

A PROFICIÊNCIA EM LÍNGUA PORTUGUESA NA PROVA BRASIL E O TRABALHO FORMATIVO

SANDRA APARECIDA PIRES FRANCO¹

ROSANGELA MIOLA GALVÃO DE OLIVEIRA²

RESUMO: O artigo pretende analisar a proficiência em Língua Portuguesa requerida na Prova Brasil e o trabalho do docente realizado em sala de aula para o desenvolvimento de habilidades e competências para a aprendizagem formativa que vai além escola. Para tanto, serão analisados os conteúdos expostos nos descritores da Prova Brasil em contraposição aos planejamentos escolares dos docentes de Língua Portuguesa de uma Escola Estadual pública no período de 2010 a 2013. Para a pesquisa empírica, tem-se como princípio a preocupação com o trabalho docente para a formação humana, por isto a análise dos documentos terá como base o Materialismo Histórico e Dialético. Tanto a instituição, assim como os professores de Língua Portuguesa são participantes do Observatório da Educação (OBEDUC), projeto que busca articular universidade e escola no intuito de promover pesquisas que superem a dicotomia entre teoria e prática. Os resultados indicam que não existe um trabalho de formação integral do aluno na Prova Brasil, também não se percebe uma preocupação consubstanciada na formação omnilateral do aluno no caderno de planejamento do professor, sendo assim, percebe-se que ambos os documentos objetivam apenas a formação unilateral do estudante consolidada nas pedagogias do aprender a aprender, que reforçam as intencionalidades da Prova Brasil, ou seja, o aprimoramento apenas das habilidades e competências.

Palavras-chave: Avaliação externa. Ensino. Materialismo.

THE PROFICIENCY IN PORTUGUESE LANGUAGE IN BRAZIL PROOF AND WORK TRAINING

ABSTRACT: The article aims to analyze the proficiency in Portuguese in Brazil required for Brazil Proof and the teaching work done in the classroom to develop skills and competencies for formative learning beyond school. Therefore, the contents exposed in the descriptors of the Brazil Proof as opposed to school planning of Portuguese Language from a public state school in the period of 2010

¹ Doutora em Letras pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Professora adjunta do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEL. Bolsista do Observatório da Educação. sandrafranco@uel.br

² Mestre em Educação pela UEL. Gestora do Colégio Estadual Manuel Bandeira. rmgalvao2012letras@gmail.com

to 2013. For the empirical research will be analyze, it has as a principle concern for the teaching work for the human training, so the analysis of the documents will be based on the Historical and Dialectical Materialism. Both the institution and the Portuguese Language teachers are participants of the Observatory of Education (OBEDUC), a project that seeks to articulate university and school in order to promote research to overcome the dichotomy between theory and practice. The results indicate that there is no comprehensive training of student work in Brazil Proof, also does not perceive a concern embodied in omnilateral education of students in the teacher's planning notebook, so, it is clear that both documents will only to training unilateral consolidated student in the pedagogies of learning to learn, that reinforce the intentions of Proof Brazil, namely the improvement of skills and competencies only.

Keywords: External evaluation. Teaching. Materialism.

EL DOMINIO DEL PORTUGUÉS COMO IDIOMA EN LA PRUEBA BRASIL Y EL TRABAJO FORMATIVO

RESUMEN: El artículo pretende analizar el dominio en Lengua Portuguesa que requiere la Prueba Brasil y el trabajo docente realizado en el aula para desarrollar habilidades y competencias para el aprendizaje formativo más allá de la escuela. Para ello, serán analizados los contenidos expuestos en los descriptores de la Prueba Brasil en oposición a la planificación escolar de los profesores de Lengua Portuguesa de una escuela pública del Estado en el periodo de 2010 a 2013. Para la investigación empírica la investigación tiene como principio la preocupación con el trabajo docente para la formación humana, por lo que el análisis de los documentos será basado en el Materialismo Histórico y Dialéctico. Tanto la institución como los profesores de Lengua Portuguesa son participantes del Observatorio de la Educación (OBEDUC), un proyecto que busca la articulación de la universidad y la escuela con el fin de promover investigaciones para superar la dicotomía entre la teoría y la práctica. Los resultados indican que no existe una formación integral del trabajo para los estudiantes, tampoco se percibe una preocupación plasmada en la educación omnilateral de estudiantes en el cuaderno de planificación del maestro, así, está claro que ambos documentos sólo presentan la formación unilateral del estudiante encarnado en las pedagogías de aprender a aprender, que refuerzan las intenciones de Prueba Brasil, a saber, la mejora de las habilidades y competencias únicas.

Palabras clave: Evaluación externa. Enseñanza. Materialismo.

Introdução

Conhecer mais a realidade do aprendizado escolar se faz necessário quando se considera que a escola ainda representa o meio mais propício da difusão do conhecimento científico, ainda, que o saber apropriado pelo aluno neste contato com a escola contribui para a formação

do sujeito. Pensando dessa forma, seria possível então descortinar práticas docentes que destoam do objetivo principal da educação: a formação do sujeito crítico capaz de reconhecer seu papel na sociedade da qual participa. Esta investigação abordará a questão do conteúdo trabalhado pelos professores de Língua Portuguesa em sala de aula em contraste com a proficiência exigida pela Prova Brasil, no intuito de observar no planejamento docente atividades que proporcionem não somente a formação para este tipo de avaliação, habilidades e competências, mas para a formação integral do aluno.

Pesquisas relacionadas a desvendar as intencionalidades da Prova Brasil no ambiente escolar, como as de Almeida, Dalbem e Freitas (2013), Alves e Soares (2013), Coelho (2008), Leite e Kaeger (2009), Mesquita (2012) e Soares e Xavier (2013) revelam um cenário nada promissor no que concerne à melhoria da qualidade da educação com o advento das avaliações externas. Dessa forma, mais pesquisas necessitam ser realizadas para que se possam indicar aos responsáveis pelas políticas educacionais melhores caminhos para a superação das carências educacionais.

