

AS PRÁTICAS DE UMA AVALIAÇÃO DISSIMULADA DISTANTES DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DEMOCRÁTICO¹

Ermirio Simões Batista da Silva²

Resumo: Este artigo propõe a análise de questões do caderno de provas da segunda fase do Sistema Seriado de Avaliação (SSA), da Universidade de Pernambuco (UPE), através das teorias de Ensino de Língua Portuguesa, com foco nos processos de avaliação sob à luz do eixo da leitura. Abordaremos as transformações dos paradigmas envolvidos na avaliação, os aspectos de uma prática pedagógica que promovem hierarquias escolares, as perspectivas da medição do conhecimento no contexto avaliativo, as características de uma questão objetiva e as relações do vestibular com as concepções de língua, a fim de fundamentar o modo pelo qual as questões minimizam a capacidade interacional, leitora e produtora de sentidos e saberes no contexto da avaliação. Por fim, apontaremos constatações as quais revelam a manutenção de uma prática que não democratiza o estudante avaliado, colocando-o no lugar de reprodutor do saber em pleno século XXI.

Resumen: Este artículo propone el análisis de preguntas del cuadernillo de prueba de la segunda fase del Sistema Serial de Evaluación (SSA), de la Universidad de Pernambuco (UPE), a través de las teorías de la Enseñanza de la Lengua Portuguesa, centrándose en los procesos de evaluación a la luz del eje lector. Abordaremos las transformaciones de los paradigmas involucrados en la evaluación, los aspectos de una práctica pedagógica que promueve jerarquías escolares, las perspectivas de la medición del conocimiento en el contexto evaluativo, las características de una pregunta objetiva y las relaciones del examen de ingreso con las concepciones del lenguaje, con el fin de sustentar la forma en que las preguntas minimizan la capacidad interaccional, lectora y productora de significados y conocimientos en el contexto de la evaluación. Finalmente, señalaremos hallazgos que revelan el mantenimiento de una práctica que no democratiza al alumno evaluado, colocándolo en el lugar de un reprodutor de saberes del siglo XXI.

Palavras-chave: avaliação, ensino, língua portuguesa, vestibular.

1. Introdução

O ato de avaliar faz parte da esfera do ensino, logo a dissociação desses dois campos acarreta interferências graves no processo de ensino-aprendizagem.

¹ Artigo solicitado pela disciplina Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), ministrado no curso de Licenciatura em Letras com habilitação para as línguas portuguesa e espanhola, pela UFRPE, no campus Recife/Dois Irmãos. Trabalho elaborado sob a orientação do professor doutor Ewerton Ávila dos Anjos Luna. E-mail: ewerton.luna@ufrpe.br.

² Graduando em Licenciatura em Letras com habilitação para as línguas portuguesa e espanhola, pela UFRPE, campus Recife/Dois Irmãos. E-mail: simoesermirio@gmail.com.

Entende-se por necessário fazer esse destaque, inicialmente, porque a avaliação passou por transformações que foram determinantes para o funcionamento do exame chamado vestibular. Este elemento, o qual era parte do todo de um processo de ensino, aponta uma corrente de conteúdos e práticas que as escolas devem tratar. Dessa forma, amordaçando-se o ensino o qual legitima o pensamento crítico, a valorização das interações do estudante com o texto e vice-versa, e os elos existentes entre ensino e avaliação nos mais variados usos da língua portuguesa, juntamente com os eixos pensados para a execução de uma proposta de avaliação emancipadora.

Nesse sentido, busca-se dialogar as tradições da avaliação, algumas ainda bastante utilizadas atualmente, a fim de compreender como se chegou ao processo avaliativo classificatório. Desse modo, discute-se também o modo pelo qual as concepções de língua para uma educação dialógica, interativa e crítica abrem espaço para a lógica mercadológica aplicada aos exames de vestibular. Contudo, faz-se imprescindível ressaltar como essa sistemática danifica a atuação do processo de ensino-aprendizagem no que tange à compreensão dos estudos do uso da língua nos mais variados contextos.

Ademais, promove-se também uma discussão acerca da subjetividade do “erro” e do “acerto”, ou seja, o modo pelo qual pedagogicamente isso visto diante do contexto das provas de vestibulares, de que forma isso é projetado na vida dos estudantes - com ou sem julgamentos? -, e quais os mecanismos que a pedagogia do exame suplanta no ensino, assim, reverberando-se na escola, na família e no estudante. Com isso, portanto, identifica-se também nessa pedagogia outras perspectivas as quais fomentam as práticas da nota “boa” ou “ruim”, delineando um campo de concentração nos campos psicológico e social na vida dos estudantes.

Por conseguinte, abre-se as alas para discutir perspectivas acerca do que é visto como medida na construção da avaliação. Estas servem para refletir sobre práticas de julgamentos, penas severas, exigências abissais e imposição da cultura do medo, a fim de implementar o que se chama de disciplina. Diante disso, torna-se válida na discussão deste artigo, porque faz parte do encadeamento dos processos avaliativo e ensino de língua, que estão instaurados no ensino médio - e fora dele também -, distanciando-se do foco que é a compreensão, a reflexão e a produção da diversidade de língua contextualizada em nossas interações.

Do mesmo modo, verifica-se a possibilidade para dialogar sobre as subjetividades de uma prova com questões objetivas, tal como acontece no vestibular, com a finalidade de expor as proposições desse tipo de prática, em outras palavras, será que este tipo de teste mede a competência dos estudantes? Ou quais são os objetivos desse tipo de teste e como isso influencia o processo de ensino-aprendizagem?

Para tanto, será realizada uma análise qualitativa com base nos cadernos de provas de vestibulares da segunda fase, do Sistema Seriado de Avaliação (SSA) da Universidade de Pernambuco (UPE), dos anos de 2020, 2021 e 2022, dos quais serão selecionados algumas questões de língua portuguesa, para que sejam analisados, a partir do eixo de ensino da Leitura, as suas concepções, a sua interação e produção de sentido, como também a sua relação com a compreensão, cujos elementos são imprescindíveis dentro do processo de ensino-aprendizagem. Ademais, observar-se-á também o diálogo desses aspectos na construção de um processo avaliativo pluralizado, com a finalidade de enxergar nas questões ditas avaliativas a ausência de elos com o eixo escolhido para essa discussão, assim como discutir as suas relações no contexto do exame.

Contudo, as contribuições teóricas de Ingedore Koch e Vanda Elias (2008) e Rojo (2002) validam as análises do objeto de estudo deste trabalho, porque é perceptível a necessidade de democratizar o processo de avaliação, no que tange a construção desse processo, o qual não é excludente, nem humilhante, muito menos acarreta sintomas físicos, mas compreende o ser avaliado como parte integrante e contribuinte do processo avaliativo, a fim de se emancipar como sujeito crítico na sociedade.

2. Paradigmas da Avaliação

Compreendendo-se a precisão dos conhecimentos postos neste artigo acerca da avaliação, torna-se imprescindível tratar sobre os paradigmas do processo avaliativo, como também preceder a discussão no tocante às concepções de paradigma. Tradicionalmente, iniciou-se no século XX com aspectos os quais se desenvolveram ao longo de anos que se constituíram em fases, tais como: a

classificação, a medida, os objetivos determinados, os comportamentos e os julgamentos. A primeira fase estava mergulhada na imposição dos atos de controlar e verificar, nos modos de notação dos saberes e na hierarquização da quantidade, em outras palavras, segundo a autora Livia Suassuna "(...) havia um grande interesse pela objetividade das investigações e pelo rigor e precisão dos instrumentos e ferramentas de pesquisa" (2007, p. 29). A segunda fase foi marcada pela verificação avaliativa através das mudanças de comportamento e a medição do estudante inserido em um programa de ensino, assim, pode-se dizer que "(...) era a idéia da avaliação como gestão, tendo-se como princípio que uma administração racional e eficiente da educação geraria qualidade e excelência" (SUASSUNA, 2007, p. 30). A terceira fase do paradigma tradicional, constituía-se pela identificação do papel social e político, no que tange à resolução dos problemas através de políticas públicas, assim como no pensamento concretizado dos recursos distribuídos na pasta da educação, logo, foi marcada "(...) por mais uma intensa e mais ampla participação da sociedade civil na definição e execução de políticas públicas" (2007, p. 30). A quarta fase delibera a consolidação do pensamento mercadológico no campo da educação incorporando duas lógicas centrais: o controle e o orçamento. Dessa forma, a avaliação garante a compatibilidade das exigências da lógica capitalista de mercado, tanto das competências, quanto das habilidades, sendo assim, distancia-se da interpretação dos conhecimentos para imergir nos indicadores econômicos como definidores da pauta educacional.

