



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE**

MICHELE SERAFIM DOS SANTOS

**UMA ANÁLISE DISCURSIVA DAS QUESTÕES DE LEITURA DA
AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE
MATO GROSSO DO SUL (SAEMS)**

**CAMPO GRANDE – MS
2014**

MICHELE SERAFIM DOS SANTOS

**UMA ANÁLISE DISCURSIVA DAS QUESTÕES DE LEITURA DA
AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE
MATO GROSSO DO SUL (SAEMS)**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Estadual de Mato Grosso, Unidade Universitária de Campo Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagem: Língua e Literatura

Orientadora Prof.^a Dra. Silvane A. de Freitas

**CAMPO GRANDE - MS
2014**

S236a Santos, Michele Serafim dos

Uma análise discursiva das questões de leitura da avaliação de larga escala da Rede Estadual de Ensino do Mato Grosso do Sul (SAEMS)/ Michele Serafim dos Santos. Campo Grande, MS: UEMS, 2014.

137p ; 30cm

Monografia (Mestrado) – Letras – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2014.

Orientadora: Dra. Silvane A. de Freitas

1. Leitura. 2.Avaliação Externa 3. Textos 4. Discurso

CDD 23.ed. - 807

MICHELE SERAFIM DOS SANTOS

**UMA ANÁLISE DISCURSIVA DAS QUESTÕES DE LEITURA DA
AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE
MATO GROSSO DO SUL (SAEMS)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras – Área de Pesquisa: Ensino de Linguagens, da Universidade Estadual de Mato Grosso, Unidade Universitária de Campo Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.
Área de concentração: Linguagem: Língua e Literatura

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof^a. Dra. Silvane Aparecida de Freitas (Presidente)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

Prof^a. Dra. Claudete Cameschi de Souza
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS

Prof^a. Dra. Maria Leda Pinto
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

Prof^a. Dra. Neide Araújo Castilho Teno - Suplente
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

Prof. Dr. José Antonio de Souza
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

Campo Grande/MS, 07 de Julho de 2014.

Dedico esta pesquisa aos meus
amores: Antônio, Conceição, Júnior,
Bianca, Beatriz e Taís.

AGRADECIMENTOS

À Professora Silvane Aparecida de Freitas, minha orientadora, pelo estímulo e orientação.

À professora Dra. Maria Leda Pinto pelas importantes contribuições nos estudos, na banca de qualificação e na banca de defesa;

Ao professor Dr. José Antônio de Souza pelas importantes contribuições nos estudos e banca de qualificação;

À Professora Claudete Cameschi de Souza, pelas contribuições e participação na banca de defesa;

Às professoras Msc. Adélia Evangelista e Msc. Roseli Grubert, pelo incentivo e amizade;

Aos meus amados pais Antônio e Conceição, pelo amor e existência, apesar da distância;

Ao meu querido marido Júnior Bortoletto, pelo apoio;

Às minhas filhas queridas Bianca, Beatriz e Taís pelo carinho e compreensão;

Aos amigos, colegas de estudo e trabalho, pelo companheirismo.

"A língua materna, seu vocabulário e sua estrutura gramatical, não conhecemos por meio de dicionários ou manuais de gramática, mas graças aos enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos na comunicação efetiva com as pessoas que nos rodeiam"

(BAKHTIN, 2003, p. 326)

Santos, Michele Serafim dos. *UMA ANÁLISE DISCURSIVA DAS QUESTÕES DE LEITURA DA AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MATO GROSSO DO SUL (SAEMS)*. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Campo Grande: UEMS, 2014.

Resumo

A leitura se caracteriza, nesta investigação, como um processo discursivo em que considera o sujeito leitor como produtor de significados, considerando toda a situação sócio-histórica-ideológica em que o leitor e autor estão inseridos. “É o histórico-social que determina o comportamento, as atitudes, a linguagem, bem como as crenças e valores do sujeito leitor”. (CORACINI, 1995, p.15). Nessa perspectiva, discutimos alguns conceitos presentes no debate acadêmico sobre a avaliação externa e sua relação com as políticas públicas, enfatizando os seguintes objetivos específicos: conceituar avaliação externa de Língua portuguesa em MS (SAEMS), analisar as questões de leitura aplicadas ao 3^o ano do Ensino Médio, com o fito de verificar se estas questões estão em consonância com as atuais concepções sobre leitura e refletir sobre os descritores apresentados nas questões da avaliação SAEMS. As questões foram selecionadas privilegiando pelo menos um descritor dentro de cada competência, observando os gêneros do discurso explorados. Para isso, partimos de uma revisão bibliográfica sobre leitura em uma perspectiva discursiva, seguindo teóricos como Bakthin (2003), Foucault (1986), Geraldi (2003), Orlandi (2005), Brandão & Micheletti (1997), Zapponi (2001), Miotello (2001), Horta Neto (2010), entre outros. A proposta desse trabalho será refletir sobre como o ensino de leitura é focalizado nessas avaliações de larga escala. Nesse sentido, analisamos as questões exigidas no SAEMS, promovendo uma reflexão sobre a forma como a leitura é apresentada, tendo em vista uma concepção de leitura como processo polifônico, abrangente e complexo. Mediante o exposto, após análise das questões, pôde-se verificar que os textos exigidos na avaliação externa do SAEMS trazem questões, cujas respostas apresentam interpretações com resultados prontos e acabados e/ou respostas muito superficiais. Portanto, mesmo se o estudante acertar todas as questões dessa avaliação, não se pode afirmar que isso é suficiente para caracterizá-lo como leitor com proficiência e que tem gosto pelo ato de ler.

Palavras – chave: Leitura. Avaliação Externa. Textos. Discurso.

Santos, Michele Serafim dos. A DISCURSIVE ANALYSIS OF ISSUES READING ASSESSMENT IN LARGE SCALE NETWORK STATE TEACHING GROSSO DO SUL (SAEMS). Dissertation (Master of Arts) - University of Mato Grosso do Sul, Campo Grande: UEMS, 2014.

ABSTRACT

Reading is seen in this investigation as a discursive process which considers the reader as a meaning maker, taking into account the socio-historical-ideological context in which both the reader and the author are involved. It is this socio-historical context which determines the behaviour, the attitudes, the language as well as the beliefs and the values of the subject reader (CORACINI, 1995, p. 15). In this perspective we intend to discuss some concepts which are present in the academic debate about external assessment and its relation with public policies, emphasizing the following objectives: conceptualize external assessment of Língua Portuguesa in Mato Grosso do Sul (SAEMS), analyze reading issues applied to the 3rd grade of Ensino Médio aiming to check if these issues are in compliance with the current conceptions on reading and to reflect about the descriptors presented in the questions of SAEMS. In order to do this, we will start with a bibliographic review on reading from a discursive perspective based on some writers such as Bakhtin (2003), Pêcheux (1988), Foucault (1986), Geraldi (2003), Orlandi (2005), Brandão & Micheletti (1997), Zapponi (2001), Miotello (2001), Horta Neto (2010), among others. The purpose of this study is to reflect on how the teaching of reading is focused on these assessments of scale. Accordingly, we analyze the questions required in SAEMS, promoting reflection on how the reading is presented in view of a conception of reading as polyphonic, comprehensive and complex process. Upon the foregoing, upon examination of the issues, it can be verified that the required texts in the external evaluation of SAEMS bring questions whose answers have interpretations with results ready and finished and/or very superficial answers. Therefore, even if the student settle all questions of this evaluation, one can not say that this is sufficient to characterize him as a player with proficiency and it tastes like the act of reading.

Keywords - Keywords: Reading. External evaluation. Texts. Discourse.

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| INTRODUÇÃO..... | 11 |
| CAPÍTULO I – UM OLHAR SOBRE O PROCESSO ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUA MATERNA: A LEITURA EM QUESTÃO..... | 22 |
| 1.1 - Ensino de Língua Materna: Os Gêneros Discursivos e a Leitura..... | 28 |
| 1.2 - A Escola - Responsável por formar leitores?..... | 38 |
| CAPÍTULO II - LEITURA: DIFERENTES CONCEPÇÕES..... | 46 |
| 2.1 – Conceção Estruturalista..... | 46 |
| 2.2 – Conceção Cognitivista ou Interacionista..... | 48 |
| 2.3 – Conceção Político - Diagnóstica..... | 51 |
| 2.4 – Conceção Discursiva..... | 54 |
| CAPÍTULO III - REFLEXÕES SOBRE AVALIAÇÕES EXTERNAS..... | 61 |
| 3.1 – SAEMS: Avaliação Externa de Mato Grosso do Sul..... | 73 |
| 3.1.1 - Estrutura e aplicação do SAEMS..... | 76 |
| CAPÍTULO IV – AS QUESTÕES DE LEITURA DA PROVA SAEMS AVALIAM SE O ALUNO É OU NÃO LEITOR?..... | 78 |
| 4.1 – Texto 1: Cirurgia do estômago..... | 82 |
| 4.2 – Texto 2: O Remédio é dançar:..... | 83 |
| 4.3 – Texto 3: Café Expresso:..... | 85 |
| 4.4 – Texto 4: Peço energia, Sigo já..... | 88 |
| 4.5 – Texto 5: A Disciplina do Amor..... | 90 |
| 4.6 – Texto 6: Tirinha do Cascão..... | 92 |
| 4.7 – Texto 7: Elevador cai do 4º andar e fere 8 em São Carlos – SP..... | 95 |
| 4.8 – Texto 8: O burro selvagem e o burro doméstico..... | 97 |
| 4.9 – Texto 9: Ler é bom..... | 99 |
| 4.10 – Texto 10: Textos Opinativos..... | 102 |
| 4.11 – Texto 11: A melhor opção..... | 104 |
| 4.12 – Texto 12: O fim da redação..... | 106 |
| 4.13 – Texto 13: A Aids pode ter vindo dos tigres..... | 107 |
| 4.14 – Texto 14: Lagoa..... | 109 |
| 4.15 – Texto 15: A Terceira Margem do Rio..... | 111 |
| 4.16 – Dados da Análise..... | 113 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 117 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 122 |
| ANEXOS..... | 130 |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|-----|
| FIGURA 1: Gráfico Prova Brasil – Ensino Fundamental Inicial..... | 68 |
| FIGURA 2: Gráfico Prova Brasil - Ensino Fundamental Final..... | 69 |
| FIGURA 3: Gráfico Prova Brasil – SAEB – Ensino Médio..... | 69 |
| FIGURA 4: Tabela com Projeção de metas..... | 71 |
| FIGURA 5: Tabela de ano/quantidade de alunos no SAEMS..... | 73 |
| FIGURA 6: Tabela com Descritores Para Análise..... | 81 |
| FIGURA 7: Tabela com Dados Pós-Análise..... | 115 |

INTRODUÇÃO

A prática da leitura é de suma relevância na formação dos aprendizes, sobretudo, no que se refere à ampliação de sua competência discursiva. Para isso, há uma necessidade de se despertar o prazer pelo ato de ler, e, cabe, sobretudo, à escola favorecer situações de ensino/aprendizagem que despertem o gosto pela leitura.

A leitura precisa ser uma prática significativa, agradável e contínua em sala de aula, trabalhando os diversos gêneros discursivos, sempre visando à produção de sentidos do texto para que o sujeito possa participar ativamente nas práticas comunicativas diárias.

O professor é um dos grandes responsáveis pelo trabalho com a diversidade de gêneros, no entanto, é preciso propiciar condições para que o aprendiz possa ser um leitor de diferentes gêneros discursivos e não limitá-los somente a algumas tipologias textuais.

Por isso, “professores e alunos precisam ler, porque a leitura é um componente da educação e a educação, sendo um processo, aponta para as necessidades de buscas constantes de conhecimento” (SILVA, 1998, p.11). Entretanto, para que estas buscas se efetivem, na prática, e gerem benefícios sociais, precisamos de condições concretas para produzir diferentes tipos de leitura.

Cardoso (2005) afirma que o professor precisa buscar a melhoria em suas concepções de ensino e, conseqüentemente, nas estratégias utilizadas em sala de aula, pois muitos professores ainda se encontram desorientados na prática de sala de aula e se sentem sem conteúdo pelo fato de ter de primar pelas práticas de leitura e produção textual.

Segundo BRASIL (1998, p. 55), a mais importante estratégia para a prática de leitura é o trabalho com a diversidade de gêneros discursivos, pois sem esse contato não se formarão leitores ativos e atuantes na sociedade. Embora os PCN recomendem o trabalho com gêneros discursivos no ensino de língua materna, as escolas oferecem os livros didáticos em que se

trabalha os gêneros discursivos somente como pretexto para o ensino de regras gramaticais.

A educação brasileira hoje é medida por índices, os quais são obtidos por meio de indicadores, que são usados mundialmente e estão relacionados com a qualidade do processo educacional. Os indicadores visam a medir características como acesso, fluxo escolar e qualidade do que foi aprendido pelos alunos (dado obtido a partir de uma avaliação externa que meça o desempenho dos alunos em um teste padrão, conseguindo, assim, maiores informações sobre os processos que ocorrem no interior da escola). Nesse sentido, Horta Neto explica que

Como não é possível medir diretamente a qualidade, utilizam-se alguns substitutos, como os indicadores, são “medidas de uma característica observável de um fenômeno social e que estabelecem o valor de uma característica diferente, mas não observável”. Quando não é possível medir diretamente um fenômeno social, deve-se utilizar, para realizar a medida, algumas de suas características que sejam observáveis e, portanto, mensuráveis. Apesar de não dar conta de explicitar completamente o fenômeno que pretende mensurar, o indicador fornece pistas, características observáveis e que são importantes para compreender o fenômeno que se quer estudar. (HORTA NETO, 2010, p.12).

Apesar do consenso em torno da importância da leitura e do quanto ela contribui para o desenvolvimento do indivíduo e da sociedade, vários indicadores de sistemas de avaliação de larga escala, como o SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, hoje ANRESC – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar) e o SAEMS (Sistema de Avaliação Educacional de Mato Grosso do Sul) têm mostrado que os alunos brasileiros apresentam dificuldades de compreensão de leitura.

Segundo dados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), em 2009, da amostra dos estudantes avaliados em Língua Portuguesa, apenas 34,2% e 26,3% apresentaram aprendizado adequado, respectivamente, ao 5º e 9º anos do Ensino Fundamental.

No ano de 2011 e 2012, em Estado de Mato Grosso do Sul, foi realizada nas escolas estaduais uma prova denominada Sistema de

Avaliação do Ensino de Mato Grosso do Sul - SAEMS, a qual tem por objetivo avaliar a qualidade do ensino/aprendizagem nas disciplinas de matemática e língua portuguesa, nas séries do quarto ao oitavo ano do Ensino Fundamental, primeiro e terceiro ano do Ensino Médio e na primeira fase do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos. Já no ano de 2013, foi aplicada somente para o Ensino Médio, por meio de critérios chamados *descritores*¹.

As escolas públicas de Mato Grosso do Sul convivem com uma realidade escolar em que grande parte dos alunos conclui a 2ª etapa do Ensino Fundamental sem desenvolver a “competência de ler e interpretar” textos (dados obtidos via SAEMS/2011). Dados preocupantes, já que o estudante tem a aprovação, mas não demonstra a competência. Será que temos aprovação somente para obter índices maiores no IDEB?

Os resultados do SAEMS/2011, que foram divulgados em 2012, mostraram que os alunos permanecem em níveis de proficiência aquém do esperado para a série/ano ou idade. No entanto, questionamos como as habilidades² de leitura podem ser desenvolvidas? O que é exigido nas provas do SAEMS no que se refere à leitura? Podemos afirmar que as questões de leitura do SAEMS oferecem subsídios para diagnosticar se o aluno é ou não leitor?

Perguntas como essas são feitas todos os dias em nossas escolas. Portanto, antes de iniciarmos este trabalho, investigamos o Estado da Arte das dissertações desenvolvidas sobre avaliação externa com foco na leitura, e pudemos verificar a escassez de pesquisas voltadas para o tema.

Para tanto, buscamos ter conhecimento, a fim de, no decorrer deste estudo, dialogar com elas, já que nosso estudo se difere das pesquisas já

¹ que em Língua Portuguesa são avaliadas a leitura e a escrita e variam de 1 a 31 (D1 a D31) e em matemática variam de 1 a 75 (D1 a D75) – Anexo 1.

² No SAEB e no SAEMS, considera-se que há quatro níveis para as habilidades de leitura; são eles: *muito crítico*, *crítico*, *intermediário* e *adequado*, significando, respectivamente: a) muito crítico: o aluno não desenvolveu habilidades de leitura mínimas condizentes com quatro anos de escolarização, não respondeu aos itens da prova e não foi alfabetizado adequadamente; b) crítico: o aluno não é um leitor competente, lê de forma pouco condizente com a série e entende apenas frases simples; c) intermediário: o aluno está começando a desenvolver habilidades de leitura, mais próximas do nível exigido para a série; d) adequado: o aluno revela um nível de compreensão de texto adequado para a série. – Anexo 5

existentes sobre a temática, tentando, assim, suprir uma lacuna. Nesse sentido, encontramos muitas dissertações sobre avaliação externa enfatizando resultados, índices na Área da Educação, mas não conseguimos encontrar, na Área da Linguagem, sobretudo, no que se refere à questão da leitura, estudos sobre a temática desta pesquisa. Mesmo assim, esboçaremos uma síntese de algumas pesquisas que mais se aproximam desta temática, abordando o viés da avaliação externa.

De acordo com as pesquisas que tivemos acesso, podemos destacar como exemplo, a dissertação *Qualidade da educação: eficiência, eficácia e produtividade escolar*, realizada na pós-graduação da UNESP, pela pesquisadora Andréia Melanda Chirinéa e Orientação de Iraíde Marques de Freitas Barreiro, Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação - UNESP, *Campus de Marília*.

As estudiosas afirmam que as discussões sobre a qualidade na área da educação no Brasil suscitam questões sobre formação docente, investimentos, estrutura física da escola, perfil sócio-econômico do aluno e gestão escolar. Elementos constitutivos que determinam a qualidade de uma unidade escolar. No arcabouço das discussões, estão as avaliações externas como forma de qualificar, ou não, os sistemas de ensino no país.

A aplicação de testes que aferem o desempenho acadêmico de alunos das escolas públicas e privadas no Brasil tornou-se uma constante a partir da década de 1990. Com base nesses testes, são elaborados quadros demonstrativos de índices de desempenho como é o caso do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), com informações coletadas a partir de dados obtidos no Censo Escolar, das médias de desempenho alcançadas no SAEB e Prova Brasil. Baseando-se na interpretação destes dados, escolas e sistemas de ensino são sentenciados, julgados e até prejudicados devido ao seu “nível de qualidade”.

Segundo as pesquisadoras, é preciso refletir sobre o olhar dado à qualidade, quando esta se refere à interpretação de índices, há a necessidade de aprofundar as discussões sobre o real sentido da

qualificação de escolas e sistemas de ensino, procurando responder à pergunta: a quem elas servem?

Como podemos observar, essa dissertação de mestrado aborda as avaliações externas focando na área da Educação, e difere-se da presente pesquisa, pois temos como foco analisar as questões de leitura exigidas no SAEMS (avaliação externa aplicada em Mato Grosso do Sul).

Também com o foco em avaliação externa, temos a pesquisa de mestrado de Ana Lúcia Garcia, com o tema *Gestão da escola, qualidade do ensino e avaliação externa: desafios na e da escola*, da UNESP, com a mesma orientação. Nessa dissertação, as autoras observam que a avaliação externa tem se constituído uma política com presença marcante na escola pública atual como um meio de garantir ou assegurar a qualidade do ensino, e cabe ao estado avaliar o ensino oferecido, afirmando que a avaliação vai além, serve para atender às exigências dos organismos internacionais.

