



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES**  
**DEPARTAMENTO DE LETRAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM**  
**ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUÍSTICA APLICADA**

**A LEITURA E O LEITOR PRESUMIDO NAS AVALIAÇÕES**  
**OFICIAIS**

**MARIA MARLUCE DE PAULA ARAÚJO**

**NATAL – RN**

**2012**

**MARIA MARLUCE DE PAULA ARAÚJO**

**A LEITURA E O LEITOR PRESUMIDO NAS AVALIAÇÕES  
OFICIAIS**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, na linha de pesquisa de Linguagem e Práticas Sociais, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), como parte dos requisitos para a obtenção do título de mestre em Linguística Aplicada.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria da Penha Casado Alves

**NATAL – RN**

**2012**

Catálogo da Publicação na Fonte.  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte.  
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA).

Araújo, Maria Marluce de Paula.

A leitura e o leitor presumido nas avaliações oficiais / Maria Marluce de Paula Araújo. – 2012.

109 f.: il.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2012.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria da Penha Casado Alves.

1. Linguística aplicada. 2. Leitura – Teste de aptidão. 3. Avaliação oficial. 3. Prova Brasil. I. Alves, Maria da Penha Casado. II. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. III. Título.

RN/BSE-CCHLA

CDU 81'33

ARAÚJO, Maria Marluce de Paula. **A leitura e o leitor presumido nas avaliações oficiais.** Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, na área de concentração Linguística Aplicada, para a obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem.

Data de defesa: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

BANCA EXAMINADORA

---

Profª Drª Maria da Penha Casado Alves – UFRN

**ORIENTADORA**

---

Profª Drª Araceli Sobreira Benevides – UERN

**EXAMINADORA EXTERNA**

---

Profª Drª. Tatyana Mabel Nobre Barbosa – UFRN

**EXAMINADORA INTERNA**

A Deus que me dá sabedoria pra fazer as escolhas certas.

## AGRADECIMENTO

---

Aos meus pais que me incentivaram a trilhar os caminhos do conhecimento.

Ao meu esposo, por tudo que representa em minha vida.

Aos meus filhos e filhas, razão de todas as minhas lutas.

Aos meus irmãos e irmãs, pela vida compartilhada.

À minha sogra, Francisca, que partilhou comigo a educação dos meus filhos.

Ao meu sogro João Marcolino (*in memória*) pelo amor que sempre demonstrou ter por mim.

À minha nora, Ana Cristina (Cris), pela consistente colaboração para organizar meu Currículo Lattes.

Às minhas sobrinhas, Danielle, Juliana e Juliette, Camila e Vitória por me ouvirem nos momentos que preciso.

À professora Dra. Maria da Penha Casado Alves, pela sólida orientação, a esse trabalho e pela paciência que teve comigo.

Às professoras Maria Bernadete Fernandes de Oliveira e Tatyana Mabel Nobre Barbosa, pela relevante contribuição na minha qualificação.

À professora Araceli Sobreira Benevides, por ter aceitado participar da minha defesa, trazendo contribuições importantes para essa pesquisa.

Às minhas colegas Janaina Moreno e Chaguinha, por compartilharem conhecimentos e angústias.

Aos meus colegas de trabalho Lauriana, Aline, Bernadete, Roseilma, Jaqueline, Andréia, Cleoneide, Lenilda, Rosilda, Rita, Rossana, Geisenele, Joelson, Ivone, Crizeudo, Ildari, pelo incentivo para a conclusão do mestrado e a equipe do RH da Secretaria Municipal de Educação que compreenderam a minha ausência.

A todos os professores e professoras da rede municipal de ensino de São Gonçalo do Amarante pela alegria de sermos parceiros.

Ao meu ex-aluno, amigo e companheiro de trabalho Abel Soares Ferreira, por tudo que juntos construímos.

[...] O sentido sempre responde a uma pergunta. O que não responde a nada parece-nos insensato, separa-se do diálogo.

Bakhtin

## RESUMO

---

Esta pesquisa ocupa-se da investigação a respeito da concepção de leitura que subjaz à Matriz de Referência da Prova Brasil, e a partir da análise da prova compreender que leitor é presumido para responder às questões da referida prova, analisando o modelo 2009. O estudo tem como objetivos gerais conhecer que leitor é presumido para responder as questões da Prova Brasil e mapear a concepção de leitura que subjaz à Matriz de Referência da referida prova. Como objetivos específicos pretendemos analisar as questões da Prova Brasil, identificando que descritores estão nela materializados, quais são mais recorrentes. O estudo toma como aporte teórico os estudos bakhtinianos a respeito da concepção dialógica de linguagem (BAKHTIN, 2003, 2008 ; VOLOCHINOV/BAKHTIN, 1993) e da concepção de leitura defendida por Geraldi (2007), Larossa (2001) e DeCerteau (1994). A pesquisa caracteriza-se como qualitativo-interpretativista, com abordagem sócio-histórica, e se situa no campo da Linguística Aplicada, campo esse que, nas últimas décadas, vem oferecendo contribuições para a área do ensino de línguas e para a formação de professores. Para fazer a análise da Prova, inicialmente, construímos um quadro (quadro 1) contendo os seis macrotópicos da Matriz de Língua Portuguesa no qual fomos distribuindo os descritores presentes nas questões da Prova referenciada relacionando-os aos seus tópicos. Na sequência analisamos a questão, no sentido de identificar o leitor presumido para responder tais questões. Ao analisar a Matriz de Referência da Prova Brasil, compreendemos que a mesma está em consonância com os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa. Assim, a concepção de leitura que a subjaz é a de que leitura é uma atividade que depende de processamento individual, mas se insere num contexto social e envolve capacidades relativas à compreensão e à produção de sentido. Pela análise da prova, afirmamos que o leitor presumido para responder as questões é aquele que desenvolveu atitudes favoráveis à leitura. Ou seja: (i) reconhece globalmente as palavras; (ii) identifica finalidades e funções da leitura, em função do reconhecimento do suporte do gênero e da contextualização do texto; (iii) antecipa conteúdos de textos a serem lidos em função de seu suporte, seu gênero e sua contextualização; (iv) levanta hipóteses relativas ao conteúdo do texto que está sendo lido; (v) é capaz de buscar pistas textuais, e intertextuais. Dizendo de outro modo, faz inferências, ampliando a compreensão, associando elementos diversos presentes no texto e que fazem parte das suas próprias vivências; (vi) constrói compreensão global do texto lido, unificando

informações explícitas e implícitas; (vii) possui capacidade de avaliar ética e afetivamente o texto lido, ou faz extrapolações pertinentes sem perder o texto de vista. Finalizando, podemos afirmar que as implicações pedagógicas, deste trabalho, para a minha atuação profissional é de grande relevância, visto que a partir da detecção do que é exigido dos alunos e, conseqüentemente, de uma nova abordagem do ensino da língua materna na medida em que podemos refletir sobre isso e encontrar caminhos para melhorar nossa atuação. Tanto a nossa como formadora quanto a dos nossos pares. Saindo do nível puramente descritivo dos problemas para uma ação conjunta mais eficaz, compreendendo que ensinar a ler tem um caráter complexo. Nesse sentido, temos de ser menos intuitivos e mais reflexivos. Gostaríamos de ressaltar que pretendemos socializar este trabalho de pesquisa com os nossos pares, pois compreendemos que será um material que poderá contribuir com novas aprendizagens para a prática docente de quem se debruçar. Ainda afirmamos que a maior contribuição deste trabalho é o nosso olhar sobre o processo de leitura em sala de aula, entendendo que o aluno no cotidiano lida com textos situados, autorais, históricos e representativos das diferentes interações no mundo. Assim sendo, está na hora de serem gestadas práticas de leitura em prol de um ensino mais significativo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Concepção de Leitura. Descritor. Matriz de Referência. Prova Brasil.

## RESUMEN

---

Este estudio se refiere a una investigación acerca de la concepción de la lectura que subyace en la Matriz de Referencia de la Prueba Brasil, y, mediante el análisis del modelo 2009, entender lo que el lector se supone que responder en las preguntas de esta prueba. El estudio tiene como objetivo satisfacer se presume lector general para responder a las preguntas de prueba de Brasil y el mapa de la concepción de la lectura que subyace en la matriz de referencia tal prueba. Los objetivos específicos apuntan a examinar los temas de Prueba Brasil, identificando qué descriptores se materializan en el mismo, que son los más recurrentes. El estudio tiene como fundamentos los estudios bakhtinianos acerca de los diálogos del lenguaje (Bakhtin, 2003, 2008; Volochínov/Bakhtin, 1993) y la concepción de la lectura defendida por Geraldi (2007), Larossa (2001) y DeCerteau (1994). La investigación es caracterizada como cualitativo-interpretativo, con enfoque socio-histórico, y se encuentra dentro del campo de la Lingüística Aplicada, que en las últimas décadas ha demostrado contribuciones para la enseñanza de lenguas y formación docente. Para hacer el análisis de las pruebas, inicialmente construí una tabla (Tabla 1), que contiene los seis macrotópicos Matrix lengua portuguesa en la que estábamos repartiendo los descriptores presentes en las cuestiones de prueba referenciada relacionándolos con sus temas. Tras analizar la cuestión, con el fin de identificar al presunto lector a responder a estas preguntas. Mediante análisis de la Matriz de Referencia de la Prueba Brasil, entendemos que ella está de acuerdo con los Parámetros Curriculares de la Lengua Portuguesa. Así, la concepción que subyace en la lectura es que la lectura es una actividad que depende del proceso individual, pero que es parte de un contexto social e involucra a habilidades relacionadas con la comprensión y producción de sentido. Mediante la observación de la prueba, afirmamos que el lector con la capacidad de responder a las preguntas es lo que desarrolla actitudes favorables acerca de la lectura. A saber: (i) reconocen ampliamente las palabras, (ii) identifican los objetivos y funciones de la lectura, en reconocimiento de la función de apoyo de género y el contexto del texto, (iii) predice el contenido de los textos a se lee a la luz de su apoyo, su género y su contexto; (iv) plantea hipótesis sobre el contenido del texto que se lee, (v) es capaz de buscar ideas textual e intertextual. Es decir, hace inferencias, aumentando la comprensión, la asociación de diversos elementos presentes en el texto y que son parte de sus propias experiencias personales, (vi) construye la comprensión global del texto leído por la

unificación de la información explícita e implícita, (vii) tiene la capacidad de evaluar la lectura de forma ética y afectiva, o de hacer extrapolaciones coherentes sin escapar de la temática del texto. Por último, podemos decir que las implicaciones pedagógicas de este trabajo para mi actividad profesional es de gran importancia, ya que desde la detección de lo que se requiere de los estudiantes y, en consecuencia, un nuevo enfoque para la enseñanza de la lengua materna como podemos reflexionar sobre eso y encontrar maneras de mejorar nuestro desempeño. Tanto nuestro entrenador como nuestros compañeros. Dejando a un nivel puramente descriptivo de los problemas de acción conjunta más eficaz, entendiendo que la enseñanza de lectura tiene un carácter complejo. En este sentido, tenemos que ser menos intuitivo y más reflexiva. Nos gustaría hacer hincapié en que tenemos la intención de socializar esta investigación con nuestros compañeros, ya que entendemos que es un material que puede contribuir a un nuevo aprendizaje para la práctica de los profesores que se inclinan. Además indicó que la principal contribución de este trabajo es nuestra mirada en el proceso de la lectura en el aula, la comprensión de que el estudiante de ofertas diarias con textos localizados, derechos de autor, histórico y representativo de las diferentes interacciones en el mundo. Por lo tanto, es el momento de ser gestado las prácticas de lectura hacia una educación más significativa.

**PALABRAS CLAVE:** Entendimiento de la Lectura. Matriz de Referencia de la Prueba Brasil.

## **LISTA DE SIGLAS**

---

**PCN** – Parâmetros Curriculares Nacionais;

**PDE** – Plano de Desenvolvimento da Escola;

**MEC** – Ministério da Educação e Cultura;

**INEP** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa;

**IDEB** – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica;

**SAEB** – Sistema de Avaliação da Educação Básica;

**OCDE** – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico;

**ENCEJA** – Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos;

**ENEM** – Exame Nacional do Ensino Médio;

**CF** – Constituição Federal;

**LDB** – Lei de Diretrizes e Bases;

**LA** – Linguística Aplicada;

**PISA** – Programa Internacional de Avaliação de Alunos;

**FHC** – Fernando Henrique Cardoso;

**ANEB** – Avaliação Nacional da Educação Básica;

**ANRESC** – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar;

**PIB** – Produto Interno Bruto;

## **LISTA DE QUADROS**

---

- 01** – Quadro dos descritores materializados nas questões;
- 02** – Quadro da Questão 1
- 03** – Quadro da Questão 2
- 04** – Quadro da Questão 3
- 05** – Quadro da Questão 4
- 06** – Quadro da Questão 5
- 07** – Quadro da Questão 6
- 08** – Quadro da Questão 7
- 09** – Quadro da Questão 8

# SUMÁRIO

---

**RESUMO**

**RESUMEN**

**LISTA DE SIGLAS ..... 11**

**LISTA DE QUADROS ..... 12**

**1 INTRODUÇÃO ..... 14**

**2 CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO DAS AVALIAÇÕES OFICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA ..... 21**

2.1 SAEB E PROVA BRASIL ..... 30

2.2 DIFERENÇAS ENTRE MATRIZ CURRICULAR E MATRIZ DE REFERÊNCIA ..... 31

2.3 MATRIZ DE REFERÊNCIA: FOCO NA LEITURA ..... 32

2.4 TÓPICOS E DESCRITORES ..... 34

2.5 CARACTERÍSTICAS DE PERGUNTAS DA PROVA BRASIL ..... 41

2.6 OUTRAS VOZES SOBRE A PROVA BRASIL ..... 43

**3 CONCEPÇÃO DIALÓGICA DE LINGUAGEM ..... 46**

3.1 NATUREZA DIALÓGICA DA LINGUAGEM ..... 46

3.2 VOZES SOCIAIS NA CONSTRUÇÃO DO ENUNCIADO ..... 49

**4 LEITURA: FIOS DE SIGNIFICAÇÃO ENTRE DUAS CONSCIÊNCIAS ..... 51**

4.1 CONCEPÇÕES DE LEITURA: MÚLTIPLOS OLHARES ..... 52

4.2 LEITURA: OBJETO DE ENSINO ..... 58

**5 PERCURSO METODOLÓGICO ..... 62**

5.1 INSERÇÃO DA PESQUISA NO CAMPO DA LINGÜÍSTICA APLICADA ..... 62

**6 ANÁLISE DO *CORPUS*: UMA COMPREENSÃO RESPONSIVA ATIVA ..... 66**

6.1 DESCRITORES MATERIALIZADOS NAS QUESTÕES ..... 67

6.2 ANÁLISE DAS QUESTÕES ..... 68

6.3 DE VOLTA AS QUESTÕES DE PESQUISA ..... 81

6.4 VOZES EM ANÁLISE ..... 85

**7 FINALIZAÇÃO QUE NEM ESTÁ PRONTA NEM ACABADA ..... 90**

**REFERÊNCIAS ..... 93**

# 1 INTRODUÇÃO

---

*Ler é como deixar-se penetrar, digamos espiritualmente, por uma substância que têm a capacidade de formar a alma.*

(LAROSSA)

Esta pesquisa investiga a concepção de leitura que subjaz à Matriz de Referência da Prova Brasil. Com isso, buscamos compreender de que forma os descritores se materializam nas questões da referida prova e que leitor está sendo presumido para responder tais questões, a partir da análise destas. Compreendemos que, no contexto do ensino fundamental, devem ser criados espaços para experimentar formas de participação nas práticas sociais letradas. Para que isso ocorra, faz-se necessária uma ação docente comprometida com a formação de um leitor proficiente. No espaço de sala de aula, as atividades de ler e de escrever devem ser plenamente desenvolvidas. Com um trabalho eficaz, a criança adquire uma competência leitora e escritora.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino de Língua Portuguesa detalham conteúdos procedimentais relevantes para a “constituição da proficiência discursiva e linguística do aluno” (BRASIL, 1998, p. 53). Um deles, relacionado à prática de leitura de textos escritos, é a “seleção de procedimentos de leitura em função dos diferentes objetivos e interesses do sujeito e das características do gênero e suporte” (BRASIL, 1998, p. 57). Nesse sentido, Solé (1998) esclarece que o ato de ler é orientado pelos propósitos do leitor, lê-se para se divertir, para se informar, para localizar uma resposta, enfim, na vida, as pessoas são mobilizadas por objetivos diversos. O grande desafio, nessa perspectiva, é possibilitar aos alunos a aquisição da leitura e da escrita, incluindo-os como membros plenos da comunidade de leitores.

Mas falar sobre o ensino da leitura, ou melhor, sobre a formação de leitores, implica discorrer sobre o profissional que tem papel decisivo nessa formação: o professor. Afinal, compete à escola proporcionar a aquisição e a ampliação dessa competência, com a clareza de que a constituição de um leitor ativo pressupõe um infindo plurilinguismo dialogizado em que as vozes sociais se entrecruzam continuamente de maneira multiforme (BAKHTIN, 2003) no ato responsivo da leitura.

Dito isso, partimos para uma reflexão de como está se dando o processo de ensino da leitura na escola, pensando, como fez Bakhtin (2003), em uma integração entre o mundo da vida e o mundo da cultura, de forma responsiva. Esse processo de reflexão será feito a fim de tentarmos compreender nossas próprias práticas sociais. Ao pesquisar, esperamos também compreender mais quem somos. Em outras palavras, ainda que não seja o ponto principal do trabalho investigativo, buscamos nos enredar por dentro de nós mesmos, encontrando respostas de como realizamos nossas práticas e como temos contribuído para a não exclusão social, uma vez que a leitura consiste em uma das formas de o sujeito se inserir no mundo.

Com o nosso olhar exotópico, pretendemos ter a compreensão dos pontos que servirão para analisar as questões da prova, investigando de que forma os descritores se materializam ou não nas questões e que saberes são exigidos do sujeito leitor. Mesmo após dez anos de PCN e de vastas publicações a respeito do ensino da leitura, é preciso fazer o caminho de volta para desvelarmos os pressupostos teóricos que abalizam as práticas docentes, visto que os resultados a respeito das avaliações oficiais têm demonstrado baixa proficiência em leitura. O que deixa transparecer é que o trabalho com a leitura ainda se pauta no modelo de ler para responder, de forma superficial, perguntas sobre assuntos e busca de palavras nos textos. Diferente do que vem sendo trabalhado em sala de aula, especificamente nas aulas de língua materna, aderimos ao pensamento bakhtiniano, segundo o qual:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizado através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN, 2003, p. 123)

Ou seja, a construção de sentidos se realiza no processo de compreensão ativa e responsiva. Sob essa perspectiva, no trabalho em sala de aula, o professor deve considerar o dinamismo inerente às práticas de linguagem. Assim, a leitura não pode ser voltada apenas para a identificação de gêneros discursivos e de suas características formais, mas deve possibilitar aos alunos o contato com os mais diversos gêneros discursivos como organizadores e como formas de materialização de práticas discursivas das quais participam nas diferentes esferas da atividade humana.

Desse modo, inserimos esta dissertação na área de estudos da Linguística Aplicada que elege como objeto de pesquisa a linguagem em contextos reais e específicos (SIGNORINI, 1998; MOITA LOPES, 2006). Isso justifica, portanto, a análise da Matriz da Prova Brasil, especificamente do ano 2009, observando as dimensões em que o texto é trabalhado e que competências do aluno são exigidas, de acordo com os documentos oficiais.

O interesse em realizar a presente pesquisa se intensificou, principalmente, depois que o Governo Federal lançou, em 2007, o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) com o objetivo de monitorar a educação oferecida às crianças, aos jovens e aos adolescentes. Para monitorar o possível desempenho, o MEC/INEP criou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), tendo como um dos mecanismos de avaliação a Prova Brasil, que mede a proficiência em leitura. Os resultados refletem a aprendizagem de todas as áreas do conhecimento, pois se parte do princípio de que a leitura perpassa todas elas.

Como formadora e fazendo parte do quadro da Secretaria Estadual de Educação desde a criação do Saeb, foi possível perceber que os resultados não eram utilizados nem como subsídio para o planejamento de ações tampouco para a reflexão pedagógica. Esse fato passou a nos inquietar e, conseqüentemente, nos motivou a compreender melhor a Matriz de Referência e os descritores. Passamos, então, a trabalhar os descritores com um grupo de professores e verificamos que o grupo tinha pouco conhecimento sobre a matriz e pouco sabia sobre as provas, mesmo com a publicação de documentos oficiais, os quais divulgam a avaliação e orientam os professores sobre os procedimentos.

Nesse sentido, organizamos oficinas objetivando analisar questões de livros didáticos para identificar se as mesmas materializavam algum descritor da matriz de referência. O intuito era que os professores refletissem sobre seu trabalho e tivessem clareza de que a leitura é objeto de ensino. Passamos a pesquisar se existia material produzido pela academia que subsidiasse os nossos estudos, junto aos professores, visto que nosso conhecimento merecia ser ampliado. Nossa investigação evidencia que esse material ainda é muito escasso e os poucos existentes não analisam a matriz como um todo, mas um único tópico e em geral o Tópico I, o qual comporta os descritores que apresentam as habilidades menos complexas.

Entendendo que se faz necessário ampliar a possibilidade de conhecimento, discutir e compreender o tema aqui tratado elegemos como nosso objeto de estudo a análise da concepção de leitura subjacente à Matriz de Referência da referida avaliação nacional. Consideramos relevante a pesquisa empreendida em razão, primeiramente, da repercussão que a Prova Brasil obteve após o estabelecimento do Plano de Metas do Índice de

Desenvolvimento da Educação Básica em 2007. Era uma constante a menção a essa avaliação nacional e era enfatizada, inclusive, nos pronunciamentos do governo federal, como um instrumento que auxiliaria o planejamento pedagógico das escolas, visando à melhoria da qualidade da educação no País. Além disso, dentre as políticas públicas de Estado, é a avaliação que tem ganhado maior destaque como propulsora de uma gestão educacional que articule aspectos quantitativos e qualitativos das escolas e redes, para melhorar o nível do ensino. Em segundo lugar, a temática da regulação educacional empreendida pelo Estado, por meio dessa avaliação, ainda não foi alvo de muitas análises e estudos acadêmicos. Dessa forma, ao desvelar e refletir sobre a regulação da educação via análise da prova, poderemos abrir espaço para que um novo sentido entre avaliação, gestão educacional e práticas docentes seja construído.

Para justificar o interesse dessa investigação, precisamos esclarecer, inicialmente, que a nossa compreensão de linguagem está abalizada nos estudos de Volochinov/Bakhtin (2003), segundo o qual a linguagem é um fenômeno material e dialógico responsável pela formação do sujeito. Assim, o homem se forma na interação social, através da linguagem em meio a uma complexa e intrincada rede de relações sociais das quais participa. Estamos convictos de que o filósofo da linguagem, ao pensar assim, nos oferece uma importante dimensão sobre a formação do sujeito, da linguagem e do próprio percurso da leitura, visto que o interlocutor não pode ser entendido como entidade passiva que apenas recebe o que o sujeito autor lhe dirige. Ainda de acordo com Volochinov/Bakhtin (2003), a compreensão dos fatos pela consciência individual ocorre com base em um material dotado de sentido e esse material tem uma realidade concreta e mais ampla, que não é – nem pode ser – individual.