Para tanto, esta pesquisa utiliza como metodologia empírica a retirada de dados da base do Instituto Nacional de Estatísticas e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), no que concerne à proficiência em Língua Portuguesa das instituições de ensino na Prova Brasil, como também, a retirada dos conteúdos expostos nos descritores desta avaliação externa, para depois submeter ao contraste das descrições dos conteúdos expostos pelos educadores no livro de registro do professor, juntamente com as respectivas atividades que demonstram quais as intencionalidades do educador para a formação do aluno. Para um melhor entendimento, o artigo será dividido em duas seções. Na primeira seção é apresentado o histórico de formação da Prova Brasil e seus principais componentes. Na segunda seção são expostos os conteúdos trabalhados pelos docentes de Língua Portuguesa de uma das instituições de ensino participantes do Observatório da Educação (OBEDUC).

A Prova Brasil e os conteúdos de seus descritores

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é composto por duas avaliações, a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc) conhecida como Prova Brasil. A Aneb mede o desempenho dos estudantes em nível amostral, por isto, seu resultado fornece índices mais amplos, ou seja, representativos ao país,

às regiões e unidades da Federação, e não é específico por municípios. Também promove estudos que verificam os sistemas e redes de ensino por meio de questionários desde 1995 (PDE/SAEB, 2011). A Anresc, conhecida como Prova Brasil, é aplicada a cada dois anos. As questões versam sobre Língua Portuguesa, com foco na leitura e Matemática, com foco na resolução de problemas. As avaliações se destinam aos alunos dos últimos anos do Ensino Fundamental Fase I (5º ano) e da Fase II (9º ano) da rede pública de ensino. O objetivo dessa avaliação, segundo os órgãos competentes, vai além da busca por melhor qualidade de ensino, mas também por objetivar a “redução de desigualdades e democratização da gestão do ensino público; buscar o desenvolvimento de uma cultura avaliativa que estimule o controle social sobre os processos e resultados do ensino” (PDE/SAEB, 2011, p. 8).

Após um longo histórico de propostas de avaliações e a implantação de programas avaliativos no Brasil, que datam desde 1985, o Saeb, instituído em 1988, tinha como função proporcionar ao Governo subsídios para a formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas (PDE/SAEB, 2011). A primeira avaliação externa ocorreu em 1990. Para maiores informações sobre a historicidade das avaliações externas no Brasil, o trabalho de Horta Neto (2005) revela que a preocupação com o acompanhamento da educação no país ficou mais evidente com o Governo de Collor de Mello, mas o antecede e se espelha também em práticas de outros países.

Em 2005, nasceu a Prova Brasil e, desde 2007, Saeb e Prova Brasil trabalham em conjunto, fornecendo dados censitários ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), devido ao uso da mesma metodologia aplicada em suas avaliações. A justificativa para a padronização desse instrumento está na comparação dos dados de modo universal tendo como princípio o reconhecimento das diferenças apresentadas pelos alunos quando se quer avaliar a competência leitora (PDE/SAEB, 2011). No materialismo Histórico e Dialético, teoria na qual está embasada este artigo, os termos competências e habilidades diferem conceitualmente dos utilizados pela Prova Brasil e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. Para esses documentos os termos são utilizados para designar atitudes imediatistas e reprodutivas, enquanto que para o Materialismo Histórico e Dialético, a apropriação do saber possibilita ao aluno a reflexão e a transformação de suas ações.

Sobre a compreensão leitora, a Prova Brasil procura trazer em suas questões um arca-

bouço de textos de diferentes gêneros com complexidades diversas e temas variados. Essa diversidade é compreendida pelo órgão que elabora a Prova Brasil como um recurso para avaliar os diferentes níveis de competência leitora dos alunos, portanto “[...] o importante é entender que os textos que são lidos pelos estudantes que realizam a Prova Brasil foram analisados previamente e, quando o aluno acerta ou erra cada item, sabemos em que nível de leitura se encontra” (PDE/SAEB, 2011, p. 12). Nota-se que esse entendimento do órgão difere do realizado no materialismo, pois é impossível dividir o entendimento de um texto por níveis quando se considera que, no momento da leitura, cada leitor utiliza os conhecimentos anteriores mais as percepções individuais do contexto do discurso para promover a interpretação. Todo e qualquer sistema fechado de entendimento de algo contradiz o princípio de desenvolvimento do conhecimento, considerado nessa corrente teórica como contínuo e atrelado ao entendimento da totalidade. O aluno pode não ter entendido um texto porque não possui o arcabouço anterior de conhecimento, mas este fato não deve ser predominante para determinar qual o nível de leitura desse estudante, o oposto também pode ocorrer. Portanto, respostas objetivas atreladas a níveis fechados podem não representar a realidade de leitura vivenciada pelos estudantes.

Na Prova Brasil, a proficiência é medida em nove níveis, em uma escala que vai de 0 a 500. A compreensão leitora dos alunos do 5º ano é diferente dos alunos do 9º ano, sendo esta característica considerada pelos formuladores das questões e também pelos analistas quando elaboram as provas e fornecem os resultados. Por isso, o órgão emite uma análise pedagógica das questões, em que cada item é analisado sob a ótica do equívoco e suas possíveis causas, sendo que a análise traz também uma parte dedicada às propostas de trabalho ao professor, no intuito de sanar as dificuldades encontradas dos alunos na avaliação.

