II (*básico*).

A princípio, isso nos revela que os resultados do Avalie 2013 são verossímeis, uma vez que os estudantes pesquisados demonstraram, em sua maioria, o mesmo nível de desempenho, no que se refere à produção de textos dissertativo-argumentativos, que no Enem. Apesar da semelhança da proposta de produção textual nos dois exames, é claro que o contexto da produção do texto em cada avaliação foi diferente, por se tratar de programas com objetivos diferentes, com temas diferentes e, principalmente, em circunstâncias específicas. Enquanto que no Avalie o aluno participou por decisão da escola, no Enem, por sua vez, a decisão é do próprio candidato, quem decide e se inscreve para fazer o exame.

Mas, obviamente, os estudantes do Censg que não concordaram em fazer a redação no Avalie tiveram liberdade para deixar o texto em branco, produziram um número de linhas considerado insuficiente pelo programa (menos de 08 linhas), ou ainda, utilizaram o espaço destinado à produção textual para deixar alguma mensagem de insatisfação, de discordância, de indiferença ou com outros objetivos, como pode-se perceber nas seguintes produções abaixo:

No exemplo a seguir, o estudante “aproveitou” o espaço destinado ao texto para deixar uma mensagem religiosa, explicitando o seu credo e a sua fé:

IMAGEM 13: Exemplo de texto anulado 03



Nesse contexto, é possível fazer uma associação dessa situação de produção textual com o Princípio de Cooperação e as Máximas Conversação de Paul Grice (1975). Embora seja mais comumente aplicada ao discurso falado, essa teoria também pode ser utilizada na modalidade escrita, uma vez que o texto escrito é um tipo de interação verbal. Silveira (2015), citando Santos (1997), esclarece que “essa interação se dá quando o autor e um leitor se encontram, dialogam, interagem no texto. O autor dá forma ao seu texto de acordo com as expectativas sobre seu leitor; esse, por sua vez, preenche as lacunas e contribui com o conhecimento dele esperado” (SANTOS, 1997 apud SILVEIRA, 2015, p.50).

Segundo Silveira (2015), a observação das máximas de Grice são importantes para se analisar a qualidade e a eficácia de um texto escrito no que se refere à sua

competência comunicativa. Para Grice (1975), quando as pessoas interagem, seguem algumas normas de condutas, procurando cooperar umas com as outras, seguindo o Princípio Cooperativo, que pressupõe 04 (quatro) máximas para que a conversação (e a comunicação escrita) seja bem sucedida: “*quantity; quality; relation and manner*” (GRICE, 1975, p.47). Silveira (2015), explica o que significa cada uma das máximas:

- a) **Máxima de quantidade:** dê a informação em quantidade suficiente;
- b) **Máxima da qualidade:** afirme somente o que for verdade; não informe o que você acredita ser falso, tampouco para o que não possa fornecer evidências suficientes;
- c) **Máxima da relevância:** seja relevante, considere os objetivos da interação em andamento;
- d) **Máxima de modo:** seja claro, use palavras objetivas, expressões de sentido preciso, frases bem estruturadas. Evite obscuridade, ambiguidade, prolixidade, desordem (SILVEIRA, 2015, p.49).

De acordo com Silveira (2015), quando essas máximas são obedecidas, há o que ele chama de “implicaturas comuns” e, por outro lado, quando as máximas são desobedecidas propositalmente, dá-se as extrapolações. Dessa forma, considerando-se os textos apresentados acima (imagens 11, 12 e 13), é possível afirmar que, no contexto do Avalie, esses textos não cumpriram com o Princípio da Cooperação.

O primeiro texto (imagem 11), apesar de cumprir a máxima da quantidade, uma vez que o programa só faz correção dos textos com, no mínimo, 08 linhas, por outro lado, não atendeu a máxima da qualidade, uma vez que não dá nenhuma informação referente aos temas solicitados pelo programa. Além disso, o que foi escrito não tem nenhuma relevância, tendo em vista o objetivo da interação (neste caso, do Avalie). Ainda que o texto tenha sido escrito de forma clara, pois entendemos as sentenças que o compõe (principalmente quem é torcedor do Esporte Clube Bahia), trata-se, por fim, de um texto não cooperativo, segundo os pressupostos gricianos.

Quanto aos dois outros textos (imagens 12 e 13), ambos desconsideram as três primeiras máximas (de quantidade, de qualidade e de relevância), uma vez que praticamente as folhas de redação ficaram em branco. No que tange à máxima de

modo, apesar de o texto 09 ser composto de apenas uma sentença, ela é clara, objetiva, tem seu sentido preciso, isto é, o estudante deixou explícito o motivo pelo qual não preencheu as linhas reservadas para seu texto. Da mesma forma o texto 10, ainda que possua um número maior de expressões e, além disso, bem estruturadas, observando-se, portanto, a máxima de modo, elas não atendem às três primeiras máximas, considerando o seu contexto de produção.

Assim, há um ponto comum que merece ser destacado nos três textos acima apresentados: o não atendimento ao Princípio da Cooperação de Grice parecem ser intencionais! Eles, a priori, não se configuram como falta de habilidade escritora na produção do texto, mas o não cumprimento dos critérios de produção do Avalie, como fuga ao tema, inadequação à tipologia textual solicitada etc., teve como objetivo, aparentemente, se posicionar de forma contrária à aplicação da avaliação, de modo especial, à produção de um texto nas circunstâncias de uma avaliação dessa natureza. Enquanto que alguns alunos optaram por não comparecer no dia do exame, outros em deixar a folha totalmente em branco, os estudantes, acima apresentados, preferiram utilizar a própria folha de redação para deixar o seu recado, cuja expressão “não fiz porque não quis”, pode ser interpretada de diversas maneiras, como por exemplo, não fiz porque “não vejo o Avalie como algo importante”, dentre outras.

Além dos exemplos acima apresentados, os números divulgados pela SEC nos revelam que uma quantidade significativa de estudantes do Censg não participou da atividade de produção textual. Enquanto alguns optaram em deixar o texto em branco, escrever pouca coisa, ou fugir da proposta do Avalie, como os casos vistos acima, muitos estudantes simplesmente não tiveram interesse em produzir o texto solicitado, conforme pode ser conferido na tabela de participação, abaixo:

Tabela 14: Número de participantes no Avalie 2013

N.º estudantes	1ª série EM	2ª série EM	2ª série EPI	3ª série EPI
Previstos	206	121	58	19
Participantes	89	54	39	14
Percentual	43,2%	44,6%	67,2%	73,7%

Isso significa que de um total de 404 estudantes do Censg que se enquadravam nas séries habilitadas para participar da avaliação, apenas 196 deles participaram do Avalie e aceitaram fazer a atividade proposta de produção textual, ou seja, um pouco menos da metade dos discentes. Considerando-se que se tratava de um evento de interesse da escola e, principalmente, da Secretaria Estadual da Educação, é possível dizer que faltou uma melhor mobilização por parte da direção, no sentido de incentivar a participação de um número maior de alunos.

Por outro lado, acredita-se que os estudantes que optaram em produzir o texto no Avalie, o fizeram com o intuito de ter os seus conhecimentos avaliados (o que foi confirmado através do questionário aplicado aos estudantes). Porém, o quadro comparativo entre o Avalie e o Enem nos revela que os alunos que atingiram o nível básico no Avalie também se enquadraram nesse mesmo nível no Enem, bem como os que ficaram no nível intermediário, tendo essa mesma classificação em ambas avaliações.

Em apenas dois casos, os estudantes elencados na Tabela 12 tiveram o seu desempenho no Enem inferior ao do Avalie (números 04 e 07). Logo, é aceitável que o aluno que tem um conhecimento mediano das estruturas de texto expositivo-dissertativo produza um texto básico ou intermediário, não atingindo um nível superior, como o nível adequado ou o avançado, como foi o caso da maioria dos estudantes da tabela 12. No entanto, isso não é uma regra, uma vez que houve dois alunos que produziram seus textos no nível *intermediário*, no Avalie, no entanto, atingiram o nível *adequado*, no Enem, apresentando, assim, certo avanço.

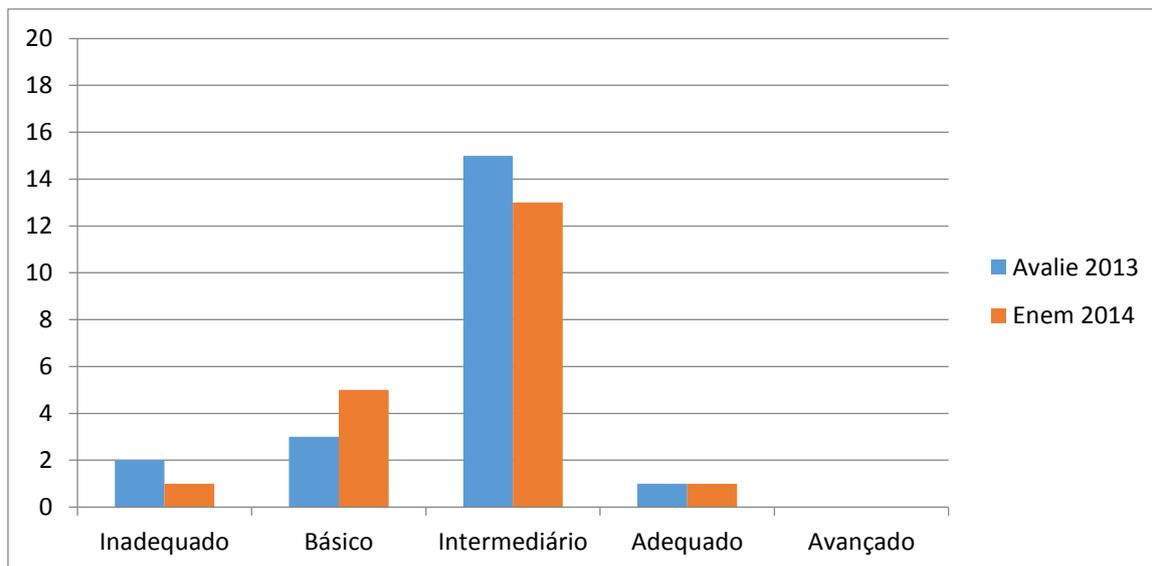
Na tabela a seguir, será feito um quadro comparativo entre os alunos do Censg que fizeram o Avalie 2013, porém, só fizeram o Enem no ano de 2014. Essa comparação tem como intuito perceber se, pelo menos, teoricamente, houve um avanço por parte desses alunos no que tange à produção de texto dissertativo-argumentativo, uma vez que pode ter tido algum trabalho específico, por parte da escola ou dos professores de produção textual, voltado para os exames externos, como o Enem, a partir da experiência e os resultados apresentados pelo Avalie, no ano de 2013.

TABELA 15: Alunos que fizeram o Avalie 2013 e o Enem 2014

Estudante	Série/Modalidade em 2014	Desempenho em produção textual			
		Pontuação	Pontuação	Nível alcançado	
		AVALIE 2013	ENEM 2014	Avalie	Enem
1. G.L.S.S	2ª Regular	5,60	540	Intermediário	Intermediário
2. J.J.S	2ª Regular	0,00	400	Inadequado	Básico
3. J.S.F	2ª Regular	5,20	560	Intermediário	Intermediário
4. O.B.A	2ª Regular	5,40	620	Intermediário	Adequado
5. S.S.S	2ª Regular	5,40	300	Intermediário	Básico
6. D.C.J	2ª Regular	3,60	600	Básico	Intermediário
7. C.M	2ª Regular	4,60	000	Intermediário	Inadequado
8. I.S.A	2ª Regular	5,40	420	Intermediário	Intermediário
9. D.S.L	2ª Regular	5,60	560	Intermediário	Intermediário
10. L.P	2ª Regular	4,20	540	Intermediário	Intermediário
11. M.D.S.S	2ª Regular	4,80	410	Intermediário	Intermediário
12. J.A.S	3ª EPI	6,40	500	Adequado	Intermediário
13. B.C.S	3ª EPI	2,40	540	Básico	Intermediário
14. E.S.S	3ª EPI	4,40	500	Intermediário	Intermediário
15. M.M.S	3ª EPI	4,80	300	Intermediário	Básico
16. R.M.S	3ª EPI	5,20	420	Intermediário	Intermediário
17. S.H.M	3ª EPI	3,20	260	Básico	Básico
18. T.F.F	3ª EPI	5,60	520	Intermediário	Intermediário
19. T.T.S.A	4ª EPI	5,00	560	Intermediário	Intermediário
20. G.S.S	4ª EPI	5,00	280	Intermediário	Básico

Os dados acima nos revelam que a maioria dos textos (12, num total de 20) apresenta o mesmo nível de desempenho tanto no Avalie 2013, quanto no Enem 2014. Isso significa que o estudante que obteve o nível *básico* no Avalie também o obteve no Enem, da mesma forma quando o nível obtido foi o *intermediário*. Porém, é importante ressaltar que nesse quadro comparativo o nível mais atingido pelos textos produzidos em 2014 foi também o *intermediário*, igualando-se com o desempenho dos textos produzidos em 2013. Em ambos os exames, houve praticamente um empate no número de textos classificados no nível *intermediário*, com poucos deles enquadrados como no nível *básico* e menor ainda os que se configuraram como *adequados*, conforme se pode ver no gráfico abaixo:

GRÁFICO 05: Distribuição das notas do Avalie e Enem por competência



Esse resultado, similar ao de 2013, quando foi comparado o desempenho dos estudantes do Censg no Avalie e no Enem, mostra-nos que não houve avanço em relação ao nível de produção de textos dissertativo-argumentativos por parte desse público. Ainda que os textos do Enem aqui apresentados tenham sido produzidos um ano após os resultados do Avalie, quando os alunos podem ter passado por alguma qualificação no que diz respeito à produção textual, os números nos mostram que, de modo geral, a classificação dos textos ainda é a mesma, em ambos os exames.

Se, a priori, o desempenho considerado no nível *intermediário* no Avalie 2013 poderia ser justificado pela desmotivação ou falta de atenção necessária por parte dos estudantes para esse exame, os resultados desses mesmos alunos no Enem 2014, no entanto, derruba essa possibilidade. Isso é verossímil pelo fato de que, no Enem, o nível de atenção e de motivação dos candidatos é perceptível. No Enem a redação é considerada um fator muito importante para o sucesso no exame, havendo uma preocupação muito grande por parte dos candidatos em fazer uma boa produção textual. Logo, se a maioria dos estudantes do Censg teve um desempenho no Enem também classificado como *intermediário*, deve-se ao fato de que os conhecimentos desses estudantes em produzir textos dissertativo-argumentativos são insuficientes para que venham a escrever de forma *adequada*, segundo os critérios do Avalie e do Enem, respectivamente.

Além de se fazer uma comparação do desempenho dos estudantes tanto no Avalie quanto no Enem, também foi feita uma análise da produção textual de alunos do Censg, no ano letivo de 2015. Foram selecionadas 02 (duas) turmas da 3ª série do ensino médio regular, cujos alunos estavam na 1ª série no ano de 2013, quando foi feita a última avaliação do Avalie, nessa unidade escolar. Essas duas turmas produziram um texto dissertativo-argumentativo, a partir da proposta de produção textual do Avalie Ensino Médio 2013 para a 3ª série (cf. Anexo III), no mês de julho de 2015, quando eu estava na condição de professor de Redação dessas turmas.

Assim, abaixo constam o quantitativo de alunos e a nota obtida individualmente, bem como a média ponderada de cada turma:

TABELA 16: Notas dos alunos da 3ª série A, em Redação, no II bimestre

Aluno	Nota	Aluno	Nota	Aluno	Nota
1. A.L.Q.J	3,7	11. J.P.J	7,5	21. M.F.G	6,2
2. C.B.A	7,5	12. J.S.A	4,0	22. M.D.S.S	5,0
3. C.M	5,0	13. J.A.P.C	6,2	23. M.S.B.L	4,2
4. C.L.S	6,2	14. J.A.V.A	5,0	24. M.S.S	2,5
5. D.S.L	4,3	15. J.M.S	5,7	25. R.F.S.A	8,0
6. E.M.C	4,3	16. L.M.O	7,0	26. R.S.L	5,6
7. E.S	5,0	17. L.S.S	5,7	27. S.G.S	6,2
8. G.C.J	4,0	18. M.B.O	3,7	28. S.S.S	6,2
9. I.S.A	7,5	19. M.A.S.J	3,7	29. T.J.S	6,2
10. I.S.S	5,6	20. M.C.M.O	5,0	MÉDIA:	6,0

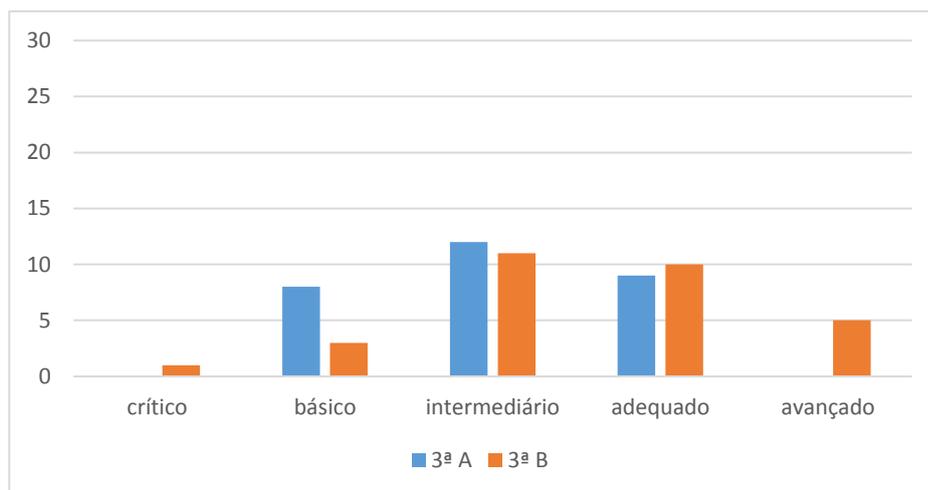
TABELA 17: Notas dos alunos da 3ª série B, em Redação, no II bimestre

Aluno	Nota	Aluno	Nota	Aluno	Nota
1. A.S.F	6,8	11. G.L.S.S	7,5	21. M.D.S	8,7
2. A.C.J.S	4,3	12. G.S.M	7,5	22. M.B.A	6,2
3. C.P.S	7,5	13. I.J.S	4,0	23. N.S.S	6,2
4. D.C.J	8,8	14. J.J.M	5,0	24. O.B.A	10,0
5. D.F.O	5,0	15. J.S.A	6,7	25. P.C.C	10,0
6. E.S.S	5,0	16. J.J.S	5,0	26. R.J.S	1,0
7. E.S.S	6,2	17. J.S.F	6,8	27. R.N.S	4,4
8. F.S.S	5,0	18. L.A.S	7,5	28. R.F.N	3,1
9. G.S.N	5,0	19. Q.L.S.S	5,6	29. S.O.SD	3,7
10. G.N.M	4,3	20. L.P.S.N	5,6	30. T.F.F	8,6
				MÉDIA:	6,0

Comparando-se a matriz de correção do Avalie, que classifica os textos em cinco níveis de escrita, os quais são determinados a cada dois pontos, conforme já visto (p.69), também é possível fazer a mesma distribuição com as notas dos alunos do Censg, na produção do texto dissertativo-argumentativo que fora solicitado como

nota do segundo bimestre de 2015. Dessa forma, conforme pode ser visto Tabelas (15 e 16), ambas as turmas obtiveram a média 6,0 (seis), o que pode ser classificado como no nível III (de 4,1 a 6,0 pontos), ou seja, *intermediário* também.

