

---

## O SAEP – Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná: objetivos, metodologia e concepções de linguagem e de leitura

---

Pricilla Záttera \*

**Resumo:** A educação brasileira tem estado frequentemente na agenda de discussões e reflexões de pesquisadores e de educadores, especialmente no que diz respeito aos resultados obtidos por meio de avaliações externas em larga escala. Essas, ao surgirem nos anos 1990, passaram a ter posição central nas políticas educacionais, sendo, inclusive, parâmetro para tomadas de decisão quanto a investimentos ou a cortes de recursos financeiros na/para a escola. Dentre os sistemas de avaliação existentes no Brasil, e impostos às escolas, destaca-se o Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná (SAEP). Considerando a importância que tem sido atribuída a ele, levantou-se o seguinte problema quanto à prova de Língua Portuguesa: como é a sua organização referente aos objetivos, à metodologia e às concepções de linguagem e de leitura? Essa indagação foi problematizada por meio de uma pesquisa qualitativa, interpretativista de abordagem sócio-histórica, de análise documental, situada no âmbito da Linguística Aplicada.

**Palavras-chave:** Sistema de Avaliação. Ensino. Leitura. SAEP. Educação Básica.

### Introdução

Sabe-se que o tema avaliação em larga escala é foco de estudos e discussões em pesquisas educacionais, principalmente após a década de 1990, período em que essa se consolidou como um dos mecanismos de regulação da educação brasileira. É importante destacar que avaliação em larga escala diz respeito à avaliação que abarca um número elevado de alunos, ou seja, esse tipo de avaliação não pode ser aplicada em apenas uma escola ou com um número reduzido de alunos.

No estado do Paraná, está em vigor, em tese<sup>1</sup>, o Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná (SAEP), que formula a Prova SAEP (PS), aplicada em todas as escolas da Rede Estadual de Ensino para alunos do 6º e 1º anos, e 9º e 3º anos, e contém 26 questões de Língua Portuguesa, com foco em leitura, e 26 questões de Matemática, com foco em resolução de problemas.

Assim, levando em consideração que as escolas se submetem a avaliações, sejam elas nacionais ou estaduais, o presente artigo, por meio de uma pesquisa básica, de natureza qualitativa, interpretativista, de abordagem sócio-histórica, de análise documental, traz uma análise desse sistema

---

\*Doutoranda em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Contato: pri\_zattera@hotmail.com

<sup>1</sup> A PS foi aplicada nos anos de 2012 e de 2013 em todas as escolas públicas do estado do Paraná. Entretanto, nos anos de 2014, 2015 e 2016 ela foi descontinuada, sem que houvesse uma informação oficial a respeito dos motivos que fizeram com que o Estado optasse por isso. A Secretaria de Estado da Educação, a respeito disso, informou que há estudos direcionados à retomada da avaliação nos próximos anos.



no que diz respeito às seguintes categorias de análise: objetivos, metodologia e concepções de linguagem e de leitura subjacentes.

### 1 Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná (SAEP)

O Estado do Paraná, por meio da Secretaria de Estado da Educação, a partir do ano de 2012, começou a aplicar uma prova – nos moldes de avaliação externa em larga escala -, com a finalidade de verificar – como se possível fosse, a aprendizagem dos alunos, e, desse modo, em tese, regular ações relacionadas à educação, buscando “fomentar mudanças na educação oferecida pelo Estado, vislumbrando a oferta de um ensino de qualidade” (PARANÁ, 2013, p. 11).

O SAEP, então, nessa perspectiva, foi elaborado a partir das indicações e reflexões constantes nas Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE, doravante) (PARANÁ, 2008), documento elaborado entre os anos de 2004 e 2008, tido como principal documento estadual que visa nortear o trabalho pedagógico nas escolas. Então, o documento intitula-se organizado a partir dos pressupostos dispostos no referido documento.

Sabe-se que há, a nível nacional, outras avaliações externas em larga escala, as quais buscam, igualmente, mensurar a qualidade da educação. Então, porque o estado do Paraná resolveu elaborar um sistema próprio de avaliação? Segundo informações disponibilizadas pela Secretaria, um dos principais motivos que levou à implementação de um sistema de avaliação próprio teria sido a necessidade de o Estado possuir um sistema exclusivo que possibilitasse que os resultados das avaliações chegassem com maior rapidez até a escola. Dessa forma, com esse sistema, seria possível que a equipe pedagógica, de posse dos resultados, pudesse, em tese, criar ações educativas com o intuito de melhorar a proficiência em leitura e a capacidade de resolver problemas matemáticos dos alunos, focos da referida avaliação.

Partindo do que está exposto nas DCE, a avaliação deveria possibilitar que o processo de aprendizagem dos alunos fosse considerado, apontando as dificuldades encontradas e viabilizando as intervenções necessárias para que os alunos, realmente, pudessem aprender e desenvolver as habilidades que os tornem proficientes em leitura. A articulação desse sistema de avaliação com as DCE possibilitaria, em tese, que houvesse a consolidação da educação efetiva, que preconizasse a leitura como um instrumento de inserção social, de reflexão e de interação. Entretanto, na maioria das vezes, essa articulação não é preconizada e acaba tornando a avaliação apenas como algo que mensura a qualidade da educação e não como algo que pode transformá-la.