O uso conjunto do questionário e da avaliação auxiliam os analistas do governo a identificar quais escolas com os mesmos níveis socioeconômicos de uma mesma cidade apresentam resultados diferenciados. Esses dados apontam para eles quais os setores dentro da escola que precisam ser melhorados: gestão escolar, prática dos professores e o próprio Projeto Político Pedagógico, ou seja, “[...] como a diferença entre as escolas de um mesmo grupo de NSE (nível socioeconômico) não está nos alunos, esta deve ser procurada na gestão pedagógica, na forma de ensinar, na cultura, nos valores da escola ou no projeto pedagógico” (PDE/SAEB, 2011, p. 15). Percebe-se que uma das intencionalidades da Prova Brasil é apontar à sociedade que grande

parte da mazela da leitura dos alunos está nos educadores e não nas condições físicas e estruturais das escolas públicas como também afirma Coelho (2008) em suas pesquisas sobre a Prova Brasil, que evidenciam que a qualidade da educação é apenas uma intencionalidade da avaliação.

Para a elaboração da Prova Brasil são levados em consideração os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), os currículos propostos pelas Secretarias de Educação, a consultoria a professores de escolas estaduais e municipais e o manuseio dos livros didáticos mais utilizados em sala de aula. O foco pela leitura na avaliação da Língua Portuguesa é justificado por considerar esta competência importante para a formação do cidadão. Para eles, a leitura “[...] é fundamental para o desenvolvimento de outras áreas do conhecimento e para o consequente exercício da cidadania” (PDE/SAEB, 2011, p. 21). Na matriz de referência da Prova Brasil de Língua Portuguesa, encontram-se os descritores que podem ser considerados um referencial para a formulação e subsequente análise dos resultados, ou seja, um parâmetro que indica o que o aluno precisa saber em cada um dos tópicos que compõem a matriz referencial.

O Quadro 1 mostra a matriz referencial de Língua Portuguesa da Prova Brasil no ano de 2011 para o 5º ano. Dividida em seis tópicos, a Matriz Referencial representa um recorte dos conteúdos trabalhados na Educação Básica com ênfase na leitura, contendo os descritores, no total de 15 para o 5º ano (4ª série) e 21 para o 9º ano (8ª série) e 3ª série do Ensino Médio. Observa-se que a matriz referencial traz competências e habilidades a serem desenvolvidas e não conteúdos, desta forma, ela sinaliza quais práticas estão sendo consideradas como essenciais em cada etapa do ensino. Desse modo, pode-se constatar que desde o princípio a proposta da Prova Brasil é se distanciar do trabalho com os conteúdos formativos.

QUADRO 1 - Matriz Referencial para o 5º Ano - Língua Portuguesa.

Tópico I. Procedimentos de Leitura

- D1 – Localizar informações explícitas em um texto.
- D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
- D4 – Inferir uma informação implícita em um texto.
- D6 – Identificar o tema de um texto.
- D11 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.

Tópico II. Implicações do Suporte, do Gênero e /ou do Enunciador na Compreensão do Texto

- D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.).
- D9 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.

Tópico III. Relação entre Textos

D15 – Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.

Tópico IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto

D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.

D7 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.

D8 – Estabelecer relação causa /consequência entre partes e elementos do texto.

D12 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.

Tópico V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido

D13 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.

D14 – Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.

Tópico VI. Variação Linguística

D10 – Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Fonte: PDE/ SAEB (2011, p. 22-23).

Alguns materiais informativos são distribuídos pelo INEP/SAEB às escolas e também podem ser visualizados *online* no *site* do órgão. Eles servem como orientação aos professores, à equipe pedagógica e aos diretores, sendo o acompanhamento das orientações uma forma de conduzir medidas diretas com o objetivo de recuperar aspectos do processo ensino e aprendizagem que ainda não foram apropriados pelos alunos, ou ainda, para apontar necessidades à melhoria da formação do professor, da infraestrutura da escola etc.

A partir dos dados disponibilizados pelo INEP, procurou-se primeiramente acompanhar a situação de cinco escolas participantes do OBEDUC, aprovado em 2012, que possui o objetivo de fomentar estudos e pesquisas em nível de pós-graduação, visando a articulação entre universidade e instituições de ensino da Educação Básica para a melhoria do ensino. Tanto as escolas da Rede Pública Estadual participantes como a Universidade Estadual pública, responsável por coordenar o Programa, estão localizadas na região norte do Estado do Paraná. Essas instituições de ensino foram escolhidas por apresentarem baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), nos últimos quatro anos. A primeira coleta de dados resultou no Quadro 2.

QUADRO 2 - Nível de proficiência na Prova Brasil em Língua Portuguesa para o nível Fundamental II.

	Escola A	Escola B	Escola C	Escola D	Escola E
2005	240,67	***	235,97	219,62	231,03
2007	232,53	***	***	221,15	251,90
2009	230,32	196,57	221,96	236,66	258,89
2011	243,77	224,91	226,27	232,78	248,86

Fonte: (PDE/SAEB, 2011)

*** Não participou da avaliação segundo critérios estabelecidos na época.

O Quadro 2 possibilita a visualização dos avanços e retrocessos nas notas nos últimos seis anos das cinco instituições de ensino. As comparações foram efetuadas em relação à prova anterior, no período que abrange os anos de 2009 a 2011. As escolas A, B e C avançaram e as escolas D e E retrocederam na nota. Considerando os nove níveis de desempenho dos alunos na escala da Prova Brasil, percebe-se que entre os avanços e retrocessos as escolas permaneceram entre o 3º e 5º níveis desta escala, sendo que um retrocedeu do 6º nível para o 5º nível. Outros fatores que possam ter contribuído para os resultados, como: infraestrutura escolar, aspectos socioeconômicos, uma vez que as notas refletem principalmente o trabalho pedagógico do professor em sala de aula e o currículo adotado pela escola foram desconsiderados. É preciso salientar que apenas apontar os índices alcançados nos anos pesquisados não contribui para o entendimento global das necessidades dos estudantes, sendo apenas referências que apontam para a necessidade de ações para a melhoria da leitura, tais como conhecer o contexto no qual estão inseridos os alunos de modo a produzir metodologias para o estudo significativo do texto. Esse alerta está presente em pesquisas como as de Leite e Kaeger (2009) e de Mesquita (2012), nas quais os resultados divulgados não representam solução para o problema de aprendizagem e destoam da realidade escolar. O Quadro 3 apresenta os níveis de competência estabelecidos na Prova Brasil e que guiam os formuladores do órgão para a constituição dessa avaliação.