GRÁFICO 06: Produção textual dos alunos do Censg na disciplina Redação



Conforme pode ser visto no Gráfico 06, a maioria dos textos, de fato, se configura como *intermediário*, em ambas as turmas, tendo praticamente o mesmo número de produções classificadas nesse nível. Na mesma proporção aparecem os textos tidos como *adequados*, também quase que empatados. Já os textos no nível *avançado* foram produzidos apenas na 3ª série B, não havendo textos nessa classificação na 3ª série A. Uma questão que se deve considerar é que essa turma é composta em sua maioria por alunos da zona rural, egressos de escolas que não oferecem a mesma estrutura físico-pedagógica do que as da zona urbana.

4.5 O QUE PENSA A COMUNIDADE ESCOLAR SOBRE O AVALIE

Nesta seção, serão apresentadas as concepções e visões que cada segmento da comunidade escolar tem a respeito da realização do Avalie no Censg. Os dados foram coletados por questionário para os segmentos estudantes e

professores, além de entrevista orientada para a coordenação pedagógica da unidade escolar.

4.5.1 os estudantes que participaram do Avalie 2013

Essa pesquisa foi realizada com 21 (vinte e um) estudantes do Censg, que participaram do Avalie, no ano de 2013, tendo, necessariamente, feito a proposta de redação, uma vez que alguns deles fizeram a avaliação, porém, não escreveram o texto solicitado. Além de terem feito a redação no Avalie, esses alunos foram selecionados pelo fato de também terem feito o Enem. Mas, como muitos, os alunos que fizeram o Avalie em 2013 não fizeram o Enem nesse mesmo ano, assim, alguns desses que responderam ao questionário fizeram o Enem no ano seguinte ao Avalie, ou seja, em 2014.

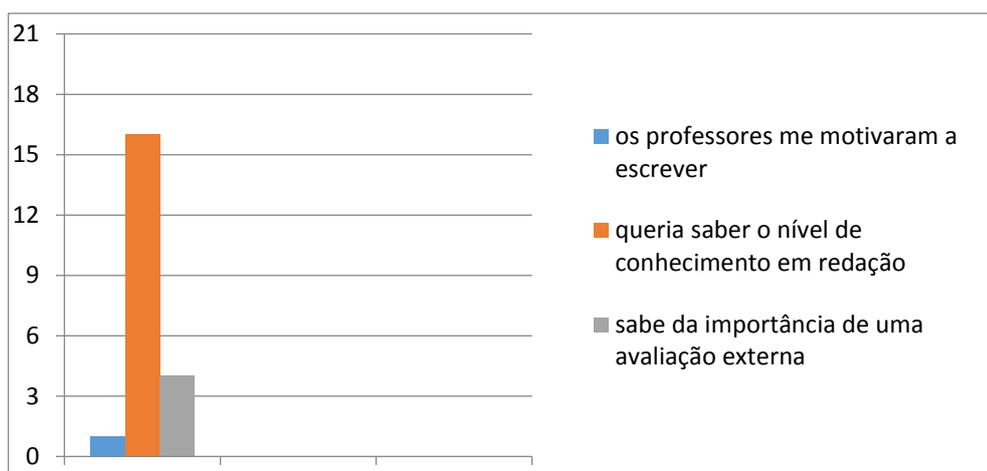
No entanto, o objetivo aqui foi perceber como esses alunos encararam o Avalie, enquanto avaliação externa, como se comportaram durante as provas e, principalmente, saber a opinião deles a respeito da produção textual realizada por eles, bem como avaliam o Avalie enquanto evento. Esses dados foram coletados através de questionário orientado (ver anexo VIII), o qual continha questões com as opções de respostas para os estudantes escolherem a que melhor representa o seu pensamento. Além das opções de respostas, algumas questões continham um espaço em branco para que o aluno escrevesse sua resposta, caso as opções não correspondessem ao que ele queria expressar.

Essas informações serão analisadas com o intuito de se perceber os motivos que venham a explicar o desempenho desses estudantes no resultado apresentado pelo Avalie 2013, conforme já apresentado nesse trabalho. Assim, abaixo apresentamos cada uma das questões feitas e as respostas dos alunos, destacando-se aquelas que tiveram o maior percentual de indicações feitas pelos discentes. Para cada ponto do questionário será feita uma análise com base nos conceitos teóricos discutidos neste trabalho, à luz da Linguística Textual, bem como das concepções educacionais acerca das avaliações externas em larga escala, a partir dos principais autores que tratam dessa temática.

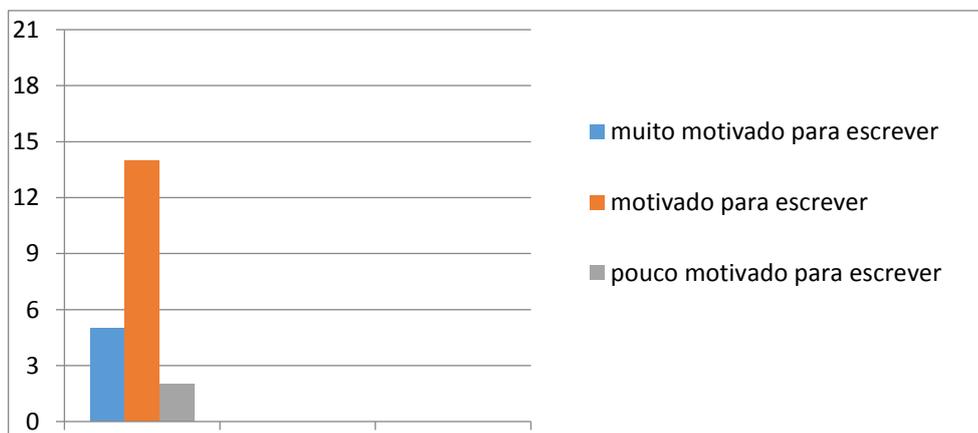
4.5.1.1 quanto à produção textual no Avalie 2013

Nesse primeiro ponto, procura-se saber o nível de motivação com que os alunos produziram o texto no Avalie, com qual objetivo e, principalmente, como eles consideraram essa atividade. Essas questões buscam responder à hipótese inicial levantada nesse trabalho, acerca do desempenho dos alunos na produção textual, que apontava como um dos motivos do desempenho no nível *intermediário*, o fato de eles não terem tido motivação para escrever, ou por escreverem apenas para cumprirem com suas obrigações escolares. Segue abaixo o gráfico com o percentual das respostas:

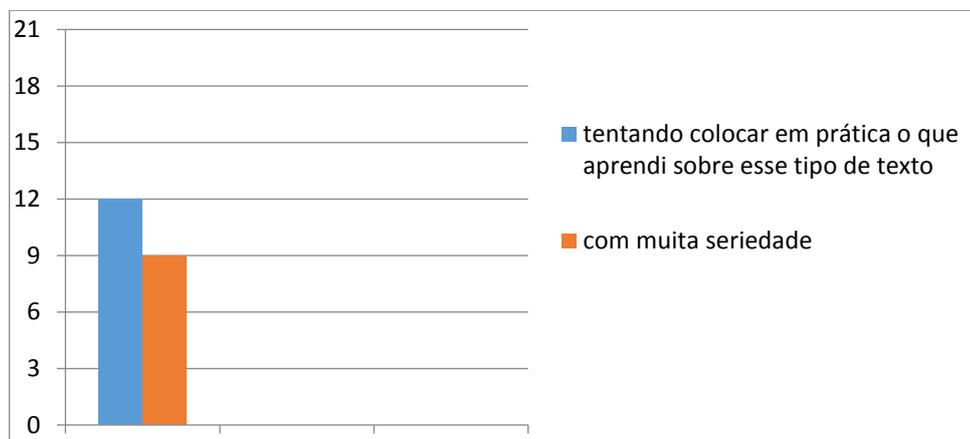
I- Você fez a redação no Avalie 2013 por qual(s) motivo(s)?



II- Qual o seu nível de motivação para fazer a redação no Avalie 2013?



III- Como você procurou escrever sua redação no Avalie 2013?



Os dados acima revelam que o mau desempenho na produção textual não foi por falta de motivação. O gráfico 1 mostra-nos que a maioria dos alunos fez o texto no Avalie porque tinha interesse em saber qual o seu nível de conhecimento em redação. Eles também demonstraram estar motivados para escrever, conforme nos mostra o gráfico 2, procurando escrever de acordo com o que aprendeu durante as aulas (gráfico 3).

Dentre as opções de respostas (apêndice A), havia sentenças como “escrevi sem preocupação”, “escrevi de qualquer jeito”, porém, nenhum desses itens foi assinalado por algum dos 21 estudantes participantes. É importante ressaltar, quanto a isso, que os alunos foram orientados a serem sinceros em suas respostas, não se preocupando com o que iriam responder, uma vez que eles não precisavam se identificar, nem teria como serem identificados, pelo fato de não escreverem seus nomes no questionário.

4.5.1.2 quanto ao tema da proposta da redação no Avalie 2013

É muito comum ouvir lamentações e comentários de estudantes, de modo geral, candidatos ao ensino superior, candidatos a concursos públicos etc., como o “tema da redação foi muito difícil” ou, por outro lado, “o tema da redação foi muito

bom/fácil” após saírem da experiência de produzir um texto dissertativo-argumentativo, seja na escola, nos vestibulares ou até mesmo em concursos. De fato, a quantidade e a qualidade do que se escreve dependem, em muito, do tema solicitado, afinal, como escrever a respeito de algo de que não se tem conhecimento? Quando algum candidato a produtor de texto dissertativo-argumentativo se depara com um tema sobre o qual ele não tem muito o que falar, geralmente, o que se faz é “encher linguiça”, como é conhecido o ato de ficar inventando o que dizer, por não se ter conhecimento sobre o assunto solicitado.

Por mais que se dominem técnicas de escrita, se tenha conhecimento do gênero solicitado, dissertar exige conhecimento do tema, uma vez que não se pode defender aquilo que não se conhece. Como é sabido, o “texto dissertativo-argumentativo tem como principal característica expor um ponto de vista, defender uma ideia, questionar um assunto, como também analisar algum tema com argumentos que viabilizem determinado ponto de vista” (MARCHIORO, 2010, p.15). O tema, portanto, é muito importante na produção de textos dissertativo-argumentativos, uma vez que, segundo Moretto (2012), “após a definição do tema, o aluno inicia uma série de operações mentais que vão ser as responsáveis pela elaboração do texto, como a seleção e a organização das ideias” (MORETTO, 2012, p.86).

Nesse tópico, procurou-se conhecer o que os alunos acharam das propostas de redação apresentadas pelo Avalie 2013, a partir dos temas sugeridos para as diferentes séries participantes, a saber:

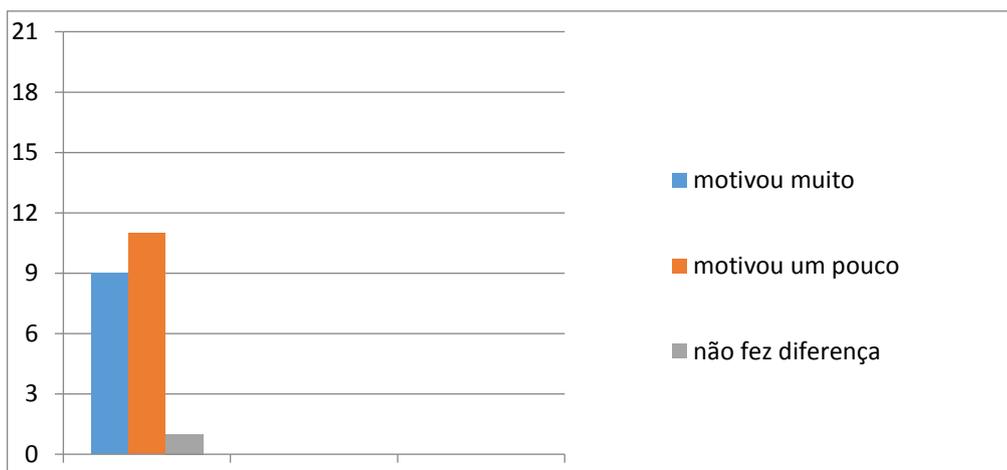
QUADRO 12: Temas das propostas de produção textual do Avalie 2013

Série	Tema proposto
1ª série	O uso racional da água
2ª série	O esporte como ferramenta de inclusão social
3ª série	Os jovens e a sociedade: os protestos no Brasil

I- O tema apresentado para a produção da redação foi, para você:



II- De que forma o tema da redação lhe motivou a escrever?

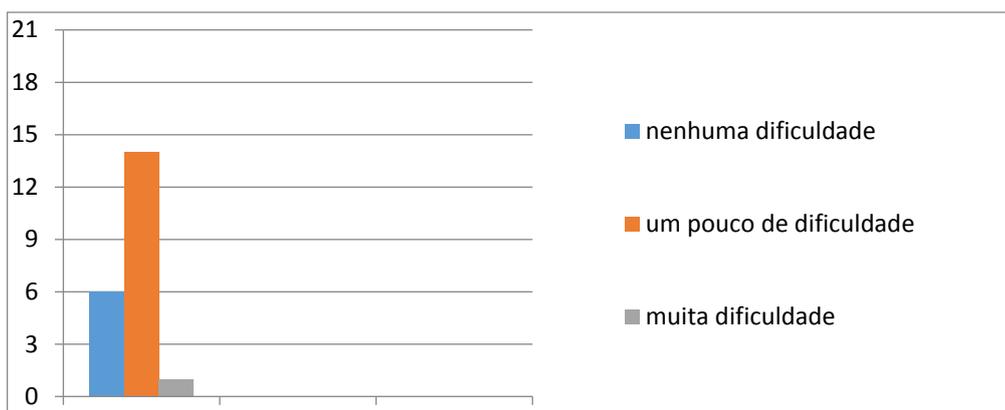


Como pode ser visto, o tema proposto pelo Avalie 2013 motivou os alunos a escreverem. Ainda que as respostas tenham oscilado entre “motivou muito” (09 alunos) e “motivou um pouco” (11 alunos), o fato é que a temática contribuiu, de alguma forma, para o desenvolvimento do texto desses estudantes. Apenas 01 (um) dos alunos participantes disse que o tema “não fez diferença”. Mas é possível dizer que os temas propostos para todas as séries realmente não foram temas difíceis, porém, é a bagagem cultural, o conhecimento de cada aluno que vai determinar o nível de dificuldade de quem escreve.

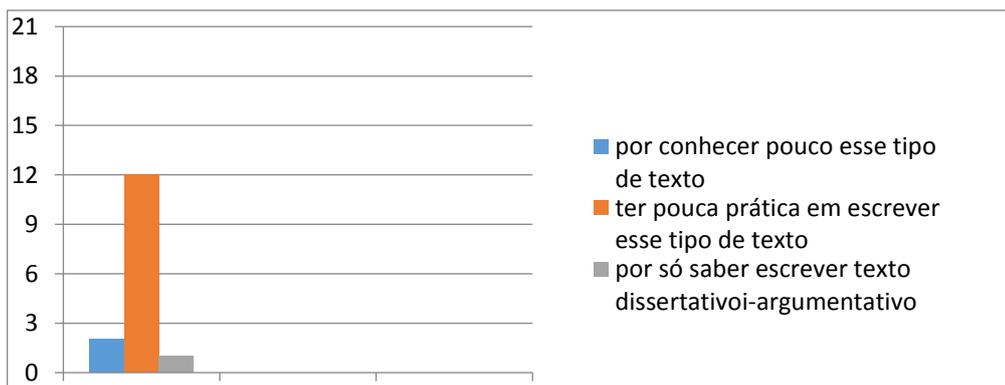
4.5.1.3 quanto à tipologia solicitada no Avalie 2013

Conforme já discorrido neste trabalho, a tipologia textual solicitada na proposta de produção textual do Avalie 2013 foi a expositivo-argumentativa. Contudo, sabe-se que, geralmente, na escola, a nomenclatura empregada para esse tipo de texto é “dissertativo-argumentativo”. A denominação utilizada pelo programa pode ter confundido os estudantes que não têm familiaridade com essa tipologia. Inclusive, até em outras avaliações externas, como o Enem, por exemplo, que é familiar para os alunos, solicita-se esse tipo de texto. Para o INEP (2013), “não atende ao tipo textual a redação que esteja predominantemente fora do padrão dissertativo-argumentativo” (GUIA DO PARTICIPANTE, 2013, p.15).

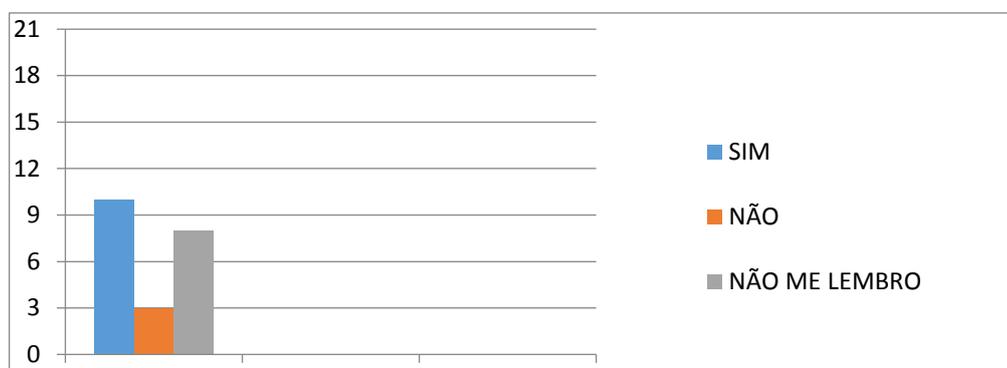
I- Você teve alguma dificuldade em escrever o tipo de texto no solicitado no Avalie 2013?



II- A sua dificuldade em escrever um texto “expositivo-argumentativo”, conforme solicitado pelo Avalie 2013, se deu pela seguinte razão:



III- Você, desde que ingressou no ensino médio no Censg, já tinha produzido algum texto desse tipo, antes de fazer o Avalie, em 2013?