A nível estadual, portanto, por meio do SAEP, o Estado utilizaria os resultados da avaliação para obter o financiamento educacional e direcionar a aplicação das Políticas Públicas, caso a prova



ainda fosse aplicada. Assim, a partir dos resultados disponibilizados, das práticas pedagógicas dos professores e dos gestores, além dos investimentos realizados pelo governo, seria possível melhorar gradativamente os resultados das próximas avaliações. O que, devido a não aplicação da prova, não é possível ocorrer.

A respeito das habilidades que são avaliadas nessa prova, a PS possui uma Matriz de Referência que dispõe sobre as competências e habilidades cobradas na avaliação. Ao ser formulada, a Matriz de Referência leva em consideração apenas um recorte do currículo, ou seja, utiliza o currículo como uma base para o que será avaliado na prova. A partir dos itens que compõem a Matriz de Referência, portanto, é que as questões são elaboradas, explorando os tópicos e os descritores dispostos para cada série/ano.

O desempenho dos alunos na avaliação externa é mensurado pela Teoria de Resposta ao Item (TRI), a qual se baseia “em modelos matemáticos para estimar um determinado traço latente, uma característica não observável diretamente, como o conhecimento ou a aptidão de um estudante” (PARANÁ, 2013, p. 19). A principal peculiaridade da TRI é que o desempenho dos alunos avaliados não é mensurado por uma nota, mas sim por uma escala de proficiência, a qual é “uma estimativa do nível de desempenho dos alunos nos conhecimentos dispostos em testes padronizados, formados por questões de múltiplas alternativas” (PARANÁ, 2013, p. 19). Por meio da TRI, então, são elaborados os parâmetros, a partir dos quais as proficiências dos alunos são estimadas, levando em consideração os itens respondidos nas avaliações.

A Escala de Proficiência, a qual é obtida por meio da avaliação e, posteriormente, pela análise dos resultados pela TRI, foi desenvolvida com o intuito de “traduzir medidas em diagnósticos qualitativos do desempenho escolar” (PARANÁ, 2013, p. 20). A referida escala tem a intenção de orientar o trabalho desenvolvido pelos profissionais da educação, fornecendo informações referentes ao nível dos alunos em cada escala existente.

A partir das divulgações dos resultados, espera-se prestar contas à sociedade, pelo investimento que realiza na educação deste país, assim como fornecer os subsídios necessários para que ações sejam tomadas no sentido de melhorar a qualidade da educação, promovendo, ao mesmo tempo, a equidade (PARANÁ, 2013, p. 11).

Assim, de posse desses resultados, o documento afirma que seria possível constatar as dificuldades dos alunos, propor medidas de intervenção e buscar melhorias na qualidade da educação. Esse controle gerencial realizado pelo Estado seria estabelecido por meio de mecanismos que intencionassem monitorar o desempenho dos alunos e das escolas, determinando como os investimentos seriam realizados. Compreende-se que essa situação está distante da realidade escolar,



haja vista que, muitas vezes, os dados e os resultados obtidos não correspondem exatamente à realidade avaliada, fato que acaba interferindo negativamente tanto na qualidade da educação quanto nos possíveis investimentos realizados.

## 2 Análise da PS – objetivos, metodologia e concepções de linguagem e de leitura

### 2.1 Objetivos da PS

Desde que foi implementada, os idealizadores da PS preconizaram que o principal objetivo para a sua aplicação era a necessidade de apresentar os resultados em menor tempo, ou seja, não demorar muito para que os dados resultantes da aplicação da avaliação fossem divulgados nas escolas. Assim, de posse desses resultados, seria possível que os gestores e profissionais da educação pudessem organizar e intervir nos problemas encontrados e melhorar a educação.

A partir da aplicação dessa avaliação, seria possível, teoricamente, alcançar os seus objetivos. Entretanto, como destacado, nem sempre é possível alcançá-los na sua totalidade, ainda mais que, conforme já destacado, essa avaliação deixou de ser aplicada sem que houvesse uma explicação efetiva, por parte do poder público, do porquê dessa situação, fato que fez com que houvesse uma quebra na sua continuidade.

Quanto ao seu objetivo, reitera-se que esse é

“disponibilizar informações relevantes quanto ao desenvolvimento cognitivo dos estudantes, descrevendo os conhecimentos desenvolvidos em LP e Matemática, além de se deter nos fatores associados a esse desempenho, com resultados e análises produzidos desde o nível do estudante até o do Estado” (PARANÁ, 2012, p. 05).

Ao elencar esse objetivo como principal, fica claro que a PS tem a intenção de mensurar a qualidade da educação nas séries e nas disciplinas avaliadas, de modo a ser possível criar mecanismos que auxiliem na elaboração, e conseqüente implementação, de políticas educacionais que venham a sanar as dificuldades encontradas. Entretanto, da forma como a avaliação está formulada, esse objetivo não pode ser alcançado em sua totalidade, tendo em vista que, para “se deter nos fatores associados a esse desempenho”, é preciso levantar informações que vão além das disponibilizadas pela avaliação. Além de que não está expresso o que o sistema entende por qualidade, dessa forma, não é possível afirmar que a qualidade pretendida é a qualidade ideal.

Um exemplo disso é o fato dessa avaliação aplicar questões referentes apenas a um recorte do currículo nas disciplinas de LP e de Matemática, e ignorar, totalmente, as demais disciplinas,



existindo uma lacuna no que se objetiva avaliar e no que é, efetivamente, avaliado. Ademais, é preciso levar em consideração que tanto o professor quanto o aluno são seres complexos e, como tal, devem ser encarados nos processos avaliativos, assim, “simplificar essa complexidade significa não dar atenção ao ser humano que está vivendo e atuando; no caso, o educador e o educando” (LUCKESI, 2011, 191).

