

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
Programa de Pós-Graduação em Lingüística – PROLING

DÉBORA MARIA DOS SANTOS CASTRO SILVA

**A RELAÇÃO DIALÓGICA COMO PRESSUPOSTO NO
PROCESSO AVALIATIVO: um estudo sobre as
marcas linguísticas e a construção de inferências**

JOÃO PESSOA - PB
2010

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
Programa de Pós-Graduação em Linguística – PROLING

DÉBORA MARIA DOS SANTOS CASTRO SILVA

**A RELAÇÃO DIALÓGICA COMO PRESSUPOSTO NO
PROCESSO AVALIATIVO: um estudo sobre as
marcas linguísticas e a construção de inferências**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Evangelina Maria Brito de Faria

João Pessoa - Paraíba
2010

S586m Silva, Débora Maria dos Santos Castro
A relação dialógica como pressuposto no processo avaliativo: um estudo sobre as marcas linguísticas e a construção de inferências / Débora Maria dos Santos Castro Silva. -- João Pessoa, 2010. 148f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Paraíba, Programa de Pós-Graduação em Língua Portuguesa, 2010.
Orientadora: Prof^a Dr^a Evangelina Maria Brito de Faria
Bibliografia e anexos

1. Linguística. 2. Aprendizagem - Avaliação. 3. Leitura. 4. Linguagens e línguas. I. Universidade Federal da Paraíba. II. Título

CDD 410

DÉBORA MARIA DOS SANTOS CASTRO SILVA

**A RELAÇÃO DIALÓGICA COMO PRESSUPOSTO NO PROCESSO
AVALIATIVO: um estudo sobre as marcas linguísticas e a
construção de inferências**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística pela Banca Examinadora composta pelos membros:

Data: 05/07/2010

Conceito: Aprovada com distinção

Prof^a. Dr^a Evangelina Maria Brito de Faria
Universidade Federal da Paraíba

Prof^a Dr^a Roseane Batista Feitosa Nicolau
Universidade Federal da Paraíba

Prof. Dr. Pedro Farias Francelino
Universidade Federal da Paraíba

Eis aqui a realização de um grande sonho
que orgulhosamente dedico a meu
esposo Carlos Humberto e a meu filho
Pedro Castro.

AGRADECIMENTOS

À Dra. Evangelina Maria Brito de Faria, por ter aceitado o desafio de me mostrar os caminhos da pesquisa linguística.

Às professoras Regina Celi Mendes Pereira e Hérica Paiva Pereira, pelas valiosas sugestões e observações por ocasião do exame de qualificação.

Aos alunos do segundo módulo do curso de Secretariado (2009) do IFTO – Palmas e a seus professores, que gentil e pacientemente aceitaram participar desta pesquisa.

Ao meu esposo e companheiro Carlos Humberto, pela paciência, pelo apoio e, sobretudo, pelo amor.

Ao meu filho Pedro Castro, cujo amor é incondicional.

À minha mãe (Jacira) pelo apoio constante neste e em outros desafios de minha vida.

À Sylmara, pela elaboração do *abstract* deste trabalho.

RESUMO

Esta dissertação investiga a maneira pela qual os sujeitos constroem o(s) sentido(s) no contexto avaliativo e como isso se reflete em suas produções escritas em sala de aula. O *corpus* analisado neste trabalho é constituído por textos escritos produzidos por alunos do segundo módulo do curso de Secretariado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins – Campus Palmas em resposta a questões avaliativas referentes a dois componentes curriculares do curso (Introdução ao Marketing e Direito, Legislação e Ética) e também pelas respostas dadas por alunos e seus professores à entrevista realizada. Partimos do pressuposto de que a interpretação das questões avaliativas depende tanto dos procedimentos de decodificação como da realização de inferências, pois acreditamos ser muito difícil haver compreensão sem inferências. Tendo isso em mente, buscamos investigar de que modo a elaboração das questões avaliativas pode interferir no desempenho inferencial dos alunos; de que forma a concepção de avaliação dos alunos exerce influência nos processos inferenciais. Além disso, buscamos relacionar as marcas linguísticas presentes nas questões avaliativas e as inferências havidas nos comentários dos sujeitos. Para o empreendimento de nossa pesquisa optamos por adotar a concepção sociocognitivo-interacionista de leitura segundo a qual o sentido não existe a priori, sendo uma construção que envolve a interação autor-texto-leitor. E, no caso especial das avaliações utilizadas em nossa pesquisa, percebemos que as inferências produzidas pelos alunos são reguladas não apenas pela visão decodificadora da avaliação defendida pelos docentes pesquisados, mas também pela concepção tradicional de avaliação da aprendizagem.

Palavras-chave: avaliação, marcas linguísticas, questões avaliativas, inferências.

ABSTRACT

This dissertação investigates the way for which the citizens construct (s) the sensible one (s) in the avaliativo context and as this if it reflects in its productions written in classroom. The corpus analyzed in this work is constituted by written texts produced for pupils of as the module of the course of Secretaryship of the Federal Institute of Education, Science and Technology of the Tocantins - Campus Palms in reply the referring avaliativas questions the two curricular components of the course (Introduction to the Marketing and Right, Legislation and Ethics) and also for the answers given for pupils and its professors to the carried through interview. We leave of the estimated one of that the interpretation of the avaliativas questions depends in such a way on the procedures of decoding as of the accomplishment of inferences, therefore we very believe to be difficult to have understanding without inferences. Having this in mind, we search to investigate of that way the elaboration of the avaliativas questions can intervene with the inferencial performance of the pupils; of that it forms the conception of evaluation of the pupils exerts influence in the inferenciais processes. Moreover, we search to relate the linguísticas marks gifts in the avaliativas questions and the inferences had in the commentaries of the citizens. For the enterprise of our research we opt to adopting the sociocognitivo-interacionista conception of reading according to which the direction does not exist a priori, being a construction that involves the interaction author-text-reader. E, in the special case of the evaluations used in our research, we perceive that the inferences produced for the pupils are regulated not only by the vision decoder of the evaluation defended for the searched professors, but also for the traditional conception of evaluation of the learning.

Keywords: evaluation, linguistic marks, evaluation questions, inferences.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1:	Marcas Linguísticas e Concepção de Avaliação, discurso de professores e alunos.....	89
Quadro 2:	Marcas Linguísticas e Questões Avaliativas.....	112

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	10
2	A LEITURA SEGUNDO UMA VISÃO SOCIOCOGNITIVO-INTERACIONAL	16
2.1	LEITURA E INTERAÇÃO.....	17
2.2	LEITURA E CONHECIMENTO PRÉVIO.....	19
2.3	LEITURA E CONTEXTO.....	24
2.3.1	Tipos de Contexto.....	27
3	O PROCESSO DE INFERENCIAÇÃO.....	30
3.1	TIPOLOGIA DA INFERÊNCIA.....	33
3.1.1	Tipologia Inferencial nos Trabalhos de Dell’Isola.....	34
3.1.2	Tipologia Inferencial nos Trabalhos de Koch.....	40
3.1.3	Tipologia Inferencial nos Trabalhos de Marcuschi.....	45
4	AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: Perspectivas.....	49
4.1	AVALIAÇÃO FORMATIVA.....	50
4.1.1	Avaliação Formativa e o Processo Ensino-Aprendizagem.....	52
4.1.2	Avaliação Formativa no Contexto da Sala de Aula	55
4.2	AVALIAÇÃO SOMATIVA.....	57
4.3	REFLEXÕES ACERCA DA INTER-RELAÇÃO INFERENCIAÇÃO/ QUESTÕES AVALIATIVAS.....	59
5	ASPECTOS METODOLÓGICOS... ..	61
5.1	QUESTIONAMENTOS DE PESQUISA.....	61
5.2	HIPÓTESES.....	62
5.3	SUJEITOS DA PESQUISA.....	63
5.4	DESCRIÇÃO DOS PROCEDIMENTOS DE PESQUISA.....	64
6	MARCAS LINGUÍSTICAS E QUESTÕES AVALIATIVAS.....	66
6.1	AS MARCAS LINGUÍSTICAS E A PRÁTICA AVALIATIVA DO PROFESSOR.....	68
6.1.1	O Poder da Memorização.....	68
6.1.2	O Poder do Contexto da Sala de Aula.....	73
6.2	AS MARCAS LINGUÍSTICAS E A PRÁTICA AVALIATIVA DOS ALUNOS.....	76
6.2.1	A Memorização: O que dizem os alunos.....	78
6.2.2	O contexto do Ensino: O que dizem os alunos.....	85

6.3	A CONSTRUÇÃO DE INFERÊNCIAS NAS QUESTÕES AVALIATIVAS.....	90
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	114
	REFERÊNCIAS.....	117
	ANEXO A – Termo de Consentimento Livre Esclarecido.....	121
	ANEXO B – Avaliações escritas respondidas pelos sujeitos da pesquisa (alunos do Módulo II do curso de Secretariado do IFTO Palmas).....	122
	ANEXO C – Transcrição das entrevistas realizadas oralmente com os sujeitos da pesquisa (alunos do Módulo II do curso de Secretariado do IFTO Palmas e dois de seus professores).....	136

1 INTRODUÇÃO

Ninguém se banha duas vezes no mesmo rio porque as águas mudam, mas o mais terrível é que nós não somos menos fluidos que o rio. Cada vez que lemos um livro, o livro mudou, a conotação das palavras é outra.

Heráclito

As propostas curriculares atuais concebem a avaliação como apenas mais um elemento do processo de ensino aprendizagem, que nos possibilita conhecer o resultado de nossas ações didáticas e, por conseguinte, melhorá-las.

A prática pedagógica existente em nossas escolas, no tocante à avaliação da aprendizagem, denuncia uma realidade no mínimo preocupante. Isso se deve ao fato de que a maioria de nossos professores concebe a avaliação como um *fazer testes, dar notas*. Tal concepção implica reduzir o processo avaliativo a poucos instrumentos auxiliares desse processo. Não obstante, a avaliação deve ser entendida como um processo amplo de aprendizagem, indissociável do todo, que envolve comprometimento por parte do professor e do aluno.

Entendemos então que a avaliação escrita da aprendizagem deve ser um momento de aplicação do conhecimento construído, conhecimento este que deveria ser articulado de acordo com o que o aluno aprendeu e leva consigo e não apenas com o que o professor espera encontrar nas respostas dos alunos. Além disso, a falta de clareza comumente observada nas questões propostas em provas e testes denuncia não raras vezes sua má elaboração. E essa, sem dúvida, é uma questão a mais com que o aluno tem que se preocupar, ou seja, entender o que o professor pretende com a questão formulada.

Muitos acreditam que se o leitor consegue processar o texto de forma satisfatória houve compreensão. Mas o que dizer daqueles que não o conseguem? Como saber se essa incoerência relaciona-se com problemas no próprio texto/enunciado ou com limitações no processamento das informações pelo leitor/aluno?

Se levarmos em consideração o andamento dos estudos linguísticos na área da textualidade, é justo afirmar que já nos distanciamos da concepção de texto como mera junção linear de frases ou unidades. O texto afigura-se hoje segundo nuances bem mais complexas. Isso implica considerar que há um fenômeno

linguístico (de caráter enunciativo e não apenas formal) que ultrapassa os limites da frase e constitui uma unidade de sentido. Sendo assim, a intenção comunicativa global do texto só pode ser apreendida com eficácia quando se leva em conta uma profusão de variantes. Como então sistematizá-las? De que feitio são as instruções que levam à intenção comunicativa do autor? Segundo Koch (2004), a natureza das variáveis que devem ser ativadas pelo leitor no processo interpretativo configuram-se em três planos básicos:

Um primeiro plano refere-se à articulação de determinado conjunto de enunciados que realizam um grupo específico de intenções comunicativas que juntas revelam a intenção comunicativa global. É o texto entendido como ato de conexidade horizontal e vertical.

O segundo plano liga-se à perspectiva do texto enquanto “dito”, enquanto enunciado estruturado numa coesão semântico-referencial global.

Porém, o terceiro plano revela que o conteúdo de qualquer texto é movido por um objetivo/orientação. E a orientação de um texto somente pode ser calculada a partir do contexto. É o que chamamos aqui de espaço semântico-referencial, personagem principal de toda análise textual. Somente em função de tal ancoragem são determinadas as referidas variáveis de análise textual:

- a imagem que o autor constrói/transmite ao leitor;
- representações supostamente partilhadas no ato da comunicação;
- conhecimento enciclopédico do leitor ativado no ato da leitura;
- todas as referências temporais e espaciais reenviadas para o texto.

É a partir dessa concepção de texto que pretendemos discutir a problemática da produção textual em questões avaliativas no contexto de sala de aula.

Será que a concepção de avaliação é a mesma para professores e alunos? Qual concepção de avaliação subjaz à prática avaliativa dos professores? Como os alunos concebem tal prática e como esta influencia em sua produção textual em momento avaliativo?

Nos mais variados contextos e expressa de muitas formas, a avaliação nas escolas, hoje, é predominantemente feita, ainda, por meio de provas escritas, com hora e dia marcados para acontecer, causando nos alunos, não raras vezes, um

verdadeiro temor. O que nos interessa mais no presente trabalho são as respostas dadas pelos alunos do Curso Técnico em Secretariado (Módulo II) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins – campus Palmas – nas questões avaliativas.

Importa-nos, nesse trabalho, investigar a relação pergunta/resposta, sua pertinência; os elementos linguísticos e extralinguísticos envolvidos nesse ato.

A importância de se analisarem as marcas linguísticas e suas relações em questões avaliativas está ligada à possibilidade de tais marcas serem o ponto de partida para a atividade inferencial que está, via de regra, não apenas condicionada ao conhecimento prévio do leitor, mas também subordinada às suas expectativas a respeito do que o professor espera encontrar como resposta às questões avaliativas formuladas.

O objetivo de nosso trabalho é analisar de que modo tais marcas permitem evidenciar a concepção de avaliação que determinou os critérios do professor no momento da correção de suas questões avaliativas, bem como determinou a produção textual dos alunos do curso técnico em Secretariado, módulo II, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins, campus Palmas.

É preciso que se evidencie, entretanto, que leitura e escrita são processos nos quais é necessário considerar o contexto enunciativo, levando-se em conta os objetivos tanto do professor/produtor das questões avaliativas quanto do leitor/discente que as respondeu e que, assim, devem ser, por conseguinte, entendidas como processos ativos, que dependem de inúmeros fatores interligados tais como dados do contexto, conhecimentos linguísticos (lexicais, semânticos e sintáticos), conhecimentos prévios, elaboração de inferências, estabelecimento de relações de coesão e coerência.

Para a realização da pesquisa, situamo-nos no campo da Linguística Textual, destacando estudos sobre texto e leitura realizados por Dijk (2004), Koch (1996, 2003a, 2003b, 2004), Marcuschi (1999) e Kleiman (2004), bem como em estudos sobre inferências realizados por Marcuschi (1999, 2003, 2005, 2008), Dell'Isola (2001) e Koch (1993), além de nos apoiarmos em estudos referentes a avaliação presentes nas pesquisas de Luckesi (1992, 1996), Hoffmann (1995, 2003, 2005), Esteban (2003), Perrenoud (1999) e Moretto (2002).

Quanto à sua caracterização, a pesquisa é qualitativa, com abordagem estudo de caso. A escolha pelo estudo de caso justifica-se pelo objetivo de entender os fenômenos segundo a perspectiva dos participantes da situação estudada e, a partir daí, situar sua interpretação dos fenômenos estudados. Esse método supõe um corte temporal-espacial de determinado fenômeno por parte do pesquisador. Tal corte define o campo e a dimensão em que o trabalho desenvolver-se-á, isto é, o território a ser mapeado. O trabalho de descrição tem caráter fundamental em um estudo qualitativo, pois é por meio dele que os dados são coletados. O estudo de caso envolve uma análise profunda de uma unidade de estudo, visa ao exame detalhado de um ambiente, de um sujeito ou de uma situação em particular. Outra característica importante desse tipo de pesquisa é o contato direto e interativo do pesquisador com a situação investigada, o que permite descrever as relações e processos configuradores da experiência cotidiana dos agentes envolvidos no contexto.

Este último aspecto merece destaque, pois o fato de a pesquisa ter na pessoa do investigador o principal instrumento de coleta direta de dados — que traz consigo toda uma história de vida permeada por crenças e valores — torna-a complexa. No entanto, o pesquisador deve estar ciente de que suas vivências e pontos de vista afetam a construção do objeto de pesquisa. Por isso mesmo, deve alimentar certos procedimentos para que sua capacidade de análise não saia prejudicada, como a permanente crítica de seus próprios pressupostos, a flexibilidade e a sensibilidade.

A metodologia utilizada para alcançar o objetivo pretendido consistirá em analisar tanto as respostas dadas às questões avaliativas pelos alunos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins – Campus Palmas, doravante denominado IFTO, quanto seu discurso e o de seus professores.

A fonte de dados utilizada para essa pesquisa são as avaliações feitas pelos alunos do Curso Técnico em Secretariado do IFTO e as entrevistas realizadas com esses alunos e seus professores. O Instituto oferece para esse curso 120 vagas no período noturno, distribuídas em três módulos semestrais, acrescido de estágio curricular, totalizando 1200 horas.

O módulo pesquisado é o segundo. Serão coletadas, aleatoriamente,

avaliações referentes a duas componentes curriculares, quais sejam: *Introdução ao Marketing* e *Direito, Legislação e Ética*. A coleta compreenderá dez avaliações de cada disciplina, que totalizarão um montante de 20 avaliações com notas que variam de 0 a 10. Dessas 20 avaliações, selecionar-se-á tantas avaliações quantas forem necessárias para o empreendimento dessa pesquisa.

O curso Técnico em Secretariado foi escolhido levando-se em consideração sua estreita vinculação com a produção escrita e o perfil de profissional que se pretende formar, haja vista que este, no desempenho de suas atividades, deve possuir habilidades compatíveis com a profissão escolhida, habilidades estas que envolvem principalmente competência comunicativa, tanto escrita quanto falada.

Além da coleta das avaliações, a pesquisa deve constar também da realização de uma entrevista para levantar informações referentes ao *background* educacional dos respondentes, sobre suas práticas de leitura e escrita no contexto escolar e também, no caso os alunos, sobre o julgamento que fazem de suas próprias capacidades, enfocando aqui principalmente as respostas dadas às questões avaliativas.

Ao longo do trabalho, desenvolveremos reflexões a respeito da leitura concebendo-a segundo uma visão sociocognitivo-interacional, tal como abordada por diferentes autores. Também verificaremos, no capítulo referente a inferenciação, algumas propostas para a tipologia da inferenciação, que varia segundo o conhecimento prévio do leitor e, principalmente, conforme o contexto.

No que tange à avaliação, ocupamo-nos principalmente de duas concepções. São elas: a avaliação formativa e a somativa. A ênfase dada à avaliação formativa justifica-se pelo enfoque sociointeracionista adotado em nosso trabalho.

Quanto a esse aspecto, a seção referente à inter-relação inferenciação/questões avaliativas evidencia a importância de se considerar o recurso da linguagem como indicador fundamental da competência do professor.

No capítulo referente aos aspectos metodológicos, explicitamos detalhadamente o processo de construção e a natureza do *corpus* montado para o presente estudo. O processo avaliativo por nós investigado foi extraído de duas fontes de dados: a) das entrevistas gravadas com os docentes e discentes a

respeito da avaliação, e b) das marcas por eles colocadas nas avaliações e também presentes em seu discurso.

Após as considerações metodológicas, exploramos então as marcas linguísticas considerando para isso, como dissemos, as questões avaliativas e o discurso de professores e alunos.

Finalmente, salientamos a contribuição que nossa pesquisa talvez possa oferecer para a área, uma vez que os procedimentos avaliativos, mais precisamente os procedimentos direcionados para a avaliação escrita da aprendizagem, têm consequência direta sobre o sucesso ou o fracasso dos alunos, sobre sua auto-estima.

2 A LEITURA SEGUNDO UMA VISÃO SOCIOCOGNITIVO-INTERACIONAL

A intenção e a compreensão são dois lados do mesmo ato convencional, cada um supondo (incluindo, definindo, especificando) o outro.

Stanley Fish

Pesquisadores têm-se debruçado sobre questões referentes à leitura por entendê-la, atualmente, como uma atividade de produção de sentidos intimamente relacionada a fatores sociocognitivo-interacionais no momento em que autor e leitor, via texto, partilham conhecimentos. Consoante a concepção interacional (dialógica) da língua, a leitura é uma atividade focada na interação autor-texto-leitor. Sendo assim, os sujeitos são vistos como **“atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto**, considerado o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores” (KOCH; ELIAS, 2006, p. 10-11, grifo do autor).

Fundamentando-nos nessa perspectiva, entendemos por que o sentido não é algo que preexistia à interação, mas, sim, construído pelo leitor quando este mobiliza, baseado nos elementos linguísticos presentes na superfície do texto, um vasto conjunto de saberes (KOCH; ELIAS, 2006). Esse processo implica entender que o texto só se configura como evento comunicativo no momento em que os parceiros de uma atividade comunicativa global interagem com o texto, recorrendo a uma complexa rede de fatores de ordem situacional, cognitiva, social e cultural.

Tendo por base essa concepção de texto, ressalta-se que “o significado que um texto escrito tem para o leitor não é uma tradução ou réplica do significado que o autor quis lhe dar, mas uma construção que envolve o texto, os conhecimentos prévios do leitor que o aborda e seus objetivos” (SOLÉ, 1998, p.22). Colomer e Camps (2002) reafirmam essa ideia quando defendem que ler não é apenas um simples ato mecânico de raciocínio, posto que o leitor realiza uma série de operações sociocognitivas com o intuito de constatar que o significado de um texto não reside na soma de significados das palavras que o compõem, nem coincide com o que se costuma chamar de *significado literal* do texto, mas se constrói em relação aos outros.

2.1 LEITURA E INTERAÇÃO

Como já mencionado, a concepção de leitura aqui adotada é a sociocognitivo-interacionista, cuja atividade de produção de sentido centra-se na interação autor-texto-leitor. No que tange à atividade interativa de leitura, Solé (1998, p.23) afirma que, ao lermos, “necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias”. Seguindo essa linha, Paulino et al. (2001, p.28) assumem o ponto de vista segundo o qual “a partir do momento em que o leitor e a leitura são vistos como elementos integrantes da produção de sentido, o circuito texto/leitor deixa de ser pensado como uma direção de mão única”. Ou seja, o leitor, quando instigado pelo que lê, “produz sentidos, dialoga com o texto, com os intertextos e com o contexto, ativando sua biblioteca interna, jamais em repouso”.

Considerando-se tal perspectiva de leitura, ler passa a ser “uma atividade ampla e complexa que reúne um vasto arsenal de procedimentos, protocolos e ações que precisam ser desdobrados para que se tenha clareza maior de sua dimensão”. Dessa forma, para compreender um texto, o leitor transita em dois espaços: “um que assegura certas liberdades na reconstrução dos fatos textuais; outro que lhe impõe orientações determinantes para o sentido de partes recorrentes em um texto” (MARI; MENDES, 2005, p. 155-157).

Nesse sentido, Dijk (2004, p. 15) parte do princípio de que “compreender envolve não somente o processamento e interpretação de informações exteriores, mas também a ativação e uso de informações internas e cognitivas”. Para Dijk (2004), as pessoas são capazes de construir uma representação mental, principalmente se ela for significativa. Mas para isso é preciso ter um conhecimento mais geral a respeito dos acontecimentos experienciados, uma vez que, para se interpretar um fato, como um acidente, por exemplo, as pessoas devem saber algo a respeito de ações comuns que envolvem esse tipo de situação (DIJK, 2004, p.15).

As habilidades de interpretação, no entender de Djk (2004), são flexíveis e, por isso, permitem que as pessoas processem as informações de variadas maneiras e nas mais possíveis ordens, mesmo que uma informação esteja incompleta. A leitura, portanto, considerando-se a flexibilidade, é dependente de um universo

cultural-cognitivo e tida como “um processo de seleção que se dá como um jogo com avanço e predições, recuos para correções, não se faz linearmente, progride em pequenos blocos ou fatias e não produz compreensões definitivas” (MARCUSCHI, 1999, p. 96).

Quando tomamos a leitura como um ato de interação que se desenvolve entre o leitor e o autor intermediado pelo texto, os resultados de sua compreensão não podem ser previsíveis, isso porque a multiplicidade de sentidos que pode acontecer durante tal atividade leva-nos às mais inesperadas interpretações (cf. MARCUSCHI, 1999). Essa multiplicidade de sentido está condicionada a fatores de ordem contextual, cognitiva, experimental e de crenças individuais que sempre exercem influências significativas na organização das inferências. Dessa forma, os conhecimentos individuais afetam significativamente a compreensão leitora, visto que o sentido não está no texto, mas é construído na/pela interação leitor-texto-autor.

No processo de interlocução entre leitor/autor, Geraldi (2005) vê no leitor um agente em busca de sentidos, posto que, no ato da leitura, há um encontro entre leitor e autor-ausente, cuja presença é mediada pelo texto e se dá, portanto, por meio da palavra escrita.

Marcuschi (1999) chama a atenção para o fato de que o autor de um texto não tem como prever os resultados da construção de sentidos produzida pelo leitor. Também Geraldi (2005) defende que, mesmo que o leitor atribua um determinado significado ao próprio texto ou pressuponha o significado que seus leitores poderão construir, ele não terá como saber, por si só, o domínio do processo de leitura do outro, isso porque a reconstrução e a atribuição de sentido são competências do leitor.

Acreditando na multiplicidade de sentidos que um mesmo texto pode ter, Fonseca e Geraldi (2005) afirmam que esses múltiplos sentidos são resultado da mudança das diferentes condições de produção da leitura. Cada vez que se lê um mesmo texto, com objetivos diferentes, têm-se novas leituras e, assim, novos sentidos por elas são produzidos. Ou seja, mesmo que o interlocutor/leitor seja o mesmo, quando se mudam os objetivos da leitura, veem-se alteradas as condições de produção e, também, o processo.

Os estudos sobre leitura e compreensão aqui abordados revelam que a interação leitor-texto-autor é crucial para a construção do sentido. Assim sendo, durante o processo de construção de sentido, segundo Koch (2003b), o leitor jamais deixa de ser participativo e produtor, isso porque em todo o texto há incompletudes que precisam ser preenchidas.

Segundo Koch (2003b), todo texto é um '*iceberg*', pois dele se vislumbra apenas uma pequena superfície, enquanto uma imensa área subjacente permanece imersa. Segundo a linguista, só se alcançam as profundezas do implícito e dele se extrai um sentido quando se lança mão dos vários sistemas de conhecimento e da ativação de processos e estratégias cognitivas e interacionais.

Se assim é, durante uma leitura, não se pode deixar de reconhecer que o conhecimento prévio é fundamental para a construção de sentido.

2.2 LEITURA E CONHECIMENTO PRÉVIO

No ato da leitura, a compreensão textual é um processo que exige que o leitor não só estabeleça relações entre as partes do texto, como também preencha lacunas com base em seus conhecimentos prévios. Dell'Isola (2001, p. 36) afirma que "compreender um texto é ter acesso a uma das leituras que ele permite, é buscar um dos sentidos possíveis oferecidos por ele, determinado pela bagagem sociocultural que o leitor traz consigo". Nessa busca de produção de sentido, é importante considerar os conhecimentos partilhados entre leitor-autor, uma vez que só haverá entendimento se as informações veiculadas por um texto estiverem em consonância com o sistema de conhecimentos já preexistente na memória, de tal modo que o leitor seja capaz de "construir uma espécie de 'paisagem mental' coerente e ancorada em conhecimentos prévios" (PERINI, 2005, p. 37).

Segundo Fulgêncio e Liberato (2001), a complexidade do processo de compreensão textual se dá por diversos fatores inter-relacionados. Dentre eles estão o conhecimento linguístico, o conhecimento prévio a respeito do assunto tratado no texto, o conhecimento geral a respeito do mundo, a motivação, os objetivos e os

interesses na leitura.

Entendendo que a compreensão depende das relações que o leitor estabelece com o autor durante a leitura de um texto, Kleiman (2004, p.13) defende que compreender um texto é um processo que depende da utilização do conhecimento prévio. Segundo a estudiosa, o leitor utiliza na leitura a bagagem de conhecimento acumulada ao longo da vida. É por meio da interação de diversos níveis de conhecimento, tais como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor constrói o sentido do texto.

Por sua vez, Solé (1998, p. 23) entende como conhecimento prévio tudo aquilo que participa da bagagem de experiência do leitor, uma vez que, para ler, “precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e na nossa própria bagagem, e em um processo que permita encontrar evidência ou rejeitar as previsões e inferências”. Solé (1998) assevera ainda que toda experiência compartilhada entre os membros de uma comunidade leva o leitor a compreender o mundo que o rodeia e a atuar conforme os esquemas sociocognitivo-culturais da comunidade com a qual se relaciona. Isso se deve ao fato de que ao longo da vida as pessoas constroem representações da realidade, dos elementos que compõem sua cultura, tais como: valores, sistemas conceituais, ideologia, sistemas de comunicação, procedimentos, etc. É por essa razão que a autora considera o conhecimento prévio como um conjunto de construções das representações da realidade e dos elementos constitutivos de uma cultura em sentido amplo.

Dessa forma, “**os esquemas de conhecimentos** podem ser mais ou menos elaborados, manter maior ou menor número de relações entre si, apresentar um grau variável de organização interna, representar em um determinado momento da nossa história o nosso conhecimento, sempre relativo e ampliável” (SOLE, 1998, p. 40, grifo da autora). Assim sendo, a autora sintetiza a leitura como um ato de compreensão, tendo em vista que:

ler é compreender e compreender é sobretudo um processo de construção de significados sobre o texto que pretendemos compreender. É um processo que envolve ativamente o leitor, à medida que a compreensão que realiza não deriva da recitação do conteúdo em questão. (SOLE, 1998, p.44)

Além disso, outros fatores para além do conhecimento prévio, como a

confiança, a disponibilidade de ajudas necessárias, a motivação e o interesse contribuem para o êxito de uma leitura e garantem a atenção do leitor ao longo da atividade de produção dos sentidos.

Para Kato (2004), o conhecimento prévio, responsável pelas predições, advém do próprio texto ou de informações extratextuais provenientes dos esquemas mentais do leitor. Segundo a autora, “a compreensão passa a ser vista não mais como resultado de uma decodificação dos sinais linguísticos, mas como um ato de construção, em que os dados linguísticos são apenas um fator que contribui para o significado construído” (KATO, 2004, p. 61). Sendo assim, para que a leitura se concretize em um ato de construção, o leitor, também produtor, deve interagir e dialogar com o texto e seu autor. Porém, para que isso ocorra, segundo Koch (2004) há que se considerar um conjunto de conhecimentos parcialmente partilhado entre as partes (leitor e autor).

Dell'Isola (2001), tomando por base os estudos de Koch (2004), afirma que há uma invocação de natureza interativa no tratamento textual, isso porque, ao fazer uma leitura, o leitor recorre a seu conhecimento prévio com o intuito de verificar combinações possíveis para construir o sentido do texto. Dell'Isola (2001) chama atenção ainda para o fato de que o autor (escritor) deve levar em conta os conhecimentos prévios de seus leitores em potencial, visto que tais conhecimentos variam de um leitor para outro. Isso ocorre porque vários são os fatores que configuram as diversidades entre os leitores: a interferência das diferentes crenças sobre o mundo, a familiaridade (ou não) com os tipos e gêneros textuais, a capacidade de reconhecer características organizacionais de um texto, o domínio do léxico empregado, a identificação da função da sintaxe e a percepção da amplitude dos valores semânticos, discursivos e pragmáticos veiculados na obra. Enfim, todos esses itens, que caracterizam o conhecimento prévio, deverão ser acionados durante e após a leitura de um texto.

Segundo Mari e Mendes (2005), para ler um texto e compreender seu discurso, qualquer leitor precisa se ater à sua textualidade, que decorre de regras que se integram ao sistema da língua. Para esses estudiosos, as regras da língua envolvem desde o traço mais elementar do plano fonológico até os mais complexos no plano semântico. Por conseguinte, segundo eles, essas regras são universais e públicas, por isso, “elas acabam por assumir a função de assegurar um padrão

mínimo de sentidos consensuais” (MARI; MENDES, 2005, p. 158)

Isso feito, Mari e Mendes (2005) alertam para o fato de que, mesmo que o falante domine as regras, como qualquer falante de uma dada língua, o leitor pode encontrar dificuldades. Por essa razão, Koch (2003a) defende que não há processamento textual sem **conhecimento prévio**. Este, por sua vez, é constituído de três tipos de conhecimento: o **conhecimento linguístico**, o **conhecimento de mundo/enciclopédico** e o **conhecimento sócio-interacional**.

O **conhecimento linguístico** compreende o conhecimento gramatical e o lexical e é “responsável pela organização do material linguístico na superfície textual, pelo uso dos meios coesivos que a língua nos põe à disposição para efetuar a remissão ou a sequenciação textual, pela seleção lexical adequada ao tema e/ou aos modelos cognitivos ativados” (KOCH, 2003a, p. 32).

O **conhecimento enciclopédico** ou **de mundo** é “aquele que se encontra armazenado na memória de cada indivíduo” e permite que o leitor teça hipóteses e produza inferências, uma vez que um texto não possui uma completude total (Koch, 2003a, p. 32).

O **conhecimento sócio-interacional** é responsável pelas formas de “*interação*” por meio da linguagem. O conhecimento interacional subdivide-se em quatro tipos, a saber:

- O **conhecimento ilocucional** é aquele que permite reconhecer as metas ou propósitos que o falante, em dada situação comunicacional, pretende atuar. Esse conhecimento exige dos interlocutores o conhecimento necessário para a captação do objetivo ilocucional.
- O **conhecimento comunicacional** está ligado, por exemplo, como afirma Koch (2003a), às normas comunicativas gerais, como as máximas descritas por Grice; à quantidade de informação suficiente numa dada situação para que o parceiro possa reconstruir o objetivo do produtor do texto; à seleção da variante linguística adequada a cada situação de interação e à adequação da tipologia textual às situações comunicativas.
- O **conhecimento metacomunicacional** permite ao produtor do texto evitar ruídos na comunicação ou sanar conflitos. Tais conflitos, nos dizeres de Koch (2003a), ocorrem por meio da introdução no texto de

sinas de articulação e pela realização de atividades específicas de formulação ou construção textual.