Segundo Garcia (2010), na escola, a avaliação do ensino como indicativo da qualidade tem sido objeto de muita discussão entre os professores, causando muita polêmica. Realizaram uma pesquisa de campo em Cafelândia/SP sobre a gestão da avaliação externa numa dada escola.

Ainda na área da Educação, fizemos um resumo analítico de algumas pesquisas, dentre as muitas que têm a leitura como foco, selecionamos algumas que comungam com a temática e abordagem desta pesquisa como em *A leitura na escola: o avesso da avaliação externa*, dissertação apresentada na Faculdade de Educação da UFMG, defendida por Saionara Lúcia Fonseca Murta, com orientadora Dr^a Marildes Marinho, apresenta as relações estabelecidas entre as práticas de leitura construídas nas salas de aula de escolas da Rede Municipal de Belo Horizonte e o resultado na avaliação do SIMAVE (Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública) em Língua Portuguesa, que obtiveram desempenhos diferentes, com este estudo, as pesquisadoras estabelecem relações das possíveis causas dessa diferença de resultados, em duas escolas, portanto, sendo um estudo de caso.

Em resumo, essa pesquisa comparou as práticas de leitura desenvolvidas nas salas de aula e relacionou as habilidades avaliadas na avaliação externa aplicadas no estado de Minas Gerais. As estudiosas chegaram à conclusão de que a pesquisa permitiu ver o “avesso” da avaliação externa, pois esta não tem o objetivo de mostrar as especificidades das escolas e das turmas e acaba ignorando fatores fundamentais para classificação da qualidade do ensino.

Na área da linguagem, porém, não encontramos dissertações, mas um artigo escrito por Beth Marcuschi, com o título *O que nos dizem o SAEB e o ENEM sobre o currículo de Língua Portuguesa para o Ensino Médio*, em que a autora analisa a proposta avaliativa desenvolvida no SAEB e no ENEM, no âmbito da linguagem, considerando o eixo língua-leitura, tendo em vista a centralidade que essas concepções ocupam nos sistemas avaliativos e nos estudos linguísticos atuais, bem como a contribuição que podem oferecer à qualificação do ensino.

Considerando as pesquisas já realizadas, inquieta-nos saber que os resultados da Avaliação do SAEMS são para diagnosticar se nosso aluno é ou não leitor. Por isso, temos como objetivo analisar as questões de leitura do SAEMS, indagando que concepções de leitura subjazem nestas provas.

Partimos do princípio de que o professor é o mediador do processo de ensino/aprendizagem de leitura em sala de aula no sentido de desenvolver, em seus estudantes, o gosto pela leitura, para que assim, o aprendiz possa interpretar, ou seja, comparar, relacionar, sugerir, transformar o lido, e não meramente identificar informações, uma vez que o estudante, ao comparar o texto com a sua vida, indica que houve interpretação.

Para isso, a escola teria de trabalhar a língua/textos numa perspectiva discursiva, propiciando ao estudante uma relação direta com as condições de produção do discurso. No entanto, acredita-se que o ensino de língua portuguesa, doravante Língua Materna³, precisaria primar pela ampliação dos

³ Nesta pesquisa adotaremos o termo Língua Materna para fazer referência a Língua Portuguesa brasileira.

conhecimentos linguístico-discursivos do estudante em formação. Que concepções de leitura estavam nas provas do SAEMS?

É importante considerar nesta pesquisa, as práticas de leitura como elementos significativos para ampliar a nossa compreensão sobre o objeto de pesquisa proposto. A prática da leitura se faz presente em todos os níveis educacionais, desde o período da alfabetização, e necessita do professor, como mediador, para ampliar, cada vez mais, essa prática em sala de aula, o que poderá ser expandida também para além dos muros da escola.

Diante dessas considerações, temos as seguintes questões metas que nortearam nossa pesquisa: A avaliação do SAEMS oferece um modelo a ser seguido pelos professores? Que concepções de leitura perpassam essas questões avaliativas? Qual a finalidade desse tipo de avaliação? As atividades de leitura propostas nessas provas podem realmente comprovar que nosso aluno é ou não leitor?

Na tentativa de responder a essas questões, temos como objetivo geral analisar as questões de leitura da Avaliação do SAEMS aplicadas ao 3º ano do Ensino Médio, com o fito de verificar se estas questões estão em consonância com as atuais concepções de leitura e refletir sobre os descritores apresentados nas questões de avaliação do SAEMS. Para isso, temos os seguintes objetivos específicos: 1) discutir os conceitos presentes no debate acadêmico sobre a avaliação externa e sua relação com as políticas públicas na educação (PDE – Programa de Desenvolvimento da Educação), enfatizando o ensino de leitura nas aulas de língua portuguesa; 2) problematizar as concepções de leitura presentes nas questões desse instrumento de avaliação, cotejando-o com o apregoado nos descritores exigidos na Matriz de Referência Nacional.

Para a execução dos objetivos propostos, pretendemos desenvolver uma pesquisa que se justifica a partir das seguintes hipóteses: As questões de interpretação de textos exigidas na Avaliação Externa da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul apresentam significados, como se o texto estivesse pronto e acabado, refletindo uma concepção de leitura estruturalista, que ainda trabalha o texto como pretexto para o trabalho de

gramática e/ou para extrair informações do texto, visando apenas a decodificação.

Esperamos com este trabalho poder contribuir, para uma reflexão e melhorias na metodologia do professor como mediador na prática de leitura em sala de aula. Para isso, partiremos de uma revisão bibliográfica sobre as diferentes concepções de leitura e sobre avaliação externa, relacionando-a com as políticas públicas de nosso país. A proposta será refletir sobre como o ensino de leitura é focalizado na avaliação de larga escala realizada na Rede Pública Estadual de Mato Grosso do Sul.

Tratamos de uma pesquisa qualitativa de base interpretativista, tendo como fundamento a análise de discurso e a teoria dialógica do discurso, na qual se observou dados obtidos na avaliação (SAEMS) realizada para as turmas dos terceiros anos do Ensino Médio, no ano de 2011, das escolas públicas estaduais de MS.

Os dados foram coletados no site disponível em: <http://www.saems.caedufjf.net/>. As questões apresentadas no banco de dados estão classificadas por série, portanto, exploramos somente o banco de questões disponível para o terceiro ano (série em que são exigidos todos os descritores) do Ensino Médio no ano de 2011. Utilizamos, na análise também, a Revista Pedagógica, enviada para a escola no ano seguinte e que apresenta dados sobre os índices obtidos nas avaliações, comentários sobre os índices, gráficos comparativos e o gabarito comentado.

As questões foram selecionadas privilegiando pelo menos um descritor dentro de cada competência e observando os gêneros do discurso explorados. Tivemos o cuidado de não analisar descritores repetidos, mas ressaltamos que os gêneros explorados nas questões podem se repetir.

Durante a análise apresentamos a alternativa correta apresentada no gabarito oficial, trouxemos, para a análise, o comentário apresentado na Revista Pedagógica e relacionamos à teoria apresentada na fundamentação teórica, comentando as respostas consideradas corretas ou a questão, devido ao fato de estas apresentarem alternativas com mais de uma resposta aceitável e possível, sempre relacionando nossos comentários com os

teóricos explorados na concepção de leitura discursiva, considerando o sujeito-leitor como parte do processo ensino/aprendizagem de leitura.

A estrutura desta pesquisa apresenta a seguinte forma: No Capítulo I, desenvolvemos uma reflexão sobre o processo ensino/aprendizagem de língua materna, conceito de discurso, texto e gêneros do discurso. Para tanto, nesta pesquisa, a leitura é como processo discursivo em que atuam dois sujeitos, o autor e o leitor, que juntos produzem sentidos e cada um desses sujeitos se insere em um momento sociohistórico, ideologicamente constituído. Assim sendo, cada um deles vai produzir sentido sempre a partir de situações histórico-sociais e ideológicas determinadas (ZAPPONE, 2001).

No Capítulo II, conceituamos e discutimos as principais concepções clássicas de leitura no Brasil que se ramificam em quatro concepções básicas: estruturalista, cognitivista ou interacionista, político-diagnóstica e discursiva. Utilizamos os preceitos teóricos de Coracini (2005) e Zappone (2001) para caracterizá-las e apresentar seus pressupostos e principais teóricos.

No Capítulo III, diferenciamos avaliação interna de avaliação externa, oportunidade em que desenvolvemos uma reflexão sobre avaliações externas, ressaltamos as características das avaliações em larga escala de âmbito nacional e estadual, apresentamos uma reflexão acerca de conceitos presentes no debate acadêmico sobre a avaliação externa e sua relação com as políticas públicas, e também refletimos sobre a importância dos resultados obtidos nas avaliações em larga escala em nosso país.

No Capítulo IV, analisamos as questões de interpretação (fechadas, pois são de múltipla escolha) dos textos apresentadas na prova aplicada no ano de 2011, que estão disponíveis no banco de dados armazenados no site www.saems.caedufjf.net e apresentadas também em uma Revista Pedagógica (disponível no site) entregue na forma impressa para todas as escolas da rede, composta por questões da avaliação e seus respectivos gabaritos comentados.

Nas considerações finais, apresentamos a conclusão da presente pesquisa, que será de relevância, já que transformações na educação fazem-

se necessárias, pois não podemos aceitar que o conhecimento dos alunos seja medido por meio de avaliações que mascaram a realidade. Índices da realidade da educação brasileira não podem ser mensurados por meio de questões mal elaboradas que desconsideram o sujeito leitor.

Uma reflexão sobre o processo ensino/aprendizagem de língua materna, sobre os documentos oficiais e, principalmente, sobre as avaliações externas é de suma importância para melhorias na educação de Mato Grosso do Sul.

CAPÍTULO I – UM OLHAR SOBRE O PROCESSO ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUA MATERNA: A LEITURA EM QUESTÃO

Para esta pesquisa, faz-se necessário um olhar crítico sobre o processo ensino/aprendizagem de língua materna, pois a entrada da pessoa no mundo letrado se dá pela aprendizagem de toda a complexa tecnologia envolvida no aprendizado do ato de ler e escrever (SOARES, 1998).

O aluno precisa envolver-se nas atividades de leitura e escrita, ou seja, para entrar nesse universo do letramento, ele precisa apropriar-se da leitura em suas práticas comunicativa diária. Tendo em vista a importância da leitura durante todo processo ensino/aprendizagem, e deste, para a ampliação da competência discursiva dos sujeitos em formação, iniciamos este capítulo com uma explanação histórica do ensino de língua materna no Brasil.

A estudiosa Roxane Rojo (2008), em panorama histórico que faz sobre o início do ensino de Língua Materna no Brasil, afirma que a mesma só foi introduzida como disciplina no currículo oficial do país no ano de 1838, de maneira bastante tímida, pois o português não era língua dominante. A língua empregada no cotidiano era chamada de “língua geral”, originada de várias línguas indígenas do território brasileiro.

A Língua Materna era usada somente para alfabetizar pessoas de classe mais privilegiadas da sociedade. Castro (2014, p.24) relata que na segunda metade do século XIX, Dom Pedro II “transformou a primeira escola pública secundária no Brasil em um modelo inspirado no colégio Louis Le Grand, reputado como o melhor da França”, pois mantiveram-se na sua réplica brasileira as exigências acadêmicas do modelo original. Sendo assim, o colégio que, mais adiante ganhou o seu nome constitui-se em um primoroso modelo para as elites brasileiras.

Razzini (2000) afirma que a prioridade, no início do século XIX, era o ensino de gramática e, em segundo lugar, o ensino de poética (gêneros literários), o ensino de redação só viria muitos anos depois.

Nesse sentido, Rojo (2008) descreve que os gêneros aristotélicos do discurso poético ou retórico estiveram desde sempre presentes na escola, tanto que Aristóteles aborda os gêneros em suas obras *A Poética* e *A Retórica*. Rojo afirma que diferentemente da Poética, na Retórica seu tema é desenvolvido a partir da situação de produção dos discursos e de seus temas e situa os gêneros em suas esferas de produção/circulação: política, científica, jurídica ou escolar (ROJO, 2008, p. 84).

Rojo (2008), ainda informa que os gêneros não adentraram a escola por meio das idéias aristotélicas, mas por manuais traduzidos e filtrados pedagogicamente por estudiosos no século XVIII, como Quintiliano e Jerônimo Soares Barbosa, que em 1807 a 1830 publicou duas versões das gramáticas que mais tarde, foram nomeadas de gramática geral e gramática filosófica, as quais aparecem no programa de ensino do Colégio Pedro II até 1879.

É importante ressaltar que do século XIX até metade do século XX, em um período aproximado de um século e meio, a escola teve a função propedêutica de caráter não obrigatório e era destinada, primordialmente, para formar as elites para os exames preparatórios às universidades, nas quais eram utilizados somente textos de valor social ou literário, de forma didatizada e gramaticalizada.

A partir dos anos 1950, o ensino começou a ser democratizado, acarretando mudanças significativas. As novas condições sociopolíticas e a crescente industrialização determinaram mudanças no ensino como forma de atender à demanda de mão-de-obra especializada. Se antes o ensino de língua materna era destinado às camadas privilegiadas, depois desse momento, passa a abranger as camadas populares.

Segundo Soares (2005) é somente a partir dos anos 1950 que o ensino/aprendizagem da disciplina de Língua Portuguesa, começa realmente a ser modificado, pois constatamos alguns fatores que contribuíram para essas mudanças, como por exemplo, uma progressiva transformação das condições sociais e culturais e, sobretudo, das possibilidades de acesso à escola. Portanto, é a partir desse momento que começa a modificar-se

profundamente o alunado, como conseqüência da reivindicação, pelas camadas populares, do direito à escolarização; democratiza-se a escola, e já não são os filhos da burguesia que povoam as salas de aula.

Nos anos de 1960, o número de alunos do Ensino Médio quase triplicou, e duplicou no ensino primário [...] Em segundo lugar, e como conseqüência da multiplicação dos alunos, aconteceu um recrutamento mais amplo e, portanto, menos seletivo de professores [...]. As condições escolares e pedagógicas, as necessidades e exigências culturais passam, assim, a ser outras bem diferentes. (SOARES, 2005, p.1)

Ainda na década de 1960, surge uma extensa rede de televisão, que começou a cobrir todo o território nacional. Freitas (2012) afirma que “houve muita preocupação com o fim da cultura escrita e a indiscutível substituição dos hábitos tradicionais de leitura pelos novos hábitos de ver televisão”, pois temia-se que isso representasse o fim da hegemonia da cultura escrita.

Entretanto, segundo Rojo (2008), naquela década, se firma o processo de democratização da escola em virtude do novo modelo político e econômico. Nesse sentido, muda o perfil do alunado e do professorado, pois as camadas populares começam a ter acesso à escola. Naquela época, a profissão de professor deixa de ser status somente das moças de classe média alta e passa às camadas mais pobres da sociedade.

Nos anos 1970, observou-se a emergência de problemas decorrentes do ensino de redação iniciado na década anterior e expandido nessa época. Sobre isso Freitas afirma que:

A discussão desses problemas fermenta reflexões germinais e começam a surgir os estudos teóricos e as propostas didáticas dos anos 70 e posteriores. Com a edição da nova LDB em 1971, a disciplina Língua Portuguesa passou, juntamente com a Educação Física e Educação Artística, a integrar o núcleo comum do currículo de 1º grau da época e a chamar-se Comunicação Expressão. Seu objetivo conforme previa a legislação pertinente, era o cultivo de linguagens que ensejassem ao aluno o contato coerente com seus semelhantes (comunicação) e a manifestação harmônica de sua personalidade, nos aspectos físico, psíquico e espiritual, sem deixar de ressaltar a importância da Língua Portuguesa como expressão da cultura brasileira. (FREITAS, 2012, p.95).

Segundo Rojo (2008), a partir de 1971, com a lei 5.672, acontece a virada no ensino de Língua Materna, pois amplia o acesso da população à escola.

Por volta de 1960 e 1970, tivemos em voga os estudos gerativo-transformacionais, desenvolvidos por Chomsky, que reconheciam as falhas e vantagens do estruturalismo, estudos desenvolvidos por essa tendência foram reconhecidos como a síntese dos contributos mais interessantes da gramática tradicional e da gramática estrutural.

Neste sentido, a gramática gerativo-transformacional foi considerada o modelo por excelência que todos esperavam para a renovação do ensino de gramática. No entanto, segundo Freitas (2012), essa gramática não convenceu nem a linguistas, nem a professores de línguas, contudo ressalta que não podemos negar que, mesmo assim, essa gramática tenha representado certo avanço no que se refere ao ensino/aprendizagem de línguas, já que “demonstrou estar ligada a uma concepção de aquisição da língua em que o aluno não é encarado como uma tábua rasa sobre a qual se pode gravar a estrutura de uma língua” (FREITAS, 2012, p.105), pois o falante é dotado de mecanismos que permitem reconstruir o sistema das regras (fonológicas, morfológicas, sintáticas e semânticas da língua), construindo, portanto, um número infinito de frases.

Essa visão de ensino de língua permeou nossas escolas durante muitas décadas. Paralela à perspectiva gerativista do ensino de língua, a partir dos anos 1960, começa a surgir, no Brasil, de forma muito insipiente, os estudos de Análise do Discurso no meio acadêmico, que se consolida como uma disciplina interdisciplinar (a Linguística, o Marxismo e a Psicanálise). Por meio dos estudos do discurso, a língua passa a ser vista não mais apenas como estrutura, mas como acontecimento e o homem passa a ser visto como sujeito que é influenciado pela história.

Essa nova perspectiva de língua começa, aos poucos, influenciar as teorias de ensino de Língua Materna, que passa por algumas adaptações, o texto, por volta dos anos de 1980, começa a ser o centro do processo ensino/aprendizagem de língua.

No entanto, para Rojo (2008), os textos literários, ainda, eram usados como pretexto para o ensino de gramática. Algumas décadas depois, o ensino de Língua Materna foi sofrendo transformações significativas e muitos estudiosos começaram a priorizar as habilidades de leitura, visando à compreensão e interpretação de textos e deixando de lado a visão tradicional de análise estritamente gramatical e classificatória.

Apesar de muitas transformações, ainda tínhamos um ensino de língua pautado em práticas cristalizadas na utilização do texto como pretexto para ensino de gramática, ou apenas para decodificação. Somente na década de 1980, tivemos a busca de uma nova prática pedagógica, fundamentada numa visão sócio-interacionista de linguagem. Para Cardoso:

Uma proposta de mudança na forma de compreender a linguagem e o seu processo de aprendizagem iniciou-se de fato a partir da década de 80. Pretendia-se superar o impasse desencadeado pela prática educativa anterior, que vinha dominando nossas escolas desde o início dos anos 70, um ensino de caráter essencialista, conteudista, tecnicista e limitado à descontinuidade e fragmentariedade do livro didático, dominava não só as escolas como também o processo de formação de professores. (CARDOSO, 1999, p.9).

Geraldi, Silva e Fiad (1996, p.310) afirmam que a partir da década de 1980, novas propostas de ensino baseadas em princípios linguísticos atuais eram desenvolvidas pelas secretarias de educação em todo país, pois “é neste momento que a Linguística passa a ter uma presença marcante nas iniciativas de mudança das práticas de ensino de Língua Materna” e relatam que a partir de então, acontece um intenso movimento editorial de publicação de dissertações e teses, uma infinidade de cursos de atualização destinada a professores, fazendo com que o conhecimento de profissionais da Educação passe por um processo de formação continuada.