Além desse objetivo principal, são apresentados, pela SEED, outros três objetivos. O primeiro é “definir subsídios para a formulação de políticas educacionais”. Inicialmente, para compreender esse objetivo, é preciso trazer o conceito de políticas educacionais, que, para Monlevade (2002), significa um “conjunto de intenções e ações com as quais os Poderes Públicos respondem às necessidades de escolarização dos diversos grupos da sociedade” (MONLEVADE, 2002, p. 42). Então, em tese, esse objetivo busca, por meio das informações disponibilizadas pela avaliação, elaborar políticas educacionais que venham a sanar as dificuldades dos alunos evidenciadas pelos resultados das provas.

Entretanto, apenas os resultados da avaliação não são suficientes para possibilitar a elaboração das políticas educacionais, uma vez que também é preciso considerar a situação econômica e social dos alunos, a fim de verificar, efetivamente, quais são os problemas enfrentados pelos alunos e quais são as dificuldades que precisam ser superadas, já que não se pode medir o ganho de rendimento de alunos, com realidades diferentes, pois o indivíduo e o processo avaliativo se perdem em meio ao universo que é avaliado (SOLIGO; GASPARIN, 2011).

Nesse sentido, é essencial que os resultados das avaliações sejam analisados e interpretados com muita cautela, com um olhar crítico por parte dos profissionais envolvidos, de modo que seja possível verificar, a partir de várias perspectivas, como está a verdadeira realidade escolar. A partir disso, é que realmente será possível definir subsídios que permitam elaborar as políticas educacionais necessárias.

O segundo objetivo, “acompanhar, ao longo do tempo, a qualidade da educação”, deixa claro que o Estado acredita ser possível acompanhar a qualidade da educação apenas com os resultados obtidos por meio da PS. É importante ressaltar que, por si só, a avaliação, da forma como está estruturada, não consegue mensurar a qualidade da educação, tendo em vista que esse é um fenômeno complexo e extremamente abrangente, que vai além dos resultados fornecidos pela prova.

Assim,

[...] observa-se as múltiplas dimensões que envolvem o conceito de qualidade, o que nos remete à busca de compreensão dos elementos objetivos e subjetivos que se colocam no interior da vida escolar e na percepção dos diferentes sujeitos sobre a organização da escola. Estes elementos dizem respeito, em geral, aos aspectos envolvidos na compreensão e na construção de uma escola de qualidade. (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 7).



Nesse sentido, ainda que possuir um sistema estadual próprio de avaliação seja um mecanismo que intencione diagnosticar, nas séries e nas disciplinas avaliadas, o nível de aprendizagem dos alunos, por si só, não é capaz de demonstrar, efetivamente, o nível educacional em que se encontram, já que apenas a avaliação não dá conta de levantar essas informações.

Esse objetivo, então, acaba apresentando lacunas pelo fato de que apenas intenciona “acompanhar” a qualidade da educação, pressupondo que a prova seja capaz de avaliá-la, sem que fique evidente que medidas serão aplicadas para que ocorram mudanças na realidade educacional. Assim, é importante ressaltar que, para que a qualidade da educação realmente apresente melhora, é necessário que não ocorra “apenas a identificação de condições mínimas, mas de condições que articulem a natureza da instituição aos objetivos educativos e à fase de desenvolvimento da vida das crianças, adolescentes e jovens” (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 7).

O terceiro objetivo, por fim, é “produzir informações capazes de desenvolver relações significativas entre as unidades escolares e órgãos centrais ou distritais de secretarias, bem como iniciativas dentro das escolas”. O maior problema desse objetivo reside no fato de que apenas as informações obtidas pela avaliação não são suficientes para desenvolver as relações significativas pretendidas. Isso ocorre tendo em vista que, para ser possível realizar um trabalho em equipe entre as escolas e as secretarias de educação, é preciso ter em mãos uma série de outros dados, que vão além daqueles levantados pela aplicação da PS. Sabe-se que há várias peculiaridades nos contextos escolares, as quais influenciam, sobremaneira, nessas inter-relações, sendo praticamente inviável produzi-las, efetivamente, apenas com os dados das avaliações.

Zanardini (2008), ao encontro dessa questão, afirma que “os resultados escolares, em se tratando de educação como esfera da práxis social, são consequência de complexos processos sociais, políticos e econômicos que escapam do âmbito escolar” (ZANARDINI, 2008, p. 192). Quando esses processos não são levados em consideração ou quando não se possui uma consciência efetiva sobre eles, é praticamente impossível construir essas relações, uma vez que elas se tornam fragilizadas e não correspondem, efetivamente, à realidade das escolas avaliadas.

## 2.2 Metodologia da PS – organização, aplicação e cálculo dos resultados

No ano de 2012, conforme já mencionado, com a criação do SAEP e, conseqüentemente, da sua avaliação, PS, o Estado do Paraná passou a contar com um sistema próprio de avaliação em larga escala, o que durou apenas dois anos, uma vez que, conforme já mencionado, esse sistema foi suspenso, sem que houvesse maiores informações por parte da SEED. Logo que foi implementada, a



PS tinha a intenção de ocorrer anualmente, o que não se manteve, haja vista a interrupção desse sistema.