Os dados do gráfico I apontam para certa dificuldade encontrada pelos estudantes no que se refere à tipologia solicitada. Dos 21 estudantes, 14 deles disseram ter “um pouco de dificuldade” e apenas 01 (um) ter muita dificuldade. Do total, 06 (seis) marcaram que não tiveram “nenhuma dificuldade”. A razão pela dificuldade, segundo o gráfico II, foi pela falta de prática em escrever esse tipo de texto. Apenas 02 alunos marcaram que a dificuldade foi em conhecer pouco essa tipologia e 01 por desconhecer o tipo de texto solicitado pelo Avalie, neste caso, esse estudante disse saber escrever somente texto dissertativo-argumentativo, ao invés do expositivo-argumentativo, como foi proposto pelo programa. Por último, a maioria (11 de 21) afirmou já ter produzido esse tipo de texto anteriormente, porém, 08 (oito) deles disseram que não se lembravam de já ter produzido textos nessa tipologia. Os outros 02 (dois) disseram não terem produzidos textos nessa tipologia.

4.5.1.4 quanto às práticas de produção textual no Censg

Sabe-se que o ato de escrever é uma atividade complexa, que envolve conhecimentos prévios e habilidades específicas, as quais precisam ser praticadas constantemente para que se tenha o domínio necessário das principais técnicas de produção textual. Diferentemente do que se pensa, escrever não é apenas um ato de inspiração, mas, segundo Baseio (2012), “são necessárias inspiração, expiração e transpiração para escrever, pois quem escreve faz nascer algo novo, tal como um

parto [...] envolvendo sensação de vida e morte” (BASEIO, 2012, p. 33). Escrever, portanto, exige disposição, planejamento e muito treinamento.

De acordo com Ribeiro e Olímpio (2015), além disso, escrever requer “leituras diversificadas, investigação sobre o assunto abordado, reconhecimento da forma e da estrutura do texto a ser escrito e claro, trabalho e dedicação no processo construção do texto propriamente dito” (RIBEIRO & OLÍMPIO, 2015, p.11). Dessa forma, escrever não é um dom especial e o bom produtor de texto não é alguém que foi escolhido por alguma divindade para se tornar um escritor através de um passe de magia. Ao contrário, é aquele que consegue unir conhecimentos, habilidades e muita prática. Para Ribeiro e Olímpio (2012),

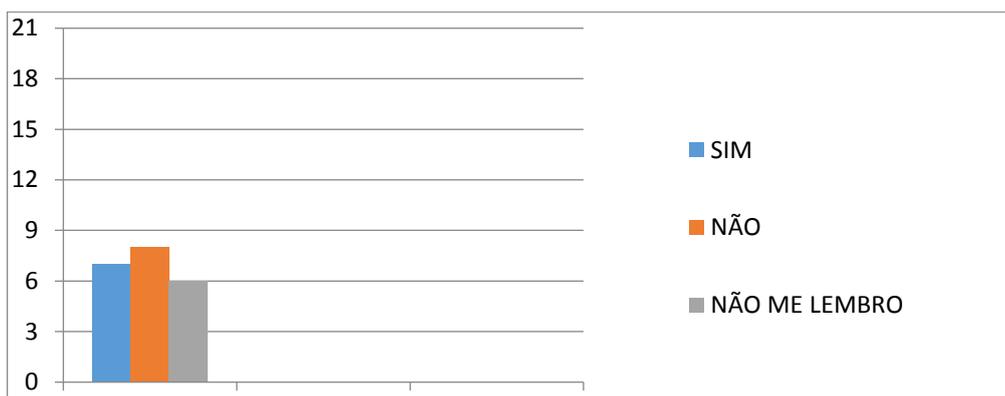
O que vai determinar, portanto, nossa competência na produção textual é o modo como aprendemos a escrever, a importância que a escrita possui em nossa vida, seja na escola, como no trabalho e a frequência com que escrevemos (RIBEIRO & OLÍMPIO, 2015, p.12).

Logo, será nossa rotina de escrita que definirá a qualidade dos textos produzidos. Sendo a escrita desenvolvida através da prática, quanto maior a intensidade com que escrevemos, maior a possibilidade de escrevermos com facilidade, com naturalidade. Aqui entra o papel da escola, que é, exatamente, proporcionar oportunidade de os estudantes construirmos uma rotina de escrita, tendo acesso aos diferentes tipos e gêneros textuais, para que, através da leitura, previamente, possam conhecer as estruturas de cada gênero e, dessa forma, saber produzi-lo.

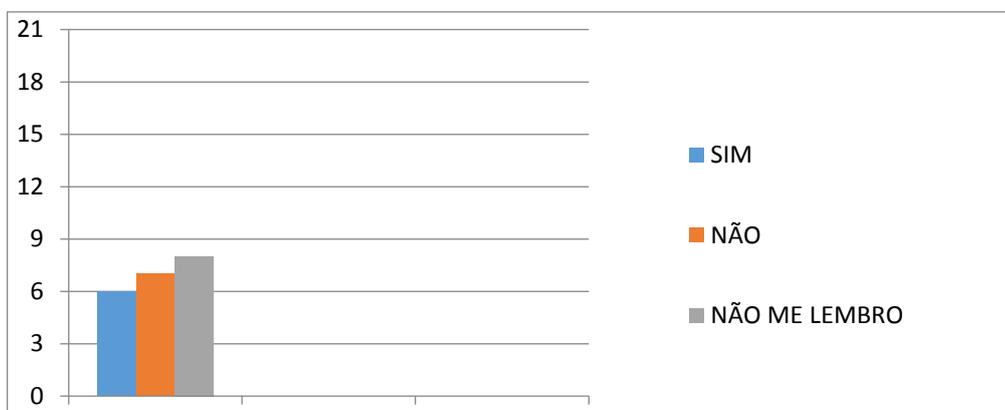
Se os estudantes do Censg que participaram do Avalie não conhecem o gênero solicitado pelo programa, nem tampouco já o tenham escrito em algum momento, não poderão, de fato, escrevê-lo adequadamente. Assim, essa seção está voltada para o levantamento de informações a respeito das práticas e da rotina de escrita desses estudantes, no cotidiano do espaço escolar, uma vez que, conforme já citado nesse trabalho, o texto dissertativo-argumentativo, nos moldes como foi solicitado no Avalie, é um gênero exclusivo da escola. De acordo com Abaurre (2012), “sabemos que, em situações cotidianas, raras vezes enfrentamos o desafio

de produzir textos escritos de caráter expositivo e/ou argumentativo” (ABAURRE & ABAURRE, 2012, p.19).

I- Nas aulas de redação, em 2013, houve alguma preparação, por parte do(a) seu/sua professor(a), para a produção textual que seria solicitada no Avalie?



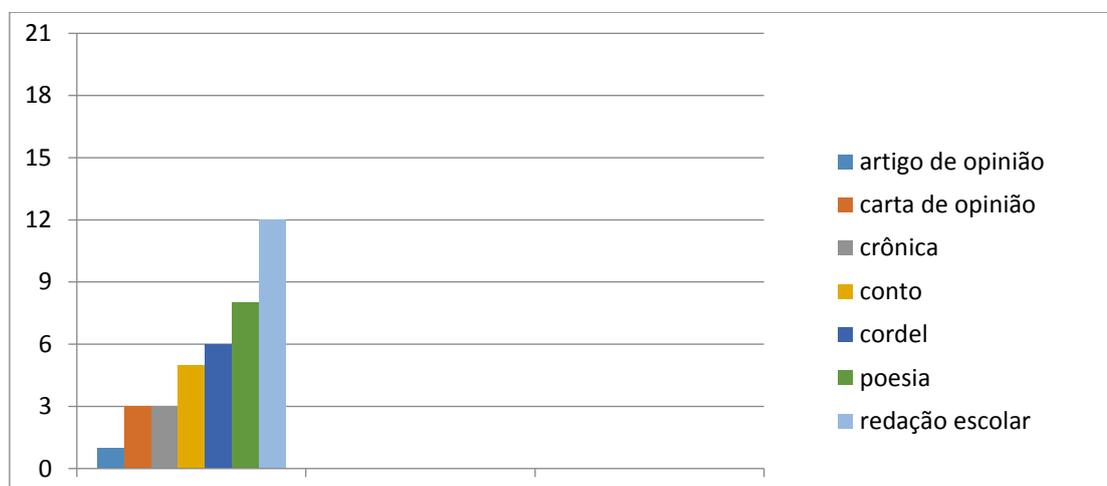
II- Você era solicitado a produzir textos expositivo-argumentativos nas aulas de redação, durante o ano letivo de 2013 ou nos anos anteriores?



No que tange às respostas dos estudantes quanto à possibilidade de ter havido algum preparo por parte dos professores de Redação, no sentido de terem feito algum trabalho específico com os gêneros dissertativo-argumentativos, voltado para o Avalie, a maioria (08 estudantes) disse que não houve e 06 (seis) disseram que não se lembravam. Mas 07 (sete) deles disseram que sim, o que pode ser entendido pelo fato de que alguns professores podem ter feito esse tipo de

preparação em algumas turmas e em outras, por ser outro professor, não terem tido esse mesmo trabalho em sala de aula.

Já quanto à possibilidade de esses alunos terem produzido textos desse gênero em sala de aula no mesmo ano do Avalie ou em anos anteriores 08 (oito) dos estudantes responderam não se lembrar dessa atividade. Mas 07 (sete) deles confirmaram não terem produzido esse tipo de texto em nenhum momento. Isso dá um total de 15 (quinze) alunos que, de certa forma, é a maioria, que não confirmou esse trabalho em sala de aula, pois apenas 06 (seis) deles disseram “sim” em suas respostas. No entanto, quando questionados sobre quais os textos que eram produzidos nas aulas de redação, 12 (doze) dos 21 (vinte e um) estudantes, maioria, portanto, marcou que a redação escolar era produzida em sala de aula. Dentre os gêneros apresentados nas opções, os de natureza argumentativa, como carta de opinião, artigo de opinião foram poucos marcados, conforme pode ser visto no gráfico abaixo:

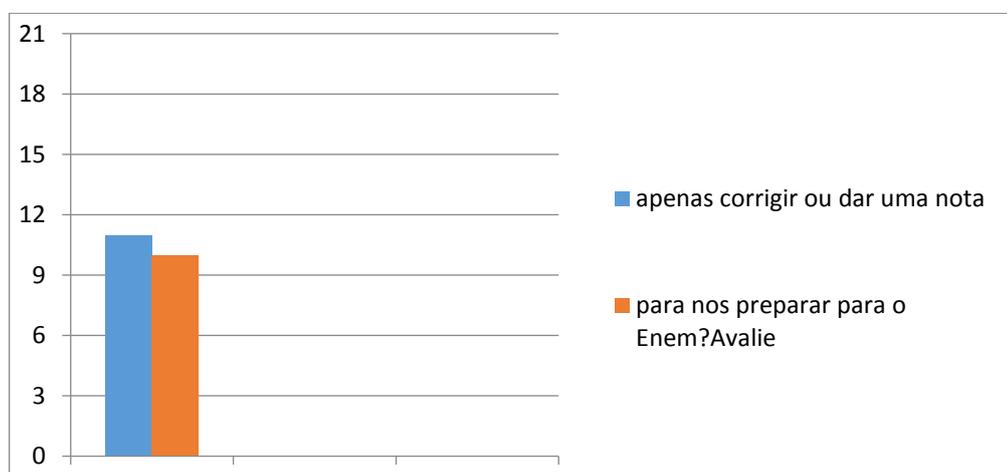


Dos 07 (sete) gêneros mais marcados pelos estudantes, conforme gráfico acima, 04 (quatro) deles são gêneros literários enquanto que os gêneros do argumentar foram 03 (três). Esse número maior dos textos literários pode ser explicado pelo fato de as aulas de LPLB terem uma carga horária maior do que as de Redação, em todas as turmas, o que propicia uma maior variedade de textos e, principalmente, por nessas aulas serem priorizados esses gêneros, exatamente pela

ênfase que é dada à Literatura. Além disso, geralmente, nas aulas de Redação é dada prioridade à dissertação escolar, tanto que foi o gênero mais votado pelos alunos.

Quanto à finalidade dos textos que eram solicitados pelos professores, dentre as opções dadas aos alunos, a mais sinalizada foi a de que a escrita na sala de aula volta-se “apenas para corrigir ou dar uma nota” (11 dos 21 estudantes). Sabe-se que essa é uma prática comum na escola, uma vez que, geralmente, os textos produzidos na escola não têm uma finalidade social, ou seja, não são produzidos para circularem na sociedade. Mas, segundo Ferrarezi Jr & Carvalho (2015, p.21-22), “a proposição do redigir, a razão pela qual escrevemos, deve ser sempre previamente definida”. Para esses autores, o estudante deve saber qual a finalidade específica de sua produção textual, uma vez que “ninguém deve escrever apenas para que o professor leia e dê a nota” (FERRAREZI JR. & CARVALHO, 2015, p.22).

Mas, como pode ser visto no gráfico abaixo, os 10 (dez) estudantes restantes, que não sinalizaram a resposta acima descrita, marcaram a que diz que os textos produzidos em sala de aula tinham como objetivo prepará-los para o Enem/Avalie:



Assim, se para a maioria das turmas desses alunos a produção de textos dissertativo-argumentativos tinha como finalidade uma mera obtenção de nota, para os demais (outra metade) o intuito era prepará-los para os exames que solicitam esse tipo de texto. Segundo Abaurre e Abaurre (2012),

Várias são as situações escolares em que os alunos enfrentam o desafio de produzir textos expositivos e argumentativos. A prova de redação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e de vários exames vestibulares é provavelmente a mais conhecida dessas situações (ABAURRE & ABAURRE, 2012, p.19).

Na verdade, essa questão vai variar de professor para professor. Há aqueles que, de fato, utilizam a produção textual apenas como pretexto para atribuir uma nota, sem nenhuma preocupação com o desenvolvimento e o rendimento do aluno. Por outro lado, há docentes comprometidos, que realmente se preocupam não só com a aprendizagem dos seus alunos, como também com o sucesso deles no Enem e vestibulares, de modo geral. Apenas uma observação em sala de aula seria capaz de diagnosticar a qualidade das aulas desses professores, o que não foi possível fazer nesse trabalho.

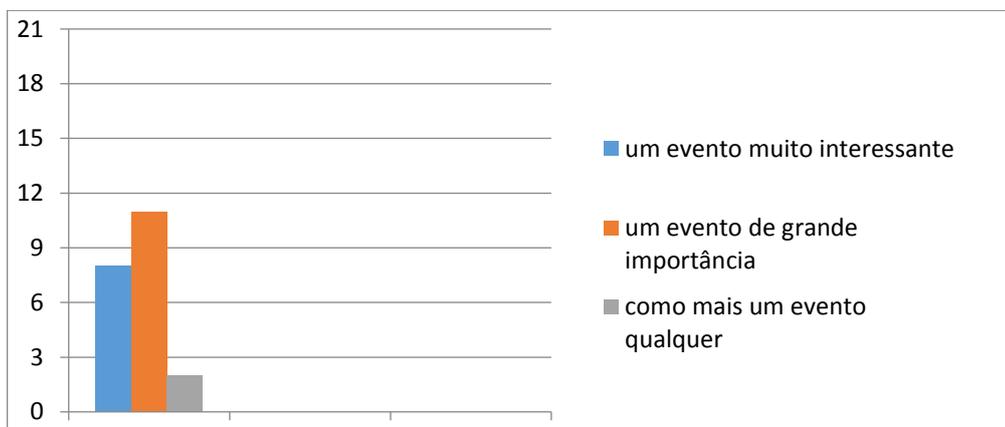
4.5.1.5 sobre o Avalie enquanto evento

É certo que o Avalie, enquanto um evento de avaliação externa, tem uma receptividade diferente, de acordo com os diferentes segmentos da comunidade escolar. Para a equipe gestora, o programa pode ser encarado como uma forma de fazer um diagnóstico do processo de ensino-aprendizagem na unidade escolar. Para os docentes, por outro lado, dependendo do comprometimento de cada um deles, pode ser algo bom, para os professores que sabem que fazem o melhor de si, pois o Avalie pode revelar o nível de aprendizado de suas turmas, ou pode ser visto com receio, por aqueles que têm consciência de que o seu trabalho realizado deixa a desejar.

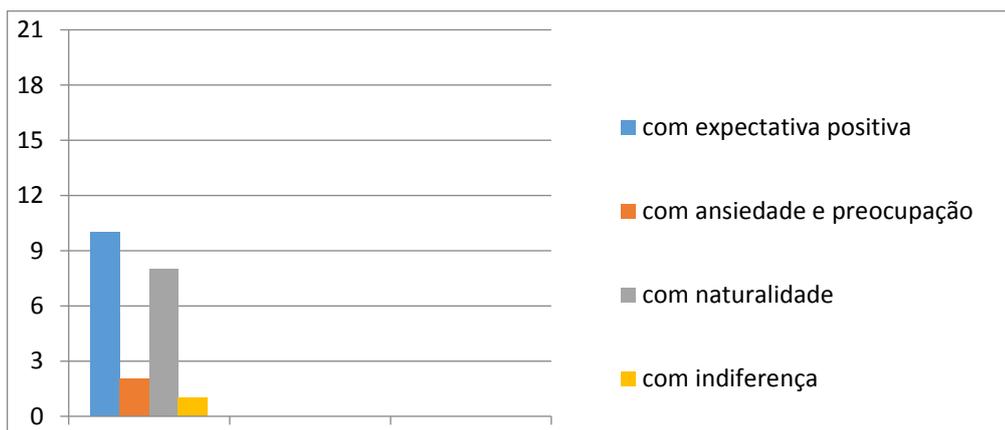
Quanto aos alunos, por sua vez, sabe-se que qualquer evento realizado na escola que não esteja atrelado a alguma pontuação não é bem aceito por aqueles que se preocupam somente com notas e médias, ou seja, que querem apenas “passar de ano”. Claro que isso não é uma regra geral! Há também alunos que têm interesse não só na certificação, mas que aproveitam, de fato, os diferentes momentos e experiências vivenciadas durante sua formação escolar para aprenderem mais, bem como para saber como está indo sua aprendizagem.

Assim, nessa seção, busca-se saber o que o corpo discente do Censg achou do Avalie, com o intuito de analisarmos até que ponto a visão do aluno sobre esse evento pode ter contribuído para o rendimento não satisfatório dos alunos, no que tange à produção textual realizada por eles. Vejamos o que nos dizem os estudantes:

I- Como você considerou, em 2013, a realização do Avalie, no Censg?



II- Em relação ao impacto que o Avalie causou na sua escola, em 2013, você acha que a comunidade escolar encarou esse evento de que forma:



É notório que um evento como o Avalie não causa o impacto nem desperta ansiedade no mesmo patamar que outros eventos similares, a exemplo do Enem e dos vestibulares das universidades públicas. Então, é aceitável que muitos dos

alunos tenham encarado o Avalie de forma natural, como disseram 08 (oito) do total de estudantes participantes da pesquisa. Apenas 02 (dois) deles disseram que o evento causou ansiedade e preocupação e apenas 01 (um) o encarou com indiferença. No entanto, 10 (dez) deles entendem que o evento causou uma expectativa positiva entre os alunos, o que nos possibilita interpretar que o Avalie teve relevância para a maioria dos estudantes que o fizeram.