- O **conhecimento superestrutural** permite o reconhecimento dos gêneros e tipos textuais. Koch (2003a) mostra que esse conhecimento envolve também saberes a respeito das macrocategorias ou unidades globais que distinguem os vários tipos de textos, como, por exemplo, sua ordenação ou sequenciação, sua conexão entre objetivos, bases proposicionais e suas estruturas globais. Ao reconhecer a superestrutura, o leitor saberá como proceder à leitura de um texto, pois o conhecimento superestrutural ou conhecimento sobre os gêneros textuais permite a identificação de textos como exemplares apropriados aos diversos eventos da vida social.

Ainda sobre esse tipo de conhecimento, Paulino *et al.* (2001) ressaltam a importância de se distinguir os vários tipos de textos, uma vez que é essa distinção que determina os modos de leitura. Isso significa que o leitor precisa saber diferenciar quando um texto é informativo, opinativo, didático, literário, poético, etc. Em cada tipologia textual “subjaz” um *pacto de leitura*. Nos dizeres de Paulino *et al.* (2001, p. 35), “desde o momento em que aprendemos a ler, entramos no mundo da escrita e subordinamo-nos às suas leis, reforçando nossa condição social, marcada pela aquisição da linguagem”. À proporção que nos tornamos aptos a ler, podemos ou não nos deixar seduzir pelo texto e pelos mundos que ele nos configura, pois tanto a sedução quanto a repressão participam do próprio processo de alfabetização e letramento. A escola, inserida na sociedade, concede ao cidadão o título de leitor, ao mesmo tempo em que lhe cobra posturas, comportamentos adequados e leituras pertinentes.

Na atividade leitora, o (re)conhecimento do gênero textual é de suma importância, pois evita que se façam leituras equivocadas. Segundo Koch e Elias (2006), nosso comportamento em determinadas situações é dependente daquilo que elas chamam de **frames, modelos episódicos** ou **modelos de situação**.

Esses modelos, inicialmente particulares, são resultado de tudo aquilo que vivenciamos no dia-a-dia. Contudo, tais modelos tendem a se generalizar quando passam a ser rotineiros. É pela frequência do uso, da prática das ações que tais modelos tornam-se comuns aos membros de uma cultura ou de um determinado

grupo social. Esses modelos são considerados por Koch e Elias (2006) como constitutivos do **contexto**.

2.3 LEITURA E CONTEXTO

Considerando-se a leitura como uma atividade altamente complexa de produção de sentidos, uma vez que se realiza com base na mobilização de um amplo conjunto de saberes, Koch e Elias (2006, p. 57) atestam que à concepção de leitura subjaz o pressuposto de que o sentido de um dado texto não existe *a priori*, ele é construído na interação sujeitos-texto. Dessa forma, na e para a produção de sentido, necessário se faz levar em conta o contexto. De acordo com as autoras, num dado fluxo comunicacional, seus atores situam seu dizer em um determinado contexto, que é constituinte e constitutivo do próprio dizer, isto é, os interlocutores, na busca pela compreensão, moldam-se no fluxo da interação, uma vez que o contexto varia.

Dessa forma, Koch e Elias (2006, p. 63) definem contexto como tudo aquilo que, de uma maneira ou de outra, contribui para ou determina a construção do sentido. Ele é imprescindível para a compreensão e, desse modo, para a construção da coerência textual. Assim entendido, o contexto “engloba o co-texto, como também a situação de interação imediata, a situação mediata (entorno do conhecimento sociopolítico-cultural) e o contexto cognitivo dos interlocutores”.

Segundo as autoras, em função do contexto, os enunciados deixam de ser gramaticalmente ambíguos para se tornarem, via discurso, unívocos à interpretação. O contexto se configura como um conjunto de suposições oriundas dos saberes dos interlocutores, que as mobilizam objetivando a interpretação textual. Ao assumirem tal pressuposto, as autoras sinalizam que as relações entre informação explícita e conhecimentos pressupostos como partilhados se estabelecem por meio de estratégias de “sinalização textual”, por intermédio das quais o locutor, no processamento de um texto, procura conduzir o interlocutor a recorrer ao contexto sociocognitivo. Dessa forma, o contexto permite “preencher as lacunas do texto, isto é, estabelecer os 'elos faltantes', por meio de 'inferências-ponte” (KOCH; ELIAS,

2006, p. 64-66).

Não raras vezes, fatores contextuais podem alterar o dito ou o lido. Isso se dá quando uma expressão linguística tem seu significado alterado em função de fatores contextuais. Se, por exemplo, na linguagem falada, gestos, movimentos ou entonação devem estar coerentes com o contexto, o mesmo acontece com a leitura, ou seja, é tarefa do leitor mobilizar seus conhecimentos para calcular o sentido com base no contexto.

As pesquisadoras ressaltam, ainda, que o autor de um texto sempre espera do leitor conhecimentos textuais, situacionais e enciclopédicos. Dessa forma:

orientando-se pelo *Princípio da Economia*, não explicita as informações consideradas redundantes ou desnecessárias. Ou seja, visto que não existem textos totalmente explícitos, o produtor de um texto necessita proceder ao “**balanceamento**” do que necessita ser explicitado textualmente e do que pode permanecer implícito, supondo que o interlocutor poderá recuperar essa informação por meio de inferências. (KOCH; ELIAS, 2006, p. 71, grifo nosso)

O leitor, por sua vez, está à espera de um texto preenche de sentido e procura, a partir da informação contextualmente dada, ativar seu conhecimento de mundo e construir uma representação coerente do texto. Tomando por base o *Princípio da Continuidade de Sentido* proposto por Hörmann (1976), Koch e Elias (2006, p.73) afirmam que “o leitor põe em funcionamento todos os componentes e estratégias cognitivas que tem à disposição, para dar ao texto uma interpretação dotada de sentido”. É essa a razão por que, segundo as autoras, a mútua compreensão somente se efetiva quando os contextos sociocognitivos de duas ou mais pessoas são, pelo menos, parcialmente semelhantes.

Assim, em consonância com Koch e Elias (2006, p. 73), entendemos contexto como “o conjunto de todas as propriedades da situação social que são sistematicamente relevantes para a produção, compreensão ou funcionamento do discurso e de suas estruturas”. No que tange a essa definição, percebemos que também Almeida (2006) comunga desse entendimento quando afirma que quando o enunciador pretende comunicar uma ideia, ele possivelmente tem motivos para supor que o destinatário utilizará o contexto para chegar à interpretação desejada por tal enunciador. Dessa forma, para Almeida (2006), sempre haverá uma distância entre o que uma pessoa pensa ter dito e o que a outra imagina que aquela tenha dito, isso porque essa margem de variação ou instabilidade é considerada

perfeitamente normal e constante, uma vez que se encontra incorporada no funcionamento da linguagem que é constitutiva do processo dialógico.

O autor chama atenção também para o fato de que leitura implica subjetividade e instabilidade. Isso se deve ao fato de que ambos os traços estão ligados ao conhecimento de mundo do leitor, às suas crenças, ao conhecimento partilhado com o autor, à capacidade de interpretação do leitor quando estabelece relações e produz inferências, aos tipos de relações interlocutivas entre leitor e autor e àquilo que cada um pensa sobre si e sobre o outro.

Para o pesquisador, o enunciador, quando deseja se comunicar, procura adequar seus dizeres, produzindo sinais que conduzem o leitor a uma percepção e a uma associação de ideias. Isso permite que a intenção comunicativa possa ser hipotetizada pelo leitor a partir de sua pertinência, mediante a suposta intenção de seu enunciador.

A partir daí, Almeida (2006, p. 168) afirma que, “ao procurar comunicar uma ideia, o enunciador deve ter motivos para supor que o destinatário irá utilizar o contexto que produzirá a interpretação desejada”. Dessa forma, tomando por base a concepção de contexto de Sperber e Wilson (1989, p. 31 apud ALMEIDA, 2006) - “uma construção psicológica, um subconjunto do auditor sobre o mundo” -, Almeida conceitua contexto como sendo um conjunto de premissas utilizado na interpretação de um enunciado.

O contexto, em dada situação, torna algumas suposições mais pertinentes que outras. Dessa forma, Almeida (2006) afirma que o efeito contextual se dá no momento em que informações não apresentadas diretamente no enunciado podem ser inseridas por meio de conjecturas, de combinação de informações, de intenção comunicativa, de reconhecimento de posições interlocutivas, de pertinência, de imagem de si e de imagem do outro.

Tomando por base os estudos de Adam e Starr (1982), Colomer e Camps (2002) afirmam que a leitura de um texto para ter significado não pode ser unicamente a leitura das letras, das palavras e das frases que o constituem como se tais frações fossem apresentadas isoladamente. Tais autores afirmam ainda que até a velocidade da leitura de uma frase está condicionada ao contexto à sua volta.

2.3.1 Tipos de contexto

Reafirmando a importância do contexto para a compreensão do texto e para a produção de inferências, e também admitindo que sua definição ainda está em aberto, Dell'Isola (2001, p. 90) identifica nos estudos de Clark (1997) três modalidades de contexto, quais sejam: **contexto verbal** (conteúdo explícito); **contexto não-verbal** (circunstâncias que envolvem a expressão oral) e **contexto que envolve o contrato dado-novo** (tácito acordo consentido entre o falante e o ouvinte, sobre como as sentenças estão sendo usadas). O tácito acordo proposto por Clark em 1977 é denominado por Grice em 1975 como *Princípio Cooperativo*.

Baseado nos estudos de contexto de pesquisadores que o relacionam aos processos de linguagem, Dell'Isola (2001) analisa cinco tipos de contexto: **culturais, situacionais, instrumentais, verbais e pessoais**.

O **contexto cultural** é “formado por convenções culturais e convenções de comunicação que influenciam no conhecimento dentro dos limites das unidades representacionais particulares e das inferências extraídas, com o auxílio dessas unidades e de acordo com as convenções” (DELL'ISOLA, 2001, p. 92). Isso não impede que tal contexto se diferencie não apenas entre povos, mas também entre as sociedades de um mesmo povo. Assim, pode-se concluir que um só povo possui diversas comunidades, e que cada uma delas contém um esquema cultural diferenciado do outro. As diferenças provenientes de caráter étnico, crédulo, ideológico, social, político e econômico podem influenciar significativamente toda e qualquer manifestação da linguagem, isso porque se dão no interior de uma dada cultura, cujas tradições, usos e costumes são rotineiros, devendo ser obedecidos e perpetuados (KOCH, 2003b). Dessa forma, o contexto cultural constitui-se como um fundamento usual a serviço da compreensão, uma vez que mostra como os esquemas culturais e sociais de uma comunidade são específicos e, por isso, propiciam ao leitor conhecimentos especiais, por meio dos quais ele pode extrair inferências necessárias para entender o texto de uma determinada cultura (DELL'ISOLA, 2001).

Por sua vez, o **contexto situacional** é constituído por circunstâncias que cercam o texto. Mesmo não presentes no texto, essas circunstâncias, por serem conjunturas do entorno textual, interferem na compreensão e na geração de

inferências. Desse contexto fazem parte as instruções, os objetivos da leitura e as ilustrações e gravuras, que exercem forte efeito sobre o texto e que influenciam o leitor em sua compreensão.

Já o **contexto instrumental** diz respeito aos modos pelos quais o texto pode ser recebido por uma pessoa. Para Dell'Isola (2001), leitura e audição são dois tipos de veículos possíveis de obtenção de informação textual, pois uma pessoa pode tomar conhecimento de um texto ao ler uma notícia num jornal, revista, ou ao ouvir uma reportagem pelo rádio ou pela televisão.

A respeito do **contexto verbal**, Dell'Isola (2001) postula que este diz respeito ao conteúdo linguístico do discurso. Assim, segundo a autora, a compreensão textual deve ser entendida como um complexo de processos mentais que extrai informação e que a relaciona com partes textuais apresentadas previamente. Tais processos são influenciados por propriedades linguísticas particulares do texto, como: referência pronominal, vinculação léxica e tópicos marcadores.

Sobre o **contexto pessoal**, Dell'Isola tece alguns comentários a respeito das evidências de como o conhecimento, a atitude e os fatores emocionais do receptor (leitor ou ouvinte) determinam significativamente o processo de compreensão. Segundo a autora, o significado de um texto é construído por leitores e ouvintes porque esses analisam as sentenças e parágrafos em oposição ao *background* (experiências, formação, prática, educação) de seus conhecimentos individuais. Ainda segundo a autora, tal conhecimento é, além disso, condicionado pelo sexo, pela educação, idade, ocupação, etc.

No contexto pessoal, além do conhecimento prévio, as atitudes do leitor/ouvinte também podem influenciar no processo inferencial, posto que a leitura desperta no leitor emoções de toda ordem, favoráveis e/ou desfavoráveis a respeito da informação relatada no texto. Dell'Isola (2001) pondera que os fatores emocionais influenciam na compreensão e na extração de inferências, isso porque o texto não é apenas um mero depósito de informação. Ampliando o leque de suas considerações, a autora nos lembra que fatores emocionais são constituídos pelo contexto pessoal e que, por isso, são importantes condições subjetivas para a produção de inferências ao longo da compreensão do texto. Afinal, o contexto determina, também, os diversos tipos de inferências.

O contexto pessoal liga-se aos contextos social e cultural, posto que todo indivíduo, além de participativo, insere-se em um ou mais agrupamentos sociais, desde o nascimento. Logo, ao conviver com o seu grupo, esse indivíduo absorve conhecimentos pessoais que se constituem em forças de suma importância, tanto de socialização como também para a socialização.

Partindo-se do princípio de que a socialização ocorre por intermédio das relações interpessoais entre os seres humanos, a autora postula que o indivíduo, ao se inserir em seu meio por um processo de interação, desenvolve um sistema de comportamento que se modifica a partir de sua experiência no interior da qual são desenvolvidas também suas atitudes. Desse modo, para a autora, atitudes são demonstrações pessoais, individuais, determinadas pelo contexto sociocultural, levando-se em conta que sociedade e cultura auxiliam na aquisição de conhecimentos do indivíduo. Para a autora, o conhecimento de mundo do indivíduo é predominantemente social, porque, ao internalizar algo, consoante suas crenças, atitudes, ideologia, o ser humano externaliza seu conhecimento, objetivando construir, criar e recriar o mundo em que está inserido.

Reconhecendo que a informação sociocultural é parte importante do conhecimento registrado na memória, Dell'Isola (2001, p.103) afirma que ele é usado na compreensão textual e na produção inferencial, de maneira que “as inferências são geradas de um conhecimento prévio de mundo que, por sua vez, nasce do conjunto de vivências, experiências e comportamentos sociais do indivíduo”. Segundo a autora, indivíduos pertencentes a uma mesma comunidade possuem conhecimento similar por compartilharem de práticas de vida semelhantes.

Dessa forma, adotar a concepção sócio-interacional implica conceber leitura como uma atividade de construção de sentidos e produção de inferências que se dá por intermédio da interação entre autor-texto-leitor embasada no contexto. Assim, nesse processo de construção de sentidos e produção de inferências, o leitor é visto como sujeito ativo e construtor social, pois “se constroem e são construídos no texto” dialogicamente (KOCH; ELIAS, 2006, p. 10-11).

Considerando que a interação e os contextos, durante a compreensão do texto escrito, exercem influência no processo inferencial, veremos, no próximo capítulo, o que se entende por inferência e como ela se classifica.

3 O PROCESSO DE INFERENCIAÇÃO

...todo texto é uma máquina preguiçosa pedindo ao leitor que faça uma parte de seu trabalho.

Umberto Eco

Entende-se por inferência todo ato que envolve o reconhecimento de proposições dadas que, associadas às novas, permitem ao leitor o estabelecimento de novos sentidos a respeito de um dado novo (MARCUSCHI, 1999).

Partindo-se do pressuposto de que a inferência é uma atividade cognitiva interacional, Ferreira e Dias (2004, p. 440-441) defendem que inferência é uma “habilidade essencial na tomada de decisão em situação problema, principalmente em situação de interlocução real ou virtual (leitura)”, isso porque, ao se envolver em tal situação, “o indivíduo precisa mobilizar recursos a partir de julgamentos, raciocínios e interpretação de informações, para responder adequadamente aos objetivos do contexto comunicativo”. Sendo assim, para as autoras, o processo inferencial não apenas favorece a organização das relações de significado dentro do texto, como também permite destacar a *malha* ou a *teia* de significados que o leitor pode estabelecer dentro do horizonte de possibilidades que é o texto. Justamente por tais relações não serem aleatórias é que Ferreira e Dias (2004) admitem que elas se originam do encontro-confronto de dois mundos em situação de leitura: o do autor e o do leitor.

Ainda segundo as autoras, um leitor maduro é capaz de utilizar adequadamente todas as informações disponíveis e ainda estabelecer ligações relevantes entre a informação veiculada pelo texto e o seu conhecimento prévio, isso sem privilegiar ou desprezar qualquer desses canais de informação.

Partindo-se do princípio de que conceituar inferência é também admitir que esta implica a geração de informação semântica nova, a partir de informação semântica dada em certo contexto, Richheit e Strohner (1953, *apud* KOCH, 1993) salientam tanto a importância como a necessidade da interação entre texto e contexto, posto que essa interinfluência permite diferenciar inferências altamente dependentes do contexto de inferências lógicas como sendo as mesmas em todo e qualquer contexto. Sendo assim, Koch (1993, p. 400) defende que as “inferências

podem ser vistas como processos cognitivos através dos quais o ouvinte ou leitor, partindo da informação textual explicitamente veiculada e levando em conta o contexto, constrói novas representações semânticas”.

Nesse sentido, sabendo-se que em um texto pode haver muita informação implícita, é necessário que o leitor tenha competência para, em primeira instância, captar as intenções do autor, partindo do *input* linguístico, desde que se situe em seu especial mundo de referência composto por seus pré-conhecimentos, crenças e atitudes. Apesar disso, Marcuschi (1999) destaca que as expressões linguísticas não raras vezes têm forças ilocucionais que vão além do sentido dicionarizado e isso exigiria do leitor uma composição do sentido a partir do contexto de situação. Para o autor, a dificuldade de compreensão textual deve-se, inclusive, a problemas de organização como, por exemplo, a ambiguidade e o excesso de pronominalização, que dificultariam a recuperação de referentes e produziriam desarticulações no próprio texto.

Situações de incompreensão textual podem ocorrer caso o leitor não faça as inferências que o autor espera que ele faça ou, ao contrário, caso o leitor faça inferências não pretendidas pelo autor. Todavia, não raras vezes, não há como se ter certeza se uma inferência é ou não intencionada pelo escritor, posto que o contexto exerce forte influência no processo de construção de sentidos (KOCH, 1993).

Considerando-se que “nem sempre é tão fácil construir as inferências envolvidas num texto, a dificuldade de compreensão da leitura pode residir exatamente na dificuldade de estabelecer as inferências necessárias à integração das informações”, segundo defendem Fulgêncio e Liberato (2007, p. 36). Assim, ao elaborar inferências, “o leitor não joga unicamente só com aquilo que está expresso explicitamente, mas também com um mundo de informação implícita, não expressa claramente no texto, mas totalmente imprescindível para se poder compor o significado”. (2007, p. 32)

A julgar pelo tipo de informação que se deseja transmitir, o escritor deve modelá-la de modo a considerar não só o tipo de conhecimento prévio do público-leitor-alvo como também sua capacidade de fazer deduções, levantar hipóteses e preencher possíveis lacunas do texto. Há, portanto, entre inferência e cognição

social uma relação bastante intrínseca e significativa para a produção de sentidos, uma vez que, como afirma Koch (1993, p. 412), a “cognição social é um sistema de estratégias e estruturas mentais partilhadas pelos membros de um grupo e, em particular, aquelas envolvidas na compreensão, produção ou representação de 'objetos' sociais, tais como situações, interações, grupos e instituições”.

Dessa forma, tomando por base os estudos de Dijk (1992), a autora defende que o conhecimento social é “um tipo de conhecimento geral e abstrato sobre o mundo, partilhado pelos membros da sociedade sobre episódios sociais estereotípicos” (KOCH, 1993, p. 413). Esse conhecimento é aquele representado em *scripts*, que envolve tanto a língua como o discurso e a comunicação, além de considerar também as representações a respeito de episódios sociais estereotípicos que se formam por inferenciação com base em modelos repetidamente partilhados para compreender novos episódios.

Na produção de inferências, é muito importante considerar não apenas fatores linguístico-discursivos, como também fatores de ordem cognitiva, sociocultural e interacional, isso porque, entre os mecanismos inferenciais, intervêm fatores sociais, quais sejam: o contexto sociocultural, os conhecimentos de mundo, as experiências e as crenças individuais.

Considerando que o sentido se constrói na interação entre autor e leitor, não residindo, portanto, unicamente no texto, é importante ressaltar a noção de contexto cognitivo defendida por Marcuschi (1999). É por meio dessa noção que o autor introduz o *princípio de contextualização cognitiva* para definir inferência. Segundo Marcuschi (1999, p. 98-99), contexto cognitivo é o “horizonte sócio-psíquico-cultural do indivíduo, a partir do qual se dá a organização tanto das percepções e sua elaboração para o processamento cognitivo quanto das informações e compreensão textual.”

Nesse caso, preliminarmente, Marcuschi (1999, p. 101) conceitua inferência como sendo “uma operação cognitiva que permite ao leitor construir novas proposições a partir de outras já dadas”. Para tanto, é preciso que tais proposições, assim como as inferidas, mantenham relações passíveis de identificação.

Assim sendo, quando considera os processos de associação semântica, os raciocínios analógicos, as leis conversacionais ou os princípios pragmáticos, o autor

defende que o processo inferencial é dependente do texto, do contexto de enunciação implícito, do contexto reconstruído local e temporalmente e dos conhecimentos prévios do leitor. Considerando-se tais aspectos, pode-se afirmar que a inferência vai muito além da simples recuperação de elementos por simples operação automática, posto que o leitor já carrega consigo um universo individual que interfere em sua leitura.

Ao reafirmar que as inferências produzidas são/estão determinadas pelos contextos psicológico, social, cultural e situacional, dentre outros, Dell'Isola (2001) evidencia que todo processo inferencial conduz a traços de memória que atuam na compreensão textual. Assim, durante a leitura, o leitor seleciona planos e gera inferências segundo seus objetivos previamente traçados. Assim, informações explícitas e inferidas integram-se à representação mental do texto. Segundo a autora, entre elas há um estreito vínculo. Não só a formação de inferências é influenciada pela representação mental já construída como também a representação mental surgida é parcialmente o resultado das inferências feitas. No tocante à ocorrência desse processo, Dell'Isola (2001), amparada pelos estudos de Kintsch e Dijk (1983), admite a dificuldade em se determinar o exato momento em que as inferências se dão, assim como identifica que esse momento é passível de ser controlado pela compreensão do indivíduo, dado que o ritmo da leitura pode ser mais lento quando se percebe que algo está faltando.

Partindo-se do princípio de que as inferências variam segundo o conhecimento prévio do leitor e, principalmente, consoante o contexto, assim como as questões levantadas sobre a ocorrência inferencial, passa-se a verificar algumas propostas de classificação para os tipos de inferência.

3.1 TIPOLOGIA DA INFERÊNCIA

Haja vista a variedade de trabalhos que versam sobre o tema, particularmente sobre a tipologia inferencial, optamos por destacar os estudos de Dell'Isola (2001), Koch (1993) e Marcuschi (1999). Nosso objetivo aqui é verificar algumas propostas para a tipologia da inferência.

3.1.1 Tipologia inferencial nos trabalhos de Dell'Isola

Assim como Marcuschi (1999), na construção de sentidos, evidencia algumas implicações cognitivas e socioculturais no processamento inferencial, também Dell'Isola (2001) o faz, ao verificar que o leitor, na produção de uma inferência, gera uma informação semântica nova, partindo de uma informação semântica anterior que, por sua vez, situa-se em um determinado contexto. Portanto, quando o leitor busca, além dos elos lexicais e da organização das redes conceituais no interior do texto, o extratexto, isto é, informações outras por intermédio de conhecimentos adquiridos em sua experiência de vida, conhecimentos estes que lhe permitem preencher os “vazios textuais”, ele está produzindo inferências. Segundo Dell'Isola (2001), o processo inferencial nasce do contexto cognitivo, isso porque há diversos modelos teóricos (*frames*, *esquemas*, *scripts* ou *planos*) que, quando experimentados e vivenciados, organizam-se na memória individual, constituindo-se, dessa forma, conhecimentos prévios.

Quando afirma que fatores sociais e culturais estão envolvidos na produção inferencial, durante a compreensão do discurso escrito, a autora revela que, à proporção que se entende um texto, inferências fundamentadas em um contexto sociocultural são produzidas. Essas inferências são denominadas pela autora de *inferências socioculturais*, concernentes à “informação nova extraída de uma informação anterior e inserida em um determinado contexto”. Logo, essa “informação nova origina-se do contato com o texto, relacionada à identificação da classe social, às experiências, à formação individual e social e à vivência do leitor” (DELL'ISOLA, 2001, p.106). Assim, segundo a autora, uma informação nova retorna ao contexto que lhe deu origem.

Dell'Isola (2001) identifica que, no ato da leitura, o processo inferencial passa por cinco mecanismos: *decodificação*, *compreensão*, *inferenciação*, *avaliação* e *retenção na memória*. Tais subprocessos operam de cima para baixo, *topdown*, desde a percepção até a cognição. Segundo a autora, “os processos perceptuais e cognitivos atuam em uma corrente contínua, de forma que cada saída ou produto de um subprocessamento é influenciado por outros subcomponentes” (DELL'ISOLA, 2001, p. 107). Dessa forma, o processo interativo que se dá durante a leitura

possibilita ao leitor, quando este busca pistas, a oportunidade de construir significados para o texto, isso porque, ao antecipá-las, ele formula e reformula hipóteses que podem ou não ser comprovadas.

Assim, para Dell'Isola (2001, p. 109), a inferência pode se dar em três momentos, quais sejam:

- 1) o de *decodificar* e, em seguida, *compreender* a informação explícita. No momento em que seleciona o que considera mais significativo, segundo sua visão de mundo, o leitor já direciona a sua leitura a uma determinada compreensão específica;
- 2) o de *ler* as “entrelinhas” e *integrar os dados do texto* à própria experiência ou conhecimento de mundo. O leitor infere segundo seu *background*, que está enraizado em uma sociedade e em uma cultura;
- 3) o de *apreciar* ou de *depreciar, criticar e julgar*. O leitor é levado a se posicionar emocional e afetivamente frente ao texto e julgar os fatos que lhe forem apresentados.

Os resultados obtidos pela autora revelam que há inúmeras possibilidades de leitura e, por isso, há múltiplas gerações de inferências feitas pelo leitor. Como a produção inferencial, não raras vezes, é aleatória, “tanto as leituras produzidas quanto as inferências geradas estão sujeitas às influências socioculturais do meio em que vive o leitor” (DELL'ISOLA, 2001, p. 109).

Dell'Isola (2001, p. 60), amparada no modelo inferencial de Clark (1977) e tomando por base o *contrato dado-novo*, ressalta, inclusive, que todo o processo inferencial aciona o fenômeno *bridging*. Com base nesse fenômeno e em textos formados por pares de sentença, Clark classifica as inferências como “processos de referência direta, referência indireta por associação, referência indireta por caracterização, além das relações temporais” (CLARK, 1997 *apud* DELL'ISOLA, 2001, p. 60).

A *referência direta* é o processo inferencial simples e comum que ocorre diretamente entre a relação do referente com o referido. Tal processo referencial subdivide-se em: *identidade, pronominalização, epíteto e membro de um conjunto*. A *identidade* se dá a partir de uma conexão direta. Já a *pronominalização* ocorre quando se recorre a um pronome para substituir um sujeito, um objeto, um evento,

uma ação ou um estado. Por sua vez, o *epíteto* (cognome, apelido ou alcunha) é identificado por inferência direta e revela ser restrito em produtividade, isso porque não há uma outra forma de interpretação, enquanto o *membro de um conjunto* é o processo segundo o qual o leitor produz inferência por intermédio de identificação de características de componentes de um dado grupo (DELL'ISOLA, 2001).

A *referência indireta por associação* “não é um objeto ou estado previamente mencionado, mas algo indiretamente associado a tal objeto, evento ou estado”. (DELL'ISOLA, 2001, p. 63). Ainda que algumas partes de informações possam ser totalmente predizíveis, produzidas a partir do que foi mencionado, nem sempre isso ocorre.

Tal referência é distinguida por Clark em três níveis de possibilidade de predição: *partes necessárias* – geralmente de fácil inferenciação, posto que predizíveis pelo leitor por associação; *partes prováveis* – inferenciação fundamentada em probabilidades, tendo por base o conhecimento de mundo; e *partes induzidas* – inferenciação que leva o leitor a deduzir determinadas asserções quando preenche os vazios deixados no texto. Isso ocorre por intermédio de uma referência indireta por associação. Para fazer essa distinção, o autor baseou-se nos níveis que se estendem como um *continuum* (DELL'ISOLA, 2001).

As inferências obtidas por meio da *referência indireta por caracterização* ocorrem, normalmente, quando o referido é um objeto que desempenha papel em um evento ou circunstância previamente mencionada. As inferências oriundas desse processo subdividem-se em *papéis necessários* – que são fundamentais e desempenhados por alguém ou por alguma coisa para que um dado fato aconteça – e em *papéis opcionais* – que são facultativos.

A respeito das inferências havidas a partir de *relações temporais*, Dell'Isola (2001) esclarece que o leitor ou o ouvinte pode inferi-las pela:

- a) *razão* – acontece quando o antecedente da informação dada no enunciado *João caiu. O que ele quis foi assustar Maria*, estiver contido na razão apresentada no segundo, isto é, João caiu por querer fazer alguma coisa, no caso, assustar Maria. Para encontrar a relação de razão, basta responder à pergunta *para quê?*
- b) *causa* – acontece quando houver uma relação causal entre o evento informado pela segunda sentença e o evento relatado na primeira, como em: *João caiu. Ele*

tropeçou em uma pedra. Como podemos notar, João só caiu porque algo fez com que ele sofresse tal queda, nesse caso, “algo” seria o antecedente do que ele fez. Para encontrar a relação de causa, basta responder à pergunta *por quê?*

c) *consequência* – acontece quando a conexão inferida pela segunda sentença justificar o fato havido na primeira, como em: *João caiu. Ele quebrou o braço.* Como podemos observar, o que levou João a quebrar o braço foi o fato de ele ter caído antes, logo, a informação fornecida na segunda sentença é o resultado da informação fornecida na primeira.

d) *ocorrência* – ocorre quando na sentença *João mora em New York. Maria é tola* também houver uma generalização a partir da inferência de que “todos os que moram em Nova York são tolos”, uma vez que o antecedente da informação fornecida na segunda sentença permite essa dedução a partir da primeira.

e) *subsequência* – acontece quando houver uma relação sequencial e sucessiva, por exemplo, se o segundo evento acontecer após o primeiro: *João chegou à festa. Ele pagou uma bebida.* Como se pode observar na sentença, o evento da segunda é subsequente do primeiro.

Para Dell'Isola (2001, p.67-68), Clark também diferencia, entre essas quatro categorias inferenciais, as *inferências autorizadas* e *não-autorizadas*, estabelecidas por intermédio da relação entre leitor e autor. São *autorizadas* quando o leitor infere algo pretendido pelo autor, e *não-autorizadas* quando o leitor infere algo não-pretendido, ou seja, “quando o autor não teve a intenção de levar o leitor a extrair determinada inferência de seu texto”.

Todavia, a pesquisadora admite que a classificação autorizada e não-autorizada para inferências feita pelo autor foi testada em pequenos textos. No tocante a textos maiores e mais complexos, Dell'Isola destaca que não há como o autor controlar uma inferência não-autorizada por parte de seu leitor, posto que esse não tem ciência se o que inferiu pode estar ou não-autorizado. Em outras palavras, seria o mesmo que dizer que o leitor produz inferências não-autorizadas propositadamente. Entretanto, quando um texto torna-se público, ele é alvo das mais inesperadas produções inferenciais, e um leitor pode produzir inferências não-autorizadas, ou seja, “fora do alcance da intenção do autor” (DELL'ISOLA, 2001, p. 69). No que diz respeito às possibilidades de inferências não-autorizadas, Koch

(1993, p. 407) aponta que “a organização textual também tem um efeito sobre o nível de compreensão a ser atingido no processamento, isto é, o grau de coerência que será atingido na construção da representação mental”.

Porém, segundo Dell'Isola, o que determina se uma inferência pode ser ou não autorizada é, além do autor ou do texto, o contexto e o discurso explícito e implícito. Não tendo a intenção de invalidar o modelo classificatório de Clark, a autora percebe dois problemas nessa classificação: o uso de uma semântica unidimensional e o uso em pequenos textos. Assim, a “terminologia autorizada/não-autorizada deve ser adotada de maneira multidirecional” (DELL'ISOLA, 2001, p. 70).

No tocante aos tipos inferenciais, Dell'Isola (2001, p. 70-78) chama a atenção para a proposta de classificação de Warren, Nicholas e Trabasso (1979). Ao demonstrarem como ocorrem os processos inferenciais em pequenas histórias ou narrativas, a taxionomia sugerida pelos autores distingue os tipos de inferências e seus subtipos, quais sejam:

- a) *Inferências lógicas*: respondem às questões 'por quê?'. Os subtipos dessas inferências são os elos básicos em uma cadeia causal e o domínio do conhecimento objetivo. Podem ser:
 - *motivacionais* – envolvem os pensamentos, as ações, os objetivos voluntários de uma personagem ou, reciprocamente, predizem os pensamentos, as ações, os objetivos da personagem sob causas estabelecidas;
 - *causativas psicológicas* – envolvem a extração das causas de pensamentos, ações ou sentimentos involuntários de uma personagem dada e vice-versa;
 - *causativas físicas* – envolvem inferências a respeito de causas mecânicas, eventos ou estados objetivos dados e vice-versa;
 - *captacionais* – determinam as condições que são necessárias, porém não suficientes, para um dado evento acontecer.
- b) *Inferências informativas* – respondem às questões quem?; o quê?; onde? Essas inferências não indicam a causa ou a consequência, assim como não são bidirecionais. Podem ser:
 - *pronominais* – especificam o antecedente de pronomes;
 - *referenciais* – especificam antecedentes relacionados a ações ou eventos quando a referência não é pronominalmente marcada, cuja função básica é

esclarecer os papéis das pessoas e dos objetos em proposições relacionadas. Tal inferência ocorre tomando por base o conhecimento de mundo do leitor a respeito de objetos e predicados envolvidos no texto.