A partir disso, a pedagogia da transmissão do conhecimento no paradigma tradicional estabelece características as quais simplificam e minimizam as possibilidades globais de conhecimentos. Com isso, Barriga (2000) levanta questionamentos os quais são citados por Suassuna (2007) em seu artigo que contemplam a avaliação e os paradigmas, acionando pertinências da medição da aprendizagem, dos comportamentos presentes dentro do sujeito, da execução do pensamento na objetividade dos comportamentos, e a numeração instituída no processo de ensino-aprendizagem do estudante.

Ademais, tem-se às vistas de Suassuna, a necessidade de incorporar à avaliação o contexto de pesquisa para que as possibilidades de aprendizagem sejam ampliadas, distanciando-se dos processos de repetição os quais colaboram para pré determinar os saberes, o ensino e o resultado de todo o processo. Considera-se também parte desse conglomerado de tradições, a hipertrofia da

hierarquia na avaliação, ao passo que legitima a normatividade e poder absoluto sob os estudantes, assim desestabilizando o currículo e utilizando o exame como última etapa da trajetória disciplinadora do ensino e da aprendizagem. Há que ser dito também, com base nas palavras da autora já mencionada, o lugar do “erro” como norte de correção do estudante, ao invés de guiá-lo à reflexão e reescrita das suas respostas, a colocação de conteúdos os quais reafirmam a avaliação classificatória e legitimam a visão do erro, e a manutenção da evasão escolar acentuando os processos de exclusão social.

Por fim, determina-se o enfoque na avaliação no contexto do discurso que favorece aos estudantes a criticidade do pensamento emanado durante as sequências didáticas, a autonomia tanto da produção de textos, quanto da auto-percepção em diálogo com os diferentes caminhos de leitura, e legitimidade de uma prática pedagógica democrática, emancipadora e disposta à solidariedade com os agentes educacionais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim, Suassuna (2007) reafirma o compromisso desse paradigma ao afirmar que “a avaliação passa a ser, cada vez mais, entendida como processo, experiência histórica e coletiva (...)” (SUASSUNA, p. 37), com isso, os conhecimentos passam a ser incorporados pelos estudantes, ao passo que interiorizam os saberes na interatividade dos espaços que ocupam dentro e fora da escola, construindo processos culturais e simbólicos. Contudo, essa nova gênese avaliativa é nomeada de avaliação formativa, com o objetivo de disponibilizar fundamentos e mecanismos os quais promovam condições de deliberar um processo de ensino-aprendizagem mais educativa, como também “(...) é sua função democratizar a educação e o conhecimento, desenvolvendo ações que levem à efetivação da aprendizagem e ao êxito escolar” (SUASSUNA, 2007, p. 40).

3. Pedagogia do Exame

Primeiramente, faz-se necessário expor breves reflexões acerca dos aspectos da avaliação os quais emergem na discussão dessa pedagogia. A autora Depresbiteris (2004) trata dos conhecimentos na sua obra "Avaliação Educacional em três atos", de modo que as concepções da avaliação fiquem sensivelmente em

evidência para que seja possível enxergar os aspectos de uma avaliação, seja educacional, seja curricular. Diante disso, aponta-se a perspectiva tradicional a qual consiste em verificar se o conteúdo produzido foi transmitido e absorvido pelo estudante, se existe a imposição da chamada "disciplina" nas classes, ou seja, a importação da autoridade sistemática dentro das salas de aula. A segunda comentada pela autora é a tecnicista, a qual atinge a balança de ganho ou perda do processo de ensino-aprendizagem, alinhados ao modo pelo qual é operacionalizado, como também se existe a imersão no dito mundo "tecnológico", em outras palavras, percebe-se a intenção de imergir no contexto capitalista da demanda do mercado, o qual define os objetivos e estratégias dos processos pedagógicos. A terceira mencionada é a construtivista, a qual está centrada no desenvolvimento dos estudantes, que abre um leque de possibilidades para verificação e revisão dos erros, permitindo a autorreflexão acerca do conhecimento construído. Nesse último caso, é importante salientar que os acertos não são desprezados, pelo contrário, esses são considerados dentro da avaliação e fazem parte da reflexão daquilo que ainda não foi suficiente para o saber materializado. Portanto, compreende-se que "se avaliar é julgar, tem de haver critérios e é preciso identificá-los por meio de indicadores" (DESPREBITERIS, 2004, p. 47). Sendo assim, a percepção dos indicadores em uma avaliação permite a identificação dos mecanismos utilizados em cada uma das perspectivas promovendo a discussão entre os polos existentes dentro do processo avaliativo.

Seguindo esse fio de pensamento, observa-se que a polarização dos meios pelos quais um estudante vivencia para ingressar em alguma universidade, adentra nas escolas como uma prática pedagógica a ser seguida, ao passo que toma conta de todo o foco educativo para o ano final do ensino médio. Todos os agentes do processo da educação acabam sendo afetados pela pedagogia do exame, pelo o qual o teórico Luckesi (2002) centraliza essa discussão afirmando que "os professores se utilizam permanentemente dos procedimentos de avaliação como elementos motivadores dos estudantes, por meio da ameaça" (2002, p. 18). Em outras palavras, existe uma pressão nos estudantes a fim de que ocorram promoções dentro do processo escolar, tendo como culminância final e unicamente efetiva o vestibular. Com isso, a família segue o mesmo ritmo, os sistemas de ensino pressionam as escolas privadas; o Estado, por sua vez, aplica intervenções nas públicas, sendo assim, efetiva-se a ausência de uma prática pedagógica do

processo de ensino-aprendizagem que liberte os estudantes de amarras e permitam que eles se encontrem na construção dos conhecimentos. Observa-se em sequência, segundo Luckesi (2002), as perspectivas que produzem a pedagogia do exame a qual se apresenta desde a promoção dos estudantes os quais atingem o topo da pirâmide que é ser aprovado no vestibular, até o medo que é causado nos jovens e adolescentes durante esse processo nada pedagógico.

Como dito, na perspectiva Luckesiana, percebe-se afirmativas nas quais evidenciam partes de um todo que está posto nas práticas pedagógicas nas escolas, tais como: a promoção dos estudantes é feita através da procura dos métodos aplicados com a finalidade de manipulá-los, ao passo que desejam a aprovação em cada série; as provas recebem essa mesma "codificação" para manipular torturas tais como "Estudem! Caso contrário, vocês poderão se dar mal no dia da prova (...) O dia da prova vem aí e vocês verão o que vai acontecer" (p. 19). Dessa forma, os estudantes são atravessados por práticas de violência dentro de um campo simbólico do discurso, eliminando as possibilidade da manutenção do "aprender com prazer" os conhecimentos do seu segmento, assim centraliza todo o processo em uma prova; o papel da família produz efeito cascata que começa com as notas boas dos estudantes, as quais estão em total diálogo com as provas que possuem apenas dois agentes, o professor e o aluno; "O estabelecimento de ensino está centrado nos resultados das provas e exames" (Luckesi, 2002, p. 20); os sistemas de ensino direcionam a sua atenção nas aprovações em vestibulares, ou seja, nas boas notas.

Além disso, o desdobramento dessa pedagogia, dar-se-á em produções de provas que não possuem a intenção de aprovar, mas de reprovar, em contrapartida aos elementos de avaliação os quais promovem a crítica do estudante, assim como naquelas que funcionam como prêmios pela boa feitura das atividades equivalentes aos pontos na prova. Pensando nisso, Luckesi (2002) aponta explicações pelas quais apresentam três momentos históricos que marcaram e determinaram até hoje como devem ser as práticas pedagógicas distantes do processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, obtivemos a pedagogia jesuítica a qual exercia os procedimentos das provas e exames diante da intenção de hegemonia católica, excluindo ainda mais os protestantes do século XVI. A outra pedagogia foi a comeniana, que trouxe o medo para manipular a atenção dos estudantes que cumpririam a tarefa final de realizar o exame do vestibular. Por fim, a pedagogia da

sociedade burguesa a qual pratica até os dias atuais a pedagogia tradicional servindo com efervescência as provas e os exames decididos pelos sistemas de ensino.