Concordando com tal concepção e fazendo uma reflexão da trajetória profissional, temos a consciência de que, enquanto ensinamos, aprendemos e reaprendemos à medida que interagimos com os textos, orais ou escritos, mediados pelo outro, mesmo que esse outro sejam os autores com os quais dialogamos. Nessa interação, fomos construindo nossa trajetória profissional, a qual se iniciou como professora de língua materna no ensino fundamental e médio. Foram mais de dez anos de aprendizado, que se ampliou quando migramos para a formação de professores. Essa migração nos inspirou a refletir melhor a respeito do processo de formação do sujeito, por meio da linguagem, na interação social, buscando apoio na psicologia sócio-histórica.

Na condição de formadora, fizemos uma interação com vistas ao desenvolvimento, em uma visão humanista, do profissional. A partir desse autoconhecimento, é possível interagir com o outro e provocar a tripla interação. A formação, como trabalho com

o texto, não pode ser concebida como uma atividade monótona, acústica, descomprometida, mas sim como uma “atividade complexa e singular, que envolve os seres humanos nas teias de suas vidas entrecruzadas” (ALARCÃO, 2001).

De acordo com Amorim (2004), nas Ciências Humanas, conjugam-se as dimensões ética e estética para dar origem à dimensão epistemológica. Desse modo, a produção de conhecimento e o texto em que se dá esse conhecimento são uma arena onde se confrontam múltiplos discursos. Nesse sentido, na pesquisa, há tensão. Assim, a dimensão ética da atividade estética é primordial para o entendimento da atividade de pesquisa.

Pensamos que a formação deve contribuir para o desenvolvimento conjunto de todos ou, como denominava Freire (1983), contribuir para uma educação dialogal e ativa, que se efetiva por meio da interação entre sujeitos. Essa compreensão de que o homem se forma na interação social, através da linguagem, é confirmada e ampliada por Bakhtin (2003, 2008) quando defende que a linguagem é constitutivamente dialógica e que o enunciado, para produzir sentidos, deve estar situado em um contexto sócio-histórico, também denominado contexto semântico-axiológico, uma vez que a significação será determinada pela interação com outras vozes. Tanto Freire quanto Bakhtin ajudam na compreensão da influência que o outro apresenta na formação do sujeito leitor.

Assim compreendendo, refletimos a respeito da nossa experiência como formadora, em programas de formação como *Salto Para O Futuro*, *Projeto Nordeste*, *PCN Em Ação*, dentre outros de menor dimensão que aconteceram após o lançamento dos documentos oficiais (PCN). Ponderamos sobre os resultados das avaliações oficiais – a exemplo da Prova Brasil – os quais demonstram a pouca proficiência dos alunos em leitura, apesar dos dez anos de publicação e distribuição dos PCN de Língua Portuguesa e de tantas formações continuadas (como PROFA, GESTAR, PROLETRAMENTO) direcionadas à melhoria do desempenho das práticas docentes. Conforme apontado nos PCN de Língua Portuguesa, tais formações estão calcadas na perspectiva de que “a linguagem, por realizar-se na interação verbal dos interlocutores, não pode ser compreendida sem que se considere o seu vínculo com a situação concreta de produção” (BRASIL, 1998, p. 25). A abordagem dada nesse documento oficial, se compreendida e trabalhada, deveria habilitar o aluno à participação ativa nas práticas sociais letradas. A partir desse fato, nasce o nosso interesse em investigar como essa Prova se apresenta e de que forma os descritores se materializam nas questões.

Para construir esse conhecimento, apresentamos as seguintes questões de pesquisa que norteiam este trabalho seguido dos objetivos a serem alcançados:

- Que leitor é presumido para responder as questões da prova?
- Que concepção de leitura subjaz à Matriz de Referência da Prova Brasil?
- Que descritores são mais recorrentes (ou não) na prova?

### ***GERAL***

- Conhecer que leitor está presumido para responder as questões da Prova Brasil.
- Mapear a concepção de leitura que subjaz à Matriz de Referência da Prova Brasil.

### ***ESPECÍFICOS***

- Analisar as questões da Prova Brasil identificando que descritores estão nela materializados.
- Identificar os descritores mais recorrentes ou não na Prova Brasil.
- Caracterizar o leitor que está sendo presumido para responder as questões da prova em foco.

Para responder às questões, fizemos análise do modelo da Prova Brasil 2009. A proposta de trabalho, aqui exposta, encontra-se organizada em oito capítulos. Nesta introdução, situamos nossa pesquisa no campo da Linguística Aplicada, esclarecemos as razões do olhar científico que se lança para tal objeto e, como linhas norteadoras da investigação, apresentamos as questões de pesquisa e os objetivos. No segundo capítulo contextualizamos as avaliações oficiais e a Matriz de Referência e apresentamos as contribuições em outras vozes a respeito da Prova Brasil. No terceiro capítulo, discutimos a concepção de linguagem e as implicações para a construção do objeto. No quarto capítulo, tratamos de concepções de leitura, abordando suas múltiplas perspectivas e defendemos – atrelada à concepção dialógica da linguagem – a leitura como objeto de ensino. No quinto capítulo, mostramos como se deu o nosso percurso metodológico, contextualizando e explicitando o porquê da escolha pela abordagem sócio-histórica. No sexto capítulo, trazemos

a análise do corpus, discutimos os aspectos pertinentes à compreensão leitora e apresentamos os resultados da análise. Nesse mesmo capítulo, embora não seja objeto de estudo deste trabalho, trouxemos as vozes de alguns professores sobre a concepção de leitura e sobre a Prova Brasil, por compreender que o posicionamento desses professores contribuirá para afirmar ou não que os docentes têm clareza do que seja a prova como também que a leitura é objeto de ensino. Por fim, no sétimo capítulo, tecemos as nossas considerações finais. Assim, as implicações deste trabalho de pesquisa para o nosso fazer pedagógico poderão contribuir para as mudanças de crenças e saberes dos professores com os quais trabalhamos, à medida que com eles socializamos e refletimos sobre o que aqui está posto. No capítulo a seguir, contextualizamos as avaliações oficiais e apresentamos a Matriz de Referência.

## 2 CONTEXTO SÓCIO–HISTÓRICO DAS AVALIAÇÕES OFICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

---

*A instituição de uma política de formação de leitores é condição básica para que o poder público possa atuar sobre a democratização das fontes de informação, sobre o fomento à leitura e à formação de alunos e professores leitores.*

(BERENBLUM)

Nesse capítulo contextualizamos as avaliações oficiais da Educação Básica no cenário das políticas públicas no país. A seguir, circunscrevendo-nos à Prova Brasil, distinguimos matriz curricular de matriz de referência, detalhamos as habilidades exigidas ao aluno, apresentamos os tópicos e os descritores<sup>1</sup> constituintes da avaliação e caracterizamos as perguntas que constam no caderno de provas.

A temática da regulação da educação tem garantido espaço no campo de estudo das políticas públicas educacionais. Apesar de esse não ser um vocabulário recente, ele despontou com força nas discussões acadêmicas, especialmente, nos últimos vinte anos do século 20, período em que a avaliação sistêmica tornou-se o instrumento regulador prioritário das políticas estatais.

A mudança do papel estatal frente à condução das políticas públicas é apontada por muitos autores, dentre eles Faleiros (2000), Mészáros (2002) e Pereira (2008), como consequência da crise vivenciada pelo sistema capitalista, nos anos 1970. Nesse período, com o esgotamento do modelo político-administrativo que orientou o desenvolvimento econômico, o Estado passou a ser questionado sobre suas reais funções e a eficácia de sua intervenção na realidade social.

Com efeito, sob a influência da doutrina neoliberal, os Estados nacionais iniciam um amplo processo de reforma que, em geral, buscava diminuir sua interferência no plano econômico, conter os gastos e aumentar o controle dos resultados de suas políticas, para garantir a melhoria da eficiência e excelência nos serviços prestados. Nesse contexto, as avaliações assumem uma posição estratégica nas agendas governamentais, pois se acreditava que elas contribuiriam para a qualidade da administração pública e dariam sustentabilidade à reforma. Isso porque as atividades avaliativas permitiam controlar os resultados obtidos,

---

<sup>1</sup> Habilidades a serem avaliadas em cada tópico.

responsabilizar os prestadores de serviço pelos resultados a partir da prática do *accountability*, bem como transmitir a imagem de um Estado que se preocupa e que respeita os interesses dos cidadãos (CLÍMACO, 2005).

Por conseguinte, a avaliação passou a ser uma atividade presente em todos os setores sociais, tornando-se o eixo norteador do processo regulatório estatal, no qual impera o controle de resultados nos empreendimentos da administração pública. Todavia, foi no campo educacional que as avaliações ganharam proeminência, pois o conhecimento passou a ser elemento chave para o desenvolvimento da economia mundial, que acompanhava o ritmo das mudanças tecnológicas, das descobertas científicas e das inovações.

A partir desse entendimento, o Estado mudou a sua gestão e responsabilidade para com os serviços educacionais, promovendo a reorganização gerencial da educação. No âmbito legal, a Constituição Federal (CF) de 1988, em seu Artigo 206, fixou os princípios do ensino brasileiro, dentre os quais destacamos: (a) a gestão democrática, estabelecida no inciso VI, que incrementou a capacidade das escolas tomarem decisões; e (b) a garantia de padrão de qualidade, prevista no inciso VII. Além disso, para tornar as instituições escolares mais eficientes e produtivas, a referida CF em seus Artigos 211, 212 e 213 estabeleceu, respectivamente, a organização descentralizada dos sistemas de ensino entre os entes federativos, a descentralização administrativa e financeira do ensino para os governos locais e os recursos públicos que seriam destinados às escolas.

Com a prática das avaliações, o Estado reforçou seu poder regulatório sobre o sistema educacional à medida que a administração das redes de ensino foi descentralizada (BONAMINO, 2003). Assim, a autonomia pedagógica das redes escolares acaba sendo cerceada, pois é o poder central que determina os objetivos, a missão e o nível de qualidade que devem ser alcançados de maneira a atender às demandas do mercado competitivo internacional. Essa crescente prática da avaliação demarca a mudança no modelo estatal vigente, que passou a ser denominado por Neave (2001) de *Estado avaliador*.

Seguindo esse fluxo, sob o comando dos organismos internacionais, os países latino-americanos, no final dos anos 1980, colocaram em marcha os processos de avaliação, também articulados às intenções de reforma estatal. No caso do Brasil, em 1990 foi criado o Saeb, com o propósito de monitorar a qualidade do ensino e verificar a equidade e a eficiência do sistema de educação básica. A avaliação e a descentralização, anunciadas na CF/1988, recebem a marca de políticas estatais nos dois mandatos do governo de Fernando Henrique Cardoso – FHC (1995-1998 e 1999-2002). Com a finalidade de redirecionar a prática e a

política educacional aos moldes de um *Estado avaliador brasileiro*, esse governo inicia seus trabalhos empreendendo uma ampla reforma educacional.

Em 2005, o Saeb foi reformulado pela Portaria Ministerial nº 931, de 21 de março, passando a ser composto por dois processos avaliativos: Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil. A Aneb manteve os procedimentos da avaliação amostral, das redes públicas e privadas, com foco na gestão da educação básica.

No conteúdo do discurso oficial, a criação da Prova Brasil visava atender às demandas dos gestores públicos por informações mais precisas sobre a realidade educacional, pois, ao participarem da avaliação em larga escala, os estados e municípios precisavam conhecer a realidade de suas escolas (FRANCO, 2004). Além disso, ao idealizar uma avaliação que retratasse o desempenho de cada unidade escolar, as autoridades públicas buscavam atender às críticas dos acadêmicos frente às limitações do Saeb amostral.

Desde meados dos anos 1990, os estudiosos da temática destacavam que uma avaliação amostral, em larga escala, realizada com o propósito de melhorar a qualidade do sistema educacional, deveria primeiro mobilizar as comunidades escolares (LAPOINTE, 1995; NEVO, 1997). E, ainda outros acadêmicos, ao analisarem o Saeb, não refutavam que ele, até então, tinha gerado informações qualificadas, permitindo conhecer a realidade do ensino brasileiro e aperfeiçoar as ações da política educacional. No entanto, apontavam que a estrutura e operacionalização dessa avaliação não estavam contribuindo para um maior envolvimento das redes de ensino, dificultando a utilização dos dados coletados pelas escolas e gestores estaduais e municipais de educação (BONAMINO, 2002; VIANNA, 2003).

Sendo assim, em 2005, a Prova Brasil foi implementada pelo Inep, seguindo uma metodologia similar à utilizada no Saeb. Os testes de Língua Portuguesa e Matemática, com foco, respectivamente, em leitura e resolução de problemas foram aplicados aos estudantes da rede pública, concluintes dos anos iniciais (4ª série/5º ano) e finais (8ª série/9º ano) do Ensino Fundamental.

Com a Prova Brasil, o governo federal inova o Saeb disseminando resultados por unidade escolar. Os objetivos da nova avaliação, enfatizados no discurso oficial, podem ser sintetizados em: (i) produzir informações para subsidiar os gestores públicos na elaboração de políticas e no direcionamento de seu apoio técnico e financeiro voltados para a necessidade de cada instituição escolar para o desenvolvimento da rede e superação das desigualdades existentes; (ii) promover o debate e auxiliar no aperfeiçoamento do trabalho pedagógico e administrativo das equipes escolares com vistas a melhorar a qualidade do ensino; (iii)

ampliar a capacidade técnica e o conhecimento científico das universidades, dentre outras instituições, sobre a avaliação educacional; e (iv) prestar contas à sociedade da qualidade da educação ofertada nas escolas públicas.

Para tratarmos das avaliações da educação básica, com ênfase na Prova Brasil, discorreremos sobre a estrutura de sua matriz de referência. Mas, antes de esboçar a estrutura de tal matriz, esclarecemos, na sequência, em que contexto esses instrumentos avaliativos foram criados. A década de 80 inaugura um período de intensas crises na economia e tem na avaliação educacional um instrumento utilizado nas políticas de regulamentação social, de controle e de racionalidade orçamentária. Dessa forma, a velha prática de investimentos generosos, que prevaleceu no período pós-guerra, sob a crença de que era necessário injetar dinheiro em políticas públicas, em função do progresso e do bem estar social, chega ao fim com o movimento das reformas que tem início na década de 80, após a crise do petróleo em 1973.

Parte substancial das políticas reformistas se expressa no chamado Consenso de Washington, em 1989, e se materializa sob a liderança dos Estados Unidos nas medidas neoliberais para os países latino-americanos, de forma a propor redução da intervenção do Estado na economia, diminuição do poder dos sindicatos que representavam a classe trabalhadora, aumento da privatização de empresas estatais, abertura comercial, flexibilização da legislação trabalhista, redução da carga fiscal, etc. Essas práticas influenciaram o debate sobre a necessidade de reformas institucionais, dentre elas as educacionais.

A avaliação educacional é instaurada nessa lógica e passa a ser utilizada, segundo Dias Sobrinho, para fins de controle e de prestação de contas. Dessa perspectiva, afirma o autor:

O Estado deixou de ser o provedor de benefícios e serviços que a sociedade utiliza para superar seus problemas e passou a exercer severo controle e forte fiscalização. Observa-se aí uma transferência de ênfase. No primeiro caso, a avaliação tinha o propósito de analisar a eficácia dos programas com a finalidade de torná-los melhores e mais produtivos em termos sociais. No segundo, prevalece a lógica do controle e da racionalidade orçamentária, que efetivamente significa cortes de financiamento e rebaixamento da fé pública (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 47).

Nesse momento, a educação passa a estar no centro das preocupações políticas e econômicas dos setores dominantes e deve se ajustar a elas. É preciso formar um novo

trabalhador, conseqüentemente, um novo indivíduo, capaz de atuar em diferentes frentes de trabalho para que seja capaz de manter o emprego. Daí a ideia de trabalhador flexível e adaptável às formas de produção próprias da nova fase do capitalismo.

Silva Jr. e Cammarano González (2002) analisam essa relação da educação com as questões econômicas e políticas argumentando que:

Nesse contexto, em que a economia torna-se a mais elevada forma de ideologia, os arautos da superação da crise do capitalismo no último quartel do século XX e início do século XXI procuram estabelecer uma relação de linearidade entre as mudanças tecnológicas, a centralidade da educação, a qualificação do trabalhador e a capacidade de manter seu emprego ou, ainda, manter-se na condição de um ser social empregável. Isto é, o que está em curso consiste numa profunda mudança da forma fenomênica do capitalismo em razão de sua própria racionalidade (SILVA JR; CAMMARANO GONZÁLEZ, 2001, p. 39-40).

A sociedade já não comporta mais os antigos trabalhadores dotados de especialização mínima e funcional típica do fordismo. A sociedade regida pelo capital requer trabalhadores que venham a atender às demandas do mercado, ou seja, trabalhadores flexíveis, competentes e que sirvam aos interesses do mercado na sociedade urbano-industrial.

A avaliação educacional acompanhou esse movimento e

Assumiu basicamente as características de ‘accountability’: uma forma tecnocrática de valorar e um procedimento burocrático de exigir o cumprimento de obrigações. É inevitável a conexão entre ‘accountability’ e a ideologia da eficiência. [...] É, portanto, a capacidade de prestar contas não à sociedade, mas aos governos e aos clientes (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 47).

As práticas reformistas assinalam em sua agenda política a necessidade de dotar esse novo indivíduo de competências e habilidades e, para isso, a educação se ajusta à necessidade do mercado e dos governos com o intuito de promover a competitividade e, para atender a esse objetivo, a avaliação é utilizada para justificar gastos e para regular o sistema.

Analisando a relação entre educação e produtividade, Dias Sobrinho (2002) afirma que:

Em ambos os casos (referindo-se à Inglaterra e aos EUA) se tratava prioritariamente de recuperar o rígido controle sobre as contas públicas, o que passava pelo crescente descomprometimento do Estado com os gastos em políticas sociais. Ganham força a mentalidade de privatização, ainda que branda quando se trata de educação, e da satisfação do consumidor. Enfim, o que passa a prevalecer é a exigência de que a educação internalize em suas instituições a racionalidade econômica que as torne mais estreitamente vinculadas e úteis à indústria e ao mercado de modo geral (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 48).

Vale lembrar a influência técnica política e financeira de organismos internacionais como é o caso do Banco Mundial que, além de financiar e de cobrar as avaliações, “intervém significativamente na imposição ideológica e na criação de competências segundo seus interesses e ideologias” (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 52).

O autor destaca a exigência desse organismo aos países pobres ou em desenvolvimento, em relação à educação básica: que esta seja gratuita e receba “a maior fatia dos investimentos dos distintos países, cabendo mesmo algumas formas de subsídios às crianças carentes como, por exemplo, os subsídios repassados em forma de bolsa-escola” (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 52). E destaca que os empréstimos são feitos apenas mediante a garantia de que a educação venha a se ajustar à nova realidade e observe as restrições orçamentárias que a torne mais eficiente e produtiva, sendo útil ao mercado, estreitando seus laços com a indústria e assumindo a racionalidade do modelo gerencial.

Na Europa, a difusão e a melhor qualificação técnica da avaliação são devidas à União Europeia e à Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Este último vem exercendo grande importância no desenvolvimento de avaliação dos chamados países-membros, do qual o Brasil não faz parte, apenas os países mais industrializados da economia no mercado. Essa organização atua com vistas à pesquisa, à ajuda financeira, à formação de especialistas e à definição de critérios e indicadores.

Dias Sobrinho (2002) aponta que a OCDE prioriza cinco eixos: “fluxos de alunos nos sistemas; resultados (rendimentos) dos alunos; estabelecimentos de ensino e seus entornos; custos; expectativas e atitudes ante a educação” (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 162).

O autor afirma ainda que:

Como o levantamento de custos é de grande interesse, sobretudo porque permite as comparações entre os países, a OCDE estabeleceu os indicadores pertinentes: custos da educação relativamente ao PIB; parcela do ensino nos

gastos públicos; distribuição de recursos por nível de ensino; fontes de financiamento da educação; despesas por nível; custos do aluno em relação ao PIB, índices de despesas por aluno e por nível; pessoal empregado no ensino; número de alunos por professor. (idem)

As intervenções desses organismos multilaterais na avaliação acentuam-se com a ideia de Estado Avaliador amplamente difundido com o movimento das reformas educacionais. É preciso avaliar para ajustar a educação à lógica da economia e da política dominantes. Por isso, “a ideia de competitividade do país no cenário internacional, da modernização do Estado da eficácia e da eficiência na economia e na gestão dá o sentido geral dessas avaliações” (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 57).

O Brasil, ao final da década de 80 e início da década de 90, fez parte desse movimento reformista fortemente instalado para proceder a ajustes do sistema regido sob a lógica do capital em função das transformações ocorridas em sua base técnico-produtiva. Assim, o movimento de reformas pretende corrigir problemas que surgem dentro da lógica estabelecida. De modo nenhum a proposta de reformar servirá para transformar as relações de dominação de um sistema cuja prioridade é servir ao capital.

Essa tentativa de adequar o Brasil à agenda internacional tem início na Presidência de Fernando Collor de Mello, em 1990, quando seu governo ressalta a importância de inserir o Brasil no quadro internacional de competitividade do processo de globalização. Assim, a privatização emerge como palavra de ordem. Logo mais, com a eleição de Fernando Henrique Cardoso, em 1995, a reforma do Estado continua ganhando força e espaço na agenda nacional. Dentre as principais reformas, estão as educacionais.

Mészáros (2002), ao propor uma sociedade para além do capital, argumenta, contrariamente à estratégia reformista de defesa do capitalismo apontando, que ela é:

De fato baseada na tentativa de postular uma mudança gradual na sociedade através da qual se movem defeitos específicos, de forma a minar a base sobre a qual as reivindicações de um sistema alternativo possam ser articuladas. Isso é factível somente numa teoria tendenciosamente fictícia, uma vez que as soluções preconizadas, as “reformas”, na prática são estruturalmente irrealizáveis dentro da estrutura estabelecida de sociedade. [...] Dessa forma torna-se claro que o objeto real do reformismo não é de forma alguma aquele que ele reivindica para si próprio: a verdadeira solução para inegáveis defeitos específicos, mesmo que sua magnitude seja deliberadamente minimizada, e mesmo que o modo planejado para lidar com eles seja reconhecidamente (mas de forma a isentar a própria responsabilidade) muito lento. O único termo que de fato tem um sentido

objetivo nesse discurso é “gradual”, e mesmo este é abusivamente expandido dentro de uma estratégia global, o que não pode ocorrer. Pois os defeitos específicos do capitalismo não podem sequer ser observados superficialmente, quanto mais ser realmente resolvidos sem que se faça referência ao *sistema como um todo*, que necessariamente os produz e constantemente os reproduz (MÉSZÁROS, 2002, p. 62).

É nesse contexto que a estratégia reformista marca presença no sistema educacional brasileiro. Inicialmente, podemos afirmar, com base em escritos produzidos pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), que a ideia de aferir competências e habilidades na educação escolar e, especificamente, na educação básica, está relacionada aos chamados pilares da educação: aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e o aprender a conviver. Pilares esses fortemente divulgados nos documentos oficiais, a partir da década de 90.