QUADRO 3 - Níveis de competência e os descritores que o acompanham para o 5º ano.

Níveis da escala de proficiência	
A incidência de descritores, neste primeiro nível (0 a 150)	<p>Descritor 5: interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc).</p> <p>Descritor 1: localizar informações explícitas em um texto.</p> <p>Descritor 6: identificar o tema de um texto.</p> <p>Descritor 14: identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.</p> <p>Descritor 4: inferir uma informação implícita em um texto.</p> <p>Descritor 8: estabelecer relação causa /consequência entre partes e elementos que constroem a narrativa.</p>
Segundo nível 151- 200	<p>Descritor 1: localizar informações explícitas em um texto.</p> <p>Descritor 8: estabelecer relação causa/ consequência entre partes e elementos que constroem a narrativa.</p> <p>Descritor 2: estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.</p> <p>Descritor 9: identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.</p> <p>Descritor 7: identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.</p> <p>Descritor 6: identificar o tema de um texto.</p>
Terceiro nível 201-250	<p>À medida que ampliamos os níveis, mais habilidades vão sendo solicitadas. No terceiro nível, encontram-se mais frequentemente as seguintes habilidades:</p> <p>D13: identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.</p> <p>D2: estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.</p> <p>D7: identificar o conflito gerador e os elementos que constroem a narrativa.</p> <p>D9: identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.</p> <p>D10: identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.</p> <p>D14: identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e outras notações.</p> <p>D12: estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.</p> <p>D15: reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.</p>
Quarto nível 251-300	<p>D3 inferir o sentido de uma palavra ou expressão.</p> <p>D4 inferir uma informação implícita em um texto.</p> <p>D5 interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.).</p> <p>D9 identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.</p> <p>D10 identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.</p>

	<p>D11 distinguir um fato da opinião relativa a esse fato. D13 identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados. D14 identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.</p>
<p>Quinto nível acima de 301</p>	<p>D3 inferir o sentido de uma palavra ou expressão. D7 identificar o conflito gerador e os elementos que constroem a narrativa. D11 distinguir um fato da opinião relativa a esse fato. D14 identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.</p>

Fonte: (BRASIL, 2009, p. 35-68).

Percebe-se, no Quadro 3, que alguns descritores utilizados para o alcance do nível 2 se repetem em outros níveis com maior ênfase de complexidade, sendo os descritores dos primeiros níveis o alicerce para o alcance de níveis mais elevados nessa avaliação. Para compreender melhor os seis descritores presentes no terceiro, quarto e quinto nível, que não aparecem no primeiro e segundo níveis, que podem representar as necessidades dos alunos aos docentes, segue abaixo o Quadro 4 que traz a descrição conforme o manual de orientação ao professor distribuído pelo órgão competente, no qual estão expressos os objetivos de cada descritor.

QUADRO 4 – Descritores ainda não alcançados na avaliação da Prova Brasil em 2009.

<p>D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão. Está relacionado ao grau de familiaridade com uma palavra, depende da frequência de convivência com ela, que, por sua vez, está ligada à intimidade com a leitura, de um modo geral, e, por conseguinte, à frequência de leitura de diferentes gêneros discursivos. Por isso, a capacidade de inferir o significado de palavras – depreensão do que está nas entrelinhas do texto, do que não está explícito – evita o sério problema que se constitui quando o leitor se depara com um grande número de palavras cujo significado desconhece, o que interfere na leitura fluente do texto. Assim, a inferência lexical – recobrir o sentido de algo que não está claro no texto – depende de outros fatores, tais como: contexto, pistas linguísticas, para haver compreensão.</p>	<p>D11- Distinguir um fato da opinião relativa deste fato. Dois conceitos são importantes neste descritor: fato e opinião relativa ao fato. O primeiro fato, algo que aconteceu (acontece), está relacionado a algo real, quer no mundo “extratextual”, quer no mundo textual. Já a opinião é algo subjetivo, quer no mundo real, quer no mundo textual, que impõe, necessariamente, uma posição do locutor do texto. Este é um descritor bastante importante, porque indica uma proficiência crítica em relação à leitura: a de diferenciar informação de uma opinião sobre algo. É preciso ressaltar que, frente aos objetivos da avaliação a que estes descritores estão ligados, os procedimentos de leitura dizem respeito à localização e à identificação das informações.</p>
--	--