O ensino de Língua Materna passou por sucessivas transformações de sua criação no início do século XIX até o final do século XX, quando foi criado em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), sugerindo mudanças no processo ensino/aprendizagem da língua oral e escrita. Esse

documento aponta, no eixo que trata do uso da linguagem, a importância do texto como unidade de ensino de língua, além de mostrar que a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino. (BRASIL, 1998, p.23).

João Wanderley Geraldi (2003) em meados de 1980 já se preocupava com o trabalho do “texto na sala de aula”, ao mencionar que o “texto seria o eixo articulador básico”. Se até os anos 1980, o conteúdo levado para as salas de aulas eram as regras gramaticais, nas décadas seguintes, o “texto passa a centrar-se em três práticas: de leitura, produção e análise lingüística” (GERALDI, 2003, p.77).

Na visão de Geraldi (2010), como o horizonte teórico não apresentava nenhuma alternativa que pudesse ser considerada avançada, tendo em vista que os estudos da linguagem, cada vez mais, se encaminhavam para os discursos e textos, a fórmula encontrada do retorno à tradição de ensinar algo sólido e fixo dentro do qual cabe a cada estudante adaptar-se, foi o uso da noção de gêneros dos discursos, definidos por Bakhtin (1992).

Nesse sentido, os textos tornam-se objeto de estudo mais relevante no ensino de língua. O problema é que na escola, “as práticas de leitura e de escrita são, muitas vezes, arquitetadas sob a forma de textos que não se “comunicam”, não são os que circulam socialmente”. (MARTINS, 2006, p.244).

Portanto, entendemos que pouca coisa mudou, pois os textos trabalhados hoje em sala de aula têm pouca ou nenhuma relação com a realidade do aluno, ou percebemos que os textos até fazem parte da realidade, mas não são trabalhados de forma significativa para o aluno, o que também será comprovado nos textos trabalhados na prova do SAEMS.

1.1 Ensino de Língua Materna: os gêneros discursivos e a leitura

Como já ressaltamos, o ensino de Língua Materna sofreu muitas transformações e com orientação de alguns estudiosos, algumas metodologias de trabalho em sala de aula, principalmente no quesito leitura foram sugeridas, como por exemplo, a grande ênfase aos trabalhos com a diversidade de gêneros discursivos.

Portanto, neste tópico, conceituaremos gêneros discursivos e citaremos a teoria de alguns estudiosos sobre o ensino de leitura numa perspectiva discursiva, a qual será base de nosso estudo, já que abordaremos, neste trabalho, uma análise das questões de leitura exigidas na avaliação externa de Mato Grosso do Sul, a qual apresenta uma variedade de gêneros discursivos diversos.

Ressaltamos que para esse estudo, tivemos o cuidado de não confundir *Texto* e *Discurso* como se tivessem o mesmo sentido. Para tanto, utilizaremos os termos, segundo as teorias do discurso, e destacamos que Cardoso (1999) denomina de equívoco, a confusão do conceito de texto e discurso, portanto, convém distinguir esses dois conceitos, para compreendermos como se desenvolve o processo ensino/aprendizagem de leitura.

No dizer de Cardoso (1999, p.36), o texto é a manifestação verbal do discurso, o qual é normalmente constituído de uma pluralidade de textos. A autora destaca que um só texto é normalmente atravessado por vários discursos. Neste sentido, o discurso pode ser considerado uma dispersão de textos. Cardoso (1999) também afirma que discurso “é um lugar de investimentos sociais, históricos, ideológicos, psíquicos, por meio de sujeitos interagindo em situações concretas”.

Segundo Bakhtin (1997), a condição de existência do discurso é o dialogismo, pois o discurso não existe independente daquele a quem é endereçado. Assim, para Bakhtin (2003) os discursos são produzidos de acordo com as diferentes esferas de atividade do homem. Como exemplo, podemos citar a escola, que é um lugar em que atuamos em diferentes

esferas de atividades, porque cada esfera de atividade nos exige uma forma específica de atuar com a linguagem.

Segundo Brandão (2004), no ambiente escolar, temos várias esferas: “temos uma esfera de atividade que é a aula; outra que é a reunião de pais e mestres; a reunião dos professores; o encontro dos alunos no recreio; entre outras”. Cada uma dessas esferas exige uma forma específica de uso da linguagem, ou seja, um gênero diferente de discurso.

Para entendermos o processo ensino/aprendizagem de leitura, consideramos a afirmação de GERALDI (2003), em que o texto passa a ser considerado o centro de todo o processo ensino/aprendizagem de Língua Materna. Dessa maneira, o conteúdo a ser trabalhado na sala de aula é a própria linguagem, por meio de três práticas interdependentes: leitura, produção de texto e análise linguística. No entanto, devemos observar que as condições de leitura de um texto em uma aula determinam os modos como o texto seria abordado e compreendido. (GRIGOLETTO, 2010, p.85).

Para Cardoso (2005), a proposta de fazer do texto o início e o fim de todo o processo ensino/aprendizagem (visando à ampliação da competência discursiva de nossos alunos em fase de escolarização), embora não seja algo inteiramente novo, tem esbarrado em algumas dificuldades ou equívocos. Muitos professores se encontram desorientados na prática de sala de aula, sentem-se sem conteúdo, uma vez que o ensino de gramática normativa já não é prioridade e usam o texto como pretexto para o ensino gramatical.

Nesse tipo de trabalho, é deixado de lado o sentido do texto e as condições de produção do discurso, isto é, são elaboradas perguntas considerando somente o texto como sequência estrutural, desconsiderando seu sentido, considerando-o como algo acabado, e esquecem de enfatizar (ou desconhecem) “que o texto, como unidade significativa global, mesmo que constituída de uma só palavra ou de uma só frase, se insere numa situação de discurso” (CARDOSO, 1999).

Tendo em vista que todos os textos se manifestam sempre em um ou outro gênero do discurso (textual/discursivo), precisamos de um melhor

entendimento sobre o tema “gêneros do discurso”, pois tal conhecimento é importante tanto para a compreensão quanto para a produção de textos.

Nesta pesquisa, entendemos gêneros discursivos a partir da concepção bakhtiniana de linguagem, pois para Bakhtin, todos os diversos campos da atividade e da interação humana estão ligados ao uso da linguagem.

Assim, a análise de gêneros engloba uma análise do texto e do discurso e ainda tenta responder a questões de natureza sócio-cultural no uso da língua de uma maneira geral, porque o uso dos gêneros diz respeito ao uso da língua em seu cotidiano nas mais diversas situações comunicativas (MARCUSCHI, 2011). Para entendermos melhor isso, precisamos conceituar gêneros do discurso na perspectiva bakhtiniana.

A questão da estabilidade dos gêneros do discurso é valorizada por Bakhtin (1997) exatamente porque ele considera o seu caráter histórico e a sua importância para a efetiva comunicação entre as pessoas. O autor, com isso, não nega a flexibilidade, a maleabilidade, a plasticidade funcional e formal dos gêneros, mas afirma que o uso criativo exige o domínio dessa estruturação mais ou menos estável. (BAKHTIN, 1992, p.303).

O autor afirma que só nos comunicamos, falamos e escrevemos, por meio de gêneros do discurso, pois os sujeitos têm um infindável repertório de gêneros e, muitas vezes, nem se dão conta disso. Até na conversa mais informal, o discurso é moldado pelo gênero em uso. Os gêneros nos são dados, conforme Bakhtin (2003, p.282), “quase da mesma forma com que nos é dada a Língua Materna, a qual dominamos livremente até começarmos o estudo da gramática”.

De acordo com Bakhtin (1992), cada esfera de atuação humana (familiar, jornalística, escolar, jurídica, artística etc) cria determinadas formas de se expressar, de acordo com as necessidades advindas das interações e ações dos indivíduos que nela atuam. Ao serem produzidas reiteradamente, essas formas vão ganhando contornos relativamente estáveis e acabam por servir de modelos para a produção dos textos necessários às interações que

ocorrem dentro das diversas esferas. A essas formas mais ou menos estáveis de expressão verbal, o autor denomina de gêneros discursivos.

Todo gênero do discurso, segundo o autor, está sempre relacionado a uma esfera da atividade humana que, por sua vez, insere-se em um contexto sócio-histórico e econômico mais amplo; e do ponto de vista interno, pode-se afirmar que todo gênero é constituído por três elementos: conteúdo temático – o que pode ser dizível dentro de um determinado gênero; forma composicional – forma de organização básica do texto; e estilo – são recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais, uso de termos que indicam precisão na informação.

Portanto, os gêneros do discurso são diferentes formas de uso da linguagem que variam de acordo com as diferentes esferas de atividade social do homem. O fato de servir como modelo permite que os gêneros do discurso funcionem como referência intermediária para a aprendizagem, ou melhor, como instrumento de ensino/aprendizagem de leitura e escrita que circulam socialmente e, portanto, serão de grande utilidade para os alunos em sua vida social.

Neste sentido, são textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo, composição e características, e como exemplos de gêneros textuais temos poemas, telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais e assim por diante. Para Bakhtin,

cada esfera conhece seus gêneros, apropriados à sua especificidade, aos quais correspondem determinados estilos. Uma dada função (científica, técnica, ideológica, oficial, cotidiana) e dadas condições, específicas para cada uma das esferas da comunicação verbal, geram um dado gênero, ou seja, um dado tipo de enunciado. (BAKHTIN, 1997, p.284)

No entanto, entendemos que em cada época de seu desenvolvimento, a língua escrita é marcada pelos gêneros do discurso. Bakhtin (1997, p.287), nos afirma que o “estudo da natureza do enunciado e dos gêneros do discurso tem uma importância fundamental para superar as noções simplificadas acerca da vida verbal”.

Rojo (2008) afirma que o gênero do discurso “é um mega-instrumento” para o processo ensino/aprendizagem, pois o domínio sobre as formas e possibilidades dos diferentes gêneros discursivos, representa uma parte do processo de aprendizagem da fala e da escrita. Eles são imprescindíveis para a comunicação. Freitas (2006) ressalta que “a riqueza e variedade dos gêneros é imensa e os gêneros do discurso refletem a nossa necessidade de comunicação”, adequando-se e mesclando-se e tornando-se concretos por meio de textos, de acordo com a situação social exigida.

Assim, para Marcuschi (2011, p.19), o fato de o gênero não ser estático e nem puro, é um fato importante para sua análise, pois quando “ensinamos a operar com um gênero, ensinamos um modo de atuação sócio-discursiva numa cultura e não um simples modo de produção textual”.

Para Brandão (2004), a riqueza e a diversidade das produções de linguagem são infinitas, mas organizadas, como podemos comprovar em Bakhtin:

Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível. (BAKHTIN, 1997, p.302).

Consideramos a linguagem produto da interação verbal, materializada nos enunciados, cujos usos serão determinados por situações sociais específicas. Portanto, os gêneros do discurso, para Bakhtin (2003, p.262), são manifestações das várias características de enunciados (orais e escritos), destacando que “cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados”.

Bakhtin (2003) afirma que percebemos o funcionamento da língua e o uso dos gêneros, por meio de um processo interativo, e não em manuais de gramática. Para o autor, não conhecemos o vocabulário e estrutura gramatical da língua materna, por meio de dicionários ou manuais de gramática, mas devido aos enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação efetiva com as pessoas que nos rodeiam. (BAKHTIN, 2003, p. 326).

Em vista disso, pode-se dizer que o processo ensino/aprendizagem de Língua Materna implica necessariamente os sujeitos da interação, os quais são considerados agentes das relações sociais e responsáveis pelo discurso. Esses sujeitos são influenciados pelo conhecimento de discursos anteriores para formular suas falas e redigir seus textos, adequando-se à situação social, histórica, cultural e ideológica.

Nesse sentido, torna-se fundamental o ensino de Língua Materna adequado aos usos sociais do discurso, seja oral ou escrito, pois capacitará o indivíduo a dominar os gêneros discursivos em várias e diferentes esferas sócio comunicativas.

Para tanto, Marcuschi (2002) afirma que precisamos ter cautela com a ideia de gêneros orais e escritos, pois essa distinção é complexa e deve ser feita com clareza, porque sabemos que: “Os gêneros distribuem-se pelas duas modalidades num contínuo, desde os mais informais aos mais formais e em todos os contextos e situações da vida cotidiana” (MARCUSCHI, 2003, p.33). No entanto, há gêneros que só são recebidos na forma oral, como novenas, notícias de rádio ou televisão, entre outros.

Considerando que os PCN (BRASIL, 1998) sugerem “que o trabalho com o texto na sala de aula deve ser feito com base nos gêneros, sejam eles orais ou escritos”. Cardoso afirma que a função da escola é:

[...] levar o aluno, de qualquer classe social, a poder interagir nas mais variadas situações concretas de discurso, entendemos que o que se deve esperar da escola é levar o aluno a dominar os diferentes universos semânticos que são importantes para uma dada sociedade ou cultura. A influência da escola é fundamental, tanto

para os alunos de classe desfavorecida como para os de classe favorecidas. (CARDOSO, 1999, p.32).

Segundo Freitas (2006), ao levarmos um gênero discursivo para a sala de aula, seja qual for, estamos didatizando-o⁴, mas devemos ter o cuidado, nesse momento, de colocarmos o aluno mais próximo de situações reais. A autora afirma “que não podemos ficar presos somente à forma, ou ao lingüístico, é preciso aliar características às diversas funções sociais”. Por isso, é de suma importância, ainda, saber diferenciar gênero discursivo de tipo textual ou sequência tipológica, pois os textos, independentemente do gênero a que pertencem, constituem-se por um conjunto de traços lingüísticos que formam uma sequência: são modos de organização do discurso.

De acordo com Marcuschi (2002, p.22), “usamos a expressão tipo textual para designar uma espécie de sequência teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, predomínio de certos tipos verbais, relações lógicas).”

Assim, dependendo das características linguísticas, teremos os diferentes tipos de textos, os quais, ao contrário dos gêneros discursivos, são bem poucos: o narrativo, o descritivo, o argumentativo, o explicativo ou expositivo, o injuntivo ou instrucional. Os tipos textuais, portanto, representam meras características estruturais de sequências textuais que podem figurar nos variados gêneros. Sobre esse equívoco, Marcuschi nos diz que:

Em geral a expressão tipo de texto, muito usada nos livros didáticos e no nosso dia-a-dia, é equivocadamente empregada e não designa um tipo, mas sim um gênero [...] em todos os gêneros realizam-se tipos textuais, podendo ocorrer que um mesmo gênero realize dois ou mais tipos. (MARCUSCHI, 2002, p.25).

⁴ Segundo Freitas (2006, p. 240) introdução do gênero na escola é resultado de uma decisão didática.

Não podemos, pois, dentro do panorama atual de ensino, apresentar essas sequências tipológicas como se fossem gêneros discursivos, já que os gêneros discursivos não podem ser desvinculados das práticas sociais de linguagem.

Para tanto, na escolha do gênero a ser trabalhado é preciso considerar os objetivos visados e o lugar social, pois ao propor o estudo de qualquer gênero discursivo, é primordial que o professor leve o aluno a analisar a situação de produção do discurso, a reconhecer os objetivos da comunicação, a compreender o papel social que os textos desempenham nas atividades humanas, identificar a organização textual. Confirmando isso, Lopes-Rossi afirma que

Cabe ao professor, portanto, criar condições para que os alunos possam apropriar-se de características discursivas e lingüísticas de gêneros diversos, em situações de comunicação real. Isso pode ser feito com muita eficiência por meio de projetos que visem o conhecimento, à leitura, à discussão sobre o uso e as funções sociais do gênero escolhido e, quando pertinente, à sua produção escrita e circulação social. (LOPES-ROSSI, 2005, p.81).

Uma das metas da escola, segundo Padilha Pinto (2002), consiste em ajudar os alunos, numa situação determinada, a adaptar-se às características sociais, a mobilizar modelos discursivos, a reconhecer e usar as unidades lingüísticas.

No entanto, significa que, nas situações escolares, os alunos precisam desenvolver a capacidade de utilizar, adequadamente, os gêneros discursivos de acordo com a situação de comunicação em que estiverem inseridos.

Há uma necessidade de se despertar o gosto pela leitura no estudante em formação. Nesses momentos, o clima do local deve ser de informalidade e de afetividade, para que essa atividade possa se tornar uma prática com resultados positivos.

Assim, entendemos que a cobrança e a obrigação precisam ser suprimidas, dando lugar à produção de sentidos, à comparação, ao sonho, à

alegria, à participação, despertando o sujeito/leitor em cada um. Sendo assim, ser leitor é resultado e consequência do processo.

Segundo Saveli (2007), o foco do trabalho com o texto é a relação entre a prática docente, leitura, escola e formação do leitor, pois existem muitas discussões sobre as questões de leitura na escola, mas essas discussões não alcançam a prática de sala de aula, havendo uma enorme distância entre a teoria e a prática.

A afirmação da autora é real e concreta, pois o que há na escola são meras reproduções de leituras. Em que leitores apenas unem as sílabas, não conseguem entender o sentido do texto, não conseguem compreender o que leem e, por consequência, não aliam a leitura a situações reais de sua vida.

Hoje, na maioria das escolas, a leitura é feita de forma mecânica. Os alunos leem sem mergulhar no universo do texto. Não se relaciona os textos com a realidade dos alunos. Esse processo é agravado quando pensamos nos textos lidos, os quais são impostos aos alunos por meio dos manuais didáticos, que trazem textos que não fazem o menor sentido para sua realidade.

A todo momento, questionamo-nos sobre a melhor forma de abordar o trabalho de leitura em sala de aula, sobre o assunto, Saveli (2007) afirma que há no espaço da escola muita soletração e pouca leitura, o que nos leva a refletir sobre a importância do papel da escola na prática de leitura. Essa situação, segundo a autora, é provocada por vários fatores, destacamos a formação precária dos professores, falta de preocupação com a formação dos alunos, o mau funcionamento da escola, o livro didático como única fonte de leitura, entre outros.

Nesse sentido, perguntamos: Será que é somente do professor a responsabilidade pela prática de leitura? Saveli (2007) afirma que não, mas alerta que é também responsabilidade da escola, pois é ela que tem o desafio de romper com as práticas de leitura, melhorando as práticas, os recursos, investindo em material pedagógico, espaço adequado, enfim, dando suporte para que o professor possa realizar suas aulas de leitura bem sucedida, pois sabemos que a prática de leitura na escola depende de vários

fatores como, por exemplo, o material disponível. No entanto, a escola é o lugar onde a competência discursiva dos alunos será ampliada e depende do professor utilizar o material disponível e criar possibilidades de encontro com a leitura.

1.2 A Escola – responsável por formar leitores?

Neste tópico, continuamos nossa discussão e utilizamos o conceito de “ler” não formalizado nas teorias de leitura. Segundo Coracini (2005, p.19), a leitura “pode ser definida pelo olhar: perspectiva de quem olha, de quem lança um olhar sobre um objeto, sobre um texto, seja ele verbal ou não”. Para a autora,

[...] esse olhar pode ser direto, atravessado ou enviesado, conforme o leitor, o espectador, o observador, sua bagagem de vida, o contexto social no qual se insere: momento e espaço (lugar), suas expectativas, que alguns denominam projeto, intenção ou objetivo. (CORACINI, 2005,p.19).

Para Geraldi (2010, p. 103), ler não é apenas reconhecer o signo com suas significações do passado. Ler é construir uma compreensão no presente com significações que, entranhadas nas palavras, são dissolvidas pelo seu novo contexto – que incluem também as contra palavras do leitor. Nesse sentido, a leitura é também coprodução do texto, uma atividade orientada por este, mas que lhe ultrapassa.