O pilar aprender a aprender dissemina o pensamento de que o indivíduo deveria estar apto a aprender, num processo evolutivo, desenvolvendo a autonomia de buscar por si mesmo conhecimentos e soluções para os problemas que se colocam na dinâmica social. Porém, a escola não deve calcar seu Projeto Pedagógico apenas nesse pilar, mas também nos demais já citados no parágrafo anterior.

A educação escolar no Brasil, ao aderir a esse processo por meio de reformas educacionais, no início da década de noventa do século XX, busca mensurar as performances individuais com base em sistemas de avaliação. Assim, a avaliação passa a ser utilizada como eixo da política educacional. Nesse sentido, em 1990, o Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (Inep) com apoio do MEC, criou um sofisticado Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica conforme já foi explicitado.

Todas as escolas avaliadas têm a nota calculada, o que cria a possibilidade de elaborar mecanismos de controle das escolas em função dos seus resultados. Tal possibilidade foi materializada em 2007, com a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). O IDEB é um indicador construído para as escolas públicas, municípios e unidades da Federação que combina os resultados da Prova Brasil com a taxa de aprovação e distorção idade/série obtida a partir de dados do Censo Escolar.

Também em 2005, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, do Ministério da Educação, estabeleceu metas de desempenho no IDEB para o país, redes de ensino e escolas públicas a serem atingidas até 2021, criando, assim, um sistema de controle

nacional. Também foram criadas metas intermediárias a cada dois anos, para que seja acompanhada a trajetória em direção ao cumprimento das metas em longo prazo.

Na medida em que a qualidade da educação oferecida por unidade de ensino é mensurada pelo IDEB, as escolas podem ser cobradas em função do seu desempenho, o que poderia contribuir para melhorar os resultados. Isso representou um avanço no uso da avaliação, uma vez que foi criado um sistema de incentivos no qual a avaliação passou a ser sistematicamente utilizado para medir resultados, corrigir os erros e aprimorar as políticas.

A avaliação, nos documentos oficiais que referenciam a reforma educacional – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e Parâmetros Curriculares Nacionais –, é tratada como um sistema de controle e racionalidade. Esse último como a primeira prioridade constitutiva das reformas, seguidas de mais três: a mudança nos livros didáticos; a capacitação de professores, presencial e a distância, e a avaliação nacional.

Essas prioridades se articulam à medida que os Parâmetros Curriculares Nacionais configuram um currículo mínimo nacional e que aponta para o estabelecimento de um conteúdo de extensão nacional a ser avaliado pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e, posteriormente, Prova Brasil. Podemos afirmar que a proposta de “currículo mínimo” está fundamentada na noção de padrões mínimos de qualidade e padrões mínimos de insumo, conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu Artigo 4º. Esses padrões são cobrados nas avaliações em etapas escolares, explicitadas na sequência deste trabalho.

No segundo ano<sup>2</sup> é aplicada a Provinha Brasil, a qual foi criada em 2008, no intuito de obter informações sobre o nível de alfabetização das crianças. A Provinha é aplicada duas vezes ao ano, no mês de abril e no mês de novembro. Até 2010 os alunos se submetiam apenas à avaliação de Língua Portuguesa, com foco em leitura. A partir de 2011 foi introduzida a prova de matemática, com foco na resolução de problemas.

A matriz inicial (2008) era composta por dez descritores agrupados em cinco eixos: apropriação do sistema de escrita; leitura; escrita; compreensão e valorização da cultura escrita; desenvolvimento da oralidade. Só os quatro primeiros eixos eram cobrados. Para edição 2009 e 2011 os descritores foram em dois grandes eixos: Apropriação do sistema de escrita: habilidades relacionadas à identificação e ao reconhecimento de princípios do sistema de escrita. O segundo eixo é leitura.

---

<sup>2</sup> Ressalvamos que a Provinha Brasil é aplicada no segundo ano em escolas nas quais o ensino fundamental de 9ª anos já tenha sido implantado; na 2ª série em escolas nas quais o ensino fundamental tem duração de 8 anos; e na 1ª série em escolas nas quais o ensino fundamental ainda tem duração de 8 anos e possui um ano destinado à alfabetização anterior a essa série.

Conforme já explicitado, as avaliações de Língua Portuguesa, tanto Provinha Brasil quanto Prova Brasil, avaliam somente a leitura, sendo o texto a menor unidade de sentido e, nesta perspectiva, exige a familiaridade com diferentes gêneros textuais, os quais são sempre apresentados antes de cada uma das questões ou itens. A Prova é elaborada com base nas propostas curriculares de alguns estados e municípios e nos Parâmetros Curriculares Nacionais, segundo o MEC, o objetivo não é avaliar o aluno, e sim o sistema.

As demais avaliações da Educação Básica, além do Saeb e Prova Brasil, são o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa – Programa de avaliação internacional padronizado, para alunos de 15 anos, desenvolvida pelos países participantes da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico. O Brasil participa como país convidado); o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem – exame individual, oferecido anualmente aos alunos que concluíram ou estão concluindo o ensino médio) e o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Enceja – tem por objetivo avaliar as competências e habilidades básicas de jovens e adultos que não tiveram acesso aos estudos ou não puderam continuá-los na idade adequada). A análise dos resultados do desempenho do aluno tem o objetivo de subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para área educacional, a partir de parâmetros de qualidade e equidade, bem como, produzir informações claras e confiáveis aos gestores, aos educadores, aos pesquisadores e ao público em geral.

## 2.1 SAEB E PROVA BRASIL

A Prova Brasil e o Saeb são dois exames complementares os quais compõem o Sistema de Avaliação Básica. Essa avaliação, denominada de Aneb (Saeb – Avaliação Nacional da Educação Básica), permite produzir resultados médios de desempenho, conforme os estratos amostrais, promover estudos que investiguem a equidade e a eficiência dos sistemas e redes de ensino por meio da aplicação de questionários, conforme vem sendo implementado na avaliação a partir de 1995.

O Saeb traz resultados gerais, constituindo-se em um instrumento para o planejamento de políticas públicas as quais fortaleçam a escola e os profissionais docentes. Para se apreender e analisar as especificidades e a diversidade das escolas brasileiras, foi

criada a avaliação denominada Prova Brasil a fim de retratar a realidade de cada escola, em cada município, conforme já foi explicitado no decorrer desse capítulo.

A Prova é aplicada a cada dois anos, sendo a de 2011, sua 4ª edição. Seus resultados são importantes para o alcance das metas propostas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica<sup>3</sup> (IDEB). Com o intuito de envolver professores, gestores e demais profissionais da educação no conhecimento e apropriação do que seja a Prova Brasil e o Saeb, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) distribuiu materiais de ampla divulgação sobre Matrizes de Referência, temas, tópicos e descritores a fim de que os profissionais façam uso desses materiais e, assim, sejam capazes de refletir sobre sua prática escolar e sobre o processo de construção do conhecimento dos alunos.

Dessa forma, esse material deveria se constituir em objetos de estudo, no processo de formação continuada. Pois a formação do professor é condição básica para que se efetive uma política de formação de leitores no âmbito da escola. No nosso entendimento, esses documentos de orientação aos professores deveriam ser amplamente discutidos a fim de que os professores tivessem clareza de que avaliando o aluno, os docentes também estão tendo seu trabalho avaliado. Por outro lado, o período de divulgação só ocorre no ano de aplicação o que, na nossa compreensão, não deveria ocorrer só nesse momento, pois a formação continuada deve ser sempre e se constituir em momentos de reflexão a respeito do papel do professor como mediador do desenvolvimento das habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos. Apenas a divulgação por meio de materiais não garante que os professores compreendam como devem trabalhar. Não negamos que os manuais orientam a discussão pela escola, porém, se essas discussões acontecerem desprovidas das referências que as orientam, a possibilidade de ampliação do conhecimento é menor.

## 2.2 DIFERENÇAS ENTRE MATRIZ CURRICULAR E MATRIZ DE REFERÊNCIA

Há uma diferença entre o que se denomina Matriz Curricular e Matriz de Referência. A matriz curricular diz respeito ao currículo de disciplina dentro do Projeto Pedagógico da escola. Ao passo que a Matriz de Referência é um elenco de habilidades e

---

<sup>3</sup> O IDEB é um dos eixos do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

competências, definidas em unidades, denominadas descritores agrupados em tópicos os quais compõem a matriz de uma dada disciplina em avaliações dos tipos Prova Brasil e Saeb.

Necessário se faz esclarecer que não é possível construir os instrumentos de avaliação denominados de larga escala sem que se reporte à experiência da disciplina, indicador sintético que combina o fluxo escolar, avaliado pelo **Educacenso** (Sistema usado pelo Inep/MEC o qual acompanha a situação de Rendimento e Movimento dos alunos declarados ao Censo Escolar da Educação Básica), com o índice de desempenho dos estudantes, avaliado pela Prova Brasil nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática. Ademais, não é possível pensar em avaliação de Língua Portuguesa, na área de leitura, sem se levar em consideração um fazer pedagógico (aqui denominado curricular) comum e necessário nas aulas de língua materna. Assim, ao se pensar em uma matriz curricular, cada unidade de ensino, junto ao seu corpo docente, deve pensar um ensino voltado para a autonomia, o protagonismo, a participação cidadã e a qualificação continuada, norteado para: o domínio do uso da língua materna, nas suas manifestações orais e escritas, tanto para leitura de textos quanto para a sua produção; reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno social, histórico cultural e político e visão crítica dos fenômenos linguísticos no uso dos recursos gramaticais a serviço dos propósitos comunicativos do produtor do texto.

### 2.3 MATRIZ DE REFERÊNCIA: FOCO NA LEITURA

Tendo especificado as diferenças entre matriz curricular e matriz de referência, neste tópico, teceremos considerações a respeito da matriz de referência a qual norteia a confecção dos itens que compõem a Prova Brasil. A matriz, em vigor, faz um recorte do ensino, avaliando uma das áreas fundamentais que constituem o ensino de língua materna: avalia-se a capacidade de leitura do estudante.

O que se espera desse aluno é que ele seja competente no domínio da linguagem. Ou seja, capaz de compreender e de produzir textos orais e escritos, adequados às situações de comunicação em que atua, de posicionar-se diante do que lê e ouve, de ler e escrever produzindo sentidos, entendendo o propósito comunicativo do produtor do texto, formulando hipóteses de leitura, articulando respostas significativas em variadas situações de comunicação. Essa visão traz em seu cerne que a leitura e a compreensão se constituem em um ato social e não em uma atividade individual.

Dessa forma, a aferição da competência leitora, como já dito, ocorre partindo da matriz de referência cuja concepção pedagógica segue uma visão textual. Ou seja, toda questão é elaborada com apoio em um texto verbal ou não verbal que exige sempre uma leitura. A avaliação, nesse aspecto, evidencia três pilares fundamentais: a presença do texto; os descritores, reunidos em seis tópicos, que apresentam as habilidades de leitura a serem avaliadas e as estratégias de perguntas que compõem o denominado item de leitura.

Assim sendo, o texto é a base fundamental do referido item, sendo compreendido como uma unidade de significação a qual pressupõe um contexto, um evento comunicativo para se realizar, com a presença de interlocutores a que denominamos produtores do texto e leitores. Compreende-se, pois, que a avaliação é elaborada a partir de uma Matriz de Referência que tem como fundamento a concepção interacionista de ensino e aprendizagem da leitura.

Vale salientar que a concepção interacionista de ensino e aprendizagem da leitura tem por base as ideias teóricas de Vygotsky (1988) o qual afirma que o pensamento não tem um equivalente imediato, por isso sua transição para a palavra passa necessariamente pelo significado, uma vez que as palavras no pensamento são plurivalentes. Nesse sentido, Vygotsky (1988) assegura que todas as frases que pronunciamos na vida real possuem algum tipo de subtexto. Quer dizer, um pensamento oculto por trás delas. Explicitando melhor: por trás de cada pensamento, há desejos, necessidades, interesses e emoções, fazendo com que a compreensão do que dizemos dependa, substancialmente, da interação do nosso ouvinte com essa base afetivo-volitiva.

Dessa forma, a compreensão é o resultado do nível de interação que os indivíduos conseguem estabelecer entre o verbal e o extraverbal, entre a palavra e o afetivo-emocional que flui na interação entre as pessoas. Essa ideia vygotkiana a respeito do valor fundamental da palavra como modo mais puro de interação social é também destacada por Bakhtin o qual acrescenta que a palavra, além de instrumento da consciência, é também espaço privilegiado da criação ideológica.

Dessa maneira, para Bakhtin, é no fluxo da interação verbal que a palavra se transforma e ganha diferentes significados, de acordo com o contexto em que surge. Sua realização como signo ideológico está no próprio caráter dinâmico da realidade dialógica das interações sociais. Nessa concepção, qualquer que seja a enunciação, mesmo a expressão verbal de uma necessidade qualquer é socialmente dirigida. Dessa maneira, na leitura, o sentido é construção de responsabilidade tanto do texto que oferece as pistas para que o sujeito-leitor o interprete, quanto desse que aborda o texto no uso de suas experiências sócio-

historicamente constituídas que o permitem fazer a leitura em diálogo com o sujeito-autor, dando ao texto a sua contrapalavra.

## 2.4 TÓPICOS E DESCRITORES

A Matriz de Referência apresenta um conjunto de descritores de habilidades que atende ao enfoque dado à Prova para avaliar um conjunto de procedimentos cognitivos, de capacidades de leitura do estudante. A já explicitada Matriz está estruturada em duas dimensões. Na primeira dimensão, denominada objeto do conhecimento, são elencados seis macrotópicos e a segunda denominada competência, com descritores que indicam habilidades a serem avaliadas em cada tópico.

Na sequência, apresentamos os tópicos, seus descritores e a análise desses, transcrevendo-os conforme o MEC apresentou, no Manual de Orientações ao **Professor**.

### **Tópico I – Procedimento de Leitura**

Esse tópico diz respeito a procedimentos fundamentais do ato de ler no que tange às informações explícitas e implícitas do texto, desde a localização, o entendimento de palavra ou expressão, compreensão global da informação, até o resgate de informação nas entrelinhas do texto. O citado tópico é constituído por cinco descritores de habilidades. Para se referir aos já citados documentos, o MEC convencionou usar um “D” seguido do número. Nesse tópico, estão agrupados cinco descritores:

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

(INEP, 2009)

Os descritores aparecem dentro de cada tópico, numa ordem crescente de aprofundamento e/ou ampliação de conteúdos ou das habilidades exigidas. Passemos à explicitação dos descritores:

- **D1 – Localizar informações explícitas do texto**

Esse primeiro descritor diz respeito a uma habilidade básica na compreensão leitora do texto. Ou seja, a identificação de informações que estão claramente apresentadas no texto. Trata-se de localização de informação explícita, identificável sem dificuldade, o que permite avaliar se o estudante é capaz de localizar a informação, sem o auxílio de informação concorrente no texto. Essa habilidade é avaliada por meio de texto-base que dá suporte ao item. Para chegar à resposta correta, o aluno deve ser capaz de retomar o texto, localizando outras informações, àquela que foi solicitada. Há necessidade de o aluno parafrasear as informações, a fim de alcançar a alternativa correta, realizando, dessa maneira, um trabalho que vai além da mera decodificação. (INEP/MEC, 2009)

- **D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão**

Por meio desse descritor, pode-se avaliar a habilidade de o aluno relacionar informações, inferindo quanto ao sentido de uma palavra ou expressão no texto. Ou seja, dando a determinadas palavras seu sentido conotativo. (INEP/MEC, 2009)

Compreende-se que o grau de familiaridade com uma palavra depende da frequência de convivência com ela que, por sua vez, está ligada à intimidade com a leitura de diferentes gêneros discursivos. Por isso, a capacidade de inferir o significado de palavras, depreensão do que está nas entrelinhas do texto, do que não está explícito, evita o problema que se constitui quando o leitor se depara com um grande número de palavras cujo significado desconhece. O que interfere na leitura fluente do texto. Assim, a habilidade exigida do aluno volta-se para a inferência. Diante disso, ao retomar conceitos de leitura, evidencia-se a leitura como interação, uma vez que envolve tanto o texto quanto o leitor no processo.

- **D4 – Inferir uma informação implícita em um texto**

Esse descritor requer do leitor uma capacidade de construir a informação que está subjacente ao texto, partindo do contexto e das pistas linguísticas que o texto oferece. Trata-

se, na verdade, do desvendamento do que subjaz, posto que haja um balanceamento entre as informações de superfície do texto e aquelas que serão resgatadas nas entrelinhas. Convém esclarecer que não é possível explicitar 100% das informações, sejam elas quais forem. Nesse sentido, se diz que existem graus diferentes de implicitude do texto.

Por meio desse descritor, espera-se avaliar a habilidade de o aluno reconhecer uma ideia implícita no texto, seja por meio da identificação de sentimentos que dominam as ações externas das personagens, em um nível básico, seja com base na identificação do gênero discursivo e na transposição do que seja real para o imaginário. (INEP/MEC, 2009)

- **D6 – Identificar o tema de um texto**

Esse descritor se constitui em competência básica na compreensão do texto, pois trata do reconhecimento do tópico global do texto, ou seja, o leitor precisa transformar os elementos dispostos em um todo coerente. Partindo da localização de informações e da inferência de aspectos explícitos e implícitos, presentes nos primeiros descritores desse tópico, o aluno se prepara para outras habilidades mais complexas como é essa cobrada nesse descritor.

- **D11 – Distinguir um fato da opinião relativa deste fato**

Nesse descritor, dois conceitos são importantes: fato e opinião relativa ao fato. O primeiro, algo que aconteceu ou acontece e que está relacionado a algo real, quer no mundo textual, quer no mundo extratextual. Já o segundo, a opinião é algo subjetivo, no mundo textual ou no mundo real, que impõe, necessariamente, uma posição do autor do texto.

Essa habilidade, como a presente no D6 (identificar o tema de um texto), requer que o aluno já tenha amadurecimento das habilidades básicas presentes nos descritores D1 (localizar informações explícitas em um texto), D3 (inferir o sentido de uma palavra ou expressão), D4 (inferir uma informação implícita em um texto). Identificar o tema de um texto (D11 – distinguir um fato da opinião relativa a esse fato) é bastante importante porque indica uma proficiência crítica em relação à leitura, que é diferenciar informação de uma opinião sobre algo.

**Tópico II – Implicações do Suporte do Gênero, e/ou do Enunciador na Compreensão de Texto (INEP, 2009)**

Esse tópico refere-se à forma como o texto se apresenta. Ou seja, sua estrutura, seu suporte, a forma como é veiculado, o que o caracteriza como gênero discursivo. Na concepção bakhtiniana, os gêneros discursivos são formas relativamente estáveis de criação de relações interlocutivas, vinculadas a esferas de atividade (de produção, circulação e recepção de discursos).

Os gêneros se concretizam materialmente em textos e sua concretização se dá a partir do estilo, do tema e da forma composicional, que são mobilizados e determinados pelo projeto enunciativo. Ainda de acordo com a concepção bakhtiniana, o destinatário desse enunciado aponta também o seu estilo.

- **D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.)**

- **D9 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.**

(Inep, 2009)

No referido tópico, conforme podemos observar, só há dois descritores os quais analisaremos na sequência desse escrito.

- **D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.)**

Considera-se parte constitutiva da habilidade de leitura a construção da estrutura textual e de que forma essa estrutura traz implicações para a compreensão de texto. Por isso, compreende-se que esse descritor requer a construção de uma “armação” sustentadora do assunto, ligada ao texto. Dessa forma, o material gráfico pode levar o leitor a entender as relações abstratas. Assim, a informação focada no material gráfico pode preparar para a leitura verbal do texto. Entretanto, é necessário o conhecimento das modalidades verbal e não verbal (textos multissemióticos).

- **D9 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros**

Este é um descritor em nível macrotextual o qual visa à identificação do gênero o que implica também o reconhecimento de sua finalidade, seu propósito comunicativo.

### **Tópico III – Relação Entre Textos**

Há apenas um descritor de habilidade neste tópico.

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

Neste descritor, a palavra-chave é a intertextualidade<sup>4</sup>. Está inscrita na concepção do descritor a relação de interação que se estabelece entre os interlocutores. Isso pressupõe entender de que forma o texto é produzido e como ele é recebido. Nesse sentido, admite-se a ideia de relação dialógica entre textos, ou seja, da existência de muitas vozes no texto, o que constitui um princípio que trata o texto como uma comunhão de discursos e não como algo isolado. Para o Círculo, toda enunciação é uma “resposta”, uma réplica a enunciações passadas e a possíveis enunciações futuras e, ao mesmo tempo, uma “pergunta” a outras enunciações. Nesse tópico, a ideia central é a ampliação do mundo textual.

### **Tópico IV – Coerência e Coesão no Processamento do Texto**

Há quatro descritores neste tópico.

- **D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.**
- **D7 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.**
- **D8 – Estabelecer relação de causa/consequência entre partes e elementos do texto;**
- **D12 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.**

(INEP, 2009)

---

<sup>4</sup> Bakhtin não se refere à intertextualidade mas, à relação dialógica entre textos.

Na sequência, analisaremos cada um dos descritores desse tópico, a fim de que tenhamos clareza das habilidades que são exigidas do aluno.

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

Trata-se de uma habilidade fundamental para o entendimento do texto: relacionar as partes de um texto, tanto nas relações entre parágrafos, quanto nas relações dentro do parágrafo, embora requeira do leitor um conhecimento gramatical das funções que um sintagma nominal e um pronome, por exemplo, podem exercer na frase. É importante enfatizar que não se trata de uma identificação de palavras isoladamente, mas da identificação de relações semânticas que se estabelecem e contribuem para a continuidade do texto. Ou seja, o leitor deverá reconhecer os vínculos internos os quais são responsáveis pelo encadeamento das frases.

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

Neste descritor, a habilidade exigida é mais especificamente de reconhecimento do tipo de texto narrativo e seus componentes fundamentais. Portanto, diz respeito à construção da coerência entre os elementos da narrativa em relação ao conflito que gera o enredo.

- **D8 – Estabelecer relação de causa/consequência entre partes e elementos do texto**

A coesão sequencial diz respeito aos procedimentos linguísticos por meio dos quais se estabelecem, entre segmentos do texto, diversos tipos de relações semânticas, responsáveis por fazer o texto progredir. Nesse caso específico, a relação é de causa/consequência.

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

De forma mais ampla, este descritor visa à ampliação dos descritores anteriores no que diz respeito ao papel que as diferentes palavras exercem na língua. Trata-se de relação de coesão, ou seja, de ligação entre partes do texto, mas nesse caso, estabelecidas por palavras que substituem outras, como por exemplo, os advérbios e as conjunções. Nesse caso, um exemplo do que seja um processamento textual é um conteúdo em sala de aula. Vale esclarecer que não basta o estudante reconhecer o advérbio de tempo ou de modo, por exemplo, mas entender como esse advérbio une um parágrafo e outro ou ainda que relação de sentido estabelece entre uma ideia e outra dentro do parágrafo.

### **Tópico V – Relação Entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido**

Há dois descritores de habilidades neste tópico.