- *espaço-temporais* – estabelecem uma proposição ou uma série de proposições de lugar e de tempo, assim como determinam sua duração por intermédio de marcadores temporais.

- *esquema de mundo* – partilham algumas características das inferências referenciais e espaço-temporais, assim como constroem o contexto dentro do qual proposições subsequentes são interpretadas e tornam-se compreensíveis.

- *elaborativas* (ou elaborações) – são produzidas pelo leitor tendo por base seu conhecimento prévio e de mundo, suas hipóteses, suposições razoáveis a respeito de aspectos irrelevantes ou pouco relevantes da narrativa, com o intuito de preencher as possíveis lacunas do texto.

c) *Inferências avaliativas*: respondem às questões avaliativas concernentes a quem agiu bem ou quem agiu mal?; o que fizera agradou ou não?; qual a opinião do leitor a respeito da ação/atitude de tal personagem? As inferências avaliativas verificam, no processo inferencial, de que modo os leitores se posicionam frente a uma dada situação contextual. Assim, essas inferências são próprias do julgamento valorativo do leitor, com base em suas crenças, valores sociais e morais e em seu conhecimento de mundo.

Para Dell'Isola (2001), essas perguntas servem como ponto de partida e são fundamentais para verificar, no processo inferencial, de onde parte a geração de inferência e que tipo de inferência foi produzida. Por isso, de acordo com a autora, tais perguntas podem ser consideradas como meio e não como fim em si mesmas. Além dos autores já mencionados, Dell'Isola inclui em seus estudos de tipologia inferencial a proposta de Marcuschi (1991), posto que o modelo do autor aponta o processo inferencial seguido e dá conta dos processos seguidos na organização de todo e qualquer tipo de reprodução textual, seja para compreender, interpretar, parafrasear, etc.

3.1.2 Tipologia inferencial nos trabalhos de Koch

Segundo Koch (1993), Garrod (1985) propõe distinguir inferências verdadeiras de pseudo-inferências. A inferência será tida como verdadeira quando se aplicar um esquema inferencial a um conjunto de premissas discretas, isto é, quando derivadas de um substrato proposicional têm um custo computacional alto. Já as pseudo-inferências, por se originarem de um modelo mental da situação, ao qual o processador tem acesso, têm custo computacional baixo. Segundo essa concepção, durante um processamento inicial ou primário, o sistema tem acesso a todas as pseudo-inferências que podem ser efetuadas, isso porque são dependentes simplesmente da interpretação de expressões com base no modelo. Já as verdadeiras inferências exigem processamento secundário, que pode ocorrer no final da oração.

Na proposta de Crothers (1979 apud Koch, 1993) Koch chama a atenção para o fato de o autor distinguir inferências *a posteriori*, deduzidas do texto precedente, de inferências *a priori*, baseadas no conhecimento enciclopédico do leitor. Todavia, para esse pesquisador, somente as primeiras contribuem para a coerência.

De acordo com a autora, quando Rehder diferencia inferências obrigatórias (desejadas pelo autor do texto) de inferências facultativas (não intencionadas pelo autor), deixa claro que as inferências obrigatórias são necessárias à coerência, uma vez que preenchem lacunas textuais. Já as facultativas, restritas às elaborações adicionais, não contribuem para a coerência, embora enriqueçam o conteúdo do texto.

Koch (1993), entretanto, discorda da proposta de diferenciação de Rehder, porque não há como verificar se a inferência intencionada é ou não desejada pelo autor. Mesmo que o pesquisador especifique exatamente as inferências esperadas, o fato de o leitor inferir algo que não tenha sido pretendido não é indicação de que sua inferência em nada contribui para o estabelecimento da coerência.

Para a autora, as afirmações referentes à coerência não resistem a uma crítica, posto que, conforme a teoria dos esquemas, cada inferência se dá segundo ativação de esquemas cognitivos, de tal forma que não somente inferências *a priori* e facultativas como também inferências *a posteriori* e obrigatórias relacionam a

informação textual com itens do conhecimento prévio do leitor. Dessa forma, o que ocorre durante o processo de compreensão revela que ou o texto, em parte, já se encontra processado, ou sua representação mental já constitui parte do conhecimento global com relação ao texto subsequente. Por essa razão é que não é possível para o autor do texto prever a quantidade de inferências que seu leitor fará, isso porque é muito provável que, para o mesmo texto, haja um número variável de inferências e diferentes grupos de destinatários.

Quanto à influência do contexto na construção de inferências, Koch (1993) recupera os estudos de Richheit e Strohner (1953) e afirma que a geração de informação semântica nova se dá na relação entre o texto e a situação em que ele ocorre. Assim, para os autores, é possível distinguir o que são inferências psicolinguísticas (altamente dependentes do contexto) de inferências lógicas (as mesmas em todo e qualquer contexto).

Segundo as observações da autora, por um lado, os tipos convergem para as inferências lógicas e, por outro, divergem, à proporção que se ligam a regras de línguas humanas naturais particulares e a convenções/máximas/princípios cooperativos da comunicação verbal. Dessa forma, nas pesquisas de Van der Velde (1989), Koch (1993) verifica que o autor classifica quatro tipos de inferências, partindo da função sintática, da semântica e da ação. Em vista disso, o autor propõe a seguinte distinção para os tipos inferenciais: inferências sintáticas, inferências ILRRR (entendendo IL como léxico interno e RRR representação cognitivamente refletida da realidade), inferências lógico-semânticas e inferências orientadas pela ação.

As inferências sintáticas lidam com a informação gramatical dos textos, por essa razão são dependentes do conhecimento das regras gramaticais e podem ter a função de identificar os constituintes sintáticos e suas relações/funções (casos ou papéis temáticos).

As inferências ILRRR respondem pela identificação das características e conexões de sentido carregadas juntamente com as palavras de conteúdo e as palavras funcionais. Segundo o autor, ILRRR é ao mesmo tempo o léxico interno (IL) e a representação cognitivamente refletida da realidade (RRR). Dessa forma, o conjunto ILRRR diz respeito à memória semântica de uma pessoa.

As inferências lógico-semânticas são de natureza semântica e de natureza lógica na proporção em que trabalham com a informação semântica ILRRR, carregadas juntamente com os predicados/argumentos/proposições de um texto. Elas podem ter, inclusive, a função de controlar/verificar se os enunciados ou sequências de enunciados são (parte de) uma argumentação pertinente.

As inferências orientadas pela ação relacionam-se à informação semântica ILRRR, uma vez que o significado de verbos de ação está ligado à memória semântica de uma pessoa. Baseado na informação expressa por verbos de ação e por seus derivados e compostos, o leitor pode inferir que (sub)ações devem ter sido efetuadas, como devem ter sido realizadas em um discurso de descrição da ação, etc. Essas inferências contribuem também para a identificação de relações causais e, ainda, relacionam-se com atividades cognitivas/afetivas/conativas subjacentes às ações denotadas.

Tomando por base as estratégias de processamento, Van der Velde (apud KOCH, 1993) chama a atenção para dois tipos de operações: o inferenciamento para frente e o inferenciamento para trás. O primeiro se dá quando o leitor tira conclusões do enunciado sob processamento, ao mesmo tempo em que formula uma ou mais hipóteses a respeito do que vem a seguir no texto. O segundo ocorre quando o leitor raciocina no sentido inverso, partindo da conexão entre dois enunciados.

Ao entender inferências como processos atualizados de pensamento ou raciocínio, o autor considera que essas operações são necessárias para identificar os segmentos da informação no interior/entre/por trás de textos verbais; servem também não só para decompor esses segmentos de informação em seus constituintes como para conectar a informação entre (os constituintes de) textos verbais. Além disso, tais operações permitem que se retirem informações dos textos verbais, invoque informação que a eles deve ser acrescentada e componha a informação necessária para completá-los.

Para Koch (1993), a proposta de Van der Velde se apresenta como a mais completa, isso porque inclui aspecto lógico-semântico e questões orientadas pela ação. O autor, considerando os níveis de representação mental, possibilita não apenas diferenciar inferências que ocorrem nos níveis lexical ou conceitual,

sintático-semântico, microestrutural, macroestrutural e superestrutural, como também classificar as inferências segundo a contribuição específica trazida pela representação mental do texto. Segundo essa proposta, focalizam-se, portanto, não só o tipo de unidade semântica no interior da representação mental gerada pelo processo inferencial como também o tipo de conhecimento prévio ativado e a direção da formação da inferência.

Com relação às funções inferenciais, Koch (1993) apresenta os modelos de Schnotz (1985), com o intuito de ressaltar as inferências como forma de recobrir lacunas de coerência (*bridging*) e inferências como forma de elaboração de representações mentais.¹ De acordo com o modelo proposto, as inferências por meio de preenchimento de lacunas de coerência (*bridging*) se dão quando o leitor transforma cada oração do texto em proposições e as interconecta formando uma rede coerente. Já o modelo para as inferências por meio de elaboração de representações mentais ocorre quando há casos de preenchimento de lacunas de coerência com função subordinativa. Uma vez que a formação de inferências não se limita a um mínimo necessário para o estabelecimento da coerência, há muitas oportunidades de conexão entre uma informação recém-captada e uma informação precedente no texto para a construção de inferências conectivas.

Quanto ao processamento inferencial, retomando os modelos de inferência de Hron *et al.* (1985), Koch (1993) esclarece que, quando se dedicaram ao estudo de inferências, os autores identificaram diferenças entre o processamento inferencial via audição e o processamento inferencial via leitura. Na audição de um texto, em velocidade pré-programada, o ouvinte precisa ajustar o processamento cognitivo, uma vez que a informação acústica só fica disponível na memória por um curto espaço de tempo. Dessa forma, com o fluxo da informação nova, o ouvinte não é capaz de reter a informação disponível, precisando processá-la imediatamente para poder receber a informação a seguir.

Porém, ao ler um texto, o perigo de sobrecarga da capacidade cognitiva, quando do processamento de uma informação, é bem menor que por meio da audição. Isso se dá devido ao fato de que, ao ler um texto, o leitor pode não só escolher a quantidade de informação que deseja decodificar e revisar, como também

1 O termo *bridging inferences* foi cunhado por Clark (1975). "Entre os defensores mais importantes desse modelo de Schnotz (1985) estão Kintsch & Dijk (1978)" (KOCH, 1993, p. 406).

tem a liberdade de parar e dirigir seu próprio progresso de leitura. Já ao ouvir um texto, o ouvinte fica preso a fatias específicas de informação que são representadas naquele momento.

Koch (1993) afirma, também, que as pesquisas desenvolvidas por Mussler, Richeit e Strohner (1985) evidenciam que os ouvintes, ao lembrarem de um texto fácil, processam mais inferências elaborativas que os leitores de textos muito difíceis. Assim, esses estudiosos diferenciam *text-text inference* – inferência procedida, pelo menos, de duas proposições originais da base textual – de *text-word knowledge inference* – inferência procedida de uma ou mais proposições originais e, em acréscimo, no mínimo, de uma parcela do conhecimento de mundo dos sujeitos – e de *world knowledge inference* – inferência procedida de uma proposição que contém especificamente conhecimento de mundo do sujeito.

Para classificar inferências, Mussler, Richeit e Strohner (*apud* KOCH, 1993) partem do pressuposto de que a facilitação de inferências estruturais por intermédio de “ajudas” apropriadas é de suma importância não só para a audição como também para a leitura. Porém, esses “apoios” devem ser construídos considerando o tipo de texto (se escrito ou falado). Mesmo sendo os resultados finais semelhantes com respeito ao processamento cognitivo, talvez devido à modalidade específica, textos falados bem elaborados diferem de textos escritos bem elaborados com relação a seus atributos estruturais. Dessa forma, o que há de semelhante entre leitura e audição é que, na teoria construtivista de Mandi, Stein e Trabasso (1984), recuperada por Koch (1993, p. 408), a “compreensão textual é resultante de uma construção ativa de uma estrutura coerente de conhecimento, através da qual a informação do texto e o conhecimento prévio do receptor são integrados, sob o controle de seus objetivos.”

Tomando por base os apontamentos feitos a respeito de leitura e audição, amparados nas pesquisas de Dijk (1980), Koch (1993) defende que tanto ouvintes como leitores elaboram uma representação cognitiva do texto ouvido ou lido na forma de uma estrutura integrada hierarquicamente organizada, formada por unidades semânticas de baixo nível hierárquico (microproposições) e de alto nível hierárquico (macroproposições), obtidas por meio da condensação dedutiva da informação textual. Reproduções feitas logo após a escuta ou leitura de um texto revelam, ainda, que as performances de reprodução da leitura são superiores às da

escuta, ainda que não tenham sido encontradas diferenças entre as duas modalidades após um longo intervalo de tempo. De qualquer forma, de acordo com Koch (1993), para explicar com pertinência o funcionamento das inferências na produção de sentido, é necessário considerar, além dos fatores linguístico-discursivos, fatores de ordem cognitiva, sociocultural e interacional.

3.1.3 Tipologia inferencial nos trabalhos de Marcuschi

Para Marcuschi (2005, 1999), a atividade inferencial “não deve ser vista como uma externalização do que se acha internalizado e sim como uma atividade de tornar explícito o que se acha implícito”. Logo, inferir torna-se “uma atividade discursiva de inserção contextual e não um processo de encaixes lógicos”, posto que não é possível inferir sem produzir significações, um vez que “toda significação está ligada a processos inferenciais”. Assim, “dizer que algo é isso ou aquilo, é dizer com base num raciocínio desenvolvido numa atividade inferencial”, inserido num “contexto de uma ação discursiva”. (MARCUSCHI, 2003, p. 245).

Segundo o autor, um enunciado “deve permitir a projeção de sentidos” para ser entendido por mais de uma pessoa. Dessa forma, um ato de inferenciação é tido como algo muito maior que um cálculo e uma projeção de natureza sociocontextual, que uma operação lógica em sentido estrito.

No que tange às inferências produzidas segundo um *input* linguístico, Marcuschi (1999), quando elabora seu esquema de tipos inferenciais, recupera propostas de classificação inferencial de Clark (1977) e de Warren *et al.* (1979). Baseando-se em textos breves constituídos por pares de sentenças, Clark propõe classificar inferências como processos de referência direta; referência indireta por associação; e referência indireta por caracterização.

Marcuschi (1999) percebe, entretanto, que na classificação de Clark há um grande problema, isso porque o estudioso tomou por base textos muito pequenos, adotando uma semântica unidimensional, em que as regras conversacionais, por exemplo, têm papel pouco claro.

Por sua vez, a hipótese de Warren *et al.* para classificar inferências, conforme Marcuschi (1999), é mais ampla e foi elaborada para explicar processos inferenciais que ocorrem em pequenas histórias ou narrativas. Essa proposta (que apenas é mencionada por Marcuschi, mas não especificada) divide inferências em lógicas, informacionais e avaliativas.

Marcuschi (1999) nota, ainda, que a classificação dos estudiosos também apresenta problemas, porque está baseada em respostas dadas a certas perguntas objetivas do tipo: *por quê?*; *como?* - cujas respostas resultariam em inferências lógicas. Já as respostas dadas a perguntas do tipo: *onde?*; *o quê?*; *quando?*; *quanto?* resultariam em inferências informacionais, sendo que as inferências avaliativas proviriam dos conhecimentos gerais do leitor.

Marcuschi (1999) percebe, inclusive, dois dados inconvenientes na proposta de Warren *et al.* Por um lado, os pesquisadores, partindo da hipótese da relevância, uma vez que esta permite perceber a consistência, a determinação, a redundância e outros aspectos, prendem-se exaustivamente ao sentido explícito do texto, procurando relações objetivas e intratextuais. Por outro lado, a proposta testada analisa apenas textos narrativos muito curtos.

Porém, não desprezando o que há de aproveitável nos modelos de Clark e de Warren *et al.*, o autor sugere três grupos de inferências textuais com diferentes subtipos, destacando, também, que, mesmo não sendo uma proposta precisa, sua intenção fundamental é de somente fornecer um modelo que possa dar conta dos processos seguidos na organização de todo e qualquer tipo de reprodução textual, como compreensão, interpretação, paráfrase, etc.

O esquema de inferências sugerido por Marcuschi (1999, p. 103) divide-se em três grupos, quais sejam:

- a) **lógicas**: baseadas nos valores-verdade e na relação entre as proposições. Esses tipos de inferências podem ser *dedutivas*, *indutivas* e *condicionais*;
- b) **analógico-semânticas**: baseadas sempre no *input* textual, assim como no conhecimento de itens lexicais e relações semânticas. Esses tipos de inferências podem ocorrer por *identificação referencial*, *generalização*, *associações*, *analogia*, *composições* ou *decomposições*;
- c) **pragmático-culturais**: baseadas nos conhecimentos, experiências, crenças,

ideologias e axiologias individuais. Esses tipos de inferências podem ser *conversacionais, experienciais, avaliativas e/ou cognitivo-culturais*.

As *inferências lógicas*, conforme o autor, são mais comuns no dia-a-dia, de modo geral. Os problemas que ocorrem nesse tipo de inferência são as deduções entre enunciados quantificados. Por exemplo, ao se ler que “alguns presidentiáveis são ignorantes”, não se pode inferir simplesmente que “alguns presidentiáveis não são ignorantes”. Segundo Marcuschi (1999), obviamente, não se pode fazer esse tipo de inferência, mesmo que isso ocorra frequentemente na vida e sem o menor despudor.

As *inferências analógico-semânticas* estão muito presentes na vida diária, ainda que, na leitura de textos, sejam as inferências do terceiro tipo as que mais se observam. A analogia também pode estabelecer uma correlação com as inferências pragmático-culturais, de forma que se pode atribuir uma propriedade a um elemento por sua relação com outros, segundo observa Marcuschi (1999).

O raciocínio analógico, segundo o autor, é aquele que vai sempre do particular para o particular. É por isso que este raciocínio não oferece garantia de liberdade de conclusão, posto que, por ser sempre provável, vai do efeito à causa e vice-versa ou dos meios aos fins e vice-versa, assim como pode dar-se por semelhança ou comparação, razão por que o autor opta por empregar o termo inferência analógico-semântica, porque este compreende uma grande quantidade de ocorrências.

Quanto ao terceiro grupo, o pesquisador destaca que as *inferências pragmático-culturais* são encontradas com mais frequência em reproduções de textos, isso porque se baseiam em conhecimentos pessoais, crenças e ideologias das pessoas. As responsáveis por esse tipo de inferências na construção de sentido de textos são a formação individual e a condição sociocultural, posto que formam, geralmente, o *princípio de diferença* (cf. MARCUSCHI, 1999).

Dessa forma, para uma leitura significativa do texto, quanto mais conhecimentos autor e leitor partilham, maior a chance de compreensão das intenções do autor e do aproveitamento das informações textuais. É por essa razão que o autor deve explicitar verbalmente o máximo que puder para que o leitor não fique à mercê da própria atividade de elaboração de contextos.

Pautando-nos nas abordagens aqui consideradas, percebemos que, para Dell'Isola (2001), Koch (1993) e Marcuschi (1999), as diferenças socioculturais e contextuais exercem influência na produção de inferências, contribuindo, sobremaneira, para tipos diversos de produção inferencial.

As classificações para a tipologia inferencial permitem-nos constatar certa afinidade entre as propostas dos estudiosos do assunto. Enquanto estratégias cognitivas a serviço da construção de sentidos e depreensão de uma informação, os tipos inferenciais são resultado de experiências vivenciadas e compartilhadas no dia-a-dia. Assim, as inferências são flexíveis, variam segundo cada crença, cada ideologia, cada costume cultural, social e contextual. À proporção que aprendemos, apreendemos e adquirimos conhecimentos novos, que se constituem em conhecimentos prévios e nos levam, cada vez mais, a novas conquistas e descobertas.

Considerando o estudo sobre inferências e sua classificação, destacamos que, em consonância com Marcuschi (1999), entendemos inferência como “uma operação cognitiva que permite ao leitor construir novas proposições a partir de outras já dadas” (p.101). Sendo assim, optamos por comentar as inferências produzidas pelos sujeitos da pesquisa em questões avaliativas consoante a definição e a classificação de tipos inferenciais propostas por esse autor.

Para um projeto dessa natureza, precisamos, igualmente, debruçarmo-nos sobre as perspectivas de avaliação, de forma a explicitar as noções que adotamos nesse estudo. É, portanto, a essa temática que nos dedicaremos no próximo capítulo.

4 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: Perspectivas

Posso saber pedagogia, biologia como astronomia, posso cuidar da terra como posso navegar. Sou gente. Sei que ignoro e sei que sei. Por isso, tanto posso saber o que ainda não sei como posso saber melhor o que já sei. E saberei tão melhor e mais autenticamente quanto mais eficazmente construa minha autonomia em respeito à dos outros.

Paulo Freire

O ato de avaliar está presente, de maneira tão natural quanto rotineira, em todas as nossas atitudes, que envolvem fatores cognitivos, motores e afetivos. Estes últimos estão ligados particularmente a juízos de valor, que são o resultado de avaliações. Para o presente estudo, entretanto, consideraremos tão somente a avaliação que se faz presente nas práticas educativas formais e que envolve professores e alunos.

Segundo Luckesi (1996), a prática avaliativa teve origem na escola moderna (séc. XVI e XVII), com a consolidação da burguesia. Mais tarde diversas escolas pedagógicas como a Jesuítica (séc. XVI), a Comeniana (séc. XVI) e a Lassalista (XVII e XVIII) a adotaram. Tal prática alicerçava-se nas ameaças ao aluno e no autoritarismo do professor, ficando a aprendizagem significativa em segundo plano.

Entre as décadas de 30 e 70 (séc. XX) houve a predominância da ênfase tecnológica da avaliação, com seu caráter cientificista nos procedimentos, métodos e detalhes operacionais. A avaliação proposta em tais modelos foi duramente criticada ao final dos anos 70, uma vez que a simples mensuração de comportamentos observáveis era incapaz de atingir a dinâmica psicológica e social dos educandos.

A partir dos anos 90, a ênfase centra-se nos aspectos qualitativos da avaliação, destacando-se: a avaliação emancipatória, caracterizada na perspectiva de Saul (1991); a ótica sociológica, analisada por Ludke y Mediano (1992); a mediadora, na visão construtivista de aprendizagem defendida por Hoffmann (1995) e a abordagem diagnóstica e inclusiva, como um “ato amoroso”, como sugere Luckesi (1996).

Hoje as discussões giram em torno de uma perspectiva de avaliação em oposição à prática tradicional, uma perspectiva de avaliação inovadora, reflexiva e crítica, que considere a inclusão e a integração. O que se espera, na verdade, é que

a avaliação da aprendizagem seja um processo que se desenvolva de forma contínua e personalizada, tendo por meta avaliar tanto o processo de aprendizagem como o de ensino.

4.1 AVALIAÇÃO FORMATIVA

Segundo Hoffmann (2005b) a prática avaliativa tem no aprendiz seu foco principal. Seu objetivo deve ser o de analisar e compreender as estratégias de aprendizagem para poder tomar decisões pedagógicas favoráveis à continuidade do processo. Segundo essa perspectiva, a avaliação formativa não diz respeito apenas à correção de um teste ou ao registro das notas, uma vez que nesse caso não houve mediação – intervenção pedagógica decorrente da interpretação das tarefas. Tal processo somente se configura havendo observação seguida de análise e promoção de oportunidades outras de aprendizagem.

O olhar avaliativo, nesse sentido, é múltiplo. A relação existente no processo ensino-aprendizagem pressupõe a mediação, que oportuniza o resgate à sensibilidade, o respeito ao outro, a convivência e procedimentos dialógicos e significativos. Tal processo pauta-se no princípio formativo/mediador e no princípio ético. O primeiro princípio exige que o professor desenvolva estratégias pedagógicas instigantes para os alunos a partir tanto da observação quanto da reflexão das manifestações individuais de aprendizagem. O segundo pauta-se pelo respeito às diferenças, que pressupõe reflexão acerca de ações educativas pertinentes aos interesses e necessidades dos educandos.

A essência da concepção formativa está, portanto, no envolvimento do professor com seus alunos e no seu compromisso com a aprendizagem deles. Segundo a visão formativa, é a orientação de alguém com maturidade e a oferta de desafios cognitivos adequados que proporcionam aos alunos adquirir os conhecimentos necessários ao seu desenvolvimento.

A partir dessas considerações, Hoffmann (2005 b) salienta que a prática avaliativa caracteriza-se por três princípios essenciais: o princípio

dialógico/interpretativo da avaliação, o princípio da reflexão prospectiva e o princípio da reflexão na ação. O primeiro requer que se tome o ato de avaliar como um processo interativo em que convergem significados, diálogo e mútua confiança. O segundo aponta para uma concepção de avaliação embasada em leituras positivas das manifestações de aprendizagem dos alunos. O terceiro considera a avaliação mediadora como um processo constituído na prática, na dinâmica própria da aprendizagem.

Em síntese, segundo a ótica formativa, todos aprendem a todo momento e em qualquer lugar e têm um aprendizado mais satisfatório quando lhes são oferecidas melhores condições para isso. Sendo assim, a aprendizagem deve ser sempre positiva, prospectiva e multidimensional, em relação ao conjunto de aprendizagens do educando, privilegiando o processo em detrimento do produto, não importando as diferenças. Deve-se, também, ensinar e mediar o prazer de aprender na escola.

Segundo Elizabeth Marcuschi (2004), o foco avaliativo não se resume à atribuição de uma nota pelo professor, mas pressupõe observação e descrição da capacidade do aluno em mobilizar e articular recursos e competências para resolver determinada tarefa.

Ainda segundo a estudiosa, se o professor souber indicar os traços que distinguem os conhecimentos adquiridos por dois alunos que, por exemplo, alcançaram a mesma nota e com base nesses dados desenvolver estratégias que permitam a esses alunos ampliar sua aprendizagem, então esse docente terá praticado uma avaliação formativa. Se, ao contrário, as oportunidades de avaliação oferecidas aos discentes servirem apenas como estratégia de controle, isto é, tão somente como forma de verificar se os objetivos pretendidos foram atendidos, “se o ensinado foi *literalmente* aprendido, sem que a prática pedagógica seja alterada, estará realizando uma avaliação somativa” (MARCUSCHI, 2004, p. 80, grifo da autora).

Para Hoffmann (2003), adotar a concepção mediadora da avaliação formativa implica resgatar a sensibilidade inerente ao processo, o que não significa abandonar o rigor ou a cientificidade da testagem nos cursos, bem como a objetividade nos métodos de acompanhamento do desempenho dos alunos.

Segundo essa pesquisadora, não há contornos definidos de uma prática avaliativa formativa/mediadora em nossas escolas, no entanto há muitas práticas em construção, o que já é um avanço.

A avaliação tem, segundo essa perspectiva, o intuito de oferecer ao educando condições para que ele aprenda o necessário para continuar os estudos. A concepção mediadora da avaliação formativa tem ainda o intuito de formar aprendizes por toda a vida.

4.1.1 Avaliação Formativa e o Processo de Ensino-Aprendizagem

Para Esteban (2003), a avaliação formativa contribui para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem porque “Avaliar o aluno deixa de significar fazer um julgamento sobre a sua aprendizagem para servir como momento capaz de revelar o que o aluno já sabe, os caminhos que percorreu para alcançar o conhecimento demonstrado, seu processo de construção do conhecimento, o que o aluno não sabe e o caminho que deve percorrer para vir a saber, o que é potencialmente revelado em seu processo, suas possibilidades de avanço e suas necessidades para a superação, sempre transitória, do não saber” (p.19)

Nessa perspectiva, a avaliação leva em conta um contexto. Neste, o conhecimento está em construção e deve conduzir à ação educativa. O conhecimento existe em uma dimensão coletiva e a riqueza da heterogeneidade existente no grupo é a mola propulsora da condução dos processos. A comunicação das construções, dos saberes é o centro de um processo avaliativo, numa perspectiva formativa.

Para que a finalidade da avaliação formativa seja alcançada é de fundamental importância que professores e alunos assumam responsabilidades específicas no processo avaliativo. Como alerta Perrenoud (1999): “(...) a avaliação formativa demanda uma relação de confiança entre alunos e professores” (p. 96). Ela exige que os professores sejam capazes de fazer as articulações necessárias para possibilitar a regulação das aprendizagens.

Os professores são agentes fundamentais no processo ensino-aprendizagem e devem assumir uma posição frente à avaliação formativa, o que implica dizer que precisam organizar o processo de ensino de maneira ativa e planejada. A definição dos objetivos do processo de ensino é importante para fazer os alunos sentirem-se autores desse processo. Por isso, atividades diversificadas e adequadas ao nível de desenvolvimento dos alunos devem ser propostas, pois estes precisam receber um *feedback* contínuo, que os auxilie a perceberem os movimentos necessários para alcançarem as aprendizagens, além de ser uma ferramenta efetiva no diálogo entre os autores do processo. As informações recebidas por meio da avaliação devem ser usadas pelos professores para o planejamento de suas aulas.

Os alunos também possuem algumas responsabilidades que devem ser observadas para que as aprendizagens ocorram de maneira satisfatória, isso porque eles também são agentes ativos no processo avaliativo. Eles precisam participar dos processos de aprendizagem, utilizando os instrumentos de avaliação como uma maneira de perceber como seus conhecimentos estão sendo construídos, realizando todas as atividades propostas, demonstrando interesse e buscando novas atividades, por iniciativa própria, que levem à aprendizagem. Eles precisam, ainda, utilizar o *feedback* fornecido pelos professores e regular suas aprendizagens por meio da análise de seus processos cognitivos e metacognitivos. Os alunos precisam, também, conduzir processos de auto-avaliação e serem autores de sua própria aprendizagem, demonstrando iniciativa e autonomia.

Professores e alunos são responsáveis pelo bom andamento do processo de ensino-aprendizagem. Os professores porque exercem um papel preponderante quanto à organização dos processos e à distribuição do *feedback*. Os alunos porque devem ter uma atuação efetiva nos processos que se referem à auto-regulação das suas aprendizagens.

Perrenoud (1999) explora três modalidades da avaliação formativa, sob a perspectiva das regulações: regulações retroativas, regulações pró-ativas e regulações interativas. Para o autor, essas modalidades de avaliação não ocorrem de maneira estanque, mas sim de forma relacional, uma vez que aparecem associadas, combinadas, interligadas.

A primeira ocorre como uma "remediação", na qual o professor realiza intervenções, buscando processos de aprendizagens anteriores aos que estão em realização, encontrando as reais defasagens.

A segunda ocorre como elemento que antecede os procedimentos responsáveis por estimular a aprendizagem. É um período de investigação a respeito do contexto dos alunos, sobre as aprendizagens já solidificadas, sobre quais os interesses do grupo de discentes, sobre quais os recursos disponíveis e quais as possíveis dificuldades.

A terceira é aquela que permite ao professor entender de que maneira os processos de aprendizagem estão ocorrendo, percebendo as aquisições e dificuldades dos alunos. Essa regulação levará os alunos a se conscientizarem de seu processo de aprendizagem. Consoante Perrenoud (1999) "é a comunicação contínua entre professores e alunos" (p. 116). A regulação interativa inclui as regulações retroativa e pró-ativa, configurando a perspectiva de associação das três modalidades. Essa modalidade de regulação não deve incidir na atividade, mas sim na ação que gera aprendizagem, uma vez que nem toda atividade gera a aprendizagem. Para tanto, o professor deve planejar muito bem suas aulas e selecionar ações que proporcionarão aprendizagens. Ele deverá investir tempo e motivação na preparação e condução das situações de aprendizagem, fazendo desse modo as regulações interativas. Segundo Perrenoud (1999) "(...) o professor deverá maximizar o conflito cognitivo e todos os processos suscetíveis ao desenvolvimento e fortalecimento dos esquemas ou saberes" (p. 116).

Para Perrenoud (1999), a avaliação formativa desenvolvida pela regulação é vista sob a perspectiva de um processo deliberado e intencional, tendo como finalidade controlar os processos da aprendizagem para que possa consolidar, desenvolver ou redirecionar essa mesma aprendizagem.

A avaliação formativa traz a ideia de que os processos cognitivos e metacognitivos dos alunos desempenham um papel crucial na regulação e auto-regulação das suas aprendizagens. Os alunos constituem parte ativa, por intermédio da mobilização consciente de um conjunto de recursos cognitivos, metacognitivos e afetivos.

Na avaliação formativa a ênfase é dada à compreensão dos processos

cognitivos utilizados pelos alunos. Tais processos, analisados e interpretados qualitativamente, dão condições ao prosseguimento do processo ensino-aprendizagem. Há uma preocupação em contextualizar os processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação. A negociação e os contratos didáticos com os alunos criam condições para o desenvolvimento de processos de auto-avaliação e de auto-regulação das aprendizagens. Para o bom desenvolvimento da avaliação formativa é necessário haver uma seleção criteriosa de tarefas, a qual promova a interação, a relação e a mobilização inteligente de diversos tipos de saberes e que, por isso, possuam elevado valor educativo e formativo (Perrenoud, 1999).

4.1.2 Avaliação Formativa no Contexto da Sala de Aula

Elemento do processo ensino-aprendizagem, a avaliação alcança todo o fazer pedagógico, pois expressa a proposta pedagógica, orienta o planejamento do professor, estimula os alunos a tomarem consciência de seu processo de construção do conhecimento, conduz as relações do professor com os alunos.

Gomes (2003) desenvolveu estudos sobre a prática docente e os processos da avaliação das aprendizagens. A pesquisa foi desenvolvida em duas escolas brasileiras, que adotavam práticas de avaliação formativa. Os resultados obtidos permitiram verificar que o conhecimento sobre os processos da avaliação formativa estavam em construção e, para que esses conhecimentos fossem viabilizados no cotidiano, as escolas transformaram-se em um espaço de aprendizagem para os professores, levando-os a uma prática reflexiva.

Tal estudo demonstrou que os grupos de professores das duas escolas fizeram da prática uma fonte para a aquisição de conhecimentos. Dessa forma perceberam que, para tais conhecimentos tornarem-se efetivos, havia a necessidade de uma mobilização por parte de todo o grupo de docentes, o que levaria a uma reflexão sobre a prática, tornando-os "profissionais reflexivos" (Perrenoud, 1999).