O autor ainda demarca o significado de fetiche, como recorte de classe, do Karl Marx, ao afirmar que é "uma 'entidade' criada pelo ser humano para atender a uma necessidade, mas que se torna independente dele e o domina, universalizando-se" (2002, p. 22)³, em consequência está instaurada a adoração pelos professores e alunos às notas ditas boas ou ruins, demonstrando uma relação de poder que torna irrisório o fato de não ter construído um processo de ensino-aprendizagem satisfatório do ponto de vista do uso da criticidade como prática pedagógica. Com isso, os procedimentos da pedagogia do exame chegam até o medo na sociedade que controla os estudantes desde uma submissão sem consentimentos até a geração de comportamentos, por sua vez degradantes ao sistema do corpo humano, causando um quadro de sintomas físicos. Ademais, pontua-se consequências da pedagogia do exame, segundo Luckesi (2002), afetam o fazer pedagógico polarizando a aprendizagem eliminando a possibilidade de melhoria; o fazer psicológico servindo como mecanismo de manipulação dos estudantes para serem submissos aos sistemas promovendo a autocensura; o fazer sociológico exaltando a seletividade social a qual está articulada com os sistemas de ensino excluindo o arbítrio do ensino, por isso "a seletividade social já está posta: a avaliação colabora com a correnteza, acrescentando mais um "fio d'água" (2002, p. 26).

4. O ato de medir na avaliação

A relação entre educação e avaliação gera muitos diálogos entre os estudiosos dessas áreas, os quais procuram evidenciar a importante missão de integrar a ação de educar e avaliar juntamente no complexo do ensino. Não é difícil ouvir de educadores que as notas são o todo do processo avaliativo de seus

³ Ver Karl Marx, "O Fetichismo da mercadoria", no capítulo Mercadoria, de *O capital*, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1980, livro 1, vol. 1; ver ainda Georg Lukács, "A Reificação e a Consciência do Proletariado". In: *História e consciência de classe*, Porto, Publicações Escorpião, 1974. pp. 97-233.

educandos, em contrapartida alguns teóricos, como por exemplo Jussara Hoffmann (2001) pressiona o assunto afirmando em uma de suas obras (Avaliação: Mito & Desafio) que a "avaliação é a reflexão transformada em ação" (HOFFMANN, p. 17). Segundo a autora, as ações projetadas pelos professores provocam reações as quais produzem outras reflexões que estão inseridas na realidade do educador, juntamente aos fatores de acompanhamento, assim como a do educando o qual possui suas narrativas e construções acerca dos conhecimentos produzidos. Dessa forma, entende-se que exista uma relação mútua e ativa de transformações, entretanto as modificações às vistas são apenas dos estudantes promovidas diante de julgamentos efetuados nas aulas. Esse abismo, segundo Hoffmann (2001), compreende-se através de resultados insatisfatórios cujos possuem representações de julgamentos inflexíveis, respostas sem possibilidades de reescrita e estudantes com sentimentos de culpa, perante exigências burocráticas, penosas e brutais, sendo assim, uma avaliação distante do processo investigativo e dinâmico para construção dos conhecimentos.

Pensando nisso, percebe-se a avaliação dentro de um espectro místico o qual perpetua o controle e o autoritarismo como bases para sua execução, no entanto é preciso desestabilizar essa noção para que seja possível aplicar avaliações construtivas e libertadoras. Em contrapartida, têm-se realizado procedimentos os quais reduzem a avaliação a um registro de notas, o qual determina o desempenho e a aprendizagem dos estudantes, a fim de selecionar aqueles que compreenderam o mecanismo padrão das avaliações. Dessa forma, o estímulo às fórmulas as quais trazem soluções aparentemente eficazes, resultam em aprendizagens reduzidas, o que nos remete à concepção reducionista influenciada pelo autor Ralph Tyler (1949), o qual recebe muitas críticas, porém possui presença confirmada nas práticas avaliativas contemporâneas.

Seguindo o fio do Tyler, faz-se necessário apontar que "a avaliação deve julgar o comportamento dos alunos, pois o que se pretende em educação é justamente modificar tais comportamentos" (TYLER, 1949. p. 106). O desafio dessa proposta reducionista está na mudança das práticas avaliativas, na compreensão do trabalho integrado dos agentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, no entendimento das realidades presentes em cada contexto de ensino, na necessidade de provocar a tecelagem da autonomia, assim como da crítica, as quais são elementos importantes na construção dos conhecimentos, afinal, a

intencionalidade colocada em avaliações não reducionistas está no "processo dialógico e cooperativo, através do qual educandos e educadores aprendem sobre si mesmo no ato próprio da avaliação" (HOFFMANN, 2001. p. 39).

A partir dessas discussões, os modos pelos quais os conhecimentos são avaliados recebem a terminologia "teste" para medir o grau de aprendizagem construído pelos educandos. Com isso, primeiramente é importante salientar que a força de trabalho da maioria dos professores da educação básica não está centrada somente em uma escola, muito pelo contrário, percebe-se uma grande quantidade de estudantes para cada professor, o qual exerce sua profissão em mais de uma instituição, e delibera suas avaliações mediante a aplicação de testes de medida, considerando como o justo a atribuição dos resultados perante uma nota média dentro desse mecanismo. Nessa perspectiva, Hoffmann (2001) afirma que "(...) nem todos os fenômenos podem ser medidos, por não haver instrumentos para tanto, ou por não admitirem tal precisão numérica" (p. 45), por esse motivo, verifica-se a imprecisão de autuar os estudantes com notas às quais não contemplam todo o processo de aprendizagem.

Acrescenta-se, ainda, segundo a autora, que "estabelecem-se notas e conceitos através de métodos impressionistas ou por comparação" (Hoffmann, 2001. p. 46), os quais validam impressões gerais estabelecidas através de decisões individuais, reforçando a necessidade de apontar uma resposta certa para acionar as notas dos demais. Dessa forma, aponta-se a medida como mecanismo decisivo no estabelecimento das notas, em outras palavras, o reducionismo coloca em evidência a ingenuidade do professor, o qual não trata com profundidade as questões que causaram determinada nota, preocupando-se com décimos, ao invés de lutar contra as lacunas reais do processo de ensino-aprendizagem os quais não atingiram a eficácia da educação do ser crítico. Com isso, segundo Hoffmann (2001), "a medida, em educação, deve resguardar o significado de um indicador de acertos e erros. Esse indicador passa a adquirir sentido a partir da interpretação pelo professor do que ele verdadeiramente representa quanto à produção de conhecimento pelo aluno" (p. 51), sendo assim, ela é uma das ferramentas de trabalho utilizadas no contexto educacional, permitindo-se dizer que ela não definirá todo o processo, tendo em vista que outros mecanismos foram aplicados durante o processo de ensino-aprendizagem.

Pensando nisso, em acréscimo, Depresbiteris afirma que "os testes são conhecidos também como testes de rendimento escolar (...) a prova é usada quando se necessita apenas da validade do instrumento" (2004, p. 51, 52), o que reitera uma padronização do ensino-aprendizagem depositando as demandas nos instrumentos a serem utilizados que causa uma espécie de validade do conhecimento produzido. Esses dois meios de avaliação são materializados com elementos que tange ao que seja objetivo e dissertativo, os quais, respectivamente, atendem o estabelecimento de respostas aliadas ao quantitativo de acertos os quais definirão o conhecimento e serão julgados por uma banca de examinadores; a outra possui o estabelecimento de construções nas quais estimulam o raciocínio, a criticidade e o estreitamento das relações entre o eixo estudantil e docente.

5. Aspectos da Avaliação Objetiva

O processo de avaliação na vida de um profissional de Educação oferece a oportunidade de verificação dos métodos e mecanismos os quais são aplicados aos estudantes, a fim de alcançar os objetivos propostos ao longo das mais variadas seqüências didáticas idealizadas. Nesse compasso, sabe-se que o aluno será cobrado diante da prova de suas competências, como também daquilo que ele não tem certeza se utilizará em situações futuras. Para tanto a avaliação seletiva e eliminatória é uma responsabilidade dos educandos, assim como de quem realiza a mediação dos conhecimentos, cuja culminância pede uma pedagogia libertadora em consequência de uma prática da consciência crítica, harmoniosa e responsável. Sendo assim, segundo Sant'Anna (2010) "a avaliação só será eficiente e eficaz se ocorrer de forma interativa entre professor e aluno, ambos caminhando na mesma direção, em busca dos mesmos objetivos" (p. 27).