Segundo informações dos seus cadernos pedagógicos, a principal intenção ao elaborar o SAEP seria que esse fosse configurado a partir das necessidades do Estado, sob a alegação de que precisava que os resultados chegassem com maior rapidez às escolas, já que, com as avaliações do Governo Federal, quando o resultado é fornecido, a maioria dos alunos não se encontra na rede estadual de educação, principalmente no que diz respeito aos alunos do 3º ano. Assim,

Nossa avaliação propõe que se faça a intervenção a tempo, quando o aluno ainda está conosco, para que ele saia da escola bem formado, que termine a educação básica com qualidade. Cada escola receberá um caderno com os resultados para saber como estão seus alunos e como deverá organizar o planejamento das ações. (PARANÁ, 2013, p. 13).

Os desempenhos obtidos pelos alunos seriam expressos de modo individual, por turma, por escola, por Núcleo Regional de Educação e por região. Segundo o documento, haveria obtenção de resultados bem específicos, que serviriam de parâmetro para a escola replanejar o ensino ofertado. Observa-se, também, pelo excerto, que, do ponto de vista do Estado, caberia à escola, e tão somente a ela, repensar o ensino que está ofertando. Entende-se que, desse modo, o Estado estaria chamando para si apenas a responsabilidade de avaliar e de divulgar resultados, e não como um dos responsáveis pelos resultados obtidos.

No tempo em que foi aplicada (PARANÁ, 2013), a avaliação teria alcançado os seus objetivos, tendo em vista que disponibilizara às escolas, logo em seguida à aplicação da avaliação, os resultados obtidos pelos alunos. O problema reside no fato de que, mesmo com os investimentos dispendidos pelo Governo Estadual, a PS deixou de ser aplicada, sem que se tenha alguma justificativa para a sua não realização.

A impressão que nos parece é que, após a sua curta aplicação, houve, por parte do Estado, uma ruptura nas intenções, divulgadas nos documentos oficiais, referentes à aplicação da avaliação. Simplesmente, após 2013, não há qualquer notícia ou menção a essa avaliação, ou a sua aplicação, em qualquer meio de comunicação do Estado do Paraná. Da mesma forma, o que pode-se comprovar, após inúmeras ligações realizadas a um dos Núcleos Regionais de Educação, conversas com gestores e professores, contatos via e-mail com a equipe responsável na Secretaria de Estado da Educação (SEED), é que as notícias atreladas a essa prova são escassas, ou seja, as pessoas pouco sabem sobre ela, e nada sabem sobre se será aplicada novamente, ou sobre os motivos de sua não aplicação.



Disso depreende-se que, conquanto foram dispendidos recursos financeiros e estudos para a realização da PS, pouco tempo depois perdeu-se o interesse em realizá-la, caracterizando-se como demonstração de que não se tratava de um componente do projeto educacional do Estado, mas sim como uma medida pontual, de cuja aplicação os promotores estavam pouco (ou nada) convencidos. Ou então, pode-se especular que os objetivos não foram atingidos, e entendeu-se que sua edição deveria ser suspensa? Enfim, não há uma resposta clara do Estado que explique seu posicionamento.

Segundo as informações disponibilizadas no site oficial da PS, o qual é vinculado ao governo do Estado, e que não é atualizado desde 2012, quanto à organização, a PS teria sido elaborada a partir das habilidades (descritores) dispostos nas Matrizes de Referência da própria PS, de cada área de conhecimento.

Assim, os cadernos para a avaliação de LP, aplicados aos alunos do 9º ano, foram compostos por 91 itens (questões), divididos em 7 blocos, ou seja, 13 itens por bloco. Os blocos são organizados em grupos de 2, totalizando 26 itens de LP. O mesmo ocorre com a disciplina de Matemática. Juntando-se as duas disciplinas, os alunos respondem a uma avaliação que possui 52 itens (PARANÁ, 2013).

Na prova de LP, os itens (questões) são elaborados da seguinte maneira: apresenta-se um texto, ou um fragmento de texto; na sequência, um enunciado relacionado a esse texto, ou seja, o comando solicitado; e, por fim, há quatro alternativas de resposta. Dentre essas alternativas, apenas uma seria a correta.

Ao final da prova e após os seus dados serem computados, SEED aplicaria a TRI para “analisar e avaliar os resultados obtidos pelos alunos nos testes, levando em consideração os conhecimentos demonstrados e os graus de dificuldade dos itens, permitindo a comparação entre testes realizados em diferentes anos” (PARANÁ, 2013, p. 18).

A escolha dessa metodologia é justificada pelo fato de que, por meio dela, há o cálculo de acerto do aluno. Assim,

No final, a proficiência não depende apenas do valor absoluto de acertos, depende também da dificuldade e da capacidade de discriminação das questões que o aluno acertou e/ou errou. O valor absoluto de acertos permitiria, em tese, que um aluno que respondeu aleatoriamente tivesse o mesmo resultado que outro que tenha respondido com base em seus conhecimentos. O modelo da TRI evita essa situação e gera um balanceamento de graus de dificuldade entre as questões que compõem os diferentes cadernos e os conhecimentos avaliados em relação ao contexto escolar. Esse balanceamento permite a comparação dos resultados dos alunos ao longo do tempo e entre diferentes escolas. (PARANÁ, 2013, p. 18).