Isso é o que demonstra o gráfico acima, uma vez que dos 21 (vinte e um) participantes, apenas 02 (dois) consideraram o Avalie “como mais um evento qualquer”. Os demais 19 (dezenove), por sua vez, deram importância ao evento, quando 11 (onze) deles afirmaram ser um “evento de grande importância” e os 08 (oito) demais como “um evento muito interessante”. Logo, acredita-se que o Avalie teve sim um impacto positivo e que a maioria dos estudantes o considerou importante. Essa situação pode significar que os alunos do Censg deram importância à produção textual solicitada pelo programa, tendo procurado escrever, como já vimos, com seriedade.

4.5.2 o corpo docente

Participaram desta pesquisa 08 (oito) docentes do Colégio Estadual Nossa Senhora das Graças (Censg), sendo 04 (quatro) da área de Linguagens e Códigos e 04 (quatro) das outras áreas. Os quatro professores de Linguagens e Códigos trabalharam especificamente com as disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira (LPLB) e Redação, no ensino médio regular, além de Língua Portuguesa e Redação, os que atuavam na educação profissional, no ano de 2013. Apenas esses quatro profissionais davam conta de toda carga horária desses componentes curriculares em toda unidade escolar, sendo 02 (dois) que atuavam no turno diurno e mais 02 (dois) no noturno.

Foram aplicados 02 (dois) questionários diferenciados: um para os professores de Linguagens e Códigos (apêndice B), com foco nas questões voltadas para a produção textual, e outro para as demais áreas (apêndice C), voltado para a

realização do Avalie no Censg. Ambos os questionários foram estruturados no formato de opções para os docentes assinalarem a resposta que melhor corresponde ao seu pensamento, bem como espaço em branco, em algumas questões, para que eles pudessem escrever algo que não tivesse sido contemplado ou também para detalhar algumas de suas respostas. Além disso, em algumas questões, como o gênero textual trabalhado por eles cada professor podia assinalar mais de uma opção.

Aos docentes da área de Linguagens e Códigos foram feitas questões relativas à sua atuação pedagógica na sala de aula, relativa à produção textual na sala de aula como também, de modo geral, em toda unidade escolar. Além disso, houve perguntas sobre o Avalie enquanto evento e a participação da escola nessa avaliação, destacando-se os resultados do desempenho dos alunos do Censg na produção de texto solicitada pelo programa. Devido ao pequeno número de professores, os dados coletados serão apresentados em formato de texto, não sendo necessária a geração de gráficos.

4.5.2.1. Quanto ao trabalho com a produção textual na sala de aula

No que diz respeito à tipologia textual que esses professores trabalharam no ano letivo de 2013, os textos narrativos e os dissertativo-argumentativos foram os que mais foram marcados pelos docentes, com 03 (três) indicações para cada um desses gêneros, 02 (dois) para os gêneros descritivos e houve apenas 01 (uma) sinalização que apontou para o trabalho com textos injuntivos/instrucionais. Nesse ponto, porém, foi perguntado qual gênero fora trabalhado em sala de aula, não que tivera sido produzido pelos alunos. Os professores podem simplesmente ter feito atividade de leitura e interpretação, ter utilizado esses textos como suporte para discutir pontos gramaticais, dentre outras.

Quando perguntado “qual(is) o(s) gênero(s) textual (is) que seus alunos produziram, em 2013”, os dados obtidos foram: os gêneros literários, receitas e redação dissertativa-argumentativa foram os mais sinalizados pelos professores,

com 03 (três) indicações cada gênero. Além desses, também foram marcados os gêneros jornalísticos e quadrinhos, com 01 (uma) marcação para cada um desses.

Quanto à finalidade com que esses textos eram produzidos na sala de aula, os professores disseram que a principal delas era “para avaliar as habilidades escritoras dos alunos”, com 04 (quatro) marcações nessa opção. Em seguida, com 03 (três) sinalizações cada, vieram “para participar em festivais, saraus, concursos, projetos etc.” e ainda “para prepará-los para o Enem/Avalie”. Não teve nenhuma marcação a opção que falava da possibilidade de esses textos serem enviados para algum meio de comunicação externo à escola, nem mesmo para a exposição nos espaços extraclasse da escola.

É importante a participação dos estudantes em projetos internos à escola, bem como em eventos externos como o Enem e os vestibulares, porém, o trabalho com a produção textual deve ir além. Os textos produzidos devem ser meios de participação dos alunos na sociedade, como forma de exercer a cidadania, sendo divulgados e apresentados nos diversos espaços sociais, como instrumentos de reivindicação de seus direitos, como forma de denúncias das injustiças sociais e do desrespeito aos direitos humanos. Os textos dos alunos não devem se restringir aos eventos escolares, como os projetos internos. De acordo com Rojo (2000),

É consensual, nos discursos de educadores, que a escola deva promover situações para que o aluno se constitua sujeito participante ativo e crítico da sociedade, para que este se torne cada vez mais consciente de sua cidadania e a exerça, buscando soluções que visem o bem-estar pessoal e da sociedade (ROJO, 2000, p.200).

Para essa autora, para que a escola forme leitores e escritores conscientes de seu papel enquanto cidadãos é importante que ela “procure ultrapassar os limites estreitos de suas práticas exclusivamente escolares, conhecendo e compartilhando da diversidade textual vivenciada por seus alunos” (ROJO, 2000, p.65). Dessa forma, é importante que os professores do Censg avaliem as habilidades escritoras de seus alunos, conforme foi mencionado, mas essa função não deve ser exclusiva, devendo os textos desses estudantes também ultrapassar o ambiente escolar, uma

vez que, ao ser lido por outros interlocutores, externos à escola, esses textos também são avaliados.

Voltando para o trabalho dos professores visando o Avalie 2013, foi perguntado se fora realizado atividades específicas de “dissertação escolar” com os alunos, preparando-os para essa avaliação. Dos quatro professores, 02 (dois) disseram que não, 01 (um) disse não ter lembranças e apenas 01 (um) afirmou que houve sim um trabalho nesse sentido. No entanto, quando esse mesmo docente comenta como teria sido esse trabalho, ele se contradiz, ao dizer que “foi pedido aos alunos que produzissem um texto de sua própria autoria para que fosse apresentado no projeto TAL (Tempos de Arte Literária)”. Conforme já discorrido neste trabalho, para o TAL, é solicitada aos alunos a produção apenas de textos literários, não havendo nenhum gênero do argumentar que faça parte desse Projeto.

Mais uma questão relativa à produção textual foi sobre “como os alunos, de modo geral, encaravam a atividade de produção textual, quando solicitados a escrever”. Para esse questionamento, apenas 01 (um) dos quatro professores disseram que os alunos encaravam essa atividade com “naturalidade”. Os outros três deram respostas similares: 02 (dois) marcaram a opção “com desânimo” e o outro sinalizou que os estudantes produzem textos “com lamentações”. Essa desmotivação por parte dos estudantes pode ser entendida a partir da concepção de Antunes (2005), ao dizer que na sala de aula, a prática de texto é encarada como uma tarefa árdua, desinteressante e, conseqüentemente, ter-se-á uma produção mecânica, vazia, feita apenas para cumprir a obrigação escolar.

Por último, os professores dessa área foram solicitados a darem seu parecer a respeito do desempenho dos alunos do Censg na produção textual do Avalie. Antes da questão foram apresentados os dados relativos à classificação dos alunos no nível *intermediário* (nível III) no referido programa de avaliação externa. Depois foi perguntado: “você concorda com o resultado do desempenho dos alunos do Censg na produção textual do Avalie 2013?”. Dentre as opções de respostas, os professores podiam marcar que concordavam; que concordavam parcialmente ou que não concordavam com a classificação dos textos.

Dos quatro docentes, 02 (dois) concordaram parcialmente e 02 (dois) concordaram integralmente. Isso significa que nenhum deles se posicionou de forma contrária aos dados apresentados pelo Avalie. Os que concordaram integralmente acreditam que os alunos do Censg, de fato, têm dificuldades em escrever textos dissertativo-argumentativos. Já os que concordaram parcialmente, consideraram a possibilidade de algumas turmas, como as de 1ª série, que poderiam desconhecer essa tipologia, por estarem ainda no começo do ensino médio.

Outro fator diz respeito às turmas da educação profissional, cujas aulas de redação são integradas às de Língua Portuguesa. Mas, de acordo com Rojo & Cordeiro (2004, p.08), no ensino da língua materna há uma priorização do “ensino normativo, que prioriza a análise da língua e da gramática” em detrimento à valorização do “ensino procedimental, em que os usos da língua escrita, em leitura e redação” sejam valorizados. Assim, é possível que nessas aulas de Língua Portuguesa e Redação os alunos da educação não tenham tido a oportunidade de conhecer e produzir os gêneros argumentativos e, dessa forma, tiveram dificuldade em escrever segundo a proposta de produção textual do Avalie 2013.

De qualquer forma, esses docentes não levaram em conta a possibilidade de os alunos do Censg não terem levado a avaliação do Avalie com seriedade. Essa situação, inclusive, já foi desconsiderada pelos próprios estudantes, quando questionados sobre como eles encararam a avaliação, cuja maioria respondeu que estava “motivada para escrever” (p.178).

Conforme explanado aos professores da área de Linguagens e Códigos, foram priorizadas questões relativas ao trabalho de produção textual, tanto na escola quanto no Avalie. Já para os docentes das outras áreas do conhecimento, que também participaram desse trabalho, o foco principal foi o Avalie enquanto evento. Porém, os professores de Linguagens e Códigos também responderam a essas mesmas perguntas que foram direcionadas para os demais. Logo, nessa seção, serão considerados, ao invés de quatro, 08 (oito) docentes, ou seja, 04 (quatro) professores que trabalharam diretamente com leitura, produção textual e literatura, e 04 (quatro) das outras áreas, mas que também se envolveram no evento do Avalie 2013. Abaixo, seguem as questões que foram aplicadas aos docentes, com suas respectivas respostas:

I- Quanto à participação do Censg no Avalie 2013

A-Qual, na sua percepção, foi o nível de motivação dos alunos que participaram da produção textual do Avalie?



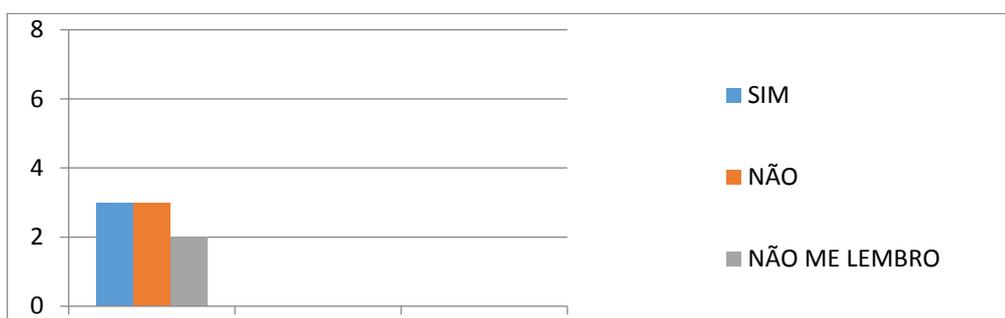
Nesta questão, dos 08 (oito) professores, 05 (cinco), portanto, maioria, disse que os alunos estavam “pouco motivados para escrever”. Além disso, 02 (dois) dos professores acharam que os alunos apenas “escreveram por obrigação”. Apenas 01 (um) dos docentes achou que os estudantes estivessem motivados para realizar a produção textual. Mas, conforme visto (pag. 172), a maioria dos alunos disse estar motivada para fazer o texto, bem como uma grande parte disse também ter feito a atividade com seriedade. Isso, portanto, não corresponde com o pensamento dos professores.

Esta divergência pode ser justificada, hipoteticamente, como resultado dos diferentes pontos de vista que professores e alunos têm a respeito de uma avaliação externa. Os professores do Censg (e aqui me incluo) sabem que, geralmente, o que motiva os alunos a participarem de atividades e eventos na escola é a distribuição de “pontos” para quem participa. Sendo assim, como não houve pontuação para os alunos participarem do Avalie, é possível que os professores tenham deduzido que os estudantes não teriam motivação para fazer o exame. Por outro lado, os alunos que participaram do Avalie e responderam ao questionário de pesquisa tiveram, de fato, interesse em fazer a avaliação (diferentemente dos que optaram em não

fazerem a prova), respondendo, com sinceridade, à pergunta referente à sua motivação para participar do exame.

II- Sobre o Avalie enquanto evento

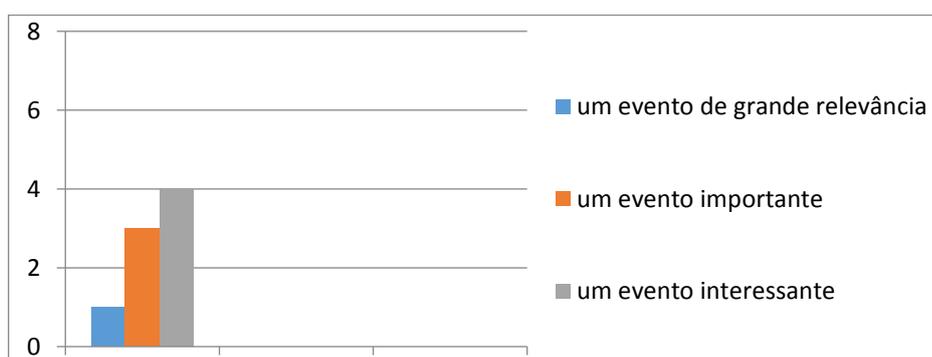
A)- Houve alguma mobilização prévia por parte da escola para a aplicação do Avalie 2013?



B) Como a comunidade escolar (alunos, professores, funcionários etc.) do Censg se comportou durante a aplicação do Avalie 2013?



C) Como você, enquanto docente, considerou a realização do Avalie 2013, no Censg?



Nesta seção, percebe-se que o Avalie, de acordo com a opinião dos docentes do Censg, se configurou como um evento interessante, importante (questão C). Porém, foi unanimidade o fato de eles acharem que, apesar de sua importância, a avaliação foi encarada com naturalidade. Isso significa que não houve, por parte da comunidade escolar, nenhum comportamento diferenciado no período da aplicação do Avalie. Mas quanto à questão se houve alguma mobilização prévia por parte da escola, no sentido de motivar, preparar a comunidade escolar para a realização do evento, os professores ficaram divididos (questão A): 03 (três) disseram que sim, 03 (três) disseram que não e 02 (dois) sinalizaram não lembrar desse fato. Os que marcaram sim, em suas respostas, apontaram que a mobilização se resumiu a palestras e explanação no auditório, para os professores e alunos, explicando do que se tratava o evento e como seria aplicada na unidade escolar.

III- Quanto ao trabalho pedagógico pós-Avalie:

A) Os resultados do Avalie 2013 foram divulgados para os professores?

A essa pergunta, todos os 08 (oito) professores participantes foram unânimes na resposta Sim, isto é, que os resultados do Avalie foram divulgados para eles.

B) Os resultados do Avalie 2013 foram divulgados para os alunos?

Aqui, também todos os 08 (oito) professores participantes foram unânimes na resposta Sim. Porém, quando solicitados a informarem como essa divulgação se deu, houve as seguintes afirmações por parte dos professores:

- os alunos foram informados pela direção;
- foi divulgado nos encontros de líderes de sala;
- foi divulgado nas salas, por turma;
- através de reuniões com professores e alunos;

C) Foi feita alguma intervenção pedagógica pela escola, voltada para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem dos alunos do Censg, a partir dos resultados do Avalie?

Aqui, 05 (cinco) professores disseram que sim. Os outros três disseram que não lembravam se essas informações tinham sido repassadas para professores e alunos. Como essa intervenção foi realizada na escola, as respostas dos docentes foram as seguintes:

D) Você, enquanto docente, utilizou os resultados do Avalie 2013 para planejar alguma atividade diferenciada em sala de aula, a partir de 2014?

Dos 08 (oito) professores, 03 (três) disseram Sim, 03 (três) marcaram Não e os outros 02 (dois) não se lembraram se fizeram algum tipo de atividade especial a partir dos resultados do Avalie 2013. Os três docentes que afirmaram ter planejado alguma atividade diferenciada disseram que procuraram trabalhar em sala de aula com algumas questões que foram aplicadas no Avalie, principalmente, aquelas em que os estudantes tiveram mais dificuldades.

Assim, de modo geral, as informações dos docentes nos revelam que houve divulgação dos resultados do Avalie 2013, por parte da equipe gestora, no intuito de mostrar para os professores os principais pontos fracos dos estudantes, diagnosticados pela avaliação realizada. No entanto, de acordo com as respostas de cada docente, não houve um trabalho sistemático, coletivo, por parte da coordenação pedagógica da escola, visando fortalecer o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que cada um deles deu uma resposta diferente.

Na condição de gestor do Censg nesse período, confirmo que, de fato, apenas foram planejadas algumas ações pedagógicas voltadas para a melhoria da qualidade do ensino nessa escola, mas que foram poucas executadas, efetivamente. Uma das principais dificuldades encontradas pela unidade escolar é o fato de que não há um(a) coordenador(a) pedagógico (a) atuando de forma fixa na escola (realidade da maioria das escolas da rede pública estadual). Em Araci, até o mês de junho de 2015, havia apenas 01 (uma) coordenadora pedagógica que atuava de forma volante, alternando suas ações entre 03 (três) escolas da rede estadual em todo município.

Portanto, as ações pedagógicas do Censg eram planejadas em encontros esporádicos, uma vez que a coordenadora pedagógica não atuava de forma fixa

nessa unidade escolar. Dessa forma, por mais que houvesse compromisso e força de vontade, não havia como uma única pessoa dar conta de toda demanda pedagógica em três escolas simultaneamente. Assim, por mais que as ações fossem executadas, o acompanhamento e a avaliação das atividades pedagógicas se davam precariamente, diante da carência de pessoal.

4.5.3 a coordenação pedagógica

Neste momento, apresentamos o depoimento da coordenadora pedagógica que atuava no Colégio Estadual Nossa Senhora das Graças, no período do Avalie, em 2013, a qual também desempenhava funções na Diretoria Regional de Educação-Direc 12 (atual Núcleo Regional de Educação). Dentre as atividades desenvolvidas pela Coordenação Pedagógica da Direc 12 estava a de coordenar e organizar a aplicação do Avalie nas unidades escolares. A pedagoga Águia, foi quem coordenou a aplicação do Avalie no município de Araci, bem como no Censg.