Silva (2006) afirma em seus estudos que a avaliação formativa, no contexto brasileiro, encontra três dificuldades para o seu desenvolvimento:

- é uma modalidade de avaliação pouco compreendida pelos docentes, o que a torna, por essa razão, um instrumento frágil no processo ensino-aprendizagem;
- o contexto institucional está voltado para a avaliação classificatória, o que dificulta a aplicação da avaliação formativa;
- sua execução implica mudança de percepção de todo o processo ensino-aprendizagem por parte da equipe pedagógica.

Na perspectiva da avaliação formativa, o ensino, a aprendizagem e a avaliação constituem um todo articulado e coerente. A avaliação é parte integrante do processo de ensino-aprendizagem.

A integração entre os três processos permite a regulação do ensino e da aprendizagem, pois a avaliação, por meio do *feedback*, assume sua função de comunicação. As tarefas utilizadas devem ter como objetivo ensinar, aprender, avaliar e contextualizar a avaliação. Dessa forma, haverá uma relação muito próxima entre as tarefas de avaliação e as finalidades do ensino. A avaliação formativa proporciona condições para um maior equilíbrio entre as finalidades do currículo, do ensino e da avaliação.

Igualmente importante para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem é a comunicação entre professores e alunos. É pela comunicação que os alunos se conscientizam de seus progressos e dos caminhos a seguir para sanar suas dificuldades. Os alunos necessitam de orientações sistemáticas a respeito de seu desempenho, para que possam melhorar as suas aprendizagens. Eles necessitam de *feedback*.

Para Fernandes (2005), o *feedback* precisa se concretizar na expressão de uma ação, ou de um conjunto de ações que os alunos deverão desenvolver para melhorar a sua aprendizagem. Os alunos devem compreender o *feedback* e relacioná-lo com a qualidade dos trabalhos que desenvolvem e utilizá-lo como um guia, uma orientação dos caminhos que deverão seguir para continuar sua trajetória na construção do conhecimento. Deve, ainda, orientar os alunos e ajudá-los a ultrapassarem as suas eventuais dificuldades, por meio da ativação de seus processos cognitivos e metacognitivos.

Os professores, na utilização do *feedback*, deverão dar orientações precisas aos seus alunos sobre os percursos que deverão seguir, na resolução das

atividades.

Um *feedback* fundamentado numa perspectiva construtivista apresentará características específicas, isso porque terá como prioridade as orientações para a regulação das aprendizagens, a partir dos resultados. O *feedback* ajudará na construção da auto-estima dos alunos, uma vez que não está centrado no erro, mas no caminho que os alunos devem trilhar para alcançarem bons resultados, para construírem aprendizagens. Além disso, orientará os processos de ensino e construções dos alunos, após um planejamento que conduza ao trabalho de desenvolvimento das estratégias cognitivas e metacognitivas, as quais serão adotadas para atingir o objetivo da educação, qual seja, a construção de aprendizagens.

O *feedback* deve ser expresso de maneira equilibrada nas formas oral, escrita ou não-verbal, no âmbito público ou privado, focando os conteúdos disciplinares específicos ou as aprendizagens de natureza transversal. Esse retorno sobre suas aprendizagens é um direito de todo aluno e é fundamental para a aprendizagem. O *feedback* é um recurso que estimula os processos cognitivos, proporcionando a auto-regulação da aprendizagem.

Esteban (2003), ao abordar a função da avaliação formativa, afirma que neste tipo de avaliação o professor deve ter como objetivo analisar os resultados obtidos para orientar o planejamento de suas ações. Essa postura de utilizar os resultados da avaliação para planejar as aulas contribui sobremaneira para a construção da identidade do professor, como um profissional que reflete, a partir de suas práticas e, assim, constrói conhecimentos durante sua prática. Portanto a avaliação formativa possui, também, como função, a característica de ser fonte para a construção do conhecimento do professor na prática.

4.2 AVALIAÇÃO SOMATIVA

Na avaliação somativa torna-se relevante a escolha criteriosa de objetivos relevantes. Como se trata de um juízo global e de síntese, ela permite uma

decisão relativamente à progressão ou à retenção do aluno. Sua prática consiste, portanto, em comparar resultados globais, o que permite verificar a progressão de um aluno em face de um conjunto lato de objetivos previamente definidos.

Segundo Elizabeth Marcuschi (2004), tal prática homogeneiza os estudantes, posto que estes devem apresentar o mesmo desempenho, já que “foram expostos às mesmas estratégias de ensino, pelos mesmos educadores, em igual período de tempo” (MARCUSCHI, 2004, p. 71). Segundo essa perspectiva, portanto, avalia-se o produto. Para Luckesi (1992), tal proposta avaliativa impõe um disciplinamento rigoroso, pois intenta moldar o aluno e submetê-lo às concepções defendidas pelo professor.

Ainda assim, apesar de apresentar caráter classificatório, é importante que se diga que, assim como as demais formas de avaliação, a somativa pode e deve assumir a expressão qualitativa e quantitativa. Sendo assim, não se justifica a oposição entre a avaliação formativa e a somativa, privilegiando a primeira em detrimento da segunda, uma vez que ambas podem e devem assumir o caráter formador.

A avaliação formativa não deve ser alternativa à avaliação somativa, mas complementar, posto que esta é mais global e está mais distante do momento em que as aprendizagens se deram. O que se propõe, portanto, é uma integração harmoniosa entre as modalidades avaliativas, permitindo a chegada a práticas mais aprimoradas de avaliação. Tais práticas são de fundamental importância tanto para alunos quanto para professores, pois facilitam as aprendizagens significativas, trazendo como resultado o incremento da motivação de todos aqueles envolvidos no processo.

Segundo Hoffmann (1995), suas investigações sobre avaliação apontam para o forte indício de que há uma contradição entre o discurso e a prática de alguns educadores e também a predominância da ação classificatória e autoritária exercida pela maioria. Segundo esse pesquisador, tal constatação se justifica se for levada em conta a concepção de avaliação do educador, calcada em sua história de vida como aluno e professor. Assevera, ainda, que é preciso desvendar as contradições e os equívocos teóricos dessa prática, construindo um “ressignificado” para a avaliação e desmistificando-a de fantasmas de um passado ainda muito em voga.

4.3 REFLEXÕES ACERCA DA INTER-RELAÇÃO INFERENCIAÇÃO/QUESTÕES AVALIATIVAS

Desde a década de 70, tem-se observado que, tanto em vestibulares quanto em avaliações nacionais, um número significativo de alunos brasileiros tem dificuldade em interpretar, em interagir com o texto atribuindo-lhe sentido. Cumpre então salientar que um dos principais compromissos do professor é mostrar a esses alunos que, “além da significação explícita, existe toda uma gama de significações implícitas, muito mais sutis, diretamente ligadas à intencionalidade do produtor”. (Koch, 1996, p. 160).

Nesse sentido, parece-nos legítimo retomar aqui a fala de Moretto (2002) para quem o recurso da linguagem talvez seja um dos indicadores fundamentais da competência do professor no que tange à situação complexa de avaliar a aprendizagem. Segundo o autor, algumas marcas linguísticas presentes em perguntas como “Quais as principais características físicas de seu professor” revelam, na verdade, a imprecisão da pergunta. Para essa questão, qual deveria ser o critério de correção para o professor? O que para um aluno é característica principal também o é para outro? Quem definiria o ser principal?

Para Luckesi (1996), o mau uso das tecnologias avaliativas é responsável por muitos problemas educacionais, dentre os quais a tradição do professor em preparar provas “bem elaboradas” sem às vezes perceber que em sua quase totalidade tais provas somente verificam o que o aluno não sabe.

A avaliação escrita deve ser um momento de aplicação do conhecimento construído, conhecimento este que deveria ser articulado de acordo com o que o aluno aprendeu e leva consigo e não apenas com o que o professor espera encontrar nas respostas dos alunos. Além disso, a falta de clareza comumente observada nas questões propostas em provas e testes denuncia não raras vezes sua má elaboração. E essa, sem dúvida, é uma questão a mais com que o aluno tem que se preocupar, ou seja, entender o que o professor pretende com a questão formulada.

Segundo Marcuschi (2003), a atividade inferencial implica acréscimos ou eliminações; generalizações ou reordenamentos; substituições ou extrapolação de informações. Isto porque, diante das informações, procedemos a avaliações,

generalizações, comparações, associações, reconstruções, particularizações e assim por diante. Para o autor, “inferir é produzir informações novas a partir de informações prévias, sejam elas textuais ou não. A única coisa que deve ser controlada na inferenciação é a falsidade ou a incompatibilidade do resultado com os elementos explícitos do texto.” (MARCUSCHI, 2003, p. 58)

Para Koch, (1996, p. 161), “a intelecção de um texto consiste na apreensão de suas significações possíveis, as quais se representam nele, em grande parte, por meio de marcas linguísticas.” Assim, segundo a autora, ao reconhecer tais marcas, o aluno reconstrói o evento da enunciação, pois apreende a intencionalidade subjacente ao texto e também o reconstrói “a partir de sua vivência, de seu conhecimento e de sua visão de mundo.” Isso implica dizer que as interações verbais não ocorrem fora de um contexto sócio-histórico-ideológico e, sendo assim, a interpretação de enunciados exige do interlocutor tanto uma interpretação semântica quanto uma análise do texto.

Moretto (2002), ao analisar a importância do contexto, chama a atenção para o caso das avaliações que os professores aplicam a seus alunos. Nessas, geralmente o que se observa é a presença de uma linguagem “que tem sentido 'no contexto do professor' e este pressupõe que o aluno entende a pergunta no mesmo contexto, porque 'ele assistiu à minha aula e sabe o que eu quero', poderia pensar o professor.” (MORETTO, 2002, p. 71)

O pesquisador ressalta ainda que, embora alguns defendam que nas avaliações as respostas devem ser dadas obedecendo ao contexto da linguagem da sala de aula, o objetivo primordial do ensino em aula não se restringe a preparar alunos para provas, mas vai além, visa “aumentar sua capacidade de interpretar linguagens, as mais diversas possíveis”. É por essa razão que o autor defende a precisão da linguagem usada pelo professor em suas avaliações, uma vez que assim agindo ele estará “facilitando o desenvolvimento do aluno em sua competência de interpretar linguagens em contextos os mais diversos.” (MORETTO, 2002, p. 72)

5 ASPECTOS METODOLÓGICOS

De modo geral, simbolicamente, eu ponho uma cadeira, e convido o autor, não importa qual, a travar um diálogo comigo. O que equivale a dizer: eu vou lendo o texto e vou fazendo perguntas ao autor e a mim mesmo. Quer dizer, vou me perguntando em torno, por quê. Nesse hábito de perguntar é que eu vou, em certo sentido, decifrando ou decodificando o texto.

Paulo Freire

Neste capítulo apontaremos os questionamentos que nortearam nossa investigação, nossas hipóteses de trabalho e descreveremos a metodologia e os procedimentos utilizados.

No tocante aos questionamentos de pesquisa buscamos entender as relações havidas entre o processo inferencial e a compreensão de questões avaliativas. Partimos da hipótese geral de que as marcas linguísticas podem conduzir a inferências satisfatórias quando o professor utiliza linguagem clara e precisa para o comando das questões que são propostas aos alunos em momento avaliativo.

Em seguida traçamos o perfil dos sujeitos da pesquisa e os procedimentos que realizamos para a constituição do *corpus*.

Em nosso trabalho buscamos uma metodologia que pudesse fornecer uma quantidade suficiente de dados, sem, contudo, restringirmos as análises ao aspecto quantitativo. É por isso que fizemos três procedimentos diferentes, cada um em um momento distinto, pois isso nos deu elementos para uma análise qualitativa dos dados.

5.1. QUESTIONAMENTOS DE PESQUISA

Nossa pesquisa procura investigar, em linhas gerais, o modo como os sujeitos constroem o(s) sentido(s) no contexto avaliativo (aqui entendido como prova) e como isso se reflete em suas produções escritas em sala de aula. Partimos do pressuposto de que a compreensão de textos e a produção dos sentidos dependem não só de processos de decodificação do material impresso, mas

também de processos inferenciais e da concepção de avaliação dos sujeitos pesquisados.

Tendo isso em mente, os problemas que buscamos investigar mais especificamente dizem respeito ao modo como os sujeitos compreendem questões avaliativas que lhes são propostas no momento da avaliação. Desse modo nossos objetivos consistem em investigar:

a) como a elaboração das questões avaliativas pode interferir no desempenho inferencial do leitor;

b) de que forma a concepção de avaliação dos sujeitos por eles explicitada nas entrevistas realizadas nos diferentes momentos da pesquisa exercem influência nos processos inferenciais.

c) que relações se estabelecem entre o processo de compreensão dos elementos constitutivos das questões avaliativas e as inferências realizadas nos comentários dos sujeitos (o *corpus* da pesquisa).

5.2 HIPÓTESES

Nossa hipótese de trabalho é a de que, para direcionarem sua compreensão, os leitores, quando realizam uma atividade de leitura, partem das marcas linguísticas presentes nas questões avaliativas. Assim, os leitores direcionam seu foco de atenção para alguns elementos do texto e realizam uma série de inferências diretamente relacionadas ao seu conhecimento prévio, ao seu conhecimento linguístico, contextual e àquilo que eles imaginam que o professor espera deles.

Supomos, assim, que o significado global do texto não é construído nos moldes de uma decodificação, mas é um processo que demanda uma intensa atividade sociocognitiva, que consiste, entre outras coisas, no estabelecimento de relações de elementos do texto entre si e na construção de relações destes com o contexto.

4.3 SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos participantes da pesquisa foram 20 alunos do curso de Secretariado (turno noturno) que estudam no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins – campus Palmas e dois de seus professores.² As duas etapas da pesquisa constituíram-se de entrevistas realizadas tanto com os alunos como com os professores das disciplinas de *Introdução ao Marketing* e *Direito, Legislação e Ética*. A escolha das disciplinas e dos professores foi aleatória. Tanto os alunos como as professoras mostraram-se receptivos à pesquisa, mesmo não sabendo exatamente os objetivos, e dispuseram-se voluntariamente a participar. A professora de *Introdução ao Marketing* possui graduação em Comunicação Social e especialização em Curso de Especialização PROEJA. A professora de *Direito, Legislação e Ética* possui graduação em Secretariado Executivo Trilingue e especialização em Docência do Ensino Superior.

Embora quase todos os sujeitos de nossa pesquisa sejam do sexo feminino, fato comum nos cursos de Secretariado da região, eles não foram escolhidos em função desta variável. Preferimos trabalhar com essa turma do curso de Secretariado porque já tínhamos contato com esse grupo, ministrando as aulas de Português Instrumental, e julgamos que, por isso, a pesquisa não causaria estranhamento aos sujeitos e eles não se sentiriam “testados”.

Para tentar estabelecer uma relação entre as perguntas feitas pelos professores em suas avaliações e as respostas dadas por seus alunos, foi aplicada uma breve entrevista com seis perguntas pessoais. A entrevista foi feita com 12 participantes da pesquisa, sendo dez alunos e dois professores. A maioria (10 alunos) na faixa etária entre 18 e 40 anos de idade.

2 O grupo de discentes que participou da pesquisa é constituído praticamente por mulheres, exceção feita a um aluno apenas. As alunas que participaram da pesquisa cursavam o segundo módulo do curso, que é oferecido semestralmente.

5.4 DESCRIÇÃO DOS PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

O *corpus* de trabalho utilizado nesse estudo provém de duas fontes básicas: está constituído por vinte avaliações escritas, respondidas por alunos do segundo módulo do curso de Secretariado, no ano de 2009, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins – campus Palmas, em duas ocasiões diferentes e também por entrevistas realizadas com 10 alunos e dois professores.

As avaliações que constituem o *corpus* da pesquisa foram cedidas pelos professores pesquisados sob condição de que fossem reprografadas e a eles devolvidas.

A primeira avaliação (Introdução ao Marketing) foi respondida por escrito em 12/08/2009 (data fornecida posteriormente pela professora, uma vez que na avaliação não há menção a esse quesito) e constava de 05 perguntas subjetivas e 02 objetivas a serem respondidas no tempo médio de duas aulas de 50 minutos cada.

A segunda avaliação (Direito, Legislação e Ética) foi respondida por escrito em 17/09/2009 e constava de 03 perguntas subjetivas a serem respondidas também no tempo médio de 100 minutos.

As entrevistas (primeiramente feitas com as professoras e depois com os alunos) aconteciam aproximadamente quinze dias após a realização das avaliações, tempo em que tais provas já haviam sido entregues aos alunos e comentadas.

Os comentários foram gravados em gravador digital de voz e depois transcritos (principais trechos). Esse procedimento durou aproximadamente 10 minutos por gravação feita, embora o tempo disponível para cada um falar fosse livre.

No levantamento de dados e posterior comentários, os alunos e professores são identificados somente por ALUNO/PROFESSOR, seguido de um número. A entrevistadora é nomeada através de um E.

As convenções utilizadas nas transcrições correspondem às adotadas pelo Projeto da Norma Urbana Culta (NURC – Recife) e também às mencionadas por Elizabeth Marcuschi em sua tese de doutorado “As categorias de avaliação da

produção textual no discurso do professor” (2004).

Sendo assim, as linhas referentes às transcrições serão numeradas para facilitar referências, quando da análise. A caracterização da entrevista será feita por meio da palavra *GRAVAÇÃO*, seguida de seu número sequencial e da data em que foi realizada.

No decorrer da análise, como apenas trechos da transcrição serão reproduzidos, a supressão será representada por duas barras intercaladas por três pontinhos [/.../].

Quanto à segmentação, optar-se-á pela apresentação de um contorno entoacional por linha.

As avaliações serão codificadas com um *P* [professor], seguido do número [P3] atribuído ao docente na pesquisa, incluindo-se, após um hífen, o número que a avaliação em foco recebeu no *corpus*.

No próximo capítulo analisaremos a emergência contextual das marcas linguísticas e suas relações em questões avaliativas, tomando por base o suporte teórico previamente definido, bem como as entrevistas realizadas e as avaliações observadas.

6 MARCAS LINGUÍSTICAS E QUESTÕES AVALIATIVAS

A gente devia ter livre arbítrio de colocar o que a gente entendeu porque se a gente memorizar vai que a gente esquece...e se a gente aprendeu com as nossas próprias palavras...aí a gente vai guardar pra gente.

Aluna entrevistada

Neste capítulo, analisamos as marcas linguísticas e suas relações em questões avaliativas. A análise de tais marcas se pautou também pela análise das marcas presentes nas falas dos sujeitos entrevistados. Isso porque do discurso desses sujeitos emergiram práticas por eles adotadas durante o fazer avaliativo que para nós foram de suma importância para entender a produção textual dos discentes.

Em função disso, organizamos nossa apresentação de modo a analisar tanto as inferências produzidas pelos sujeitos a partir das marcas presentes nas avaliações escritas como o discurso produzido pelos sujeitos nas entrevistas realizadas, muitas das vezes mais revelador que as marcas escritas. Para tanto, levamos em conta não apenas os fatores linguístico-discursivos, mas também os fatores de ordem cognitiva, sociocultural e interacional.

O referencial teórico que embasou nossas análises foi aquele indicado nos capítulos I e II, segundo o qual a leitura é considerada dependente de processos de “adivinhação” e de previsão, uma atividade centrada na interação autor-texto-leitor; o conhecimento que temos do mundo é armazenado de forma organizada em esquemas mentais que (re)formulamos constantemente, a partir de nossa experiência; e a produção de inferências é considerada como um processo de geração de informação semântica nova a partir da informação semântica presente no texto, fazendo parte de todo processo de compreensão de leitura.

Assim, vamos considerar a compreensão do texto em termos de um conjunto de processos realizados pelos indivíduos (consciente ou inconscientemente), processos estes que incluem, entre outras coisas, uma série de operações inferenciais.

Importa-nos mencionar também a relevância do embasamento teórico indicado no capítulo III. Em nossas análises, partimos do pressuposto de que uma necessidade do contexto educacional é fazer com que a prática educativa seja

desenvolvida de maneira coerente e que esteja comprometida com a promoção da transformação social e a formação de cidadãos conscientes. Para alcançarmos esse objetivo, a avaliação não pode ser um ato mecânico, no qual o professor dá atividades, o aluno as realiza, sendo dado a ele um conceito capaz de transmitir a medição do conhecimento. A avaliação tem que ser um ato reflexivo, contribuindo para a construção de competências técnicas e sócio-político-culturais.

A análise orienta-se por dois eixos básicos:

1) As noções ativadas tanto por professores quanto por alunos para construir sua concepção de **boa resposta**, tendo em vista uma resposta presumível e padrão com base na qual o acerto é considerado.

2) Os fatores extralinguísticos que atuam no processo avaliativo.

Uma análise ancorada em tais eixos requer, obviamente, que se leve em conta suas implicações. Isso porque, pautando-nos nesse tipo de análise, corremos o risco de tentar separar o que, no processo sócio-interacional, caracteriza-se por estar intimamente inter-relacionado e por sua natureza dinâmica, flexível.

É essa a razão que nos obriga aqui a fazer uma ressalva: para que a análise possa se dar de forma mais concentrada, comumente destacamos o parâmetro em foco e cuidamos apenas dele para, mais adiante, então, por vezes retomá-lo. Razão essa justificada pelo fato de um mesmo exemplo ser muitas vezes retomado para que se possa analisá-lo sob outro prisma.

No subitem 6.1, analisamos as marcas linguísticas envolvidas na concepção de avaliação que subjaz à prática avaliativa dos professores no momento da correção das avaliações de seus alunos.

No 6.2, destacamos as marcas linguísticas envolvidas na concepção de avaliação que subjaz à prática dos alunos no momento em que estes respondem as questões avaliativas.

No subitem 6.3, centramos nossa análise nos fatores linguísticos e extralinguísticos tendo em vista o processo inferencial nas questões avaliativas e, por conseguinte, nas respostas construídas para tais questões.

6.1 AS MARCAS LINGUÍSTICAS E A PRÁTICA AVALIATIVA DO PROFESSOR

Ao avaliar o aluno, o professor procura enfatizar noções que estão em consonância com a sua forma de ensinar. Isso significa dizer que, não raras vezes, a abordagem de ensino utilizada pelo professor em sala de aula é semelhante à utilizada por ele quando elabora e corrige suas avaliações.

O que pudemos constatar foi que a concepção de língua como representação do pensamento marca fortemente a prática dos educadores no ato avaliativo. Assim, a leitura passa a ser entendida como atividade de mera captação das ideias do autor (no caso o professor), sem levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor (no caso o aluno), nem tampouco a interação autor-texto-leitor com propósitos constituídos socio-cognitivo-interacionalmente. O que implica afirmar que a tarefa do leitor é unicamente a de captar as intenções do autor. Sendo assim, as marcas linguísticas presentes no discurso dos sujeitos, considerando-se o nosso *corpora*, revelam que:

- a avaliação da aprendizagem é um mero processo de cobrança de conteúdos aprendidos “de cor”, de forma mecânica e sem muito significado para o aluno;
- existe um contrato tácito entre o professor e o aluno segundo o qual a resposta dada numa prova deve ser dada em função do contexto do ensino, isto é, de acordo com o que o professor apresentou em aula.

Obviamente, não pretendemos esgotar a discussão a respeito das noções acionadas pelo docente no ato da correção das questões avaliativas, pois entendemos não serem as únicas as citadas em nosso texto. Nossa intenção aqui é a de apenas destacar aquelas que emergiram de forma mais contundente em nosso *corpus* e que passaremos, em seguida, a analisar de forma mais detalhada.

6.1.1 O Poder da Memorização

As noções ativadas pelo professor em sua concepção de **boa resposta** às

questões avaliativas talvez repousem no fato de que o ensinar, um dia, já foi sinônimo de transmissão de conhecimentos prontos e acabados, conjunto de verdades a serem assimiladas de forma passiva pelo aluno, gravadas e reproduzidas na hora da prova.

Nessa perspectiva, no discurso sobre os critérios avaliativos privilegiados pelos professores, classificada como *tradicional*, a avaliação da aprendizagem é tida como um processo de “toma-lá-dá-cá”³, em que o aluno devolve ao professor o que ele recebeu e de preferência exatamente como ele recebeu. Nesse caso, inexistem análise crítica e interpretação. Eis alguns exemplos:

Exemplo 01: P01⁴ (Gravação 01, 30/08/2009)

- 22 **P01:** /.../ é difícil também é muito porque...
 23 porque a gente quer ouvir, né...
 24 e ele dá volta, volta e/
 25 faltou aquela palavra...
 26 eu...
 27 pra mim...
 28 se ele não disse aquela palavra que eu não li, ponto...
 29 por mais que ele quase chegou lá...
 30 **E:** o que a gente quer ouvir?
 31 **P01:** por exemplo...
 32 assim... ó...
 33 ah /::/
 34 uma pergunta relacionada ao próprio marketing, né... (lê a pergunta)
 35 'O que o marketing faz para manter os consumidores satisfeitos?...'
 36 ele analisa/
 37 ele...
 38 ele...
 39 faz o que o consumidor quer, tal, tal, tal...
 40 o marketing pega e faz o quê?

3 Expressão utilizada por Moretto (2002). *Prova – um momento privilegiado de estudo – não um acerto de contas*. DP&A, 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002: 95.

4 Alunos e professores são identificados somente por A/P, seguido de um número. A entrevistadora é nomeada através de um E.

- 41 faz PESQUISA/
42 nada é feito sem pesquisa...
43 se ele não colocou pesquisa na palavra eu não posso considerar/
44 porque é através da PESQUISA que o marketing consegue manter
consumidores satisfeitos, certo?
45 **E:** a palavra-chave...
46 **P01:** chave...
47 **E:** tem que estar no texto...
48 **P01:** exatamente.

Exemplo 02: P02 (Gravação 06, 02/10/2009)

- 119 **P02:** /.../e aí uma coisa que eu sempre chamo atenção/
120 eu geralmente coloco as coisas no quadro e eu não apago e escrevo
de novo/
121 eu ponho os tópicos no quadro uma vez e acabou...
122 eles sabem que quando o quadro acabar acabou inclusive a matéria/
123 aí os termos que eu uso eu chamo a atenção...
124 uma coisa que eu chamei atenção, por exemplo/
125 é que no final da aula eles tava/
126 a maioria estava não respondendo as questões...
127 e eu prestei atenção a isso...
128 sempre do final da minha aula...
129 os assuntos que eu tratava no final da minha aula eles não
respondiam/
130 a maioria não sabia responder como se nunca tivesse ouvido falar...
131 aí eu chamei atenção disso pra eles...
132 'vocês perceberam que tal questão tava aqui nesse cantinho aqui do
quadro'/
133 era o fim da minha aula/
134 'quando chega o fim da minha aula vocês dormem, apagam, fogem...'
135 aí agora quando chega no fim do quadro, por exemplo,(ri) eles
anotam...
136 'ei, professora, chegando no fim do quadro/

137 deixa eu sentar direito/
138 deixa eu prestar atenção.'

O que chama a atenção nos trechos transcritos acima é que os professores em questão entendem a avaliação da aprendizagem numa prova escrita como sendo a reprodução exata de suas falas, dos textos trabalhados na aula. Não se trata aqui da memorização de alguns conhecimentos básicos, mas da reprodução de palavras, que deve ser fiel ao texto trabalhado em sala. Tal postura implica numa memorização que de forma alguma é significativa para o aluno, posto que o processo de aprendizagem não foi racional, uma vez que os alunos apenas precisam decorar.

A aprendizagem somente é significativa para o aluno quando ocorre a memorização compreensiva, que se dá pelo processo de integração da nova informação à rede de esquemas de conhecimentos, entendida aqui como conhecimento prévio. Essa memorização faz com que o aluno adquira, de forma muito elevada, a possibilidade de utilizar o conhecimento integrado para a resolução de problemas práticos, ou seja, problemas relacionados a sua área de atuação – Secretariado.

Tal não ocorre com a memorização mecânica, pois pouco tempo depois o conteúdo decorado é esquecido, posto que não foi agregado a sua bagagem de conhecimento, não apresentando garantia alguma de que haverá interiorização do que foi ensinado e de que haverá a possibilidade de seu uso autônomo por parte do aluno, o que resulta em um processo avaliativo vão.

Ao afirmar que a correção das questões avaliativas é difícil para ela, a professora revela, por meio de uma referência indireta por associação (“faltou aquela palavra...” P01 – linha 25), uma concepção de avaliação calcada na reprodução, pois **aquela palavra** nos leva a deduzir que a professora esteja se referindo à palavra **pesquisa**, mencionada na linha 41 de sua fala.

Quando a professora afirma que ao final de sua aula “a maioria estava não respondendo as questões” – linha 126, é possível preencher uma lacuna de coerência, se conectarmos tal informação com a mencionada na linha 132 (“vocês perceberam que tal questão tava aqui nesse cantinho aqui do quadro”) em que a

marca linguística **questão** remete às questões avaliativas, um dos tópicos abordados na pesquisa.

A compreensão não pode e não deve se basear na mera reprodução de informações e, o que é mais grave, na reprodução de palavras. Quando o professor ensina ao aluno que ele deve estar atento a palavras-chave, ao que ele anota no quadro (“aí os termos que eu uso eu chamo a atenção...” P02 - linha 123), vincula a compreensão das questões à memorização mecânica, que, se for adotada como prática constante nas avaliações, traz como prejuízos, por exemplo, o fato de o aluno conceber a ideia de que o significado de um texto escrito deve ser para ele a mera tradução ou réplica do significado que o autor quis lhe dar e não o que de fato deve ser, uma construção que envolve o texto, os conhecimentos prévios do leitor e seus objetivos.

É certo que os alunos esperam ver na prova conteúdos relacionados às aulas, mas daí a reproduzi-los!

Ao exigir que o aluno reproduza na prova a palavra **pesquisa** e não outra, mesmo que seja um sinônimo, a professora entrevistada (P01) revela uma noção de compreensão pautada no tudo ou nada, visão esta absurdamente reforçada por sua fala na linha 29: “Por mais que ele quase chegou lá”. Ou seja, mesmo que o aluno tenha respondido à questão de forma quase satisfatória, ele é penalizado pela ausência da palavra, porque “se ele não colocou pesquisa na palavra eu não posso considerar” (linha 43). Aqui, inferimos “palavra” como sendo o texto produzido pelo aluno como resposta à questão avaliativa. Se na resposta do aluno não tem a resposta do professor, ou seja, se a marca do discurso do professor não está na resposta do aluno, então ela não está correta.

Se considerarmos quão rápidas são hoje as mudanças sociais e o desenvolvimento tecnológico, concluiremos que se não houver uma mudança de postura por parte desses professores, os conhecimentos escolares adquiridos por seus alunos lhes serão de pouca serventia no momento de sua entrada para o campo profissional. Isso porque, se a aprendizagem não foi significativa, os conhecimentos selecionados num dado momento do processo de ensino-aprendizagem não foram capazes de desenvolver nos alunos a capacidade de pensar e inúmeras habilidades (aqui entendidas como o saber fazer algo

específico), dentre as quais destacamos a habilidade de inferir, posto que inexistente inferenciação na reprodução; não tendo, dessa forma, preparado o aluno para o exercício de uma profissão.

6.1.2 O Poder do Contexto da Sala de Aula

Não é novidade alguma afirmar que é o *contexto* que dá o sentido ao texto, o que não significa dizer que uma resposta numa prova deve ser dada em função do contexto do ensino apenas, isto é, de acordo com o que o professor apresentou em aula.

Muitas vezes o que se observa nas provas é uma linguagem que tem sentido e apenas é aceita no contexto da sala de aula, isso porque o professor, não raras vezes, imagina que seu aluno assistiu a sua aula e vai saber o que “ele quer” como resposta. É o que passaremos a analisar nos trechos transcritos abaixo.

Exemplo 03: P01 (Gravação 01, 30/08/2009)

45 **E:** A palavra chave...

46 **P01:** chave...

47 **E:** tem que estar no texto...

48 **P01:** exatamente...

49 tem que estar no texto porque é coisa que eu falo em aula, entendeu...

50 falo em alto e bom tom...

51 **NÃO ESQUEÇAM DISSO...**

Exemplo 04: P02 (Gravação 06, 02/10/2009)

18 **P02:** /depois eu discuti com eles...

19 porque eles não costumam entender o que leem...

20 eu peço A e eles escrevem B, C, D, E, F, menos A...

21 e eles já me confessaram...

22 que tava muito fácil...

23 e não é uma questão de ser uma resposta fácil...
 24 eles não conseguem nem na tradução deles...
 25 como eles entenderam, não podia ser aquilo...
 26 tem que ser outra coisa...
 27 porque eles imaginam que a prova vai ter pegadinha, entendeu...

114 **E:** /o que para você é uma característica principal?
 115 **P02:** porque quando a gente vê a matéria na sala eu costumo usar os
 mesmos termos nas avaliações...
 116 eu não uso termos que eu não usei...
 117 assim, na sala, por exemplo...
 118 **E:** então característica principal estava na sua fala na sala de aula...
 119 **P02:** e aí uma coisa que eu sempre chamo atenção...
 120 eu geralmente coloco as coisas no quadro e eu não apago e escrevo
 de novo...
 121 eu ponho os tópicos no quadro uma vez e acabou...
 122 eles sabem que quando o quadro acabar, acabou inclusive a matéria...

Ao analisarmos as falas acima, percebemos o quão equivocada é a noção de interpretação defendida por alguns professores que supõem ser esta uma simples e natural atividade de decodificação de um conteúdo objetivamente inscrito no texto. Ao defenderem que determinadas palavras devem estar no texto de seus alunos simplesmente porque foram faladas em sala (linha 49) ou porque os termos usados por eles em sala são os mesmos usados nas avaliações (linha 115), revelam uma postura segundo a qual apenas aquilo que é respondido obedecendo a esse contexto (dos professores) é considerado como certo, pressupondo que os alunos entenderão a pergunta no mesmo contexto porque assistiram a suas aulas e, dessa forma, saberão o que eles querem como resposta.

A referência direta marcada pelo pronome ISSO que aparece em contração com a preposição DE na frase imperativa da linha 51 (“NÃO ESQUEÇAM DISSO...”) revela a ditadura do contexto do professor, em que o pronome ISSO evidencia a ênfase dada pela professora à memorização mecânica, privilegiada em sala.

Ao privilegiarem apenas o contexto da linguagem da sala de aula esquecem-

se de que o objetivo do ensino em aula de forma alguma pode se limitar a preparar alunos para provas, mas antes e principalmente deve aumentar sua capacidade de interpretar linguagens em contextos os mais variados.

Esquecem-se ou ignoram que os textos estão sempre contextualizados numa determinada situação, momento histórico, crença e assim por diante. Como imaginar então que os alunos, no momento da avaliação, são os mesmos se tanto a situação, o momento vivido por eles, seus objetivos e texto são outros?