- **D13 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.**
- **D14 – Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.**

(INEP, 2009)

Passamos a analisar, agora, as habilidades exigidas nesses descritores.

- **D13 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados**

A proficiência leitora requer do leitor a capacidade de perceber as intenções do texto. Nesse sentido, o uso de determinadas palavras e expressões constituem pistas linguísticas que levam o leitor a perceber um traço de humor do texto. Nesse descritor, o leitor proficiente deve perceber o sentido que a palavra, a expressão ou a construção de uma ideia, de forma irônica ou humorística, pode causar no texto.

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

Este descritor visa ao reconhecimento discursivo do uso dos sinais de pontuação, melhor explicitando, que efeitos provocam no texto, indicando uma pista linguística para

entender a intenção comunicativa. Aqui se faz necessário marcar a diferença entre o gramatical (usar adequadamente os sinais de pontuação) e o saber discursivo (avaliar o sentido decorrente do uso em um dado contexto).

Essa é outra contribuição importante da matriz de referência: não basta que o estudante saiba relacionar o uso dos recursos gramaticais. É fundamental que o estudante saiba relacionar o uso dos recursos gramaticais ao contexto discursivo. É nesse sentido que o MEC enfatiza que a matriz de referência apresenta um cunho textual, que investiga o processo das informações a partir dos recursos disponíveis na língua.

### **Tópico VI – Variação Linguística**

Há, apenas, um descritor de habilidade neste tópico.

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

Partindo de uma concepção dialógica do texto, o descritor 10 visa à identificação das marcas que podem caracterizar os interlocutores, em diferentes momentos, espaços, etc. já que sabemos que usamos a mesma língua, mas a usamos de forma diferente, em diferentes contextos, para diferentes interlocutores, em diferentes gêneros.

## **2.5 CARACTERÍSTICAS DE PERGUNTAS DA PROVA BRASIL**

Após expor a matriz de referência e seus descritores, faz-se necessário apresentar as características de uma avaliação com foco em leitura, a exemplo da Prova Brasil, objeto de interesse na nossa investigação. De acordo com os documentos oficiais (Manual encaminhado à rede pública de ensino para análise e reflexão dos educadores), uma característica fundamental da avaliação é a presença do **item**, da questão a ser respondida pelo estudante. Dadas as características da avaliação sobre a qual estamos aqui tratando, constitui-se como característica peculiar da prova de leitura um item elaborado, contendo, necessariamente, as seguintes partes: o texto, o enunciado e as opções de respostas. Cada uma dessas partes será explicitada na sequência do trabalho.

**Texto (ou fragmento de texto):** A presença de texto, em geral de curta extensão, porém com um recorte coerente, é condição indispensável para a organização do item de leitura. A comunicação só acontece em dado contexto, na interação entre sujeitos. Nesse sentido, compreende-se que o texto é unidade básica para formar leitores e escritores, talvez o texto, por isso, apareça no item nas suas variadas formas de comunicação.

**Comando do item (ou enunciado):** é a pergunta para a qual se quer a resposta. Esse enunciado é o desafio de leitura que se apresenta ao leitor. É interessante observar que o grau de complexidade do item é crescente de acordo com o nível de proficiência por ele exigido. Por isso, cada pergunta é fundamental para caracterizar a proficiência do estudante. Ela inclui as habilidades exigidas no processo de leitura e indica qual a dificuldade exigida em cada uma dessas habilidades. Por conseguinte, existe uma intrínseca relação entre a pergunta feita – ou habilidade a ser medida – e o nível de proficiência leitora.

A prova se constitui de dois blocos com 22 questões. Cada bloco consta de 11 questões. Os cadernos são identificados por um número, o que não permite que numa mesma sala as questões se repitam desmasiadamente. Há, pelo menos, seis tipos de prova em uma só sala. Essa prova se repete apenas em outra escola. As escolas são identificadas pelo código do INEP, o qual identifica a escola no censo escolar. Essa estratégia possibilita identificar as habilidades que estão consolidadas na escola e no município.

**Opções de Respostas:** São quatro possíveis respostas, plausíveis ao texto-base, ou seja, que não devem fugir do texto proposto. Mas com apenas uma resposta correta para o comando solicitado. As opções que não correspondem à resposta correta são denominadas **distratores** e estão circunscritos ao texto-base, embora não sejam corretos em relação ao comando proposto. (INEP/MEC, 2009)

Após análise da matriz de referência, podemos afirmar que as competências exigidas do aluno não se constituem atividade simples, que seja realizada apenas se trabalhando com uma concepção de leitura como decodificação, conforme quer o modelo estruturalista. Nessa concepção, a leitura é vista como um processo instantâneo de decodificação de letras e sons. O sentido está associado às palavras e frases. Ou seja, depende diretamente da forma e o texto ganha existência própria, independente do sujeito e da situação de comunicação. O autor recebe apenas o saber contido no texto. Diferente, portanto, da leitura como interação em que a compreensão não resulta somente do reconhecimento da palavra, mas do encontro dessa com a contrapalavra. É impossível prever todos os sentidos que a leitura produz, pois, sob tal entendimento, o ato de ler pressupõe construção de sentido, relação entre sujeitos (sujeito-autor e sujeito-leitor). Diante dessa afirmação é inevitável que

pensemos se há um trabalho em sala de aula que aponte para tal concepção, pois mesmo as exposições ao longo dos PCNs não ajudam a entender esse aspecto da leitura.

## 2.6 OUTRAS VOZES SOBRE A PROVA BRASIL

Nessa parte, apresentaremos um levantamento bibliográfico a respeito da Prova Brasil como também trabalhos relacionados ao ensino da leitura, esses trabalhos tangenciam o nosso objeto de pesquisa. Entretanto, apresentam diferenças no que concerne à orientação teórica, à seleção e constituição do *corpus* e à abordagem metodológica.

Filipousk (1999), em colóquio, na Faculdade Integrada de Jacarepaguá, apresentou um artigo no qual tratava do papel do professor na condição de leitor e formador de leitores. O estudo ancora-se em uma concepção de leitura como prática social em que a atividade de ler está condicionada ao repertório dos leitores. Com base em tal concepção, a sala de aula deve ser lugar de pensamento, de reflexão compartilhada, de participação e diálogo para constituir-se eficazmente em um ambiente de aprendizagem.

A autora também chamou atenção, nesse artigo, para a necessidade de o professor assumir sua importante posição e possibilitar múltiplas situações de leitura e escrita como atividades relevantes e comprometidas, oferecendo atividades significativas e favorecedoras de compreensão. Na mesma direção, Passos (2006) investigou práticas de leitura na formação da “comunidade de leitores”. A autora utilizou o conceito de comunidade de leitores para tratar da concepção de leitura como prática social, segundo a qual o sujeito leitor aprende a interpretar um texto, não de forma individual, mas por meio de códigos de interpretação aprendidos dentro da comunidade de que faz parte. Na referida pesquisa, a pesquisadora acompanhou uma turma de quinta série, hoje sexto ano, de uma escola pública municipal de Belo Horizonte. Fez isso partindo do pressuposto de que, nesse estágio, os alunos já teriam adquirido a habilidade da leitura com certo grau de autonomia. Porém, a pesquisa revelou que mesmo nesse nível de ensino os alunos não eram proficientes.

Dentro da temática de avaliação de leitura, Oliveira (2011) analisou os resultados da Prova Brasil como política de regulação da rede pública do Distrito Federal. Embora tematicamente se aproxime de nossa pesquisa, apresenta diferença quanto à teoria e à metodologia. Enquanto a nossa se insere na área da Linguística Aplicada, o estudo de Oliveira (2011) vincula-se à área das políticas públicas da gestão educacional.

Mais estreitamente relacionado ao nosso trabalho, Fuza e Menegassi (2010) abordaram aspectos da responsividade na Prova Brasil. Essa convergência deve-se, além de analisar a Matriz de Referência, aos pressupostos teóricos, uma vez que encontra respaldo em Bakhtin/Volochinov e em Vygotsky. Contudo, diferencia-se no que tange à análise, porque esta se refere às atividades de leitura (disponibilizadas pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb). A análise limitou-se aos cinco descritores, presentes apenas no tópico I. Distancia-se, portanto, do que nos propomos, visto que analisaremos a matriz completa, verificando como os descritores se materializam nas questões da referida prova.

Ainda sobre isso, Juchum (2009) investigou as concepções de leitura de professores do ensino fundamental, confrontando-as às concepções que subjazem às questões propostas na Prova Brasil. A pesquisadora ancorou-se em uma abordagem cognitivista e se utilizou de uma orientação metodológica qualitativa e quantitativa. Vale salientar, inclusive, que esse tipo de pesquisa desenvolvida se afasta da nossa, uma vez que nos centramos especificamente na prova (matriz de referência e seus descritores).

Os resultados dessa investigação trazem questionamentos sobre a responsabilidade do desempenho dos alunos em relação à Prova Brasil. Juchum (2009) explica que o resultado da pesquisa aponta, então, aspectos preocupantes, a saber: os professores desconhecem as competências e habilidades avaliadas; as atividades trabalhadas pelos professores não contemplam todas as competências e habilidades exigidas na prova; as concepções de leitura dos professores diferem das concepções de leitura inerentes à avaliação.

Por fim, reiteramos que, embora a proposta investigativa tenha o interesse maior em leitura e formação do leitor, fazendo fronteira com demais trabalhos, destacamos a relevância desta pesquisa. Afinal, pretendemos analisar a prova, verificando como os descritores, em cada um dos eixos da matriz de referência se materializam para, então, verificar que sujeito está sendo idealizado. Cumpre-nos assinalar, portanto, que, apesar de a Prova Brasil ter sido instaurada, em 2007, pelo Sistema de Avaliação Nacional de Educação Básica, para avaliar habilidades de leitura no 5º e 9º ano do ensino fundamental, foram poucos os trabalhos de pesquisa encontrados. Isso aponta a visão fragmentária que se tem sobre as Políticas Públicas para a área de Educação, embora o MEC faça circular documentos de divulgação a respeito do referido Sistema de Avaliação.

Manuci (2007) realizou uma pesquisa para investigar e problematizar os efeitos, a validade e a legitimidade uma avaliação elaborada com base nas noções de competências e habilidades, buscando analisar se a prova de leitura e de escrita do sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo correspondia com os descritores propostos na

matriz de habilidades, considerando os propósitos desse modelo de avaliação. Ao fazer a análise a autora fez referências à Prova Brasil, estabelecendo comparações entre a matriz de leitura e a matriz de escrita, mas não se deteve em questões da Prova Brasil. Concluindo esse capítulo trataremos, no próximo, sobre a concepção dialógica de linguagem.

### 3 CONCEPÇÃO DIALÓGICA DE LINGUAGEM

---

*A palavra não é um objeto, mas um meio constantemente ativo, constantemente mutável de comunicação dialógica. Ela nunca basta a uma consciência, a uma voz. Sua vida está na passagem de boca em boca, de um contexto para outro, de um grupo social para outro, de uma geração para outra. Nesse processo ela não perde o seu caminho nem pode libertar-se até o fim do poder daqueles contextos concretos que integrou.*

(BAKHTIN)

Neste capítulo, abordaremos a teoria bakhtiniana sobre a natureza dialógica da linguagem, suas relações de sentido e a atividade responsiva de sujeitos históricos constituídos no e pelo discurso, o conceito de enunciado e de vozes sociais. Esses conceitos se complementam e, em virtude de tal peculiaridade, serão definidos sempre em relação de contiguidade, embora separados em diferentes subcapítulos por uma questão meramente formal.

#### 3.1 A NATUREZA DIALÓGICA DA LINGUAGEM

Na concepção do Círculo de Bakhtin<sup>5</sup>, o termo dialogismo expressa a permanente interação entre discursos inseridos em um determinado campo histórico e social. Esse inesgotável diálogo entre signos é visto como originário das pulsões e tensões provocadas pelo social. Nesse sentido, o dialogismo representa uma propriedade basilar da linguagem que estabelece inter-relação permanente com outros discursos.

Isso se deve ao fato de o discurso trazer ressonâncias de já-ditos, responder a dizeres diversos e fazer projeções ou antecipações do discurso-resposta. Essa inter-relação permanente com discursos de outrem caracteriza a dinamicidade da linguagem, sua natureza heterogênea e a instauração de variadas relações de sentido. A constituição dialógica de

---

<sup>5</sup> O que hoje se denomina *Círculo de Bakhtin* era composto por ele, Voloshinov, Medvedev, e outros de várias áreas do conhecimento ou de esferas artísticas diferentes que se dedicaram à compreensão do fenômeno da linguagem, de sujeito, alteridade e outros temas que se fizeram presentes ao longo do conjunto das obras do círculo.

linguagem evidencia que todo enunciado é povoado de palavras do outro em diferentes graus de presença, o que garante a sua inconclusividade.

Essa concepção nasce da crítica a duas concepções, uma que considera a língua um sistema de normas imutáveis – que tem base no estruturalismo saussureano – e outra que concebe a enunciação como ato individual – que tem fundamento na estilística humboltiana. Bakhtin/Volochinov (2003) propõe a observação da dinamicidade da linguagem e da natureza social da enunciação em que a língua é considerada em situações concretas, cujos interlocutores, espaço, tempo e projeto discursivo são fundamentais.

Desse modo, o que importa não é o aspecto reiterável da forma linguística, mas sim seu caráter de novidade, o evento, aquilo que permite a circulação de posições avaliativas de sujeitos do discurso e a permanente renovação de sentidos. Os termos enunciado e enunciação, na obra bakhtiniana, significam tanto o ato de enunciar em palavras como o seu resultado. O enunciado é a unidade mínima da comunicação discursiva e um elo entre vários enunciados, por isso preserva ressonâncias de diferentes dizeres ao mesmo tempo em que antecipa outros. Nessa perspectiva, todo enunciado comporta duas faces indissociáveis: uma verbal e outra extraverbal.

De acordo com Faraco (2009), os enunciados não coincidem com sua constituição puramente verbal, pois são impregnados de não ditos. A face extraverbal corresponde ao espaço e tempo do acontecimento, ao objeto ou tema do enunciado e às posições assumidas pelos interlocutores. Os aspectos extraverbais não são causa exterior do enunciado, não é uma força mecânica externa. Pelo contrário, são aspectos que se integram ao enunciado como um elemento indispensável à sua constituição semântica. O verbal e o extraverbal estão articulados no enunciado, indicando que toda dimensão verbal se forma ideológica e socialmente. Tais características, no entanto, não eliminam a possibilidade de um enunciado se materializar apenas por elementos não verbais, desde que contenha expressão avaliativa.

De acordo com Bakhtin (2003), há no enunciado uma relação entre o dado e o criado. Isso se deve ao fato de o enunciado não ser um mero reflexo, uma expressão de algo já existente fora dele, pois todo projeto discursivo remete à sua “memória” e se refere a uma nova valorização. Nesse processo, o criado se vale de algo como a língua, um fenômeno, um sentimento, que se transforma, que se ressignifica, reelabora e reacentua em um novo contexto de enunciação. De igual maneira, o enunciado está sempre em inter-relação com outros enunciados, o que o caracteriza como dialógico. Não há enunciado isolado, uma vez que este surge como réplica a outros, instaurando relações de sentido entre si.

Bakhtin (2003) distingue o enunciado concreto da oração, mostrando que a oração é a unidade da língua, não é delimitada pela alternância de sujeitos do discurso, não tem contato com a situação extraverbal, nem com enunciados alheios e nem pressupõe posição responsiva do outro. Como unidade de comunicação discursiva, o enunciado – construído com auxílio de formas linguísticas – absorve a dinamicidade do processo enunciativo e evidencia a possibilidade de resposta, o endereçamento para o interlocutor, os contextos constitutivos, as inter-relações com outras enunciações, a história do dizer, as posições assumidas, bem como relações de sentido estabelecidas.

O enunciado é constituído por três fatores organicamente ligados que determinam sua inteireza e a possibilidade de resposta. Tais fatores são apresentados pelo Círculo como sendo a exauribilidade do objeto e do sentido, projeto de discurso (ou vontade de discurso do falante) e as formas típicas composicionais e de gênero do acabamento. Dentre essas peculiaridades do enunciado, a exauribilidade marca a alternância dos sujeitos do discurso delimita formalmente seu início e seu fim, e a conclusibilidade ou acabamento configura a abertura para a resposta. Embora o enunciado seja inesgotável, há uma variação no seu tratamento conforme o campo de atividade humana. Na constituição do enunciado, há um entrecruzamento de vozes discursivas em concorrência, em que se encontram e se distanciam diferentes pontos de vista, visões de mundo. Considera-se, pois, complexa essa relação entre o enunciado e o objeto do discurso, uma vez que este surge envolto por pontos de vista e apreciações de outros.

A segunda peculiaridade refere-se à vontade discursiva do falante. Ou seja, o enunciado constitui-se como uma resposta a uma realidade concreta, ou seja, o enunciado se materializa heterogeneamente quando um indivíduo, de um dado contexto cultural, toma uma atitude responsiva em relação ao objeto do discurso e à atitude do outro sobre o objeto, a posição ideológica corporificada pela entonação expressiva. Existindo entonação, há enunciado de cuja constituição ressoa relações dialógicas diversas com outros sujeitos e discursos. O enunciado, surgido num determinado momento social e histórico, não pode deixar de tocar em milhares de fios dialógicos existentes, de ser participante ativo do diálogo social (BAKHTIN, 1990).

A terceira diz respeito ao conceito bakhtiniano mais difundido: gêneros do discurso. Segundo Bakhtin (2003), são essas formas típicas temáticas, estilísticas e composicionais que permitem o acabamento do projeto discursivo do falante. Tais formas organizam as práticas de linguagem e funcionam como uma espécie de controlador social,

pois orientam o que dizer e em que circunstâncias. Com os gêneros, as interações verbossociais são reguladas e, por conseguinte, as atividades humanas recebem certa estabilidade.

Para finalizar esta seção, retomamos que o enunciado, na visão aqui defendida, concretiza-se a partir de uma pluralidade de vozes, em que forças de centralização e de expansão em permanente tensionamento garantem a dinamicidade dos sentidos pela interceptação entre vozes sociais, acentuadas valorativamente por sujeitos dialógicos. Portanto, ao enunciar, o sujeito atribui valor ao que se diz e aos outros dizeres, posiciona-se ideologicamente em relação ao outro. Nesse sentido, discutir linguagem, neste trabalho, é concebê-la como interação por meio das relações que se constituem entre sujeitos no momento em que se comunicam em diferentes esferas humanas.

### 3.2 VOZES SOCIAIS NA CONSTRUÇÃO DO ENUNCIADO

Ao discordar do ideologismo estreito e o enfoque estritamente formalista para analisar e estudar a linguagem, Bakhtin (2003) afirma que o discurso nasce de uma situação pragmática, extraverbal, contextual e histórica. Assim, focar a questão da alteridade é fundamental em trabalhos que se ancoram em estudos bakhtinianos. Ampliando mais a questão da alteridade em Bakhtin, defrontamo-nos com a questão da presença constitutiva de vozes como princípio fundante de sua arquitetônica linguística, pois o Círculo defende que as palavras e os pensamentos se instauram por meio de várias vozes, ecoando cada uma de maneira diferente ao mesmo tempo.

Podemos dizer, com base nessa concepção, que é o humano se constituindo e embasando o fazer científico. Por isso Bakhtin, ao pensar uma epistemologia para as ciências humanas, considera o homem como um ser social que fala e que pode ser conhecido por meio de seus textos. O círculo, na visão de Faraco (2009), dá especial atenção à dialogização das vozes sociais. Isso é o encontro sociocultural dessas vozes e a dinâmica que aí se estabelece. Pois elas vão se apoiar mutuamente, se interiluminar, se contrapor parcial ou totalmente, se diluir em outras, se parodiar, se arremedar, polemizar velada ou explicitamente. No pensamento de Bakhtin (2003), a verdadeira constituição de um enunciado são as fronteiras em que as vozes sociais se entrecruzam continuamente de maneira multiforme, processo no qual vão se formando novas vozes sociais.

O Círculo vê as vozes sociais como estando numa intrincada cadeia de responsividade. Ou seja, os enunciados, ao mesmo tempo em que respondem ao já-dito, provocam continuamente as mais diversas respostas, quer sejam adesões, aplausos incondicionais, críticas, ironias, concordâncias e dissonâncias, reavaliações. Nessa concepção, não há limites para o contexto dialógico. O universo da cultura é intrinsecamente responsivo e se move como se fosse um grande diálogo.

O Círculo detalha o modo da dinâmica da criação ideológica e fala da dialogicidade de todo o dizer. Essa dialogicidade é apresentada, de acordo com Faraco (2009), em três dimensões: *todo dizer não pode deixar de se orientar para o “já-dito”, todo dizer é orientado para a resposta, todo dizer é internamente dialogizado*. Admitindo-se essa primeira dimensão, implica dizer que todo enunciado não se constitui fora da memória discursiva. Por acarretamento, na segunda dimensão, concebe-se que todo enunciado espera uma réplica e não pode se esquivar da influência da resposta antecipada. É intrínseco, pois, ao enunciado o destinatário presumido, entendido em sua heterogeneidade verboaxiológica. Por fim, conforme a terceira dimensão, o enunciado corresponde a uma articulação de múltiplas vozes sociais, sendo o ponto de encontro e confronto dessas múltiplas vozes. Esse dizer alheio, na concepção bakhtiniana, será aspeado ou não, em escalas infinitas de graus de alteridade da palavra alheia. A concepção de linguagem ora apresentada é relevante ao nosso estudo visto que nos dará suporte para justificar a análise e compreender a concepção de leitura proposta na matriz. Sobre leitura, abordaremos no capítulo seguinte.

## 4 LEITURA: FIOS DE SIGNIFICAÇÃO ENTRE DUAS CONSCIÊNCIAS

---

*As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios.*

(BAKHTIN)

No capítulo anterior, abordamos a natureza dialógica da linguagem. Neste, trataremos de leitura, ancorados na concepção de linguagem bakhtiniana, estabelecendo as diferenças com outras concepções de leitura. Assim, iniciamos explicitando que os atos de leitura e de escrita têm sido uma preocupação central para muitos estudiosos da linguagem que, analisando em seus contextos de uso, diversificam os enfoques de investigação. Apesar do interesse recorrente, cada vez mais, diante dos resultados de avaliações oficiais, continuam sendo necessárias pesquisas e análises que focalizem as maneiras de se ensinar a ler e a escrever e as concepções com as quais os profissionais docentes estão ensinando tais habilidades.

Como durante alguns anos temos trabalhado com formação docente e também constatado que nas últimas décadas muitas formações têm sido oferecidas a professores da rede pública de ensino, resolvemos não nos acomodar com o nosso trabalho, fazendo vista grossa aos resultados que, a cada dois anos, são divulgados. Optamos por mergulhar mais profundamente no universo desses professores, procurando compreender como se ensina a ler.

Porém, não é conveniente que apenas queiramos compreender as ações desses sujeitos, dando a eles voz para ser analisada, mas para que essa voz dialogue conosco e, assim, possamos compreender as concepções desses professores, podendo, dessa forma, redirecionar nosso trabalho de formadora. Nesse sentido, esses professores podem ser considerados como parceiros de uma experiência, a qual possibilitará crescimento para ambas as partes.