<p>D15 - Reconhecer diferentes formas de tratar a informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.</p> <p>Neste descritor, a palavra-chave é a intertextualidade. Está inscrita na concepção do descritor a relação de interação que se estabelece entre os interlocutores. Isto pressupõe entender de que forma o texto é produzido e como ele é recebido. Neste sentido, admite-se a ideia de polifonia, ou seja, da existência de muitas vozes no texto, o que constitui um princípio que trata o texto como uma comunhão de discursos e não como algo isolado. Neste tópico, a ideia central é a ampliação do mundo textual.</p>	<p>D10 - Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.</p> <p>Partindo de uma concepção dialógica do texto, o descritor 10 visa à identificação das marcas que podem caracterizar os interlocutores, em diferentes momentos, espaços etc. já que sabemos que usamos a mesma a língua, mas a usamos de forma diferente, quer pelas nossas próprias características, quer pelo nosso nível de escolarização, informalidade ou formalidade do quê e como queremos dizer, nossos regionalismos etc. Deve-se lembrar que os parâmetros da variação são diversos. Entretanto, estão imbricados, pois, no ato de interagir verbalmente, o falante acionará a variante linguística relativa ao contexto em que está inserido, de acordo com as intenções do ato de comunicação.</p>
<p>D12 - Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.</p> <p>De forma mais ampla, este descritor visa à ampliação dos descritores anteriores no que tange ao papel que as diferentes palavras exercem na língua. Trata-se de relação de coesão, ou seja, de ligação entre partes do texto, mas, neste caso, estabelecidas por palavras que substituem outras, como, por exemplo, os advérbios e as conjunções. Aqui está um bom exemplo do que é um processamento textual e um conteúdo em sala de aula. Neste caso, não basta o estudante reconhecer o advérbio de tempo, modo ou lugar, por exemplo, mas entender como este advérbio une um parágrafo e outro, por exemplo, ou que relação de sentido estabelece entre uma ideia e outra dentro do parágrafo.</p>	<p>D13 - Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.</p> <p>A proficiência leitora requer do leitor a capacidade de perceber os envolvidos no texto e também suas intenções. Neste sentido, o uso de determinadas palavras e expressões constituem pistas linguísticas que levam o leitor a perceber, por exemplo, um traço de humor do texto. Neste descritor, o leitor proficiente deve perceber o efeito que a palavra, expressão ou a construção de uma ideia, de forma irônica ou humorística podem causar no texto.</p>

Fonte: BRASIL (2009, p. 35-68).

Nota-se que nos descritores estão presentes termos relacionados à habilidade e competência, pois é possível perceber a necessidade de prontidão nas palavras, para maior rapidez na identificação do assunto que trata o texto, como se palavras pontuais sozinhas pudessem fornecer arcabouço para o aluno realizar a interpretação do discurso. Essa característica também é percebida na pesquisa de Bonamino e Sousa (2012), que analisa as três gerações de avaliação da educação, no entanto, diverge das considerações dos autores a pesquisa de Fernandes (2013), que assinala para a eficácia da avaliação, no entanto admite os percalços para a real efetivação dessa avaliação externa. Para contrapor os termos utilizados nos descritores que denotam a proficiência em Língua Portuguesa com o conteúdo trabalhado em sala de aula, de forma a ser possível perceber as intenções de formação escolar por parte do docente, optou-se por buscar nos cadernos de registros dos professores termos, tais como: proficiência, habilidade, identificação, reconhecer, marcar, todos desvinculados de um contexto maior que apenas explicitem a prontidão do aluno para a leitura. A Escola selecionada para a pesquisa foi a Escola D por apresentar maior carência em leitura no período selecionado.

Caderno de registro do professor e a formação do aluno

A partir da concepção de que o currículo caracteriza a escola, ao mesmo tempo que revela suas concepções de mundo, e ainda, indica o contexto histórico-social da educação, e dissemina o que acredita ser primordial à formação do homem, Sacristán (2000, p. 15) define currículo como documento que descreve “[...] a concretização das funções da própria escola e a forma particular de enfocá-las num momento histórico e social determinado para um nível de modalidade de educação, numa trama institucional [...]”. A amplitude de conceitos para a definição de currículo ainda abrange estudos como os de Silva (1995), que revelam que por meio do currículo se “[...] contam histórias que fixam noções particulares de gênero, raça, classe noções que acabam também nos fixando em posições muito particulares ao longo desses eixos (de autoridade)” (SILVA, 1995, p. 195).

Percebe-se que a abrangência da definição de currículo, ao mesmo tempo que caracteriza uma individualidade (espaço escolar), também representa a sociedade em determinado momento, por isto não é estático, está em constante transformação, assim como o homem. Para Perez Gómez (1998), o currículo pode ser considerado o grande responsável pelo aprendizado escolar que é dinâmico, assim como deveria ser o ensino, por isto considera que o currículo

“[...] é esse vivo, fluido e complexo cruzamento de culturas que se produz na escola, entre as propostas da cultura crítica, alojada nas disciplinas científicas, artísticas e filosóficas [...]” (PEREZ GÓMEZ, 1998, p. 17).

A partir do entendimento da importância do currículo para a organização do trabalho pedagógico, que necessita refletir as necessidades da comunidade escolar, espera-se que os docentes possam conciliar na descrição do trabalho docente a teoria e a prática utilizadas com os estudantes, visando à formação humana dos alunos. De acordo com Lombardi (2012), a educação deve propiciar a formação omnilateral, ou seja, ruptura com a educação unilateral, formação integral do aluno em toda sua potencialidade.

No caso dos docentes das escolas estaduais do Estado do Paraná, o documento que orienta a construção do currículo das escolas são as Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná. O caráter sócio histórico do currículo da Língua Portuguesa presente nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná traz a concepção teórica fundamentada em Bakhtin. Para o autor, “[...] o contexto sócio histórico estrutura o interior do diálogo da corrente da comunicação verbal entre os sujeitos históricos e os objetos do conhecimento” (PARANÁ, 2008, p. 30). Portanto, na linguagem dos sujeitos está a compreensão dos discursos nos quais são expressas as concepções da sociedade.

Sabendo que o currículo é o caminho no qual o docente se orienta para a organização do planejamento pedagógico escolar, mas pode não ser o único, outros documentos também podem participar de sua elaboração. Devido à crescente divulgação dos índices educacionais, muitas instituições de ensino optaram por incluir os descritores da Prova Brasil como fonte para a caracterização dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula. A preocupação por melhores classificações nos divulgados *rankings* educacionais resultou na fundamentação de currículos com base no quantitativo (com o IDEB) e não com o qualitativo (formação humana do aluno).