Em sala o objetivo tanto dos alunos como dos professores é, ou deveria ser, a aprendizagem. O texto é o fornecido pelo professor, texto este que pressupõe, no ato da interpretação, a interlocução. Os professores esperam que seus alunos prestem atenção ao que eles falam.

Em momento avaliativo os alunos, em tese, devem provar a seus professores que sabem o conteúdo e esse parece ser o objetivo tanto de alunos como de professores. Mas o que dizer do texto que esses alunos produzem em situação avaliativa? Como conceber a ideia de que a produção de tais textos deve ser o espelho dos textos trabalhados em sala?

Quando a professora sentencia que seus alunos “não conseguem nem na tradução deles...” (linha 24), de sua fala se pode inferir a tradução legitimada, ou seja, a do professor. Traduzir, aqui, para a professora, é interpretar. Quando na linha 24 essa mesma professora afirma que seus alunos pressupõem uma pegadinha em suas provas, escapa-lhe a percepção de que esses mesmos alunos creem que não podem responder a questão como eles entenderam, mas como ela, a professora, quer que eles entendam! O que é diferente de responder conforme a interpretação correta, pois nesse caso a interpretação correta tem que ser a resposta que a professora espera, essa é a pegadinha! Ou adivinha, que consiste em descobrir o que a professora quer como resposta!

Tudo indica que tal prática avaliativa esteja ligada à ausência de reflexão crítica em sala de aula. Com tal prática, perde-se uma excelente oportunidade de treinar o raciocínio, o pensamento crítico e as habilidades argumentativas. Também se perde a oportunidade de incentivar a formação de bons profissionais, com senso crítico, tão caro nos dias de hoje no cenário educacional e social.

6.2 AS MARCAS LINGUÍSTICAS E A PRÁTICA AVALIATIVA DOS ALUNOS

Durante o momento específico de uma avaliação escrita, os alunos parecem ativar noções em estreita sintonia com a prática do professor. Dessa forma, esses alunos, ao responderem as questões avaliativas, vinculam a tarefa de produção textual de suas respostas à noção de texto como representação do pensamento. Tal concepção evidencia a similaridade existente entre o fazer do professor e a ideia de texto como reprodução do pensamento desse professor no momento da prática avaliativa desses alunos. É o que nos revelam as transcrições abaixo:

Exemplo 05: A01 (Gravação 02, 01/09/2009)

01 **E:** o que é prova para você?...

02 **A01:** ali no caso pra mim a gente tem que provar que ela ou deu o conteúdo bem...

03 ou que a gente absorveu o que ela quis passar...

Exemplo 06: A05 (Gravação 07, 04/10/2009)

01 **E:** o que você entende por avaliação?...

02 **A05:** a gente vai passar pra professora o que a gente aprendeu...

03 o que ela passou pra gente...

Exemplo 07: A06 (Gravação 08, 04/10/2009)

01 **E:** o que é prova para você?...

02 **A06:** é o momento de colocar em prática...

03 no papel...

04 tudo o que foi passado em aula...

05 todo o conteúdo que a gente assimilou...

Exemplo 08: A07 (Gravação 09, 06/10/2009)

01 **E:** o que é prova para você?...

02 **A07:** pra mim avaliação é a gente transcrever o que a gente aprendeu...

03 quando a gente tira uma nota inferior é porque a gente não prestou atenção na aula mesmo...

04 quando a gente tira uma nota boa mesmo...

05 é porque a gente prestou atenção a cada detalhe...

06 cada esquema que ela fez lá, no próprio caderno...

Todo conhecimento é uma construção que o sujeito faz a partir das interações com o mundo físico e social de seu contexto. Quando os alunos afirmam que a prova é o momento de mostrar que eles “assimilaram” o conteúdo “repassado” pelo professor, o momento de mostrar que eles “absorveram” o que “ela” (aqui inferido como a professora – exemplo 05, linha 03) quis passar, percebe-se, por meio das marcas linguísticas verbais, a centralização do conhecimento na pessoa do professor, professor esse que emerge em suas falas como sendo aquela pessoa que na verdade cobra de seus alunos apenas conteúdos, como se ele, o professor, pudesse “transmitir conhecimento” a seus alunos. Como se a tarefa da compreensão se restringisse ao puro e simples ato de “captar” o que o professor quis passar.

O que pudemos constatar aqui é que a concepção de língua como representação do pensamento também está presente na prática dos alunos no momento avaliativo. O que implica considerar que, se essa é a voz do aluno, num paradoxo evidente, esse aluno não tem voz, posto que sua tarefa na prova se resume a “transcrever” (marca linguística presente no exemplo 08, linha 02) o que aprendeu, prestar atenção a cada detalhe da aula, “cada esquema que ela faz lá, no próprio caderno” (exemplo 08, linha 6), para depois reproduzir na prova. Ressalte-se aqui que, na visão desse aluno em particular, a professora faz o esquema “lá” (advérbio de lugar que remete a *quadro*), e o aluno copia no caderno, numa atitude passiva. Sendo assim, as marcas linguísticas mais recorrentes no discurso dos discentes, considerando-se o nosso *corpora*, revelam que:

- a avaliação da aprendizagem é tida como processo de mera reprodução de conteúdos aprendidos de cor, causando no aluno certa angústia;

- deve haver obediência ao contexto do professor; contexto esse que se sobrepõe a qualquer tentativa de produção independente por parte do aluno.

Aqui também não há a pretensão de se esgotar a discussão a respeito de

tais noções, nem tampouco crer que sejam as únicas, embora bem recorrentes na fala dos alunos.

Nossa tarefa a seguir concentrar-se-á na análise dos dados, sob pena de, não o fazendo, incorrermos em repetição teórica, uma vez constatada a afinidade nocional de professores e alunos aqui pesquisados.

6.2.1 A Memorização: O que dizem os alunos

Como bem assinala Marcuschi (2005), a tarefa da compreensão textual não é, de forma alguma, uma atividade natural nem uma herança genética; nem tampouco uma ação isolada do indivíduo. A compreensão exige habilidade, interação e trabalho.

É muito comum ouvirmos dos alunos reclamações do tipo: *“Professora, eu não sou boa em compreensão”*; *“Eu detesto compreensão de texto”*, do outro lado a voz do professor: *“Não foi bem isso que eu pedi aqui”*, como se esse fosse um trabalho unilateral e não conjunto. Se essa é a prática docente, comum também é a constatação de que muitos de nossos alunos se sentem frustrados diante de tal atividade que de forma alguma é colaborativa, posto que se resume a decorar, como veremos nos trechos a seguir.

Exemplo 09: A01 (Gravação 02, 01/09/2009)

47 **E:** /nessa questão você redigiu um texto de 5 linhas...

48 e a resposta era só uma palavra...

49 **A01:** era só uma palavra...

50 **E:** qual era a palavra?

51 **A01:** pesquisa...

58 **E:** você achou justa a nota dessa questão?

59 **A01:** não achei...

60 porque eu acho que nessa questão aqui...

- 61 nessa resposta de 5 linhas...
- 62 eu acho que ela tinha que tirar a resposta aqui de dentro porque...
- 63 porque pra mim a resposta tá aqui...
- 64 porque na apostila tem várias estratégias do marketing pra se cativar o cliente e.....
- 65 pra mim, pro que eu tinha lido...
- 66 essa resposta aqui era mais viável, mas não...

Ao redigir um pequeno texto de cinco linhas como resposta a uma das questões propostas pela professora em uma de suas avaliações e ao esperar que ela, a professora, considerasse seu texto e, mais, que ela fosse capaz de “tirar a resposta” de lá, a aluna 01 levanta pelo menos dois possíveis questionamentos à prática de sua professora.

Primeiro, que as relações entre a informação expressa em seu texto e os conhecimentos pressupostos como partilhados (aqui, somente na visão da aluna) deveriam ter sido percebidas pela professora quando da leitura de sua resposta, posto que, segundo a aluna, a resposta estava lá (retomaremos essa questão da prova na seção seguinte deste trabalho). À professora cabia a tarefa de perceber no texto da aluna as estratégias de sinalização textual por meio das quais esta, por ocasião do processamento textual, procurou levar aquela a recorrer ao contexto sociocognitivo. Cabia, pois, à professora também a tarefa de inferir. A aluna cobra da professora que ela considere seu texto, que ela também faça o seu papel de leitora.

Segundo, que parece haver por parte de alguns professores uma tendência absoluta a imaginar, como assinala Marcuschi (2005), que a compreensão se manifesta na resposta a perguntas. E, o que nos parece mais preocupante, na reprodução/memorização de uma palavra-chave que deve estar presente na resposta do aluno se este não quiser perder a questão. Não há, ou não parece haver, uma proposta de resolução de questões avaliativas que inclua produções textuais como formas de evidenciar compreensão.

Exemplo 10: A04 (Gravação 05, 03/09/2009)

- 10 **E:** você acha justa a correção do professor?
- 11 **A04:** não, não acho justa...
- 12 porque se for pra decorar é a coisa mais fácil do mundo...
- 13 basta colocar o que o professor queria lá e pronto...
- 14 o professor tem que avaliar o aluno...
- 15 ele conhece o aluno já...
- 16 não é o primeiro módulo...
- 17 a postura do aluno na sala de aula...
- 18 ele conhece principalmente cada aluno dentro da sala de aula, né...
- 19 ele conhece o perfil de cada aluno...
- 20 então acho que deveria ser avaliado dessa forma e não de modo geral...
- 21 porque colocou todos os dados que eu queria...
- 22 ou porque às vezes fugiu um pouquinho...
- 23 não colocou todos os dados...
- 24 mas colocou de forma mais sucinta, mais resumidamente...
- 25 mas pegou o objetivo...
- 26 pra mim isso é importante...

Ao considerar a correção da professora injusta, a aluna 04, por meio de uma oração condicional, deixa pressuposta a ideia de que tal prática limita a capacidade do aluno, uma vez que “... se for pra decorar é a coisa mais fácil do mundo...” (linha 12).

Segundo essa aluna, “o professor tem que avaliar o aluno...” (linha 14). Por “avaliar o aluno” entendemos que aqui se faz menção à proposta da avaliação formativa defendida por Hoffmann (2003) segundo a qual o professor deve avaliar também o processo e não unicamente o produto. A concepção mediadora da avaliação formativa tem o intuito também de formar aprendizes por toda a vida. Por quê? Porque é sabido que no dia-a-dia ninguém vive respondendo a perguntas sobre textos e sim falando sobre eles, resumindo-os (“não colocou todos os dados... mas colocou de forma mais sucinta, mais resumidamente...” linhas 23 e 24), reportando-os ou opinando.

Ao propor que o professor não deve avaliar o aluno de modo geral (linha 20),

a aluna estabelece uma interlocução com a fala de Elizabeth Marcuschi (2004), segundo a qual tal prática homogeneiza os estudantes. Como querer que eles tenham o mesmo desempenho somente porque foram expostos às mesmas estratégias de ensino. Como não levar em conta as peculiaridades assinaladas pela aluna nas linhas 18 e 19 de sua fala? Como conceber a ideia de que a justeza de tal prática é evidente para a aluna, mas não para sua professora?

Exemplo 11: A05 (Gravação 07, 04/10/2009)

04 **E:** você acha justa a correção da professora?

05 **A05:** não...

06 eu acho que...

07 assim, professora, realmente.....

08 eu fugi um pouco do assunto...

09 só que...

10 eu tentei, eu fiz todas as questões, é /::/

11 igual ela falou...

12 eu posso estar por dentro do assunto...

13 mas eu não dei as respostas certas pras perguntas certas...

14 eu acho que...

15 não sei...

16 eu realmente não acertei nada...

17 ela me deu zero...

18 mas eu acho que ela podia considerar que eu fiz...

19 eu tentei...

20 **E:** como é estar por dentro do assunto e não dar as respostas certas?

21 **A05:** acredito que eu coloquei muita coisa...

22 acho que a gente fica tão nervoso com ela...

23 com a didática dela...

24 que na hora de fazer a prova não sai nada...

25 porque a gente não entende as questões dela...

26 **E:** o que você acha que precisa fazer para tirar boa nota?

27 **A05:** realmente a matéria dela eu acho muito difícil...

- 28 e já tem aquele negócio...
- 29 tipo aquele pavor...
- 30 ela já é do jeito que é, a gente...
- 31 todos os professores tentam ser amigo da gente...
- 32 mas parece que tem aquele que quer o seu mal...
- 33 **E:** você se acha uma boa leitora?
- 34 **A05:** eu não sei se é a gente que não é uma boa leitora...
- 35 ou se é ela que não sabe explicar pra gente o que ela quer que a gente responda...
- 36 **E:** ela explicou em sala o que é característica principal?
- 37 **A05:** ela explica bem o conteúdo dela na sala...
- 38 mas sei lá...
- 39 é o jeito dela, né, professora...
- 40 porque eu nunca tirei zero na minha vida...
- 41 eu tenho vinte anos...
- 42 eu nunca tirei zero...
- 43 ela podia ter me dado pelo menos 1.0...
- 44 não...
- 45 ela fez...
- 46 ela tentou...
- 47 **E:** só porque você tentou?
- 48 **A05:** porque eu tentei e porque assim...
- 49 tá certo que eu não respondi as questões corretamente...
- 50 mas tudo que eu tô falando aqui (aponta para a questão) tem na apostila...
- 51 tudo o que ela falou eu estudei...
- 52 ela mesmo falou que eu tava por dentro do assunto...
- 53 só que não era o que ela tava pedindo...

Ao afirmar em sua fala (linha 13) que não deu as respostas certas para as perguntas certas, a aluna parece evidenciar que para o professor o mais importante não é avaliar o que o aluno sabe, ou o que ele decorou. A tarefa exigida aqui parece consistir em levar o aluno a filtrar, de tudo o que ele sabe ou decorou, o trecho que se encaixa na pergunta do professor.

Mas se o professor privilegia a memorização, como esperar que o aluno dê conta de tal tarefa? Em que momento isso ficou claro para o aluno? Haveria nas questões alguma marca/pista para o aluno? Talvez seja justamente a ausência de tal marca ou pista no enunciado proposto pela professora que leva a aluna a afirmar que não entende as questões dela (linha 25). Entendemos que a ausência dessa marca no enunciado da pergunta do professor reflete justamente a sua concepção de avaliação. Assim sendo, a avaliação é tida como momento privilegiado de reprodução de sua fala, o que obrigaria a aluna a reportar-se ao contexto do professor, à memorização mecânica. É essa a razão por que Moretto (2002) defende que o professor precisa estar atento à formulação de suas perguntas. Elas precisam ser objetivas. Aqui cabe uma reflexão: se a aluna afirma ter feito todas as questões (linha 10), se a professora mesma afirma que ela estava por dentro do assunto (linha 12), por que o zero? Quais as consequências dessa nota para uma aluna que, mesmo tendo a confirmação da professora sobre o domínio do assunto, não obtém êxito? Achar que a matéria é mesmo difícil (linha 27). Achar que o professor quer o seu mal (linha 32). E se tudo que está na prova da aluna está na apostila (linha 50), mas “não era o que ela tava pedindo...” (linha 53), resta a frustração, o medo e o sentimento de incompetência. Ademais, peca-se por não permitir ao aluno que a avaliação escrita seja um momento de aplicação do conhecimento construído, articulado segundo o que o aluno aprendeu e carrega consigo e não com o que o professor deseja encontrar nas respostas dos alunos. Finalmente, é importante ressaltar que não defendemos aqui que o professor deve considerar tudo o que o aluno escreve, mas sim mudar a postura frente à maneira de conceber a avaliação e a tarefa da compreensão.

Exemplo 12: A07 (Gravação 09, 06/10/2009)

07 **E:** / o que ela cobra na prova é o que ela dá em sala?

08 **A07:** ela sempre coloca...

09 ela pega e fala assim...

10 isso aqui é importante...

11 quando ela fala que é importante é porque sempre vai cair...

12 avisa pra gente antes, sempre cai mesmo...

13 **E:** você acha justa a correção?

- 14 **A07:** não, porque a gente coloca com as nossas próprias palavras...
- 15 dá o mesmo sentido...
- 16 mas pra eles...
- 17 eu acho que eles querem que a gente coloque o mesmo que está escrito na apostila...
- 18 alguma coisa assim...
- 19 do mesmo jeitinho...
- 20 aí...
- 21 se a gente coloca com as nossas palavras, dando o mesmo sentido...
- 22 aí não é considerado.
- 23 **E:** então você responde o que o professor quer?
- 24 **A07:** pois é...
- 25 aí a gente memoriza o que eles passam pra gente, do jeitinho que ele passou pra...
- 26 porque se você colocar com as palavras tá errado...
- 27 **E:** o que você acha sobre isso?
- 28 **A07:** eu acho que a gente devia ter livre arbítrio de colocar o que a gente entendeu...
- 29 porque se a gente memorizar vai que a gente esquece...
- 30 e se a gente aprendeu com as nossas próprias palavras...
- 31 aí assim a gente vai guardar pra gente...
- 32 mas memorizar mesmo acho que não seria uma coisa muito boa não...

Ao afirmar na linha 11 que a informação enfatizada pela professora em sala como sendo importante aparece na prova como questão avaliativa, a aluna nos faz supor que os objetivos da aprendizagem propostos pela professora em sala são, no mínimo, ambíguos. A informação é importante porque vai cair na prova ou porque de fato é uma informação relevante para o aprendizado? Ou seriam as duas leituras corretas? Qual a leitura feita pelo aluno?

A afirmação de que a professora avisa em sala e cobra a informação na prova (linha 12), reforçada pela reiteração do advérbio “sempre” (linhas 8,11 e 12), confirma a tirania da decoreba.

Na fala da aluna está presente também a denúncia ao desrespeito à

produção independente do aluno. Se o sentido é o mesmo, por que não considerar a redação do aluno? Em que consiste a paráfrase? Em que momento essa prática tão importante no meio acadêmico é exercitada na escola?

E o que dizer do efeito que a memorização tem na vida do aluno? Parece-nos que é a própria aluna quem responde: “... acho que não seria uma coisa muito boa não...” (linha 32), porque se nos apropriamos da informação, transformando-a em conhecimento prévio, “aí assim a gente vai guardar pra gente...” (linha 31); do contrário, não terá havido aprendizagem.

6.2.2 O Contexto do Ensino: O que dizem os alunos

Muitos reconhecem a importância do contexto cognitivo na interação autor-texto-leitor. Tal contexto engloba todos os demais tipos de contexto já que tanto o co-texto, como a situação comunicativa bem como as ações comunicativas e interacionais realizadas pelos interlocutores passam a fazer parte do domínio cognitivo de cada um deles, isto é, têm uma representação em sua memória. Se é assim, como então impor ao aluno um único contexto, como nos revelam os trechos abaixo?

Exemplo 13: A01 (Gravação 02, 01/09/2009)

67 **E:** o que você acha que precisa fazer para tirar uma boa nota, além de estudar?

68 **A01:** atenção com as explicação dela...

69 porque se ela fala que eu dou uma resposta de 5 linhas e eu botar em uma palavra...

70 aí eu tenho que ter mais atenção no que ela fala em sala de aula...

71 nas explicação dela...

72 **E:** então o que está faltando é atenção pra melhorar a nota?

73 **A01:** muita atenção e também...

74 tentar passar os exemplos que ela dá mais em sala de aula...

- 75 porque sempre ela fala quando ela tá explicando...
- 76 ela fala é...
- 77 esse nome é importante...
- 78 depois não fala que eu não avisei viu...
- 79 esse é o cara...
- 80 ela sempre fala esse é o cara...
- 81 aí a gente já vai lá e risca...
- 82 porque é importante...
- 83 porque com certeza cai na prova...

Quando a professora chama atenção para um nome, determinado pelo demonstrativo esse (“esse é o cara...” linha 79), sinaliza para seus alunos que esse nome trabalhado em sala deve aparecer na prova como resposta a uma de suas questões. Quando a professora alerta seus alunos, projetando, por meio do advérbio de tempo “depois”, o hipotético mau desempenho futuro de seus alunos em suas provas (“... depois não fala que eu não avisei, viu... linha 78), alicerça sua prática nas ameaças ao aluno e no autoritarismo, relegando a segundo plano a aprendizagem significativa e impondo aos alunos um único contexto possível: o do professor.

Exemplo 14: A04 (Gravação 05, 03/09/2009)

- 01 **E:** o que é prova para você?
- 02 **A04:** prova pra mim é uma avaliação do conteúdo repassado...
- 03 na minha opinião seria o ponto de vista do aluno...
- 04 mas respeitando o que foi repassado em sala de aula...
- 05 no contexto da professora...
- 06 do que ela tá falando...
- 07 destacando a opinião do aluno...
- 08 isso pra mim é uma avaliação...
- 09 não só eu escrever o que tá lá na apostila, decoreba...

- 27 / na hora...
- 28 eu fiz essa questão...
- 29 eu sabia que o mercado veio após a Revolução Industrial...
- 30 pela deficiência do mercado, tal, tal...
- 31 mas eu não achei que fosse um fator tão importante pra mim colocar...
- 32 o fator que seria importante foi a partir da necessidade...
- 33 coloquei o fator que realmente era importante...
- 34 se eu soubesse que era o ponto de vista dela ou da apostila...
- 35 eu teria colocado a Revolução Industrial...
- 36 pra mim ó...
- 37 caberia em duas frases e eu terminaria a questão...

Para essa aluna, ao se responder a uma questão avaliativa, o ponto de partida deve ser o contexto do ensino. Ela admite, sim, por meio de uma adversativa, que tal contexto deve ser respeitado (“mas respeitando o que foi repassado em sala de aula...” linha 04), mas esse de forma alguma é o único, porque para essa aluna o aluno deve emitir uma opinião.

Ao comentar uma das questões da prova, a aluna deixa transparecer em sua fala, mesmo que de modo implícito, a consciência do que de fato deve ser uma boa resposta numa prova, considerando-se que a leitura envolve a atribuição de sentido e não a mera reprodução das vozes de outrem, mais experientes ou mais poderosos do que o aluno. Em contrapartida, revela, com uma construção condicional e um marcador de interjeição, sua resignação (“se eu soubesse que era o ponto de vista dela ou da apostila...” linha 34) e revolta em relação à ditadura do contexto do professor (“pra mim ó... caberia em duas frases e eu terminaria a questão...” linhas 36 e 37).

Exemplo 15: A08 (Gravação 10, 06/10/2009)

- 01 **E:** como é a correção da professora?
- 02 **A08:** às vezes ela é tão direta que você fica com medo de começar a redigir ou...
- 03 será que eu tô falando o que a professora realmente quer...

- 04 ela não quer que você escreva um texto, ela corrige mesmo só isso...
- 05 se ela só ler a questão e viu que não tem nada a ver com que ela perguntou...
- 06 ela não vai ver se sua resposta tá no final...
- 07 ela simplesmente...
- 08 quando eu vou responder eu já fico assim imaginando ela falando...
- 09 pra entrar realmente no que ela falou e não ficar enrolando...
- 10 **E:** você se considera uma boa escritora?
- 11 **A08:** não, às vezes eu me enrolo...
- 12 eu tenho certeza que eu sei...
- 13 só que quando uma pessoa faz uma pergunta direta...
- 14 eu tenho dificuldade de responder em poucas palavras o que eu quero falar...
- 15 é essa a minha dificuldade...
- 16 eu acabo escrevendo coisa demais.

Para essa aluna, redigir é enrolar. Quando indagada se se considera uma boa leitora, vincula, erroneamente, a noção de texto, de boa resposta, às concepções defendidas pelo professor, à sua suposta objetividade, que reduz o texto a uma palavra ou expressão, submetendo o aluno e moldando-o segundo essas mesmas concepções.

Paradoxalmente à fala de muitos alunos que reclamam da dificuldade de redigir um texto de mais ou menos quinze linhas, essa aluna reclama da dificuldade em "... responder em poucas palavras...". É certo que é possível argumentar acerca da dificuldade que muitos têm em trabalhar a concisão, mas é certo também que esse não parece ser o caso aqui.

De toda reflexão que o discurso de professores e alunos aqui explicitado possa ter suscitado, uma parece ser mais urgente, qual seja a pouca capacidade dos nossos professores em colher os aportes de nossos alunos, sem querer condicioná-los a utilizar suas palavras ditas em sala de aula. As marcas linguísticas presentes nas falas de professores e alunos aqui analisadas (aqui entendidas como quaisquer marcas que possibilitem o processo inferencial, tais como substantivos,

verbos, orações, advérbios, pronomes, conjunções, numerais, expressões, sinais de pontuação, dentre outras) revelam uma prática pedagógica calcada na memorização de conteúdos, na mera “transmissão” de conhecimentos (se é que tal bandeira se sustenta!), cuja representação em um quadro poderia ser a seguinte:

Quadro 1 – Marcas Linguísticas e Concepção de Avaliação, discurso de professores e alunos

Marcas Linguísticas	Concepção de Avaliação
Pesquisa	Palavra chave/memorização
Pegadinha	Interpretação da questão como tarefa de adivinhação
Verbos <u>assimilar</u> conteúdo <u>repassado</u> , <u>absorver</u> conteúdo, <u>transcrever</u>	Cobrança de conteúdo apenas
Oração condicional: “Se for pra decorar...”	Prática questionável
“Avisa pra gente antes, sempre cai mesmo.” “Esse é o cara.”	Ditadura da <i>decoreba</i>
Oração condicional: “Se eu soubesse que era o ponto de vista dela ou da apostila...”	Ditadura do contexto do professor

O quadro denuncia que o caráter educativo precisa estar presente na avaliação, precisa constituir-se como um elemento de formação. O aluno deve aprender alguma coisa ao ser avaliado; a avaliação deve permitir-lhe ampliar sua bagagem de conhecimento e não constituir-se como prática questionável. E é o próprio aluno quem faz tal denúncia ao ponderar que o professor deve garantir-lhe o direito ao livre arbítrio. A avaliação deve ajudar o aluno a avançar e estimulá-lo, além de oferecer os meios para que o aluno supere suas eventuais dificuldades. O objetivo principal de uma avaliação deve ser o de proporcionar aprendizagens, portanto, a avaliação escolar deve existir a serviço da construção de aprendizagens e não da memorização mecânica.

A seguir, intentamos analisar as inferências nas questões avaliativas sem, contudo, deixar de observar de que modo a concepção de avaliação de professores e alunos exerce influência no processo inferencial.

6.3 A CONSTRUÇÃO DE INFERÊNCIAS NAS QUESTÕES AVALIATIVAS

A despeito do que revela a prática de alguns professores no tocante à correção das questões avaliativas, o texto - apesar de ser aberto a várias leituras que dependem das experiências e conhecimentos do receptor - apresenta determinadas pistas que o direcionam para os objetivos textuais, e estas devem ser tanto respeitadas como levadas em conta pelo professor quando da elaboração das questões avaliativas e conseqüentemente de sua correção, pois tais pistas, muitas das vezes, são o ponto de partida para a atividade inferencial. Assim sendo, as questões avaliativas precisam ser bem feitas, atingindo seu real objetivo, que é verificar se houve aprendizagem significativa de conteúdos relevantes. Por isso, deve haver um balanço entre o que pode ou deve ser dito e o que não deve ou não necessita ser dito, tanto por parte do professor, no ato da correção, quanto pelo aluno, no ato da construção textual.

Do ponto de vista teórico, portanto, o fenômeno aqui analisado é tratado numa perspectiva interacionista, tendo-se como conceito central a noção de estratégias, em um sentido mais amplo, que é empregada para designar quaisquer marcas, lacunas, meios ou recursos utilizados nos textos para estabelecer sentido e interlocução.

Vale ressaltar que compreensão, de acordo com Marcuschi (2003: 58), é “um processo criador, ativo, construtivo que vai além da informação estritamente textual.” Se para alguns alunos o conceito de compreensão é similar ao aqui proposto, tal não parece ser evidência na fala de alguns professores. É o que passaremos a analisar nos enunciados das questões avaliativas que seguem.

Para fins de análise das marcas linguísticas presentes nas questões avaliativas, selecionamos determinadas perguntas por considerarmos que algumas, mais que outras, colocaram em evidência tanto a prática do professor quando da correção de tais questões quanto a atividade inferencial dos alunos, nem sempre considerada pelo docente, que assumia, não raras vezes, postura incoerente com a postulada por alguns teóricos como Marcuschi, para quem

Na atividade inferencial, costumamos acrescentar ou eliminar; generalizar ou reordenar; substituir ou extrapolar informações. Isto porque avaliamos, generalizamos, comparamos, associamos, reconstruímos, particularizamos

informações e assim por diante. Pois inferir é produzir informações novas a partir de informações prévias, sejam elas textuais ou não. A única coisa que deve ser controlada na inferenciação é a falsidade ou a incompatibilidade do resultado com os elementos explícitos do texto. (Marcuschi, 2003: 58)

Passemos, pois, à análise de alguns exemplos.

Exemplo 16: P01 (Gravação 01, 30/08/2009)

57 **E:** professora, a senhora poderia dizer o que está errado nesta questão aqui “Como surgiu o mercado?”

58 **P01:** : na verdade, o mercado teve...

59 ah... ah...

60 o seu estudo principalmente DEPOIS que começou a concorrência, certo?

61 e a concorrência começou depois da Revolução Industrial...

62 então como o mercado já tinha o nome revolução...

63 houve uma revolução das indústrias e então precisou fazer o quê?

64 análise do mercado, estudo do mercado....

65 então o estudo nasceu na verdade com o decorrer da Revolução Industrial...

e da necessidade de se estudar realmente o mercado para saber o que o...

66 consumidor...

67 ah /::/

68 precisava...

69 **E:** então o que ficou faltando aqui foi...

70 no caso poderia dizer que Revolução Industrial é a palavra-chave?

71 **P01:** poderia...

72 **E:** se ela tivesse colocado...

73 **P01:** concorrência...

74 exatamente...

75 e Revolução Industrial...

76 **E:** as duas palavras-chave?

77 aí ela teria alcançado o êxito?

78 **P01:** quem sabe...

Exemplo 17: A03 (Gravação 04, 03/09/2009)

- 01 E: por que você não colocou a expressão Revolução Industrial na prova?
- 02 A03: eu sabia que era, mas queria colocar as minhas palavras...
- 03 porque aqui...
- 04 como surgiu...
- 05 ela não perguntou quando surgiu...
- 06 perguntou como...

Observa-se na ênfase dada pela professora ao marcador linguístico 'depois' (“na verdade, o mercado teve/o seu início DEPOIS que começou a concorrência, certo?” - linhas 58 e 60) que para obter êxito em sua resposta o aluno deveria, ao construir seu texto-resposta, mencionar a 'Revolução Industrial', que marca especificamente o tempo, não o modo, como bem assinala uma de suas alunas (“ela não perguntou quando surgiu/perguntou como...” - linhas 05 e 06). Ademais, ao afirmar que “*então o estudo nasceu na verdade com o decorrer da Revolução Industrial*” - linha 65, percebe-se no marcador “então” o encaminhamento conclusivo da resposta do docente que, conjugado com o marcador “na verdade” reforça o que para a professora seria a resposta correta. Junte-se a isso o fato de que o verbo infinitivo empregado pela professora (decorrer) evidencia a ênfase no decurso do tempo (da Revolução Industrial), embora o marcador “como”, presente na pergunta “Como surgiu o estudo do mercado”, aponte claramente para a noção de “modo”.

Abaixo, reproduzimos o texto “História do Marketing”, retirado da apostila do aluno, trabalhado em sala de aula pela professora e posteriormente cobrado na prova.

Exemplo 18: História do Marketing (texto extraído da apostila do aluno)

Apesar de encontrarmos as suas raízes ao longo da história da humanidade, na própria gênese do comércio o marketing é um campo de estudo novo, se o compararmos com os demais campos do saber. O **estudo do mercado surgiu** da **necessidade** dos industriais de administrar a nova realidade, oriunda da **Revolução Industrial**. Neste estágio o marketing ainda é inseparável da economia e da administração clássica, pois inicialmente a sua preocupação era puramente de logística e produtividade, para a maximização dos lucros. Os consumidores não tinham qualquer poder de escolha e a **concorrência** era praticamente inexistente.

Tal realidade manteve-se inalterada até fins da Segunda Guerra Mundial quando, reagindo ao crescimento da **concorrência**, especialistas começaram a teorizar sobre **como** atrair e lidar com seus consumidores. Surgiu então a cultura de vender a qualquer preço. Neste período, os vendedores cheios de truques faziam da arte de vender quase um espetáculo de charlatanice, o que faz com que até hoje os profissionais do mercado sejam vistos com desconfiança. Além disso as técnicas existentes eram demasiadamente amadoras, baseando-se mais na intuição do que na prática. Técnicas ingênuas estavam misturadas com ferramentas eficientes, lenda e fato misturavam-se e o mercado não dava muito ouvidos à parte acadêmica. (História do Marketing, extraído de www.nikken.arturdomingos.org. grifo nosso)

Retomando a questão avaliativa “Como surgiu o estudo do mercado? Explique” e comparando-a com o texto trabalhado pela professora em sala, defendemos a abrangência da pergunta, marcada pelo advérbio interrogativo *como* por considerarmos que uma pergunta envolvendo tal advérbio sugere um relato, não apenas uma menção temporal.

Analogamente, tomemos, por exemplo, as instruções de como fazer um bolo ou as informações referentes ao modo como surgiram as estrelas. Perceberemos, então, que tanto as instruções como as informações pressupõem um relato que tanto envolve o passar do tempo como os verbos implicados no *fazer* e no *surgir*.

Assim também deve ser com a questão avaliativa em pauta. Para explicar como surgiu o marketing, tomando por base o texto (aqui, escapa-nos o contexto da explicação do professor, suas extrapolações ao texto, seu modo de ver os fatos históricos e de repassá-los a seus alunos, embora tenhamos um recorte: sua resposta à questão avaliativa) devemos considerar tanto o *quando* como o *por quê*.

Sendo assim, o marketing surgiu na época da Revolução Industrial, em decorrência da necessidade de se administrar a nova realidade surgida desde então. Entendemos ainda ser de fundamental importância para responder a questão a menção ao dado textual que considera que é somente após a Segunda Guerra Mundial, com o crescimento da concorrência, que de fato se poderia falar em um “como” (“...especialistas começaram a teorizar sobre *como* atrair e lidar com seus consumidores.”, logo, com o mercado consumidor). É a partir daí que se pode, inclusive, pensar na ambiguidade da pergunta, do *como*, traduzido pela locução adjetiva *de charlatanice* e pelo adjetivo *amadoras*, sugerindo que o estudo do mercado surgiu **desse modo**, charlatão, amador, intuitivo, fazendo com que até hoje desconfiemos desses profissionais do mercado. Dessa forma, o *como* tanto poderia sugerir o modo como apareceu esse estudo ou o modo como ele era.