Na TRI, então, o foco não é a análise da prova como um todo, mas sim a análise de cada item, tendo em vista que essa metodologia abarca um conjunto de modelos matemáticos em que “a





probabilidade de resposta a um item é modelada como função da proficiência (habilidade) do aluno (variável latente, não observável) e de parâmetros que expressam certas propriedades dos itens” (KLEIN; FONTANIVE, 2009, p. 127). Dessa forma, quanto maior fosse a proficiência do aluno, mais chance teria de acertar o item.

No que diz respeito à escala de proficiência, essa teria sido “desenvolvida com o objetivo de traduzir medidas em diagnósticos qualitativos do desempenho escolar” (PARANÁ, 2013, p. 20), propondo-se servir de subsídio para o trabalho do professor quanto aos conhecimentos desenvolvidos pelos alunos. Esses resultados são apresentados “em uma espécie de régua, na qual os valores obtidos são ordenados e categorizados em intervalos ou faixas que indicam o grau de desenvolvimento dos conhecimentos para os alunos que alcançaram determinado nível de desempenho” (PARANÁ, 2013, p. 20).

Esses resultados, após serem computados e organizados em escalas de proficiência, deveriam ser disponibilizados às escolas e à comunidade em geral.

### 2.3 Concepções de linguagem e de leitura na PS

Levando em consideração que a PS é uma avaliação externa em larga escala elaborada exclusivamente para o Paraná, na sua formulação, utilizou-se tanto os Parâmetros Curriculares Nacionais quanto as Diretrizes Curriculares Estaduais, entretanto, deu-se mais ênfase neste último, haja vista que ele norteia o ensino e o trabalho pedagógico nas escolas paranaenses.

A linguagem, então, é vista como um fenômeno social, haja vista que nasce da necessidade de interação entre as pessoas. Portanto, possui o interacionismo como concepção de linguagem e a leitura com foco na interação entre autor-texto-leitor (PARANÁ, 2008, p. 49). Esse documento assume uma concepção de linguagem que não se fecha “na sua condição de sistema de formas [...], mas abre-se para a sua condição de atividade e acontecimento social, portanto estratificada pelos valores ideológicos” (RODRIGUES, 2005, p. 156).

Conforme Menegassi e Fuza (2010), o ensino de LP, seguindo as orientações do referido documento, respalda-se numa proposta interacionista, aberta a sua condição de atividade e de acontecimentos sociais. Então, para que os alunos tenham seus conhecimentos linguísticos e discursivos desenvolvidos, é preciso que sejam dadas condições de interagirem com o meio em que estão inseridos; e a leitura seria um dos caminhos que possibilitam essa interação. Sendo assim,

[...] para que tais objetivos sejam alcançados, cabe ao professor promover a prática, a discussão e a leitura de textos das diferentes esferas sociais, garantindo o



envolvimento do aluno com as práticas discursivas, fazendo com que haja uso efetivo da linguagem (MENEGASSI; FUZA, 2010, p. 321).

Sob essa perspectiva, a leitura é entendida como “um ato dialógico interlocutivo, que envolve demandas sociais históricas, políticas, econômicas, pedagógicas e ideológicas de determinado momento” (PARANÁ, 2008, p. 18). Foi com base nessa teoria que a PS foi elaborada, já que, de acordo com informações disponibilizadas no próprio documento oficial:

A concepção de linguagem que fundamenta o trabalho com a língua materna no Ensino Fundamental é a de que a linguagem é uma interação entre os falantes. Consequentemente, o texto deve ser o foco do ensino da língua, uma vez que as interações entre os sujeitos, mediadas pela linguagem, se materializam na forma de diferentes gêneros (PARANÁ, 2012, p. 26).

Sendo assim, o leitor possui “um papel ativo no processo de leitura, e para se efetivar como co-produtor, procura pistas formais, formula e reformula hipóteses, aceita e rejeita conclusões, usa estratégias baseadas no seu conhecimento linguístico, nas suas experiências e na sua vivência sócio-cultural [...]” (PARANÁ, 2008, p.71). É preciso utilizar determinadas estratégias que fazem parte do seu conhecimento linguístico e das suas experiências sociais para formular e atribuir diversos sentidos para o texto.

Na Matriz de Referência da PS as habilidades de leitura são reunidas em seis grandes tópicos: Tópico I – Procedimentos de leitura; Tópico II – Implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão de textos; Tópico III – Relação entre textos; Tópico IV – Coerência e coesão no processamento do texto; Tópico V – Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido; e, por fim, o Tópico VI – Variação Linguística (BRASIL, 2011a). Então, a partir desses tópicos, apresenta-se, especificadamente, cada um dos descritores, a fim de verificar se, de fato, são formulados de acordo com a concepção interacionista de linguagem.

Dessa forma, inicialmente, realizou-se uma análise de todos os descritores, relacionando-os às concepções de linguagem que se assemelham. Os descritores D1 – “Localizar informações explícitas em um texto” e D22 – “Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa” exigem que o leitor depreenda informações que estão na linearidade do texto, ou seja, informações explícitas no texto. O leitor, ao ter contato com itens relacionados a esses descritores, deve localizar, no percurso do próprio texto, as informações solicitadas nas questões a ele relacionadas. Por meio dessa localização e identificação na superfície do texto, os alunos passariam a ter condições de refletir sobre as informações nele dispostas.