No entanto, no dizer de Coracini (2010), na prática da escola, ainda vigora a visão da leitura como decodificação, na qual o texto teria uma única leitura correta e possível, ou seja, a do professor ou do livro didático, garantindo o controle de sentido único.

Caberia à escola o desafio de oferecer condições para que também os alunos se tornem qualificados para o exercício de diferentes tipos de discursos: o da imprensa, propaganda, literário, científico, político etc. Se assim não for, nossa escola continuará sendo um poderoso agente reprodutor das desigualdades sociais deste país. (CARDOSO, 2005).

A prática de leitura nas salas de aulas necessita de mudanças, seja pela responsabilidade de tornar os alunos leitores, seja por exigência do sistema, que está exigindo cada vez mais dos leitores, pois é foco de todas as avaliações externas existentes no país.

Para Martins (2007), cabe à escola, por meio de seus professores, formar alunos leitores, pois percebemos que as atividades de leitura não são prioridades no trabalho de sala de aula, apesar da exigência em avaliações de larga escala. Segundo essa pesquisadora:

Nota-se que nas aulas de Língua Portuguesa (disciplina que deveria ter a leitura como principal objetivo), o incentivo a essa prática não ocorre, não há uma prática contínua e sistemática do ensino de leitura, os professores tem privilegiado mais as atividades metalingüísticas, visando tão somente à memorização de regras gramaticais, partindo da ideologia dominante na sociedade: a de que estas são o saber legítimo que o aluno deve aprender nas aulas de Língua Portuguesa. (MARTINS, 2007, p.143-144).

Para Martins (2006, p.243), o professor de Língua Materna segue o livro didático à risca, sem preocupar se as temáticas são relevantes, de interesse ou se são as mais circuláveis socialmente, muitas vezes, justificando que os PCN (1998) sugerem que se deve trabalhar com a diversidade textual. Para Martins:

Na escola, as práticas de leitura e de escrita são, muitas vezes, arquitetadas sob forma de textos que não comunicam, não são circulados socialmente, eles constituem um corpus textual ou um modelo de textos, cujas vozes ecoam, com repetições de estruturas, vocábulos e expressões idênticas. (MARTINS, 2006, p.243-244).

A leitura, visando sempre à produção de sentido, tem que ser praticada na escola como uma atividade efetiva. Isso pode ser feito por meio da leitura de textos significativos, de livros que atinjam o universo do aluno, porque na escola, a formação do leitor fica, muitas vezes, à mercê apenas da interação do aluno com o texto, sem que haja discussão e sem levar em conta as condições de produção desse texto/discurso.

Soares (2005) afirma que a leitura não é um ato solitário em que o indivíduo torne-se ausente do mundo ou que se restrinja apenas à leitura do texto. A autora destaca, baseada em Bakhtin, que a leitura é interação verbal de indivíduos socialmente determinados com o universo, seu lugar na

estrutura social, suas relações com o mundo, com o outro. Assim, a enunciação que está presente na prática de leitura é “processo de natureza social, não individual, vinculado às condições de comunicação que, por sua vez, vinculam-se às estruturas sociais – o social determinando a leitura e construindo seu significado.” (SOARES, 2005, p. 18).

Segundo Pennac (1993), o aluno tem o direito de não ler o que lhe é oferecido, pois deve escolher o que lhe agrada, completar seu universo com textos que lhe façam sentido; tem o direito de pular páginas, tem o direito de não terminar o livros, o direito de reler, de ler qualquer coisa, de ler em qualquer lugar, de calar e o direito de ler em voz alta, de ler uma frase aqui outra ali. No entanto, se pararmos para pensar, o momento da leitura nas escolas é imposição, é tortura, não é sinônimo de liberdade e sim de opressão. O professor é o mediador, portanto a responsabilidade é enorme, antes de tudo ele deve ser leitor, amar os livros e contagiar os alunos com a magia da leitura. Para tanto, as aulas de leitura precisam fazer parte da rotina dos alunos. O acesso as fábulas, as poesias, aos contos, aos clássicos, aos mitos, lendas, enfim, o aluno tem o direito de ler de tudo um pouco para que possa escolher e optar por suas leituras, mas ressaltamos que de certa forma é feita uma seleção prévia pelo professor, e por isso a importância do professor de Língua Portuguesa como mediador de leituras. Pennac afirma que:

A partir do momento que se coloca o problema do tempo para ler, é porque a vontade não está lá [...] a leitura não depende da organização do tempo social, ela é, como o amor, uma maneira de ser. A questão não é saber se tenho tempo para ler ou não, mas se me ofereço ou não à felicidade de ser leitor. (PENNAC, 1993, p. 119).

A função da escola é ajudar o aluno a tornar-se leitor de diferentes gêneros discursivos e não limitá-los a um só. Sobre isso, Martins argumenta que:

[...] é necessário a intervenção do professor, trata-se, fundamentalmente, de fornecer aos alunos condições

necessárias para melhor conhecer as características dos diversos gêneros discursivos, ou seja, fornecer os instrumentos necessários para progredir [...]. Analisar tais gêneros, decompondo-os, refletindo sobre seus usos, finalidades e funcionalidades, para que os estudantes passem a dominar também tais gêneros e, assim, fazer uso em suas situações comunicativas. (MARTINS, 2009, p.1848).

O professor, mediador dessa atividade, precisa trabalhar com diversos gêneros discursivos, assim como sugere Silva:

Professores e alunos precisam ler, porque a leitura é um componente da educação e a educação, sendo um processo, aponta para as necessidades de buscas constantes de conhecimento. Porém, para que estas buscas se efetivem na prática e gerem benefícios sociais, precisamos de condições concretas para produzir diferentes tipos de leitura. (SILVA, 1998, p.11).

Para Martins (2007), a possível solução para a defasagem de leitura nas escolas está nas mãos do professor, que deve buscar possibilidade/estratégias de leituras e oportunizar o acesso aos livros e incentivos à leitura, pois os professores precisam ter a consciência de que a leitura é uma atividade a ser trabalhada dentro da sala de aula, afirmando que “é necessário que se faça dessa atividade, não um momento avaliativo, transformando numa lei dura, mas uma atividade prazerosa”.

Diante disso, citamos a idéia de Geraldi (2003) de que “o professor não é mera testemunha do diálogo desenvolvido na sala de aula”, pois pode estimular o diálogo com as perguntas que lança e, assim, acaba por realizar interações relevantes e significativas.

Ressaltamos aqui também as palavras de Bakhtin (2003), quando este afirma que a interação é todo e qualquer ato da fala ou ato de comunicação que se dirija a um interlocutor; que a palavra é significativa, uma forma de diálogo; que o ato de compreender é sempre pôr uma palavra em contraposição a outra.

A prática de leitura efetiva teria função de libertar o homem de sua alienação e promover a mudança social, num movimento que relaciona leitura e ideologia. Entretanto, para que ocorra,

seria necessário o desempenho do “professor-letrador”, aquele que procura investigar as práticas sociais que fazem parte do cotidiano do aluno; desenvolver no aluno, por meio da leitura, interpretação e produção de diferentes gêneros de textos, habilidades de leitura e escrita que funcionem dentro da sociedade; incentivar o aluno a praticar socialmente a leitura e a escrita, de forma criativa, descobridora, crítica, autônoma e ativa, já que a linguagem é interação e, como tal, requer a participação transformadora dos sujeitos sociais que a utilizam; desenvolver uma metodologia avaliativa com certa sensibilidade, atentando-se para a pluralidade de vozes, a variedade de discursos e linguagens diferentes; reconhecer a importância do letramento e abandonar os métodos de aprendizado repetitivo, baseados na descontextualização. (MARTINS, 2007)

Portanto, a percepção das muitas idéias de um texto deve ser estimulada por meio de questionamentos e reflexões, por meio da diversidade textual. Desse modo, espera-se que sejam oferecidos, diversos gêneros discursivos para a leitura, como piadas, histórias em quadrinhos, charges, notícias, documentários, fábulas, bulas de remédios, anúncios, uma vez que segundo Bakhtin:

[...] a riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável [...] diversidade que este pode apresentar conforme os temas, as situações e a composição de seus protagonistas [...]. (BAKHTIN, 1992, p. 280-281).

Nesse sentido, entendemos que a leitura é uma busca constante, indispensável para o indivíduo, por isso, a importância de se desenvolver essa prática em sala de aula, de forma contínua e sistemática, visando à produção de sentidos dos diversos gêneros discursivos, assim, o aluno poderá ampliar sua competência linguístico-discursiva. Para Martins,

O aluno de tanto manusear, ler, ouvir determinado gênero, apropria-se de suas características de tal forma que ao ver determinado texto com aquela estrutura textual já a relaciona com aquele gênero, isso facilita a compreensão e todo o processo comunicativo. Por isso a importância de se explorar as características de cada gênero. (MARTINS, 2009, p.1848).

Existem algumas estratégias importantes que colaboram na formação de leitores, como os PCNs e no que diz respeito à leitura traz sugestões são numerosas, tais como: leitura silenciosa, leitura em voz alta, alguém que lê, leitura em grupo etc.

Portanto, seria bom que o professor diversificasse o material didático a ser empregado em suas aulas e sempre utilizasse novas estratégias para serem aplicadas em sala de aula, o que se torna essencial para despertar a atenção do aluno sobre o texto, provocando, assim, maior compreensão.

Nesse sentido, Martins (2009) conceitua que “os gêneros discursivos são instrumentos que possibilitam aos agentes leitores uma melhor relação com os textos”. Portanto, o objetivo da escola é formar leitores, colocando sua clientela em contato com escritores diversos.

O maior problema da leitura e da escrita é que elas são instrumentos básicos para todas as disciplinas, entretanto, nenhuma delas assume o compromisso de ensinar aos alunos como efetuar uma boa leitura, nem como escrever bem, ficando a responsabilidade somente à disciplina de Língua Materna.

Para tanto, o leitor crítico é aquele que, diante de qualquer texto, coloca-se numa postura ativa, de análise, de resposta ao texto lido. Ele não só analisa o texto, mas também os demais elementos da situação de produção: quem fala, para quem fala, em qual situação de produção, em que meio o suporte de divulgação, com qual intenção, etc.

Ler, nesse sentido, é assumir uma postura ativa diante do que lemos ou escutamos. Só assim, podemos ser leitores competentes e críticos, prontos para o exercício da cidadania, prontos para a vida.

Assim, a responsabilidade do professor de Língua Materna é enorme, pois somente é cobrado dele que ensine pontuação, acentuação, ortografia, quando, na verdade, o principal objetivo das aulas de língua portuguesa é levar os alunos a ler e escrever.

Diante do exposto, os professores de todas as disciplinas também precisariam contribuir, ou seja, o professor de História, Geografia e outras disciplinas também são responsáveis por trabalhar leitura e produção textual

tanto quanto o professor de Língua Portuguesa, porque seu trabalho depende, sobretudo, de produção de sentidos do texto.

Para que os alunos articulem suas respostas, eles precisam saber “ler/interpretar”, pois segundo Coracini (2005), ler é, em primeira e última instância, interpretar. Há uma grande tendência de afirmação de que o leitor já nasce feito. Silva (1998) nos afirma que:

[...] todo ser humano normal possui um potencial biopsíquico para atribuir significados às coisas e aos diferentes códigos (verbais e não verbais) que servem para expressar ou simbolizar o mundo. Esse potencial é desenvolvido no seio do grupo social através de práticas coletivas específicas e dentro de condições concretas que estabelecem a sua possibilidade. Nestes termos, erra quem pensa que a leitura é uma questão de dom, herança genética ou “passe de mágica”. Assim o fosse, seria possível pré-determinar os “iluminados da palavra” no sentido de enviá-los à escola [...] a leitura é fundamentalmente uma prática social. Enquanto tal, não pode prescindir de situações vividas socialmente, no contexto da família, da escola, do trabalho, etc. Todos os seres humanos podem se transformar em leitores das palavras e dos outros códigos que expressam a cultura [...] (SILVA, 1998, p. 46-47).

Na prática de leitura em sala de aula, podemos transformar as aulas de Língua Materna, num momento privilegiado de interação, em que interlocutores verdadeiros (professores/alunos/leitores) têm o que dizer e o dizem por meio de sua língua. “Língua essa, tomada como uma atividade, um processo criativo que se materializa pelas enunciações” (FRANCHI, 1977).

Além das habilidades de leitura, é preciso privilegiar, também, a produção de textos de gêneros discursivos, pois essas práticas escolares, juntas, podem levar à formação de leitores e produtores de textos, sabedores do lugar que ocupam e de sua capacidade de ação (interação) para subverter o que está estabelecido (CARDOSO, 1999).

A responsabilidade da escola na formação de leitores é essencial, pois deve realizar uma prática efetiva, em que o aluno/sujeito/leitor seja peça fundamental do processo. Voese (2004) afirma que as aulas de Língua Materna devem ter uma metodologia dinâmica, com postura, motivação, criando condições de ensino/aprendizagem que considerem a realidade social, para que junto com o professor, o aluno possa encontrar na sua

atividade a oportunidade e as mediações para viabilizar sua inserção no meio social.

Nesse sentido, a escola deverá ofertar recursos possibilitando o acesso dos alunos a diversos gêneros discursivos que fazem parte do universo dos educandos, ampliando seu conhecimento de mundo, mas para ter esse suporte, o professor precisa se atualizar e capacitar para tal trabalho, utilizando em sua prática uma concepção de leitura adequada, coerente e que respeite o aluno como sujeito/leitor.

CAPÍTULO II

LEITURA: DIFERENTES CONCEPÇÕES

Neste capítulo, teceremos considerações sobre as principais concepções de leitura utilizadas no Brasil, já que pretendemos refletir sobre que concepções de leitura que estão presentes nas questões de leitura da prova do SAEMS.

As reflexões sobre o ensino de leitura no Brasil se acentuam a partir dos anos 1970, pois com a ideia de democratização do ensino, começam a surgir muitos artigos, congressos, pesquisas discutindo a “crise do ensino de língua” e, conseqüentemente, de leitura.

Segundo Zappone (2001), as pesquisas sobre leitura no Brasil ramificam-se em quatro linhas básicas: linha estruturalista, linha cognitiva ou interacionista, linha político-diagnóstica e linha discursiva.

Neste sentido, Coracini (2005) afirma que nosso olhar sobre o objeto, seja qual for (texto, mundo, obra de arte, música etc), é determinado por diferentes concepções sob perspectivas diferentes, por isso, temos diferentes perspectivas de ensino de leitura.

2.1. Concepção estruturalista

Esta concepção foi disseminada no Brasil a partir de meados da década de 1970, trata da leitura como decodificação, isto é, descoberta de sentido. Nessa concepção, o texto é entendido como um objeto com existência própria, independente do sujeito e da enunciação, não passando de mero pretexto para o ensino de gramática. Essa concepção exclui o sujeito-leitor do processo, restando-lhe o papel passivo de receptor. Comprovamos essa afirmação no dizer de Freitas (2012):

O sujeito da aprendizagem para a tendência estruturalista foi esquecido, deixado de lado, levando-se em conta apenas o objeto língua, a estrutura linguística em si. Se essa tendência não levava em conta a relação forma/significado, excluía o sujeito falante e, conseqüentemente, o sujeito

aprendiz e a relação texto/leitura/sujeito praticamente inexistia; não houve preocupação em desenvolver a competência comunicativa/discursiva dos estudantes/falantes e, sim, descrever a língua usada por eles. (FREITAS, 2012, p. 93.).

Essa forma de compreensão da leitura não considera outros fatores extralinguísticos, como a historicidade, a situação sócio-cultural, as condições de produção da leitura entre outros tão importantes no ato da leitura. Trabalhos como os de Whitaker Penteadó (1977) e Izidoro Blikstein (2006) demonstram a apropriação brasileira dessa concepção de leitura. Penteadó (1977) trabalha com as quatro habilidades básicas: fala, audição, leitura e escrita, e apresenta, em forma de manual, técnicas destinadas a melhorar e aperfeiçoar essas habilidades comunicativas.

Assim, essa abordagem de leitura, comumente criticada, pode ser associada a uma linha formalista que se fundamenta, por sua vez, em uma abordagem estruturalista, ou mais especificamente, funcionalista da linguagem.

Zappone (2001) afirma que o funcionalismo caracteriza-se como uma forma de estudo linguístico que vem do *estruturalismo* e cuja marca seria o estudo das funções que os elementos linguísticos podem desempenhar. Assim, são estudadas as distinções e funções que cada aspecto da linguagem (morfológico, fonológico, semântico, gramatical etc) pode envolver.

Para Penteadó (1977), a leitura é processo de busca ao significado do texto, sendo este compreendido como uma codificação feita pelo emissor (autor) e precisa ser apreendida pelo receptor. Permanece como idéia corrente que o texto possui uma codificação com as idéias do autor, como se o texto fosse capaz de transmitir os pensamentos do autor e como se linguagem e pensamento guardassem entre si uma relação estreita de correspondência.

O leitor, ao ler, estaria compreendendo as idéias do autor. Nessa abordagem de leitura, linguagem e pensamento têm uma relação direta, pois é possível ao leitor apropriar-se do pensamento do autor, sendo, inclusive, capaz de reproduzir essas idéias.

Zappone (2001) observa que a relação direta entre pensamento e linguagem; a idéia de que o texto porta um significado fechado, pronto e acabado, a noção de que a escrita é uma codificação que contém o pensamento de um autor e de que a leitura é um ato de decodificação do texto e implica a compreensão do pensamento do autor. Mas ressaltamos que segundo o apregoado por Blikstein (2006), é possível que um autor transmita seu pensamento, como se a linguagem existisse de forma neutra, límpida, fora do jogo social e histórico em que é utilizada.

Portanto, essa abordagem nomeada aqui como estruturalista trabalha a leitura como uma atividade invariável, já que os leitores encontrariam no texto sempre o mesmo sentido, independente das circunstâncias sociais, culturais ou históricas em que a leitura possa ser realizada. “Além disso, o leitor não contribui para a constituição dos sentidos e estes encontram-se atrelados exclusivamente aos elementos lingüísticos do texto, tomando o autor, produtor do texto, o dono dos sentidos.” (ZAPPONE, 2001, p.93).

2.2. Concepção cognitivista ou interacionista

Concepção que trata da leitura como interação (visão interacionista), em que temos a leitura como construção de sentido, ler consiste em operar esquemas, pois o processo de leitura se faz por meio de formulação de hipótese. Nesta concepção, ler é interagir com o texto.

No final da década de 1970 e início da década de 1980, muitos autores passaram a preocupar-se com o processo envolvido na aquisição da leitura e da escrita. É nesse momento que as pesquisas sobre leitura são ampliadas, com o objetivo de verificar como as pessoas aprendem a ler e os estudos sobre leitura são desenvolvidos sob o ponto de vista da cognição, ou seja, de abordagens teóricas que procuram explicitar os processos de compreensão desencadeados no momento da leitura. São abordagens que se desenvolvem a partir da sociolinguística e da psicolinguística.

Zappone (2001) afirma que, no Brasil, essa abordagem parece desenvolver-se, inicialmente, junto a pesquisas de leitura instrumental em língua estrangeira, por causa da dificuldade dos alunos em interagir com o texto escrito. Diagnosticada tal dificuldade, os pesquisadores centravam sua atenção no desenvolvimento dos processos subjacentes ao ato da leitura, objetivando como aplicação pedagógica desse conhecimento uma maior proficiência do leitor.