Como veremos a seguir, a menção ao *como* em estreita relação com os adjetivos mencionados acima não aparece em nenhuma das respostas dos alunos pesquisados, talvez porque ausente da fala e interpretação do professor em sala.

Exemplo 19: Avaliação 01 - P01 Questão 01

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA - CAMPUS PALMAS
Curso Técnico em Secretariado

Componente Curricular: Introdução ao Marketing

Módulo II

Peso 8,0

Nome:

Avaliação

1. Como surgiu o estudo do mercado? Explique.

Surgiu durante a segunda guerra mundial na revolução industrial. Veio surgindo para ser feito um estudo no mercado para os administradores necessitarem.

2. Para implantar um marketing eficiente em uma empresa, é necessário que se trabalhe todos os componentes do mix de marketing. São eles:

☒ Produzir o produto certo, fixar o preço justo e adequado, colocar o produto no local certo para ser consumido, que é o ponto ou praça e promover o produto (promoção).

☐ Produzir um produto que seja fácil para empresa, fixar o preço que o empresário achar que deve, colocar o produto no lugar que ficar mais próximo da empresa, e realizar promoções de vendas.

☐ Produzir o produto cuja matéria prima é comum na região, fixar os preços de acordo com os custos, colocar o produto a venda nos locais mais frequentados, e realizar campanhas publicitárias.

3. O marketing difundiu-se a partir de que data? Por quem?

1954 - Por Peter Drucker

O marketing definiu-se nos anos 40. Por Amalds.

4. Marque a resposta errada.

☐ Marketing é tudo que fazemos em nossa empresa para conquistar e manter clientes.

☒ No mundo moderno, como fica mais fácil o contato do cliente com o produto, a propaganda é menos necessária.

☐ É muito importante conhecer bem o cliente para que possamos direcionar bem as nossas ações de marketing.

☐ Em uma empresa moderna, o cliente deve ser o centro de todo o processo.

☐ O marketing pode atingir o consumidor pelos 5 sentidos.

O que se pode observar no texto que responde à questão avaliativa 01 é que ele carece de informatividade, uma vez que a resposta se limita a parafrasear o enunciado da questão "...e veio surgindo para ser feito um estudo do mercado...", embora tenha fornecido a resposta esperada pela professora, razão por que sua

nota foi máxima, como bem assinala a marca linguística numérica (1,0).

Exemplo 20: Avaliação 02 - P01 Questão 01

 INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
Campus Palmas
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA - CAMPUS PALMAS
Curso Técnico em Secretariado

Componente Curricular: Introdução ao Marketing

Módulo II

Peso 8,0

Nome:

Avaliação

1. Como surgiu o estudo do mercado? Explique.

Com a Revolução Industrial viu-se a necessidade de um maior estudo sobre o mercado já que as indústrias estavam em um ritmo muito rápido?

2. Para implantar um marketing eficiente em uma empresa, é necessário que se trabalhe todos os componentes do mix de marketing. São eles:

(X) Produzir o produto certo, fixar o preço justo e adequado, colocar o produto no local certo para ser consumido, que é o ponto ou praça e promover o produto (promoção).

() Produzir um produto que seja fácil para empresa, fixar o preço que o empresário achar que deve, colocar o produto no lugar que ficar mais próximo da empresa, e realizar promoções de vendas.

() Produzir o produto cuja matéria prima é comum na região, fixar os preços de acordo com os custos, colocar o produto a venda nos locais mais frequentados, e realizar campanhas publicitárias.

3. O marketing difundiu-se a partir de que data? Por quem?

Por Peter

4. Marque a resposta errada.

() Marketing é tudo que fazemos em nossa empresa para conquistar e manter clientes.

(X) No mundo moderno, como fica mais fácil o contato do cliente com o produto, a propaganda é menos necessária.

() É muito importante conhecer bem o cliente para que possamos direcionar bem as nossas ações de marketing.

() Em uma empresa moderna, o cliente deve ser o centro de todo o processo.

() O marketing pode atingir o consumidor pelos 5 sentidos.

Exemplo 21: Avaliação 03 - P01 Questão 01

 INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
TODANTUS
Campus Palmas
Campus Palmas

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA - CAMPUS PALMAS
Curso Técnico em Secretariado

Componente Curricular: Introdução ao Marketing

Módulo II

Peso 8,0

Nome: _____

Avaliação

1. Como surgiu o estudo do mercado? Explique.

Houve a necessidade de administrar o mercado; e
foi assim que se implantou o marketing
para atrair pessoas a comprar, a trazer-se
clientes pois, a divulgar a marca e para atender
aos desejos e necessidades dos consumidores, pois havia muitos
concorrentes. 0,5

2. Para implantar um marketing eficiente em uma empresa, é necessário que se trabalhe
todos os componentes do mix de marketing. São eles:

(X) Produzir o produto certo, fixar o preço justo e adequado, colocar o produto no local
certo para ser consumido, que é o ponto ou praça e promover o produto (promoção). 1,0

() Produzir um produto que seja fácil para empresa, fixar o preço que o empresário
achar que deve, colocar o produto no lugar que ficar mais próximo da empresa, e realizar
promoções de vendas.

() Produzir o produto cuja matéria prima é comum na região, fixar os preços de acordo
com os custos, colocar o produto a venda nos locais mais freqüentados, e realizar
campanhas publicitárias.

3. O marketing difundiu-se a partir de que data? Por quem?

na época da Revolução Industrial, por
Peter Drucker. 0,5

4. Marque a resposta errada.

() Marketing é tudo que fazemos em nossa empresa para conquistar e manter clientes. 1,0

(X) No mundo moderno, como fica mais fácil o contato do cliente com o produto, a
propaganda é menos necessária. ✓

() É muito importante conhecer bem o cliente para que possamos direcionar bem as
nossas ações de marketing.

() Em uma empresa moderna, o cliente deve ser o centro de todo o processo.

() O marketing pode atingir o consumidor pelos 5 sentidos. 3,0

As avaliações 02 e 03 revelam, por meio das marcas linguísticas numéricas (nota), o critério utilizado pela professora para atribuir a nota. Como na avaliação 02 há a menção à Revolução Industrial, mas não à concorrência (palavras-chave

consideradas pela professora como critério de correção da questão) sua nota, embora a resposta à pergunta tenha sido superficial, foi quase total. Note-se que, embora a professora tenha, no final do texto da aluna, assinalado com um ponto de interrogação sua dúvida a respeito da resposta dada, mesmo assim a nota foi alta, uma vez que satisfaz as exigências da professora.

Já na avaliação 03, como as palavras-chave 'Revolução Industrial' e 'concorrência' lá não estivessem (embora aqui entendamos a palavra “concorrentes” como equivalente à palavra-chave “concorrência”) a aluna foi penalizada na nota, embora sua resposta tenha sido mais completa que a da avaliação 02. A expressão linguística *foi assim*, combinada com a marca dos dois pontos após o vocábulo *marketing*, assinala a tentativa da aluna em responder ao *como* da pergunta. Os verbos de ação *atrair*, *divulgar* e *atender*, assim como o verbo de estado *tornar-se* também evidenciam o relato feito pela aluna na tentativa de explicitar o *como*. Junte-se a isso o fato de que a expressão “necessidade de administrar o mercado”, presente no texto da aluna, encontra correspondente no texto da apostila com uma pequena variação, de *mercado* para *nova realidade*, embora aqui também entendamos serem essas expressões equivalentes, uma vez que a nova realidade imposta pela Revolução Industrial também é a do mercado.

Exemplo 22: Avaliação 04 - P01 Questão 01


**INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA**
TODAS AS
Cidades Brasileiras
Trazendo o Futuro

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLOGICA - CAMPUS PALMAS
 Curso Técnico em Secretariado

Componente Curricular: Introdução ao Marketing

Módulo II
Peso 8,0

Nome: _____

Avaliação

1. Como surgiu o estudo do mercado? Explique. *Depois da Revolução Industrial, surgiu grandes empresas, grandes concorrências, veio a necessidade do estudo do mercado surgiu com a necessidade das empresas de se aproximarem, de conhecer as necessidades e desejos do consumidor. O objetivo era de alcançar, de conquistar um público mais amplo satisfazendo suas suas necessidades.*

2. Para implantar um marketing eficiente em uma empresa, é necessário que se trabalhe todos os componentes do mix de marketing. São eles:

☒ Produzir o produto certo, fixar o preço justo e adequado, colocar o produto no local certo para ser consumido, que é o ponto ou praça e promover o produto (promoção).
☐ Produzir um produto que seja fácil para empresa, fixar o preço que o empresário achar que deve, colocar o produto no lugar que ficar mais próximo da empresa, e realizar promoções de vendas.
☒ Produzir o produto cuja matéria prima é comum na região, fixar os preços de acordo com os custos, colocar o produto a venda nos locais mais frequentados, e realizar campanhas publicitárias.

3. O marketing difundiu-se a partir de que data? Por quem?
Por Peter Drucker, por volta de 1954.

4. Marque a resposta errada.

☐ Marketing é tudo que fazemos em nossa empresa para conquistar e manter clientes.
☒ No mundo moderno, como fica mais fácil o contato do cliente com o produto, a propaganda é menos necessária.
☐ É muito importante conhecer bem o cliente para que possamos direcionar bem as nossas ações de marketing.
☐ Em uma empresa moderna, o cliente deve ser o centro de todo o processo.
☐ O marketing pode atingir o consumidor pelos 5 sentidos.

4,8
 100
 0,3
 0,5
 10
 18

Estudo de Marketing

A presença na avaliação 04 da resposta correta considerada e ditada pela professora quando da correção da prova em sala reforça a ênfase no marcador temporal (depois/ Revolução Industrial) e na palavra *concorrência* como índices de acerto para a questão: “Depois da Revolução Industrial surgiu grandes empresas, grandes concorrências, veio a necessidade do estudo do marketing.”

Quanto à possível ineficácia da resposta dada pela aluna, ela assim se posiciona:

Exemplo 23: A04 (Gravação 05, 03/09/2009)

- 27 **A04:** na hora...
- 28 eu fiz essa questão...
- 29 eu sabia que o mercado veio após a Revolução Industrial...
- 30 pela deficiência do mercado, tal, tal...
- 31 mas eu não achei que fosse um fator tão importante pra mim colocar...
- 32 o fator que seria importante foi a partir da necessidade...
- 33 coloquei o fator que realmente importante...
- 34 se eu soubesse que era o ponto de vista dela ou da apostila...
- 35 eu teria colocado a Revolução Industrial...
- 36 pra mim ó...
- 37 caberia em duas frases e eu terminaria a questão...

Ao afirmar que tinha conhecimento do pré-requisito exigido pela professora para o acerto da questão e ainda ao alegar que não o considerava importante, a aluna parece evidenciar a falha na elaboração de tal questão. Quando se defende que uma questão avaliativa precisa ser suficientemente clara para o aluno, defende-se também a ideia de que alguns termos, “como”, por exemplo, são imprecisos e dificultam o estabelecimento de parâmetros de correção. Se o que a professora queria como resposta era a menção à *época* e à *concorrência* como fatores determinantes do surgimento do estudo do mercado, então a pergunta deveria ter sido redigida de modo a levar os alunos a inferirem tal resposta. Uma pergunta que ou estivesse contextualizada ou apresentasse em sua estrutura as marcas linguísticas adequadas à intenção do professor.

Se é certo que toda pergunta busca uma resposta, é certo também que se o professor considera, ao elaborar suas questões avaliativas, uma única resposta como sendo a correta, aquela que atenda as suas expectativas, a clareza e precisão da resposta dependerá muito da estrutura da pergunta. Em muitas questões de prova é muito frequente o emprego de certas palavras de comando que

não têm sentido preciso no contexto. Isso não implica dizer que tais palavras não devam ser usadas, o que se defende aqui é que elas precisam ter sentido no contexto em que são usadas permitindo a parametrização correta da questão.

Para uma análise detalhada do que ora expomos, analisemos alguns exemplos em que novamente o emprego do advérbio interrogativo *como* presente na questão avaliativa “Como o marketing atua para manter consumidores satisfeitos” dificulta que se estabeleça um parâmetro preciso de correção, embora mesmo assim o professor o utilize tomando por base quase que exclusivamente a palavra-chave que ele considera indispensável como requisito de acerto. Assumindo tal postura, revela também seu descompromisso com os textos produzidos por seus alunos, muitos dos quais eficazes, pois atingem o objetivo proposto pela questão, mas, incoerentemente, não o pretendido pelo professor.

Exemplo 24: Avaliação 05 - P01 Questão 05



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
10000-000
Campus Palmas
R. 10000-000

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA - CAMPUS PALMAS
Curso Técnico em Secretariado

5. Como o marketing atua para manter consumidores satisfeitos?

Através de estudos assim é possível
saber qual é a necessidade dos consumi-
dores.
Através de pesquisas para conhecer a necessidade
do cliente

0,7

6. De acordo com as filosofias de administração de marketing, diferencie orientação para o produto e orientação para a produção.

Na orientação para o produto os clientes pre-
ferem por os produtos de melhor qualidade e
inovadores.
Na orientação para produção o importante
é produzir e não vender.

1,0

7. De acordo com os 4 "pês" - produto, preço, praça e promoção - que compõem o mix de marketing, analise **um produto e/ou serviço de sua escolha** (lembre-se: é análise de um produto e não uma marca), exemplificando os itens que integram o composto. (2,0)

Produto - Perfume da O Boticão, é um pro-
duto conhecido nacionalmente pela qualidade e sua marca.
Preço - O preço é acessível a todos os bolsos porque
tem desde de perfumes mais baratos aos mais caros.
Praça - O acesso ao produto é fácil pois se encontra
loja em vários locais da cidade.
Promoção - O produto é sempre divulgado atra-
vés de promoções nas principais datas comem-
orativas do ano.

0,8

Boa prova!

4,0
2,5
1,5

A marca linguística *através de*, presente na resposta da aluna e equivalente a *por meio de*, sinaliza para o fato de que ela entende o comando da questão. A marca numérica 0,7 (nota) revela que a resposta não foi plenamente satisfatória. Por fim, a paráfrase que se vê logo abaixo da redação da aluna é a correção da professora. Nela o que se observa é a substituição da palavra *estudo* por *pesquisa*, o que nos leva a inferir que para a professora a simples ausência de tal palavra, mesmo que esta pudesse ter sido substituída por um sinônimo, prejudica em três décimos a nota da aluna.

Quando indagada a respeito, eis o que a professora responde:

Exemplo 25: P01 (Gravação 01, 30/08/2009)

95 **P01:** faltou a palavra-chave pesquisa...

96 exatamente...

97 faltou a palavra-chave pesquisa...

98 **E:** no caso ela substituiu a palavra pesquisa por estudo...

99 **P01:** a pesquisa em marketing é fundamental pra essa análise do mercado...

100 em outra componente poderia até substituir...

101 mas nessa componente *Marketing* não pode...

102 pesquisa é nome chave...

Quando a professora indaga que a pesquisa em Marketing é fundamental para a análise do mercado (linha 99) parece que ela se reporta a um dado indispensável ao Marketing, mas quando, logo em seguida, afirma que “em outra componente poderia até substituir” - linha 100 (*componente* aqui entendida como *disciplina*), denuncia a sinonímia dos termos, mas revela que, na verdade, não se trata aqui de inadequação no conteúdo, mas na forma escolhida pela aluna, ou seja, como não registrou a palavra-chave exigida pela professora, não foi feliz na questão.

Exemplo 26: Avaliação 06 - P01 Questão 05

INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA - CAMPUS PALMAS
Curso Técnico em Secretariado

5. Como o marketing atua para manter consumidores satisfeitos?

As donas da empresa precisam conhecer bem os seus clientes, mas para isso é feita pesquisas direcionadas para os seus clientes, para que possam direcionar as suas necessidades. Assim assim aplica-se o marketing para manter o cliente. 1,0

6. De acordo com as filosofias de administração de marketing, diferencie orientação para o produto e orientação para a produção.

Orientação para o produto é direcionar bem a sua marca e preço para seus clientes, para que eles possam ficar satisfeitos com o produto. Qualidade e produção. Orientação para a produção é de uma forma de como é direcionada o seu produto. 0,5

7. De acordo com os 4 "pês" - produto, preço, praça e promoção - que compõem o mix de marketing, analise um produto e/ou serviço de sua escolha (lembre-se: é analise de um produto e não uma marca), exemplificando os itens que integram o composto. (2,0)

Os batons da avon são de ótima qualidade, pois eles têm um preço razoável e acessível as suas consumidoras, o local onde eles são divulgados é de fácil acesso as suas compradoras e eles são produtos divulgados em tudo inclusive, tanto na TV, quanto em catálogos com as suas consumidoras. 0,5

Boa prova!

06/05/20

A nota obtida pela aluna na questão em pauta revela que esta foi plenamente respondida. A presença na redação da aluna da palavra-chave *pesquisa* confirma o critério de correção utilizado pela professora. Ademais, note-se que, ao redigir a resposta, a aluna tece explicações acerca da importância de a empresa conhecer seus clientes, podendo, dessa forma, conhecer também suas necessidades. Poderíamos, então, considerar esta redação como parâmetro de boa resposta.

Exemplo 27: Avaliação 07 - P01 07 Questão 05

INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA - CAMPUS PALMAS
Curso Técnico em Secretariado

5. Como o marketing atua para manter consumidores satisfeitos? *(Fazendo pesquisas, procurando conhecer os gostos e as necessidades do cliente, procurando também as suas características de como consumir, mas não apenas para satisfazer o cliente, mas para dar ao cliente o que ele deseja. Mas, como?)* 0,8

6. De acordo com as filosofias de administração de marketing, diferencie orientação para o produto e orientação para a produção. *(Produto de qualidade, produção com qualidade e eficiência, mas quantidade para o produto e quando se produz o produto certo, pesquisas para ver se o produto está atendendo mais as necessidades de um do desejo do cliente e a orientação para a produção é em que quantidade se deve produzir e se a quantidade produzida está atendendo o cliente.)* 0,8

7. De acordo com os 4 "pés" - produto, preço, praça e promoção - que compõem o mix de marketing, analise um produto e/ou serviço de sua escolha (lembre-se: é análise de um produto e não uma marca), exemplificando os itens que integram o composto. (2,0)

(A maxixe para cílios da marca Union tem um preço acessível onde qualquer consumidor pode adquiri-lo, suas vantagens são inúmeras como: volume, alonga os cílios, não cai, não irrita, suas desvantagens são: não tem muita durabilidade e a aplicação é necessária mais vezes, não sai de casa para poder adquiri-lo e a entrega do produto também é feita a domicílio. Tudo isso para satisfazer o cliente.) 1,0

Boa prova!

26
1312
20

O trecho presente na redação da aluna “o marketing procura conhecer os gostos e as necessidades do cliente...” poderia trazer implícita a ideia de que o “procura conhecer” presente na resposta estaria relacionado à pesquisa, pois subentende-se que só se pode conhecer o cliente se se fizer pesquisa. Assim, as inferências que se extraem dos enunciados poderiam explicitar o acordo mútuo existente entre professor e alunos, o *tácito acordo* de Clark ou o *Princípio Cooperativo* de Grice, se se considerar o contexto do ensino. Com isso o entendimento pleno do texto da aluna passa a depender em grande parte do conhecimento da situação, compartilhado pelo professor e pelo aluno.

A presença na prova da aluna de uma expressão escrita pela professora ao final de seu texto, reforçada pelo ponto de exclamação (*Mas como?!*) e também a correção feita pela aluna ao lado da questão sinalizam para o fato de que, para a professora, como critério de correção, o que importa mesmo é o registro na prova do

dado linguístico *pesquisa*, que deve estar expresso. Note-se, ainda, que sua ausência comprometeu a nota em dois décimos.

Exemplo 28: Avaliação 08 - P02 Questão 02

IF-TO CAMPUS PALMAS
CURSO TÉCNICO EM SECRETARIADO
Componente: Direito, Legislação e Ética

I AVALIAÇÃO ESCRITA 2009/2 (8,0)

Aluno: _____ Data: 17/09/09

Atenção à organização de suas respostas,
Bom Trabalho!

1. O movimento de organização de classe dos profissionais de Secretariado brasileiro é referência mundial, destacando-se da organização de classe nos países asiáticos, europeus e mesmo nos EUA. Quanto à representatividade de classe do Secretariado brasileiro, quais os marcos no histórico das entidades que foram criadas em representação dessa classe no Brasil (períodos e principais características). (2,0)

2. A ABES – Associação Brasileira das Entidades de Secretárias, criada em 76, obteve, junto ao Ministério da Justiça, quatro conquistas marcantes para o Secretariado brasileiro, descreva-as: (3,0)

3. Uma das conquistas da ABES para a profissão de Secretariado foi o seu reconhecimento como categoria profissional diferenciada, isso impõe algumas regras, descreva quais são elas para a profissão de Secretariado. (3,0) → *no livro*

① Apesar de ter sido uma profissão que antes, não era reconhecida, nos dias de hoje a profissão de Secretariado, tem se entra do Brasil e do Mundo, o primeiro secretário foi, Inácio do A.C, e a profissão surgiu em 20/09/1972, além da independência que hoje a profissional tem, foi criado um dia em especial a profissão, e é referência mundial, porque o profissional além de ter lutado pela independência da área, também é referência pela luta, dedicação e confiança que transmite ao chefe e o consumidor ou cliente, já que Secretaria significa sigilo, misterioso algo secreto.

② Uma das conquistas, foi a mulher conseguir também ser secretária, já que naquele tempo, no início a profissão o homem iniciou a profissão, depois de um tempo a mulher também pode exercer a profissão; outra conquista foi o aumento do benefício salarial, também não precisar tanto que é escrito; terceiro foi o reconhecimento da profissão, que foi considerado uma categoria profissional diferenciada, e isso a elevação do dia mundial da Secretária que é 30 de setembro → virou a festa.

Exemplo 29: Avaliação 09 - P02 Questão 03

IF-TO CAMPUS PALMAS
CURSO TÉCNICO EM SECRETARIADO
Componente: Direito, Legislação e Ética

I AVALIAÇÃO ESCRITA 2009/2 (8,0)

Aluno:

Data: 17/09/2009

Atenção à organização de suas respostas,
Bom Trabalho!

1. O movimento de organização de classe dos profissionais de Secretariado brasileiro é referência mundial, destacando-se da organização de classe nos países asiáticos, europeus e mesmo nos EUA. Quanto à representatividade de classe do Secretariado brasileiro, quais os marcos no histórico das entidades que foram criadas em representação dessa classe no Brasil (períodos e principais características). (2,0)

2. A ABES – Associação Brasileira das Entidades de Secretárias, criada em 76, obteve, junto ao Ministério da Justiça, quatro conquistas marcantes para o Secretariado brasileiro, descreva-as: (3,0)

3. Uma das conquistas da ABES para a profissão de Secretariado foi o seu reconhecimento como categoria profissional diferenciada, isso impõe algumas regras, descreva quais são elas para a profissão de Secretariado. (3,0)

1. A classe do Secretariado Brasileiro ^{se transformou em} primeiro foi representada pelo "Clube das Secretárias", depois veio a "Associação das Secretárias do Rio de Janeiro" e dentre outras (décadas de 70 e 80). É a partir dessas associações surgiu a necessidade de se criar uma entidade maior que lutasse pelos nossos direitos - daí surgiu a ABES em 1976 que foi uma Associação que marcou a luta do profissional de Secretariado no Brasil, com várias conquistas e hoje?

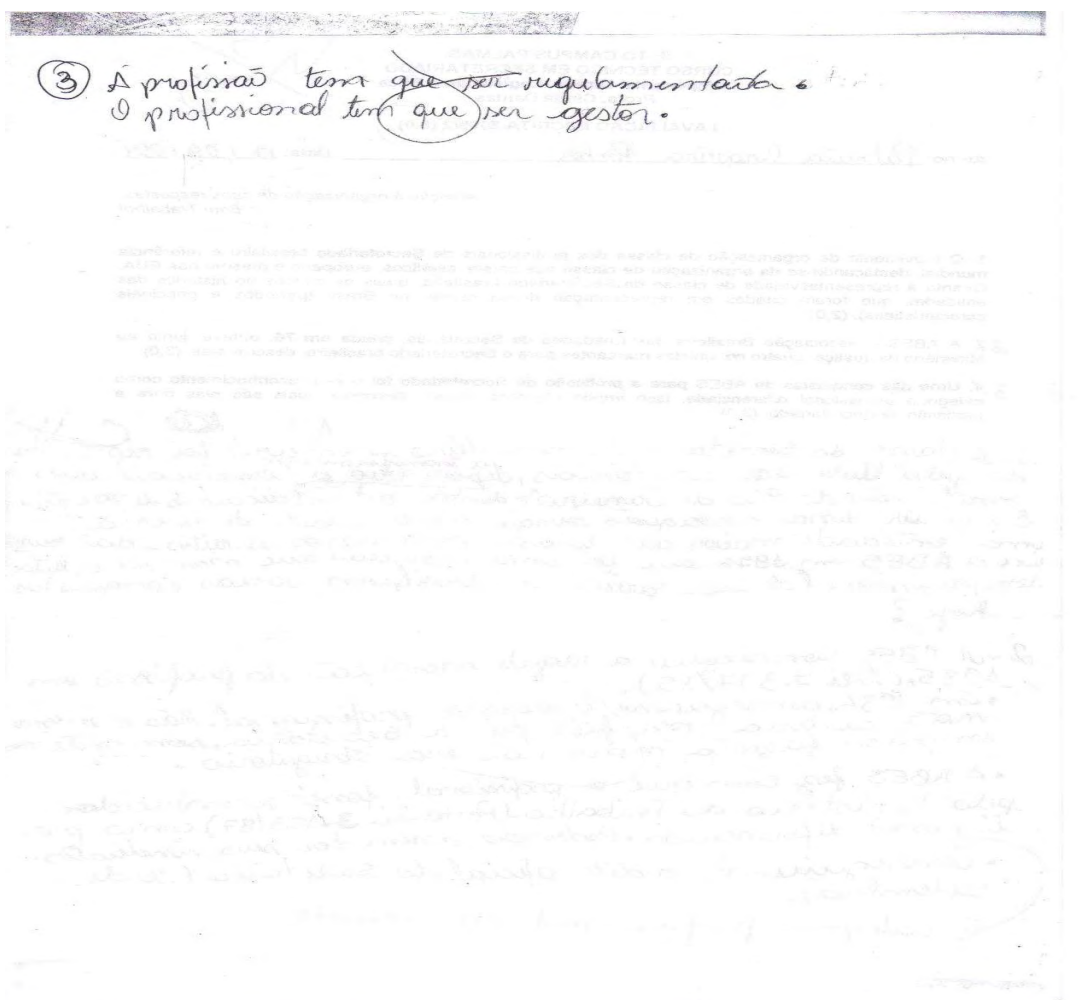
2. A ABES conseguiu a regulamentação da profissão em 1985, (Lei 7.377/85).

• Em 1986, consegue-se o registro profissional. Mas o mesmo não poderia ser feito pela a Secretária, somente a empresa faria mais não era obrigatório.

• A ABES fez com que a profissão fosse reconhecida pelo Ministério do Trabalho (Portaria 3.503/87) como profissão diferenciada. Podendo assim ter seus sindicatos.

• Consegue-se o dia oficial da Secretária (30 de Setembro).

→ categoria profissional diferenciada.



A parametrização é a indicação clara e precisa dos critérios de correção, o que faz com que seja um dos pontos fundamentais para uma relação profissional entre o professor e o aluno no processo de avaliação da aprendizagem. *Descrever quatro conquistas marcantes para o Secretariado brasileiro*, como proposto na questão 02, é um exemplo de questão parametrizada, posto que difere de uma questão sem parâmetros para correção que pedisse, por exemplo, que o aluno *dissertasse sobre algumas conquistas marcantes para o Secretariado brasileiro*. Se assim fosse, tanto o aluno que escrevesse duas como o aluno que escrevesse quatro conquistas teriam igualmente atendido ao comando da questão, mas teriam a mesma nota?

Assim sendo, consideremos a resposta dada à questão 02, avaliação 08; consideremos especificamente o trecho que diz “*terceiro foi o reconhecimento da profissão, que foi considerado uma categoria profissional diferenciada...*”. Agora

comparemos a resposta dada à mesma questão 02 na avaliação 09; consideremos especificamente a adequação dada pela professora à redação do aluno, de “...como *profissional diferenciada*.” para “*categoria profissional diferenciada*”.

O que se percebe aqui é que, embora a professora tenha parametrizado a questão, não levou em conta ou não percebeu que, dentre as quatro conquistas solicitadas, uma estava presente na redação da aluna.

Ressalte-se também o fato de que, se a parametrização da questão confere profissionalismo à relação professor/aluno, tal profissionalismo só se configura de fato se houver respeito e atenção ao critério de correção, principalmente se a nota obtida pelo aluno na prova for a que se pode observar no canto superior direito desta, sob pena de se passar para o aluno a impressão (?) de que não houve justiça na correção ou, o que é pior, houve maldade, como revela a fala da aluna no trecho a seguir.

Exemplo 30: A05 (Gravação 07, 30/08/2009)

- 27 **A05:** realmente a matéria dela eu acho muito difícil...
 28 e já tem aquele negócio...
 29 tipo aquele pavor...
 30 ela já é do jeito que é, a gente...
 31 todos os professores tentam ser amigo da gente...
 32 mas parece que tem aquele que quer o seu mal...

Quanto à questão 03, a professora solicita que se descrevam as regras impostas para que a profissão de Secretariado seja reconhecida como categoria profissional diferenciada. Elas são três: ter representatividade sindical própria, *ter regulamentação profissional* e respeitar os instrumentos legais que regem as relações de trabalho, acordos e convenções. (Redação do aluno)

Na avaliação 09 a aluna menciona uma das três regras, mas com a seguinte redação: “A *profissão tem que ser regulamentada*.” A professora não considera a questão!

Ao ser indagada a respeito, a professora se defende, reconhece a falha, mas em momento algum menciona a intenção de repará-la, antes se justifica, como mostra o trecho a seguir.

Exemplo 31: P02 (Gravação 06, 02/10/2009)

- 174 **P02:** a profissão tem que ser regulamentada poderia até aproveitar alguma coisa aqui...
- 175 é /::/ porque tem regulamentação profissional...
- 176 isso aqui poderia ser é /::/ questionado até...
- 177 poderia aproveitar alguma coisa...
- 178 aí eu tento não observar a forma como eles escrevem...
- 179 tem também um outro elemento que ela colocou aqui como resposta...
- 180 lembra daquilo que eu falei e ela vem e destoa completamente...
- 181 esse primeiro item poderia ser aproveitado...
- 182 daí a pouco aqui mais abaixo ela colocou o que não tem nada a ver com a questão...
- 183 eles começaram a colocar...
- 184 em vez de colocar...
- 185 eu tava pedindo característica...
- 186 regras da profissão relacionadas a profissão ser considerada categoria profissional diferenciada...
- 187 aí eles vão falar da profissão...
- 188 aí eles vêm e falam o profissional ser responsável, asseado, ter boa apresentação...
- 189 o que isso tem a ver com a profissão...

Quanto ao posicionamento da aluna, eis sua fala.

Exemplo 32: A08 (Gravação 10, 06/10/2009)

- 18 **A08:** bom, eu fiquei...
- 19 até hoje eu pego a prova...
- 20 começo a ler, só que assim...
- 21 eu não sei nem explicar o porquê estaria errada...

- 22 ou por que não estaria errada...
- 23 porque eu até conversei com ela, professora...
- 24 só que ela falou assim...
- 25 bom...
- 26 não fica correndo atrás disso...
- 27 pensa na outra prova...
- 28 você consegue recuperar a nota...

O que se pode observar na fala da professora é uma quase total ausência de critério na correção das questões, pois quando menciona na linha 178 que “aí eu tento não observar a forma como eles escrevem...” parece querer passar a impressão de que não considerou o item (que estava correto!) devido à maneira como ele foi escrito, ao mesmo tempo que sinaliza para o fato de que parece utilizar como critério de correção o que não foi posto claramente para o aluno. Nesse sentido, o que se observa na prova em seu canto superior direito é apenas uma menção à organização das respostas. Mesmo assim, não acreditamos que o aluno a tome como critério de correção. Nesse caso, ao cometer falhas relativas à escrita, o professor pode e deve fazer observações, mas penalizar diminuindo-lhe a nota ou não considerando a questão apenas se tal critério estiver claro para o aluno, exceção feita aos casos em que a escrita inviabiliza a compreensão da resposta, o que não é o caso aqui.

Quando alega na linha 182 que “daí a pouco aqui mais abaixo ela colocou o que não tem nada a ver com a questão...” esquece-se de que ao cobrar as regras para o reconhecimento da categoria ela deve considerar apenas aquelas que estiverem corretas, não podendo uma resposta errada anular uma resposta correta, pois *este não é um critério de correção da questão*. Ademais, ao dizer para a aluna que não se preocupe com esta questão, revela na verdade sua dificuldade em reconhecer o erro, não oferecendo *feedback* ao aluno e, o que é pior, não oportunizando a aprendizagem deste, muito menos revendo sua prática docente.

Quanto à elaboração das questões como um todo, parece-nos que ao mencionar na questão *três* parte da resposta da questão anterior a professora perde a oportunidade de, em vez de dividir o assunto em questões, cobrar do aluno a

redação de um texto para provocar uma resposta de forma escrita e com argumentação, que leve o aluno a escrever, exercitando-se na lógica e na correção do texto e não criando situações que induzam à dúvida, à perplexidade, como revela a própria fala da professora no trecho abaixo transcrito.

Exemplo 33: P02 (Gravação 06, 02/10/2009)

139 **P02:** eles mesmos falam...

140 professora, mas nessa questão aqui não tem resposta pra essa de cá...

141 eu falei se você sabe o que é certo tem...

142 se ele sabe...

143 se ele estudou tem uma questão que ajuda a responder a outra...

144 se ele lê tudo, ele usa informação da segunda na primeira...

145 aí uma menina me chamou assim...

146 como se ela tivesse feito o achado do século...