Devido a essas características, compreende-se que esses dois descritores estão relacionados à concepção de linguagem como instrumento de comunicação, com a leitura com foco no texto. Reafirma-se isso tendo como base o que postula Travaglia (1996), de que a “língua é vista como um código, ou seja, como um conjunto de signos que se combinam segundo regras, e que é capaz de transmitir uma mensagem” (TRAVAGLIA, 1996, p. 29). Dessa feita, de acordo com essas características é que os descritores supracitados podem ser relacionados a essa concepção.

Quanto aos descritores D2 – “Realizar inferência do sentido de uma palavra ou de uma expressão em um texto” e o D3 – “Realizar inferência de uma informação implícita em um texto”, relacionam-se à compreensão inicial de informações dispostas no texto. Dessa forma, esses inserem-se na concepção de linguagem cognitivista, com foco no leitor. Por meio da inferenciação, portanto, “o leitor avança mais rapidamente na leitura e permite que o texto torne-se mais conciso, manifestando uma característica pertinente ao leitor competente que a escola busca formar” (MENEGASSI; ÂNGELO, 2010, p. 23).

Entretanto, ainda que o foco recaia sobre o leitor e que seja considerado como o ponto central da leitura, da forma como a PS está organizada não possibilita, efetivamente, que o leitor depreenda as informações de acordo com o que interpretou do texto. Isso ocorre pelo fato de que a prova é organizada com questões de múltipla escolha, as quais já possuem uma resposta pré-definida. Então, mesmo que o aluno “atribua significado ao texto, a partir dos conhecimentos prévios armazenados em sua memória, que se forma na escola e, principalmente, fora dela” (MENEGASSI, 2010, p. 4), fica limitado a responder às alternativas a partir das opções disponíveis.

Quanto aos demais descritores, destaca-se que: ao ser solicitado, pelo D4 – “Identificar o tema de um texto”, que o aluno identifique o tema de um texto, é preciso, inicialmente, compreender o texto em seu sentido global, o que só é possibilitado pela interação do leitor com o texto. Dessa forma, o tema do texto diz respeito ao assunto principal que o texto trata, fazendo com que o leitor, para depreendê-lo, considere “os aspectos contextuais que dizem respeito ao conhecimento da língua, do mundo, da situação comunicativa, enfim” (KOCH; ELIAS, 2011, p. 59).

O D16 – “Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados” exige que o leitor perceba, a partir do uso das palavras que foram usadas ou dos usos irregulares dessas, efeitos de ironia ou de humor. Atividades relacionadas a esse descritor geralmente tornam a leitura agradável, acarretando diversão e prazer nos alunos enquanto a compreensão do texto está ocorrendo. Para que isso ocorra, entretanto, é necessário que o leitor compreenda o sentido do texto como um todo, ativando conhecimentos externos ao texto, haja vista que apenas a compreensão linguística, muitas vezes, não possibilita esse reconhecimento.



Os descritores D10 – “Estabelecer relações entre as partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para sua continuidade”; D14 – “Estabelecer relação causa/consequência entre as partes e elementos do texto”; D15 – “Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas pelo uso de elementos linguísticos”; D17 – “Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outros recursos gráficos” podem ser agrupados, pelo fato de que são similares. Então, mesmo que apontem para conhecimentos relacionados à coesão referencial, à coesão sequencial e à pontuação, apenas esses conhecimentos linguísticos não são suficientes para que os alunos alcancem as habilidades relacionadas aos descritores. Assim, é preciso que, além de compreender os elementos linguísticos, os leitores saibam relacioná-los ao texto e ao seu conhecimento global. Só dessa forma, então, é que haverá a interação, tendo em vista que esses elementos, quando relacionados, possibilitam que ocorra a “singularização do leitor que, convocado pelo texto, participa da elaboração dos significados, confrontando-o com o próprio saber, com sua experiência de vida” (PARANÁ, 2008, p. 57).

Os descritores D6 – “Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.)” e D7 – “Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros” exigem do leitor conhecimentos que vão além das marcas linguísticas, ou seja, é preciso que o aluno ative certos conhecimentos que extrapolam a materialidade do texto. Ao entrar em contato com questões relacionadas ao D7, por exemplo, o aluno terá de ser capaz de identificar a finalidade e as características de textos de diversos gêneros, como, por exemplo, de história em quadrinhos, tirinha, charge, crônica, miniconto, fábula, poesia, anúncio, cartaz, artigo de opinião, piada, bula, horóscopo, entre outros.

Dessa forma, destaca-se que “o aprimoramento da competência linguística do aluno acontecerá com maior propriedade se lhe for dado conhecer, nas práticas de leitura, escrita e oralidade, o caráter dinâmico dos gêneros discursivos” (PARANÁ, 2008, p. 53). O trabalho com os gêneros “propicia o desenvolvimento de uma atitude crítica que leva o aluno a perceber o sujeito presente nos textos e, ainda, tomar uma atitude responsiva diante deles” (PARANÁ, 2008, p. 71).

O D20 – “Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto”, ao solicitar que o leitor identifique as marcas linguísticas e diferencie o locutor e o interlocutor do texto, e o D5 – “Distinguir um fato de uma opinião” exigem que o aluno lance mão da interação, já que, por meio da identificação das marcas linguísticas, o leitor poderá verificar as intenções, as marcas ideológicas, o contexto de produção do texto. Dessa forma, essas marcas linguísticas “são combinadas para produzirem determinados efeitos de sentido, profundamente vinculados a contextos e adequados às finalidades pretendidas no ato da linguagem” (PARANÁ, 2008, p. 54), cabendo ao leitor, a partir dos seus conhecimentos, inferir os diversos sentidos que essas poderão ter no texto.