A abordagem cognitiva tem como preocupação básica a pesquisa dos processos envolvidos no ato de compreensão do texto. O interesse dessa concepção está na investigação das ações ou reações psicolinguísticas vivenciadas pelo leitor no momento da leitura e nos mecanismos linguísticos (fonológicos, semânticos, sintáticos e pragmáticos) e psicológicos intervenientes no processo. Por essa razão, essa abordagem de leitura é nomeada abordagem cognitivo-processual, em virtude da ênfase que concede à interação leitor/texto/autor. (ZAPPONE, 2001).

Nessa concepção, entendemos que a leitura subjaz à noção de que ao ler, o leitor estaria recuperando o sentido do texto, bem como as intenções do autor por meio das marcas por ele deixadas no texto.

Mary Kato (1987), defensora dessa abordagem, distingue dois modos de processamento das informações, chamamos de *bottom-up* ou ascendente e *top-down* ou descendente. Ambos referem-se aos processos utilizados pelo leitor a fim de compreender o texto, pois o *bottom-up* implica no reconhecimento das partes menores que compõem o texto, o leitor vai compondo o significado do texto em um processo indutivo; e o *top-down* refere-se ao uso de conhecimento prévio a formulações de hipóteses e deduções, enfim, ao uso de elementos que não estão explícitos no texto.

Segundo Kato (1987, p.42), ler consiste em operar esquemas ou consiste em “acionar pacotes de conhecimentos estruturados, acompanhados de instruções para seu uso”. Nesse sentido, o processo de leitura se faz por meio da formulação de hipóteses, se confirmadas, interpreta-se o material, se não, formulam-se outras, dependendo dos objetivos. Mascia (2005) relata alguns problemas dessa concepção:

O primeiro refere-se à visão de leitura enquanto processo monitorado ou auto-monitorado. O segundo consiste em duas hierarquizações postuladas, ou seja, dois verdadeiros pacotes fechados de acionamentos do texto e, portanto exteriores a ele: os esquemas bottom-up e top-down, por último, apontamos, como problema, a concepção de leitura como algo exterior ao sujeito, ou seja, bom leitor é aquele que, diante do texto, será capaz de acionar esquemas ou pacotes de conhecimentos estruturados. Conclui-se portanto, que subjaz aos pressupostos da psicologia cognitivista a concepção de texto como algo externo ao leitor, portador de significados e, portanto, autoritário, tendo, assim, primazia sobre o leitor que por sua vez, precisa de monitoramento para aprender o sentido nele contido. (MASCIA, 2005, p.47).

Segundo Zappone (2001), a escola parece priorizar o processamento ascendente, pois centraliza sua atenção nos elementos linguísticos, transformando as aulas de leitura, em pretexto para o estudo de questões normativas, deixando de lado possíveis significados do texto.

Para Coracini (2010), a valorização dessa forma de processamento de leitura no contexto escolar se deve à prevalência do modelo estruturalista de linguagem na escola.

Zappone (2001) afirma que essa concepção de leitura situa-se entre a abordagem estruturalista e a abordagem cognitivista. A constituição do sentido depende tanto de texto quanto do leitor, pois segundo Zappone (2001), Kato rejeita uma abordagem meramente estruturalista ou meramente cognitivista, por isso aponta para uma abordagem interacionista, em que tanto elementos textuais (vindo do texto), quanto elementos extratextuais (processo desencadeado pelo leitor) são acionados no momento da leitura/interpretação.

Mascia (2005) afirma que, por sua vez, na visão interacionista, o processo interativo ocorre entre leitor/texto/autor e temos também como defensora desta concepção, a estudiosa Ângela Kleiman (1995) que afirma, por meio de suas pesquisas, que o leitor aciona o texto a partir de conhecimentos prévios, socialmente adquiridos.

Segundo Coracini (2010), alguns autores, nesta concepção, estariam adotando uma perspectiva que se constitui em prolongamento da visão

tradicional já que embora enfatizem o caráter interacional da leitura por meio da valorização do papel desempenhado pelo leitor, sua ênfase recai sobre o texto, elemento central do processo de leitura, pois é nele que se encontram até mesmo os elementos que permitem a interpretação pragmática.

2.3. Concepção político-diagnóstica

Esta concepção tem como principais estudiosos e precursores Paulo Freire e Ezequiel Theodoro Silva. Essa concepção discute sobre leitura ancorada nas relações escola/sociedade, em uma premissa sócio-política. A leitura seria uma interpretação crítica e, de certa forma, personalizada do que se lê, pois o leitor leva em conta todo o seu conhecimento prévio, sua experiência de vida e de leituras anteriores e sua realidade.

Essa concepção supõe para o leitor uma posição de sujeito no processo de atribuição de significado e não de mero receptor das idéias veiculadas pelo texto e pelo autor. Trata-se de uma concepção de leitura que pressupõe a inserção de sua prática na esfera social, histórico e ideológica, pois argumenta a favor da luta pela competência do leitor não só em termos de conteúdos referenciais, mas, sobretudo, da sua competência enquanto leitor das relações sociais que permeiam o seu meio. Por isso, o caráter político dessa abordagem.

Enquanto sujeito, ou seja, ao mesmo tempo receptor/interlocutor do texto, o leitor seria levado a tomar partido, agir criticamente diante do texto e esse movimento estaria dialeticamente relacionado com a forma de o indivíduo se situar no mundo.

Para Paulo Freire (1987), o educador precisa sempre assumir sua opção política e fazê-lo não só em termos de discurso, mas como prática para que os educandos possam posicionar-se. Para o estudioso, o resgate dos sujeitos e das classes sociais menos privilegiadas se dá no processo educacional, notadamente por meio do desenvolvimento da leitura e abarca uma dupla contextualização, pois engloba a voz do aluno e a figura do

professor, a qual pode criar para o aluno um distanciamento crítico necessário para que ele possa ver a si mesmo.

Segundo Zappone (2001), essa concepção de leitura baseia-se na premissa política, que tem compromisso ético com a justiça social e a liberdade, por esse motivo, a estudiosa afirma que essa linha recebe o nome de político-diagnóstica, segue as ideias de Paulo Freire, pois é fruto das ideias de um intelectual que pensa a educação e a leitura em uma perspectiva democrática, enfatizando que o papel da escola e, sobretudo, do professor é lutar contra as formas de autoritarismo e opressão.

Concomitante e, às vezes semelhantes, às ideias de Freire, temos também as formulações de Silva (1988), que tem como ponto de partida a escola, pois aponta a grande valorização da atividade de leitura tanto no contexto escolar como fora dele, mas considera que a leitura no sentido crítico não se faz presente na escola, pois se dá de maneira descontextualizada por dois motivos:

a) sacralização do texto como se ele tivesse verdades inquestionáveis. Segundo Silva (1998), a interpretação dos textos deve proporcionar uma compreensão do contexto em que o leitor se situa, permitindo uma abertura para discussão do que foi lido e não ser imposição de pontos de vista pré-determinados ou pelo professor ou pelo autor do livro didático.

b) falta de objetivos concretos para o ensino de leitura na escola. Nesse sentido, há críticas à visão reprodutivistas de ensino e de leitura que a escola promove, ao adotar como correta apenas as idéias do professor ou do livro didático.

Silva (1998) situa a pedagogia da leitura ancorada no aspecto político-social-ideológico como dois papéis importantes: 1) educar para submeter os alunos à ordem vigente, o educador atua como reprodutor das verdades impostas pelo livro e pelo sistema, por isso, o debate de idéias não é promovido, não desenvolvendo a consciência crítica dos alunos; 2) educar para transformar a sociedade.

Freire (1997) e Silva (1998) foram pioneiros nas denúncias das condições de realização de leitura escolar e na proposta de uma articulação

político-militante de práticas escolares que veiculam leitura e vida social e também na proposta de novos modos de realização de leitura, sobre como a leitura poderia ser entendida em relação à sociedade na qual os indivíduos praticam o ato de ler. (ZAPPONE, 2001, p 55).

Na proposta de ambos, há um descentramento da leitura enquanto ato de mera decodificação, fato que atrelava a leitura à alfabetização. Freire (1987) e Silva (1998) apontaram para a diferença entre alfabetização e letramento, pois notaram que a leitura engloba habilidades e competências bem mais complexas do que aquelas envolvidas no processo de decodificação da escrita.

Para Soares (1998), letrar é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto onde a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno. O letramento, de acordo com Soares, designa práticas de leitura e escrita, pois a entrada da pessoa no mundo da escrita se dá pela aprendizagem de toda a complexa tecnologia envolvida no aprendizado do ato de ler e escrever.

Além disso, o aluno precisa saber fazer uso e envolver-se nas atividades de leitura e escrita, ou seja, para entrar nesse universo do letramento, ele precisa ser incentivado, viver situações em que tenha contato com diversidade de Gêneros Discursivos, para então, buscar um jornal para ler, de freqüentar revistarias, livrarias, e com esse convívio efetivo com a leitura, desenvolver a escrita.

Soares (1998) defende que, para a adaptação adequada ao ato de ler e escrever, “é preciso compreender, inserir-se, avaliar, apreciar a escrita e a leitura”. O letramento compreende tanto a apropriação das técnicas para a alfabetização quanto o aspecto de convívio cotidiano de utilização da leitura e da escrita.

Os pesquisadores Silva (1998), Freire (1987) e Soares (1998) observaram o fato de que a leitura constitui-se em instrumento capaz de dotar o leitor de uma determinada condição sócio-político, cognitiva e cultural. Levando em conta o conceito de leitura de Freire e Silva, que equivale ao conceito de Magda Soares, ao torna-se efetivamente um leitor, o indivíduo

seria capaz de usar a leitura e a escrita como um meio de tomar a consciência da realidade e transformá-la. Essa concepção de leitura é criticada por considerar os aspectos sociais sem considerar a materialidade linguística.

2.4 Concepção discursiva

A concepção discursiva de leitura surge de questionamentos da abordagem interacionista e da introdução das preocupações teóricas sobre leitura no âmbito da análise do discurso, nomeada abordagem discursiva, a qual é constituída em um processo sócio-histórico-ideológico, em que o olhar para a leitura vem de dentro do sujeito, impregnado por sua subjetividade.

Segundo Leal (2013), “essa abordagem critica o caráter interacional da leitura, justamente porque se tem nela a ausência de uma real interação”. Sobre isso Coracini (2010, p. 15) afirma que na concepção interacionista “o texto autoriza certo número de leituras (inferências autorizadas) e impede ou impossibilita outras, então o texto é ainda autoridade, portador de significados por ele limitados, o texto teria assim, a primazia sobre o leitor”.

Por essas divergências e questionamentos, levantados por Coracini (2010), sobre a abordagem interacionista é que começaram as preocupações com a leitura no âmbito da Análise do Discurso, fazendo surgir uma outra concepção de leitura, nascendo então, a abordagem discursiva de leitura no Brasil.

Na concepção discursiva não é o texto que determina a leitura, como se viu em outras abordagens, mas o leitor inserido em determinada situação histórico-social que, por sua vez, pertence a uma formação discursiva, que também é determinada por certa formação ideológica. Sendo assim, a leitura é produzida de acordo com as condições de produção do discurso.

Segundo Orlandi (1996), a leitura é o momento crítico da produção da unidade textual, da sua realidade significante, tanto que leitura e sentido, ou

melhor, sujeitos e sentidos se constituem simultaneamente, num mesmo processo.

A abordagem discursiva tem como premissa o fato de que a leitura ou o ato de ler implica um processo discursivo, o que permite problematizá-la no domínio do discurso, buscando entender como se dá a compreensão realizada na leitura, como assinala Orlandi (1996).

Diante do fato de que a leitura é produção de sentido, a Análise do Discurso procura investigar o processo e as condições de produção do sentido. Para Orlandi, “a leitura é o momento crítico da constituição do texto, o momento privilegiado do processo de interação verbal, uma vez que é nele que se desencadeia o processo de significação” (ORLANDI, 1996, p. 38).

Para essa autora, o texto, nesse sentido, ultrapassa a noção de informação e coloca a necessidade de ir além do nível segmental. Por isso, a Análise do Discurso trabalha com "recortes" que são as unidades discursivas. Em que são descritos o funcionamento, o qual se refere à estruturação de um discurso por um falante determinado, para um interlocutor determinado e com finalidades específicas. Sendo assim, são detectadas marcas e propriedades do discurso, analisando o seu funcionamento, por isso pode estabelecer a relação entre o funcionamento e as formações discursivas que implicam uma certa formação ideológica.

Nesse sentido, a leitura é concebida como um processo discursivo em que atuam dois sujeitos (leitor e autor) que produzem sentido, sendo que cada um deles se insere em um momento sócio-histórico, portanto, ideologicamente constituídos. Assim, tanto leitor como autor, produzindo sentido sempre a partir de contextos histórico-sociais determinados, também produzirão sentidos determinados ideologicamente. Segundo Zappone,

[...] o conhecimento da semântica discursiva torna-se fundamental para compreender a situação comunicativa instaurada pela leitura, pois permite o reconhecimento das condições de produção dos sentidos tanto no momento da escritura quanto da leitura. Essa produção de sentido, que é uma forma de realização de um discurso, é construída num espaço histórico-social que é, inevitavelmente, ideológico e o sujeito, produtor desse sentido, está, portanto, assujeitado a

esse contexto. Assim, pode-se dizer que os sentidos produzidos são determinados por formações discursivas, inscritas dentro de determinadas formações ideológicas. (ZAPPONE, 2001, p.79).

Leitor e autor se completam, pois os textos não possuem sentido por si só. Portanto, não é só o texto na sua materialidade que determina a leitura, como se viu na abordagem cognitivo-processual, mas sim, o leitor, que é um sujeito inserido em determinada situação histórico-social, geradora de uma formação discursiva que é determinada por uma formação ideológica. Segundo Bertoldo (2005, p.128), “o papel do leitor não é aquele de buscar um sentido que se encontra imanente ao próprio texto, pelo contrário, é papel do leitor atribuir sentido a esse texto”.

Em Bakhtin, temos que “a vida é dialógica por natureza e viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc.” (BAKHTIN, 2003, p. 348). Nesse sentido, participar do diálogo pressupõe produzir e compreender enunciados concretos em diferentes situações comunicativas, respeitando determinadas condições de produção, recepção e circulação do discurso.

Nesse diálogo, o sujeito se constitui como tal por meio da linguagem, sendo esta um ato pelo qual se concretiza a relação com o outro. Dessa forma, toda manifestação de linguagem é resultante do processo dialógico, no qual a constituição do sujeito se dá pela relação com o outro, isto é, com o dizer do outro, com suas leituras.

Nessa perspectiva, o outro pode ser um livro, uma pessoa, um filme, tudo com o que é possível dialogar; enfim, é a “alteridade necessária”. Logo, essa relação está ligada aos aspectos sócio-históricos que circundam os sujeitos.

As palavras, materializadas em enunciados concretos não são auto-suficientes e independentes; elas significam nas relações sociais, isto é, nas interações “perpassadas por histórias contidas e nem sempre contadas”, conforme nos lembra Geraldi (2010, p. 32). Essas afirmações aplicam-se, igualmente, às propostas de leitura e escrita na escola, pois temos a

necessidade de propiciar ao aluno o aperfeiçoamento de uma prática social cada vez mais valorizada no momento atual.

Assim, inserir a leitura numa perspectiva dialógica no ensino de Língua Materna equivale a assumir a prática da leitura numa perspectiva discursiva, isto é, num processo complexo de atribuição de sentidos que se distancia da decifração de códigos linguísticos ou do reconhecimento de parágrafos do texto, eliminando a linearidade e investindo na verticalização do processo de construção da leitura.

Para Oliveira e Suassuna (2008), leitor é, portanto, aquele que constrói os sentidos. Sob essa ótica, o objetivo principal da escola deve ser a formação do leitor que dialoga com os diversos textos/discursos de nossa cultura. Esse objetivo só se alcança criando condições para que ele, por meio da reflexão sobre o funcionamento da língua nos textos, seja capaz de desenvolver sua competência discursiva, de forma que interaja em diferentes situações.

De acordo com Brandão (1994, p. 85), a palavra para o leitor “é signo e não sinal (no sentido bakhtiniano)”. Por essa razão, “busca uma compreensão do texto, dialogando com ele, recriando sentidos implícitos nele, fazendo inferências, estabelecendo relações e mobilizando seus conhecimentos para dar coerência às possibilidades significativas do texto”. Nessa perspectiva, torna-se “cooperativo, na medida em que deve ser capaz de construir o universo textual a partir das indicações que lhe são fornecidas”.

Cada leitor, com sua história de leitura, envolve-se e interage de modo singular com um dado texto, e este com o conjunto de conhecimentos que o leitor já possui, dentre eles seus conhecimentos de mundo e linguísticos.

A interação leitor-texto marca a incompletude deste último, cujo sentido só se produz no ato da leitura. Dessa forma, a leitura de um texto nunca poderá ser entendida como ato passivo, pois, quem escreve sempre pressupõe o outro, “quem lê é produtivo, na medida em que, refazendo o percurso do autor, trabalha o texto e se institui em um coenunciador.” (BRANDÃO, 1994, p. 87).

O texto é, portanto, reescrito em cada processo de leitura, no qual o leitor crítico “é, enfim, sujeito do processo de ler e não objeto, receptáculo de informações”. Criar condições para que o aluno seja leitor coenunciador, cooperativo e produtivo é o grande desafio posto para o professor.

A leitura, como prática social, exige um leitor que seja capaz de mobilizar seus conhecimentos prévios, quer linguísticos e textuais, quer de mundo, para preencher os vazios do texto, construindo novos significados. Esse leitor parte do já sabido/conhecido, mas superando esse limite, incorpora, de forma reflexiva, novos significados a seu universo de conhecimento para melhor entender a realidade em que vive (BRANDÃO, 1994).

A concepção de leitura como um processo de enunciação se inscreve em um quadro teórico mais amplo que considera como fundamental o caráter dialógico da linguagem e, conseqüentemente, sua dimensão sócio-histórica. A leitura como atividade de linguagem é uma prática social de alcance político. Ao promover a interação entre indivíduos, a leitura, compreendida não só como leitura da palavra, mas também como leitura de mundo, deve ser atividade constitutiva de sujeitos capazes de interligar o mundo e nele atuar como cidadãos. (BRANDÃO, 1994, p. 89).

Por assumir um caráter sócio-histórico, essa concepção revela que a atividade de leitura não pode representar o mero cumprimento de uma obrigação curricular; ao contrário, deve promover a responsividade do aluno para que ele possa ser sujeito ativo, em busca da superação das desigualdades sociais. Essa interação, como lembra Sobral (2009, p. 40), “é essencialmente fundada no diálogo”, tornando-se, dessa forma, “constitutiva do contínuo processo de criação do sentido”.

O texto é visto como lugar de manifestação social e discursiva que nos permite a interação verbal. No entanto, não podemos concebê-lo somente como estrutura material, pois é lido e produzido por sujeitos inseridos sócio-historicamente em determinada sociedade e, em decorrência disso, reflete marcas dessa sociedade. Daí resulta que a leitura é prática de interação social de linguagem.

O texto constitui-se, nessa perspectiva, não em um amontoado de orações, mas a partir de elementos discursivos e, para um trabalho prático, é necessário levar em conta suas condições de produção, recepção e circulação, determinantes para a constituição do sentido. Para Bakhtin (2003, p. 287), “qualquer oração pode figurar como enunciado acabado, mas, neste caso, é completada por uma série de elementos muito substanciais de índole não gramatical [...]. Esse enunciado suscita resposta”.