A maneira como os professores pesquisados conduzem a correção das questões avaliativas revela acentuada desconsideração à produção do aluno, como se essa só tivesse valor enquanto reprodução de suas falas. Alguns alunos, por sua vez, percebem tal estratégia, na forma do *feedback* que lhes é oferecido, e assinam o contrato, abrindo mão, talvez, daquilo que a escola deveria oferecer e oportunizar: formação crítica independente e construção do conhecimento. Eis o que se pode visualizar no quadro abaixo.

Quadro 2 – Marcas Linguísticas e Questões Avaliativas

Marcas □Linguísticas/Professor	Questões Avaliativas
Advérbio <u>DEPOIS</u>	Encaminhamento temporal
Pronome interrogativo <u>como</u>	Encaminhamento modal/direcionamento temporal
Conjunção <u>então</u>	Encaminhamento conclusivo
Verbo <u>decorrer</u>	Decurso do tempo
Marcas numéricas	Nota
<i>Revolução Industrial/Concorrência</i>	Palavras-chave/critério de acerto
Ponto de interrogação na prova	Incoerência (nota satisfatória)
Resposta correta considerada e ditada pelo professor na prova	<i>Feedback</i> /Índice de acerto para as questões: palavras-chave
Sinonímia <u>estudo/pesquisa</u>	Inadequação da forma escolhida
"Mas como?!"	Ausência da palavra-chave: índice de acerto
Enunciado: " <i>Descreva quatro conquistas marcantes...</i> "	Parametrização da questão
" <i>Categoria profissional diferenciada</i> "	Adequação à redação do aluno
" <i>Atenção à organização de suas respostas</i> "	Ausência de critérios de correção
Marcas □Linguísticas/Aluno	Questões Avaliativas
Foi assim e dois pontos	Resposta ao <i>como</i> da pergunta/não considerado
Verbos de ação <u>atrair, divulgar, atender</u>	Resposta ao <i>como</i> da pergunta (relato)/não considerado
Verbo de estado <u>tornar-se</u>	Resposta ao <i>como</i> da pergunta (relato)/não considerado
<u>Através de</u>	Inferência satisfatória/não considerada
<u>Estudo</u>	Sinônimo para <i>pesquisa</i> /não considerado
<u>Pesquisa</u>	Palavra-chave/índice de acerto
Locução verbal <u>procura conhecer</u>	Termo equivalente a <i>pesquisa</i> /não considerado
Expressão: <u>categoria profissional diferenciada</u>	Acerto não considerado
Expressão: <u>A profissão tem que ser regulamentada</u>	Acerto não considerado

Os erros/ acertos não são objetos de estudo, pois muitas vezes não revelam, devido à própria dinâmica da concepção de avaliação, a natureza das representações ou estratégias elaboradas pelo estudante. O *feedback*, que deveria ser determinante para ativar os processos cognitivos e metacognitivos dos alunos,

assim como para melhorar a sua motivação e auto-estima, resume-se a validar o único discurso aceito: o do professor. É necessário que os fatores da aprendizagem, que precisam ser comunicados aos alunos, sejam realmente fatores de aprendizagem, para que esses alunos possam tornar-se autônomos em seu processo de construção do conhecimento.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao entrarmos no campo minado da avaliação, o desafio que se nos colocava era o de tentar entender como os sujeitos compreendem questões avaliativas que lhes são propostas no momento da avaliação.

Interessou-nos, portanto, investigar tanto as questões avaliativas propriamente ditas como o discurso dos sujeitos acerca de sua concepção de avaliação e ainda as relações que se estabelecem entre o processo de compreensão dos elementos constitutivos das questões avaliativas e as inferências realizadas nos comentários dos sujeitos. Para nós esse foi considerado um momento privilegiado para reafirmarmos a noção de inferência como operação cognitiva que permite ao leitor construir novas proposições a partir de outras já dadas. Vista dessa forma, a avaliação não pode ser considerada como sendo apenas um mero processo de decodificação do material escrito, como se o sentido já estivesse pronto, pré-construído no texto, bastando aos alunos apenas reproduzi-lo. Essa visão decodificadora da avaliação é defendida pelos docentes pesquisados e foi confirmada por sua correção às questões avaliativas quando analisamos tanto as respostas dadas por estes nas entrevistas realizadas como algumas das malfadadas tentativas dos alunos de construir uma resposta que não fosse simplesmente uma reprodução do discurso do professor em sala de aula.

O aporte teórico referente a inferenciação respaldou nossa convicção de que para inferir mergulhamos numa atividade discursiva de inserção contextual, não podendo essa atividade ser concebida como um processo de encaixes lógicos, como bem assinala Marcuschi (2003).

Por também considerarmos que a avaliação da aprendizagem deve ser um processo que se desenvolve de modo contínuo e personalizado, tendo como meta avaliar tanto o processo de aprendizagem como o de ensino, é que defendemos a relevância da avaliação formativa, posto que tem o intuito de oferecer ao educando condições para que ele aprenda o necessário para continuar os estudos. E é justamente essa perspectiva de avaliação que se revela ausente na prática dos professores pesquisados. De suas falas emerge a concepção tradicional de avaliação da aprendizagem, uma perspectiva que peca por não oportunizar ao

educando a reflexão e a criticidade e por não considerar a inclusão e a integração.

Essas considerações orientaram as análises do material coletado e nos permitiram perceber, por um lado, a concepção de avaliação dos sujeitos pesquisados e sua consequente influência tanto na elaboração das questões avaliativas pelo professor quanto no desempenho inferencial dos discentes, por outro, as relações estabelecidas entre as marcas linguísticas presentes nas questões avaliativas e o processo de compreensão de tais marcas.

No estudo da concepção de avaliação dos sujeitos pesquisados, percebemos uma tendência quase absoluta dos professores a considerar a avaliação como momento privilegiado de reprodução de suas falas, numa concepção consensualista que traz como prejuízo para os discentes a alienação, uma vez que o texto passa a significar aquilo que os professores querem que ele signifique. Junte-se a isso o fato de que a maioria dos alunos pesquisados assimila esses conceitos e os reproduz em sua fala como se fossem legitimados pela escola. Aqui abrimos um parêntese para mencionar o fato de que durante as entrevistas com os alunos, talvez pelo fato de o entrevistador ser também professor, em alguns momentos havia por parte daqueles uma convicção em responder que por avaliação eles entendiam o momento de colocar em prática **todo o conteúdo que eles assimilaram**, como se estivessem dando a resposta certa à pergunta feita. Tal concepção implica também considerar que o significado do texto está dissociado dele, inexistindo a construção do sentido e prevalecendo a reprodução do discurso do professor. Dessa forma, ao elaborarem suas questões avaliativas, os professores privilegiavam as perguntas diretas, feitas com o intuito de avaliar não a capacidade discursiva de seus alunos, mas sua capacidade de memorização e reprodução, favorecendo a memorização mecânica em detrimento da memorização compreensiva.

Quanto ao processo de compreensão das marcas linguísticas presentes nas questões avaliativas, aqueles alunos que não se submetiam à concepção de avaliação dos professores e partiam das marcas linguísticas presentes em tais questões, realizando inferências relacionadas a seu conhecimento prévio, linguístico, contextual e, claro, àquilo que eles supunham que o professor esperava deles, mas sem observar **palavras chave** que conduziam à resposta, eram penalizados. Já aqueles que apreendiam não a intencionalidade subjacente ao texto,

mas a intencionalidade de seu professor e respondiam as perguntas segundo a reprodução exigida por este eram os que melhor desempenho alcançavam nas avaliações.

Alienação e submissão, são esses os pilares sob os quais se sustenta a prática avaliativa dos sujeitos pesquisados. Alienação que conduz à reprodução das vozes de outrem e submissão que impõe a ditadura do contexto do professor. Com essa prática avaliativa ligada à ausência de reflexão crítica em sala de aula, tais professores nadam contra a maré, posto que os Institutos Federais de Educação devem formar profissionais capacitados para o mercado de trabalho, o que implica a capacidade de mobilizar os saberes construídos e não a “capacidade” de reproduzi-los!

Observamos também a falta de parametrização das questões formuladas, o que compromete a relação profissional entre o professor e o aluno, uma vez que este se sente injustiçado. Como agravante a essa falta de critérios de correção, os professores pesquisados não oferecem *feedback* a seus alunos, limitando-se a comentar as respostas às questões avaliativas reforçando a ênfase a palavras chave, à reprodução e memorização de palavras e expressões, não exercitando, portanto, a essência da concepção formativa de avaliação. Esta é uma das direções para a qual queremos apontar de modo particular, sugerindo futuras investigações com o intuito de verificar se de fato a avaliação formativa não é uma prática efetivamente adotada no contexto pesquisado, pois esta é, para nós, uma questão de suma relevância para o meio acadêmico em que se inserem os professores pesquisados. Aqui reside, a nosso ver, um aspecto promissor que exige novas e aprofundadas investigações que deverão conduzir a uma mudança de atitudes frente à concepção de avaliação, bem como a uma renovação dos critérios de análise e correção da produção do aluno.

Dessa forma, espera-se superar a situação reproduzida na epígrafe do capítulo 06 na qual uma das alunas entrevistadas evidencia a importância da memorização compreensiva. Portanto, pleiteamos um contexto em que a avaliação da aprendizagem tenha como meta avaliar tanto o processo de aprendizagem quanto o de ensino. A partir daí será possível redimensionar a prática da avaliação escrita da aprendizagem. Este é o desafio que pretendemos futuramente abraçar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023**: informação e documentação: referências: elaboração. Rio de Janeiro, 2002.

_____. **NBR 10520**: informação e documentação: citações em documentos: apresentação. Rio de Janeiro, 2002.

_____. **NBR 14724**: informação e documentação: trabalhos acadêmicos: apresentação. Rio de Janeiro, 2005.

_____. **NBR 6024**: informação e documentação: numeração progressiva das seções de um documento escrito: apresentação. Rio de Janeiro, 2003.

_____. **NBR 6027**: informação e documentação: sumário: apresentação. Rio de Janeiro, 2003.

_____. **NBR 6028**: informação e documentação: resumo: apresentação. Rio de Janeiro, 2003.

ALMEIDA, Francisco Afonso de. Interpretação e Sentido. In: PAULIUKONIS, Maria A. L.; SANTOS, Leonor W. Dos (Org.). **Estratégias de leitura**: texto e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p. 165-172.

COLOMER, Tereza; CAMPS, Anna. **Ensinar a ler**: ensinar a compreender. Porto Alegre: Artmed, 2002.

DELL'ISOLA, Isabel R. L. P. **Leitura**: inferências e contexto sociocultural. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

DIJK, Teun A. van. **Cognição, discurso e interação**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

ESTEBAN, M. T.(Org.). **Escola, currículo e avaliação**. São Paulo: Cortez, 2003.

FERNANDES, D. **Avaliação das aprendizagens**: desafios às teorias, práticas e políticas. Lisboa: Texto Editora, 2005.

FERREIRA, Sandra P. A.; DIAS, Maria da Graça B. B. A leitura, a produção de sentidos e o processo inferencial. **Psicologia em estudo**, v. 9, n. 3, set./dez., p. 439-448, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pel/v9n3/v9n3a11.pdf>>. Acesso em: 29 dez. 2009.

FONSECA, Maria Nilma G.; GERALDI, João Wanderley. O circuito do livro e a escola. In: GERALDI, João Wanderley (Org.) et al. **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2005. p. 104-113.

FULGÊNCIO, Lúcia; LIBERATO, Yara. **Como facilitar a leitura**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

FULGÊNCIO, Lúcia; LIBERATO, Yara. **É possível facilitar a leitura: um guia para escrever claro**. São Paulo: Contexto, 2007.

GERALDI, João Wanderley. A prática da leitura. In: GERALDI, João Wanderley (Org) et al. **O texto na sala de aula**. 3 ed. São Paulo: Ática, 2005.p. 88-103.

GOMES, S. **Tessituras docentes da avaliação formativa**. 2003, Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, MG, 2003.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1995.

_____. **Pontos e contrapontos: do pensar ao agir em educação**. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

_____. **Avaliar para promover as setas do caminho**. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

KATO, Mary A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2004.

KLEIMAN, Ângela B. **Texto & leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 9. ed. Campinas: Pontes, 2004.

KOCH, Ingedore G. V. A produção de inferências e sua contribuição na construção do sentido. **D.E.L.T.A.**, Campinas, v. 9, Número Especial, p. 399-416, 1993.

_____. **Argumentação e linguagem**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **O texto e a construção de sentidos**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2003a.

_____. **Desvendando os segredos do texto**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003b.

_____. **A inter-ação pela linguagem**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

KOCH, Ingedore G. V.; ELIAS, Vanda Maria da S. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar: sendas percorridas**. São Paulo: PUC. Tese de Doutorado, 1992.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1996.

MARCUSCHI, Elizabeth. **As categorias de avaliação da produção textual no discurso do professor**. Pernambuco: UFPE. Tese de Doutorado, 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Leitura como processo inferencial num universo cultural-cognitivo. In: BARZOTTO, Valdir Heitor (Org.). **Estado de leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999.

_____. Atividade de referenciação, inferenciação e categorização na produção de sentido. In: FELTES, Heloísa Pedroso de Moraes (Org.). **Produção de sentido: estudos transdisciplinares**. São Paulo: Annablume; Porto Alegre: Nova Prova; Caxias do Sul: Educs, 2003. p. 239-261..

_____. Leitura e compreensão de texto falado e escrito como ato individual de uma prática social. In.: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da (Org.). **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. São Paulo: Ática, 2005. p. 38-57.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARI, Hugo; MENDES, Paulo H. A. Processos de leitura: fator textual. In: MARI, Hugo; WALTY, Ivete; VERSIANI, Zélia (Org.). **Ensaio sobre leitura**. Belo Horizonte: PUCMINAS, 2005. p. 155-157.

MORETTO, Vasco Pedro. **Prova: um momento privilegiado de estudo – não um acerto de contas**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

PAULINO, Graça et al. **Tipos de textos, modos de leitura**. Belo Horizonte: Formato, 2001.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens, entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERINI, Mário A. Pelos caminhos da perplexidade: uma receita para ler sem entender. In: MARI, Hugo; WALTY, Ivete; VERSIANI, Zélia. (Org.). **Ensaio sobre leitura**. Belo Horizonte: Editora PUC-Minas, 2005. p. 33-46.

SILVA, E. A. **Avaliação formativa por meio da tutoria por alunos: efeitos no desempenho cognitivo e no nível de satisfação dos aprendizes**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Brasília, Brasília, D.F., 2006.

SOLÉ, Isabel (1998). *Estratégias de leitura*. 6. ed. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed.

ANEXOS

ANEXOS

ANEXO A - Termo de Consentimento Livre Esclarecido

Prezado Senhor!

Esta pesquisa é sobre A RELAÇÃO DIALÓGICA COMO PRESSUPOSTO NO PROCESSO AVALIATIVO: um estudo sobre as marcas linguísticas e a construção de inferências e está sendo desenvolvida por DÉBORA MARIA DOS SANTOS CASTRO SILVA, aluna do Curso de PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA da Universidade Federal da Paraíba, sob orientação da Professora Doutora EVANGELINA MARIA BRITO DE FARIA.

Os objetivos do estudo são: investigar as marcas linguísticas em questões avaliativas produzidas pelos alunos do segundo módulo do curso de Secretariado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins – campus Palmas.

A finalidade deste trabalho é suscitar a reflexão acerca da elaboração de questões avaliativas, refletindo no fazer do professor.

Solicitamos a sua colaboração para participar de atividades individuais, para o desenvolvimento e uso da linguagem nas aulas de Introdução ao Marketing e Direito, Legislação e Ética, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de ciências humanas e sociais ou em revista científica. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo. Informamos que essa pesquisa não oferece riscos, previsíveis, para sua saúde.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o senhor não é obrigado a fornecer as informações e ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificações na assistência que vem recebendo na Instituição.

Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido e dou meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

Contato com o Pesquisador Responsável: rua 108 Norte, Alameda 06, Lote 71, Palmas TO. E-MAIL: debora@iftto.edu.br

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para o pesquisador: (63) 84061065.

Endereço do Trabalho: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins – campus Palmas, situada na AE 310 SUL, Avenida LO 05, s/n Plano Diretor Sul, Palmas – TO, CEP: 77.021.090. Fone: (63) 3233 - 1300

.....
Assinatura da Gestora Escolar/ Responsável Legal pelos participantes

.....
Assinatura da Testemunha

.....
Assinatura do Pesquisador Responsável

ANEXO B - Avaliações escritas respondidas pelos sujeitos da pesquisa (alunos do Módulo II do curso de Secretariado do IFTO Palmas)



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
Campus Palmas

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA - CAMPUS PALMAS
Curso Técnico em Secretariado**

Componente Curricular: Introdução ao Marketing

Módulo II

Nome:

Peso 8,0

Avaliação

1. Como surgiu o estudo do mercado? Explique.

Surgiu depois da Revolução Industrial com a transformação as empresas precisavam conhecer o mercado para produzir seus produtos.

10

2. Para implantar um marketing eficiente em uma empresa, é necessário que se trabalhe todos os componentes do mix de marketing. São eles:

- ☒ Produzir o produto certo, fixar o preço justo e adequado, colocar o produto no local certo para ser consumido, que é o ponto ou praça e promover o produto (promoção).
- ☐ Produzir um produto que seja fácil para empresa, fixar o preço que o empresário achar que deve, colocar o produto no lugar que ficar mais próximo da empresa, e realizar promoções de vendas.
- ☐ Produzir o produto cuja matéria prima é comum na região, fixar os preços de acordo com os custos, colocar o produto a venda nos locais mais frequentados, e realizar campanhas publicitárias.

10

3. O marketing difundiu-se a partir de que data? Por quem?

Em 1954 por Peter Drucker.

10

4. Marque a resposta errada.

- ☐ Marketing é tudo que fazemos em nossa empresa para conquistar e manter clientes.
- ☒ No mundo moderno, como fica mais fácil o contato do cliente com o produto, a propaganda é menos necessária. x
- ☐ É muito importante conhecer bem o cliente para que possamos direcionar bem as nossas ações de marketing. ✓
- ☐ Em uma empresa moderna, o cliente deve ser o centro de todo o processo.
- ☐ O marketing pode atingir o consumidor pelos 5 sentidos.

10

4,0



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

100% FIP

Campos, Paraíba

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA - CAMPUS PALMAS

Curso Técnico em Secretariado

5. Como o marketing atua para manter consumidores satisfeitos?

Através de estudos assim é possível
saber qual é a necessidade dos consumi-
dores.

Através de pesquisas para conhecer a necessidade
do cliente

0,7

6. De acordo com as filosofias de administração de marketing, diferencie orientação para o produto e orientação para a produção.

Na orientação para o produto os clientes pre-
ferem por os produtos de melhor qualidade e
inovadores.

Na orientação para produção o importante
é produzir e não vender.

1,0

7. De acordo com os 4 "pês" - produto, preço, praça e promoção - que compõem o mix de marketing, analise **um produto e/ou serviço de sua escolha** (lembre-se: é análise de um produto e não uma marca), exemplificando os itens que integram o composto. (2,0)

Produto - Perfume do O Boticão, é um pro-
duto conhecido nacionalmente pela qualidade e sua marca.

Preço - O preço é acessível a todos os bolsos porque
tem desde de perfumes mais baratos aos mais caros.

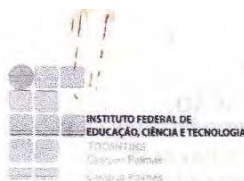
Praça - O acesso ao produto é fácil pois se encontra
logo em vários locais da cidade.

Promoção - O produto é sempre divulgado atra-
vés de promoções nas principais datas comem-
orativas do ano.

0,8

Boa prova!

4,0
2,5
1,5



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA - CAMPUS PALMAS
Curso Técnico em Secretariado

Componente Curricular: Introdução ao Marketing

Módulo II

Peso 8,0

Nome:

Avaliação

1. Como surgiu o estudo do mercado? Explique.

(após a revolução industrial, surgiu a concorrência, como saber, para quem produzir...)

Quando se viu a necessidade de conhecer os desejos dos clientes, e que eles queriam mais que apenas produtos e serviços baratos.

0,2

2. Para implantar um marketing eficiente em uma empresa, é necessário que se trabalhe todos os componentes do mix de marketing. São eles:

- ☒ Produzir o produto certo, fixar o preço justo e adequado, colocar o produto no local certo para ser consumido, que é o ponto ou praça e promover o produto (promoção).
- ☐ Produzir um produto que seja fácil para empresa, fixar o preço que o empresário achar que deve, colocar o produto no lugar que ficar mais próximo da empresa, e realizar promoções de vendas.
- ☐ Produzir o produto cuja matéria prima é comum na região, fixar os preços de acordo com os custos, colocar o produto a venda nos locais mais freqüentados, e realizar campanhas publicitárias.

10

3. O marketing difundiu-se a partir de que data? Por quem?

1954, quando Peter Drucker lançou seu livro "Marketing e o Gerenciamento".

10

4. Marque a resposta errada.

- ☐ Marketing é tudo que fazemos em nossa empresa para conquistar e manter clientes.
- ☒ No mundo moderno, como fica mais fácil o contato do cliente com o produto, a propaganda é menos necessária.
- ☐ É muito importante conhecer bem o cliente para que possamos direcionar bem as nossas ações de marketing.
- ☐ Em uma empresa moderna, o cliente deve ser o centro de todo o processo.
- ☐ O marketing pode atingir o consumidor pelos 5 sentidos.

10

3,2



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Campus Palmas

Av. Brasil, 1300

75001-900

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLOGICA - CAMPUS PALMAS

Curso Técnico em Secretariado

5. Como o marketing atua para manter consumidores satisfeitos? ^(fazendo pesquisas, ouvindo o cliente e atendendo as suas necessidades)

O marketing procura conhecer os gostos e as necessidades do cliente procura também saber as características de cada consumidor mas não apenas para satisfazer o cliente mas para dar ao cliente o que ele deseja. Mas, como?

0,8

6. De acordo com as filosofias de administração de marketing, diferencie orientação para o produto e orientação para a produção. ^(produto de qualidade e produção com o menor custo)

Orientação para o produto é quando se produz o produto certo e pesquisas para ver se o produto está atendendo mais as necessidades e o desejo do cliente e a orientação para a produção é em que quantidade se deve produzir e se a quantidade produzida está satisfazendo o cliente.

0,8

7. De acordo com os 4 "pês" - produto, preço, praça e promoção - que compõem o mix de marketing, analise um produto e/ou serviço de sua escolha (lembre-se: é análise de um produto e não uma marca), exemplificando os itens que integram o composto. (2,0)

A máscara para cílios da marca Union tem um preço acessível onde qualquer consumidor pode adquiri-la, suas vantagens são inúmeras como dar volume, alongar os cílios, no cor preto etc, suas promoções são bem satisfatórias e a praça acessível não precisa nem sair de casa para poder adquiri-la e a entrega do produto também é feita a domicílio. Tudo isso para satisfazer o cliente.

1,0

Boa prova!

2/6
3,2
5/8

IF-TO CAMPUS PALMAS
CURSO TÉCNICO EM SECRETARIADO
Componente: Direito, Legislação e Ética

I AVALIAÇÃO ESCRITA 2009/2 (8,0)

Aluno:

Data: 17/09/2009

Atenção à organização de suas respostas,
Bom Trabalho!

1. O movimento de organização de classe dos profissionais de Secretariado brasileiro é referência mundial, destacando-se da organização de classe nos países asiáticos, europeus e mesmo nos EUA. Quanto à representatividade de classe do Secretariado brasileiro, quais os marcos no histórico das entidades que foram criadas em representação dessa classe no Brasil (períodos e principais características). (2,0)
2. A ABES – Associação Brasileira das Entidades de Secretárias, criada em 76, obteve, junto ao Ministério da Justiça, quatro conquistas marcantes para o Secretariado brasileiro, descreva-as: (3,0)
3. Uma das conquistas da ABES para a profissão de Secretariado foi o seu reconhecimento como categoria profissional diferenciada, isso impõe algumas regras, descreva quais são elas para a profissão de Secretariado. (3,0)

1. A classe do Secretariado Brasileiro ^{1,5} ~~primeiro~~ foi representada pelo "Clube das Secretárias", ^{se transformou em} depois veio a Associação das Secretárias do Rio de Janeiro e dentre outras (décadas de 70 e 80). É a partir dessas associações surgiu a necessidade de se criar uma entidade maior que lutasse pelos nossos direitos - daí surgiu a ABES em 1976 que foi uma inovação que marcou a luta do profissional de Secretariado no Brasil, com várias conquistas e hoje?

2. A ABES conseguiu a regulamentação da profissão em 1985, (Lei 7.377/85). ^{3,0}

- Em 1986, conseguiu-se o registro profissional. Mas o mesmo não poderia ser feito pela a Secretária, somente a empresa faria mais não era obrigatório.
- A ABES fez com que a profissão fosse reconhecida pelo Ministério do Trabalho (Portaria 3.303/87) como profissional diferenciada. Podendo assim ter seus sindicatos.
- Conseguiu-se o dia oficial da Secretária (30 de Setembro).

→ categoria profissional diferenciada.

- ③ A profissao tem que ser regulamentada e
O profissional tem que ser gestor.

IF-TO CAMPUS PALMAS
CURSO TÉCNICO EM SECRETARIADO
Componente: Direito, Legislação e Ética

28/09

I AVALIAÇÃO ESCRITA 2009/2 (8,0)

Aluno:

Data: 17,09,09

Atenção à organização de suas respostas,
Bom Trabalho!

1. O movimento de organização de classe dos profissionais de Secretariado brasileiro é referência mundial, destacando-se da organização de classe nos países asiáticos, europeus e mesmo nos EUA. Quanto à representatividade de classe do Secretariado brasileiro, quais os marcos no histórico das entidades que foram criadas em representação dessa classe no Brasil (períodos e principais características). (2,0)

2. A ABES – Associação Brasileira das Entidades de Secretárias, criada em 76, obteve, junto ao Ministério da Justiça, quatro conquistas marcantes para o Secretariado brasileiro, descreva-as: (3,0)

3. Uma das conquistas da ABES para a profissão de Secretariado foi o seu reconhecimento como categoria profissional diferenciada, isso impõe algumas regras, descreva quais são elas para a profissão de Secretariado. (3,0) → no verso

① Apesar de Ter sido uma profissão que antes, não era reconhecida, nos dias de hoje a profissão de Secretariado tem se entra do Brasil e do Mundo, o primeiro secretário foi, naq 300 a.C, e a profissão surgiu em 20/09/1972, além da independência que hoje a profissional têm, foi criado um tia em especial a profissão, e é referência mundial, porque o profissional além de ter lutado pela independência da área, também é referência pela luta, dedicação e confiança que transmite ao chefe e o consumidor ou cliente, já que Secretaria significa sigilo, mistério algo secreto.

② Uma das conquistas, foi a mulher conseguir também ser secretária, já que naquele tempo, no início a profissão o homem unificou a profissão, depois um tempo a mulher também pode exercer a profissão; outra conquista foi o aumento do benefício salarial; também não precisar tanto do escrito, terceiro foi o reconhecimento da profissão, que foi considerado uma categoria profissional diferenciada, e isso a criação do dia mundial da secretária que é 30 de setembro → virá → a festa

3) As regras eram manter sigilo de tudo que contasse enquanto estivesse exercendo a profissão, ser profissional de qualidade, trabalhar em favor da sociedade, sendo um profissional que sabia fazer a diferença, conquistando seu espaço.



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
TOCANTINS
Campus Barro Preto

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLOGICA - CAMPUS PALMAS
Curso Técnico em Secretariado

Componente Curricular: Introdução ao Marketing

Módulo II

Nome:

Peso 8,0

Avaliação

1. Como surgiu o estudo do mercado? Explique. *Depois da Revolução Industrial, surgiram grandes empresas, grandes concorrências, surgiu a necessidade de estudar o mercado, surgiu com a necessidade das empresas de se aproximarem, de conhecer as necessidades e desejos do consumidor. O objetivo era de alcançar, de conquistar um público mais amplo satisfazendo suas reais necessidades.*

2. Para implantar um marketing eficiente em uma empresa, é necessário que se trabalhe todos os componentes do mix de marketing. São eles:

- ☒ Produzir o produto certo, fixar o preço justo e adequado, colocar o produto no local certo para ser consumido, que é o ponto ou praça e promover o produto (promoção).
- ☐ Produzir um produto que seja fácil para empresa, fixar o preço que o empresário achar que deve, colocar o produto no lugar que ficar mais próximo da empresa, e realizar promoções de vendas.
- ☒ Produzir o produto cuja matéria prima é comum na região, fixar os preços de acordo com os custos, colocar o produto a venda nos locais mais frequentados, e realizar campanhas publicitárias.

3. O marketing difundiu-se a partir de que data? Por quem?

Por Peter Drucker, por volta de 1954.

4. Marque a resposta errada.

- ☐ Marketing é tudo que fazemos em nossa empresa para conquistar e manter clientes.
- ☒ No mundo moderno, como fica mais fácil o contato do cliente com o produto, a propaganda é menos necessária.
- ☐ É muito importante conhecer bem o cliente para que possamos direcionar bem as nossas ações de marketing.
- ☐ Em uma empresa moderna, o cliente deve ser o centro de todo o processo.
- ☐ O marketing pode atingir o consumidor pelos 5 sentidos.



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA - CAMPUS PALMAS
Curso Técnico em Secretariado

5. Como o marketing atua para manter consumidores satisfeitos?

O marketing atua de maneira planejada, através de pesquisas de mercado, conhecendo seu público alvo, o produto e o serviço. A pesquisa tem o objetivo de filtrar as informações obtidas, que é repassada para a execução, onde elabora o material que visa atender os anseios de seus consumidores.

6. De acordo com as filosofias de administração de marketing, diferencie orientação para o produto e orientação para a produção.

Orientação para o produto, estabelece e conhece especificamente o produto, sua potencialidade, qualidade e vantagens. Usando levar ao consumidor um produto com qualidade e preço.

Orientação para a produção, o marketing visa atingir a demanda da produção, é voltada o marketing para alta produção sem se preocupar com a saída dos produtos.

7. De acordo com os 4 "pês" - produto, preço, praça e promoção - que compõem o mix de marketing, analise um produto e/ou serviço de sua escolha (lembre-se: é análise de um produto e não uma marca), exemplificando os itens que integram o composto. (2,0)

O produto que escolhi para exemplificar é Sorvete da empresa "Pinguim".

Produto: (Sorvete). O sorvete se destaca por sua qualidade, satisfaz o consumidor, por ser de sabor agradável e cremoso, atende a necessidade e o desejo do consumidor.

Preço: O produto atende também na questão financeira pois é acessível ao consumidor de todas as classes econômicas.

Praça: É bem localizada, no centro da cidade, e também supre a necessidade do consumidor de relaxar e calor de Palmas.

Promoção: Há promoção em algumas datas comemorativas como: dias das crianças, dia dos pais etc.

Boa prova!



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
FUNDADO
Campus Palmas
Campus Palmas

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA - CAMPUS PALMAS
Curso Técnico em Secretariado

Componente Curricular: Introdução ao Marketing

Módulo II

Nome:

Peso 8,0

Avaliação

1. Como surgiu o estudo do mercado? Explique.

Houve a necessidade de administrar o mercado; e
foi assim que se implantou o marketing
para atrair pessoas a comprar, e ter-se
clientes fixos, a divulgar a marca e para atender
aos desejos e necessidades dos consumidores, pois havia muitos
concorrentes.

2. Para implantar um marketing eficiente em uma empresa, é necessário que se trabalhe
todos os componentes do mix de marketing. São eles:

- (X) Produzir o produto certo, fixar o preço justo e adequado, colocar o produto no local
certo para ser consumido, que é o ponto ou praça e promover o produto (promoção).
- () Produzir um produto que seja fácil para empresa, fixar o preço que o empresário
achar que deve, colocar o produto no lugar que ficar mais próximo da empresa, e realizar
promoções de vendas.
- () Produzir o produto cuja matéria prima é comum na região, fixar os preços de acordo
com os custos, colocar o produto a venda nos locais mais freqüentados, e realizar
campanhas publicitárias.

3. O marketing difundiu-se a partir de que data? Por quem?

na época da Revolução Industrial, por
Peter Drucker.

4. Marque a resposta errada.

- () Marketing é tudo que fazemos em nossa empresa para conquistar e manter clientes.
- (X) No mundo moderno, como fica mais fácil o contato do cliente com o produto, a
propaganda é menos necessária.
- () É muito importante conhecer bem o cliente para que possamos direcionar bem as
nossas ações de marketing.
- () Em uma empresa moderna, o cliente deve ser o centro de todo o processo.
- () O marketing pode atingir o consumidor pelos 5 sentidos.



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Palmas
Tocantins

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA - CAMPUS PALMAS
Curso Técnico em Secretariado

5. Como o marketing atua para manter consumidores satisfeitos?

Atua de forma cuidadosa; conhecendo bem os
seus clientes; realizando campanhas publicitárias;
trabalhando com produtos de qualidade;
realizando promoções; fazendo um
local acessível a todos; enfim fazendo pequenos
agradecimentos que os tornam clientes fiéis.

0,5

6. De acordo com as filosofias de administração de marketing, diferencie orientação para o produto e orientação para a produção.

Orientação p/o produto é a qualidade do produto,
como ele é visto pelos consumidores e se ele atende
aos desejos e vontades dos clientes.

Já orientação p/a produção é que seja produzido
um produto que realmente é necessário, se por
exemplo, se é um produto novo e satisfatório.

0,6

7. De acordo com os 4 "pês" - produto, preço, praça e promoção - que compõem o mix de marketing, analise um produto e/ou serviço de sua escolha (lembre-se: é análise de um produto e não uma marca), exemplificando os itens que integram o composto. (2,0)

Produto - O sabão OMO é de grande qualidade pois é
um produto que sabe atender as necessidades de
seus clientes.

Preço - O preço é acessível a todos as classes, ele
é adequado e barato.

Praça - É fácil encontrar o sabão OMO em várias
locais, em supermercados de grande porte e pequenos
lojas.

Promoção - OMO promove campanhas e resolve as crianças.

0,7

Boa prova!