Este depoimento foi obtido através de entrevista orientada, realizada nessa unidade escolar, no dia 28 de outubro de 2015, cujas questões encontram-se no *apêndice D* (pag. 219). Na primeira questão, relativa ao **papel de cada um dos segmentos da Educação envolvidos no Avalie**, a coordenadora pedagógica, Águia, disse que o cabe à Secretaria Estadual da Educação “é fazer a mobilização geral, preparar os núcleos regionais (NREs) para que também tenham essa mobilização a nível regional”. Para que isso acontecesse, todos os coordenadores pedagógicos da rede estadual da Bahia participaram de uma formação específica sobre o Avalie, na SEC/BA, com o objetivo de se conhecer e repassar as informações necessárias sobre o programa para os gestores escolares. Esses, por sua vez, são encarregados de atuarem como multiplicadores, em cada unidade escolar, capacitando os professores e demais servidores para a aplicação do Avalie na escola.

Quanto à **mobilização realizada na unidade escolar**, em 2013, Águia afirmou que, primeiramente, houve o contato com a equipe gestora da escola

(diretor e vice-diretores) e, posteriormente, foram realizadas reuniões com os professores, para orientação e apresentação dos objetivos da avaliação e a importância dela para a formação dos alunos, através da verificação do nível de aprendizagem deles. Segundo Águia, os professores foram conscientizados de que é através do Avalie que a escola poderá perceber “até que ponto está avançando ou quais os pontos que precisam ser melhorados na questão pedagógica”.

Quando questionada a respeito de **como a comunidade escolar do Censg, de modo geral, encarou o Avalie**, Águia disse que no início, quando o programa foi implantado na rede estadual (2011) e aplicado nos dois primeiros anos, não houve, no Censg, uma conscientização adequada acerca da importância da participação dos professores e alunos na avaliação. Porém, no ano de 2013, ainda que ela tenha percebido a falta de compromisso por parte de alguns professores em não motivar os alunos na sala de aula de forma enfática, para Águia “a participação foi maior e até a evasão, no último dia foi bem menor, relacionada aos anos anteriores”. Para a coordenadora pedagógica, ainda é preciso que se faça uma formação mais direta com os próprios alunos do Censg.

Comparando-se o Avalie com o Enem, ambas avaliações externas em larga escala, Águia lembrou que no Enem a participação dos estudantes é facultativa, de participação voluntária, enquanto que no Avalie, há determinação da SEC/BA para que todos os alunos participem. É evidente que não é uma imposição, a partir da qual os estudantes não têm liberdade para decidir se participam ou não, mas é uma participação que depende muito da mobilização por parte da escola, no intuito de fazer com que os alunos tenham interesse em participar, mas sabemos que muitos deles não comparecem nos dias de aplicação do Avalie.

Outro ponto destacado pela coordenadora pedagógica é o fato de que o Avalie é uma avaliação de caráter longitudinal, ou seja, o estudante “é avaliado ao longo de todo um processo”, cujos resultados são comparados de um ano para outro. Assim, os estudantes da 1ª série do ensino médio são avaliados nesse primeiro ano na escola e, no ano seguinte, quando estão na 2ª série, tendo seus desempenhos comparados, no intuito de se perceber se houve avanço na aprendizagem. Já o Enem, por sua vez, não tem esse caráter, pois seu objetivo,

conforme já visto, é selecionar candidatos para o ensino superior, tendo importância apenas o desempenho do estudante em cada avaliação, especificamente.

No que se refere ao **desempenho dos estudantes do Censg no Avalie**, quando perguntado sobre se a classificação dos estudantes no nível *intermediário* (nível III) corresponde à realidade da escola em produção textual, Águia ressaltou que, embora seja comum que, nesse contexto, haja alunos que “se recusam a escrever, fazem a produção de qualquer jeito, não terminam de escrever, se preocupam apenas com o tempo da liberação para ir embora”, a maioria, por outro lado, escrevem com seriedade e procuram, de fato, escrever da melhor forma possível. Mas, de acordo com a coordenadora pedagógica, o resultado reflete a realidade da escola, pois ela concorda que o nível dos alunos do Censg “em relação à produção textual não é bom”.

Segundo Águia, no início de cada ano letivo é feito um diagnóstico em leitura, produção textual e cálculos com os alunos que ingressam no Censg, para se perceber o nível com que esses estudantes estão chegando ao ensino médio. De acordo com a coordenadora pedagógica, se percebe que muitos alunos chegam nessa modalidade de ensino com o nível de estudantes do “quinto ou do sexto ano”. Além disso, Águia afirma ainda ter percebido que nos Projetos Estruturantes, principalmente no de arte literária, há “um número muito pequeno de alunos que produz bem”, ou seja, de forma adequada para a modalidade na qual se encontram. Ela cita ainda que muitos estudantes têm resistência em participar desses projetos pelo fato de terem insegurança ou dificuldade em escrever.

De acordo com Águia, os resultados do Avalie, desde a sua primeira versão, em 2011, são divulgados entre os professores e alunos. Com os docentes, são feitas reuniões nas quais os resultados são analisados e são traçadas ações e estratégias, incluídas no plano de intervenção da escola, com o intuito de se conseguir avanços no processo de ensino e aprendizagem. No entanto, Águia admite que ainda há a necessidade de um comprometimento maior por parte de toda equipe pedagógica para que se tenha melhores resultados. Ela cita que “as coisas não conseguem ter uma finalização... tem iniciativa, mas não consegue ter continuidade”.

A coordenadora pedagógica relata que, em 2014, a partir da análise dos dados do Avalie 2013, foi programado um Projeto de Intervenção, que seria um reforço para as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, para os alunos com mais dificuldades nesses componentes curriculares. As aulas seriam ministradas por alunos universitários, que estavam cursando Letras, para o reforço de português, e outros cursos que envolviam cálculos, como Engenharia, Contábeis etc., para o reforço de matemática. A coordenação pedagógica, juntamente com a direção providenciou os estagiários, combinou os dias e horários e pediu para ser divulgado nas salas de aulas, pelos professores, o que não foi feito ou o foi sem muita ênfase, uma vez que o projeto acabou não sendo realizado. Águia enfatizou que “a equipe gestora sozinha não consegue fazer isso”.

Finalmente, foi perguntado se **não seria melhor o Estado incentivar e acompanhar a participação dos estudantes da rede no Enem, do que gastar recursos para aplicar um exame similar, como o Avalie**. Respondendo, Águia disse que há um diferencial no Avalie em comparação ao Enem: além desse ser voluntário, “o Avalie não avalia só o desempenho pedagógico do aluno”, mas toda estrutura administrativa da unidade escolar. No Avalie há um questionário aplicado à gestão, à coordenação pedagógica e todos os professores da escola, havendo uma devolutiva por parte da Secretaria da Educação do quadro no qual se encontra a escola.

Assim, Águia acredita que o Avalie é uma “avaliação diferenciada, além de ser uma avaliação que acompanha toda evolução do aluno ao longo dos três anos”. O Enem, por sua vez, é uma avaliação pontual, esporádica, limitada a conteúdos curriculares. O Avalie, por outro lado, é uma avaliação “processual”, pois acompanha a mesma turma, de sua entrada no ensino médio até à sua conclusão.

Logo, de acordo com as informações repassadas pela coordenadora pedagógica, o Avalie não tem, diretamente, o intuito preparar os alunos para o Enem. Porém, é evidente que à medida que os alunos participam do Avalie passam a ter acesso a uma estrutura de avaliação similar ao do Enem, o que, de certa forma, pode contribuir para que o estudante obtenha êxito nesse, uma vez que já exercitou e respondeu a questões do mesmo nível desde a primeira série do ensino médio, através do Avalie. No que tange à avaliação da escrita, como a matriz de

produção de texto de ambos programas é semelhante, os alunos que participam do Avalie e levam o programa a sério, com certeza terão menos dificuldade de escrever textos dissertativo-argumentativos, tanto no Enem quanto em outros eventos que solicitam esse tipo de texto.

Quanto aos impactos que o Avalie Ensino Médio pode produzir em toda rede pública estadual da Bahia, não há como, a priori, deduzir os resultados, sem que seja feita uma pesquisa mais ampla, que inclua não apenas uma unidade escolar, mas um conjunto de escolas, em diferentes territórios do Estado. Sabe-se da importância das avaliações externas como ferramenta de análise e de diagnóstico da realidade educacional, mas elas não podem ser encaradas como a solução para as deficiências em toda rede estadual de ensino.

Cabe, neste caso, um trabalho mais aprofundado, o que poderia ser feito em um estudo de doutoramento, posteriormente. O presente trabalho trata-se de uma amostra, mas não é possível, aqui, detectar, de fato, quais são as contribuições que o Avalie trouxe para toda a Educação no Estado da Bahia, principalmente, se essas as avaliações estão afetando positivamente o processo de ensino e de aprendizagem nas escolas de toda rede estadual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

São necessárias inspiração, expiração e transpiração para escrever, pois quem escreve faz nascer algo novo, tal como um parto, uma iniciação, envolvendo sensação de vida e morte. E quando nasce, o texto não está terminado (BASEIO, 2012, p.33).

Inspirado pelas palavras de Baseio, chego a essa etapa exatamente com a sensação descrita acima: a de que fiz nascer algo novo, embora incompleto! Ciente de que, após percorrer um longo caminho, mesclado entre momentos de descobertas, reflexões, angústias e, principalmente, de aprendizagens, chegar ao final, não significa, necessariamente, ter encontrado as respostas procuradas durante todo processo de escrita dessa pesquisa. Afinal, conforme visto, uma das peculiaridades da pesquisa qualitativa é o seu caráter interpretativista, o que não permite conclusões empíricas, mas interpretações, que podem ser confirmadas ou questionadas por cada leitor, de acordo com a sua bagagem teórico-cultural-ideológica.

Dessa forma, partindo de um dos postulados da Linguística Textual, percorrido nesse trabalho, a coerência textual, abordada como um processo de construção sociointerativa, os sentidos que são construídos a partir da leitura desse trabalho “não vêm prontos, pré-formulados por quem escreve, mas são construídos também pelo leitor, a partir de suas experiências socioculturais” (BUIN-BARBOSA, 2012, p.21). É o que vêm afirmar Koch e Marcushi (1998), quando dizem que todo trabalho com a linguagem humana implica em “negociação”, que pressupõe a “existência do outro”.

Logo, longe de apresentar respostas definitivas, este trabalho se propôs a buscar elementos que venham a contribuir para a reflexão, para a compreensão e, particularmente, para o diálogo entre as instituições responsáveis pelo fazer pedagógico nas diferentes instâncias responsáveis pela manutenção, propagação e produção da cultura escrita na área educacional; no Estado da Bahia. Aqui, entram em cena não apenas os sujeitos-autores responsáveis pelos textos produzidos no

contexto do Avalie, isto é, os estudantes da rede pública estadual, mas também as entidades direta e indiretamente envolvidas nesse processo.

Nesta perspectiva, retomando as questões que fundamentaram o planejamento, a iniciação e a execução desta longa jornada, faz-se imprescindível tecer algumas considerações a respeito da pergunta de pesquisa, levantada no início desse trabalho, a saber: Os alunos do Censg não produzem, de fato, textos adequados na tipologia dissertativo-argumentativa porque não possuem a competência textual necessária ou não o fazem apenas no contexto do Avalie Ensino Médio? Os resultados do Avalie refletem a realidade da escola no que se refere à produção de texto?

Assim, no intuito de que essas indagações fossem esclarecidas, o presente trabalho teve como propósito procurar responder a alguns pontos centrais, os quais viriam a contribuir para o esclarecimento das questões acima levantadas.

Primeiramente, quanto ao conceito de texto e os fatores de textualidade adotados pelo Avalie, verificou-se que os critérios de textualidade adotados para a correção dos textos dos estudantes seguem os fatores defendidos pela LT, conforme cita Fávero (1985, p.65), quando afirma que “o texto é uma unidade significativa cuja análise requer critérios de coerência, coesão e situacionalidade”. Como pôde ser visto no decorrer do trabalho, a matriz de correção de textos do Avalie tem, na coesão e coerência textuais, os dois fatores que estão mais relacionados diretamente com os princípios da LT.

No que se refere ao conceito de texto adotado pelo Avalie, por sua vez, é possível concluir que, como é comum nas avaliações externas, em larga escala, o texto é avaliado apenas em seu aspecto linguístico, ou seja, os demais elementos que contribuem para que uma sequência qualquer de palavras, frases ou sentenças seja visto como texto não são considerados. Retomando Schmidt (1978), o autor ressalta que “o texto deve ser abordado não como fenômeno meramente linguístico, mas a partir de um modo de ‘textualidade’ [...] que deve ser abordada em dupla estrutura: tanto sob o aspecto linguístico como sob o aspecto social” (SCHMIDT 1978, p.163).

Sabe-se que o ritual da produção textual em larga escala (prova individual, cronometrada) torna inviável que os textos produzidos sejam considerados em seu

processo de produção, ou seja, que as etapas da escrita sejam analisadas. Mas, conforme ressalta Marcushci (2008, p.79), o texto não se resume à sua forma, “não é uma simples sequência de palavras escritas ou faladas, mas um evento”. No entanto, as avaliações externas, como o Avalie, focam-se apenas no produto, na materialidade linguística que é produzida e enviada para a “correção”, que, por sua vez, não considera determinados aspectos que só poderiam ser percebidos pelos professores, no acompanhamento da rotina de escrita de cada aluno, observando-se as etapas e os caminhos percorridos por cada estudante para chegar ao texto produzido, ou seja, ao produto enviado para o Avalie.

A segunda questão que este trabalho se propôs a responder era se os estudantes participantes do Avalie tiveram motivação para produzir o texto solicitado. A hipótese levantada, no início do trabalho, era a de que o desempenho dos alunos em texto não foi considerado bom pelo fato de eles não terem dado atenção necessária à avaliação, tendo produzido os textos sem muita motivação, uma vez que o Avalie não oferece vantagens e oportunidades, a exemplo do Enem. No entanto, a análise dos questionários nos mostrou que o desempenho dos alunos na produção textual não foi classificado apenas como intermediário por falta de motivação ou de seriedade dos estudantes em participar da avaliação, uma vez que a maioria dos estudantes entrevistados confirmou o interesse e a seriedade para com o Avalie (p. 178-179).

Outro ponto que o trabalho deveria responder seria sobre o desempenho dos alunos do Censg em outras avaliações similares. Dessa forma, foi feito um levantamento das médias/notas obtidas por alguns alunos que participaram tanto do Avalie quanto do Enem, no ano de 2013 e, comparando-se os dados (tabela 12, pág. 154), foi visto que o resultado entre ambos exames foi praticamente o mesmo. Isso significa que os estudantes tiveram o mesmo desempenho e obtiveram o mesmo nível de escrita tanto no Avalie quanto no Enem.

A mesma situação foi constatada quando se comparou também as notas dos alunos no Avalie 2013 e no Enem, realizado somente em 2014, ou seja, um ano após o Avalie. Nessa configuração, os resultados também foram praticamente os mesmos, ou seja, o desempenho no Avalie 2013 foi semelhante ao Enem 2014. A tabela 14 (p.171) nos mostrou que não houve avanço desses estudantes no que tange à produção de texto dissertativo-argumentativo, uma vez que os alunos

obtiveram, de modo geral, a mesma classificação de seus textos em ambos os programas, ainda que com uma diferença cronológica de um ano, entre ambos. Como no ano de 2013 o Avalie constatou que o nível de escrita dos alunos do Censg era o *intermediário*, esperava-se que esses alunos apresentassem um melhor desempenho, pois o texto no Enem foi produzido um ano depois do Avalie, o que significa que os discentes poderiam estar melhor qualificados para a escrita desse tipo de texto.

Além desse quadro comparativo entre o Avalie e o Enem, de forma amostral, foram incluídas, nesta dissertação, informações sobre duas turmas da 3ª série do ensino médio regular, nas quais fui professor de Redação por um bimestre. Conforme relato apresentado (seção 4.1, p. 136), deixo claro que minhas observações me fizeram perceber que os alunos chegam no final da educação básica com muita dificuldade em escrever, não só textos dissertativo-argumentativos, mas eles demonstraram ter certa aversão ao ato de escrever, desmotivados, às vezes, pela concepção que têm das aulas de Língua Portuguesa ou Redação, por não encontrarem sentido em atividades nas quais são cobrados apenas aspectos gramaticais ou textos que são produzidos unicamente com a finalidade de apontar os erros de registro ou para atribuição de uma nota.

Essa configuração, acima relatada, vem responder à outra hipótese levantada, que apontava para o fato de que “é possível que os alunos que participaram da avaliação não possuíssem, de fato, as habilidades escritoras necessárias para produzirem textos proficientes, na tipologia solicitada” (pág.06). Essa situação pode ser confirmada pelo fato de que os alunos não foram bem no Avalie nem no Enem e, além disso, percebeu-se, em sala de aula, que a maioria dos estudantes tem, realmente, dificuldades para escrever, por razões diversas, a exemplo da falta de uma rotina de escrita na escola, pela falta do hábito da leitura, dentre outros.

Quanto à opinião e à visão dos professores do Censg, da área de Linguagens e Códigos, no que diz respeito a toda essa situação, o último ponto que deveria ser respondido no decorrer deste trabalho era o que eles, enquanto sujeitos desse processo, acharam dos resultados apresentados pelo Avalie. A partir das informações coletadas pelos questionários foi possível perceber que os docentes não discordaram dos resultados do Avalie, embora alguns deles tenham feito

algumas ressalvas, o que não descaracteriza a opinião deles de que, de fato, os alunos não são bons produtores de texto.

Além disso, a outra hipótese levantada era a de que se os alunos teriam tido dificuldade em produzir textos dissertativo-argumentativos no Avalie pelo fato de não terem a prática de escrever esse tipo de texto. Conforme descrito na seção 1.2, “se os alunos não tiveram contato prévio com textos desse tipo nem tampouco puderam produzi-los, evidentemente, tiveram dificuldade em atender à solicitação de produção textual do programa” (p.17). No intuito de se elucidar essa hipótese, foram consideradas duas situações: a análise dos diários de classe dos professores (seção 4.2, p.144) e as informações extraídas do questionário dos alunos (p.178s).

Os registros dos professores de Língua Portuguesa e Redação revelaram que, pelo menos teoricamente, os alunos do ensino médio regular tiveram acesso aos conteúdos relativos à produção de textos dissertativo-argumentativos, pelo fato de terem Redação como componente curricular. Por outro lado, nos diários dos professores da educação profissional não foram encontrados registros de que os estudantes dessa modalidade tenham tido algum tipo de aula voltada para a produção textual dessa tipologia. Isso significa que, como os alunos da EPI também participaram do Avalie e, de certa forma, não estavam tão preparados para produzir texto dissertativo-argumentativo quanto os do ensino médio regular, esse fato pode ter contribuído para o desempenho considerado *intermediário*.