No processo ensino/aprendizagem, o conhecimento das condições de produção de leitura e produção textual tornam-se relevantes, pois, na perspectiva discursiva, o importante não é o que o texto quer dizer, mas como ele diz, ou seja, como o texto funciona. Para Rojo, interpretar um texto discursivamente, requer levar em consideração não apenas:

“Quem é seu autor? Que posição social ele ocupa? Que ideologias assume e coloca em circulação? Em que situação escreve? Em que veículo ou instituição? Com que finalidade? Quem ele julga que o lerá? Que lugar social e que ideologias ele supõe que este leitor tentado ocupa e assume? Como ele valora seus temas?” [...], mas também considerar seu grau de adesão ao discurso. (ROJO, 2004, p.6)

Para a autora, sem atentar para esses aspectos, “a compreensão de um texto fica num nível de adesão ao conteúdo literal, pouco desejável a uma leitura crítica e cidadã” (ROJO, 2004, p. 6). Não possibilitando ao leitor o diálogo com o texto, mas subordinando-o a ele.

As concepções de leitura descritas nessa pesquisa contribuíram de alguma forma para a formação de leitores e convém afirmar que todas possuem seu valor, também ressaltamos que em cada uma delas, texto e leitor assumem diferentes papéis.

Em todas as concepções apresentadas até o momento, a abordagem discursiva é a que vai fundamentar esta pesquisa e vai buscar em Brandão (1994), Coracini (2010), Orlandi (1996/2012) e Zappone (2001) noções que norteiem as análises dos itens (questões de interpretação) realizadas no quarto capítulo.

Portanto, para esta pesquisa, assumimos a leitura na perspectiva discursiva, a qual é vista como produção de sentidos, levando em consideração alguns fatores, citados por Leal (2013), como por exemplo, conceber a leitura como algo que é produzido, possível de ser trabalhada e não só ensinada; o sujeito leitor tem suas individualidades e sua história; tanto o sujeito quanto os sentidos são atravessados pela história e pela ideologia; há múltiplos e variados modos de leitura; a nossa vida de leitores, escolar, acadêmica está relacionada aos modos e efeitos de leitura de cada época e segmento social; e o modo de leitura organiza a relação dos leitores com o texto.

CAPÍTULO III

REFLEXÕES SOBRE AVALIAÇÕES EXTERNAS

Em nosso país, além de os alunos participarem de avaliações elaboradas pelos professores das disciplinas, dentro do cotidiano escolar, participam também de sistemas de avaliações conhecidos como avaliações externas ou avaliações em larga escala, cujo objetivo é, na teoria, fornecer dados para o governo sobre o funcionamento das escolas, dos sistemas e das redes públicas e privadas de ensino.

Diante do exposto, faremos, neste capítulo, uma reflexão a cerca de conceitos presentes no debate acadêmico sobre a avaliação externa e sua relação com as políticas públicas, sobre a importância dos resultados obtidos nas avaliações em larga escala como o Prova Brasil e SAEMS (avaliação de larga escala realizada no estado de Mato Grosso do Sul), e se esses resultados podem gerar transformações nas aulas de leitura do Ensino Médio das escolas estaduais de Mato Grosso do Sul.

É necessário diferenciar o que é uma prova aplicada por um professor aos seus alunos de um sistema de avaliação em larga escala. Segundo Horta Neto (2010), uma prova aplicada pelo professor é um evento único e independente, com ênfase somente em um conjunto de objetivos cognitivos que incide sobre o futuro imediato do aluno e que é interpretado independentemente do seu contexto socioeconômico ou educacional. Ele também pode lançar mão de diferentes instrumentos para avaliar o aluno, os quais permitam identificar outras características que indiquem como está ocorrendo a aprendizagem do aluno, como trabalhos de pesquisa, auto-avaliação, seminários, entre outros.

Já um sistema de avaliação, que tem como principais usuários, mas não únicos e exclusivos, os sistemas educacionais:

é um processo que envolve um levantamento periódico de dados com o objetivo de captar a evolução do quadro educacional. Para isso, utilizam-se tantos testes de rendimento, com o objetivo de verificar o desempenho dos alunos (HORTA NETO, 2010, p. 84-104, jan./abr)

As avaliações externas ou em larga escala surgiram a partir da década de 90, seguindo alguns modelos internacionais, para compor o conjunto de reformas na educação, fazendo parte do processo da busca de avanço educacional no Brasil.

Segundo Luckesi (2012)⁵, foi “por esses anos, no mundo e no Brasil, que se começou a perceber que o sistema de ensino também poderia ser o responsável pelo fracasso escolar”. O autor afirma que a partir de então, além da avaliação da aprendizagem, começou-se a pensar em práticas avaliativas diferentes, que priorizassem algo mais que a aprendizagem nas salas de aula, chegando às práticas de avaliação institucional e de larga escala que temos hoje.

As avaliações em larga escala proporcionam informações sobre a realidade educacional brasileira e de cada escola, possibilitando ações de reflexão sobre o cotidiano escolar. A partir desses resultados (índices obtidos nas avaliações externas), podemos refletir sobre o processo ensino/aprendizagem envolvendo todos os atores deste cenário. Essas informações podem orientar a implementação de políticas públicas de educação, pois permitem a construção de um diagnóstico do sistema de ensino.

Os programas educacionais implementados na década de 1990 são ancorados pelas orientações difundidas na Conferência Mundial de Educação para Todos (JONTIEM, 1990) e na Declaração de Nova Delhi (1993) e têm colocado a gestão das políticas educacionais como eixo fundamental das reformas, com vista a promover uma educação de qualidade para todos. Partem do princípio de que as políticas educacionais nos países em desenvolvimento passam por uma crise advinda da má administração dos recursos a elas disponibilizados. Estes, por sua vez, são suficientes para atender à demanda existente, mas, devido à sua gestão ineficiente, essas políticas não têm atendido às necessidades da população. (SCAFF, 2007, p.339).

Para Cafiero e Rocha (2009), este tipo de avaliação é um instrumento que tem como finalidade, gerar ações voltadas a correções de distorções no

⁵<http://luckesi.blog.terra.com.br/2012/11/15/avaliacao-da-aprendizagem-institucional-e-de-larga-escala/>, 2012.

ensino. A ideia básica, segundo as autoras, é que toda criança tem direito a uma escola que ensine de fato.

São várias as avaliações aplicadas no Brasil para medir índices da educação básica e educação superior, que podem ser de âmbito nacional como SAEB, Prova Brasil, Provinha Brasil⁶, Enem, Enade, Encceja, (processos de âmbito federal), há outros de âmbito estadual, como o processo que acontece nos estados da Bahia, Minas Gerais, Ceará, Rio Grande do Sul, Mato Grosso do Sul, entre outros. Horta Neto (2010) afirma que:

Instituíram-se também sistemas de avaliação em diversos Estados, destacando-se: o Programa de Avaliação do Desempenho da Rede Pública Escolar do Estado de Pernambuco, de 1991; o Programa de Avaliação das Escolas da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, de 1992, que deu origem ao Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE), existente desde 1999; o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), iniciado em 1996 e (...) em 2000 institucionalizou-se como Sistema Permanente de Avaliação Educacional do Ceará (SPAECE); o Estado do Paraná institui, em 1995, o Programa de Avaliação do Rendimento Escolar do Paraná; em Pernambuco, os estudos sobre avaliação que se iniciaram ainda nos anos 1980 levaram a criação, em 2000, do Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco – SAEPE. (HORTA NETO, 2010, p.100-101).

Para situarmos nosso objeto de estudo, que é a avaliação externa realizada em Mato Grosso do Sul – SAEMS, faz-se necessário apresentar um breve histórico das avaliações externas realizadas em âmbito nacional, ou seja, relatar a implementação de duas avaliações de abrangência nacional: o SAEB e a Prova Brasil, ambas realizadas pelo INEP⁷ – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, órgão do Ministério da Educação (MEC). Segundo Horta Neto, o SAEB teve a seguinte trajetória:

⁶ Criada em 2008, avaliação diagnóstica do nível de alfabetização das crianças matriculadas no 2º ano de escolarização das escolas públicas. Em duas etapas, uma no início e a outra ao término do ano letivo. Elaborada pelo Inep, é distribuída pelo MEC/FNDE a todas as secretarias de Educação municipais, estaduais e do Distrito Federal.

⁷ Todos os dados foram retirados do site do INEP – www.inep.gov.br

O primeiro esboço do que seria o SAEB foi um instrumento desenvolvido nos anos 1980, que tinha por objetivo avaliar os impactos do Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural do Nordeste (Edurural). Esse Programa – desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC) – era voltado para os anos iniciais do ensino fundamental (educação primária, nos termos da época) da região rural nordestina, e 35% de seus recursos foram financiados pelo Banco Mundial. O instrumento utilizado foi uma prova para avaliar o desempenho dos alunos que residiam em municípios atendidos pelo Programa, tendo sido contratada pelo MEC a Fundação Carlos Chagas para desenvolver os estudos, elaborar os projetos e implementar essa avaliação. Os dados foram coletados nos anos de 1981, 1983 e 1985, em 60 municípios de três Estados: Pernambuco, Ceará e Piauí, em uma amostra de 600 escolas e 6.000 alunos. (HORTA NETO, 2010, p.99).

Horta Neto (2010) afirma que com base nessa experiência, o MEC decidiu expandir a avaliação a todo o território nacional. Em novembro de 1988, foi feito o teste piloto nos Estados do Paraná e do Rio Grande do Norte, com o objetivo de testar os instrumentos e os procedimentos com vistas à sua aplicação em nível nacional no início de 1989. Em virtude de problemas orçamentários do MEC, a avaliação, chamada de Sistema de Avaliação da Educação Primária (SAEP), foi aplicada em agosto de 1990.

Em 1991, ela assumiu seu nome atual, Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). O ciclo seguinte do SAEB, previsto para acontecer em 1992, só foi aplicado no ano seguinte, novamente devido a problemas orçamentários do MEC. A partir de 1993, a avaliação vem ocorrendo a cada dois anos. A coleta de informações acontece por meio de avaliação aplicada aos alunos e de questionários aplicados aos professores regentes e diretores.

A avaliação do SAEB é por amostragem, porque nem todos os estudantes realizam. A cada nova aplicação é constituída uma amostra de alunos representativa do país e, por meio da aplicação e critérios estatísticos, os resultados de apenas uma amostra de alunos permitem interpretar como está o desempenho escolar.

Segundo Horta Neto (2010), desde a sua criação, as características gerais do SAEB, tanto em termos de objetivos, quanto de estrutura e

concepção, mantiveram-se constantes. Entretanto, no ano de 1995, foram implementadas algumas importantes mudanças em sua metodologia, com o objetivo de estabelecer escalas de proficiência por disciplina, englobando as três séries avaliadas, o que permite classificar o desempenho dos alunos em continuidade, pois avalia os alunos do quinto e nono ano do ensino fundamental e do terceiro ano do ensino médio, nas disciplinas de Língua Portuguesa com foco em leitura e Matemática, sobretudo, na resolução de problemas. Horta Neto informa que para o ciclo de 2005,

[...] o SAEB foi modificado, transformando-se em um sistema composto por dois processos de avaliação: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), que mantém a mesma característica e objetivos do SAEB aplicado até 2003, e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), também conhecida como Prova Brasil, destinada a avaliar apenas as escolas públicas da Educação Básica. (HORTA NETO, 2010, p.99).

De acordo com Cafiero e Rocha (2009), as sucessivas aplicações do SAEB mostram que o desempenho em leitura dos alunos brasileiros é bastante fraco, pois no quinto ano do Ensino Fundamental, houve queda na média geral dos alunos entre 1997 e 2001.

A partir de 2003, a média subiu, mas não atingiu as metas, fato que se repete no Ensino Médio. Resumindo, de acordo com os resultados do SAEB, em relação às habilidades de leitura, parte significativa dos alunos encontra-se num nível crítico ou muito crítico, tendo somente uma porcentagem em nível adequado de desenvolvimento de habilidades.

Segundo o relatório do SAEB/2003⁸, alunos do nível muito crítico "não desenvolveram habilidades de leitura mínimas condizentes com os quatro anos de escolarização", o que é preocupante considerando os resultados obtidos.

Segundo dados retirados do site do INEP⁹, a Prova Brasil tem por objetivo avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional

⁸ Disponível em www.inep.gov.br. Acesso em 15/05/2013.

⁹ Disponível em www.inep.gov.br. Acesso em 15/05/2013.

brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. Nas avaliações aplicadas no quinto e nono anos do ensino fundamental e na terceira série do ensino médio, os estudantes respondem, assim como no SAEB, a questões de língua portuguesa, com foco em leitura, e matemática, com foco na resolução de problemas.

No questionário socioeconômico, os estudantes fornecem informações sobre fatores de contexto que podem estar associados ao desempenho. Diretores das escolas e professores das turmas avaliadas também respondem a questionários que coletam dados demográficos, perfil profissional e condições de trabalho.

A partir das informações das Avaliações em larga escala do SAEB e da Prova Brasil, o MEC e as secretarias estaduais e municipais de Educação se julgam em condições de definir ações voltadas ao aprimoramento da qualidade da educação no país e a redução das desigualdades existentes, promovendo, por exemplo, a correção de distorções e debilidades identificadas e direcionando seus recursos técnicos e financeiros para áreas identificadas como prioritárias. Os resultados obtidos, de acordo com o desempenho nessas avaliações, são utilizados para calcular o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

O IDEB¹⁰ foi criado em 2005, para medir a qualidade das escolas da rede de ensino, é calculado com base no desempenho do estudante na Prova Brasil juntamente com as taxas de aprovação.

Portanto, segundo Horta Neto (2010), para que o IDEB cresça é preciso que o aluno demonstre que aprendeu (respondendo corretamente a Prova Brasil e SAEB), não repita o ano e frequente a escola, objetivando que o país alcance metas, em que as redes municipais e estaduais, tenha nota 6

¹⁰ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) é um indicador da qualidade da Educação desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC). Seus valores variam de 0 a 10. O objetivo do MEC é que o Brasil alcance, até 2021, o Ideb 6, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; o Ideb 5,5, nos Anos Finais do Ensino Fundamental, e o Ideb 5,2, no Ensino Médio. O indicador é calculado com base no desempenho do estudante nas avaliações realizadas pelo País e nas taxas de aprovação. Assim, segundo a própria definição do Inep, “para que o Ideb de uma escola ou rede cresça é preciso que o aluno aprenda, não repita o ano e frequente a sala de aula”. O Ideb pode ser calculado por escola, para as escolas públicas de Ensino Fundamental. Também existe o índice para todas as redes de Ensino Fundamental e Médio, federais, estaduais e municipais, públicas e privadas. Fonte: Anuário da Educação/2013. Anexo 4 (linha do tempo das avaliações externas no Brasil)

(seis), em 2022, nota correspondente à qualidade do ensino em países desenvolvidos.

No entanto, o resultado do IDEB (nota que cada escola recebe após seu desempenho ser avaliado na Prova Brasil, considerando também o índice de aprovação e reprovação, para obtenção do índice do IDEB é preciso que a escola tire boa nota na prova, mas também é preciso que a escola não reprove) é utilizado como critério para que as escolas sejam consideradas prioritárias para receber assistência técnica e financeira por meio do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola).

O PDE – Escola é uma ferramenta gerencial que auxilia a escola a realizar melhor o seu trabalho: focalizar sua energia, assegurar que sua equipe trabalhe para atingir os mesmos objetivos e avaliar e adequar sua direção em resposta a um ambiente em constante mudança. (MEC/INEP¹¹, 2005).

Temos conhecimento de algumas escolas no Estado de MS que já alcançaram a nota seis, é o caso da Escola Coronel Pedro José Rufino em Jardim/MS, a referida escola alcançou esse índice na turma de quinto ano, avaliada em 2011, ficando acima da meta. Para Cafiero e Rocha (2009):

A idéia de avaliar surge da necessidade de obtenção de informações sobre o quadro do ensino quando ainda é possível corrigir os percursos dos alunos, pois existe a necessidade. Isto é, surge da necessidade de diagnosticar os níveis de aprendizagem, de modo a poder encontrar caminhos alternativos para solucionar deficiências. (CAFIERO & ROCHA, 2009, p.77).

A Prova Brasil, também denominada Avaliação Nacional do Rendimento Escolar, começou a ser aplicada no país a partir de 2005. A cada dois anos, os alunos do 5^o e 9^o anos são submetidos a testes de Língua Portuguesa e Matemática. Os objetivos dessa avaliação são semelhantes aos do SAEB no que diz respeito (ao objetivo) à promoção de melhores padrões de qualidade e equidade da educação no país.

¹¹ Disponível em www.inep.gov.br

Comparando as duas avaliações de larga escala de maior peso para o Ensino Fundamental da Educação Básica em nosso país, SAEB e Prova Brasil, observamos que a primeira é amostral, a segunda é censitária, isto é, realizada por todos os alunos brasileiros. Na Prova Brasil, só o 5^o e 9^o anos são avaliados. O Ensino Médio é avaliado pelo ENEM e SAEB.

Os dados do SAEB não são muito diferentes da Prova Brasil, pois ambos possuem uma concepção de leitura enquanto simples decodificação, isto é, decifração das letras, palavras, frases, textos curtos, sem preocupar se os alunos produziram sentido no que leram. Enquanto a Prova Brasil avalia o Ensino Fundamental, o SAEB avalia o Ensino Médio, que é o foco de nossa pesquisa, pois a prova do SAEB também é aplicada ao terceiro ano do Ensino Médio a cada dois anos.

A Avaliação do SAEMS difere do SAEB, pois é aplicada anualmente, coincidindo a aplicação de ambas a cada dois anos. Portanto, a última série do ensino médio é avaliada na esfera estadual e na esfera federal. Esses dados, como podemos observar, se confirmam nos gráficos a seguir:

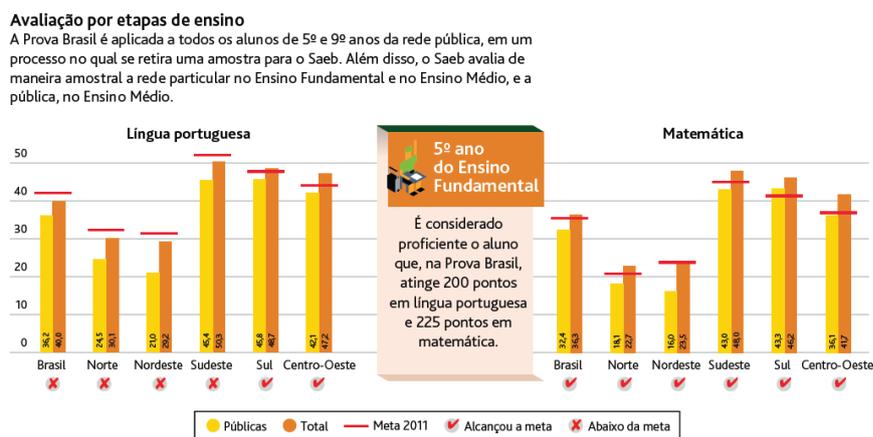


Figura 1: Gráfico Prova Brasil – Ensino Fundamental Inicial
Fonte¹²

¹² Anuário Brasileiro da Educação Básica. 2 ed. Editora Moderna, 2013. p.47. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/>

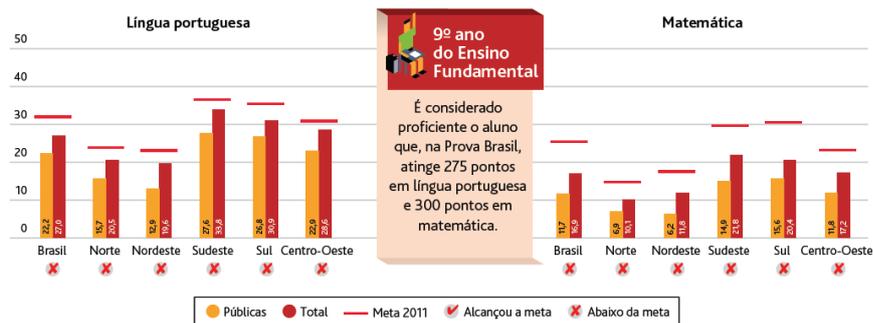
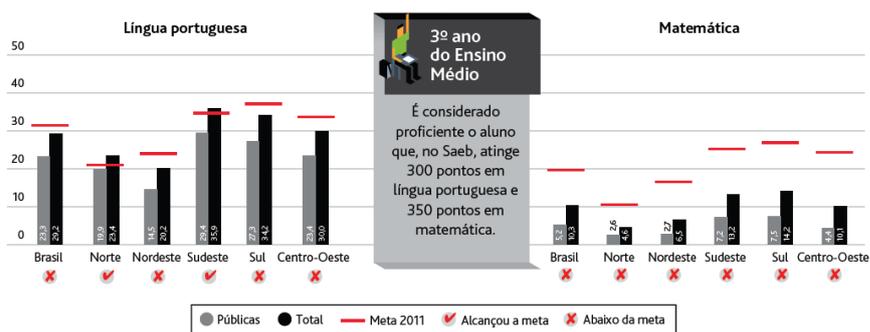


Figura 2: Gráfico Prova Brasil – Ensino Fundamental Final
Fonte¹³



Fontes: Prova Brasil e Saeb (MEC/Inep). Elaboração: Inep/Todos Pela Educação.