A busca por indícios do trabalho com a leitura nos livros dos professores serve como parâmetro para a análise do que se indica como conteúdo a ser trabalhado e o que é realmente desenvolvido em sala de aula. Considerando que o trabalho pedagógico reflete muito mais que atividades direcionadas à resolução de avaliações externas, como a Prova Brasil, mas lembrando que a função da escola de acordo com o currículo adotado está atrelada à apropriação dos con-

teúdos científicos adquiridos pela humanidade ao longo da história. A observação do planejamento docente dessa instituição escolar, primeiramente visa observar qual o tipo de formação o docente de Língua Portuguesa privilegia, a crítica (atrelada ao desvelamento dos discursos presentes nos textos e suas intencionalidades) ou aquela mais formal (baseada na aprendizagem da estrutura linguística). Em segundo, busca-se perceber a existência de intencionalidades para a preparação dos estudantes à realização da Prova Brasil com o uso de termos identificados anteriormente pela pesquisa nos descritores. O Quadro 5 traz essas informações.

QUADRO 5 - Conteúdos registrados no livro de classe pelos professores - 6º ano – 2010 - 4 turmas.

Gêneros textuais: bilhete; fábulas.
Leitura de: jornais; revistas; poemas; gibis; contos; crônicas; histórias clássicas; leitura sobre consciência negra.
Gramática: pronomes; ortografia; orações com pronomes definidos e indefinidos; verbos adjetivos; verbos haver e fazer; formas nominais e verbais; pontuação; hiatos e ditongos; fonética; substantivos; artigos; sinônimos e antônimos; numerais; preposição; conjunção; interjeição.
Produção textual: interpretação de textos; produção de textos; histórias descritivas e narrativas.

Fonte: pesquisa realizada nos livros de registros, 2014.

Percebe-se, no Quadro 5, que o conteúdo ministrado no 6º ano escolar está mais atrelado à estrutura linguística. A descrição presente no registro de classe não especifica trabalhos diferenciados, apenas denomina os conteúdos de forma em geral, tais como: ortografia; hiatos; fonética; substantivos. Ainda, não caracteriza o tipo de leitura que é desenvolvido com os alunos, se é uma leitura crítica do texto, ou ainda, se é feita uma leitura descompromissada ou atrelada à estrutura da língua. O trabalho do professor, de acordo com Vigotski (2010), deve ser o de mediador entre o aluno e o conhecimento. Para o psicólogo russo, a mediação pode proporcionar ao estudante a oportunidade de o aluno ir além da zona real de aprendizagem, para uma zona potencial, o que este estudioso denominou de zona potencial de desenvolvimento (ZPD).

Para Libâneo (2009, p. 5), na tarefa de mediação “o professor se põe entre o aluno e o conhecimento para possibilitar as condições e os meios de aprendizagem, ou seja, as mediações cognitivas”. Nessa função, o professor transforma a realidade e as necessidades dos alunos em conteúdo introdutório e motivador que será acrescido do conteúdo científico, trazendo para o

aluno o desenvolvimento e uma nova forma de realizar a prática. Da mesma forma, o professor não caracteriza como é o trabalho com os gêneros textuais, eles são apenas citados no livro: bilhete; fábulas. Portanto, não foi possível visualizar o trabalho docente com os descritores da Prova Brasil e muito menos com a formação integral.

QUADRO 6- Conteúdos registrados no livro de classe pelos professores - 7º ano - 2011 – 4 turmas.

Gêneros textuais: autorretrato; biografia; autobiografia; propaganda; notícia; reportagem.
Leitura de: contos; poesias; letras de músicas; textos jornalísticos; anúncio de classificados; carta.
Gramática: coesão; ponto e vírgula; parágrafo; ponto final; conotação e denotação; sufixos e prefixos; coerência; metáforas; análise sintática; orações coordenadas; orações subordinadas; ortografia; verbos.
Produção textual: interpretação de textos; interpretação de filme; intertextualidade em propagandas; debate sobre o uso da televisão; montagem de portfólios de leitura.
Trabalho com textos da Prova Brasil.

Fonte: pesquisa realizada nos livros de registros, 2014.

No Quadro 6, apesar de as indicações serem também expressas de forma generalizada para os conteúdos trabalhados em sala de aula, pode-se perceber que a quantidade de gêneros textuais trabalhados foi maior, demonstrando a intenção do trabalho com a diversidade de textos (autorretrato, biografia, propaganda, notícia) como requerem os descritores da Prova Brasil. Com relação à produção textual, o professor indica um trabalho de interpretação de gêneros, tais como: a interpretação de filme, intertextualidade em propagandas. Além de um trabalho diferenciado com a leitura, que foi a confecção de um portfólio de leitura, ou seja, o aluno com esta atividade pode avaliar-se enquanto leitor com o decorrer do ano letivo e o docente analisar o desenvolvimento do aluno. No registro do livro de classe ainda foi possível encontrar a indicação do trabalho com textos da Prova Brasil, sem a especificação da forma como foi realizada a atividade, mas houve a intencionalidade de preparo do aluno a este tipo de avaliação. Nesse caso, houve uma mescla entre o trabalho mais formativo com quantitativo quando insere atividades de preparo para a Prova Brasil.

QUADRO 7- Conteúdos registrados no livro de classe pelos professores do 8º ano - 2012 – 2 turmas.

Gêneros textuais: seminário; propaganda; contos; reportagem; biografia; resenha crítica; artigo de opinião.

Leitura de: contos, reportagens.

Gramática: Tempos verbais; locuções adjetivas; formas nominais; verbos; fonemas; período simples e composto; orações coordenadas; conjunções; formação de palavras: afixos e sufixos; coesão; adjunto adnominal; locuções verbais.

Produção textual: interpretação de textos; exercícios do livro didático; produção de texto.

Fonte: pesquisa realizada nos livros de registros, 2014.

Para o 8º ano escolar, observa-se, no Quadro 7, que houve um retorno a atividades baseadas na estrutura da língua materna, desta forma, houve maior número de atividades em relação a esta temática, tais como: locuções adjetivas; formas nominais; verbos; fonemas. Fica explícito o trabalho com o livro didático na indicação da produção textual (exercícios do livro didático). O único indício de atrelamento com os descritores da Prova Brasil está na quantidade de gêneros textuais trabalhados. Observa-se também a falta de aprofundamento dos conteúdos trabalhados, pois não apresenta pesquisa histórica dos termos, relatos, imagens, trabalhos com filmes, documentários que possam dar uma visão de totalidade do conteúdo.