As informações dos questionários dos alunos, por sua vez, mostraram que, apesar de a maioria ter confirmado que não se lembrava, outra grande parte disse que esse tipo de texto não era produzido em sala de aula. No entanto, considerando que o fato de não se lembrar também pode significar que esses textos não foram produzidos, temos, então, a maioria dos estudantes que desconhecem um trabalho de produção textual na sala de aula com essa tipologia. Porém, quando perguntado sobre quais gêneros eram produzidos na escola, a partir de uma relação de gêneros textuais que fora apresentada para eles, a maioria assinalou que produzia “redação escolar” (cf. p.186), o que significa que eles não tinham clareza quanto à tipologia que escreviam, ou seja, transparece que, para os alunos, redação escolar é uma coisa e texto dissertativo-argumentativo é outra.

Concluindo essas considerações, voltamos aos objetivos dessa pesquisa, no intuito de verificar se eles foram, de fato, alcançados. O objetivo geral dessa

pesquisa era “apontar os fatores que contribuíram para explicar o desempenho dos alunos do Censg, na produção de textos dissertativo-argumentativos, realizada no Avalie Ensino Médio 2013” (p. 20). Assim, dentre esses fatores, os dados levantados apontam para um dos principais motivos que é o fato de os alunos não possuírem competência escritora para escreverem textos dissertativo-argumentativos. A amostra feita com os alunos, de séries, turmas e modalidades diferentes revelaram que, além de terem atingido o nível *intermediário* no Avalie, também se enquadraram nesse mesmo nível no Enem. Isso significa que, de modo geral, eles não possuíam as habilidades necessárias para escreverem de forma *adequada* ou *avançada*.

Quanto aos objetivos específicos (p.21), as informações coletadas no questionário dos estudantes mostraram que os alunos encararam o Avalie com seriedade e que eles estavam motivados para escrever, procurando redigir o texto da melhor maneira (p.178-179). Então, o baixo desempenho no Avalie não foi por falta de motivação nem por falta de seriedade, ratificando, dessa forma, a questão da competência escritora, descrita acima. Ainda que o Avalie, enquanto evento, não tenha impactado a rotina da escola nem dos estudantes no período de sua aplicação, uma vez que os estudantes encararam a avaliação com naturalidade, isso não significou, portanto, indiferença.

Outro objetivo específico visava “conhecer as práticas de produção textual presentes na rotina do Censg”. Partindo das informações extraídas dos questionários, é possível afirmar apenas que alguns gêneros eram produzidos em sala de aula (p.186), mas sem precisar com qual frequência e qual o gênero trabalhado. No que se refere aos objetivos das produções em sala (p.187), mostramos que a maioria dos alunos afirmou que a escrita na sala era voltada apenas para se fazer correção e atribuir uma nota, ou seja, não havia uma função social para os textos produzidos, nem mesmo na própria escola esses textos circulavam, restringindo-se à sala de aula.

Finalmente, o último objetivo específico era “compreender a estrutura organizacional e pedagógica do ensino de produção textual nessa escola”. Conforme discorrido na seção 4.2 (p. 144), a carga horária reservada para as aulas de Redação é muito pequena. Além do tempo reservado ao ensino de texto no

ensino médio ser limitado, na modalidade EPI não há uma distinção entre o ensino de estruturas da língua e o trabalho específico com produção textual.

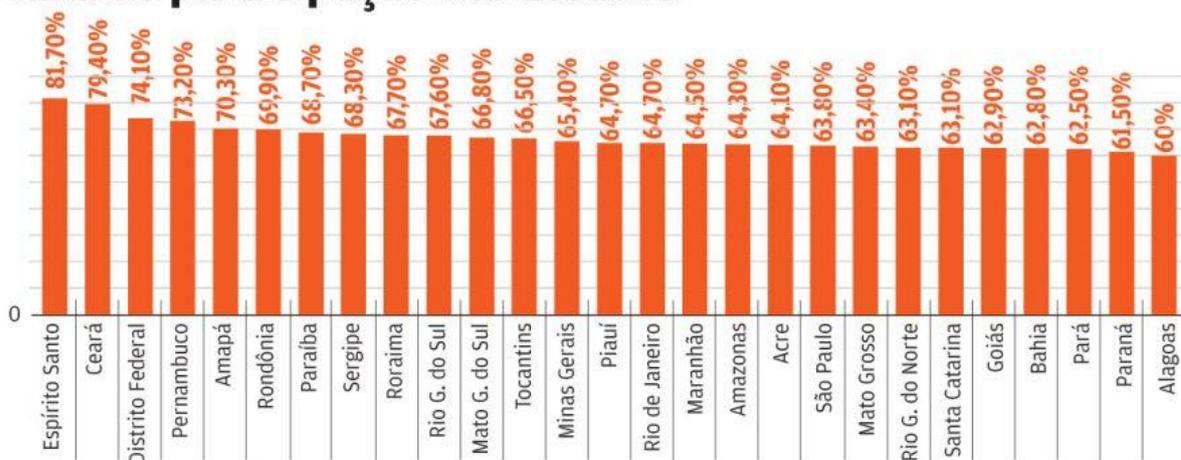
Diante dos dados acima apresentados, é possível concluir que os objetivos dessa pesquisa foram cumpridos, embora possa ter havido alguns pontos que precisariam ser mais aprofundados. Logo, ratificamos a importância das avaliações externas no contexto escolar, a exemplo do Avalie, contudo seja imprescindível um melhor aproveitamento pedagógico dos resultados gerados, no intuito de se planejar ações interventivas, voltadas para a melhoria da qualidade do ensino.

Por último, no que tange à produção de texto na escola, os dados do Avalie mostraram que o problema da escrita não se resume ao Censg, uma vez que o nível *intermediário* foi diagnosticado em toda rede estadual (cf. anexo IV). Esse estudo de caso teve como foco essa unidade escolar, mas, hipoteticamente, é possível que as situações detectadas no Censg possam existir também em muitas outras escolas da rede. Sabe-se que há semelhanças estruturais e pedagógicas entre as escolas do Estado, onde as condições de ensino e aprendizagem são semelhantes.

Finalmente, um ponto que destaco é o fato de que o Avalie é, sem dúvidas, uma cópia do Enem. Ainda que, conforme pontuaram os professores e a coordenadora pedagógica do Censg, o programa tenha sua importância enquanto política pública voltada para diagnosticar o nível de qualidade do processo de ensino e aprendizagem das escolas da rede estadual, enquanto professor e ex-gestor do Censg, acredito que o Enem poderia exercer essa função. Diante da motivação que os alunos têm para prestarem esse exame, conforme discutido neste trabalho, a SEC/BA deveria adotar uma política educacional de incentivo à participação dos estudantes da rede no Enem.

Essa ação, por um lado, contribuiria, primeiramente, para o crescimento dos índices de participação dos estudantes da Bahia no Enem, uma vez que a participação do Estado da Bahia nesse exame é de apenas 62,80%, ficando atrás de muitos outros Estados, conforme pode ser percebido na tabela abaixo:

Taxa de participação dos estados



FONTE: Secretaria da Educação do Estado do Ceará

Quanto à média no Enem, a Bahia também fica bem abaixo dos demais Estados, como pode ser visto na imagem abaixo:

Média das escolas estaduais com ponderação pela participação*



Média das escolas estaduais sem a ponderação pela participação*



FONTE: Secretaria da Educação do Ceará (Seduc)
*As notas referem-se às médias das provas objetivas e de redação

FONTE: Secretaria da Educação do Estado do Ceará

Além da participação no Enem, outro ponto que o incentivo do Estado poderia proporcionar se refere à qualidade do ensino. Tendo razões e estímulo para participar do Enem (como o acesso ao SISU, Prouni, por exemplo), os alunos, por sua vez, teriam mais motivação para assistirem às aulas e, conseqüentemente, cobrariam mais comprometimento e compromisso dos professores, exigindo aulas com mais qualidade, uma vez que os estudantes estariam vendo no Enem uma grande oportunidade de acesso ao ensino superior, o que não proporciona, a princípio, o Avalie.

Logo, espero que esse estudo venha contribuir para que o processo de ensino e aprendizagem de texto seja refletido e replanejado, primeiramente na unidade pesquisada e, quiçá, em outras escolas da rede pública estadual. Que a SEC/BA possa refletir a respeito dos resultados obtidos a partir das avaliações externas, através do Avalie, e que esse programa também venha a ser avaliado se, de alguma forma, está gerando impactos positivos na educação do Estado. Se não sairia mais em conta, financeiramente, para o Estado, incentivar a participação de seus estudantes no Enem, conforme destacado acima, do que gastar recursos públicos com um programa de avaliação externa semelhante ao Enem.

Como exemplo dessa política de incentivo ao Enem, diante do bom desempenho do Estado do Ceará, a Secretaria da Educação desse Estado substituirá, a partir de 2016, o seu sistema próprio de avaliação pelo Exame Nacional do Ensino Médio. Além de incentivar a participação de seus alunos, garante toda uma logística no dia da prova, disponibilizando transporte, refeição e até hospedagem para os candidatos que não têm lugar para ficar no local de realização do exame. Para Rogers Mendes, coordenador do AAEESEC, “se o Estado não estimula todo aluno a fazer a prova, apenas os mais preparados a fazem. Isso esconde uma defasagem, que é a seleção dos estudantes” (OLIVEIRA, 2015).

Por último, é importante ressaltar que se torna necessário que os resultados das pesquisas acadêmicas, produzidas nas principais universidades, estaduais e federais, possam contribuir, por meio de suporte teórico e da divulgação de seus resultados, para a melhoria da Educação no Estado da Bahia, para que possa haver, de fato, um elo entre a produção científica e a Escola, contribuindo, dessa forma, para o planejamento das ações pedagógicas no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, M. L., & ABAURRE, M. B. **Um olhar objetivo para produções escritas: analisar, avaliar, comentar.** São Paulo: Moderna, 2012.

ALAVARSE, Ocimar; BRAVO, M. Helena; MACHADO, Cristiane. **Avaliações e qualidade na educação básica:** articulações e tendências. **Est. Aval. Educ**, São Paulo, v .24, n.54, p.12-31, jan./abr.2013. Disponível em: < <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1783/1783.pdf>>./ Acesso em: 30/05/2015.

ANDRÉ, M. E. **Etnografia da prática escolar.** Campinas-SP: Papyrus, 1995.

ANTUNES, Irandé. **Lutar com palavras:** coesão e coerência. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

_____. *Aula de português:* encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

AVALIAÇÃO & APRENDIZAGEM. São Paulo: CENPEC/Fundação Itaú Social, jan. 2013. **Avaliações externas:** perspectivas para a ação pedagógica e a gestão do ensino.

BAHIA, Secretaria da Educação. **Avalie Ensino Médio:** Revista da Gestão Escolar. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. V. 2, jan;dez; 2013. Juiz de Fora, 2013.

_____. **Avalie Ensino Médio:** Revista Pedagógica – Produção de Texto – Ensino Médio. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. V. 2, jan;dez; 2013. Juiz de Fora, 2013.

_____. **Avalie Ensino Médio:** Revista Pedagógica – Produção de Texto – Ensino Médio. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. V. 1, jan;dez; 2012. Juiz de Fora, 2012.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem.** São Paulo: Hucitec, 1990.

_____. *Estética da criação verbal.* São Paulo: Martin Fontes, 1997.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Estudos do texto e do discurso e questões de ensino no Brasil. In: VALENTE, André (Org.). **Aulas de português:** perspectivas inovadoras. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2008

BASEIO, M. A. Escrever: por quê e para quê? Em S. Simka, & M. Júlio, **A produção de textos em sala de aula**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

BEAUGRANDE, R.; DRESSLER, W. U. **Introducción a la lingüística del texto**. Barcelona: Editorial Ariel, 1997.

BENTES, A. C. Linguística textual. In: MUSSALIN, F.; BENTES, A.C. **Introdução à lingüística**. Domínios e fronteiras. V.2. São Paulo: Cortez, 2001, p.245-288.

BONAMINO, Alícia M.C de. Avaliação educacional no Brasil 25 anos depois: onde estamos? In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernadete A. **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil**: implicações nas rede de ensino, no currículo e na formação de professores. Brasília: Ed. Insular, 2013.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRANDÃO, H.N. Texto, gêneros do discurso e ensino. Em H. N. BRANDÃO, **Gêneros do discurso na escola**: mito, conto, cordel, discurso político (p. 250). São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL, Ministério da Educação. **PDE**: Plano de Desenvolvimento da Educação. SAEB: Ensino Médio: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB, Inep, 2008.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRONCKART, J. **Atividades de linguagem, textos e discurso**: por um interacionismo sociodiscursivo. São Paulo: EDUC, 1999.

BUIN-BARBOSA, E. **A escrita na escola**: a construção da coerência textual. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2012.

E. F. (Org.). **Dicionário Escolar latino-português**. Rio de Janeiro: Campanha Nacional de Material de Ensino, 1962.

FÁVERO, Leonor Lopes; KOCH, Ingedore Grunfield Villaça. **Linguística textual**: introdução. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. A Intencionalidade e a aceitabilidade como critérios da textualidade. In: FÁVERO, L. L.; PASCHOAL, M. S. Z. (org.) **Linguística Textual**: texto e leitura. São Paulo; PUC-SP, 1985.

FERRAREZZI JÚNIOR, Celso; CARVALHO, Robson Santos de. **Produzir textos na educação básica: o que saber, como fazer.** 1ª ed. São Paulo: Parábola editorial, 2015.

FERREIRA, A. B. **Novo Dicionário Aurélio.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

FREITAS, Luis Carlos de. Caminhos da avaliação de sistemas educacionais no Brasil: o embate entre a cultura da Auditoria e a cultura da Avaliação. In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernadete A. **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: implicações nas rede de ensino, no currículo e na formação de professores.** Brasília: Ed. Insular, 2013.

GARCEZ, Lucília H. do Carmo. **Técnica de redação: o que é preciso saber para bem escrever.** São Paulo: Martins Fontes, 2012.

GATTI, Bernadete A. **Avaliação e qualidade da educação.** ANPAE, 2007.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4ª Ed. São Paulo: Atlas, 2010

GRICE, H. Paul. **Logic and Conversation.** London: Harvard Universs Press, 1975. Disponível em> www.ucl.ac.uk/lis/studypacks/Grice-Logic.pdf>. Acesso 10/12/2015.

HEINE, L. M. **O texto no livro didático: reflexões e sugestões.** Salvador: EDUFBA, 2014.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. Necessária meta-avaliação das políticas de avaliação. In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernadete A. **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: implicações nas rede de ensino, no currículo e na formação de professores.** Brasília: Ed. Insular, 2013.

HORTA NETO, João Luiz. **Avaliação externa de escolas e sistemas: questões presentes no debate sobre o tema. Revista brasileira de estudos pedagógicos.** Brasília, v. 91, n. 227, p. 84-104, jan./abr. 2010, p.99.

_____. **Avaliação externa: a utilização dos resultados do Saeb 2003 na gestão do sistema público de ensino fundamental no Distrito Federal.** 2006. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília- DF.

INEP. **Sistema de Avaliação da Educação Básica.** Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc>>. Acesso em 02/06/2015.

_____. *A redação no Enem: guia do participante.* Brasília: 2013.

KOCH, Ingedore Grunfield Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. 5ª Ed. São Paulo: Contexto, 2001.

_____. *Desvendando os segredos do texto*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

_____; TRAVAGLIA, Luis Carlos. **Texto e coerência**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. *A coesão textual*. 7.ed. São Paulo: Contexto, 1997.

_____. *Argumentação e Linguagem*. 5º ed. São Paulo. Cortez, 1999.

_____. *O texto e a construção dos sentidos*. 9ª Ed. São Paulo: Contexto, 2007.

LEITE, Lígia Chiappini M. **Invasão da catedral**: literatura e ensino em debate. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2002.

LÜDKE, M. & ANDRÉ, Maria Eliza D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAIA, J. **Literatura na formação de leitores e professores**. São Paulo: Paulinas, 2007.

MARCHIORO, Marina Z. **A análise linguística e o texto dissertativo-argumentativo**: um olhar sobre o ensino de língua portuguesa. Uniletras, Ponta Grossa, v. 32, n. 1, p. 9-30, jan./jun. 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucena, 2003, p. 20-36

_____. *Linguística de texto*: o que é e como se faz. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, Mestrado em Letras e Linguística, 1983.

MARCUSCHI, Beth. **Redação escolar**: características de um objeto de ensino. **Revista da Faced**. Salvador, p.139-156, nº 09, 2005.

MEC. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**. Disponível em<
.http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=180&Itemid=336>. Acesso em 30/05/2015.

MELO, Manuel Palacios da C. Sistemas de avaliação e reforma educacional: possibilidades e desafios. In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernadete A. **Vinte e cinco**

anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: implicações nas rede de ensino, no currículo e na formação de professores. Brasília: Ed. Insular, 2013.

MORETTO, Marco Antonio P. A produção de texto por meio de uma abordagem sociointeracionista. In: **A prática de produção de texto em sala de aula.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

NETO, Raulino B. F. **Dialogando no terceiro lugar:** o uso intercultural da Língua Inglesa por professores em formação em um curso de letras. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Língua e Cultura). Universidade Federal da Bahia, 2014. Salvador-Bahia.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. A utilização de indicadores de qualidade na unidade escolar ou porque o IDEB é insuficiente. In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernadete A. **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil:** implicações nas rede de ensino, no currículo e na formação de professores. Brasília: Ed. Insular, 2013.

OLIVEIRA, Sara. **Com taxa de participação no Enem, CE tem segunda melhor média do país.** Em: <<http://www.opovo.com.br/app/opovo/cotidiano/2015/08/12>>. Acesso: 20 dezembro 2015.

PAZ, Fábio Mariano; RAPHAEL, Hélia Sônia; **O IDEB e a qualidade da educação no ensino fundamental:** fundamentos, problemas e primeiras análises comparativas. *Omnia Humanas*, v.3, n.1, p.7-30, 2010.

RANGEL, J. N. **Leitura na escola:** espaço para gostar de ler. Porto Alegre: Mediação, 2005.

RIBEIRO, O. M., & OLÍMPIO, R. M. **Tecer textos:** fios e desafios. Campinas-SP: Pontes Editores, 2015.

RUIZ, E. **Como se corrige redação na escola.** Campinas-SP: Mercado de Letras, 2001.

ROJO, Roxane. **A prática de linguagem em sala de aula:** praticando os PCNs. Campinas-SP: EDUC, Mercado das Letras, 2000.

ROJO, Roxane; CORDEIRO, Gláís S. Gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modos de pensar, modos de fazer. In: SHCNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas-SP: Mercado das Letras, 2004.

SCHMIDT, Siegfried J. **Linguística e teoria de texto**: os problemas de uma linguística voltada para a comunicação. São Paulo: Pioneira, 1978.

SCHNEUWLY, B., & DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2004.