Pensando nisso, a produção dos testes é comumente posta nos processos avaliativos, mas será que realmente dispõe de questões as quais avaliam os estudantes? Constata-se, a partir disso, que o mecanismo da prova objetiva mede o rendimento dos conteúdos explorados durante as aulas, entretanto os seus resultados provocam julgamentos os quais não satisfazem todo o processo avaliativo, assim, segundo a autora Sant'Anna (2010), faz-se necessário "identificar,

aferir, investigar e analisar as modificações do comportamento e rendimento do aluno, do educador, do sistema (...)" (2010, p. 31).

A avaliação funciona de modo que o processo de ensino-aprendizagem forneça valores os quais determinam a fluidez do desenvolvimento do planejamento, possibilitando os processos seletivos e as práticas inseridas nos currículos, assim como ela disponibiliza diagnósticos rápidos, controla as nuances do ensino, mede e interpreta os resultados e promove as classificações dentre as áreas do conhecimento. Com isso, constrói-se semelhanças as quais agrupam e integram os pensamentos e as intelectualidades, entretanto coloca em relevo os aspectos individuais, abre espaço para as competências de cada estudante avaliado e determina o modo pelo qual as profissões são escolhidas. Dessa forma, uma das funções propostas por Bloom visa a classificação dos estudantes por etapas às vistas do programa idealizado para o cumprimento dos currículos no ensino, facilita a aplicabilidade de exames ou provas os quais delimitam o rendimento dos estudantes e acionam os encaixes cognitivos comportamentais.

Entende-se, por isso, que a "avaliação é a coleta sistemática de dados, por meio da qual se determinam as mudanças de comportamento do aluno e em que medida estas mudanças ocorrem" (BLOOM, 1971 *apud* SANT'ANNA, 2010, p. 29). É importante salientar também que dentro desse processo, as avaliações possuem um caráter de produto final, o qual regula os conhecimentos revelando quantitativos diante dos esforços promovidos durante o desenvolvimento do ensino. Diante disso, seguem padrões de avaliações objetivas, as quais medem os resultados, disponibilizam critérios específicos ou gerais de identificação dos fundamentos obtidos, apontam as lacunas do desenvolvimento, utilizam mecanismos previamente postos e buscam uma relação entre os resultados e os objetivos traçados.

Nessa linha de raciocínio, Sant'Anna (2010) aponta que os caminhos pelos quais um teste objetivo é construído evidenciam apontamentos que são importantes para análise neste trabalho, dentre eles existem a facilidade na correção, a acomodação para qualquer disciplina escolar, a possibilidade de colocar à disposição uma margem de acertos e erros, ou seja, aquela resposta mais próxima da correta ou ela própria, como também a mais distante dela, a relação das respostas com a pergunta, a verificação do ato de raciocinar, discriminar e julgar os conhecimentos gerais ou não, e o longo tempo na produção das questões, assim como na resolução dessas. Portanto, evidenciam-se nas provas objetivas o estímulo

à lembrança do conhecimento, um desnível na construção de uma avaliação no qual limita o educando e torna o professor uma parte controladora do processo, a pouca dilatação das respostas nas quais possuem o subjetivismo de quem elabora, a insuficiência do domínio, da compreensão e análise dentro do espectro do sintetizar, do criar e do julgar os valores postos e interpostos nos conhecimentos abordados na listagem de conteúdos, a fragilidade nas habilidades das diferentes práticas de leitura e o simplismo no julgamento das respostas.

6. As Concepções de Língua e o vestibular

Primeiramente, faz-se necessário dizer que o esclarecimento de cada concepção não será desenvolvida neste trabalho, tendo em vista a discussão em torno das questões de língua portuguesa da prova de vestibular do Sistema Seriado de Avaliação da Universidade de Pernambuco. Dessa forma, promove-se acerca das concepções de língua alguns diálogos pertinentes às subjetividades do ensino e da avaliação da língua portuguesa em uma das etapas do processo de desenvolvimento escolar. Afirma-se, de fato, que esses dois campos estão em constante contato, pois contribuem para a execução da complexidade do conhecimento nas práticas pedagógicas aplicadas nas escolas. Para tanto, a estudiosa Irandé Antunes é assertiva ao pontuar que “ensinar língua e avaliar ensino de língua são atividades em que se refletem as concepções que temos acerca do que é uma língua, do que são seus diferentes componentes (...)” (ANTUNES, 2012, p.83). Sendo assim, os ambientes de discussão teórico-científicos possuem fundamentos suficientes capazes de contribuir na execução das práticas pedagógicas promovidas nas escolas, tanto no conhecimento e uso da língua, quanto na ampliação de mecanismos que ofereçam mudanças nos processos avaliativos aplicados ao vestibular, haja vista mudanças significativas para reformulação dessa etapa no contexto educativo.

Por conseguinte, conforme Antunes (2012) afirma, os atos de avaliar e ensinar possuem direcionamentos distintos, os quais envolvem os sujeitos nas atividades propostas com a finalidade de prontificar o processo de ensino-aprendizagem. Respectivamente, o primeiro possui objetivos mais amplos

que consolidam o objeto de ensino, ou seja, “seus limites remontam a determinações um tanto quanto fluidas e até certo ponto heterogêneas e assistemáticas” (ANTUNES, 2012, p. 83); o segundo dispõe de objetivos mais específicos com o intuito de localizar o processo aplicado à avaliação, ou seja, “os objetivos são mais pontualmente direcionados e os limites decorrentes da natureza contingente e técnica de seus instrumentos implicam uma série de restrições que afetam a extensão do seu alcance” (p. 83). Contudo, a relação entre avaliação e ensino está interligada, ao passo que ela determina os pontos das próximas aulas, assim delineando as opções do objeto de ensino aplicado, enquanto este contrariamente volta o seu olhar para o que foi apreendido durante as sequências didáticas aplicadas.

Com essa linha de raciocínio, observa-se como o vestibular funcionou e atualmente opera diante de tantas mudanças. Neste artigo, não nos aprofundaremos nos pontos legislativos do exame realizado para o ingresso na universidade, em contrapartida focaremos no espiral mais subjetivo relacionado ao ensino e à avaliação. Dessa forma, segundo Antunes (2012), os vestibulares faziam parte do processo de ensino-aprendizagem, com a finalidade de ser um mecanismo de ingresso ao ensino superior, com o passar dos anos obtendo uma vinculação ao ensino médio. Entretanto, o vestibular seguiu realizando transformações no modo pelo qual os conteúdos eram determinados, ao ponto de manipular a forma como o ensino era tratado nas escolas, ou seja, estudava-se o ensino médio apenas com a cartada final de ser aprovado num exame de vestibular. Com isso, a escola passou a ser transformada em um espaço mercadológico, a fim de atender às expectativas das provas de vestibulares, assim o funcionamento da subjetividade do ensino, as suas nuances, os seus objetivos, as atividades, os programas foram reduzidos, tornando a formação cidadã cada vez mais distante do espaço escolar. Acerca das concepções de língua utilizadas nas provas, conforme Antunes aponta, foram simplificadas à dimensão gramatical da língua, assim como, “ressentiam-se da visão imanentista, descontextualizada e normativa da língua, o que repercutiria no tratamento das questões linguísticas presentes às provas” (ANTUNES, 2012, p. 84).