QUADRO 8- Conteúdos registrados no livro de classe pelos professores - 9º ano - 2013 – 2 turmas.

Gêneros textuais: música; debate; conto; crônica; relato; charge; cartas ao leitor.

Leitura de: revista de quadrinhos; letras de músicas; texto jornalístico; crônica; poemas; leituras na biblioteca; cordel.

Gramática: linguagem verbal e não verbal; verbos; preposição; regência verbal e não verbal; metáforas; onomatopeias; pontuação; coesão; orações subordinadas; anáfora.

Produção textual: interpretação de textos; produção de textos; reescrita de texto; dramatização de texto.

Fonte: pesquisa realizada nos livros de registros, 2014.

O Quadro 8 revela que o professor trabalhou grande número de gêneros textuais (música, debate, conto, crônica, charge) que estão presentes na Prova Brasil, sendo grande parte destes de características críticas, tais como: a charge, a crônica e o debate. Pode-se dizer que

houve um equilíbrio entre os conteúdos trabalhados, revelando certo entrelace entre os mesmos, tais como: leitura de texto jornalístico, gênero relato, metáforas. Não houve menção aos descritores da Prova Brasil, talvez pela forma generalizada com que foram registrados os conteúdos.

O trabalho docente apresentado nos quadros anteriores, com pouca exceção, está baseado no ensino da estrutura linguística. O professor precisa perceber as reais necessidades dos alunos, para então conceber o ensino a partir da compreensão de que somente com o entendimento da situação real da sociedade é que se pode partir para um processo de transformação e não o contrário (MARX; ENGELS, 2007). A contradição entre o ensino baseado no cumprir um fim específico, como para atender aos descritores da Prova Brasil, e o ato formativo está no objetivo final, ambos podem objetivar a apropriação de saberes, mas apenas aquele voltado para o conhecimento que vai além da escola, para o exercício da cidadania, ou seja, para a práxis, pode ser o mais adequado à educação. Para Peternella e Galuch (2012, p. 44) quando o homem “[...]imita a uma consciência superficial sobre as coisas, não atentando sobre o que pensa, como pensa, por que pensa, [...] naturaliza os fatos, desvinculando-os do contexto e de sua constituição histórica”. Por isso, a ênfase da educação não pode estar desvinculada da apropriação dos saberes, somente assim o homem poderá promover a superação do trabalho alienado e a cisão entre teoria e prática no processo de ensino e aprendizagem.

Considerações finais

Pensar no currículo de forma desvinculada do trabalho pedagógico é um contrassenso muitas vezes observado em algumas instituições de ensino. Assim, observa-se a prática do currículo oculto (aquele praticado dentro de sala de aula não condizente com o currículo oficial). Sabe-se da dimensão do currículo, e das orientações com relação aos conteúdos a serem trabalhados, no caso do Paraná, presente nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica, mas não existe uma preocupação por parte do docente de especificar as formas como são trabalhados estes conteúdos de maneira a possibilitar pesquisas de metodologia que acrescentem aos docentes melhores práticas pedagógicas condizentes com a realidade escolar.

Pode-se considerar como limitação a essa pesquisa o fato de que o livro de registro do docente deveria espelhar as metodologias e conteúdos desenvolvidos com os alunos para a superação das dificuldades de aprendizagem, no entanto esse documento não realiza esta função,

o que dificulta a ação da equipe pedagógica, da direção escolar, ou ainda, de outros órgãos que poderiam servir de mediadores para o desenvolvimento do conhecimento. Sugere-se a outros pesquisadores a consulta aos planejamentos docentes e espera-se que possuam maiores sistematizações e organizações do processo de ensino e aprendizagem. Também o acompanhamento em sala de aula do trabalho docente, ou ainda, projetos de intervenção pautados em metodologias significativas ao ensino da leitura.

O conteúdo científico conquistado historicamente constitui-se como fundamental ao ensino e necessita de metodologias que proporcionem ao aluno a sua apropriação. Cientes da abrangência do currículo, mas também da clareza das necessidades de aprendizagem do aluno, a Prova Brasil faz um recorte do currículo, com a intenção, no caso da leitura, de averiguar competências e habilidades do educando no que concerne a este tema, afastando-se do ensino do saber consciente defendido pelo Materialismo Histórico e Dialético.

Assim como a estrutura da Prova Brasil não se apresenta de forma única (são consultados currículos, livros didáticos, professores etc.) os resultados também não se apresentam de forma individualizada, eles são o resultado de um coletivo, de uma representação dos principais êxitos e ou das principais dificuldades em relação à leitura. Poder-se-ia pensar na fixação do currículo como uma forma de garantir a igualdade dos conteúdos, mas este procedimento reduziria as singularidades encontradas por cada região do país, ou mesmo de cada instituição de ensino, pois se sabe da heterogeneidade presente dentro mesmo da sala de aula, mesmo sabendo que a teoria na qual se fundamenta este artigo defende o ensino igualitário do saber científico, a fim de que todos tenham acesso e oportunidade à transformação social.

Existe um empenho por parte do currículo na formação crítica do aluno, isto pode ser verificado nas considerações com relação à identificação das ideologias presentes nos discursos, a necessidade da reflexão sobre o texto por parte do aluno. Buscam-se formas de tornar o aluno mais participativo do próprio processo de ensino. Quando se analisa os níveis de proficiência da Língua Portuguesa presentes na Prova Brasil, a incidência do termo inferência é predominante. Essa preocupação corrobora com o currículo, ou seja, dialogam da mesma forma com o termo, pois a inferência demonstra o quanto o aluno pode expressar de entendimento do que lhe foi exposto de conteúdo ao longo do ano escolar, melhor dizendo, demonstra a síntese do pensamento do estudante ao que foi ensinado.