Para atender aos descritores D8 – “Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratem do mesmo tema” e D9 – “Reconhecer posicionamentos entre textos que tratam do mesmo tema”, o leitor precisa compreender, primeiramente, as informações dispostas em cada texto, para, na sequência, poder relacionar textos diversos que tratam de um mesmo tema. Da mesma forma, esses descritores exigem que os alunos vão além da linearidade do texto, tendo em vista que é preciso conhecimentos prévios para interpretá-los e relacioná-los, já que o leitor “participa da elaboração dos significados, confrontando-o com o próprio saber, com a sua experiência de vida” (PARANÁ, 2008, p. 57).

Os descritores D11 – “Identificar a tese de um texto”; D13 – “Identificar a informação principal de um texto” e o D12 – “Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la” exigem que o leitor, além de compreender o texto, consiga identificar a tese do texto, ou seja, o posicionamento defendido pelo autor. Da mesma forma, quando o leitor consegue perceber a tese, identificará, na sequência, a informação principal abordada, bem como os argumentos relacionados ao posicionamento do autor. Todos os descritores supracitados estão relacionados à interação entre autor-texto-leitor, pelo fato de que é só por meio da interação que é possível atender que o aluno identifique a tese e a informação principal de um texto, bem como estabelecer uma relação entre a tese do texto e os argumentos utilizados para defendê-la.

Por fim, os descritores D18 – “Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão” e o D19 – “Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos estilísticos” exigem que o leitor, além de interpretar as escolhas linguísticas do autor, consiga reconhecer o porquê que determinada palavra, expressão ou recursos linguísticos foram utilizados ao invés de outros. O atendimento a esses descritores só é possível quando o aluno possui um conhecimento linguístico amplo, de modo que seja possível relacionar as informações dispostas no tempo com o seu conhecimento prévio, tendo em vista que muitas informações não estão presentes na linearidade do texto. Isso exige, então, que o leitor vá além do que está sendo apresentado, lançando mão da interação para desempenhar tal função.

Os descritores supracitados podem ser relacionados à concepção interacionista, com foco na interação entre autor-texto-leitor, haja vista que essa é a perspectiva teórica, de acordo com Paraná (2008), seguida pela avaliação e que, a partir do que se constatou, possuem as características necessárias que os inserem nessa classificação.

Assim, para atender ao que está disposto tanto no documento quanto na avaliação em questão, é preciso que, na sala de aula, sejam analisados, nas atividades de compreensão e de interpretação de texto, “os conhecimentos de mundo do aluno e linguísticos, da situação



comunicativa, dos interlocutores envolvidos, dos gêneros e suas esferas, do suporte em que o gênero está publicado, de outros textos (intertextualidade)” (PARANÁ, 2008, p. 73).

Dessa forma, após os descritores da PS serem analisados, pode-se verificar que, nessa mesma avaliação, coexistem diferentes concepções de linguagem e de leitura, porém, seguindo as orientações de Paraná (2008), a concepção interacionista predomina nos descritores da avaliação, da mesma forma que o foco na leitura recai na interação entre autor-texto-leitor. Essa concepção é importante pelo fato de que, por meio dela, o ensino de LP visa:

[...] aprimorar os conhecimentos linguísticos e discursivos dos alunos, para que eles possam compreender os discursos que os cercam e terem condições de interagir com esses discursos. Para isso, é relevante que a língua seja percebida como uma arena em que diversas vozes sociais se defrontam, manifestando diferentes opiniões (PARANÁ, 2008, p.41).

A partir dessa concepção, então, “o ato de ler caracteriza-se por um diálogo, dimensionado pelo social e pelo histórico. Ler é o produto de uma relação de alteridade, de negociação de sentidos entre o leitor o texto e o autor” (BAUMGÄRTNER, 2009, p. 185). Ou seja, segundo a referida autora, por meio da concepção interacionista, o leitor tem a possibilidade de agir no mundo por meio da linguagem. Então, é preciso que as atividades de leitura desenvolvidas na sala de aula visem à ampliação de discussões sobre os textos e à análise crítica dos alunos, sempre levando em consideração a vivência e o posicionamento desses nos momentos de reflexão sobre os assuntos relacionados ao texto.

### Considerações finais

Este artigo teve como tema a análise de um sistema de avaliação, SAEP, bem como de sua respectiva prova, a PS. Para tanto, como objetivo geral, foi proposto constatar a formatação desse sistema no que se refere aos seus objetivos, à metodologia e às concepções de linguagem e de leitura. Com a finalidade de compreender a organização da prova e, também, quais aspectos estão sendo avaliados. Dessa forma, é possível que os professores compreendam esse sistema e possam, sempre que possível, confrontá-lo e opinar sobre.

Inicialmente, então, refletiu-se sobre a configuração desse sistema de avaliação, destacando os documentos que o formularam e a sua caracterização. Na sequência, compreenderam-se os aspectos relacionados à organização, à aplicação e aos resultados dessa avaliação.