18
06/190
448



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
TOCANTINS
Campus Estreito
Campus Palmas

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA - CAMPUS PALMAS
Curso Técnico em Secretariado

Componente Curricular: Introdução ao Marketing

Módulo II

Nome: _____

Peso 8,0

Avaliação

1. Como surgiu o estudo do mercado? Explique.

Com a Revolução Industrial viu-se a necessidade
de um maior estudo sobre o mercado já que
as indústrias estavam em um ritmo muito de-
modo. ? 0,8

2. Para implantar um marketing eficiente em uma empresa, é necessário que se trabalhe todos os componentes do mix de marketing. São eles:

- (X) Produzir o produto certo, fixar o preço justo e adequado, colocar o produto no local certo para ser consumido, que é o ponto ou praça e promover o produto (promoção).
() Produzir um produto que seja fácil para empresa, fixar o preço que o empresário achar que deve, colocar o produto no lugar que ficar mais próximo da empresa, e realizar promoções de vendas. 10
() Produzir o produto cuja matéria prima é comum na região, fixar os preços de acordo com os custos, colocar o produto a venda nos locais mais freqüentados, e realizar campanhas publicitárias.

3. O marketing difundiu-se a partir de que data? Por quem?

Por Peter 0,01

4. Marque a resposta errada.

- () Marketing é tudo que fazemos em nossa empresa para conquistar e manter clientes. ✓
(X) No mundo moderno, como fica mais fácil o contato do cliente com o produto, a propaganda é menos necessária. 10
() É muito importante conhecer bem o cliente para que possamos direcionar bem as nossas ações de marketing. x
() Em uma empresa moderna, o cliente deve ser o centro de todo o processo.
() O marketing pode atingir o consumidor pelos 5 sentidos. 2,9



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA - CAMPUS PALMAS
Curso Técnico em Secretariado

5. Como o marketing atua para manter consumidores satisfeitos?

Atendendo as necessidades dos consumidores, pro-
duzir produtos com qualidade e com preços
bons que chamem a atenção dos clientes, atendendo
aos diversos tipos de gostos dos consumidores.

6. De acordo com as filosofias de administração de marketing, diferencie orientação para o produto e orientação para a produção.

A orientação para o produto

7. De acordo com os 4 "pês" - produto, preço, praça e promoção - que compõem o mix de marketing, analise **um produto e/ou serviço de sua escolha** (lembre-se: é analise de um produto e não uma marca), exemplificando os itens que integram o composto. (2,0)

(1) Batom, apreciado pela linha de maquiagem da na-
tura procura atrair os consumidores com produtos
que deixam a boca sempre hidratada com
brilho intenso e com cores lindas. Esse produto
é de fácil acesso sendo comprado pela maioria ou
por uma necessidade. Para atrair mais consumi-
dores é informado o preço normal do produto no
mês anterior e preço promocional atual com grande
desconto.

Boa prova!

29
40
29

ANEXO C - Transcrição das entrevistas realizadas oralmente com os sujeitos da pesquisa (alunos do Módulo II do curso de Secretariado do IFTO Palmas e dois de seus professores)

ENTREVISTA COM A PROFESSORA P01

30/08/2009 18h17min. 19min 43 segundos de gravação

E: Em termos de aproveitamento do que o aluno escreveu,**1** o que você considera?**2**

P01: Às vezes eu só considero o que ele escreveu**3** porque às vezes...**4** é difícil,**5** é difícil...**6** às vezes tem tanta questão que eu penso assim...**7** não...**8** eu vou dar 0.8 só porque ele se comprometeu a escrever alguma coisa,**9** mas eu já pensei assim...**10** mesmo sabendo assim...**11** eu...**12** pra mim...**13** eu...**14** na verdade tá errado...**15** ele não respondeu aquilo, né,**16** que ele deveria...**17** mas às vezes eu só aproveito aquilo que ele escreveu ali...**18** aí eu dou uma pontuaçãozinha ou,**19** por exemplo... assim...**20** às vezes...**21** é difícil também é muito porque...**22** porque a gente quer ouvir, né...**23** e ele dá volta, volta e**24** faltou aquela palavra...**25** eu...**26** pra mim...**27** se ele não disse aquela palavra que eu não li, ponto. **28** Por mais que ele quase chegou lá. **29**

E: O que a gente quer ouvir?**30**

P01: Por exemplo...**31** assim... ó...**32** ah...**33** uma pergunta relacionada ao próprio marketing, né **34**(lê a pergunta). O que o marketing faz para manter os consumidores satisfeitos?**35** Ele analisa,**36** ele...**37** ele...**38** faz o que o consumidor quer, tal, tal tal...**39** O marketing pega e faz o quê?...**40** faz PESQUISA,**41** nada é feito sem pesquisa. **42** Se ele não colocou pesquisa na palavra eu não posso considerar,**43** porque é através da PESQUISA que o marketing consegue manter consumidores satisfeitos, certo?**44**

E: A palavra-chave...**45**

P01: Chave...**46**

E: tem que estar no texto**47**

P01: Exatamente**48**

P01: tem que estar no texto porque é coisa que eu falo em aula, entendeu, **49** falo e em alto e bom tom,**50** NÃO ESQUEÇAM DISSO.**51**

E: O que o aluno precisa fazer para tirar uma boa nota em suas avaliações?**52**

P01: Estudar...**53** ah... tem uma coisa,**54** o aluno que presta atenção na sala de aula dificilmente ele esquece**55** porque eu uso exemplos muito da nossa realidade, do nosso dia-a-dia, né.**56**

E: Prova da Lívia (comentário trecho a lápis é a resposta da professora) O que está errado na questão? “Como surgiu o mercado?”**57**

P01: Na verdade, o mercado teve...**58** ah... ah...**59** o seu estudo principalmente DEPOIS que começou a concorrência, certo?**60** E a concorrência começou depois da Revolução Industrial.**61** Então como o mercado já tinha o nome revolução**62** houve uma revolução das indústrias e então precisou fazer o quê?**63** Análise do mercado, estudo do mercado....**64** Então o estudo nasceu na verdade com o decorrer da Revolução Industrial**65** e da necessidade de se estudar realmente o mercado para saber o que o consumidor...**66** ah...**67** precisava.**68**

E: Então o que ficou faltando aqui foi,**69** no caso poderia dizer que Revolução Industrial é a palavra-chave?**70**

P01: poderia**71**

E: Se ela tivesse colocado**72**

P01: Concorrência**73**

P01: Exatamente**74** e Revolução Industrial**75**

E: As duas palavras-chave?**76**

E: Aí ela teria alcançado o êxito?**77**

P01: Quem sabe...**78**

Questão 03:

P01: ADORO datas e nomes,**79** ADORO,**80** eles sabem,**81** eu sempre coloco.**82**

E: Por que você adora?**83**

P01: Não sei,**84** porque eu falo muito entendeu?**85** GRAVEM esse nome,**86** GRAVEM essa data,**87** foi a partir daí...**88** em todas as aulas,**89** Cerimonial, Protocolo, que é uma aula bem teórica.**90**

E: Então seria “gravem isso aí” uma dica?**91**

P01: Com certeza,**92** que é pra chamar a atenção.**93**

Prova Elaine/Lindalva

E: Como o marketing atua? Comentar **94**

A professora comenta o erro de concordância e lê a questão.

P01: Faltou a palavra-chave pesquisa **95**

P01: Exatamente,**96** faltou a palavra-chave pesquisa.**97**

E: No caso ela substituiu a palavra pesquisa por estudo.**98**

P01: A pesquisa em marketing é fundamental pra essa análise do mercado.**99** Em

outra componente poderia até substituir,**100** mas nessa componente Marketing não pode,**101** pesquisa é nome chave.**102**

ENTREVISTA 02 Aluna 01

01/09/2009 19h34min. 11min.24 segundos de gravação

E: O que é prova para você?**1**

A01: Ali no caso pra mim**2** a gente tem que provar que ela ou deu o conteúdo bem**3** ou que a gente absorveu o que ela quis passar.**4** A prova seria bem pra mim**5** expor o que eu aprendi durante o semestre.**6**

Na questão 02 (objetiva), segundo a aluna, a professora colocou uma palavra que confundiu a maioria da turma. Segundo a aluna ela não sabe interpretar.

E: Você se considera bom leitor da pergunta que o professor faz?**7**

A01: Às vezes sim, às vezes não, dependendo da questão...**8** É porque muitos professores passam aquela pergunta ENORME...**9** aí você tem que ler ela todinha...**10** eu... a professora fala...**11** tipo nessa prova aqui...**12** que eu não consegui interpretar a questão,**13** que eu tenho muita dificuldade pra isso...**14** e justamente nessa questão aqui ela...**15** marque...**16** nessa aqui...**17** ela colocou uma palavra que confundiu a maioria da turma.**18**

E: Qual foi a palavra?**19**

A01: Eu entendi aqui que são duas respostas **20** e muita gente entendeu assim**21** e nesse caso aqui em uma resposta tava todo o mix do marketing.**22**

E: Qual foi então a palavra ou o trecho aqui que te fez crer...**23**

A01: São eles...**24**

E: São eles...**25**

E: E esse “são eles” aqui diz respeito a que para você?**26**

A01: Seria o mix do marketing.**27**

E: Você acha a correção da professora justa?**28**

A01: Não, não acho.**29**

E: Por quê?**30**

A01: Porque ela põe uma...**31** uma questão que você pensa que vai dar aquela resposta enorme...**32** na hora que ela chega na sala ela...**33** gente...**34** a resposta é só essa palavra...**35** aí todo mundo entra em contradição na sala...**36** ah, professora, mas eu coloquei aqui e a senhora não viu**37** ou a senhora questionou a minha resposta ,**38** mas não tá certa?...**39** não gente...**40** tá certa...**41** mas a resposta que

eu queria era só essa palavra...**42** aí acabou...**43** só isso.**44**

Questão 05

E: Nessa questão o que está a lápis é a resposta da professora?**45**

A01: É a resposta da professora.**46**

E: Nessa questão você redigiu um texto de 5 linhas**47** e a resposta era só uma palavra.**48**

A01: era só uma palavra.**49**

E: Qual era a palavra?**50**

A01: Pesquisa.**51**

E: Na sua resposta por que você não especificou o que seriam essas estratégias e ações?**52**

A01: Eu achei que não precisava porque só em fazer...**53** colocar através de estratégias já estava englobando muita coisa é...**54** tipo é... promoções,**55** é... lançamentos, panfletos, a divulgação do produto, **56** mas pra ela não adiantou.**57**

E: Você achou justa a nota dessa questão?**58**

A01: Não achei...**59** Porque eu acho que nessa questão aqui,**60** nessa resposta de 5 linhas...**61** eu acho que ela tinha que tirar a resposta aqui de dentro porque...**62** porque pra mim a resposta tá aqui...**63** porque na apostila tem várias estratégias do marketing pra se cativar o cliente e.....**64** pra mim, pro que eu tinha lido...**65** essa resposta aqui era mais viável, mas não.**66**

E: O que você acha que precisa fazer para tirar uma boa nota, além de estudar?**67**

A01: Atenção com as explicação dela,**68** porque se ela fala que eu dou uma resposta de 5 linhas e eu botar em uma palavra**69** aí eu tenho que ter mais atenção no que ela fala em sala de aula,**70** nas explicação dela.**71**

E: Então o que está faltando é atenção pra melhorar a nota?**72**

A01: Muita atenção e também**73** tentar passar os exemplos que ela dá mais em sala de aula...**74** porque sempre ela fala quando ela tá explicando...**75** ela fala é...**76** esse nome é importante,**77** depois não fala que eu não avisei viu,**78** esse é o cara,**79** ela sempre fala esse é o cara,**80** aí a gente já vai lá e risca,**81** porque é importante,**82** porque com certeza cai na prova.**83**

ENTREVISTA 03 - Aluna 02

03/09/2009 20h13min. 3min.12 segundos de gravação

E: Qual o erro aqui?**1** Você sabe?**2** (questão 05)

A02: Acho que foi por causa dessa palavra...**3** na verdade pesquisa né...**4** acho que na verdade eu coloquei a palavra estudo**5** e ela queria pesquisa.**6**

ENTREVISTA 04 - Aluna 03

03/09/2009 20h27min. 8min.42 segundos de gravação

Questão 01

E: Por que você não colocou a expressão Revolução Industrial na prova?**1** (comentando a correção da professora a lápis e a palavra-chave)

A03: Eu sabia que era,**2** mas queria colocar as minhas palavras.**3** Porque aqui...**4** como surgiu...**5** ela não perguntou quando surgiu...**6** perguntou como...**7** seria depois da Revolução Industrial.**8**

Questão 03 (data)

E:O que é data para você?**9**

A03: Pra mim data seria dia, mês e ano,**10** só que só tem o ano.**11**

E:Por que você colocou como resposta “na época da Revolução Industrial”,**12** isso é data?**13**

A03: Não.**14**

E: Por que você colocou isso aqui?**15**

A03: Por causa que eu não sabia o ano,**16** lá só tem o ano,**17** não tem o dia nem o mês... **18** aí eu não sabia qual era o ano...**19** aí coloquei na Revolução Industrial. **20** Pra mim ela teria que perguntar só o ano.**21**

ENTREVISTA 05 - Aluna 04

03/09/2009 19h56min. 8min. 56 segundos de gravação

E: O que é prova para você?**1**

A04: Prova pra mim é uma avaliação do conteúdo repassado...**2** na minha opinião seria o ponto de vista do aluno,**3** mas respeitando o que foi repassado em sala de aula,**4** no contexto da professora,**5** do que ela tá falando,**6** destacando a opinião do aluno,**7** isso pra mim é uma avaliação,**8** não só eu escrever o que tá lá na apostila, decoreba.**9**

E: Você acha justa a correção do professor?**10**

A04: Não, não acho justa,**11** porque se for pra decorar é a coisa mais fácil do mundo,**12** basta colocar o que o professor queria lá e pronto...**13** o professor tem que avaliar o aluno,**14** ele conhece o aluno já,**15** não é o primeiro módulo...**16** a postura do aluno na sala de aula...**17** ele conhece principalmente cada aluno dentro da sala de aula, né...**18** ele conhece o perfil de cada aluno...**19** então acho que deveria ser avaliado dessa forma e não de modo geral,**20** porque colocou todos os

dados que eu queria²¹ ou porque às vezes fugiu um pouquinho,²² não colocou todos os dados,²³ mas colocou de forma mais sucinta, mais resumidamente,²⁴ mas pegou o objetivo,²⁵ pra mim isso é importante.²⁶

A04:Na hora...²⁷ eu fiz essa questão...²⁸ eu sabia que o mercado veio após a Revolução Industrial,²⁹ pela deficiência do mercado, tal, tal,³⁰ mas eu não achei que fosse um fator tão importante pra mim colocar...³¹ o fator que seria importante foi a partir da necessidade...³² coloquei o fator que realmente importante...³³ se eu soubesse que era o ponto de vista dela ou da apostila...³⁴ eu teria colocado a Revolução Industrial...³⁵ pra mim ó...³⁶ caberia em duas frases e eu terminaria a questão.³⁷

ENTREVISTA COM A PROFESSORA P02 (ENTREVISTA 06)

02/10/2009

34min. 10segundos de gravação

E: O que é avaliação para você?¹

P02: Eu sempre penso avaliação de várias formas² até a partir da participação do aluno na sala mesmo,³ de que modo ele participa⁴ porque a gente consegue diferenciar quando eles tão falando às vezes é só pra matar o tempo, pra enrolar⁵ ou quando eles estão realmente participando,⁶ uma forma até mesmo de a gente ver o interesse deles no conteúdo.⁷

P02: As provas,⁸ eu gosto de fazer,⁹ dependendo da matéria...¹⁰

E: essa matéria...¹¹

P02: Essa matéria ela exige muita leitura,¹² e eu aviso desde o início,¹³ não pode ter preguiça de ler,¹⁴ porque ela conta o histórico da profissão,¹⁵ eu ainda não consegui fazer de um jeito tão divertido¹⁶ então tem matéria que exige uma leitura maior mesmo¹⁷

P02: ...depois eu discuti com eles¹⁸ porque eles não costumam entender o que leem,¹⁹ eu peço A e eles escrevem B, C, D, E, F, menos A²⁰ e eles já me confessaram...²¹

P02: ...que tava muito fácil²² e não é uma questão de ser uma resposta fácil,²³ eles não conseguem nem na tradução deles,²⁴ como eles entenderam não podia ser aquilo²⁵ tem que ser outra coisa²⁶ porque eles imaginam que a prova vai ter pegadinha, entendeu?²⁷

P02: foi essa a impressão que eu tive,²⁸ porque eu tô fazendo um trabalho com o módulo 2 e 3 em relação a isso²⁹ vamo entender o que o professor pediu primeiro,³⁰ grifar nas questões o que foi que ele pediu,³¹ fazer um esquema e depois responder,³² então, se planejar para a resposta³³ porque se não você vai escrever a matéria inteira,³⁴ que é o que eles faziam,³⁵ então, se eu colocava quatro questões³⁶ alguns me entregavam quatro páginas.³⁷ eles decoram mas não sabem selecionar as informações³⁸

P02: às vezes eu lia a página inteira,³⁹ tinha tudo, menos o que eu pedia,⁴⁰ eles

não sabem se planejar.**41**

P02: mesmo as questões, que eu faço objetivas elas não são bobas,**42** eles mesmos comentam isso comigo,**43** nossa, professora, eu falei assim é...**44** vocês vão marcar um "X" nas características que têm a ver com determinado conceito é...**45** aí eles falavam pra mim, mas quantas estão certas,**46** eu falei não,**47** o que você marcar e estiver errado eu vou contar como errado,**48** então seria fácil demais eu dizer que entre dez, estão quatro certas,**49** eu quero as certas,**50** então é facilitar demais e o raciocínio deles? **51**Eles têm que ler e ter certeza do que eles estão marcando,**52** se eu falo que são só quatro eles marcam as quatro primeiras que aparecem,**53** porque isso...**54** então eu acho que eu não facilito tanto em relação a isso,**55** nada muito óbvio não...**56**

P02: ...nas objetivas,**57** as objetivas eu acho que deveriam ser mais difíceis que as subjetivas,**58** eu acho,**59** porque eles têm que pensar e ter certeza do que eles estão marcando,**60** porque eles imaginam que objetiva é fácil e subjetiva é difícil. **61**

E: O que é um bom texto para você?**62**

P02: Claro...claro... claro... claro... sem rodeio,**63** mas não quer dizer,**64** aí é uma coisa que eu tô trabalhando com eles também,**65** eu dô a informação essencial,**66** mas nada me impede de complementar,**67** aí eu mostro mais desenvoltura minha no conhecimento da matéria,**68** eu posso melhorar a minha resposta,**69** eu tô trabalhando com eles,**70** eu perguntei isso, mas se eu sei complementar,**71** é diferente de eu escrever o que não precisa.**72**

E: Então o aluno pode ir além, pode enriquecer a resposta?**73**

P02: Pode enriquecer,**74** pode e deve,**75** eu acho que deve,**76** eu acho assim,**77** eu... **78** eu tinha aprendido na escola desse jeito,**79** vê o que você precisa responder e complementa.**80**

E: Qual o seu critério de correção?**81** Numa questão de 0 a 2, o que você considera?**82**

P02: O que faz ele perder alguma pontuação,**83** tem gente que responde bem mais direto e quase não enriquece,**84** mas respondeu,**85** desde que não seja sim porque sim,**86** isso aí não,**87** aí eu também não considero...**88** eu não tô perguntando só se é sim,**89** eu sempre peço explique, esclareça, justifique.**90**

E: Quanto à pontuação da questão,**91** se um aluno respondeu somente ao que você pediu e outro respondeu,**92** mas complementou,**93** a nota é a mesma?**94**

P02: Não,**95** eu não mudo a nota em relação a isso,**96** eu ponho alguma observação...**97** poderia ter falado sobre isso, poderia ter detalhado,**98** a nota não muda porque ele disse o que eu queria.**99**

P02: Eu fiz de modo intuitivo esse exercício com eles,**100** vamos ler junto,**101** olhar as respostas,**102** aí eu leio a resposta sem dizer de quem é,**103** gente eu perguntei

o quê,**104** foi isso e isso,**105** eu vou ler uma resposta aqui pra vocês...**106** o que que a pessoa me disse?**107** Nada,**108** enrolou,**109** aí eu leio outra,**110** não... esse aí respondeu,**111** eu vou fazendo isso em toda avaliação pra na próxima eles tá melhorando,**112** essa é uma coisa que eu fiz por intuição.**113**

E: Questão 01 O que para você é uma característica principal?**114**

P02: Porque quando a gente vê a matéria na sala eu costumo usar os mesmos termos nas avaliações,**115** eu não uso termos que eu não usei,**116** assim na sala, por exemplo.**117**

E: Então característica principal estava na sua fala na sala de aula?**118**

P02: E aí uma coisa que eu sempre chamo atenção,**119** eu geralmente coloco as coisas no quadro e eu não apago e escrevo de novo**120** eu ponho os tópicos no quadro uma vez e acabou...**121** eles sabem que quando o quadro acabar acabou inclusive a matéria, **122** aí os termos que eu uso eu chamo a atenção,**123** uma coisa que eu chamei atenção, por exemplo,**124** é que no final da aula eles tava,**125** a maioria estava não respondendo as questões**126** e eu prestei atenção a isso,**127** sempre do final da minha aula...**128** os assuntos que eu tratava no final da minha aula eles não respondiam,**129** a maioria não sabia responder como se nunca tivesse ouvido falar,**130** aí eu chamei atenção disso pra eles,**131** vocês perceberam que tal questão tava nesse cantinho aqui do quadro,**132** era o fim da minha aula,**133** quando chega o fim da minha aula vocês dormem, apagam, fogem...**134** aí agora quando chega no fim do quadro, por exemplo (RI), eles anotam...**135** ei, professora, chegando no fim do quadro,**136** deixa eu sentar direito,**137** deixa eu prestar atenção.**138**

A professora relembra de quando e como ela fazia a prova (quando aluna).

Quanto a essa questão, ela afirma que uma questão ajuda a responder a outra, pois estão interrelacionadas.

P02: Eles mesmos falam,**139** professora, mas nessa questão aqui não tem resposta pra essa de cá,**140** eu falei se você sabe o que é certo tem**141** se ele sabe,**142** se ele estudou tem uma questão que ajuda a responder a outra**143** se ele lê tudo, ele usa informação da segunda na primeira**144**, aí uma menina me chamou assim**145** como se ela tivesse feito o achado do século**146**

P02: nas questões objetivas tinha opções que ajudavam a responder a primeira,**147** eu deixo por último, né,**148** mas se eu leio a questão inteira,**149** porque eu vou lembrando também de quando eu fazia prova,**150** eu lia tudo,**151** e usava uma na outra,**152** ia usando até informações de outras matérias,**153** mas aí talvez fosse uma capacidade minha, né,**154** que eu sempre tive,**155** mas aí eu tenho que trabalhar com eles.**156**

E: Prova de Sara Dias Questão 02 Professora, o que está errado na 2?**157**

P02: Não, ela não respondeu a 02,**158** depois eu entrei num acordo com ela,**159** de que na 01, que tá errada, tem, num texto enorme da 01,**160** que não foi o que eu

pedi,**161** dentro desse texto tem a resposta da 02,**162** aí eu coloquei aqui 02,**163** porque o que foi que ela fez,**164** ela pegou simplesmente,**165** lembra do histórico que eu falei, dos períodos, 50, 60, 70,**166** ela colocou o histórico inteiro é...**167** pra daí eu tirar as respostas,**168** ela decorou o histórico e simplesmente transcreveu,**169** eu tinha que lá dentro catar as respostas**170** e eu falei, criatura,**171** não é o meu trabalho, é o seu trabalho de me dizer disso aqui tudo é isso aqui.**172**

Prova da Patrícia Questão 03 (errada) e Raquel Maia E: Na questão 03 da Raquel Maia não se aproveita nada?**173**

P02: A profissão tem que ser regulamentada poderia até aproveitar alguma coisa aqui, **174** é... porque tem regulamentação profissional,**175** isso aqui poderia ser é... questionado até,**176** poderia aproveitar alguma coisa,**177** aí eu tento não observar a forma como eles escrevem. **178**

Nesse momento a professora citou outra prova, outro aluno, outra situação que não tinha nada a ver com a questão específica (cara/diretor), mencionando ainda o desleixo na forma como o aluno responde, mencionando a escrita das provas que mais parece um rascunho.

Em seguida, retoma a resposta da aluna e diz, parecendo sinalizar para o fato de que considera critérios extralinguísticos em sua correção, procurando justificar, mas não reconhecer o erro na correção:

P02: Tem também um outro elemento que ela colocou aqui como resposta...**179** lembra daquilo que eu falei e ela vem e destoa completamente,**180** esse primeiro item poderia ser aproveitado**181** daí a pouco aqui mais abaixo ela colocou o que não tem nada a ver com a questão...**182**

Em seguida ela menciona o fato de fazer pergunta relacionada a citar regras e a aluna explicar.

P02: Eles começaram a colocar...**183** em vez de colocar...**184** eu tava pedindo característica,**185** regras da profissão relacionadas a profissão ser considerada categoria profissional diferenciada**186** aí eles vão falar da profissão...**187** aí eles vêm e falam o profissional ser responsável, asseado, ter boa apresentação,**188** o que isso tem a ver com a profissão.**189**

Quando questionada sobre a menção à regra citada pela aluna, a professora disse que, dependendo das outras informações citadas na prova, aquilo poderia ter sido um chute, tendo afirmado que ficou na dúvida.

P02: mas dependendo das outras informações**190** ela poderia ter colocado aquilo também como mais um chute,**191** eu fico na dúvida com isso,**192** mas foi mais pela resposta como um todo...**193**

No final ela reconhece que pode ter falhado na correção. Afinal, segundo ela, o professor tem mais ou menos umas 40 provas para corrigir. Diz ainda que os alunos devem ter responsabilidade com suas avaliações no sentido de que o aluno deve verificar se o professor corrigiu corretamente as questões.

ENTREVISTA 07 - Aluna 05

8min.24segundos de gravação 04/10/2009

E: O que você entende por avaliação?1

A05: A gente vai passar pra professora o que a gente aprendeu,2 o que ela passou pra gente.3

E: Você acha justa a correção da professora?4

A05: Não.5 Eu acho que...6 assim, professora, realmente.....7 eu fugi um pouco do assunto,8 só que...9 eu tentei, eu fiz todas as questões, é...10 igual ela falou...11 eu posso estar por dentro do assunto,12 mas eu não dei as respostas certas pras perguntas certas,13 eu acho que...14 não sei...15 eu realmente não acertei nada,16 ela me deu zero,17 mas eu acho que ela podia considerar que eu fiz...18 eu tentei.19

E: Como é estar por dentro do assunto e não dar as respostas certas?20

A05: Acredito que eu coloquei muita coisa...21 acho que a gente fica tão nervoso com ela...22 com a didática dela23 que na hora de fazer a prova não sai nada24 porque a gente não entende as questões dela.25

E: O que você acha que precisa fazer para tirar boa nota?26

A05: Realmente a matéria dela eu acho muito difícil27 e já tem aquele negócio,28 tipo aquele pavor,29 ela já é do jeito que é, a gente...30 todos os professores tentam ser amigo da gente,31 mas parece que tem aquele que quer o seu mal.32

E: Você se acha uma boa leitora?33

A05: Eu não sei se é a gente que não é uma boa leitora34 ou se é ela que não sabe explicar pra gente o que ela quer que a gente responda.35

Questão 01 E: Ela explicou em sala o que é característica principal?36

A05: Ela explica bem o conteúdo dela na sala,37 mas sei lá,38 é o jeito dela, né, professora,39 porque eu nunca tirei zero na minha vida,40 eu tenho vinte anos,41 eu nunca tirei zero.42

Questão 02 A05: Ela podia ter me dado pelo menos 1.0...43 não,44 ela fez,45 ela tentou.46

E: Só porque você tentou?47

A05: Porque eu tentei e porque assim...48 tá certo que eu não respondi as questões corretamente,49 mas tudo que eu tô falando aqui (aponta para a questão) tem na apostila, 50 tudo o que ela falou eu estudei,51 ela mesmo falou que eu tava por dentro do assunto, 52 só que não era o que ela tava pedindo.53

“Fechou a prova” , depois da correção e dos apelos à professora 6min10segundos de gravação **(ENTREVISTA 08) 04/10/2009 Aluno 06**

E: O que é prova para você?**1**

A06: É o momento de colocar em prática...**2** no papel...**3** tudo o que foi passado em aula, **4** todo o conteúdo que a gente assimilou.**5**

E: Você acha justa a correção da professora?**6**

A06: É...**7** justas são...**8** mas o que que acontece...**9** nem sempre...**10** às vezes o professor dá uma esquecida de corrigir certo, às vezes escapole alguns pontos... **11** quando a gente recebe a nossa avaliação**12** a gente sempre dá aquela revisão geral **13** pra ver se o professor não deu aquela nota errada**14**

E: O que você acha que precisa fazer para tirar boa nota, além de estudar?**15**

A06: Gostar da componente,**16** eu me identifico muito com essa disciplina, com essa componente**17** porque eu gosto de história**18** e eu acho que esse é o motivo de eu tirar essas notas tão elevadas,**19** gostar de história e gostar da disciplina em si.**20**

Aluna repetente **(ENTREVISTA 09) Aluna 07**
8min.22 segundos de gravação 06/10/2009

E: O que é prova para você?**1**

A07: Pra mim avaliação é a gente transcrever o que a gente aprendeu.**2** Quando a gente tira uma nota inferior é porque a gente não prestou atenção na aula mesmo.**3** Quando a gente tira uma nota boa mesmo**4** é porque a gente prestou atenção a cada detalhe,**5** cada esquema que ela fez lá, no próprio caderno.**6**

E: O que ela cobra na prova é o que ela dá em sala?**7**

A07: Ela sempre coloca...**8** ela pega e fala assim...**9** isso aqui é importante...**10** quando ela fala que é importante é porque sempre vai cair...**11** avisa pra gente antes, sempre cai mesmo.**12**

Segundo a aluna, tem mesmo a memorização

E: Você acha justa a correção?**13**

A07: Não porque a gente coloca com as nossas próprias palavras...**14** dá o mesmo sentido,**15** mas pra eles...**16** eu acho que eles querem que a gente coloque o mesmo que está escrito na apostila...**17** alguma coisa assim...**18** do mesmo jeitinho...**19** aí...**20** se a gente coloca com as nossas palavras, dando o mesmo sentido...**21** aí não é considerado.**22**

E: Então você responde o que o professor quer?**23**

A07: Pois é...**24** aí a gente memoriza o que eles passam pra gente, do jeitinho que ele passou pra... **25** porque se você colocar com as palavras tá errado.**26**

E: O que você acha sobre isso?**27**

A07: Eu acho que a gente devia ter livre arbítrio de colocar o que a gente entendeu **28** porque se a gente memorizar vai que a gente esquece...**29** e se a gente aprendeu com as nossas próprias palavras...**30** aí assim a gente vai guardar pra gente,**31** mas memorizar mesmo acho que não seria uma coisa muito boa não.**32**

(ENTREVISTA 10) 06/10/2009 Aluna 08

13min.31segundos de gravação

E: Como é a correção da professora?**1**

A08: Às vezes ela é tão direta que você fica com medo de começar a redigir ou...**2** será que eu tô falando o que a professora realmente quer...**3** ela não quer que você escreva um texto, ela corrige mesmo só isso...**4** se ela só ler a questão e viu que não tem nada a ver com que ela perguntou**5** ela não vai ver se sua resposta tá no final,**6** ela simplesmente...**7**

A08: Quando eu vou responder eu já fico assim imaginando ela falando...**8** pra entrar realmente no que ela falou e não ficar enrolando. **9**

E: Você se considera uma boa escritora?**10**

A08: Não, às vezes eu me enrolo...**11** eu tenho certeza que eu sei,**12** só que quando uma pessoa faz uma pergunta direta**13** eu tenho dificuldade de responder em poucas palavras o que eu quero falar...**14** é essa a minha dificuldade...**15** eu acabo escrevendo coisa demais.**16**

E: A questão 03 está errada?**17**

A08: Bom, eu fiquei...**18** até hoje eu pego a prova...**19** começo a ler, só que assim...**20** eu não sei nem explicar o porquê estaria errada**21** ou porque não estaria errada,**22** porque eu até conversei com ela, professora...**23** só que ela falou assim...**24** bom...**25** não fica correndo atrás disso...**26** pensa na outra prova...**27** você consegue recuperar a nota.**28**

E: Correndo atrás de quê?**29** De nota?**30**

A08: Só de nota não,**31** de aprender mesmo,**32** mas...**33** assim...**34** quando eu fui questionar ela o porquê da profissão ser regulamentada tá errado...**35** ter regulamentação profissional...**36** ela falou assim...**37** bom, Patrícia, **38**você no seu ponto de vista pode tá certa,**39** começou a me explicar um monte de coisa ... **40** eu não entendi muito bem... **41** aí então eu deixei quieto...**42** eu... **43** no meu ponto de vista taria certo sim.**44**

(ENTREVISTA 11) Aluna 09

13min.31segundos de gravação 08/10/2009

E: O que é prova pra você?**1**

A09: Prova eu acho que é quando a gente vai...**2** vai praticar, vai colocar tudo que a gente aprendeu no papel...**3** às vezes a gente tenta lembrar de tudo que a gente aprendeu... **4** isso foi o que eu fiz na minha questão 01...**5** eu coloquei...**6** ela perguntou uma coisa e eu coloquei várias outras coisas...**7** aí ela não achou certo, né,**8** ela deu errado...**9** ela não olhou...**10** tipo essa aqui tá meio certa...**11** colocou pelo menos mais ou menos...**12** não... **13** aí ela excluiu toda.**14** Eu acho que...**15** tipo assim...**16** se eu cheguei até um certo ponto**17** eu poderia ter ganhado mais ou menos certo do que tirar tudo...**18** eu coloquei certinho...**19** tudo decoradinho pra ela olhar e vê...**20** não, isso aqui tá meio certo.**21**

E: Ela corrigiu em sala?**22**

A09: Ela tava desse jeito (apontando a questão) no caderno**23** e foi desse jeito que ela passou no quadro...**24** desse jeito aqui...**25** desse jeitinho aqui que ela passou no quadro...**26** só que ela fez uma pergunta e eu coloquei mais do que deveria ser a resposta.**27**

A09: Às vezes a gente tenta agradar um pouquinho a professora e acaba dando nisso.**28**

E: Como assim agradar?**29**

A09: Agradar tipo colocar tudo que ela explicou**30** pra mostrar pra ela que eu tava prestando atenção. **31**

OBS.: A questão 02 a aluna diz que respondeu, a professora é que não viu, porque pensou que ela estava “embromando”.