Com relação ao trabalho docente com os descritores, deve-se atentar para o fato de

que o aprendizado necessita ser consciente, isto se difere da memorização. Assim, a reflexão acerca do que se é ensinado em sala de aula conduz para o saber consciente, então é o trabalho com os conteúdos que proporciona ao discente a base para a análise de futuras ações pois, como salienta Saviani (2011), quando discute a dicotomia saber versus consciência, “[...] o nível de consciência dos trabalhadores aproxima-se de uma forma elaborada à medida que eles dominam os instrumentos de elaboração do saber”. (SAVIANI, 2011, p. 68). Trilhando o caminho da aprendizagem consciente, se faz necessário que o trabalho docente seja reflexivo, crítico e transformador sem desvincular-se da teoria, pois “a teoria e a prática pedagógica devem ser trabalhadas simultaneamente constituindo uma unidade indissolúvel” (VEIGA, 1995, p. 81), por isto a repetição ou memorização por meio de atividades com os descritores não atingem os objetivos pretendidos, a produção discente está atrelada ao fazer consciente.

A principal contribuição da pesquisa está na reflexão do uso da Prova Brasil como referência para a formulação de atividades como sinônimo de qualidade. Chama a atenção do docente para a necessidade do trabalho formativo em sala de aula e salienta que o processo de leitura vai além de atividades de prontidão, pois envolve os conhecimentos anteriores sobre o assunto, mais a percepção do leitor do contexto no qual os discursos são utilizados

Referências

- ALMEIDA, L. C.; DALBEM, A.; FREITAS, L. C. O Ideb: limites e ilusões de uma política educacional. *Educação e Sociologia*, v. 34, n. 125, p. 1153-1174, out/dez, 2013. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/873/87330049008.pdf>>. Acesso em: 20 mai. 2014.
- ALVES, M. T. G.; SOARES, J. F. Contexto escolar e indicadores educacionais: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional. *Educação e Pesquisa*, v. 39, n.1, p. 177-194, jan/mar. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n1/v39n1a12.pdf>>. Acesso em: 20 mai. 2014.
- BONAMINO, A. SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. *Educação e Pesquisa*, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr/jun. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n2/aopep633.pdf>>. Acesso em 09 mar. 2015.
- BRASIL. Língua portuguesa: orientações para o professor, Saeb/Prova Brasil, 4ª série/5º ano, ensino fundamental. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2009. Disponível em: <<http://download.rj.gov.br/documentos/10112/588340/DLFE-39106.pdf/orientacoespedagogicas5EFLP.pdf>>. Acesso em 05 ago. 2014.

COELHO, M. I. M. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ, v. 16, n. 59, p. 229-258, abr/jun 2008. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n59/v16n59a05.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2014.

FERNANDES, D. Avaliação em educação: uma discussão de algumas críticas e desafios a enfrentar nos próximos anos. Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ, v. 21, n. 78, p. 11-34, jan/mar 2013. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/o_que_sao_as_metas/Artigo_projeco.es.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2015.

HORTA NETO, J. L. Um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o SAEB de 2005. Revista Iberoamericana de Educación, n. 42/5, 2007. Disponível em: <www.rioei.org/deloslectores/1533Horta.pdf>. Acesso em: 24 set. 2014.

LEITE, S. A. S.; KAEGER, S. Efeitos aversivos das práticas de avaliação da aprendizagem escolar. Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ, v. 17, n. 62, p. 109-134, jan/mar 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v17n62/a06v1762.pdf>>. Acesso em: 20 mai. 2014.

LIBÂNEO, J. C. Didática. Sciencult, v. 1, n. 1, Paranaíba, 2009. Disponível em: <<http://periodicos.uems.br/novo/index.php/anaispba/article/viewFile/184/118>>. Acesso em 28 fev. 2014.

LOMBARDI, J. C. Educação e ensino em Marx e Engels. In: LUCENA, C.; SILVA JUNIOR, J. R. (Org.), Trabalho e educação no século XXI: experiências internacionais. São Paulo: Xamã, 2012. p. 99-125.

MARX, K.; ENGELS, F. A ideologia alemã. 3. ed. Tradução de Luis Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MESQUITA, S. Os resultados do Ideb no cotidiano escolar. Ensaio: aval. Pol. Públ. Educ., v. 20, n. 76, p. 587-606, jul/set. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v20n76/09.pdf>>. Acesso em: 20 mai. 2014.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Diretrizes Curriculares da Educação Básica. Curitiba: SEED, 2008.

PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: SAEB: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SAEB; Inep, 2011.

PEREZ GÓMEZ, A. I. A aprendizagem escolar: da didática operatória à reconstrução da cultura na sala de aula. In: SACRISTÁN, J. G. (Org.), Compreender e transformar o ensino. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 53-65.

PETERNELLA, A.; GALUCH, M. T. B. A relação teoria e prática na formação do pedagogo. Maringá: EDUEM, 2012.

SACRISTÁN, G. O Currículo, uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAVIANI, D. Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações. 11 ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SILVA, T. T. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1995.

SOARES, J. F.; XAVIER, F. P. Pressupostos Educacionais e estatísticos do Ideb. *Educação e Sociologia*, v. 34, n 124, p. 903-923, jul-set 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v34n124/13.pdf>>. Acesso em: 20 mai. 2014.

VEIGA, I. P. A. A construção da didática numa perspectiva histórico-crítica de educação – estudo introdutório. In: OLIVEIRA, M. R. N. S. (Org.), *Didática: ruptura, compromisso e pesquisa*. Campinas, Papirus. 1995. p. 79-98.

VIGOTSKI, L. S. *Formação Social da mente*. São Paulo: Martins Editora, 2010.