Neste panorama, ainda sob a luz de Antunes (2012), evidencia-se também a descompensação no âmbito da competitividade de mercado neste contexto entre as escolas particulares e públicas. Estas possuíam diferentes contextos e realidades que agravavam o modo pelo qual o vestibular tomou proporção na vida dos

estudantes do ensino médio, tendo em vista que estudar uma língua é não somente compreender a sua prescrição normativa, mas entender o campo heterogêneo o qual está inserido, as múltiplas possibilidades de uso e as abstrações e subjetividades que contribuem para o seu funcionamento. Com isso, as escolas particulares disponibilizavam um universo de mecanismos sofisticados e cada vez mais atualizados, enquanto que as escolas públicas estavam distantes disso, uma vez que não tinham o interesse financeiro dos sistemas de ensino para atender às exigências que o vestibular impôs de acordo com a visão do mercado. Apesar disso, o uso da redação no exame foi uma tentativa de avaliar os estudantes de ambas as esferas com o intuito de apontar o desempenho dos estudantes no uso da língua, muito embora trouxesse pouca segurança para tal intenção. Portanto, conforme ressalta Irandé, “(...) por mais que se pretenda para o vestibular a pretensão pedagógica de interferir no ensino, são sempre ainda limitadas tais interferências, por interferir em educação é muito mais que (...) transpor elementos de um universo para outro” (ANTUNES, p. 86), assim, torna-se visível a cultura de um ensino que abre espaço para a memorização, a transposição descontextualizada de conteúdos, os quais são inteiramente importantes para o desenvolvimento da aprendizagem e a construção do campo avaliativos, haja vista as tentativas propostas em estudos acadêmicos a fim de repensar o modo pelo qual a juventude é avaliada no contexto escolar, cujo processo possui etapas para ampliar os conhecimentos proposto nas sequências didáticas.

7. Análises das questões objetivas de Língua Portuguesa

Em face dos conhecimentos já mencionados, abre-se a instância de análise dos dados de modo qualitativo, observando as questões sob a luz do eixo de ensino Leitura, com a finalidade delinear as lacunas postas mediante às concepções de leitura. Estas estão determinadas, segundo Koch e Elias (2008), na discussão acerca do cultivo da leitura, como também de que maneira isso é refletido em questões objetivas, dentro de um contexto de seleção, tal como acontece nos vestibulares, identificando quais os focos presentes na questão, como a interação funciona no conglomerado de questões propostas como avaliativas, de qual forma a

produção de sentidos é exercida e se a compreensão da leitura está de alguma maneira desenvolvida nos dados coletados.

Por conseguinte, antes de iniciar a análise, faz-se necessário contextualizar, também, que a leitura faz parte do processo de letramento de um indivíduo, desde folhear uma revista impressa, até realizar a leitura de artigos científicos, ou coisas mais simples e cotidianas como uma bula de remédio. Diante disso, Roxane Rojo (2002) contribui para essa discussão lembrando as capacidades de leitura, as quais foram aplicadas ao longo do tempo nas práticas de letramento, que evidenciam aspectos no ensino, na avaliação e na prática pedagógica global adotadas pelas instituições de ensino. Esta última colocação, debruça-se nesta discussão científica os pontos referentes à avaliação, ao passo que produzem elos com as teorias das autoras anteriormente mencionadas. Portanto, as próximas seções serão trabalhadas a partir do ano da prova, enquanto as categorias de análise estarão tecidas junto aos quesitos selecionados.

1. SSA, do ano de 2020

No primeiro quesito selecionado, o qual pertence à prova da segunda fase do ano de 2020, existe a presença de um texto publicado no jornal “O Globo” e escrito pelo historiador e político Marcelo Freixo, que relata um caso sobre escravidão no século XXI e contextualiza desde uma citação direta, resgatada de uma publicação do ano de 1942, até a identificação de espaços periféricos os quais concentram realidades ainda coloniais de um país não emancipado, a seguir pela lógica mencionada pelo autor. Posteriormente, seguem-se as cinco questões nas quais abrigam a avaliação objetiva perante apenas um único texto, entretanto, para esta etapa utilizaremos os quesitos 1, 3 e 5, conforme se observa a seguir.

SSA 2020 – QUESTÃO 1

Acerca do modo como se organiza discursivamente o **Texto 1**, analise as afirmativas a seguir.

- 1) Os dois primeiros parágrafos têm propriedades eminentemente narrativas, como atestam as marcas da passagem do tempo e a presença de um narrador onisciente.

- 2) O trecho: “No dia 26 de abril, a polícia prendeu três pessoas: o fazendeiro, seu filho e o capataz.” configura-se como o desfecho da história que inicia o texto.
- 3) O tema, que é anunciado no título, permite uma expectativa de perspectiva histórica, o que é confirmado no trecho: “Passamos pelos períodos colonial, imperial e republicano” (4º parágrafo).
- 4) A história de Romário está ambientada no Brasil colonial do século XVII, quando a força escrava era o principal elemento da cadeia produtiva.

Mediante estas proposições o estudante precisaria escolher algumas, direcionando-se para o sentido daquelas que evidenciam o que é dito como “correto”. Saliento-vos, que não é a intenção deste artigo retirar a utilização de uma prova objetiva, mas sim de investigar como os processos contemplativos das concepções e perspectivas de leitura, juntamente com as capacidades presentes nesse processo evidenciam os caminhos ditos avaliativos, porém sob determinadas linhas de avaliação.

Dito isso, voltamo-nos ao quesito afirmando que as proposições, primeiramente, determinam uma capacidade de decodificação (ROJO, 2002), ou seja, àquelas referentes ao processo de alfabetização, como também no campo das estratégias. Esta última, entretanto, fica restrita ao ativar os conhecimentos de mundo do leitor, haja vista a ausência das comparações de informações intertextuais, a generalização dos fenômenos factuais retratados e produção de inferências locais e globais, assim como, distancia-se em alguns pontos da possibilidade da capacidade de apreciação e réplica (ROJO, 2002) como, por exemplo, as informações referentes ao autor, tais como a sua posição social, sua ideologia, com que finalidade, quais leitores são previamente julgados os quais lerão o referido autor, entre outras reflexões que são pertinentes ao processo de letramento na leitura e são visivelmente indispostas pelo quesito.

Seguindo essa linha de pensamento, observa-se também o foco no texto (KOCH e ELIAS, 2008) presente nas proposições para que sejam concentradas nos espectros de certo e/ou errado. Com isso, a língua se restringe ao código cujo fio condutor é decodificar o texto, ao passo que realiza uma atividade que repousa no sistema estrutural posto no texto. Dessa forma, a interação com os outros tipos de foco, formalizando-se conforme dito por Koch e Elias (2008), a concepção de autor-texto-leitor, encontra-se distante da proposta do quesito como avaliação.

Portanto, “nessa perspectiva, o sentido de um texto é construído na interação texto-sujeitos e não algo que preexista a essa interação. A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos (...)” (KOCH; ELIAS, 2008, p. 11).

O segundo quesito a ser analisado corresponde ao terceiro na ordem de numeração da prova. Com isso, percebe-se a seleção de um excerto do texto, com a intenção de destacar a proposta de avaliação na produção de sentido de uma palavra diante do todo, com o limite de duas possibilidades de assertividade dentro do campo do “certo” ou “errado”, conforme é possível verificar a seguir.

SSA 2020 – QUESTÃO 3

No trecho: “(aquele passado colonial ainda está presente) na proibição de uma babá entrar num clube da Zona Sul sem seu distintivo uniforme”, a palavra destacada imprime a “uniforme” um efeito de sentido associado a:

- a) nobreza e discrição.
- b) distinção e elegância.
- c) discriminação e exclusão.
- d) sobriedade e simplicidade.
- e) individualidade e informalidade

Diante disso, identifica-se a solicitação no enunciado de um “efeito” dentro de um sentido, o qual é colocado localmente, ao passo que, as questões anteriores se propunham a “avaliar” outros aspectos do texto base. Dessa forma, entende-se que o sentido requerido na questão evita explorar uma funcionalidade da leitura que é a interação com o indivíduo que está posto à interpretação e compreensão do texto. Por conseguinte, segundo Koch e Elias, “a leitura de um texto exige do leitor bem mais que o conhecimento do código lingüístico, uma vez que o texto não é simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado por um receptor passivo” (2008, p. 11), assim o sujeito possui relações sociais e cognitivas as quais interagem com a língua e os seus conhecimentos dentro desse processo.

É importante destacar que o estudante enquanto leitor é um produtor de sentidos, o qual seleciona as estratégias de leitura, antecipa informações através do campo da hipótese, realiza inferências e verifica a existência dessas no texto lido. Nessa linha de raciocínio, Koch e Elias demarcam a ativação dos conhecimentos do

leitor são ativados na leitura, ou seja, aqueles respectivos à língua, juntamente à sua visão de mundo, constituindo-se um ser pluralizado que produz uma diversidade de sentido, conforme é afirmado pelas autoras em “considerar o leitor e os seus conhecimentos e que esses conhecimentos são diferentes de um leitor para outro implica aceitar uma pluralidade de leituras e de sentidos em relação ao um mesmo texto” (2008, p. 21).