Nesse sentido, procuramos nos aprofundar nos estudos bakhtinianos como também em outros estudiosos que dedicam suas pesquisas para o âmbito da leitura e, conseqüentemente, para a ação docente frente a essa competência. Como parte desses estudos, escrevemos este capítulo como levantamento teórico, recortando alguns pontos ancorados na concepção de linguagem bakhtiniana. Conscientes de que “ler é escutar a interpelação que nos dirige e fazer-se responsável por ela”, conforme Larossa (2001). Feito isso, propusemo-nos a

escrever sobre as concepções de leitura de estudiosos como Geraldí (2007), Freire (1983), Orlandi (1983) e, com base em Solé (1999), pensar a leitura como objeto de ensino.

#### 4.1 CONCEPÇÕES DE LEITURA: MÚLTIPLOS OLHARES

Fazemos aqui um recorte de diferentes olhares de pesquisadores e estudiosos que abordam a leitura procurando responder questões a respeito do ato de ler e suas implicações na escola. Entendemos ser necessário compreender como a escola vem construindo o conceito de leitura e que efeitos as várias concepções vem promovendo na inter-relação leitor-autor/texto.

Entendemos que definir leitura não se constitui tarefa fácil, visto que dependerá do enfoque que será dado ao que venha ser leitura. Basicamente, temos quatro concepções de leitura: decodificadora; psicolinguística; interacional e sócio-interacional. De maneira geral, essas concepções implicam diferentes conceitos de linguagem: linguagem é espelho do raciocínio, linguagem é instrumento de comunicação, linguagem é processo de interação. As duas últimas concepções se completam. No enfoque de decodificação ou descoberta de sentido, compreende-se que o significado se encontra nas palavras e a função do leitor seria resgatar o significado que se encontra ali depositado. É essa a perspectiva do estruturalismo.

Essa corrente vê a língua, e como decorrência o texto, como um todo que pode ser desmembrado em unidades menores que, uma vez estudadas, podem ser recompostas e reconstruídas. O texto, nessa perspectiva, é puro instrumento de comunicação. Dessa maneira, o sujeito e, portanto, a subjetividade não tem lugar. Na nossa pesquisa, compreendemos a leitura enquanto interação, construção de sentidos. Dessa forma, falar de texto é falar da presença do outro postulando sua presença-ausência na constituição de todo e qualquer discurso e, conseqüentemente, da presença da ideologia que o constitui, porque tal ideologia é constitutiva de todas as relações sociais.

Buscando apoio na concepção dialógica da linguagem e colocando-nos em oposição às noções unilaterais e abstracionistas, seguimos o postulado de que o sujeito é constituído nas interações verbais, nas relações sociais, na atividade intersubjetiva. Esse entendimento também abrange a constituição da linguagem. Compreendemos, portanto, que esta decorre de um trabalho realizado por sujeitos socialmente organizados e situados em referência a um espaço e há um tempo determinados. Em outras palavras, tanto a constituição

do sujeito quanto da linguagem implicam ação interlocutiva (BAKHTIN, 2003). O texto, assim concebido, se constitui como objeto veiculador de uma mensagem, na qual o outro se instala no próprio movimento de produção de texto. Cabe ao leitor, portanto, mobilizar seu universo de conhecimento para dar sentido ao que lê e também para resgatar a fonte enunciativa do texto.

Entendemos com Bakhtin (2003) que a leitura de qualquer texto (aqui tomado como enunciado) deveria proporcionar uma *compreensão responsiva ativa*, que é a fase inicial e preparatória para uma resposta (qualquer que seja a forma de sua realização). Diante do texto, o leitor iria se constituir em sujeito falante que é capaz de responder, isso porque a compreensão do enunciado exige responsividade, juízo de valor.

Portanto, toda compreensão plena e real é ativamente responsiva, porque do leitor se espera uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução, etc. (BAKHTIN, 2003). O próprio falante está determinado precisamente a essa compreensão ativamente responsiva: ele não espera uma compreensão passiva, por assim dizer, que apenas dobre o seu pensamento em voz alheia.

O leitor respondente que, diante do lido, formula uma resposta marcada pela adesão, objeção, rejeição, conflito, prazer, é o sujeito que não apenas “consome” o texto e, no máximo, o dubla por, geralmente, se calar diante da autoridade do autor e do professor que, quase sempre, se coloca como testemunha da autoridade daquele autor do texto. Pelo contrário, sendo o sujeito dialógico por natureza, a visão que deles construímos tem base responsiva. Nessa perspectiva, a realidade linguística do mundo da vida se apresenta para ele como um mundo de vozes sociais em infinitas e heterogêneas relações dialógicas como matizes das mais diversas entonações: de harmonia e aceitação, de recusa e discórdia, de tensões e pacificações, de conflitos e submissões.

Entendendo com isso que a plenitude das relações dialógicas não prescinde do “tenso combate dialógico” como diz Bakhtin (2003) e reitera Volochinov/Bakhtin (2003) ao afirmar que o enunciado, de uma forma ou de outra, faz uma declaração de acordo ou de desacordo com alguma coisa. Vale ressaltar que qualquer entendimento dos atos responsivos, para Bakhtin (2003), sempre se dá na conjunção com o axiológico, o que extrapola qualquer entendimento de resposta<sup>6</sup> como simples ato fisiológico.

---

<sup>6</sup> Amorim (2004) também faz a distinção entre resposta como um simples ato fisiológico, conforme podemos observar no mundo animal, e a resposta em um sentido mais amplo, em uma concepção humana e, por isso, plurissignificativa, axiologizada.

Nessa teia de múltiplas interações, o sujeito se constitui discursivamente, lançando para o discurso alheio a sua resposta posicionada a partir do lugar único que ele mesmo ocupa no mundo. De acordo com Faraco (2005, p. 81),

Como a realidade linguístico-social é heterogênea, nenhum sujeito absorve uma só voz social, mas sempre muitas vozes. Assim, ele não é entendido como um ente verbalmente uno, mas como um agitado balaio de vozes sociais e seus inúmeros encontros e entrecosmos. O mundo interior é, então, uma espécie de microcosmo heteroglótico, constituído a partir da internalização dinâmica e ininterrupta da heteroglossia social.

Orientar-se nesse mundo heteroglótico é prerrogativa para responder aos discursos, aos textos. E responder, nesse sentido, é ato constitutivo e constituinte da compreensão ativa que se concretiza nas objeções, acatamentos, enfrentamentos e concordância para com o lido/ouvido. Também é claro que respondemos às palavras posicionadas, aquelas que entram na cadeia do discurso e que se constituem como enunciado, portanto, são índices de valor, de entonação, de posicionamento de outrem.

Para Brandão (1997), o reconhecimento da dupla inscrição do leitor no texto, amplia o conceito de co-enunciação, que consiste no “diálogo que o autor trava com o leitor virtual, cujos movimentos ele antecipa no processo de geração do texto e também como atividade de atribuição de sentido ao texto promovido pelo leitor no ato da leitura” (p. 21). Tal concepção de leitura, como processo de enunciação do leitor, como co-enunciador, se enquadra em um processo amplo, pois, ao promover a interação entre indivíduos, ela pode ser compreendida não só como leitura da palavra, mas como leitura do mundo, uma vez que é constitutiva de sujeitos capazes de “entender o mundo e nele atuar como cidadão” (BRANDÃO, 1997, p. 22).

Nessa mesma direção, Freire (1983), em palestra realizada para professores, discorreu a respeito da importância do ato de ler, explicitando que foi introduzido na leitura da palavra a partir da compreensão do mundo, do seu mundo. A decifração da palavra fluiu, para ele, naturalmente da “leitura” do seu mundo particular. Essa leitura da palavra foi a leitura da “palavramundo”, significando que não houve rupturas desse conhecimento de mundo com a decifração da palavra.

Para esse educador, ao ler, devemos adentrar nos textos, compreendendo-os na sua relação dialética com os seus contextos e o nosso contexto. O contexto do escritor e o

contexto do leitor. Para Freire (1983), ter clara essa relação é colocar o texto na mediação escritor/leitor. O fundamental, no campo da leitura, é a compreensão crítica do ato de ler, com a clareza de que a leitura do mundo precede a leitura da palavra.

Outro aspecto importante destacado por Freire (1983) é o de que a leitura da palavra escrita, aliada à leitura de mundo, não deve ser um momento que possa constranger o aluno pelo não uso da norma culta. Mas pode ser um momento no qual se pode demonstrar que existe um padrão culto que ele precisa aprender, mas que esse padrão não é superior ao chamado padrão popular.

Compreendemos que a maioria das escolas tem alijado as crianças do processo de aprender a leitura por meio dessa “palavramundo” ensinando a ler com uma concepção equivocada de que seja necessário saber regras gramaticais para falar e escrever bem. Esse equívoco intensifica a ideia de que a leitura e a escrita são decorrentes do conhecimento sistematizado dessas regras. Dessa maneira, não dá importância à proficiência dessas habilidades no desenvolvimento da linguagem.

Nesse sentido, muitos professores continuam acreditando que é preciso memorizar as regras gramaticais para falar, ler e escrever com fluência, como se essa habilidade pudesse ser medida de forma absoluta e avaliada segundo os padrões da língua culta, que poucos dominam. O exercício do uso da língua, a partir da experiência social e cultural do falante e das estruturas adquiridas na leitura, não é considerado para que se reconheça a proficiência linguística de um indivíduo que não sabe as regras gramaticais. Na contramão desse entendimento, afirmamos que são as situações de uso efetivo da linguagem que ajudam a promover um bom desempenho linguístico de qualquer sujeito.

O registro linguístico da classe popular é considerado “errado” e sua dificuldade em compreender o discurso empregado pela escola dificulta o processo de aprendizagem, uma vez que a escola usa uma estratégia incompatível com a realidade desse público, o qual não consegue localizar em seu universo o sentido da intenção comunicante por ela enunciada. Essa forma de a escola trabalhar só tem dificultado o desenvolvimento da proficiência da leitura. Isso se dá, principalmente, porque não se considera aquilo que o aluno carrega como experiência pessoal. É necessária a canalização das necessidades do aprendiz à intensidade do investimento do ensino da leitura e da escrita.

Para se fazer isso, é preciso pensar a linguagem como um acontecimento social, o que implica pensar que as manifestações da linguagem estão necessariamente marcadas pela presença de interlocutores inscritos em um determinado tempo e espaço e que seus enunciados não são neutros. Nesse sentido, ensinar a ler vai muito além de ensinar regras

gramaticais. A leitura constitui um processo cognitivo que coloca o leitor em frente do autor ou da obra, seja ela de que natureza for, autor que deixa pistas de sua autoria, de suas intenções, determinantes para os sentidos possíveis e com o qual o leitor interage para construir esses sentidos.

Geraldi (2007) explica que, para pensar a leitura a partir dessa perspectiva, é necessário enfrentar um problema de construir no fluxo das instabilidades uma estabilidade e “confessá-la ao Outro como uma posição provisória que permite propor a hipótese” (p. 161). Dessa forma, apresenta essa posição provisória, explicitando que é:

Instaurar a linguagem como um processo de contínua constituição e, por isso, sobre a precariedade que a temporalidade específica dos momentos implica. E se o sujeito emerge no mundo discursivo e nele sua consciência se constitui, a precariedade do provisório é também pelo funcionamento próprio da linguagem, uma característica da subjetividade. Não há, para nos garantir, um terreno estável, nem um sujeito pronto e acabado que se apropria de uma língua ao falar/escrever, nem uma língua (no sentido sociolinguístico do termo, ela implica desde sempre a multiplicidade na unidade aparente) pronta e acabada (GERALDI, 2007, p. 161).

Para esse linguista, o ato de ler implica sempre uma percepção crítica, interpretação e re-escrita do texto. Isso significa que, pela leitura do mundo, o leitor transforma e se transforma por meio do entendimento consciente do que lê. Pois falar e escrever, ainda de acordo com Geraldi (2007), é uma luta com os recursos linguísticos porque, mesmo vindo carregado de suas memórias, se tornam maleáveis na singularidade do evento discursivo.

A operação do leitor é uma atividade cooperativa de recriação do que é omitido, de preenchimento de lacunas, de desvendamento do que se oculta no tecido textual. Esse trabalho de recriação, de acordo com Maingueneau (1999), é balizado por dois movimentos: um movimento de expansão que consiste na compreensão de que o texto é lacunar, portanto, permite a proliferação de sentidos. O outro movimento é o de filtragem. Ou seja, por meio de estratégias, o interlocutor restringe a proliferação de sentidos, levando o leitor a selecionar a interpretação pertinente.

Nesse sentido, o leitor situa-se num espaço ambíguo entre a disseminação de sentidos possíveis e as coerções, as restrições inscritas nos artefatos que organizam o texto. Porém, o leitor também pode, em movimentos cooperativos ativos e conscientes, balizados

pelos artefatos textuais, imprimir a sua marca pessoal, com sua interpretação, e dessa forma construir um universo de significação resultante de um diálogo com o autor mediado pelo texto.

Ler, nessa perspectiva, torna-se uma atividade de co-enunciação, o diálogo que o autor trava com o leitor possível, cujos movimentos ele antecipa no processo de geração do texto promovido pelo leitor no ato da leitura. Tal concepção de leitura se insere numa concepção dialógica de linguagem, em que os enunciados não se destinam apenas a serem entendidos. Nesse modelo dialógico de Bakhtin, o leitor é representado como o que molda os enunciados.

Volochinov/Bakhtin (2003) compara os enunciados a uma ponte, que depende de ambos os lados. Dessa maneira, a palavra é um ato bilateral. É determinada por aquele a quem a palavra pertence e por aquele a quem se destina. Como palavra, ela é o produto da relação recíproca entre o falante e o ouvinte, o remetente e o destinatário. Assim sendo, o que caracteriza a expressividade do falante é a relação valorativa do falante com o objeto do enunciado. De acordo com o valor dado, temos a escolha de recursos lexicais gramaticais e composicionais do enunciado. Mais uma vez lembrando que nos referimos a enunciado como unidade real da comunicação verbal e não como unidade da língua.

O fato de o enunciado dirigir-se a alguém coloca em evidência a figura do destinatário. O falante quando elabora seu enunciado o faz pensando não só na resposta que está dando, mas também naquela que o outro elaborará como réplica. A tentativa de presumir a resposta do destinatário bem como sua posição social influi na elaboração do enunciado do falante quanto à escolha dos recursos linguísticos e construção composicional dentro de cada gênero discursivo. Não existe enunciado sem que haja relação do falante com o outro, considerando-se qualquer esfera de comunicação.

Lembrando que cada destinatário tem experiências diferentes e concordamos com Geraldi (2007) quando afirma que a palavra lida é lugar de muitas outras palavras do leitor,

Suas contrapalavras, a compreensão resulta não do reconhecimento da palavra aí impressa, aí ouvida, mas do encontro entre a palavra e suas contrapalavras, dada a impossibilidade de prever quais as contrapalavras que virão a esse encontro, porque elas para ele comparecem segundo os percursos já percorridos por cada diferente leitor e segundo os inumeráveis momentos da leitura, é impossível prever todos os sentidos que a leitura produz (p. 62).

Nesse sentido, o texto, uma vez produzido, terá histórias as quais não são a reprodução de sentidos idênticos a si mesmos. Corroborando com essa ideia, De Certeau (1994) afirma que ler é uma operação de caça, pois entende que ler é percorrer por um sistema imposto. Assim, critica a diferença que alguns estudiosos estabelecem entre ler e escrever. Para alguns, a escrita do texto equivale à produção, enquanto a leitura seria um ato passivo no qual se recebe tão-somente o texto de outrem sem provocar qualquer instabilidade.

Opondo-se a isso, ler não corresponde a um simples consumo, é produção de sentido. Ler seria se afastar do autor e do sentido primeiro que o autor tentou construir, tornando o texto produzido para além daquele que o produziu. Isso implica dizer que é na interação que os interlocutores instauram o espaço da discursividade. Autor e leitor confrontados definem-se em suas condições de produção e os fatores que constituem essas condições é que vão configurar o processo de leitura. Resgatado da perspectiva da linguagem como instrumento de interação, o texto não é lugar de informações completas ou a serem preenchidas, mas é processo de significação, lugar de sentidos.

#### 4.2 LEITURA: OBJETO DE ENSINO

As diversas publicações a respeito do ensino da leitura assinalam que é possível aprender a ler, ou melhor, é possível formar leitores proficientes. Porém, compreendemos que o ato de ler é um processo complexo de inteligência de mundo que envolve uma característica essencial ao homem. Podemos postular que existem tantas leituras quantas situações de enunciação puderem existir. Não é o texto que determina a leitura, mas o sujeito inserido em um determinado contexto ideológico. Dessa forma, a recuperação de um texto nunca será entendida como um ato passivo, uma vez que quem escreve pressupõe um leitor, real ou virtual. Ou seja, o texto “postula o próprio destinatário como condição indispensável não só da sua própria capacidade comunicativa concreta, como também da própria potencialidade significativa” (ECO, 1995, p. 56).

Existem concepções de leitura que são usadas pelos professores de língua materna ou não, embora a maioria deles nem perceba que seu trabalho é direcionado por uma ou mais concepções existentes. Por mais que o professor desconheça o assunto, é sempre possível enquadrá-lo em uma das vertentes teóricas do tema. Como já esclarecemos, anteriormente, defendemos aqui a ideia de que a concepção dialógica de leitura pode prevalecer sobre as

demais concepções no momento em que o professor de língua materna for desenvolver atividades de leitura.

Solé (1999), em artigo publicado na revista *Pátio*, explicita que ensinar a ler exige motivação, objetivos claros e estratégias. Nesse sentido, explica que o ensino das estratégias de leitura ajuda o estudante a aplicar o conhecimento prévio, a realizar inferências para interpretar o texto e a identificar e esclarecer o que não se entende. A referida autora afirma que a escola ensina a ler, mas não propõe tarefas para que os alunos pratiquem essa competência. Espera-se, no entanto, que o exercício da competência leitora deve ser um processo contínuo e não apenas uma atividade localizada no início da escolarização. Assim, os alunos podem dar conta de ler textos mais complexos que vão surgindo ao longo do tempo.

Para essa estudiosa, ler com competência é ler para se guiar no mundo, no qual há muitas informações que às vezes que o leitor não sabe por onde começar. E acrescenta que quem lê com competência não fica apenas no que dizem os textos, mas incorpora o que eles trazem para transformar o próprio conhecimento. Na verdade, pode-se interrogar o texto, deixar que ele proponha novas dúvidas, questione ideias prévias, levando-o, inclusive, a pensar de outro modo. Buscamos justificar essa afirmação com Larossa (2001), pois ele defende que o que se busca na leitura é a pergunta à qual os textos respondem. Assim explica: “Ler não é apropriar-se do dito, mas recolher-se na intimidade daquilo que dá o que dizer ao dito” (LARROSA, 2001, p. 142). Dessa forma, “ler não é nos deixar terminados pela assimilação do que está posto no texto nem nos deixar determinados pela aprendizagem dogmática do que deve ser dito, mas indeterminar aquilo que fica por dizer” (LARROSA, 2001, p. 142). Ou seja, ler não é terminar nem determinar.

Por outro lado, explica Solé (1999) ensinar a ler não é tarefa só do professor de língua materna, mas é tarefa de todas as disciplinas, pois a leitura não é só um meio de se adquirir informação. Ela torna o leitor mais crítico e capaz de considerar diferentes perspectivas. Por isso, é necessário planejar estratégias específicas para ensinar os alunos a lidar com as tarefas de leitura dentro de cada disciplina.

As estratégias realizadas antes, durante e depois da leitura podem auxiliar a compreensão à medida que ajuda o estudante a utilizar o seu conhecimento prévio, a realizar inferências para interpretar o texto, a identificar as coisas que não entende e esclarecê-las para que possa retrabalhar a informação encontrada por meio de sublinhados e anotações ou por meio de resumos. Nesse sentido, a escola é o espaço onde esse trabalho deve ser feito. O trabalho com o texto não pode se restringir a meramente buscar as opiniões do aluno sobre

personagens e acontecimentos, antes disso, é importante planejá-lo no caminho da compreensão plena do que está lendo e ajudá-lo a ler o que não está explícito.

Além disso, é importante avaliar as possibilidades trazidas pelo aluno, de forma a não tratar a diferença como erro, mas como possibilidade de leitura, deixando de lado a imposição operada pela visão do professor. É importante se ter em mente que o que se deve buscar é o gosto pela leitura e não uma atividade desvinculada dos diferentes usos sociais dessa. Esse gosto precisa estar alicerçado na noção de que ler deve ser um meio pelo qual se compreende melhor o mundo, posicionando-se diante dele. Assim, o material sobre o qual o professor trabalha deve ser capaz de provocar o aluno a descobrir a sua capacidade criativa e libertadora.

Conforme o que foi exposto, podemos dizer que o principal propósito educativo do ensino da leitura deve ser o de incorporar as crianças à comunidade de leitores e favorecer o exercício da leitura, aproximando o contexto escolar ao contexto vivido pelas crianças e, assim, torná-las cidadãs da cultura escrita, tomando como referência as práticas sociais de leitura e da escrita. Para formar esse cidadão, é necessário abandonar velhas práticas que ainda vigoram na escola, com grande intensidade, práticas essas balizadas pela visão da leitura como decodificação, segundo a qual o texto teria uma única leitura correta e possível, ou seja, a do professor e a do livro didático. Na verdade, a produção de sentidos pelo leitor

É marcada pela experiência do outro, autor, tal como este, na produção do texto que se oferece à leitura, se marcou pelos leitores que, sempre, qualquer texto demanda. Se assim não fosse, não seria interlocução, encontro, mas passagem de palavras em paralelas, sem escuta, sem contrapalavras reconhecimento ou desconhecimento, sem compreensão (GERALDI, 1997, p. 167).

Ler é bem mais: é seduzir e ser seduzido, inventar e ser reinventado, é nos desviar do caminho. O leitor seduz o texto para o encontro com suas contrapalavras e é por ele seduzido. Nesse jogo, os sentidos se refazem, surgindo, nessa mútua entrega novas possibilidades. Para Freire (1983), a escola desconhece que o ato de ler precede a leitura da palavra e que o aluno já chega a ela pronto para fazer diversas leituras. Compreendemos que a leitura é uma atividade de extrema importância na vida de um aluno. É o ponto de partida para a aquisição de conhecimento e para ampla socialização do ser. Quando a escola não ensina o aluno a ler, deixa de cumprir sua função enquanto instância de desenvolvimento de

letramento, porque acaba formando leitores que fazem uma leitura mecânica, ao invés de pessoas capazes de fazer uso da língua escrita nas diferentes situações nas quais se requer o seu uso.

Uma das formas de fazer com que o aluno seja capaz de se manifestar dentro do sistema é por meio da prática regular da leitura. Segundo Moita Lopes (1996), a leitura é um modo específico de interação entre participantes discursivos, envolvidos na construção social do significado. A leitura é uma prática social, é uma forma de agir no mundo através da linguagem. Sendo uma prática social, é a leitura que vai permitir ao sujeito a interação com os outros, participando e discutindo os acontecimentos que estão a sua volta.