Ressalta-se, a partir do que foi verificado, que é essencial o Estado possuir um sistema próprio de avaliação, que busque verificar o ensino e compreender as habilidades e os conhecimentos adquiridos pelos alunos em cada ano escolar. Porém, da forma como está organizado – sem ser aplicado, e com inúmeras falhas, conforme se destacou – o SAEP não consegue alcançar os objetivos a que se propôs no momento da sua implementação.

Sabe-se que os resultados das avaliações (aqueles que são amplamente divulgados nos meios de comunicação e que, na maioria das vezes, culpabilizam apenas os professores pelos resultados) não correspondem totalmente à qualidade da educação, tendo em vista que há inúmeros outros fatores que influenciam para a obtenção de “bons resultados”. Como se a educação fosse apenas isso, apenas buscar bons resultados sem levar em consideração as peculiaridades e dificuldades de cada aluno. A avaliação, da forma como está formulada no referido sistema, está mais com a característica de verificar o que os alunos aprenderam, ou não, ranqueando-os e fazendo com que as escolas e equipe pedagógica “respirem” essa prova. O que não deve ocorrer.

Por fim, destaca-se que conhecer um sistema de avaliação que, em tese, seria aplicado em todas as escolas estaduais, é de fundamental importância para professores e gestores. Não para que eles direcionem o ensino para a prova, mas para que eles saibam o que o Estado avalia e o que, efetivamente, pretende fazer com os resultados obtidos.

### **SAEP – Paraná Basic Education Assessment: objectives, methodology and conceptions of language and reading**

#### **Abstract**

The quality of Brazilian education has often been on the agenda of discussions and reflections of researchers and educators, especially with regard to results obtained through large-scale external evaluations. With its advent in the 1990s, large-scale external evaluations have taken center position in educational policies, and are also a parameter for decision-making regarding investments or financial cuts to school. Among the evaluation systems in Brazil, and imposed in schools, stands out: Paraná Basic Education Assessment System (SAEP). Considering the importance that has been assigned to SAEP, raised the following problem with the Portuguese language test: how is your organization related to objectives, methodology and conceptions of language and reading? This enquiry was questioned through a qualitative, interpretative research of socio-historical approach, of documentary analysis, situated in the Applied Linguistics

**Keywords:** Evaluation system. Teaching. Reading. SAEP. Basic education.

#### **Referências**

BAUMGÄRTNER, C. T. **Aspectos constitutivos da história do ensino de língua portuguesa no Oeste do Paraná (1960-1979)**. 2009. 516 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina, Londrina.



BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de desenvolvimento da educação**: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: Inep, 2011a.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F.; SANTOS, C. A. A qualidade da educação: conceitos e definições. **Série Documental**: Textos para Discussão, Brasília, DF, v. 24, n. 22, p.5-34, 2007.

KLEIN, R.; FONTANIVE, N. **Alguns Indicadores Educacionais de Qualidade no Brasil de Hoje**. São Paulo em Perspectiva, São Paulo, SP v. 23, n. 1, p. 19-28, jan./jun. 2009.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3.ed. São Paulo: Contexto, 2011.

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

MENEGASSI, R. J.; ANGELO, C. M. P. Conceitos de leitura. In: MENEGASSI, R. J. (Org.). **Leitura e ensino**: Formação de Professores EAD. Maringá: EDUEM, 2005, p. 15-43.

MENEGASSI, R. J.; FUZA, A. F. O conceito de leitura nos documentos oficiais. **Signum**: estudos linguísticos, Londrina, PR, v. 2, n. 13, p. 315-336, dez. 2010.

MONLEVADE, A. J. **Plano Municipal de Educação**: Fazer para Acontecer. Brasília: Idéia, 2002.

PARANÁ. Lei nº 18.492, de 24 de junho de 2015. **Aprovação do Plano Estadual de Educação e adoção de outras providências**. Diário Oficial, Curitiba, PR, 25 jun. 2015, nº. 9.479.

\_\_\_\_\_. SAEP – Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná. **Revista da Gestão Escolar**. 2012. Disponível em: <[http://www.saep.caedufjf.net/wp-content/uploads/2013/09/SAEP\\_RGE.pdf](http://www.saep.caedufjf.net/wp-content/uploads/2013/09/SAEP_RGE.pdf)>. Acesso em: 23 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. SAEP – Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná. **Revista Pedagógica**. 9º ano. Ensino Fundamental: Língua Portuguesa, 2013.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica**: Língua Portuguesa. Curitiba: SEED, 2008.

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: A abordagem de Bakhtin. (UFSC). In: MEURES, J. L.; BONINI, A.; MOTTAPOTH, D. (Orgs). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005. p. 60-75.

SOLIGO, V.; GASPARIN, M. **As avaliações em larga escala e a imprensa**: resultados, regulação e os princípios de quase mercado. Cascavel: Unioeste. 2011. Disponível em:<[http://cac-p.unioeste.br/projetos/gpps/midia/seminario6/arqs/Resumo\\_politicas\\_educacionais/%20Resumo\\_a\\_s\\_avaliacoes\\_em\\_larga\\_escala\\_e\\_imprensa.pdf](http://cac-p.unioeste.br/projetos/gpps/midia/seminario6/arqs/Resumo_politicas_educacionais/%20Resumo_a_s_avaliacoes_em_larga_escala_e_imprensa.pdf)>. Acesso em: 02 fev. 2016.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1996.

ZANARDINI, B. J. **Ontologia e avaliação da educação básica no Brasil (1990-2007)**. 208 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