Pensando nisso, verifica-se nesse tecido de compreensões acerca da leitura e como ela reverbera num conjunto de quesitos objetivos, o distanciamento no que Rojo (2002) intitula como “capacidade de apreciação e réplica do leitor em relação ao texto (interpretação, interação)”. A autora demarca características as quais o leitor está colocado como produtor de conhecimentos sem excluir a bagagem cognitiva que carrega, ao passo que percebe as relações com outros textos, ativa metas de atividades, inclui as linguagens não verbais, reage de forma afetiva ao texto, discorda, concorda e constrói críticas acerca do que é lido. Portanto, salienta-se as etapas da construção de leitura para um processo avaliativo mais democratizado, logo, o sujeito, o texto, e o autor são interligados por fios condutores que não conduzem, mas produzem a tecelagem dos conhecimentos.

Não obstante, o quesito de número 5 golpeia o processo de leitura e algumas possibilidades de avaliação, com o destaque de um trecho do texto, incluindo lacunas para o preenchimento da resposta “correta”, essa completamente restrita ao codificação da língua. Vejamos isso a seguir.

SSA 2020 – QUESTÃO 5

“Tudo isso _____ fatos amplamente conhecidos e _____
muitas pessoas que conhecem histórias como essas. _____ séculos
que o Brasil vive essa triste realidade.”

- a) são – devem haver – Faz
- b) são – devem haver – Fazem
- c) são – devem existir – Faz
- d) é – deve existir – Fazem
- e) é – devem existir – Fazem

O enunciado da questão e as suas propostas de possíveis respostas marcam um processo, segundo Rojo (2002), de compreensão de formas e convenções

gráficas, decodificação de léxicos, entendimento dos sistemas de escritas aos quais desembarcam na memorização dos conhecimentos, que faz reflexo às teorias relacionadas à leitura e ao letramento no marco temporal da segunda metade do século XX. Dessa forma, o processo de construção da avaliação através da leitura, torna-se arcaico - para não enfatizar nos sentidos provocados pela palavra desatualização, o que influencia do processo de ensino-aprendizagem desse estudante, ou seja, o modo pelo qual ele se enxerga diante desse contexto, como ele interage, de que forma ele se desenvolverá e quais conhecimentos serão contribuintes na vida estudantil do leitor. Portanto, são reflexões importantíssimas sobre a inserção das concepções e capacidades de leitura, dentro da construção de questões objetivas, como modo de avaliação do estudante, do leitor, do sujeito cognitivamente atuante, socialmente ativo e linguisticamente antenado.

2. SSA, do ano de 2021

Neste conjunto de questões de língua portuguesa, o quesito 2 pertence à proposta de texto 1, o qual apresenta o relato de uma personalidade religiosa, postada no site da ONG Educafro, que apresenta um depoimento acerca do caso de racismo vivenciado por um frei. Ele retrata o episódio de racismo, o qual radicalizou a vida dele, após forçarem sentá-lo, juntamente com outros negros presentes, numa mesa na qual foi nomeada de “navio negreiro”. Verifica-se, portanto, de um texto factual o qual apresenta elementos reais da ausência de letramento político, por parte dos organizadores do evento, o qual o personagem da história participou. Para tanto, observemos a seguir como foi constituído o quesito com base nas informações desse texto.

SSA 2021 – QUESTÃO 2

Quanto aos recursos lexicais, gramaticais e gráficos empregados no Texto 1 e seus efeitos nos sentidos, analise as afirmativas a seguir.

- 1) As aspas em “convidados” revelam que o narrador ficou surpreso ao ser convidado para o evento do dia 13 de Maio.
- 2) A designação ‘Navio Negrero’ para a mesa de refeição foi ofensiva ao narrador, porque simboliza a opressão e a violência que vitimam os negros, há séculos.

3) Em: “Quando vi aquilo”, o pronome (destacado) se refere ao trecho “mesa central do refeitório, decorada com as palavras ‘Navio Negreiro’”; o uso de ‘aquilo’, nesse caso, reforça que o narrador despreza a ação de seus colegas e discorda dela.

4) O termo “bandeira de luta” sinaliza a ideia de “ir à forra”, “passar por cima”, isto é, destruir a supremacia branca.

Diante disso, o enunciado já apresenta que o estudante realizará a análise dos “recursos gráficos e lexicais” presentes no destaque mencionado. Posteriormente, observa-se a disponibilidade de opções para que seja marcada a alternativa “correta”. Pontua-se, entretanto, conforme Rojo (2002), que a prática de capacitar o leitor mediante a codificação dos conhecimentos, encontra-se, em geral, nas esferas do ensino de alfabetização e dos anos iniciais do Fundamental. Dessa forma, torna-se latente, por parte do estudante, a dominação das informações relacionadas às construções alfabéticas, ao sistema gráfico da língua, sem a presença de outros olhares, respectivos à leitura, que contribuem para o processo de ensino e aprendizagem.

Em virtude disso, coloca-se em relevo o objetivo da leitura (KOCH; ELIAS, 2008), como um elemento essencial para a fluidez da interação do texto com o leitor. Segundo as autoras já mencionadas neste parágrafo, as intenções provocadas pela leitura de um texto estão num universo de possibilidades, tais como: informar-se, produzir trabalhos científicos, habilitar o prazer de ler, consultar alguma informação e divulgar. Nessa perspectiva, identifica-se que o leitor lança objetivos pelos quais regará a sua leitura, ainda, conta-se com a participação das estratégias que influenciam no ato de desfrutar ou rechaçar algo, com a finalidade de construir a interação tão demarcada pelas concepções de leitura. Portanto, as proposições postas à avaliação do que se pede no texto exploram muito pouco a diversidade da compreensão da leitura, visto que, um dos fatores essenciais é a bagagem cultural do texto, por sua vez, em contato de interação com o estudante delibera as produções de sentido tão necessárias para o processo de ensino e avaliação da aprendizagem.

Ademais, o quesito seguinte permanece com base no texto 1 e recorta um trecho do texto com a intenção de definir o sentido da expressão linguística destacada no enunciado, para que seja respondido mediante possibilidades

objetivas de compreensão apresentadas por uma opção de sentido em cada uma das alternativas, conforme é visto a seguir.

SSA 2021 – QUESTÃO 3

No trecho: “E, de fato, aquele episódio alterou radicalmente a direção da minha vida.” (**Texto 1**), o termo destacado acrescenta ao trecho em questão um/uma:

- a) confirmação.
- b) atenuação.
- c) contraste.
- d) dúvida.
- e) ironia.

Com base nisso, observa-se mais uma vez o foco no texto (KOCH; ELIAS, 2008), o qual se pede para analisar o termo em destaque, assim determinar uma resposta correta. Dessa forma, pontua-se a língua como uma estrutura, a qual revela características nas quais repousam uma “não consciência”, em detrimento do sistema gráfico da língua, codificando-a e implementando uma esfera de reprodução do conhecimento. Desse modo, o processo interacional da língua se torna um estacionamento dos agentes autor, leitor e texto, os quais permanecem estáticos, nem produzem sentido, muito menos suplantam a compreensão do texto com base nas concepções de leitura. Assim, em contrapartida, a prática da codificação nesse quesito reforça que “(...) a leitura é uma atividade que exige do leitor o foco no texto, em sua linearidade, uma vez que “tudo está dito no dito” ((KOCH; ELIAS, 2008, p. 10), o que não contribui na construção de sentidos estabelecendo etapas para que o leitor selecione, antecipe, infira e verifique e promova um processo dialógico e interativo com o texto.

Por conseguinte, as capacidades de compreensão da leitura (ROJO, 2002) reafirmam que neste quesito o leitor está distante do relacionamento entre o seu conhecimento de mundo e aqueles utilizados pelo autor do texto, da busca por outras hipóteses acerca do que se pede, da reutilização de informações possibilitando uma reorganização das informações presentes no texto, da comparação com outros textos, das pistas que chegam aos significados relacionados ao conhecimento de mundo do leitor. Assim, as estratégias de leitura

são desconfiguradas de todo o processo, o qual se coloca à disposição de uma avaliação superficial dos conhecimentos (pré)determinados nos textos disponibilizados, suplantando a codificação dos saberes.

Por fim, o quesito de número 4, ainda sob a luz do texto 1, elabora uma proposta de substituição ao estudante, ao passo que afirma que esse procedimento não deverá alterar os sentidos do texto, de acordo com o destaque assinalado pelo enunciado, conforme é possível perceber a seguir.