De acordo com Sobral (2009) esse modo de ser da linguagem envolve um processo de permanente negociação e regulação do sentido, que é assim algo que está sempre se formando, se alterando, ressurgindo, mostrando novos aspectos, descartando certos aspectos, etc. Porque sujeitos diferentes, em momentos ou épocas diferentes, lugares diferentes, circunstâncias específicas diferentes, criam em suas relações sentidos diferentes – inclusive para um mesmo discurso, um mesmo enunciado, uma mesma palavra. A interação envolve a presença de partes implícitas ou explícitas de outros textos num dado texto – a intertextualidade, a presença de discursos em outros discursos (nos modos de dizer, de elaborar textos, nas formas de interação, etc.) – a interdiscursividade, e a presença de gêneros (modos de entender e de organizar o mundo em discursos) em outros gêneros – a intergenericidade. Isso ocorre mesmo que nenhuma “frase” de outros textos, ou enunciados de outros discursos e gêneros, estejam presentes num dado discurso.

A pertinência dos conceitos ora apresentados para este trabalho está fundamentada no fato de que a pesquisa pressupõe a participação de sujeitos ativos que estabelecem relações de aceitação ou recusa com os enunciados. Dito isso, apresentamos no próximo capítulo o percurso metodológico.

## 5 PERCURSO METODOLÓGICO

---

*[...] A perspectiva sócio-histórica representa um caminho significativo para uma outra forma de produzir conhecimento no campo das ciências humanas [...].*

(FREITAS)

Apresentamos, neste capítulo, o percurso metodológico necessário ao desenvolvimento da pesquisa. Justificando de que modo à investigação se insere no campo da Linguística Aplicada e descrevemos a orientação metodológica que subjaz à análise, apontando as especificidades da pesquisa qualitativa de perfil sócio-histórica; e, na sequência, explicitamos os procedimentos analíticos.

### 5.1 INSERÇÃO DA PESQUISA NO CAMPO DA LINGUÍSTICA APLICADA

Essa pesquisa caracteriza-se como qualitativa de cunho sócio-histórica, a qual é, segundo Rojo (2008) concebida como sócio construção da ação da linguagem fundamentalmente determinada pelas interações das atividades de linguagem, na qual os sujeitos em construção estão imersos. Na mesma direção, Freitas (2007) explicita que a pesquisa sócio-histórica nas ciências humanas deve ser concebida como uma relação entre sujeitos vale esclarecer que se insere na grande área da Linguística Aplicada. Para Rojo (2008),

Há uma insistência no tema da solução de problemas contextualizados, socialmente relevantes, ligados ao uso da linguagem e ao discurso, e na elaboração de resultados pertinentes e relevantes, de conhecimento útil a participantes sociais em contexto de aplicação (escolar e não-escolar) (p. 258).

Essa autora aponta uma direção em busca de respostas teóricas e aplicadas para problemas de cunho social. Porém, essa resolução exige uma postura diferente, com relação à

pesquisa e à produção de conhecimento, uma vez que tem como perspectiva a escolha de um fazer conjugado na pesquisa, com objetos que tenham olhares de diversas disciplinas, ou seja, transdisciplinares. No caso dessa investigação, fazemos interface de políticas públicas com os estudos da linguagem.

Esse modo de fazer pesquisa reconhece um objeto híbrido, capaz de evocar a articulação de conceitos e metodologias de um conjunto de disciplinas que trará respostas teóricas e práticas para os estudos da linguagem. Isso implica dizer que o conhecimento no campo das ciências humanas oferece a possibilidade de compartilhar parte da área dos estudos linguísticos, visto que o texto é o dado primário de todas as ciências humanas (BAKHTIN, 2003).

Dessa maneira, a área de linguagem não deve ser isolada de outras ciências sociais e humanas (MOITA LOPES, 2009). Pressupomos, então, que entender a linguagem na contemporaneidade perpassa, também, pela compreensão nos campos da Sociologia histórica. Entendendo, dessa forma, Moita Lopes (2009) defende que a LA, como área de investigação, deve fazer pesquisa com abordagem teórica e metodológica híbrida ou disciplinar, no sentido de partilhar conceitos e metodologias com outras áreas.

Nessa perspectiva, deixa de haver isolamento entre as disciplinas, visto que, nessa concepção, não há como uma disciplina, isoladamente, dar conta de explicar um mundo social mestiço, fragmentado e contraditório (MOITA LOPES, 2009) o qual, para compreendê-lo, necessita da interação entre conceitos das diferentes áreas do saber. Ou seja, o conhecimento é estruturado permanentemente com a criação de campos híbridos, transdisciplinares (MOITA LOPES, 2009; SIGNORINI, 1998).

Nessa concepção, os pesquisadores estão situados num mundo sócio-histórico. Assim, constroem significados sobre o que estudam, pois estão implicados no conhecimento que produzem e na linguagem que usam (MOITA LOPES, 2009). Porém, considerando que os linguistas aplicados (MOITA LOPES, 2009; SIGNORINI, 1998), dentre outros dessa vertente de estudos da linguagem, questionam a neutralidade e a objetividade, defendidas pela linguística teórica, convém lembrar que não significa que tal posicionamento afirme uma defesa de legitimidade de qualquer produção do conhecimento. Mas, sim, que qualquer empreendimento investigativo seja calcado em princípios éticos, os quais excluam aquilo que cause sofrimento humano. Tais princípios devem afirmar a responsabilidade para com o outro e a importância desse como aquilo que pode proporcionar uma reflexão sobre as formas de ver, compreender e construir o mundo.

Compreendemos que o campo da linguística aplicada (LA) com sua perspectiva transdisciplinar, nos dará caminhos metodológicos que nos possibilitará compreender a concepção que subjaz a Matriz de Referência da Prova Brasil. Entendemos que, como formadora, temos o dever de nos comprometer com o que fazemos e colocar os nossos saberes em diálogo com outros saberes construídos. Ao refletir sobre nossa ação de modo contextualizado, poderemos compreender, relacionar, optar e argumentar sobre nossas próprias opções, participando ativamente da geração de mudanças no espaço escolar junto com os demais profissionais com os quais trabalhamos. Problematizar a prática, buscar e construir novas alternativas são posturas que devem ser cultivadas pelo formador, durante todo o processo de formação.

Diante do exposto, inserimos nossa investigação, acima explicitada, no campo da Linguística Aplicada, campo em que os linguistas aplicados discutem a necessidade de investigar os cenários de formação de professores, explicitando que, para formar profissionais da educação linguística, é preciso criar condições para a prática de conceitos educacionais de modo a superar o fenômeno de professores que, em situações de confronto, reproduzem o que experimentam na sua trajetória. Do ponto de vista metodológico, a pesquisa se caracteriza como qualitativo-interpretativista, com abordagem sócio-histórica. Isso porque a fonte dos dados é o contexto no qual “o acontecimento emerge, focalizando o particular enquanto instância de uma totalidade social” (FREITAS, 2007, p. 27).

A preocupação, nessa abordagem, é encontrar métodos de estudar o homem como unidade de corpo e mente. Ou seja, como um ser biológico e social, membro da espécie humana e participante do processo histórico. Dessa forma, tal abordagem compreende os sujeitos como históricos, datados, concretos, marcados por uma cultura, como criadores de ideias e consciências que, ao produzirem e reproduzirem a realidade social são, ao mesmo tempo, produzidos e reproduzidos por ela (FREITAS, 2007). Dessa maneira, ao analisarmos a Prova Brasil, entendemos mais sobre o seu contexto e a sua intenção. Vai-se, portanto, ao encontro da situação no seu acontecer. De tal modo, o processo de coleta de dados caracteriza-se pela ênfase na compreensão.

A pesquisa, nessa dimensão, é considerada uma relação entre sujeitos, possibilitada pela linguagem. Portanto, numa perspectiva dialógica. Situando Bakhtin (2003) nessa abordagem, podemos dizer que o pesquisador não se limita ao ato contemplativo, pois se encontra diante de um sujeito que tem voz, visto que o objeto de estudo das ciências humanas é o homem, ser expressivo e falante. A implicação imediata é que a produção de conhecimento apenas pode ser dialógica, uma vez que existe uma negociação entre

consciências imiscíveis as quais expressam pontos de vista. Isso porque viver é assumir, a todo tempo, uma atitude valorativa diante do mundo social. Sendo a compreensão construída a partir de textos, marca-se o caráter interpretativo dos sentidos construídos.

De acordo com Freitas (2007), as questões se constituem numa relação entre sujeitos mediada pela linguagem. O pesquisador, portanto, faz parte da própria situação de pesquisa sendo a neutralidade impossível, pois sua ação e também os efeitos que essa ação propicia constituem elementos de análise. Nesse sentido, ao analisar os textos produzidos para serem respondidos pelos alunos, pensamos-los na perspectiva da alteridade, entendendo que, na pesquisa qualitativa, o pesquisador é também sujeito participante.

Bakhtin (1993) explicita que o critério que se busca numa pesquisa não é a precisão do conhecimento, mas a profundidade da penetração e a participação ativa do investigador quanto do investigado. Disso resulta que, no campo, pesquisador e objeto pesquisado se resignificam. A análise trata das questões da prova, modelo 2009, disponível em domínio público, portanto o modelo da 3ª edição da prova, período em que o MEC distribuiu para as redes de ensino o manual de orientação para reflexão da prática docente, a respeito do trabalho com leitura. Foram analisamos 22 questões de Língua Portuguesa.

Para uma melhor análise, construímos um quadro (Quadro 01, p. 67), contendo os seis tópicos da Matriz, no qual separamos os descritores presentes na prova, em foco, relacionando-os aos seus tópicos. Na análise, observamos a concepção de leitura subjacente à Matriz de Referência, a imagem do leitor presumido para responder as questões e os descritores recorrentes e os não recorrentes na prova examinada.

## **6 ANÁLISE DO CORPUS: UMA COMPREENSÃO RESPONSIVA ATIVA**

---

Nesse capítulo, analisamos as questões formuladas na Prova Brasil, apresentando, inicialmente, como a referida prova se organiza. Em seguida, examinamos de que forma os descritores se materializam nas questões. Explicitamos que a prova se constitui de dois blocos, o número de questões pode variar de um bloco para outro, com tanto que os blocos das duas disciplinas perfaçam 22 questões. Cada aluno faz quatro blocos de questões, sendo dois blocos de Língua Portuguesa e dois de Matemática. Nesse sentido, quando a prova de Língua Portuguesa tiver blocos 3 e 4 é porque os blocos 1 e 2 continham questões de Matemática.

Como já foi explicitado, a prova se constitui de dois blocos com 22 questões. Cada bloco consta de 11 questões. Os cadernos são identificados por um número, o qual corresponde ao número do aluno no educacenso, o que não permite que em uma mesma sala os números se repitam. As escolas são identificadas pelo código do INEP, o qual a identifica no censo escolar. A característica fundamental da avaliação é a presença do item da questão a ser respondida pelo estudante com as seguintes partes: o texto, o comando da questão e as opções de respostas.

A presença de um texto, em geral de curta extensão, porém com um recorte coerente. Esses textos são bem referenciados, com autor, local e data de publicação. Ou seja, informa as condições nas quais foram produzidos. Em segundo lugar, o comando da questão consiste na pergunta para a qual se quer a resposta. Esse comando é o desafio de leitura que se apresenta ao leitor. É interessante observar que o grau de complexidade do item é crescente de acordo com o nível de proficiência por ele exigido. Por isso, cada pergunta é fundamental para caracterizar a proficiência do estudante. Ela inclui as habilidades exigidas no processo de leitura e indica qual a dificuldade exigida e cada uma dessas habilidades. Por conseguinte, existe uma intrínseca relação entre a pergunta feita, ou habilidade a ser medida e o nível de proficiência leitora. A respeito das opções de respostas, são quatro possíveis respostas, plausíveis ao texto-base, que não devem fugir do texto proposto. Mas com apenas uma resposta correta ao comando solicitado. As opções que não correspondem à resposta correta são denominadas distratores e estão circunscritos ao texto-base, embora não sejam corretos em relação ao comando proposto.

## 6.1 DESCRITORES MATERIALIZADOS NAS QUESTÕES

<b>TÓPICO I – Procedimento de Leitura</b>	<b>TÓPICO II – Implicações do Suporte, do Gênero e/ou Enunciador na Compreensão do Texto.</b>	<b>TÓPICO III – Relação Entre Textos</b>
D 1 – Duas Questões D 3 – Três Questões D 6 – Uma Questão D 11 – Duas Questões	D 5 – Uma Questão D 9 – Três Questões	D 15 – Uma Questão
<b>TÓPICO IV – Coerência e Coesão no Processamento do Texto</b>	<b>TÓPICO V – Relação Entre Recursos Expressivos e Efeito de Sentido</b>	<b>TÓPICO VI – Variação Linguística</b>
D 2 – Três Questões D 8 – Uma Questão D 12 – Duas Questões	D 13 – Uma Questão D 14 – Uma Questão	D 10 – Uma Questão

**Quadro 01**

Nas 22 questões analisadas, não foram cobrados o descritor 4 (D4 – inferir uma informação implícita em um texto) – (tópico I) descritor esse que exige a habilidade de reconhecer uma ideia implícita no texto, partindo do contexto e das pistas linguísticas que o texto oferece. O descritor 7 – (D7 – identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa) – (tópico IV) cuja habilidade exigida diz respeito à construção da coerência entre os elementos da narrativa em relação ao conflito que gera o enredo. Na sequência, analisamos as questões a fim de compreender de que forma as habilidades dos estudantes são testadas.

## 6.2 ANÁLISE DAS QUESTÕES

### TÓPICO I – PROCEDIMENTO DE LEITURA

As duas questões nas quais se materializam o descritor 1 (D1 – localizar informações explícitas em um texto), cobrado duas vezes, conforme já foi especificado, foram formuladas com base no texto *A escolha de uma moça*, porém elaboradas de forma diferente. O texto foi apresentado em linguagem verbal e não-verbal, exigindo, assim, que o aluno domine a leitura de texto enigmático, ou seja, uma palavra ou mais na estrutura frasal é substituída por uma imagem.

Consideramos que o nível de leitura exigido nesse texto é elementar, visto que, pelo texto não-verbal o qual se apresenta como uma das palavras que compõem o título, possibilita ao aluno utilizar-se da estratégia de antecipação. Porém, para responder às questões ele necessita acionar também a estratégia de verificação, visto que as perguntas exigem respostas que podem ser encontradas no próprio texto. Ou seja, informações explícitas. Dizendo de outro modo, expressas literalmente no texto ou que pode vir manifesta por meio de uma paráfrase. Isto é, dizer de outra maneira o que leu.

- A terceira moça foi escolhida pelo rapaz porque ela*
- a) Demonstrou que era cuidadosa e paciente*
  - b) Era mais rápida que as outras*
  - c) Provou que os últimos serão os primeiros*
  - d) Sabia como se comportar a mesa*

Esse tipo de questão de acordo com Marcuschi (1997) exige uma resposta claramente encontrada no texto, exigindo, assim, pouco raciocínio de quem responde. O objetivo de leitura da atividade foi o de localizar informações no texto, denominado por Geraldi (1997) e Solé (1998) como “Ler para obter uma informação precisa”. Por meio desse objetivo, o aluno deve centrar sua leitura no texto, tendo que contrapor as alternativas com as informações apresentadas. Sendo assim, demonstra compreensão e resposta ativas ao texto, pois se torna um respondente, fazendo uso das palavras do texto para alcançar a resposta correta. Logo, concebe-se, a leitura de forma interativa, nos dizeres dos PCN (BRASIL, 1998), uma vez que o leitor realiza um trabalho de construção de significado do texto, busca

extrair, primeiramente, um significado já existente para depois produzir um sentido ou chegar à resposta correta.

O aluno, além de demonstrar o domínio de localizar informações no texto, deve no D1 (localizar informações explícitas em um texto) realizar o trabalho com outros aspectos conceituais, como a paráfrase e a pista textual. Esses elementos surgem a partir do momento em que o estudante volta-se para o texto, observando e relacionando as alternativas com as informações expressas. Há, conseqüentemente, a necessidade de o aluno parafrasear as informações, a fim de alcançar a alternativa correta, realizando, assim, um trabalho que vai além da mera decodificação. Constata-se, assim, que a leitura centrada, em um primeiro momento, na localização, na extração, leva o aluno à interação, pois promove o diálogo entre texto, aluno e alternativas.

A segunda questão também possui a mesma característica. Isso é: a resposta está evidente no texto.

*No texto, a primeira moça era:*

- a) *Bondosa*
- b) *Esperta*
- c) *Gulosa*
- d) *Impaciente*

Para desenvolver esses saberes linguísticos é necessário que o professor trabalhe a leitura oferecendo aos estudantes oportunidades em que possam perceber todas as informações explícitas, anotando, ao lado de cada parágrafo do texto, o que foi posto. Para isso é necessário ter clareza de que a leitura é objeto de ensino e ensinar a ler exige objetivos claros e planejamento estratégias específicas. Entendemos como Bakhtin (2003) que a leitura de qualquer texto, aqui tomado como enunciado, deve proporcionar uma compreensão responsiva ativa. Diante do texto, o leitor deve se constituir como sujeito falante que responde diante do lido, mesmo que o descritor exija uma habilidade bem elementar, como é o caso do descritor 1, trabalhado nessas duas questões.

No mesmo tópico, o descritor 3 (D3 – inferir o sentido de uma palavra ou expressão) aparece materializado em quatro questões. Três delas no bloco 1 e uma no bloco três. Sendo que duas dessas questões trabalhadas com base em textos que materializam outros descritores e duas os textos-base são exclusivos para o referido descritor. Convém ressaltar

que as questões exigem o mesmo grau de dificuldade. Duas delas formuladas tomam como referência o gênero fábula, uma tem por base o trecho de um diário e a outra, um poema.

A primeira questão, materializante do referido descritor tem como texto-base a fábula *O corvo e o pavão* cujo autor é Monteiro Lobato e foi extraído de **Obras Completas** (2007) da Editora Brasiliense. A questão se inicia com uma contextualização, referindo-se a uma frase contida no texto, seguida do comando, conforme descrito a seguir:

*No trecho “Tinha razão o corvo: não há beleza sem senão” (l.12), a palavra destacada sugere que não há beleza sem*

- a) Defeito*
- b) Inveja*
- c) Problema*
- d) Orgulho*

Para responder a questão, a criança deverá reler o texto, avaliando o contexto e as pistas linguísticas, articulando as informações de diferentes trechos. Em seguida, deve relacionar as possibilidades que levantou com as alternativas apresentadas na questão e selecionar a que considerar mais adequada.

A habilidade exigida do aluno volta-se para a inferência, ato de relacionar informações já conhecidas com informações novas. Diante disso, ao retomar os conceitos da leitura, evidencia-se a leitura como interação, uma vez que envolve tanto o texto quanto o leitor no processo. O aluno irá se voltar ao texto, extrair o que é necessário, atribuir informações, realizando o diálogo entre os fatos já mencionados e aqueles não ditos. Promove-se, assim, um elo de diálogos que permite visualizar a linguagem e a leitura como interação.

A Matriz de Referência fundamenta-se na proposta de trabalho com os gêneros discursivos, apresentada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998). Eles são concebidos como objeto de ensino e são responsáveis pela seleção dos textos a serem levados à sala de aula.

O leitor é considerado, assim, um sujeito ativo, que busca informações, extrai elementos para que, a partir disso, chegue à inferência. Diante disso, constata-se que há um elo entre a habilidade exigida no D1 (localizar informações explícitas em um texto) e a expressa no D3 (inferir o sentido de uma palavra ou expressão), haja vista que se parte da extração para, então, chegar à inferência. Assim, fica evidenciada a visão interativa existente

entre os próprios descritores, uma vez que possibilitam novos elos na cadeia enunciativa. Tem-se, então, o princípio da responsividade na perspectiva dialógica, uma vez que a palavra, o texto, é determinado tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992, p. 113), tornando-se um elo, uma ponte entre os interlocutores.

Compreendemos que para desenvolver essa habilidade é necessário que o trabalho de sala de aula possibilite situações nas quais haja leitura e discussão sobre os diferentes sentidos que as palavras ou expressões podem adquirir em contextos diferentes, observando os recursos de linguagem usados pelo autor e os sentidos que tais recursos constam.

Dessa forma, os modos de inserção dos alunos em práticas de leitura precisam estar fundamentados em uma concepção de linguagem como interação verbal, em que haja construção de sentidos, conforme estudos do Círculo, é tudo aquilo que, dentro da expressão, apresenta-se com o caráter reproduzível, do estável e do que está sujeito a construção de significados.

De outro modo, a significação consiste nos aspectos que produzem sentidos comuns para diferentes enunciações quando estas são abstraídas de sua motivação específica, de sua intenção, sentido ou tema. Em outros termos, o sentido de uma enunciação está ligado à compreensão responsiva. Cada vez que a enunciação se repete, o enunciado requer uma compreensão responsiva diferente.

Ainda no mesmo tópico, estão também os descritores 6 (D6 – identificar o tema de um texto) e 11 (D11 – distinguir um fato de uma opinião relativa deste fato). O descritor 6 aparece apenas em uma questão e o D11 (distinguir um fato de uma opinião relativa deste fato) em duas. O D6 (identificar o tema de um texto) exige identificar o tema de um texto, enquanto o D11 (distinguir um fato de uma opinião relativa deste fato) exige distinguir um fato da opinião relativa a esse fato, são habilidades que exigem do leitor uma maior maturidade. Nesse sentido, já deve dominar as habilidades correspondentes aos descritores 1 (D1 – localizar informações explícitas em um texto) e 3 D3 (inferir o sentido de uma palavra ou expressão). De forma geral, constata-se que cada um dos descritores oferece uma gama de habilidades de leitura que devem ser do domínio do aluno no momento da leitura.

Na sequência, analisamos a questão que materializa o D6 (identificar o tema de um texto), a qual tem como texto-base a fábula *Um lobo em pele de cordeiro*. O comando da questão é bastante simplificado, conforme se pode verificar:

*O texto trata principalmente da*

- a) Coragem do cordeiro*
- b) Má sorte do lobo*
- c) Fome do fazendeiro*
- d) Sabedoria do pastor*

A habilidade requerida da criança é a construção do entendimento global do texto. Isso requer relacionar todas as informações oferecidas no texto. Para desenvolver essa habilidade, o professor deve oportunizar leitura individual, antes de uma discussão coletiva. Porém com o cuidado de orientar as crianças durante a leitura, para que agrupem blocos de informações apontando relações estabelecidas entre os blocos. Além de relacionar informações implícitas e explícitas e realizar inferências para construir o sentido global do texto.

Para formar esse leitor ativo, nessa habilidade, é preciso cuidar da qualidade da interação que se estabelece com a língua e a linguagem dos textos em diferentes situações de leitura. É preciso também aprender a ler diversos gêneros, visto que, de acordo com a concepção bakhtiniana os gêneros dos discursos são heterogêneos e multiformes como são as nossas práticas sociais e cada gênero pressupõe um lugar e um tempo legítimos para serem enunciados e recebidos pelo ouvinte/leitor. Os gêneros caracterizam-se por apresentar uma finalidade reconhecida, se realizarem em um lugar e em um momento legítimos, serem publicados em um suporte material e se manifestarem através de uma organização textual.