SERPA, Dagmar. **Resultados das avaliações externas ganham diferentes usos no país**. Disponível em < <http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/2010/avaliacoes-externas-643707.shtm>> Acesso em: 06 jun. 2015.

SILVEIRA, Regina Célia Pagliuchi. Um conceito de texto. In: FÁVERO, Leonor; PASCHOAL, M.S.Z. (Orgs.). **Linguística textual**: texto e leitura. São Paulo: Editora da PUC, 1985.

SILVEIRA, A. Carlos da. **A teoria de Grice e a avaliação do gênero redação escolar**. Revista do Curso de Letras, nº 19, p.48-52. Disponível em ><http://www.w3.ufsm.br/revistaideias/.../a%20teoria%20de%20grice.pdf>>. Acesso em 10/12/2015.

SOARES, Carlos Renato. **Sistemas de Avaliações em Larga Escala na Perspectiva Histórico-Cultural**: o caso do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública – SIMAVE. 2011.204 f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Juíz de Fora-UFJF, Juíz de Fora-MG.

SOUSA, Sandra Zákia. Avaliação externa e em larga escala no âmbito do estado brasileiro: interface de experiências estaduais e municipais de avaliação de educação básica com iniciativas do Governo Federal. In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernadete A. **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil**: implicações nas rede de ensino, no currículo e na formação de professores. Brasília: Ed. Insular, 2013.

SOUSA, S. Z.; LOPES, Valéria Virgínia. **Avaliação nas políticas educacionais atuais reitera desigualdades**. Revista Adusp, jan. de 2010. p.53-59.

SOUSA, S. Z.; OLIVEIRA, R. P. **Sistemas estaduais de avaliação**: uso dos resultados, implicações e tendências. Cadernos de Pesquisa, v. 40, n. 141, p. 793-822, Dec. 2010.

SOUZA, E. G. Dissertação: gênero ou tipo textual? Em A. P. DIONÍSIO, & N. d. BESERRA, **Tecendo textos, construindo experiências**. (p. 220). Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

VIANNA, Heraldo M. **Fundamentos de um programa de avaliação educacional**. Estudos em Avaliação Educacional. FCC, n.º 28, jul/dez 2003.

ANEXOS

Anexo I- Proposta de produção textual para as turmas de 1ª série

14 AVALIE EM 2013 | Revista Pedagógica

1ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO

PRODUÇÃO DE TEXTO

(RED00018) **Leia os textos abaixo e, em seguida, faça uma produção textual de acordo com a proposta solicitada.**

Texto 1	Texto 2
<p style="text-align: center;">Uso racional da água</p> <p>[...] A água é um recurso natural muito precioso que vem cada vez mais sendo estudada nas últimas décadas. O uso racional da água e o combate ao seu desperdício são hoje uma preocupação mundial. Alguns estudos de instituições internacionais estimam que até 2025 um terço da população mundial experimentará efeitos extremos de escassez de água. Com a preocupação e agravamento de falta de água, as pessoas devem assumir uma nova forma de pensar e agir, mudando seus hábitos e desenvolvendo formas de economizar água. [...]</p> <p>Disponível em: <http://www.cenedcursos.com.br/uso-racional-da-agua.html>. Acesso em: 15 ago. 2013.</p>	 <p>Disponível em: <http://migre.me/fKyKq>. Acesso em: 15 ago. 2013.</p>
<p style="text-align: center;">Texto 3</p> <p style="text-align: center;">“Só percebemos o valor da água depois que a fonte seca.”</p> <p style="text-align: center;">Provérbio popular. Disponível em: <http://migre.me/fKyHK>. Acesso em: 15 ago. 2013.</p>	

Com base nesses textos e nos seus conhecimentos, escreva um texto expositivo-argumentativo, com aproximadamente 20 (vinte) linhas, na modalidade culta da Língua Portuguesa, sobre o tema **O USO RACIONAL DA ÁGUA**. Discuta o problema do desperdício de água, propondo ações para o uso consciente dos recursos hídricos. Não se esqueça de organizar o seu pensamento, com argumentos que justifiquem o seu ponto de vista.

Apresente um título ao seu texto.

Anexo II – Proposta de produção textual para as turmas de 2ª série

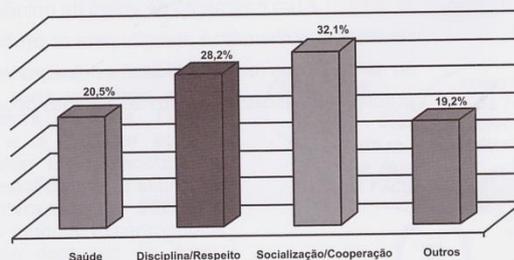
2ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO

PRODUÇÃO DE TEXTO

(RED00019) Leia os textos abaixo e, em seguida, faça uma produção textual de acordo com a proposta solicitada.

Texto 1

A importância do esporte nas aulas de Educação Física para a formação dos alunos, segundo os professores



Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd144/esporte-escolar-o-jogo-de-educar.htm>>. Acesso em: 15 ago. 2013.

Texto 2

As experiências com projetos sociais ligados ao esporte mostram que a atividade física, em especial no que diz respeito aos mais jovens, tem um fator motivador extremamente positivo. Os efeitos são sentidos no dia a dia, com crianças e adolescentes mais concentradas nas aulas, disciplinadas e, principalmente, fora das ruas. [...] O esporte aliado à educação é uma poderosa arma na área da proteção social e resgate de crianças e jovens em situação de risco, pois este se manterá ocupado com atividades prazerosas e não estará ocioso nas ruas ocupando o seu tempo aprendendo o que não deve. [...]

Disponível em: <<http://migre.me/ffKxq3>>. Acesso em: 15 ago. 2013. Fragmento.

Texto 3

Os valores positivos do esporte como honestidade, confiança, espiritualidade, humildade e liberdade funcionam como base para comportamentos desejáveis no futuro de um jovem atleta, mas não é o esporte que os permite. O que permite, de fato, é o esporte orientado por alguém que é bom exemplo profissional e pessoal e em lugar onde o ambiente seja saudável. Aí sim, o esporte atinge os objetivos pretendidos. [...]

Disponível em: <http://www2.uol.com.br/vyaestelar/psicologiadoesporte_drogas.htm>. Acesso em: 15 ago. 2013. Fragmento.

Com base nesses textos e nos seus conhecimentos, escreva um texto expositivo-argumentativo, com aproximadamente 20 (vinte) linhas, na modalidade culta da Língua Portuguesa, sobre o tema **O ESPORTE COMO FERRAMENTA DE INCLUSÃO SOCIAL**. Discuta sobre a importância do esporte na construção da personalidade dos jovens, propondo maneiras de torná-lo mais acessível a todos. Não se esqueça de organizar o seu pensamento, com argumentos que justifiquem o seu ponto de vista.

Apresente um título ao seu texto.

Anexo III – Proposta de produção textual para as turmas de 3ª série

3ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO

PRODUÇÃO DE TEXTO

(RED00020) Leia os textos abaixo e, em seguida, faça uma produção textual de acordo com a proposta solicitada.

Texto 1	Texto 2
<p>E o Brasil sacudiu!</p> <p>Nos últimos dias, uma onda de protestos vem tomando as ruas do país. Milhares de pessoas saíram mais cedo do trabalho, deixaram o conforto do seu lar e se dirigiram para as praças e avenidas enfrentando situações adversas para poderem, assim, “clamarem” por seus direitos. [...] O brasileiro, que passou anos acanhado contra a parede se rebelou, unindo-se de forma pacífica e organizada. Assim, os cidadãos estão tomando as ruas e utilizando a internet para clamar por seus direitos, buscando então uma alternativa para os problemas sociais, políticos e econômicos da nação. [...]</p> <p>STACCIARINI, João Henrique Santana. Disponível em: <http://migre.me/fKx4>. Acesso em: 15 ago. 2013. Fragmento.</p>	<p>Brasil</p> <p>Sem líderes, manifestações no Brasil mobilizam polos sociais distintos</p> <p>Sem líderes, manifestações no Brasil mobilizam polos sociais distintos</p> <p>Foram os jovens que iniciaram os protestos no Brasil e motivaram outras parcelas da população a aderirem, dizem especialistas. Manifestantes não veem liderança única e afirmam que pauta diversa não enfraquece movimento.</p> <p>Os maiores protestos no Brasil em pouco mais de 20 anos e que reuniram centenas de milhares de pessoas nas ruas de todo o país nas duas últimas semanas começaram por causa do aumento das tarifas de passagens de ônibus em São Paulo. Mas, em poucos dias, o número e a composição dos mobilizados aumentou, ampliando também a lista de reivindicações por melhorias no país. (...)</p> <p>Disponível em: <http://www.dw.de/sem-l%C3%ADderes-anifesta%C3%A7%C3%B5es-no-brasil-mobilizam-polos-sociais-distintos/a-16895523>. Acesso em: 17 ago. 2013</p>
<p>Texto 3</p>  <p>Disponível em: <http://migre.me/fKwX8>. Acesso em: 15 ago. 2013.</p>	

Com base nesses textos e nos seus conhecimentos, escreva um texto expositivo-argumentativo, com aproximadamente 20 (vinte) linhas, na modalidade culta da Língua Portuguesa, sobre o tema **OS JOVENS E A SOCIEDADE: OS PROTESTOS NO BRASIL**. Discuta o papel do jovem nestas manifestações, propondo formas de ampliar a atuação da juventude na sociedade. Não se esqueça de organizar o seu pensamento, com argumentos que justifiquem o seu ponto de vista.

Apresente um título ao seu texto

Anexo ANEXO IV - Resultado de desempenho e participação em todas as esferas (escola, Direc, Rede)

RESULTADOS DE DESEMPENHO E PARTICIPAÇÃO

Os dados abaixo mostram os resultados de desempenho e participação da sua escola, EE - COLEGIO ESTADUAL NOSSA SENHORA DAS GRACAS, juntamente com os resultados da sua DIREC, SERRINHA - 12, e da rede estadual.

Resultado	Disciplina	Etapa de Escolaridade	Edição	Nota Média em PT* (Desvio Padrão)	Nível de Desempenho	Nº Previsto de Estudantes	Nº de Textos Válidos	Participação (%)	% de Estudantes por Nível de Desempenho					
									Inadequado	Abaixo do Básico	Básico	Intermediário	Adequado	Avançado
Sua Escola	Produção de Texto	1ª SÉRIE EM	2011	5,3(1,4)	Intermediário	215	97	45,1	0,0%	3,1%	11,3%	58,8%	26,8%	0,0%
			2012	- (-)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
			2013	4,3(1,1)	Intermediário	206	89	43,2	0,0%	1,1%	41,6%	53,9%	3,4%	0,0%
		2ª SÉRIE EM	2011	- (-)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
			2012	3,7(1,1)	Básico	142	51	35,9	0,0%	11,8%	52,9%	35,3%	0,0%	0,0%
			2013	4,0(1,1)	Básico	121	54	44,6	0,0%	5,6%	51,9%	40,7%	1,9%	0,0%
	2ª SÉRIE EPI	2011	5,7(1,3)	Intermediário	14	9	64,3	0,0%	0,0%	11,1%	55,6%	22,2%	11,1%	
		2012	- (-)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
		2013	4,3(1,1)	Intermediário	58	39	67,2	0,0%	0,0%	41,0%	53,8%	5,1%	0,0%	
	3ª SÉRIE EPI	2011	- (-)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
		2012	4,7(2,0)	Intermediário	12	7	58,3	0,0%	0,0%	71,4%	14,3%	0,0%	14,3%	
		2013	4,3(0,9)	Intermediário	19	14	73,7	0,0%	0,0%	28,6%	71,4%	0,0%	0,0%	
Sua DIREC	Produção de Texto	1ª SÉRIE EM	2013	4,4(1,2)	Intermediário	7.510	4.507	60,0	0,0%	2,9%	36,5%	54,0%	6,3%	0,1%
		2ª SÉRIE EM	2013	4,0(1,3)	Intermediário	6.513	3.604	55,3	0,1%	6,0%	49,9%	38,3%	5,5%	0,2%
		3ª SÉRIE EM	2013	4,2(1,3)	Intermediário	399	250	62,7	0,0%	4,0%	42,4%	46,8%	6,0%	0,8%
		4ª SÉRIE EPI	2013	5,4(1,6)	Intermediário	11	7	63,6	0,0%	0,0%	28,6%	57,1%	0,0%	14,3%
		2ª SÉRIE EPI	2013	4,4(1,4)	Intermediário	390	196	50,3	0,0%	2,6%	41,8%	45,4%	9,2%	1,0%
		3ª SÉRIE EPI	2013	4,4(1,4)	Intermediário	214	135	63,1	0,0%	3,0%	39,3%	45,2%	12,6%	0,0%
		1ª SÉRIE EM	2013	4,4(1,2)	Intermediário	172.779	98.426	57,0	0,0%	3,3%	37,5%	52,3%	6,7%	0,2%
		2ª SÉRIE EM	2013	4,0(1,3)	Básico	138.274	75.277	54,4	0,0%	6,5%	49,8%	37,7%	5,6%	0,3%
		3ª SÉRIE EM	2013	4,3(1,3)	Intermediário	11.423	6.246	54,7	0,2%	4,1%	41,6%	45,9%	7,7%	0,5%
Bahia	Produção de Texto	4ª SÉRIE EPI	2013	4,6(1,3)	Intermediário	1.318	626	47,5	0,2%	2,2%	32,6%	53,2%	11,2%	0,6%
		2ª SÉRIE EPI	2013	4,1(1,3)	Intermediário	8.284	5.254	63,4	0,0%	4,5%	48,5%	40,2%	6,4%	0,4%
		3ª SÉRIE EPI	2013	4,5(1,3)	Intermediário	6.969	4.142	59,4	0,0%	2,5%	37,3%	50,1%	9,5%	0,6%

* PT: Produção de Textos Válidos

Inadequado
 Abaixo do Básico
 Básico
 Intermediário
 Adequado
 Avançado

APÊNDICES

Apêndice A: Questionário aplicado aos estudantes

PÚBLICO ALVO: Estudantes do Colégio Estadual Nossa Senhora das Graças que fizeram a produção textual no Avalie Ensino Médio, no ano de 2013.

Favor, assinale em qual série você estava quando fez o Avalie em 2013:

- () 1ª série do ensino médio regular
- () 2ª série do ensino médio regular
- () 2ª série do ensino médio integrado à educação profissional (curso técnico)
- () 3ª série do ensino médio integrado à educação profissional (curso técnico)

1. QUANTO À PRODUÇÃO TEXTUAL NO AVALIE:

1.1 Você fez a redação no Avalie 2013 por qual motivo?

- A- () porque os professores me motivaram a escrever.
 - B- () porque queria conhecer o meu nível de conhecimento em redação.
 - C- () porque sei da importância de uma avaliação externa para a escola.
 - D- () porque foi uma determinação da escola.
 - E- () porque não gosto de deixar nenhuma atividade em branco.
- Outra resposta: _____

1.2 Qual o seu nível de motivação para fazer a redação no Avalie 2013?

- A- () muito motivado para escrever.
 - B- () motivado para escrever.
 - C- () pouco motivado para escrever
 - D- () sem nenhuma motivação para escrever.
 - E- () só escrevi por obrigação.
- Outra resposta: _____

1.3 Como você procurou escrever sua redação no Avalie 2013?

- A- () tentando colocar em prática o que aprendi na sala sobre esse tipo de texto
 - B- () escrevi com muita seriedade, procurando fazer o melhor texto possível.
 - C- () escrevi sem muita preocupação com o resultado final do texto.
 - D- () escrevi de qualquer jeito, sem preocupação alguma.
 - E- () escrevi apenas para não deixar em branco.
- Outra resposta: _____

2. QUANTO AO TEMA DA PROPOSTA DE REDAÇÃO DO AVALIE 2013:

(1ª série: O uso racional da água; 2ª série: O esporte como ferramenta de inclusão social; 3ª série: Os jovens e a sociedade: os protestos no Brasil.)

2.1 O tema apresentado para a produção da redação foi, para você:

- () ótimo () bom () regular () ruim

2.2 De que forma o tema da redação lhe motivou a escrever?

- A- () me motivou muito a escrever.
- B- () me motivou um pouco a escrever.
- C- () não fez nenhuma diferença para mim.
- D- () não me motivou em nada.
- E- () me prejudicou a escrever.

Outra resposta: _____

3. QUANTO À TIPOLOGIA TEXTUAL SOLICITADA NO AVALIE 2013

(O tipo de texto solicitado no Avalie 2013 foi o “expositivo-argumentativo”).)

3.1 Você teve alguma dificuldade em escrever o tipo de texto solicitado no Avalie 2013?

- A- () não, nenhuma dificuldade.
- B- () sim, um pouco de dificuldade.
- C- () sim, muita dificuldade.
- D- () não escrevi quase nada.
- E- () deixei o texto em branco.

ATENÇÃO: Se você respondeu a letra A, na pergunta acima, pule para a questão 3.3. Se respondeu qualquer uma das outras alternativas, responda à questão abaixo:

3.2 A sua dificuldade em escrever um texto “expositivo-argumentativo”, conforme solicitado pelo Avalie 2013, se deu pela seguinte razão:

- A- () por desconhecer totalmente esse tipo de texto.
- B- () por ter pouco conhecimento em como produzir esse tipo de texto.
- C- () por ter pouca prática em escrever esse tipo de texto.
- D- () por só saber escrever texto do tipo “dissertativo-argumentativo”.
- E- () por nunca ter feito um texto desse tipo desde que ingressei no ensino médio.

Outra resposta: _____

3.3 Você, desde que ingressou no ensino médio no Censg, já tinha produzido algum texto desse tipo, antes de fazer o Avalie, em 2013?

- () SIM () NÃO () NÃO ME LEMBRO

4. QUANTO ÀS PRÁTICAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL NO CENSG

4.1 Nas aulas de redação, em 2013, houve alguma preparação, por parte do/a seu/sua professor/a, para a produção textual que seria solicitada no Avalie?

- () SIM () NÃO () NÃO ME LEMBRO

4.2 Você era solicitado a produzir textos expositivos-argumentativos nas aulas de redação, durante o ano letivo de 2013 ou nos anos anteriores?

- () SIM () NÃO () NÃO ME LEMBRO

4.3 Assinale os tipos de textos que eram produzidos pelos alunos nas aulas de redação (pode marcar mais de um):

- A- () contos
- B- () fábulas
- C- () crônicas
- D- () poesia
- E- () cartas pessoais
- F- () carta de opinião
- G- () editorial de jornal
- H- () artigo de opinião
- I- () notícias de jornais
- J- () receitas
- K- () relatos de viagem
- L- () literatura de cordel
- M- () redação escolar do tipo dissertativo-argumentativa

Outros: _____

4.4 Quando o professor solicitava que você produzisse algum texto escrito, qual era a finalidade?

- A- () apenas para corrigir ou dar uma nota.
- B- () para expor na escola depois de corrigido.
- C- () para serem enviados para algum veículo de comunicação (rádio, jornal)
- D- () para participar de algum evento como festival, concurso, gincana etc.
- E- () para nos preparar para o Enem/Avalie.