SSA 2021 – QUESTÃO 4

Em: “Foi a partir de então [...]” (**Texto 1**), o articulador destacado pode ser substituído, sem alterações significativas nos sentidos do texto, por:

- a) “depois que entrei pro seminário”.
- b) “após aquele triste acontecimento do dia 13 de maio de 1966”.
- c) “depois de ser convencido a ficar pelo padre do local”.
- d) “após o meu ódio ter passado”.
- e) “depois que tirei a foto do meu pai do fundo da mala”.

Nessa questão, observa-se a articulação do sentido com o ato de substituir determinados elementos provenientes do texto. Entretanto, essa prática diante das concepções de leitura minimiza a ação do estudante no que tange à utilização da sua bagagem cultural, tão presente na ativação dos saberes. Se por um lado, compreende-se que fenômenos de referência acontecem na língua mediante o uso dos códigos, como por exemplo a coesão referencial, por outro temos na ativação da leitura, alguns elementos essenciais para produção de sentidos, tais como as vivências, os valores contidos nos espaços de interação, nos saberes relacionados ao texto. Portanto, “é preciso levar em conta os conhecimentos do leitor, condição fundamental para o estabelecimento da interação, com maior ou menor intensidade, durabilidade, qualidade” (KOCH; ELIAS, 2008, p. 19).

Pensando nisso, tal como colocam as referidas autoras do parágrafo anterior, “considerar o leitor e seus conhecimentos e que esses conhecimentos são diferentes de um leitor para outro implica aceitar uma pluralidade de leituras e de sentidos em relação a um mesmo texto” (2008, p. 21), logo, diante do quesito selecionado está em relevo a ausência desse processo na proposta de avaliação,

visto que, visualiza-se apenas o procedimento de substituição de termos, deixando à deriva a bagagem linguística do estudante avaliado. Com isso, as capacidades de apreciação e réplica mencionadas por Rojo (2002) e tão elementares no processo de construção da leitura, tais como os contextos de produção, o relacionamento com outros textos costurados ao que foi mencionado como texto base para o estudante, a interdiscursividade que coloca o estudante diante da relação entre os discursos presente no texto, a percepção de linguagem visuais ou não, entre outros elementos, permanecem estagnadas durante o processo, o que implica dizer que a avaliação seguiu o mesmo estado: o estacionamento da produção de sentidos.

3. SSA, do ano de 2022

Nessa etapa de análise de questões de língua portuguesa o texto 1, o qual servirá de referência para alguns quesitos, propõe ao leitor uma breve narrativa acerca dos passos de um padre bastante “famoso” por seus feitos com as pessoas em condição de rua. Esta personalidade religiosa, além do serviço de pároco em uma igreja da cidade de São Paulo, coloca-se à disposição para conviver com os mais pobres e alimentá-los com comida e afeto. Este texto foi adaptado de uma reportagem do veículo de imprensa e mídia “*El País*”, cujo jornal não exitou em utilizar falas do padre, a fim de contextualizar a sua visão sobre os fatos. Com isso, o quesito que faz referência ao texto em questão toma como enunciado a intenção de identificar elementos que evidenciem a tipologia de um texto descritivo, conforme é destacado a seguir.

SSA 2022 – QUESTÃO 1

Nos textos narrativos, são comuns partes que buscam descrever elementos, como ambientes e personagens. O **Texto 1**, de tipologia predominantemente narrativa, apresenta um trecho notadamente descritivo em:

- a) “Aos 71 anos, [o padre] pertence ao grupo mais propenso a desenvolver complicações da covid-19, [...]”.
- b) “Quando Cassiano, de 40 anos, se juntou à fila com o corpo sujo, as roupas rasgadas, machucado na testa e olhar triste, [...]”.

- c) “Quando ele já estava sentado e comendo, o padre se aproximou de novo para saber o que havia acontecido. Um abraço demorado cobriu, então, a cabeça do rapaz.”.
- d) “Sua quinta-feira começou como todos os dias, com uma missa na Igreja São Miguel Arcanjo, da qual é pároco.”.
- e) “Ali, no bairro da Mooca, zona leste de São Paulo, mantém há 35 anos um compromisso constante com a população em situação de vulnerabilidade.”.

Nesse quesito, o que chama à atenção é a distância que se faz em relação ao leitor e estudante, diante de um texto bastante plural de significados, arcabouço cultural e aspectos do uso da língua, os quais poderiam abrir espaço para outras discussões. Entretanto, pode-se notar o apontamento direto e transversal, quando é determinado que seja observado somente o elemento linguístico que levaria à identificação de uma característica da tipologia de um texto, nessa é o descritivo. Dessa forma, o foco é o sistema de códigos presentes no texto, visto que, é um “(...) simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando a este, para tanto, o conhecimento do código utilizado” (KOCH; ELIAS, 2008, p. 10). Contudo, a avaliação passa a ser direcionada para o reconhecimento, limitando o processo de ensino e aprendizagem que democratiza o educando.

Diante dessa linha de pensamento, observa-se na questão o modo pelo qual as respostas foram colocadas às vistas ao estudante, cujo papel principal como um dos agentes da educação é participar do processo ativamente. Com isso, os destaques de trechos selecionados subordinam a ativação de sentidos, ao passo que cria uma amarra no que tange também às estratégias na capacidade de compreensão do texto (ROJO, 2002), em outras palavras, a produção de sentidos (KOCH; ELIAS, 2008) é comprometida pelo afastamento do leitor perante os conhecimentos de mundo perante a língua, e a minimização da inferência dos saberes do leitor, as finalidades da leitura, o levantamento e a confirmação de hipóteses referente ao texto, a localização de informações relevantes que possam ser reutilizadas, dentre outros aspectos, contudo, sendo imprescindíveis para o funcionamento da compreensão leitora capaz de construir um leque de possibilidades de avaliação.

Dito isso, o próximo quesito posto para análise está centralizado na identificação do código de maneira invertida, ou seja, o enunciado destaca o

elemento que deve ser identificado e lança ao leitor determinadas opções nas quais indiquem o tipo de expressão na língua presente no texto, conforme é visto a seguir.

SSA 2022 – QUESTÃO 2

Entre os segmentos abaixo, assinale aquele que situa a narrativa no que diz respeito ao tempo.

- a) “São oito horas da manhã de quinta-feira, 17 de setembro (...).”
- b) “[...] o padre Júlio Lancellotti (São Paulo, 1948) veste jaleco branco, avental laranja, sandálias pretas, luvas de látex e uma máscara respiratória [...].”
- c) “Aos 71 anos, (o padre) pertence ao grupo mais propenso a desenvolver complicações da covid19 [...]”.
- d) “Lancellotti não hesitou em se aproximar e tocar a cabeça do homem com as duas mãos. ‘Nós vamos cuidar de você’, disse, com a voz suave.”.
- e) “Costumava servir um café da manhã na própria igreja para cerca de 200 pessoas. Veio a pandemia e o número praticamente triplicou.”.

Conforme é projetado pelo quesito acima, percebe-se que é instaurado o movimento de assinalar um ponto, o qual possui subjetividades textuais, mediante alternativas com intenções de condução e reprodução do conhecimento. Esse processo de transmissão, reafirma a apreciação arcaica no que diz respeito à capacidade leitora do estudante, porque realiza uma combinação com a convenção dos códigos, a dominação dos grafemas, o reconhecimento de palavras (ROJO, 2002), o que implica na reprodução dos sentidos. Essas capacidades estão ligadas ao processo de ensino alfabético e o material de estudo em questão se propõe à avaliação dos estudantes do ensino médio para o ingresso no ensino superior.

Por esse motivo, a réplica do leitor poderia ser trabalhada sob aspectos referentes à valorização dos temas, as finalidades propostas no texto, as situações, as ideologias, os contextos presentes, a reflexão desses com outros textos e o aproveitamento da interdiscursividade. Portanto, as possibilidades de construção dos sentidos nos estudantes viabiliza um processo de avaliação mais democrático, tendo em vista o acionamento das capacidades e concepções de leitura, como reflexão para o ensino e aprendizagem.

Por fim, o último quesito selecionado, pede-se ao leitor que aponte alguns recursos linguísticos imersos no texto, com a finalidade somente de determinar os códigos respectivos ao que se pede, conforme é exemplificado a seguir.