Compreendemos que essa habilidade, dentro do tópico I é mais complexa do que as exigidas no descritor 1 (D1 – localizar informações explícitas em um texto) e no 3 D3 (inferir o sentido de uma palavra ou expressão). Nesse sentido, o trabalho de sala de aula não pode se pautar no modelo ler para responder questões pontuais, mas buscar o entendimento de que ler é ampliar as possibilidades de interlocução, sendo a leitura, portanto, objeto de construção permanente de sentidos.

Concordando com Lajolo (1986), qualquer texto precisa ser lido como sendo o lugar de um encontro: entre quem escreveu e quem lê. Nessa perspectiva, a compreensão, o sentido é que serão os pontos privilegiados, para que aconteça, de fato, o pretendido encontro. Como salientamos, todos os sinais deixados sobre a página são apenas isto: sinais, para que se identifique o caminho que leva ao sentido e às intenções propostas pelo outro com quem estamos em interação. Além dos sinais das palavras, vale recordar, existem os sinais

pragmáticos, próprios da situação, os quais também constituem pistas que nos levam ao sentido (ou aos sentidos).

No mesmo tópico, ainda foi cobrado o descritor 11 (D11) (distinguir um fato da opinião relativa deste fato), e tem como texto-base uma narrativa feita por uma menina a respeito da sua boneca, cujo título é *A Boneca Guilhermina*. A questão assim se apresenta:

*O trecho “A Guilhermina é a boneca mais bonita da rua” (18) expressa :*

- a) Uma opinião da dona sobre a sua boneca*
- b) Um comentário das amigas da dona da boneca*
- c) Um desejo da dona de Guilhermina*
- d) Um fato acontecido com a boneca e a sua dona*

O texto apresenta uma linguagem fácil e com um tema próximo a realidade dos alunos. Em tese os estudantes não teriam muita dificuldade em encontrar a resposta correta. Porém, seria necessário que eles conhecessem os articuladores usados para introduzir opiniões e contraopiniões, os recursos de modalização, como verbos, auxiliar modal, advérbios e escolhas lexicais, tais como adjetivação do fato ou das atitudes. Entendemos que o domínio dessa habilidade ainda não foi desenvolvida, pois na maioria das vezes a gramática é trabalhada em sala de forma descontextualizada, fragmentada, sem sujeitos, sem função portanto, desvinculada dos usos reais da língua.

## TÓPICO II – IMPLICAÇÕES DO SUPORTE, DO GÊNERO E/OU ENUNCIADOR NA COMPREENSÃO DO TEXTO

Os descritores do tópico II, D5 (interpretar texto com o auxílio de material gráfico diverso) e D9 (identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros) aparecem em três questões. Sendo que o descritor 5 foi cobrado no bloco 3 e o descritor 9 no bloco 1, o qual se repete três vezes. A questão que materializa o D5 (interpretar texto com o auxílio de material gráfico diverso) foi elaborada com base em uma tirinha e tem enunciado de fácil compreensão:

*A menina do texto*

- a) *Chora de tristeza ao verificar que está trocando dentes*
- b) *Está trocando seus dentes de leite e não gosta disso*
- c) *Reclama da dor que sente ao trocar os dentes*
- d) *Usa o espelho para observar a beleza dos seus dentes*

Para responder, o aluno deve saber que o gênero apresentado como texto-base (tirinha) as linguagens verbal e não-verbal se complementam. Assim, ele percebe a interação entre a imagem, da garota, no caso da tirinha apresentada, carregada de sentimento de indignação e o texto escrito. Nesse sentido, a habilidade exigida é que o aluno reconheça a utilização de elementos gráficos, como apoio na construção do sentido e que interprete textos que utilizam essas duas linguagens ou os chamados textos multissemióticos.

O descritor 9 (D9 – identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros) está presente em três questões, conforme explicitado anteriormente, em blocos diferentes: duas no bloco 1 e uma no bloco 4. Os gêneros que serviram como texto-base foram: o poema *os dois amigos e o urso*; a fábula *o menino que mentia*; e uma tirinha da *Revista Mônica*, publicada a *Revista Nova Escola*. As questões são assim apresentadas:

*Na história, o que provoca uma expectativa no leitor, causando inclusive um certo suspense é*

- a) *O aparecimento do urso*
- b) *A covardia do amigo*
- c) *A desistência do uso*
- d) *A lição do companheiro*

*A tirinha foi publicada na revista Nova Escola para*

- a) *Divertir o leitor*
- b) *Alertar o leitor*
- c) *Anunciar quem é Mônica*
- d) *Criticar as pessoas que gritam*

- O texto tem a finalidade de*
- a) Dar uma informação*
  - b) Fazer uma propaganda*
  - c) Registrar um acontecimento*
  - d) Transmitir um ensinamento*

O saber linguístico que pode ser avaliado por esse descritor refere-se ao reconhecimento, por parte do aluno, do gênero ao qual se refere o texto-base, identificando, dessa forma, qual a finalidade do mesmo (informar, convencer, advertir, instruir, explicar, comentar, divertir, solicitar, recomendar). De acordo com a concepção bakhtiniana cada enunciado particular é individual. Portanto, se cada gênero tem um propósito diferente, o leitor deve assumir comportamentos diversos.

Geraldi (2007), tomando por base o conceito bakhtiniano de contrapalavras como lugar de construção das compreensões pelo leitor, defende o ponto de vista de que, para a leitura, o leitor vem carregado de contrapalavras e que o autor, no processo mesmo de produção, já dialoga com contrapalavras por ele imaginadas.

Pensar a leitura, nessa perspectiva, implica considerar a linguagem como um processo de contínua constituição e, por isso, sobre a precariedade que a temporalidade específica dos momentos implica. E se o sujeito emerge no mundo discursivo e nele sua consciência se constitui, a precariedade do provisório é também, pelo funcionamento próprio da linguagem, uma característica da subjetividade.

Não há, para nos garantir um terreno estável, nem um sujeito pronto e acabado que se apropriam de uma língua ao falar/escrever, nem uma língua (no sentido sociolinguístico do termo, que implica, portanto, e desde sempre, a multiplicidade na unidade aparente) pronta e acabada. Sobra-nos, neste sentido, apenas o evento discursivo, que se dá na linha do tempo e que só tem consistência enquanto “real” na singularidade do momento em que se enuncia.

A relação com a singularidade é da natureza do processo constitutivo da linguagem e dos sujeitos do discurso. Evidentemente, os acontecimentos discursivos, precários, singulares, e densos de suas próprias condições de produção, fazem-se no tempo e constroem história.

Compreendemos que o trabalho com a leitura na sala de aula não leva em consideração esses aspectos. Ao trabalhar com os gêneros é necessário considerar que para Bakhtin (2003) interessa muito mais o dialogismo do processo comunicativo do que a

classificação dos tipos e suas regularidades, conforme, em geral, acontece nas práticas de ensino de leitura em nossas escolas.

### TÓPICO III – RELAÇÃO ENTRE TEXTOS

O tópico III apresenta um único descritor D15 (reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições que ele foi produzido e daquelas em que será recebido) e foi cobrado apenas em uma questão. Para elaborá-la, foram usados dois textos-base: uma página de um diário e uma tirinha, ambos falando sobre pais, a questão assim se apresenta:

*Os dois textos falam sobre pais, mas apenas o segundo texto*

- a) Trata dos horários impostos pelos pais*
- b) Comenta sobre as broncas dos pais*
- c) Fala sobre as brincadeiras dos pais*
- d) Discute sobre o que os pais fazem*

O que se avalia, nesse descritor, é se o aluno tem a capacidade de ler os dois textos, indicando o conteúdo global e depois comparar as sínteses identificando semelhanças e diferenças. Por fim, escolher a alternativa correspondente ao tema do segundo texto. Nesse caso, três saberes são cobrados do aluno: ler o conteúdo global, fazer a síntese e comparar.

Tais saberes podem ser desenvolvidos se os alunos ao longo da escolaridade, tiverem a oportunidade de ler diferentes gêneros textuais. Os gêneros podem ser considerados, segundo Bakhtin (2003), instrumentos que fundam a possibilidade de comunicação. Trata-se de formas relativamente estáveis que apresentam conteúdo temático, estilo e construção composicional peculiares que permitem estabelecer a diferença entre um gênero e outro. Ademais, os gêneros apresentam um caráter sócio-histórico uma vez que estão diretamente relacionadas a diferentes situações sociais. São muitos os gêneros e são as situações que definem qual utilizar. Por isso, é preciso criar situações nas quais os alunos tenham de pensar sobre isso ao realizarem atividades de leitura e escrita.

Sobral (2009) resume a concepção bakhtiniana de gêneros explicitando que essas são formas relativamente estáveis de criação de relações de interlocução/relações interlocutivas, vinculadas a esferas de atividade (de produção, circulação e recepção de discursos). Os gêneros se concretizam materialmente em textos, mediante o discurso; sua

concretização se dá a partir da escolha da forma de composição, do tema e do estilo, que são mobilizados e determinados pelo projeto enunciativo, o “endereço” do enunciado que é assim o principal elemento definidor do gênero.

#### TÓPICO IV – COERÊNCIA E COESÃO NO PROCESSAMENTO DO TEXTO

O tópico IV apresenta quatro descritores sendo que desses foram cobrados três, apresentando o descritor 2 (D2 – estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto) como recorrente em três questões, com textos base diferentes. A primeira questão que materializa tal descritor tem como texto base o poema *Qualquer vida é muita dentro da floresta*.

A questão é assim apresentada:

*No trecho “Há uma vida dentro dela que se transforma sem parar” (L. 4-5), a palavra sublinhada refere-se à*

- a) Floresta
- b) Chuva
- c) Terra
- d) Cor

Nessa questão o foco é identificar o referente que foi substituído por uma contração de + ela. Para isso, é necessário ler o texto inteiro a fim de fazer a identificação que a expressão “dela” se refere à floresta, pois o referente e a palavra que o substitui não estão no mesmo período. A segunda questão tem como texto base uma notícia sobre Eva Furnari, cuja questão assim se representa:

*No trecho “Ao longo de sua carreira, Eva Furnari recebeu prêmios, entre eles constam o jabuti” (L. 19-20), a palavra destacada refere-se à:*

- a) Lápis
- b) Livros
- c) Pincéis
- d) Prêmios

Nesse caso, a informação solicitada está na frase a qual serve de enunciado para a questão: A criança terá de identificar que o referente “prêmios” foi substituído pelo pronome

“eles”. A terceira e última questão atendendo a esse descritor tem como teto base uma tirinha, cuja questão assim se apresenta:

*No trecho “caso a vassoura não preste, ela poderá ter outras utilidades”, a palavra sublinhada refere-se à:*

- a) Altura do voo*
- b) Bengala da bruxa*
- c) Bruxa machucada*
- d) Vassoura mágica*

Para responder à pergunta, o aluno precisa relacionar o pronome “ela” (coesivo) à vassoura (referente). A resposta está no último quadrinho do texto, trecho de um suposto manual de instruções sobre como construir e utilizar uma vassoura de bruxa.

A habilidade requerida por este descritor é a identificação dos referentes e das palavras que os substituem, os coesivos. Não se trata de algo simples. Para garantir os sentidos de um texto, as diferentes informações que vão sendo apresentadas são ligadas por meio de expressões que retomam aspectos citados anteriormente em que anunciam outros que serão tratados a seguir. Nesse sentido, é necessário a análise de recursos coesivos variados como os pronomes, numerais, sinônimos, hiperônimos, elipses, entre outros recursos. Não estamos convictos que a escola trabalhe nessa perspectiva. Geralmente o que acontece é um trabalho com a gramática como um entrave para a ampliação das competências comunicativas do aluno.

O descritor 8 (D8 – estabelecer relação causa e consequência entre partes e elementos do texto) aparece em uma única questão, cujo texto base é o poema *qualquer vida é muito dentro da floresta* o qual já foi apresentado como texto base para a segunda questão do D2 (estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto). A questão que materializa o D8 (estabelecer relação causa e consequência entre partes e elementos do texto) é dessa forma apresentada:

*O que diz o trecho “Esquenta a mata. Ilumina as folhas. Tudo tem cor e movimento.” acontece por que:*

- a) Aparecem estrelas*
- b) Brotam flores*
- c) Chega o sol*
- d) Vem o vento*

Nesse descritor o aluno tem de descobrir o motivo pelo qual ocorre a situação descrita nos três últimos versos. Para descobrir relações de causalidade como essas, é preciso vincular as partes do texto. No caso, a criança precisa fazer a ligação desses três versos ao anterior: É necessário identificar os articuladores utilizados para estabelecer essas relações.

O descritor 12 (D12 – estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.) se materializa em uma única questão e tem como texto-base à notícia sobre Eva Furnari, e tem a seguinte redação:

*O trecho que contém uma ideia de tempo é:*

- a) Eva Furnari nasceu em Roma (L, 2)*
- b) Radicando-se em São Paulo (L, 3)*
- c) Formando-se no ano de 1976 (L. 11)*
- d) Seu primeiro livro foi lançado pela Ática. (L. 15-16)*

O saber linguístico exigido nesse item é o de estabelecer relações lógico-discursivas, presentes no texto marcados por conjunções, advérbios. Nesse item, o estudante deve identificar entre os complementos grifados qual apresenta uma ideia de tempo entre quatro alternativas que mostram complementos de natureza diferente. Há dois exemplos de advérbio de lugar e um agente da passiva. O leitor presumido deve ter esses conhecimentos para chegar à questão correta.

## TÓPICO V – RELAÇÃO ENTRE RECURSOS EXPRESSIVOS E EFEITO DE SENTIDO

Este tópico apresenta dois descritores e ambos foram cobrados uma vez cada um. A questão correspondente ao descritor 13 (D13 – identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados) tem como texto base a mesma tirinha usada para a questão dos D2 (estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que

contribuem para a continuidade de um texto) e D8 (estabelecer relação causa e consequência entre partes e elementos do texto) e assim se apresenta:

*No texto, uma passagem engraçada é:*

- a) Amarre um feixe de ramos secos*
- b) A versão moderna da vassoura tem suas limitações*
- c) Bata numa superfície dura*
- d) Enfie o cabelo da vassoura no feixe*

Para responder à questão a criança deve compreender que o texto verbal dialoga com o não verbal, apresentando novos sentidos e complementando os já apresentados. Nesse sentido deve se apoiar nas imagens estabelecendo relação com o que está escrito. Para compreendê-lo o aluno precisa ter repertório, além de saber como são constituídos os efeitos de humor. Para vencer o desafio e chegar à resposta correta, é necessário articular as quatro alternativas com as imagens correspondentes a cada uma delas e identificar qual revela um maior efeito de humor.

O descritor 14 (D14 – identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações) tem a questão elaborada a partir de um fragmento de uma notícia vinculada na revista Galileu, n. 151, e é assim apresentada:

*No trecho “vai encarar?”, o ponto de interrogação tem o efeito de:*

- a) Apresentar*
- b) Avisar*
- c) Desafiar*
- d) Questionar*

O desafio que se coloca ao leitor nesse descritor é o de identificar que sentido a interrogação dá à expressão, deve-se conhecer o uso regular dessa pontuação e comparar com o contexto em que está sendo empregado. Nesse sentido, o aluno deve analisar a função desses sinais e as nuances de sentido as quais podem se apresentar, se tornando um recurso estilístico usado pelo autor. Para o círculo, o verbal e o visual, decorrentes do tratamento próprio a determinada execução enunciativa, perfazem a unidade de sentido que sustenta o texto. O estilo é configurado como uma modalidade da compreensão responsiva ativa. Essa é

uma habilidade bastante difícil de ser desenvolvida pois a escola não trabalha a pontuação como um recurso estilístico com a finalidade exigida na prova.

## TÓPICO VI – VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

Apenas um descritor D10 (identificar as marcas linguísticas, que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto) compõe este tópico e o mesmo aparece em uma só questão elaborada a partir do mesmo texto e do mesmo trecho cobrado no descritor 14. Assim, a questão se apresenta:

*A expressão “vai encarar?” (l. 3) é marca de linguagem:*

- a) Científica*
- b) Formal*
- c) Informal*
- d) Regional*

O saber aqui exigido do leitor é o de reconhecer as diferentes variedades linguísticas e os sentidos decorrentes de seu emprego. Esses recursos evidenciam a interação do autor. Para o fazer, nesse caso, o aluno deve perceber que o texto circula na esfera jornalística e tem a finalidade de divulgar conhecimentos científicos, porém para um público mais jovem – crianças e adolescentes – assim, poderá compreender que a utilização da expressão “vai encarar” provavelmente se deve à intenção de se aproximar mais do leitor. Nesse sentido, está presente o princípio da responsividade visto que os estudos do círculo dão conta de que essa é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Esses estudos também explicitam que a relação “eu–tu” é não–recíproca, o que implica uma diferença de nível. Nela a posição do sujeito não é intercambiável com a do tu, e em que a alteridade é sempre conotada axiologicamente.

### 6.3 DE VOLTA ÀS QUESTÕES DE PESQUISA

De acordo com o plano Nacional do Livro e Leitura, nas sociedades atuais a leitura é imprescindível para o ingresso no mercado de trabalho e para o exercício da

cidadania. No Brasil, as pesquisas e as avaliações educacionais apontam para a precária formação de um público leitor e revelam as imensas dificuldades para o sucesso das ações envolvidas na solução do problema. Se, por um lado, o sistema educacional brasileiro incluiu os estudantes que estavam fora da escola, por outro, essa inclusão não foi plena, do ponto de vista qualitativo, porque o desempenho dos alunos, revelado em instrumentos de avaliação com é o SAEB (Sistema Nacional de Avaliação de educação Básica), por meio da Prova Brasil, tem sido baixo, demonstrando sérios problemas do domínio da leitura e da escrita e o aprofundamento das desigualdades.

A dificuldade que os alunos encontram para compreender e interpretar um texto, lê-lo de forma satisfatória, não pode ser ignorada, bem como avaliação equivocada desta leitura. Pela análise, podemos afirmar que o leitor presumido para responder as questões é aquele que compreende a língua como um conjunto de atividades sociais e históricas e não como um sistema apenas. É por meio da linguagem que guiamos o sentido e construímos mundos, mas não por força de alguma virtude imanente á própria língua, como tal, e sim pelo esforço dos falantes. Dito isso, respondemos nossas questões de pesquisa afirmando que ao analisar a Matriz de Referência da Prova Brasil compreendemos que a mesma está em consonância com os Parâmetros curriculares de Língua Portuguesa. Assim, a concepção de leitura que a subjaz é a de que leitura é uma atividade que depende de processamento individual, mas se insere num contexto social e envolve capacidades relativas à compreensão e à produção de sentido.

Pela análise da prova, afirmamos que o leitor presumido para responder as questões é aquele que desenvolveu atitudes favoráveis à leitura. Ou seja: (i) reconhece globalmente as palavras; (ii) identifica finalidades e funções da leitura, em função do reconhecimento do suporte do gênero e da contextualização do texto; (iii) antecipa conteúdos de textos a serem lidos em função de seu suporte, seu gênero e sua contextualização; (iv) levanta hipóteses relativas ao conteúdo do texto que está sendo lido; (v) é capaz de buscar pistas textuais, e intertextuais. Ou seja, faz inferências, ampliando a compreensão, associando elementos diversos presentes no texto e que fazem parte das suas próprias vivências; (vi) constrói compreensão global do texto lido, unificando informações explícitas e implícitas; (vii) possui capacidade de avaliar ética e afetivamente o texto lido, ou faz extrapolações pertinentes sem perder o texto de vista.

Compreender bem um texto não é uma atividade natural nem uma herança genética; nem uma ação individual isolada do meio e da sociedade em que se vive. Compreender exige habilidade, interação e trabalho. Nesse sentido a tomada de consciência

sobre seu próprio processo de leitura possibilita ao aluno “observar o resultado da própria atuação na leitura, analisando as estratégias empregadas (Seleção, antecipação, inferência e verificação), criando assim um processo consciente do uso de estratégias durante a leitura” (MENEGASSI, 2005, p. 101). Para essa concepção de uso de estratégias durante a leitura, o aluno, entendendo o processo, pode fazer usos diversos destas estratégias de acordo com a necessidade.

Pela análise das questões, podemos afirmar que para responder corretamente as questões o aluno teria que desenvolver atividades inferenciais. Ou seja, compreender a partir dos conhecimentos (informações) trazidos pelo texto e dos conhecimentos enciclopédicos para inferir um sentido como produto da leitura. Para chegar a isso os conhecimentos prévios exercem uma influência importante, pois são básicos para se chegar à compreensão.

Na análise, se verificou que praticamente todos os descritores estão presentes na prova, sendo recorrentes os descritores: descritor um (D1 – localizar informações explícitas em um texto); descritor três (D3 – inferir o sentido de uma palavra ou expressão); descritor 11 (D11 – distinguir um fato da opinião relativa a esse fato), no tópico I. No tópico II, foi recorrente o descritor nove (D9 – identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros). No tópico IV, a recorrência foi do descritor dois (D2 – estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto) e doze (D12 – estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.). Os descritores menos recorrentes, no tópico I, o descritor seis (D6 – identificar o tema de um texto); no tópico II, o descritor cinco (D5 – interpretar texto com o auxílio de material gráfico diverso); no tópico III, o descritor quinze (D15 – reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições que ele foi produzido e daquelas em que será recebido); no tópico IV, o descritor oito (D8 – estabelecer relação causa e consequência entre partes e elementos do texto); no tópico V, os descritores treze (D13 – identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados) e quatorze (D14 – identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações) aparecem apenas uma vez e no tópico VI o único descritor (D10 – identificar as marcas linguísticas, que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto) aparece apenas uma vez. Não foram encontrados os descritores quatro (D4 – inferir uma informação implícita em um texto) e sete (D7 – identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa), respectivamente dos tópicos I e IV.

A análise das questões evidenciou a perspectiva de leitura como interação, pois concebida como um processo, tanto nos aspectos teóricos destacados pela Matriz de Referência

quanto nas questões de leitura apresentados na prova, as quais evidenciam a caráter responsivo presente nas propostas apresentadas.

Esse caráter responsivo se caracteriza pela promoção de uma resposta ativa ao que é exposto; constituição da leitura como processo ativo de construção do significado do texto; constituição da leitura como um espaço de respostas a outros textos já contemplados, configurando a contra-palavra; produção de leitura iniciada pela extração de um significado para depois produzir um sentido, promoção do trabalho com os gêneros; concepção de língua como interação entre texto e leitor.

Diante do exposto, podemos afirmar que o sujeito presumido para responder as questões da prova teria de ter a habilidade de ler apresentando compreensão e respostas ativas diante dos assuntos tratados. Ou seja, um aluno que possa atuar como sujeito ativo diante do que lhe é proposto.

Verificamos também que as habilidades exigidas do aluno, em cada um dos tópicos, não são simples. Ao contrário, requer um trabalho docente, com a linguagem, bastante eficaz e que não seja vista apenas como expressão do pensamento. Isso entendemos que, se acontece, é muito timidamente. Por outro lado, as formações dos professores devem ser repensadas, visto que, na maioria das vezes, essas formações não contemplam orientações para organização de atividades sobre o que é exigido na Matriz de Referência.