Outra finalidade: _____

5. SOBRE O AVALIE ENQUANTO EVENTO

5.1 Como você considerou, em 2013, a realização do Avalie no Censg?

- A- () como um evento muito interessante.
- B- () como um evento de grande importância.
- C- () como um evento sem importância.
- D- () como um evento desnecessário.
- E- () como mais um evento qualquer da escola.

Outra resposta: _____

5.2 Em relação ao impacto que o Avalie causou na sua escola, em 2013, você acha que a comunidade escolar (alunos, professores, funcionários) encarou esse evento de que forma?

- A- () com expectativa positiva
- B- () com ansiedade e preocupação
- C- () com naturalidade
- D- () com indiferença, ou seja, seja expectativa alguma.

Outra resposta: _____

Apêndice B: Questionário aplicado aos professores de texto

PÚBLICO ALVO: Professores do Colégio Estadual Nossa Senhora das Graças que atuaram no ano letivo de 2013 com a disciplina Língua Portuguesa e Redação, Redação, Língua Portuguesa e Literatura Brasileira.

Caro(a) professor (a),

Por favor, seja sincero e imparcial em suas respostas. Você não será identificado (a).

SUA FORMAÇÃO ACADÊMICA: _____

1. QUANTO À ATUAÇÃO DO PROFESSOR:

1.1 Em qual modalidade de ensino você atuou em 2013:

- A- () Ensino Médio Regular
- B- () Ensino Médio Integrado à Educação Profissional
- C- () Em ambas modalidades acima.

1.2 Qual(is) disciplina(s) você lecionou em 2013:

- A- () Língua Portuguesa e Literatura Brasileira
- B- () Língua Portuguesa e Redação (integradas)
- C- () Redação

1.2 Qual(is) séries(s) você lecionou em 2013:

- A- () 1ª série do ensino médio regular
- B- () 2ª série do ensino médio regular
- C- () 2ª série do ensino médio integrado à educação profissional
- D- () 3ª série do ensino médio integrado à educação profissional

2. QUANTO AO TRABALHO COM PRODUÇÃO TEXTUAL NA SALA DE AULA

2.1 Qual(is) a(s) tipologia(s) textual(is) que você trabalhou em sala de aula, em 2013:

- A- () textos narrativos
- B- () textos descritivos
- C- () textos dissertativos-argumentativos
- D- () injuntivos/instrucionais

2.1 Qual(is) o(s) gêneros(s) textual(is) que seus alunos produziram, em 2013:

- A- () gêneros literários (poesia, crônica, conto, fábula etc.)
- B- () gêneros jornalísticos (notícias, reportagens, entrevista etc.)
- C- () propagandas, anúncios
- D- () carta pessoal
- E- () carta do leitor
- F- () receitas
- G- () charge
- H- () histórias em quadrinho
- I- () redação dissertativa-argumentativa

Outros: _____

2.2 Com qual(is) finalidade(s) os textos eram produzidos pelos alunos:

- A- () para expor nos espaços da escola
- B- () para enviar aos veículos de comunicação (rádio, internet, jornal etc.)
- C- () para participação em festivais, saraus, concursos, projetos etc.
- D- () para avaliar as habilidades escritoras dos alunos.
- E- () para atribuição de notas.

Outra finalidade: _____

2.3 Como os seus alunos, de modo geral, encaravam a atividade de produção textual, quando solicitados a escrever:

- A- () com entusiasmo.
- B- () naturalmente.
- C- () com desânimo.
- D- () com lamentações.

Outra resposta: _____

2.4 Com qual frequência você solicitava atividade de reescrita de textos dos alunos, em sala de aula, durante o ano letivo de 2013 ou em anos anteriores?

- A- () frequentemente
- B- () às vezes
- C- () raramente
- D- () nunca
- E- () desconheço essa atividade

Outra resposta: _____

3. QUANTO À PARTICIPAÇÃO DO CENSG NO AVALIE 2013

3.1 Houve algum trabalho específico de produção de textos dissertativo-argumentativos, voltado para a participação dos alunos no Avalie 2013:

() SIM () NÃO () NÃO ME LEMBRO

3.2 Qual, na sua percepção, foi o nível de motivação dos alunos que participaram da produção textual do Avalie?

- F- () muito motivados para escrever.
- G- () motivados para escrever.
- H- () poucos motivados para escrever.
- I- () sem nenhuma motivação para escrever.
- J- () só escreveram por obrigação.

Outra resposta: _____

4. SOBRE O AVALIE ENQUANTO EVENTO

4.1 Houve alguma mobilização prévia por parte da escola para a aplicação do Avalie 2013?

() SIM () NÃO () NÃO ME LEMBRO

4.2 Como a comunidade escolar (alunos, professores, funcionários, etc) do Censg se comportou durante a aplicação do Avalie?

- F- () com tensão/estresse.
- G- () com ansiedade.
- H- () com naturalidade.

I- () com indiferença.

Outra resposta: _____

4.3 Como você, enquanto docente, considerou a realização do Avalie no Censg, em 2013?

A- () como um evento de grande relevância.

B- () como um evento importante.

C- () como um evento interessante.

D- () como um evento desnecessário.

E- () como apenas mais um evento da escola.

Outra resposta: _____

5. SOBRE O DESEMPENHO DOS ALUNOS DO CENSG NA PRODUÇÃO TEXTUAL DO AVALIE 2013

(Conforme dados da SEC/BA, os textos dos alunos eram classificados em cinco níveis: *nível I – crítico; nível 2 – básico; nível III- intermediário; nível IV – adequado e nível V-avançado*. O nível atingido pelos alunos do Censg foi o *intermediário*, isto é, *nível III*, o que significa que os textos dos alunos não foram críticos nem básicos, mas também não estão adequados para a modalidade de ensino na qual se encontravam, em 2013).

5.1 De acordo com os dados acima apresentados, você concorda com o resultado do desempenho dos alunos do Censg na produção textual do Avalie? Assinale a alternativa que melhor representa sua opinião:

() SIM, concordo. Os alunos do Censg têm dificuldades em escrever textos dissertativo-argumentativos;

() Concordo PARCIALMENTE. Algumas turmas que participaram do Avalie ainda não sabiam produzir textos na tipologia solicitada.

() NÃO concordo. Os alunos do Censg podem não terem levado a avaliação com a seriedade na qual se esperava.

Outra resposta: _____

6. QUANTO AO TRABALHO PEDAGÓGICO PÓS-AVALIE:

6.1 Os resultados do Avalie 2013 foram divulgados para os professores:

() SIM () NÃO () NÃO SEI DIZER

6.2 Os resultados do Avalie 2013 foram divulgados para os alunos:

() SIM () NÃO () NÃO SEI DIZER

6.3 Foi feita alguma intervenção pedagógica pela escola, voltada para a melhoria da produção textual dos alunos do Censg, a partir dos resultados do Avalie 2013?

() SIM () NÃO () NÃO SEI DIZER

6.4 Você, enquanto docente, utilizou os resultados do Avalie 2013 para planejar alguma atividade diferenciada em sala de aula, a partir de 2014?

() SIM () NÃO () NÃO ME LEMBRO.

Obrigado por sua colaboração.

Apêndice C: Questionário aplicado aos professores de outras áreas

PÚBLICO ALVO: Professores do Colégio Estadual Nossa Senhora das Graças que atuaram no ano letivo de 2013 na aplicação do Avalie.

Caro(a) professor (a),

Por favor, seja sincero e imparcial em suas respostas. Você não será identificado (a).

1. SUA ÁREA DE ATUAÇÃO NO CENSG EM 2013

- A- () Linguagens e Códigos
- B- () Ciências Humanas
- C- () Ciências da Natureza
- D- () Matemática

2. QUANTO À SUA ATUAÇÃO DOCENTE:

2.1. Em qual modalidade de ensino você atuou em 2013:

- A- () Ensino Médio Regular
- B- () Ensino Médio Integrado à Educação Profissional
- C- () Em ambas modalidades acima.

2.2 Em quais, das séries abaixo, você lecionou em 2013:

- E- () 1ª série do ensino médio regular
- F- () 2ª série do ensino médio regular
- G- () 2ª série do ensino médio integrado à educação profissional
- H- () 3ª série do ensino médio integrado à educação profissional

3. QUANTO À PARTICIPAÇÃO DO CENSG NO AVALIE 2013

3.1 Houve algum trabalho específico com sua(s) disciplina(s), voltado para a participação dos alunos no Avalie 2013:

() SIM () NÃO () NÃO ME LEMBRO

3.2 Qual, na sua percepção, foi o nível de motivação dos alunos que participaram do Avalie 2013?

- K- () muito motivados.
- L- () motivados.
- M- () poucos motivados.
- N- () sem nenhuma motivação.
- O- () acredito que só participaram por obrigação.

Outra resposta: _____

7. SOBRE O AVALIE ENQUANTO EVENTO

4.1 Houve alguma mobilização prévia por parte da escola para a aplicação do Avalie 2013?

() SIM () NÃO () NÃO ME LEMBRO

7.2 Como a comunidade escolar (alunos, professores, funcionários, etc) do Censg se comportou durante a aplicação do Avalie?

- J- () com tensão.
K- () com ansiedade.
L- () com naturalidade.
M- () com indiferença.

Outra resposta: _____

7.3 Como você, enquanto docente, considerou a realização do Avalie no Censg, em 2013?

- F- () como um evento de grande relevância.
G- () como um evento importante.
H- () como um evento interessante.
I- () como um evento desnecessário.
J- () como apenas mais um evento da escola.

Outra resposta: _____

8. QUANTO AO TRABALHO PEDAGÓGICO PÓS-AVALIE:

5.1 Os resultados do Avalie 2013 foram divulgados para os professores:

() SIM () NÃO () NÃO SEI DIZER

5.2 Os resultados do Avalie 2013 foram divulgados para os alunos:

() SIM () NÃO () NÃO SEI DIZER

5.3 Foi feita alguma intervenção pedagógica pela escola, voltada para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem dos alunos do Censg, a partir dos resultados do Avalie?

() SIM () NÃO () NÃO SEI DIZER

5.4 Você, enquanto docente, utilizou os resultados do Avalie 2013 para planejar alguma atividade diferenciada em sala de aula, a partir de 2014?

() SIM () NÃO () NÃO ME LEMBRO.

Obrigado, professor(a), por sua colaboração.

Apêndice D- Entrevista com a Coordenadora Pedagógica

Entrevistador = Jean Márcio/Coordenadora Pedagógica = ÁGUIA

Jean Márcio > Estou aqui com a professora G.L.S, que em 2013 era coordenadora pedagógica aqui do CENSG, inclusive, atuava na Diretoria Regional de Educação, na coordenação pedagógica, lá na... Direc-12, antiga Direc-12, agora é Núcleo Regional de Educação.

Jean Márcio> Professora, o Avalie 2013, como a senhora sabe, por se tratar de um sistema envolve muitos segmentos, como a SEC, a antiga Direc, agora NRE, as unidades escolares, professores... Qual o papel de cada um desses segmentos no programa, no Avalie?

ÁGUIA> Olha só, a SEC, ela tem o papel de fazer toda mobilização geral, é... preparar os núcleos, pra que também tenham essa mobilização a nível regional. E na época, quando começou, nós tivemos a formação, em Salvador, nós preparamos... tivemos toda formação com o pessoal do CAED, que é responsável pela organização dessa avaliação externa, e em seguida, tivemos a incumbência de fazermos o repasse nas escolas, preparando é, as... os diretores, professores da escola para aplicação dessas avaliações.

Jean Márcio> OK. Houve alguma mobilização prévia, por parte da escola, para a aplicação do Avalie aqui no CENSG, em 2013?

ÁGUIA> Em 2013, sim. Nós tivemos é... alguns momentos de reuniões com os professores, com a direção da escola, orientando, explicando o objetivo maior dessa avaliação, todo sentido dela pra formação dos alunos, pra verificação do nível de aprendizagem, é... toda importância dessa... desse material, é... para que a escola pudesse enxergar, é... se enxergar, na verdade, no sentido de perceber, até que ponto está avançando ou quais os pontos que precisam ser melhorados na... questão pedagógica.

Jean Márcio> Certo. Como você acha que a comunidade escolar em geral, alunos, professores, funcionários do CENSG encarou o Avalie? Você percebeu alguma preocupação, alguma tensão ou esse exame foi recebido com naturalidade, com indiferença... que é que você percebeu durante a aplicação do Avalie?

ÁGUIA> É... algo que tem que ser observado é que, desde que iniciou o programa, toda essa proposta, aliás, no início não havia uma conscientização para com os professores e nem dos alunos acerca da aplicação... e da participação dessa avaliação. Mas em 2013, como eu falei, foi feita toda mobilização com os professores, especialmente...mas eu senti que ainda por parte dos professores... eles não é... incentivaram de forma tão enfática é... na sala de aula... isso alguns casos. Mas a gente percebeu que a participação foi maior e até o nível de evasão no último dia foi bem menor em relação aos anos anteriores. Mas eu sinto que ainda precisa sempre ter uma formação, um acompanhamento com os alunos diretamente, com professores e alunos.

Jean Márcio> Certo. Comparando o Avalie com outros exames externos em larga escala, a exemplo do Enem, quais as semelhanças e diferenças que você percebe entre o Avalie e o Enem, enquanto evento?

ÁGUIA> O Enem... a gente percebe que é uma avaliação, mas ela tem o caráter voluntário. Depende da vontade do aluno em querer participar. Claro que essa vontade ela pode ser, de alguma forma, influenciada pelo incentivo dos professores na sala de aula. Mas o Avalie é... diferentemente, ele é indicado, ele vem pra toda escola, para que todos os alunos participem e é uma avaliação de caráter

longitudinal. Então a escola é avaliada ao longo de todo um processo. Cada ano o aluno vai percebendo, e os professores também, a evolução pedagógica após a participação nesse exame.

Jean Márcio> Águia, de acordo com a matriz de produção de textos do Avalie, os textos eram classificados em cinco níveis: crítico, básico, intermediário, adequado e avançado. Os resultados do Avalie enquadram a produção textual do CENSG no nível III, intermediário, ou seja, eles não foram críticos, mas também não foram considerados adequados pra modalidade que se encontram os alunos, ou seja, ensino médio. Na sua opinião, esse resultado reflete a realidade da escola no que tange à produção textual?

ÁGUIA> Durante o ano de 2013, eu creio que está mais próximo da realidade, porque foi fruto de uma mobilização mesmo, de conscientização por parte dos professores, para que os alunos participassem, mas ainda existem aqueles casos extras de alunos que... se recusa a... produzir... que faz uma produção até... de qualquer jeito... não consegue nem terminar o texto, se preocupa com o tempo de liberação pra ir embora... mas a grande maioria eu creio que reflete a realidade. O nível de nossos alunos em relação à produção textual não é bom... está realmente próximo do intermediário.

Jean Márcio > Comparando, no caso, a produção do Avalie com outras atividades da escola... tipos outros projetos... você percebe também essa dificuldade do aluno em produção textual, tipo os projetos estruturantes ou até mesmo relatos dos professores em relação à produção textual deles. Enquanto coordenadora pedagógica você recebe alguma observação por parte dos professores... relatos quanto essa dificuldade que o aluno tem em escrever, principalmente, textos dissertativo-argumentativos que exigem, assim, defesa de ponto de vista, de ideias, de opiniões.

ÁGUIA> Todos os anos na jornada pedagógica, a gente avalia o nível dos alunos que entram na escola, no 1º ano, do ensino médio, é... eles chegam aqui com um nível muito inferior àquilo que se espera... alguns alunos chegam com nível de 5º ano, com nível de 6º ano, e isso também diz respeito à produção textual. Então, eu percebo até nos projetos estruturantes que acontecem, no TAL, que é o projeto que avalia a produção literária, há assim um número muito pequeno de alunos que produz bem, que produz, pelo menos adequadamente, ao nível em que eles se encontram. E muitos se recusam a participar desses projetos, e esse recusar, eu creio que seja por conta da insegurança, da dificuldade em escrever.

Jean Márcio> OK. A última aqui é... os resultados do Avalie foram divulgados para professores e alunos? Foi programada alguma intervenção voltada para a produção textual no Censg a partir dos resultados do Avalie?

ÁGUIA> Desde a primeira versão do Avalie que a gente faz... dá uma devolutiva para os professores. A gente reúne os professores, é... analisa os resultados, e... traça alguns... é... algumas ações, estratégias pra... avanço. Mas em 2013 isso aconteceu de forma melhor. A gente avaliou, colocamos inclusive no plano de intervenção os resultados e traçamos algumas ações. Mas ao meu ver ainda falta um empenho, um comprometimento maior de toda equipe pedagógica para que isso aconteça é... de forma a ter resultados mais concretos. Por exemplo, em 2013, nós reunimos os alunos, o grêmio, apresentamos os resultados, fizemos todo esse trabalho de mobilização com os professores, mas eu sinto que é... as coisas não conseguem ter uma finalização. Tem iniciativa, mas elas não conseguem ter uma continuidade. Inclusive um dos projetos que foi sugerido em uma das reuniões foi um projeto de reforço escolar com os alunos que fazem faculdade aqui na cidade, acadêmicos da cidade, que poderiam vir à escola e fazer um trabalho de voluntariado, dando reforço escolar, especialmente, na disciplina de língua portuguesa e matemática. E esse trabalho não conseguiu ir à frente, em 2013 e 2014 também, porque faltava mobilização dos professores em sala de aula. Então é... a equipe gestora sozinha não consegue fazer isso.

Jean Márcio> A última. Devido à semelhança do Avalie com o Enem não seria melhor o Estado incentivar e acompanhar a participação dos estudantes da rede estadual no Enem, para que eles

participassem do Enem do que gastar recursos para aplicar um exame similar ao que é aplicado pelo Inep?

ÁGUIA> Eu creio que o Avalie tem um diferencial grande em relação a isso. Como eu falei, além do Enem ser voluntário, o Avalie ele não só avalia o desempenho pedagógico dos alunos, mas também avalia toda questão social, toda estrutura é... administrativa, como a gestão encara é... esses avanços... essas dificuldades. Há um questionário aplicado para a gestão, para a coordenação, é... para os professores e... todos eles têm uma devolutiva do quadro em que se encontra a escola. Então, eu creio que é uma avaliação diferenciada. Além de ser uma avaliação que acompanha toda evolução do aluno ao longo dos três anos.

Jean Márcio> No caso, o Enem, ele vem aferir só conhecimentos, conteúdos, né?

ÁGUIA> Pontualmente. O Enem é uma avaliação esporádica, pontual. Já o Avalie, ele é processual. Acompanha a mesma turma até a sua finalização na educação básica.

Jean Márcio > OK, professora. Obrigado.