SSA 2022 – QUESTÃO 2

Ainda considerando o trecho anterior, assinale a alternativa CORRETA quanto ao emprego de certos recursos da coesão e da pontuação.

- a) Em: “Eu não trabalho com morador de rua. Eu convivo com eles.”, o emprego do pronome “eles” (destacado) gera incoerência, visto que pretende substituir “morador de rua”.
- b) Também no trecho anterior: “Eu não trabalho com morador de rua. Eu convivo com eles.”, o emprego do ponto final para separar as orações é obrigatório, mas a vírgula é a outra opção autorizada pelo uso mais formal da língua.
- c) O trecho: “Eu não trabalho com morador de rua. Eu convivo com eles.” mantém o mesmo sentido em: “Eu não trabalho com morador de rua, porque eu convivo com eles.”.
- d) Em: “Isso não é tarefa só para os religiosos.”, o termo destacado retoma o segmento “olhar para a vida de forma humana”.
- e) Uma proposta de articulação que também atenderia os sentidos pretendidos entre os períodos a seguir é: “Isso não é tarefa só para os religiosos, portanto eu não conseguiria viver a dimensão religiosa sem humanizar a vida”.

Em relação ao quesito exposto, percebe-se a medição dos conhecimentos do leitor, subordinando o foco na interação autor-texto-leitor (KOCH; ELIAS, 2008) ao sistema de códigos da língua presentes no texto, ou seja, o leitor é estimulado a contemplar sua escolha diante da opção adequada ao que se pede. Reitera-se que não está sendo apontada a apreciação aos códigos da língua no ensino, mas pela forma como esses saberes são trabalhados numa questão objetiva, dentro do contexto de um processo avaliativo para ingresso no ensino superior, assim, resta-nos a pergunta retórica e auto reflexiva: de que maneira esses conteúdos poderiam contemplar uma transposição didática democrática ao estudante? Dessa forma, reforça-se a afirmação de que não é intenção deste artigo desenvolver possíveis respostas para a pergunta retórica mencionada. Por conseguinte, o processo proposto pelo quesito evidencia o comprometimento no comportamento do leitor que é contemplado pela reprodução de saberes, o que implica dizer que aglomera a codificação no processo de aprendizagem e avaliação da questão. Dessa forma, torna-se evidente a ausência da pluralidade dos sentidos, ou seja,

minimiza-se ao leitor da capacidade de construir sentidos através das concepções de leitura (KOCH; ELIAS, 2008), visto que os procedimentos estratégicos de verificar e inferir informações, antecipar hipóteses e selecionar elementos informativos acerca do que se pede, tornam-se inacessíveis do ponto de vista já relatado. Portanto, o processo de avaliação mediante as estratégias leitoras para alcançar a compreensão, o sentido e o foco fica estacionado, o qual diverge da constante movimentação que a língua representa, como também dos processos de ensino e aprendizagem pelos quais o estudante e leitor da questão vivencia.

Considerações finais

Em virtude dos conhecimentos relatados, portanto, consideram-se insuficientes os resultados projetados pelas questões analisadas, tendo em vista o papel social e educacional de aprovação dentro de um processo que corresponde às expectativas mercadológicas deliberadas pelos aspectos da pedagogia do exame (LUCKESI, 2002). Com isso, a utilização da esfera da avaliação com a finalidade de “medir” os conhecimentos está presente no modo pelo qual são construídas as questões objetivas do exame em análise, as quais se colocam à disposição para traçar os objetivos pelos quais o sistema de códigos da língua será explorado na prova. Dessa forma, a concepção de língua permanece estancada estimulando a memorização e a reprodução dos conhecimentos linguísticos, os quais subjazem ao processo de codificação da língua, ao invés de pluralizar os saberes presentes no ensino e na aprendizagem dos estudantes. Ademais, constata-se a presença do paradigma tradicional, o qual revela uma prática que minimiza e simplifica os conhecimentos, assim, deliberando a presença da capacidade de decodificação (ROJO, 2002) num processo que se propõe avaliar o estudante do século XXI, com base em práticas e perspectivas da segunda metade do século passado.

Em seguida, verifica-se também que a participação do estudante é vista como peça de encaixe, ou seja, entende-se o código e se aplica tal como foi determinado, afastando-se da construção de um processo interacional e dialógico do conhecimento específico e de mundo, mediante as esferas do texto, do autor e do leitor. Diante disso, implica-se dizer que a produção de sentidos e o traçado de

estratégias que possibilitam alcançar a compreensão leitora ficam comprometidos, visto que a prática inserida nas questões não objetivam amplitude de conhecimentos do educando, mas se ele aplica o sistema de códigos da língua.

Portanto, essas análises servem como base de provocação, aprimoramento, reflexão e transformação no processo de avaliação e ensino da aprendizagem, para que os profissionais da educação compreendam os movimentos do sistema, que aparentemente estão postos no contexto da avaliação como modelos a serem seguidos sem discussão, mas, profundamente, são processos que exigem uma atenção mais acentuada, tanto no manuseio das questões, quanto nas suas construções, para que o estudante desfrute dos quesitos com orientação, estratégia, compreensão e reconstrução dos saberes submersos na lógica do sistema.

Referências

SUASSUNA, Livia. **Paradigmas de Avaliação : uma visão panorâmica** In: Avaliação em língua portuguesa : contribuições para a prática pedagógica / organizado por Beth Marcurschi e Livia Suassuna. – 1 ed., 1 reimp. Belo Horizonte : Autêntica , 2007. p. 27-44. ISBN 85-7526-189-4.

BARRIGA, A. D. Uma polêmica em relação ao exame. Em: ESTEBAN, M. T. (org.). Avaliação – uma prática em busca de novos sentidos In: SUASSUNA, Livia. **Paradigmas de Avaliação : uma visão panorâmica** In: Avaliação em língua portuguesa : contribuições para a prática pedagógica / organizado por Beth Marcurschi e Livia Suassuna. – 1 ed., 1 reimp. Belo Horizonte : Autêntica , 2007. p. 27-44. ISBN 85-7526-189-4.

DEPRESBITERIS, Léa. **Avaliação educacional em três atos**. – 3ª ed. – São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2004. p. 39-68. ISBN 85-7359-092-0.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar : estudos e proposições**. – 12. ed. – São Paulo : Cortez, 2002. p. 17-26. ISBN 85-249-0550-6.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. – Porto Alegre: Mediação, 2001, 30ª ed. revista. p. 11-60.

TYLER, R. W. *Basic principles of curriculum and instruction* In: HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. – Porto Alegre: Mediação, 2001, 30ª ed. revista. p. 11-60.

SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar? : como avaliar? : critérios e instrumentos**. 14. ed. – Petrópolis, RJ : Vozes, 2010. p. 23-83. ISBN 978-85-326-1426-1.

ANTUNES, Irlandé. **Concepções de língua: ensino e avaliação; avaliação e ensino**. Revista de Letras (UECE/CESVASF) – N°. 31 – Vol. (1/2) jan./dez. – 2012. p. 83-86.

ROJO, Roxane. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. LAEL/PUCSP, 2002.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 2.ed., 2ª reimpressão.– São Paulo : Contexto, 2008. p. 9-38.

GUERRA, Elaine Linhares de Assis. **Manual de pesquisa qualitativa**. Belo Horizonte : Grupo Anima Educação, 2014. 48 p.

SISTEMA SERIADO DE AVALIAÇÃO: sistema seriado de avaliação (segunda fase). Recife: Universidade de Pernambuco, 2020 –. versão *on-line*. Disponível em: <https://vestibular.brasilecola.uol.com.br/download/universidade-pernambuco.htm>.

Acesso em: 12 set. 2022.

SISTEMA SERIADO DE AVALIAÇÃO: sistema seriado de avaliação (segunda fase). Recife: Universidade de Pernambuco, 2021 –. versão *on-line*. Disponível em: <https://vestibular.brasilecola.uol.com.br/download/universidade-pernambuco.htm>.

Acesso em: 12 set. 2022.

SISTEMA SERIADO DE AVALIAÇÃO: sistema seriado de avaliação (segunda fase). Recife: Universidade de Pernambuco, 2022 –. versão *on-line*. Disponível em: <https://vestibular.brasilecola.uol.com.br/download/universidade-pernambuco.htm>.

Acesso em: 12 set. 2022.