Ademais, pelo posicionamento dos professores, apresentado com o intuito de ilustrar se os mesmos têm conhecimento sobre a Prova Brasil e que concepções sobre o ensino de leitura apresentam, embora isso não seja o foco de nosso trabalho. Nessa ilustração, foi possível perceber a fragilidade de conhecimento desses profissionais, não só em relação à Matriz da Prova Brasil, mas de lacunas na sua formação. Arrisco para mim mesma o desafio de enfrentar aqui uma pergunta: o que ainda podemos fazer por esses profissionais e nossos alunos para transformar essa situação?

Não queremos ter a pretensão de afirmar que os alunos ainda não são capazes de ler proficientemente. Mas os índices evidenciam um domínio limitado das habilidades e estratégias de processamento de informações necessárias para serem bem sucedidos nas avaliações. Podemos dizer que ainda há uma grande lacuna no ensino de língua materna. Esperamos que o estudo apresentado, possa colaborar para uma compreensão mais crítica da Prova Brasil e do ensino da língua materna.

A experiência de repensar as fragilidades é valiosa demais para nós. Mas sentimos impotentes diante do que constatamos. Portanto, as questões de pesquisa não se esgotam aqui, renovam-se. Nossas considerações pretendem justificar o interesse por uma nova

pesquisa ou “ir à caça de outra linguagem que já se busca e enrodilha num complexo traçado”. Resumindo, compreendemos que antes de se buscar resultados da prova, é necessária uma política que tenha foco no processo de ensino e de aprendizagem e na formação contínua e de qualidade dos professores.

#### 6.4 VOZES EM ANÁLISE

Embora nosso objeto de estudo não seja a concepção dos professores a respeito do ensino da língua materna, ouvimos três professores a respeito do ensino da língua materna e da Prova Brasil.

- Questão 1 :

- Você considera que a leitura é um objeto de ensino?	- P1 – Sim, porque para se ensinar é preciso aprender a ler e a escrever.
	- P2 – Sim.
	- P3 – Sim, já que se faz necessário o reconhecimento global da palavra escrita.

Analisando as respostas à Questão 1, temos a clareza de que ler é uma tarefa indissociável da vida escolar e das atribuições do professor. É ele que deve apresentar o que será lido, auxiliar a estabelecer significados, promover experiências que possam conduzir à formação de leitores capazes de dominar as múltiplas formas de linguagem. No entanto, o posicionamento dos professores não nos parece que assim compreendem. P1 volta-se para si mesmo, ecoando na resposta as vozes que se escuta como jargão “não se ensina aquilo que não se sabe.” Podemos dizer que o professor assume que não será capaz de adotar ações para ensinar a ler se há lacunas sobre como ensinar. P2 é lacônico. Isso denota que lhe faltam argumentos para explicitar porque a leitura é objeto de ensino. Para P3 recebe a valoração relacionada ao conhecimento do processo de alfabetização defendido por Emília Ferreiro que consiste na orientação de que a palavra deve ser ensinada globalmente e não em unidade mínima.

Essa concepção parte do princípio de que a criança já sabe da escrita antes mesmo da alfabetização e que o reconhecimento desse saber deve orientar as práticas escolares. Essa posição apresenta uma certa confusão entre o que foi perguntado e o que foi respondido.

- Questão 2 :

- Como você concebe (compreende) que deva ser o ensino da leitura?	- P1 – A partir da leitura de textos conhecidos e atividades práticas conhecidas pelo aluno, como: bingo, caça-palavras e outros.
	- P2 – De forma lúdica.
	- P3 – Com atividades voltadas para o apreendimento e a construção de diferentes capacidades voltadas para a aquisição da leitura.

Nas posições assumidas, houve a tentativa de fazer referência a estratégias de ensino. P1 deixa claro que a leitura deva ser estimulada a partir de “textos conhecidos” como se a criança só atribuísse sentido aos “textos” que conhece. Fica evidenciado que P1 está se referindo a que esses gêneros seriam motivadores para a leitura. P2 associa a leitura à ludicidade. Ecoa no posicionamento de P2 a voz de estudiosos que defendem a concepção de que o aspecto cognitivo deve ser ativado por meio de situações de interação e de brincadeiras. Os gêneros orientados para esse trabalho seriam adivinhas, parlendas, trava-línguas, provérbios. Parte-se do princípio de que a criança aprende descontraidamente. P3 tem um posicionamento confuso. Responde com expressões que estão postas em documentos oficiais, como os PCN que se referem ao desenvolvimento de “capacidades voltadas para a aquisição da leitura”. No nosso entender, P3 quer explicar que aluno deveria desenvolver a capacidade de ler. Porém, P3 não se coloca como responsável no desenvolvimento de tal capacidade.

- Questão 3:

- Com que objetivos se ensina a leitura?	- P1 – Para o uso adequado da fala e da escrita.
	- P2 – Para desenvolver a capacidade de compreensão.
	- P3 – Para construir compreensão e interpretação.

P1 assume a posição de que o objetivo da leitura é para o uso adequado da fala e da escrita. Essa valoração, evidenciada pela palavra “adequado” de que a leitura é para proporcionar a aquisição da língua culta, demonstra uma visão estruturalista de que a forma é muito importante para “o bom uso”. Não negamos que o ensino da leitura facilita a imersão nessa língua. Mas os textos com os quais as crianças se deparam no dia a dia não são apenas os consagrados pela tradição.

Pensar somente nessa possibilidade causaria até negação da cultura das crianças, levando-as a pensar que a linguagem usada por elas é errada e que devem aprender aquela valorizada pela escola. Sabemos que o conhecimento acumulado está escrito em livros, revistas e etc. e que a criança deve, sim, ter acesso a esses bens culturais. Mas essa leitura deve ser feita com um olhar crítico sobre o que está escrito, visto que a palavra não é ingênua. Defendemos que um ensino sócio-interacionista do aluno frente às questões linguísticas, que envolvem as diferentes concepções de linguagem, daria uma visão madura dos fatos da língua. P2 e P3 têm posicionamentos semelhantes explicando que o objetivo da leitura é para desenvolver a capacidade de compreender e de interpretar. Expressões usadas como sinônimas. Aqui a concepção é de que a linguagem é um instrumento de comunicação.

- Questão 4:

- Quais estratégias você usa para um adequado processamento de leitura pelos educandos?	- P1 – Leitura frequente na sala de aula de diferentes textos.
	- P2 – Antecipação, inferência e checagem.
	- P3 – Inferência, checagem e análise.

P1 defende que deve ter leitura frequente. Isso denota que a leitura é uma atividade recorrente, mas não deixa claro se há planejamento prévio. Nas respostas dadas por P2 e P3 está presente o pensamento de Solé (1999). Para essa autora, um efetivo exercício da leitura deve usar estratégias fundamentais como definição de objetivo da leitura, atualização de conhecimentos prévios, previsão, inferência e resumo. Embora esteja presente nas respostas de P2 e P3 a evidência do conhecimento dessas estratégias, nenhum colocou todas as estratégias.

- Questão 5:

- Com que frequência a leitura é trabalhada por você em sala de aula?	- P1 – Diariamente, porque, se eu quero que meu aluno aprenda, devo ler sempre dando exemplo da prática de leitura.
	- P2 – Todos os dias, na hora da leitura.
	- P3 – Dentro da rotina. Diariamente.

P1, P2 e P3 têm posicionamentos iguais, todos defendem que a leitura deverá estar na rotina de sala de aula. Esse posicionamento denota que a leitura é concebida como um ritual. Não se evidencia que haja compreensão de que a leitura está presente em todas as áreas

de conhecimento e que é tarefa do professor orientar e esclarecer as dificuldades que surgem em todos os momentos de leitura.

- Questão 6:

- Quando é que você percebe que o aluno compreendeu os textos propostos por você?	- P1 – Quando ele consegue ler textos, palavras e frases sozinho.
	- P2 – Quando faço retomada do texto lido, na reescrita do texto.
	- P3 – Quando falam e escrevem o que leram.

A posição assumida é de que a leitura ainda é ensinada nos moldes de ler para se dar respostas a perguntas elaboradas pelo professor. Não há nenhuma referência à atribuição de sentido. No lugar de dar respostas ao texto o professor poderia proporcionar a inquisição desses. Ou, na visão de Geraldini (2007), dar uma contrapalavra.

- Questão 7:

- A Matriz de Referência é composta de seis tópicos que abrangem um conjunto de descritores. No seu entendimento, o que é descritor?	- P1 – Não Respondeu.
	- P2 – São habilidades que os alunos devem atingir.
	- P3 – Elemento de análise para obtenção de informações.

P1 não respondeu, demonstrando total desconhecimento da pergunta. P2 e P3 confusamente responderam que seriam as habilidades que as crianças devem atingir. O posicionamento demonstra desconhecimento do que foi questionado.

- Questão 8:

- O que é um distrator?	- P1 – Não Respondeu.
	- P2 – Não sei.
	- P3 – Não obtive informações suficientes sob este objeto de estudo, faltou-me eixos necessários à compreensão da pergunta.

Conforme a questão anterior, P1 não se comprometeu e P2 assumiu não saber. Essa posição em P3 foi contundente visto que com uma posição confusa traz a expressão “eixo” que está presente na constituição da estrutura da matriz de referência. Conforme já informamos, na nossa pesquisa, o foco não é a análise desses depoimentos. Porém,

compreendemos que seria importante exemplificar com as vozes dos professores que a formação inicial foi deficitária, deixando de possibilitar melhor competência para a promoção do processo de ensino e aprendizagem da língua materna.

Os investimentos e políticas são norteados pelo discurso da equidade, do desenvolvimento e da autonomia. Porém, sem conhecimento, o indivíduo não é capaz de adquirir autonomia. No nosso entendimento, há de se investir na formação dos profissionais docentes para que, em consequência, se tenha melhor ensino e, conseqüentemente, melhores índices educacionais.

Mas sem uma formação que discuta a reorientação do ensino da língua isso não é possível. Nos parece que o ensino da leitura não ocorre, efetivamente, mas sim, essa acontece como atividade centrada em habilidades mecânicas de decodificação da escrita e desvinculada dos seus diferentes usos sociais. Para mudar essa realidade é necessária uma ação ampla que envolva um replanejamento das políticas de formação de professores para que esses deixem de ser repetidores de conteúdos descontextualizados e alheios ao que o aluno fala, lê e escreve.

## 7 FINALIZAÇÃO QUE NEM ESTÁ PRONTA NEM ACABADA

---

*Penetrar no labirinto desmontar e remontar o traçado, em busca do sentido de um projeto que é em busca permanente. Uma linguagem à caça de outra linguagem que já se busca e enrodilha num complexo traçado.*

(ARRIGUCCI JR.)

A educação escolar, ao assumir a postura de formação por competências e habilidades, insere-se no ideário neoliberal do discurso da formação para o desenvolvimento da autonomia e da flexibilidade, no processo de escolarização para adaptação às inovações tecnológicas e às leis do mercado. O termo competência no plano pedagógico refere-se à organização e a legitimação da passagem de um ensino centrado em saberes disciplinares a um ensino definido pela produção de competências verificáveis em situações e tarefas específicas.

Tais competências devem ser definidas como referência às situações nas quais os alunos deverão ser capazes de compreender e dominar, ou seja, em vez de partir de um corpo de conteúdos disciplinares, com base no qual são feitas escolhas para construir os conhecimentos considerados mais importantes, parte-se das situações concretas, recorrendo-se às disciplinas à medida que se necessita. As competências, dentro dessa lógica, devem ser definidas a partir das situações vivenciadas pelos alunos.

Assim, a Matriz de Referência que se destina a avaliar a proficiência de leitura concebe a linguagem como sendo ao mesmo tempo, atividade cognitiva e ação entre indivíduos, de modo que um aluno demonstre dominar a língua quando sabe fazer uso dos seus recursos expressivos em diversas situações. No caso, deve dominar bem o léxico e os gêneros.

Essa pesquisa possibilitou, por meio da análise da prova, questionar a ideia de que seja possível aferir competências e habilidades por meio de uma prova unificada e padronizada, como é a prova Brasil, será que o aluno realmente aciona a habilidade proposta pelo descritor, posto que exista na maioria das questões, diferentes possibilidades de se chegar à resposta correta? Entendemos também que há limitações no exame, pois a avaliação das competências comunicativas do aluno no uso da língua, o SAEB observa a compreensão

textual, deixando de lado a produção que se avaliada, no nosso entender, daria melhor condição de aferir a competência comunicativa do aluno.

Um outro aspecto que destacamos é o fato de que não nos parece que a escola trabalhe na perspectiva do aluno desenvolver habilidades e competências, geralmente a leitura é trabalhada sem nenhuma função. Na verdade, o ensino da língua é concebido como algo descontextualizado e não há um descritor sequer que se pareça com os itens tradicionais dos programas de ensino de português.

Ademais, vale lembrar que, ao vir para a escola, o aluno já tem conhecimentos práticos sobre a língua que utiliza em suas interações cotidianas. Portanto, o processo de ensino precisa acontecer a partir do cruzamento que o aluno possa fazer entre aquilo que ele já sabe e o que lhe está sendo ensinado. É assim que cada criança vai construindo a sua teia de relações entre o que já foi aprendido, o contexto de aprendizagem e a própria realidade, descobrindo o sentido do aprender mais sobre a língua.

Finalizando, podemos afirmar que as implicações pedagógicas, deste trabalho, para a minha atuação profissional é de grande relevância, visto que a partir da detecção do que é exigido dos alunos e, conseqüentemente, de uma nova abordagem do ensino da língua materna na medida em que podemos refletir sobre isso e encontrar caminhos para melhorar nossa atuação. Tanto a nossa como formadora quanto a dos nossos pares. Saindo do nível puramente descritivo dos problemas para uma ação conjunta mais eficaz, compreendendo que ensinar a ler tem um caráter complexo. Nesse sentido, temos de ser menos intuitivos e mais reflexivos.

Gostaríamos de ressaltar que pretendemos socializar este trabalho de pesquisa com os nossos pares, pois compreendemos que será um material que poderá contribuir com novas aprendizagens para a prática docente de quem se debruçar. Ainda afirmamos que a maior contribuição deste trabalho é o nosso olhar sobre o processo de leitura em sala de aula, entendendo que o aluno no cotidiano lida com textos situados, autorais, históricos e representativos das diferentes interações no mundo. Assim sendo, está na hora de serem gestadas práticas de leitura em prol de um ensino mais significativo.

Finalmente, dizemos que ao produzir um enunciado, desejamos que ele seja compreendido, mas nunca exercemos o controle sobre o entendimento que tal enunciado possa vir a ter para o outro. Isto acontece por causa da própria natureza da linguagem. Assim, espero que o enunciado aqui produzido possa suscitar em cada leitor réplicas de natureza diversa e, dessa forma, novos enunciados possam ser produzidos, pois ele não é o primeiro

nem o último relacionado a esse tema: há muito ainda há ser dito, analisado, respondido, muitos sentidos a serem construídos...

## REFERÊNCIAS

---

- ALARCÃO, I. **Os Questionamentos do Cotidiano Docente**. Revista Pátio, Ano 10, Nov. 06 / Jan. 07. 2001. INSS 1518–305 X.
- AMORIM, M. **O Pesquisador e Seu Outro**. São Paulo: Musa Editora, 2004.
- BAKHTIN, M. (V. N. VOLOCHINOV). **Marxismo e Filosofia da Linguagem: Problemas Fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2003.
- BAKHTIN, M. **Questões de Literatura e Estética: A Teoria do Romance**. 2. Ed. São Paulo: Hucitec, 1990.
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. **Problemas da Poética de Dostoievski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- BONAMINO, A. M. C. O Público e o Privado na Educação Brasileira: Inovações e Tendências a Partir dos Anos de 1980. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, Autores Associados, nº 5, p. 253 – 276 Jan. / Jun. 2003.
- BRANDÃO, H. N. Teoria e Prática da Leitura. In: **Ensinar e Aprender com Textos Didáticos e Paradidáticos**. São Paulo: Cortez, 1997.
- BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC / SEF, 1998.
- CLÍMACO, M. C. **Avaliação de Sistemas em Educação**. Lisboa: Universidade Aberta, 2005.
- DE CERTEAU, M. **A Invenção do Cotidiano: Artes de Fazer**. Petrópolis, Vozes, 1994.
- DIAS SOBRINHO, J. Campo e Caminhos da Avaliação: A Avaliação da Educação Superior no Brasil. In: Freitas, L. C. (org.). **Avaliação: Construindo o Campo e a Crítica**. Florianópolis: Insular, 2002.
- ECO, U. **A Ilha do Dia Anterior**. Rio de Janeiro: Recorde, 1995.
- FALEIROS, V. P. **A Política Social do Estado Capitalista**. 8º ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- FARACO, C. A. Entrevista. In: XAVIER, A. C.; CORTEZ, S. **Conversas Com Linguistas: Virtudes e Controvérsias da Linguística**. Rio de Janeiro: Parábola Editorial, 2005.
- FARACO, C. A. **Linguagem & Diálogo: As Ideias Linguísticas do Círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FILIPOUSK, A. M. R. Professor: Leitor e Formador de Leitores. In: CHARTIER, R. (Org.) **A Aventura do Livro: Do Leitor ao Navegador**. São Paulo: Editora UNESPE; Imprensa Oficial do Estado, 1999.

FRANCO, C. Quais as Contribuições da Avaliação para as Políticas Educacionais? In: Bonamino, A.; BESSA, N.; FRANCO, C, (Org.) **Avaliação da Educação Básica**. Rio de Janeiro: PUC – Rio; São Paulo: Layola, 2004, p. 45 – 63.

FREIRE, P. **A Importância do Ato de Ler**. São Paulo: Cortez, 1983.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 28 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, M. T. A.; COSTA, S. R. (Orgs.) **Leitura e Escrita na Formação de Professores**. Juíz de Fora: UFJF, 2002.

FREITAS, M. T.; JOBIM, S. S.; KRAMER, S. (Orgs.) **Ciências Humanas e Pesquisa**. 2º ed. São Paulo: Cortez, 2007.

FUZA, A. F. MENEGASSI, R. J. **Aspectos da Responsividade na Prova Brasil**. Artigo Publicado nos mais do Congresso Estaduais de Linguagem e Interação. – Maringá – PR. 2010.

GARCEZ, P. M. Um Conceito de Educação Linguística para a Formação de Professores de Língua (Estrangeira). In: (Org.) **Linguística Aplicada: Um Caminho com Diferentes Acessos**. São Paulo: Contexto, 2009.

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GERALDI, J. W. Leitura: Uma Oferta de Contrapalavras. In: **Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso**. O Espelho de Bakhtin. São Carlos: Pedro e João Editores, 2007.

JUCHUM, M. **Concepções de Leitura Inerentes à Prova Brasil versus Concepções de Leitura de Professores do Ensino Fundamental**. (Dissertação de Mestrado) UNISC, 2009.

LAJOLO, M. O Texto não é Prottexto. In: ZILBERMAN, R. **Leitura em Crise na Escola: As Alternativas do Professor**. Porto Alegre : Mercado Aberto, 1986. p. 51 – 62.

LAPOINTE, A. E. Avaliação Educacional e Progresso Nacional: Desafios e Tendências. In: **Seminário Internacional de Avaliação da Educação**. Anais. Rio de Janeiro, Out. 1995. p. 19 – 32.

LAROSSA, J. **Pedagogia Profana**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LÍNGUA PORTUGUESA: **Orientações para o Professor**, SAEB / Prova Brasil, 4ª / 5ª ano, Ensino Fundamental. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2009.

MACHADO, I. Gêneros Discursivos. In: BRAIT, B. (Org.) **Bakhtin: Conceitos-Chaves**. São Paulo: Contexto, 2005.

MAINGUENEAU, D. **Análise de Textos da Comunicação**. São Paulo: Cortez, 1999.

MANUCI, F. A. S **Leitura e Escrita**: Análise de uma Proposta de Avaliação por Competências e Habilidades. Dissertação de Mestrado. Universidade de Sorocaba. São Paulo: SP, 2007.

MARCUSCHI, L. A. **Concepção de Língua Falada nos Manuais de Português de 1º. e 2º. Grau**: Uma Visão Crítica. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, 30 : 39 – 79, 1997.

MÉSZÁROS, I. **A Educação para além do Capital**. São Paulo: Bontempo; Campinas: Unicamp, 2002.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de Linguística Aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MOITA LOPES, L. P. Uma Linguística Aplicada Mestiça Ideológica: Interrogando o Campo Como Linguista Aplicada. In: \_\_\_\_\_. **Por uma Linguista INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editora, 2006.

NEAVE, G. Reconsideración del Estado Avaliador. In: NEAVE, G. **Educación Superior**: Historia e Política. Barcelona: Jeriza, 2001, p. 211 – 240.

NEVO, D., Evaluacion Basada en elCentro: **Un Dialogo para la Mejora Educativa**. Bilbao, Spain: Ediciones Mensajero, 1997 (Spanish translation of 7).

OLIVEIRA, A. P. M. **A Prova Brasil de uma Escola Pública da Ceilândia Sul**. Monografia (Especialização em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília. DF, 2007.

OLIVEIRA, A. P. M. **A Prova Brasil como Política de Regulação da Rede Pública do Distrito Federal**. Brasília, 2011.

OLIVEIRA, R. P. **Política Educacional**: Impasses e Alternativas. São Paulo: Cortez, 1995.

OLIVEIRA, M. K. Três Questões sobre o Desenvolvimento Conceitual. In: OLIVEIRA, M. B.; OLIVEIRA, M. K. (Orgs.) **Investigações Cognitivas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

ORLANDI, E. P. A Produção de Leitura e suas Condições. **Leitura**: Teoria e Prática. Nº 1, ano dois. Porto Alegre: ABL / Mercado Aberto, Abril 1993.

PASSOS, M. **A Literatura e a Formação da Comunidade de Leitores**. CEALE. Minas Gerais: FAE – Universidade Federal de Minas Gerais, 2006.

PEREIRA, P. A. P. **Política Social**: Temas e Questões. São Paulo: Cortez, 2008.

PEREIRA, R. C. ; ROCA, P. (Orgs.) **Linguística Aplicada**: Um Caminho com Diferentes Acessos. São Paulo: Contexto, 2009.

ROJO, R. H. R. Fazer Linguística Aplicada em Perspectiva Sócio-Histórica: Privação Sofrida e Leveza de Pensamento. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2008.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros Orais e Escritos na Escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SIGNORINI, I. Do Residual ao Múltiplo e ao Complexo: O Objeto da Pesquisa em Linguística Aplicada. In: SIGNORINI, I. CAVALCANTE, M. C. (Orgs.) **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade: Questões e Perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

SILVA, Jr. João dos Reis ; Cammarano Gonzáles, Jorge L. **Reformas Educacionais. Competências e Prática Social**. Questão: Revista de Estudos Universitários, Sorocaba, ano 03, número 02, Nov. 2001.

SOBRAL, A. **Do Dialogismo ao Gênero: As Bases do Pensamento do Círculo Bakhtin / Adail Sobral**. – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

SOLÉ, I. Na Escola, não se Aprende só a Ler, mas também Maneiras de Ser Leitor. In: **Revista Pátio**, nº 7 Nov. / 98 – Jan. / 99.

VIANNA, H. M. **Avaliação em Debate: Saeb, Enem, Provas**. Brasília: Plano Editora, 2003.

VYGOTSKY, L. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo (SP): Martins Fontex, 1988.