Figura 3: Gráfico Prova SAEB – Ensino Médio
Fonte¹⁴

Cafiero e Rocha (2009) afirmam que, após aplicação dessas avaliações, os pesquisadores, com base nos resultados - como podemos observar nos gráficos apresentados, o baixo desempenho dos alunos - concluíram que haveria problemas no processo de alfabetização, pois os alunos não estavam alcançando os objetivos desta fase e chegando nas séries seguintes sem requisitos básicos.

Antes da instituição do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), os resultados da Prova Brasil e do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) eram usados apenas para que as redes tivessem um diagnóstico de seus alunos.

¹³ Idem.
¹⁴ Idem.

No entanto, os usos das notas do IDEB, passaram a ser diversos, sendo uns deles justamente a prática de fazer rankings. Até então, não ocorria a preocupação com a média da Prova Brasil por estado ou município, passando de baixo para alto impacto e classificando escolas e reproduzindo o nível socioeconômico.

Essa política tem a finalidade de identificar falhas no processo ensino/aprendizagem, pois os índices obtidos nas avaliações de larga escala geram médias estaduais, regionais e uma nacional, e, a partir dos resultados, implantar estratégias capazes de melhorar a qualidade do ensino.

Mas, fica, frequentemente, só nos gráficos, como exemplo dos problemas enfrentados, temos que o Brasil não tem um currículo único, detalhado e obrigatório, portanto, se os mesmos conteúdos não são ensinados a todos os alunos, como avaliar a aprendizagem deles em larga escala?

Nesse sentido, a aceitação por parte das equipes escolares não foi imediata, mas aos poucos quem oferecia resistência se convenceu de que o país dava um passo à frente ao buscar um diagnóstico geral do ensino.

Porém, destacamos que os resultados do IDEB, estão atrelados a decisões que dizem respeito a alunos, professores e gestores, ou seja, de gestão educacional e são capazes de transformar vidas, por que são tomados como medida única no processo avaliativo.

Para o Brasil atingir uma educação equiparada às aplicadas nos vinte países do primeiro mundo e mais bem colocados em nível de educação, necessita alcançar até o ano de 2021, a média nacional de qualidade determinada em 6,0 para o 5º ano e 5,5 para o 9º ano, por meio do IDEB.

O Plano Nacional de Educação 2011/2020, na meta de número sete prevê atingir as seguintes médias nacionais para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica:

Plano Nacional de Educação – 2011/2012

Meta 7: Atingir as seguintes médias nacionais para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb):

| Ideb | 2011 | 2013 | 2015 | 2017 | 2019 | 2021 |
|-------------------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| Anos iniciais do ensino fundamental | 4,6 | 4,9 | 5,2 | 5,5 | 5,7 | 6,0 |
| Anos finais do ensino fundamental | 3,9 | 4,4 | 4,7 | 5,0 | 5,2 | 5,5 |
| Ensino médio | 3,7 | 3,9 | 4,3 | 4,7 | 5,0 | 5,2 |

Figura 4 Tabelas com a Projeção de Meta

Fonte: <http://www.todospelaeducacao.org.br/comunicacao-e-midia/noticias/12514/mec-divulga-plano-nacional-de-educacao-2011-2020>

Para Horta Neto (2010), os resultados obtidos (apresentados nas tabelas), implementam políticas públicas, como a de bonificação por desempenho quanto aos resultados, correspondendo ao acréscimo de salário para docentes, aumento de verbas do Plano de Desenvolvimento da Educação de acordo com aumento ou redução dos índices, entre outros.

No entanto, sabemos que ocorrem transformações no funcionamento da escola, e não é só isso, porque as escolas que não conseguem os índices para estarem catalogadas como fora da meta são expostas, pois o valor que é atribuído à educação, é divulgado em mídia nacional, com a relação da qualificação escolar do IDEB, e por consequência, atrelada diretamente à atuação dos profissionais da escola, “os quais se sentem agredidos, desmotivados, desrespeitados” (Horta Neto, 2010, p).

Por outro lado, segundo Horta Neto (2010), para amenizar o problema, os professores, que são atores principais do processo, são personagens de propagandas, com mensagens de que são indispensáveis à sociedade, mas sabemos o que realmente precisam é ser estimulados, clamam por qualificação e desejam que sejam oferecidas condições e incentivos.

Sabemos que qualidade na educação não é pontuação. E entendemos que uma educação de qualidade, tem a ver, com a capacidade que a instituição escolar tem de ser um lugar de conhecimento transformador, lugar

em que promove situações de aprendizagem para que as pessoas se transformem em cidadãos críticos e pessoas melhores, e por consequência teremos uma sociedade melhor.

No entanto, Horta Neto (2010) afirma que as políticas de qualificação da educação formal são extremamente elitistas, mesmo sob a aparência democrática, pois excluem a maioria, condenando-os a serem meros objetos. Nesse sentido, entendemos que a estrutura atual da educação formal destina-se a aceitar o conformismo, de forma a subordinar as exigências estabelecida, porque o desafio de algumas instituições, como a escola, está em como se adaptar a nova realidade de seguir moldes exigidos e cumprir metas.

3.1 SAEMS – Avaliação Externa de Mato Grosso Do Sul

Após o surgimento das avaliações externas, diversos estados e municípios têm procurado desenvolver sistemas de avaliação que seguem o modelo adotado pelas avaliações externas de âmbito nacional como o SAEB e a Prova Brasil, buscando implantar instrumentos próprios para investigar o nível de aprendizagem dos alunos de sua rede, criar métodos para se saírem “bem” nas avaliações provas e, por consequência, alcançarem altas notas nessas provas.

Em Mato Grosso do Sul (doravante MS), as avaliações em larga escala realizadas nas escolas públicas estaduais, recebem o nome de SAEMS - Sistema de avaliação da rede pública de MS, criado em 2003, tem por objetivo avaliar a rede estadual de Ensino, com relação às habilidades e competências desenvolvidas em Língua Portuguesa - Leitura/Produção de texto e Matemática.

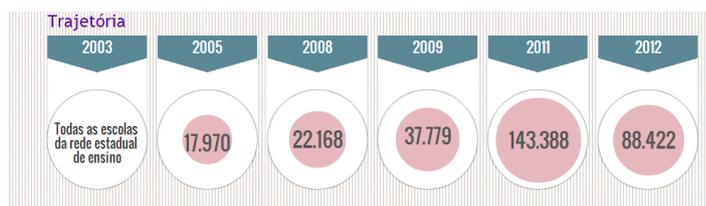


Figura 5: Relação ano/quantidade de alunos
Fonte: www.saems.caeduff.net/

Esse sistema de avaliação tem por finalidade aferir e acompanhar a “qualidade” do ensino das escolas estaduais de MS, refletir sobre os direcionamentos dos recursos, além de fornecer informações periódicas e comparáveis sobre o desempenho dos estudantes, as quais poderão fornecer subsídios para os gestores escolares implantar políticas pedagógicas de aprimoramento do ensino, ou seja, detectar os problemas no ensino, visando sempre a tirar melhores notas nesse Sistema de Avaliação.

A diferença básica entre as avaliações externas nacionais, com exceção do ENEM (que é aplicado ao ensino médio), é que o SAEB e a Prova Brasil verificam somente habilidade de leitura. Enquanto que a avaliação do SAEMS verifica habilidades de leitura e escrita.

Quando falamos em avaliação, precisamos definir claramente o que se pretende avaliar, em qualquer tipo de avaliação, pois é necessário que estejam claros os objetivos e as concepções que a fundamentam. No que diz respeito às avaliações externas como o SAEB, Prova Brasil (âmbito Federal) ou SAEMS (esfera estadual) deveriam tomar como pressuposto de que a leitura e a escrita são processos que se constroem nas práticas sociais.

Beth Marcuschi (2006) afirma que na prática não é bem assim, pois as avaliações externas SAEB e ENEM têm foco na leitura, mas nestas avaliações a leitura é compreendida como simples atividade de extração de informações contidas na superfície textual, pois o “SAEB e o ENEM demonstram preocupação de avaliar o que o aluno foi capaz de aprender em sala de aula, sem se voltar mais especificamente para as práticas de leitura em sua dimensão social”. Essa autora ainda relata que

[...] a leitura está associada à compreensão, entendida enquanto processo de construção de sentidos, uma complexa relação entre conhecimentos pessoais no confronto com conhecimentos textuais. Portanto ler é compreender, e compreender é um processo. Ao reagir a um texto, o leitor produz sentido [...]. (MARCUSCHI, 2006, p.64).

Neste sentido, ler envolve habilidades que vão desde a decodificação, compreensão, chegando ao posicionamento crítico diante do textos de diferentes gêneros, tipos e finalidades.

Para tanto, de acordo com os estudiosos citados, entendemos que ler e escrever são processos contínuos. As ações desse processo, não se esgotam nas séries iniciais, são ações que perduram por toda vida, em conjunto a todos os profissionais envolvidos no processo ensino/aprendizagem.

É importante destacar, também, a referência que é feita à suposta imparcialidade do processo avaliativo, pelo fato de ele utilizar técnicas objetivas, sobre esta questão Beth Marcuschi afirma:

O fato de o SAEB e Enem trabalharem apenas com itens de múltipla escolha, impede que sejam solicitadas dos alunos justificativas para suas respostas. Essas permitiriam uma compreensão melhor sobre como o aluno avalia e analisa as propostas defendidas pelo texto na relação com suas experiências de vida e com as dimensões éticas e estéticas do conhecimento. (MARCUSCHI, 2006, p.81).

Essa afirmação vale, também, para o SAEMS, pois a avaliação externa de MS segue a mesma estrutura apresentada pelo SAEB e Prova Brasil, com questões fechadas, as quais não exigem justificativas para suas respostas, não defendem suas ideias, seus conhecimentos de mundo em relação ao tema apresentado em cada questão. Diante do exposto, Geraldini (2010) relata que na escola “lê-se um texto para responder perguntas, enfim lê-se um texto para cumprir uma ordem”.

No entanto, destacamos uma diferença da Prova Brasil e do SAEB, com relação ao SAEMS, pois a avaliação externa de MS exige a produção de texto assim como no ENEM. Mas interrogamos se as questões fechadas exigidas no SAEMS comprovam se o aluno é ou não leitor, já que não expressa sua opinião por meio de respostas dissertativas, não expressa seu olhar sobre o texto lido, porque somente assinala respostas já existentes.

E ainda temos o trabalho com a oralidade, que também é deixado de lado, sendo que é exigido no currículo do Ensino Médio, e podemos afirmar que não há indícios de cobrança deste quesito nas avaliações externas tanto nacionais quanto estaduais, o que Beth Marcuschi (2006) afirma acontecer devido à natureza do exame.

No entanto, entendemos que uma avaliação sofre influência dos valores, das visões de mundo e da percepção que os avaliadores possuem da realidade e das interferências dos governos. Além disso, é importante levar em conta que os dados e as percepções sobre a realidade não conseguem captá-la em sua totalidade. Eles são aproximações dessa realidade. Para Horta Neto,

É importante salientar que, mesmo tendo seus limites, a avaliação é capaz de fornecer informações para a tomada

de decisões para a implantação de políticas públicas e, nesse sentido, é muito melhor do que um voo cego, no qual não existem dados em que os formuladores de políticas possam se embasar. (HORTA NETO, 2010, p.12)

Paro (1998) considera que a educação é um processo que se prolonga por toda a vida da pessoa e, portanto, não pode ter sua qualidade avaliada em um dado momento a partir de índices de reprovação e aprovação ou por avaliações externas.

Nesse sentido, mensurar a qualidade da educação a partir de indicadores é um tema polêmico, pois para o autor, o produto da escola é o aluno educado, e esse produto deve ter especificações rigorosas quanto à qualidade que dele se deve exigir.

De acordo com as afirmações de Paro (1998), argumentamos sobre a necessidade de que todos aqueles que estejam envolvidos no processo educacional, como dirigentes, professores, pais e alunos, tenham a sua disposição dados a partir dos quais seja possível estabelecer juízos de valor sobre a qualidade da educação.

Paro (1998) afirma que sem a existência desses dados, ficaria prejudicado um acordo mínimo sobre como atuar para aprimorar esse processo, dificultando, assim, a discussão que venha a contribuir para a formulação de políticas públicas adequadas.

No entanto, existe o desafio de construir a ligação entre a avaliação e a sala de aula para que estes exames não fiquem apenas com a função de traçar diagnósticos e possam de fato contribuir para uma mudança no sistema educacional, e conseqüentemente, na metodologia abordada em sala de aula.

3.1.1 Estrutura e aplicação do SAEMS

O SAEMS analisa a qualidade do ensino/aprendizagem nas séries do quarto ao oitavo ano do Ensino Fundamental, primeiro ao terceiro ano do Ensino Médio e na primeira fase do ensino médio da Educação de jovens e

adultos; mediante critérios denominados *descritores*¹⁵, que, em Língua Portuguesa, avaliam a leitura e escrita e variam de 1 a 31 (D1 a D31), os quais seguem como referência a matriz curricular nacional de habilidades em Língua Portuguesa para o ensino médio e fundamental. Tomaremos como dados para esta pesquisa somente os índices observados referentes aos descritores de leitura (D8 ao D31) na disciplina de Língua Portuguesa, série do terceiro ano do Ensino Médio.

As habilidades serão avaliadas por meio de um item, cada questão avalia uma única habilidade. As habilidades, que são chamadas de descritores, são avaliadas e ordenadas de acordo com a complexidade em uma escala nacional, a qual permite verificar o desenvolvimento dos estudantes. Um conjunto de descritores forma uma Matriz de Referência.

Para realizar procedimentos básicos de leitura, segundo os pressupostos dessa Avaliação, o estudante precisa acionar diversas habilidades leitoras tais como localizar, identificar, inferir e distinguir elementos textuais presentes na superfície textual ou sugeridos pelo texto. O conjunto dessas habilidades em tópicos/eixos temáticos constituem uma competência. Segundo Perrenoud¹⁶:

[...] competências referem-se ao domínio prático de um tipo de tarefas e de situações. Tais domínios práticos só podem ser alcançados se junto com eles forem desenvolvidos as habilidades dos estudantes, o que só se pode realizar a partir da compreensão do conteúdo que explica aquele domínio. (PERRENOUD, 2012, p.5).

Em 2011, o SAEMS sofreu reformulações e hoje faz parte do calendário anual da Secretaria de Educação Estadual no Ensino Médio¹⁷, assim como o SAEB, Prova Brasil e ENEM. Diante dessa constatação, a questão de como desenvolver nos alunos a prática da leitura e habilidades exigidas segundo os descritores do SAEMS preocupa educadores da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul.

¹⁵ ANEXO 1

¹⁶ In: http://www.saems.caedufjf.net/wp-content/uploads/2013/03/SAEMS_Oficina_Apresentacao_LP_ProdText_2012.pdf

¹⁷ Projeto Jovem de Futuro – criado com o apoio do UNIBANCO para melhorar os índices do SAEMS.

CAPÍTULO IV

AS QUESTÕES DE LEITURA DA PROVA SAEMS AVALIAM SE O ALUNO É OU NÃO LEITOR?

Iniciamos este capítulo com uma pergunta, que segundo Coracini (2005, p.41), nos persegue, uma vez que o “texto é tessitura que se abre a inúmeras leituras”, questionamos se os itens de leitura das provas do SAEMS levariam os alunos a refletir, comparar um texto com o outro, a produzir sentidos dos significados possíveis para um determinado texto. Ou se por meio destas questões, espera-se que o aluno apenas decodifique, encontre o sentido único em um texto, como se a linguagem fosse clara e transparente.

Para isso, no decorrer deste capítulo da pesquisa, analisamos as questões dessas provas, para que pudéssemos melhor refletir sobre a seguinte indagação: Será que por meio das questões de leitura da prova do SAEMS, podemos diagnosticar se o aluno é ou não leitor?

Os procedimentos, análise e discussão dos dados obedecem a uma linha de pesquisa que entende a leitura ou o ato de ler como um processo discursivo, tendo como suporte teóricos como Bakthin (1997,1992, 2003, 2006), Pêcheux (1988, 1990), Foucault (1986); Geraldi (2003, 2010), Coracini (1995, 2005, 2010), Brandão (2004), Orlandi (1996, 2009), Zapponi (2001), entre outros que defendem uma concepção de leitura em uma perspectiva discursiva.

Para melhor compreensão do funcionamento da avaliação, faz-se necessário uma descrição da composição da prova que ocorre da seguinte forma no Ensino Médio - Língua Portuguesa: o caderno de questões (itens) que cada aluno responde, está composto da seguinte forma: são 63 itens, divididos em 7 blocos, com 9 itens cada, 3 blocos formam um modelo de caderno. Portanto, cada caderno de questões é formado por 27 itens escolhidos aleatoriamente no banco de dados¹⁸. Ao todo, são sete modelos de cadernos.

¹⁸ Anexo 2

São 31 descritores exigidos na avaliação do SAEMS de língua portuguesa¹⁹, seguindo a matriz de referência nacional. Para essa análise, utilizaremos as questões aplicadas ao terceiro ano do ensino médio que estão disponíveis no banco de dados, mas ressaltamos que nesta série do ensino médio somente se avalia do descritor D8 ao D31, pois as habilidades dos descritores D1 ao D7 presume-se já serem do conhecimento dos alunos quando adentram o ensino médio.

As provas são formadas por 27 questões que utilizam a Teoria de Resposta ao Item (TRI), que é uma forma de calcular a proficiência alcançada, com base em um modelo estatístico capaz de determinar um valor diferenciado para cada item que o estudante respondeu em um teste padronizado de múltipla escolha. Essa teoria leva em conta três parâmetros: Parâmetro "A": a capacidade de um item de discriminar, entre os estudantes avaliados, aqueles que desenvolveram as habilidades avaliadas daqueles que não as desenvolveram. Parâmetro "B": o grau de dificuldade dos itens: fáceis, médios ou difíceis.

Os itens estão distribuídos de forma equânime entre os diferentes cadernos de testes, possibilitando a criação de diversos cadernos com o mesmo grau de dificuldade; e Parâmetro "C": a análise das respostas do estudante para verificar aleatoriamente as respostas: se for constatado que ele errou muitos itens de baixo grau de dificuldade e acertou outros de grau elevado – o que é estatisticamente improvável – o modelo deduz que ele respondeu aleatoriamente às questões.

No final, a proficiência não depende apenas do valor absoluto de acertos. A definição dessas habilidades é dada pela Matriz de Referência para avaliação, as quais são compostas por um conjunto de descritores que contemplam dois pontos básicos do que se pretende avaliar: o conteúdo programático a ser avaliado em cada período de escolarização e o nível de operação mental necessário para a habilidade avaliada. Ao realizarem os testes, os estudantes obtêm um determinado nível de desempenho nas habilidades testadas.

¹⁹ Anexo 1

Esse nível de desempenho denomina-se “Proficiência”. A escala de proficiência em Língua Portuguesa²⁰ tem o objetivo de traduzir Medidas em diagnósticos qualitativos do desempenho escolar, pois orienta o trabalho do professor com relação às competências que seus estudantes desenvolveram, apresentando os resultados em uma espécie de régua²¹ em que os valores obtidos são ordenados e categorizados em intervalos ou faixas que indicam o grau de desenvolvimento das habilidades para os estudantes que alcançaram determinado nível de desempenho²².

Os descritores são selecionados para compor a Matriz, considerando-se o que pode ser avaliado e tem como foco as práticas de leitura, as quais se organizam em dois campos de competências: domínio de estratégias de leitura de diferentes gêneros (Tópicos 1, 2 e 3 da Matriz de Referência) e domínio de recursos linguístico-discursivos na construção de gêneros (Tópicos 4, 5 e 6 da Matriz de Referência).

Mediante o exposto, explicamos que para realizar análise dessa pesquisa, consideramos as questões de interpretação disponíveis no site do SAEMS pertencentes ao banco de dados da prova aplicada em 2011, em que selecionamos itens (questões), aplicadas ao 3º ano do Ensino Médio (2011) da Rede Estadual de Ensino de MS, utilizando o critério de contemplar todas as competências, portanto escolhemos questões com pelo menos um descritor correspondente a cada uma delas, contemplando a diversidade de gêneros.

Como podemos observar na tabela a seguir, apresentamos as oito competências exigidas para o 3º ano do Ensino Médio e os descritores contemplados na escolha das questões.

No entanto, ressaltamos que temos mais de um descritor analisado dentro de uma competência e justifica-se pelo motivo de apresentar gêneros discursivos diversos explorados nas questões exigidas na prova do SAEMS.

²⁰ Anexo 3.

²¹ Anexo 6 e 7

²² Anexo 5

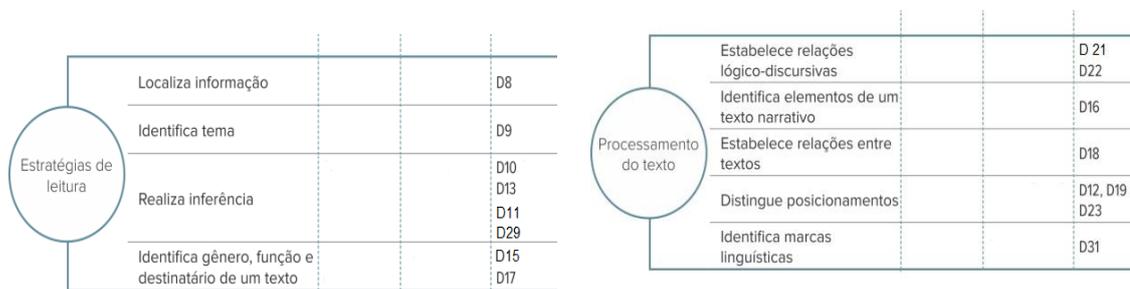


Figura 6: Tabela de competências com descritores escolhidos para análise.
Fonte: Autora

Além disso, é importante destacar que todas as questões são de múltipla escolha (questões fechadas), com quatro ou cinco alternativas, em que uma é o gabarito obrigatório, ou seja, a alternativa correta, e as outras alternativas são distratores²³ - alternativas incorretas.

Na avaliação do SAEMS, não são cobradas questões dissertativas e cada uma avalia somente um descritor, ou seja, cada questão avalia somente uma habilidade (afirmação encontrada na Revista Pedagógica do SAEMS, a qual está disponível no site da prova, mas encontramos questões que exigem dois descritores, como veremos em nossa análise). Porém, ressaltamos que a prova do SAEMS exige a produção de texto, assim como o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM.

Portanto, apresentaremos os gêneros discursivos apresentados na Avaliação Externa de Mato Grosso do Sul de 2011, com suas respectivas análises.

²³ os distratores que apresentam respostas parciais, ou seja, que apresentam parte da resolução ou parte da resposta correta, podem exercer uma atração improdutiva sobre o estudante, na medida em que induzem ao erro sem produzir informação mais específica sobre o estágio de desenvolvimento da habilidade.

4.1 Texto 1:

Leia o texto abaixo.

Cirurgia do estômago

A obesidade, que atinge mais de 40 milhões de brasileiros segundo pesquisas do Ministério da Saúde, acarreta problemas de saúde de difícil solução, como pressão alta. Para quem já passou por várias dietas e não conseguiu perder peso, existe hoje a opção de se submeter a intervenções cirúrgicas para redução do estômago.

Os candidatos a esse tipo de cirurgia, no entanto, precisam estar muito acima do peso, na faixa já considerada como "obesidade mórbida" (30 quilos acima do peso normal). A cirurgia não é recomendada para quem estiver fora dessa faixa. Nesses casos, a solução é voltar correndo para as academias.

"Uma intervenção cirúrgica no estômago só é indicada para os obesos que sofrem com problemas respiratórios, nas articulações, de diabetes e complicações no coração por causa do excesso de gordura no corpo", explica o médico e cirurgião bariátrico Jaldo Barbosa, do Hospital Santa Lúcia.

Porém, até mesmo para quem sofre com a obesidade, o médico dá um alerta: "o obeso tem que passar por uma série de exames e manter um tratamento rigoroso, pois o próprio estágio da obesidade pode trazer riscos para a cirurgia", diz Jaldo. Ele recomenda que, antes, o paciente procure a ajuda de endocrinologistas, nutricionistas e até mesmo psicólogos para tratar o problema. [...]

Para o médico gastroenterologista Flávio Ejima, "as cirurgias de estrangulamento, intervenções (corte e diminuição) e introdução de balões no estômago só são indicadas quando a pessoa não tem mais condições de fazer uma dieta".

A maior preocupação dos médicos em relação à aplicação dessas técnicas está no pós-operatório e na capacidade do paciente de manter as dietas e o rígido tratamento que deve ser seguido. "Não adianta nada fazer essas cirurgias e continuar comendo muito", diz Ejima.

Folha online, 30 set. 2001. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/equilibrio/noticias/ult263u464.shtml>>. Fragmento. (P08291SI_SUP)

(P08292SI) De acordo com esse texto, "obesidade mórbida" significa

- A) ter 30 quilos ou mais além do peso normal.
- B) ter problemas respiratórios e diabetes.
- C) pesar aproximadamente 30 quilos.
- D) necessidade de voltar para as academias.

Este item avalia a habilidade de "localizar informações explícitas no texto apresentadas por meio de uma paráfrase (D8)". A alternativa indicada como correta é a Letra A. O gênero do discurso explorado é uma reportagem apresentada em um jornal digital.

A Revista Pedagógica do SAEMS ressalta que o texto "Cirurgia do estômago", utilizado como suporte, focaliza os casos em que a obesidade mórbida requer uma intervenção cirúrgica. O comando do item solicitava aos estudantes que identificassem o significado de obesidade mórbida, apresentado, explicitamente, no 2º parágrafo do texto.

Coracini (2005) afirma que não é o texto que determina o sentido, mas o sujeito inserido em uma determinada situação sócio-ideológica. Nesse

sentido, os alunos para chegarem à alternativa correta, não precisariam ler o texto, pois a questão indaga sobre o significado de uma expressão, bastaria ao estudante saber o significado de “obesidade mórbida” e já detectaria a resposta correta. O texto, nesse caso, torna-se um mero coadjuvante.

O descritor exige que o estudante localize informações explícitas no texto, mas a questão não leva a reflexão, comparação, simplesmente busca de significados, mera decodificação, confirmando a concepção estruturalista de leitura.

4.2 Texto 2: O remédio é dançar

| O remédio é dançar | |
|---------------------------|--|
| 5 | A aula do professor Tales de Carvalho na Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc) começa de maneira convencional. Especialista em medicina e cardiologia do esporte, Carvalho leciona diante de um auditório, até que casais de dançarinos surgem no palco e transformam a aula em um espetáculo. O show tem um propósito: mostrar como a hipertensão pode ser combatida com prazer. A dança é capaz de reduzir a pressão arterial do praticante verificada logo após a atividade. Segundo dados do Ministério da Saúde, a hipertensão atinge 35% da população brasileira acima de 40 anos. Um estudo conduzido por Carvalho, que também é médico, mostra que a dança pode oferecer ao organismo os mesmos benefícios físicos que um exercício convencional, como uma caminhada rápida |
| 10 | ou corrida. Carvalho avaliou os efeitos da dança como parte do tratamento de cerca de 80 pacientes do Programa de Reabilitação Cardiopulmonar e Metabólica da Udesc, que atende hipertensos, diabéticos, obesos e pessoas com problemas cardíacos. Segundo o médico, os batimentos cardíacos dos pacientes, quando dançam samba, bolero e forró, costumam ser similares aos observados na prática de exercício na esteira ou bicicleta ergométrica. [...] |
| 15 | Carvalho explica que a dança é um anti-hipertensivo natural muito eficaz. Ela libera no organismo óxido nítrico e outras substâncias com potente efeito vasodilatador, que reduz a pressão arterial. Com a melhora da condição física, diminui a necessidade de consumo de remédios. [...] Segundo o médico, o sistema nervoso simpático também é favorecido pela prática da dança. Esse grupo de neurônios é responsável por estimular ações (como a aceleração dos batimentos cardíacos e o aumento da pressão arterial) que permitem ao organismo responder a situações de estresse. |
| 20 | |

VENTURA, Bruna. *Ciência Hoje On-line*. Disponível em: <<http://cienciahoje.uol.com.br/noticias/2011/01/o-remedio-e-dancar#>>. Acesso em: 19 jan. 2011. Fragmento. (P120624ES_SUP)

(P120625ES) Qual é o assunto desse texto?

- A) A apresentação da aula-espetáculo.
- B) A melhoria da condição física.
- C) A redução da pressão arterial.
- D) O combate à hipertensão.
- E) O efeito positivo da dança.

No item, sob análise, é possível avaliar a habilidade de os estudantes “identificarem o tema ou o assunto global de um texto (D9)”. Segundo a revista Pedagógica do SAEMS, que considera a Letra D como resposta

correta, os estudantes devem depreender do corpo textual, o assunto tratado, e dentre as alternativas, selecionar aquela que o descreve com exatidão.

O texto-base é uma reportagem publicada em uma revista on-line, voltada para assuntos referentes à ciência e à saúde. Neste contexto, entendemos que o aluno não precisa ler o texto para chegar a essa resposta, a resposta está no próprio título.

Geraldi, em seu texto “A leitura e suas múltiplas faces” (2010, p.111), argumenta que a escola incentiva a formação do leitor que repete leituras do professor, que repete leituras do comentarista por isso, desde a alfabetização, a leitura acaba sendo tratada como decifração e não como construção de sentidos.

Em uma sociedade de exclusão, segundo Geraldi (2010, p.110), “essa situação de imposição de leituras com fixação de significados únicos, provoca a morte do texto”. Neste sentido, o autor nos leva a refletir que “quando ler é se esforçar para descobrir os significados já fixados, a alegria de ler desaparece”, por meio dessa afirmação, confirmamos que a concepção estruturalista permeia essa questão.

Mediante o exposto, argumentamos que a leitura na escola apresenta conflitos metodológicos, pois temos sempre uma exigência a fazer após uma leitura de texto em sala de aula, seja em língua materna ou em outra disciplina, do tipo “leia o texto e responda as perguntas; leia o texto, pesquise sobre o tema”, com isso, a leitura torna-se atividade cheia de cobranças, se tornando algo chato (GERALDI, 2010).

Mas que se repete, seja na atividade de sala de aula, seja na cobrança de texto em avaliações internas ou externas, tornando a leitura mecânica, desconsiderando que a partir de um texto, segundo Geraldi (2010, p.112), temos construção de significados, mudanças de sentidos. Sendo assim, o estudioso nos faz pensar que “numa sociedade, onde a leitura não é prática social, ler na sala de aula para construir possibilidades, construir sentidos, torna-se perigosa subversão”.

O que se exige do estudante nesta questão, conforme seu “Descritor”, é contemplado, pois mesmo sem aprofundar muito na leitura do texto, é

facilmente possível se encontrar a tese do texto. Portanto, entendemos que não é suficiente trabalhar com uma diversidade de textos/gêneros em sala de aula, o mais importante seria levar o aluno a entender que não existe uma só leitura, ou um único significado para o texto, mas tornar o estudante a ser sujeito de suas múltiplas leituras.

4.3 Texto 3: Café expresso

Leia o texto abaixo.

| Café expresso | |
|----------------------|---|
| 5 | Café expresso – está escrito na porta. Entro com muita pressa. Meio tonto, por haver acordado tão cedo... E pronto! Parece um brinquedo... cai o café na xícara pra gente maquinalmente. |
| 10 | E eu sinto o gosto, o aroma, o sangue quente de São Paulo Nesta pequena noite líquida e cheirosa Que é minha xícara de café. A minha xícara de café é o resumo de todas as coisas que vi na fazenda e me vêm à memória apagada... Na minha memória anda um carro de bois a bater as porteiras da estrada... Na minha memória pousou um pinhé gritando: crapinhé! [...] |
| 15 | Mas acima de tudo aqueles olhos de veludo da cabocla [...] a olhar pra mim como dois grandes pingos de café que me caíram dentro da alma e me deixaram pensativo assim... |
| 20 | Mas eu não tenho tempo pra pensar nessas coisas! Estou com pressa, muita pressa. |

RICARDO, Cassiano. *Seleção em prosa e verso*. 2. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1975. Fragmento. (P100343ES_SUP)

(P100344ES) Nesse texto, está implícito que o eu lírico

- A) controla suas emoções.
- B) entristece-se com o passado.
- C) é um homem solitário.
- D) sente falta da vida rural.
- E) trabalha à noite.

O texto explorado pela questão é um fragmento de poesia, e este item avalia a habilidade de os estudantes “inferirem uma informação em textos verbais (D10)”. A alternativa D é a correta. A Revista Pedagógica explica que a tarefa é mais difícil, devido à linguagem literária característica desse gênero textual. Para a resolução deste item, a Revista pedagógica do SAEMS orienta que é necessário que os estudantes conjuguem as informações no corpo do texto, com os seus conhecimentos prévios, para, então, poder identificar a informação implícita.

Para Brandão e Micheletti (1997, p.20), o “texto se transforma numa proposta de sentido com múltiplas possibilidades de interpretação”, diante disso, será que o aluno não poderia considerar como resposta as demais alternativas? O item questiona o que está implícito para o eu - lírico? E percebemos que em todas as alternativas existem indícios dos sentimentos do eu - lírico. Portanto, observamos que a habilidade do descritor exigido não foi adquirida.

Ainda levantamos a hipótese do texto pode não ser compreendido pela maioria dos alunos que moram no interior ou em zona rural, porque não faz parte da realidade desses alunos equipamento como as máquinas de servirem café expresso, como observamos no verso “cai o café na xícara pra gente maquinalmente”.

No entanto, questionamos se para compreensão do texto sob análise, poderíamos fazer com que o leitor buscasse lembranças de leituras em sua memória interdiscursiva. Por interdiscursividade entendemos que são “formulações recorrentes, que pertencem, inevitavelmente, a discursos anteriores, e que funcionando sob o regime de alusão, participam da interpretação desses acontecimentos” (CHARAUDEAU E MAINGUENEAU, 2004, P.325). Os discursos são dominados pela memória de outros discursos. Neste sentido, todo discurso é atravessado pela interdiscursividade.

Para Charaudeau e Maingueneau (2004, p.286), “chama-se de interdiscurso o conjunto das unidades discursivas que pertencem a discursos anteriores do mesmo gênero, com os quais um discurso particular em relação

implícita ou explícita”. No entanto, percebemos que o texto “Café Expresso” nos remete ao discurso da poesia bem conhecida “Trem de Ferro”, escrita por Manuel Bandeira.

“Café com pão
Café com pão
Café com pão
Virge Maria que foi isto maquinista?”

“cai o café na xícara pra gente
maquinalmente
E eu sinto, o gosto, o aroma, o sangue
quente de São Paulo”

Mediante os versos expostos, observamos que no início do poema “Trem de ferro” e “Café Expresso”, a narrativa é feita na cidade grande, o café da manhã representado pelas palavras café com pão (no poema Trem de Ferro) e aroma, quente, café (no poema Café Expresso). O acordar cedo em ambos poemas; a palavra maquinalmente/maquinista, nos remete a zona urbana, modernidade. Portanto, a explícita relação de um discurso com o outro discurso, nos faz perceber as vozes discursivas outras que se manifestam em um dado discurso e interferem no seu sentido. Os discursos do poema de Bandeira penetram no discurso em estudo, interferindo assim na percepção de seu sentido. O interdiscurso determina materialmente o efeito de encadeamento e articulação de tal modo nos poemas que aparece como o puro “já-dito”:

Corre cerca/Ai seu foguista
Bota fogo/Na fornalha
Que eu preciso
Muita força/Muita força
Muita força/Muita força
Foge, bicho/Foge, povo
Passa ponte/Passa poste
Passa pasto/Passa boi
Passa boiada

Entro com pressa [...]
É o resumo de todas as coisas
que vi na fazenda
e me vem à memória apagada...
Na minha memória
anda um carro de bois
Estou com pressa,
muita pressa.

A narrativa do poema “Trem de Ferro” inicia-se na cidade e termina no campo, pois o trem ganha muita força, rapidez quando o poema flui em sua leitura, e no poema “Café Expresso” o eu-lírico tem saudade do campo e vive com pressa.

Percebemos que a concepção de leitura cognitivista perpassa por esta questão, não permitindo que o aluno/leitor manifeste seu universo de conhecimento. Segundo Mascia, na concepção de leitura cognitivista, o texto é visto “como algo externo ao leitor portador de significado e, portanto

autoritário, tendo assim, primazia sobre o leitor que, por sua vez precisa de monitoração para aprender o sentido nele contido”. (MASCIA, 2005, p.47).

Segundo Brandão e Micheletti (1997, p. 18), se o texto “é marcado pela sua incompletude e só se completa no ato de leitura, se o leitor é quem fará o texto funcionar”, o ato de ler não pode ser passivo, pois cabe ao leitor “mobilizar seu universo de conhecimento para dar sentido, resgatar os outros discursos que atravessam o texto”. (BRANDÃO E MICHELETTI, 1997, p. 19).

4.4 texto 4: Peça energia, sigo já

| Peço energia, sigo já | |
|-----------------------|--|
| 5 | D. Adelaide, a irmã de Quaresma, tinha uns quatro anos mais que ele. Era uma bela velha, com um corpo médio, uma tez que começava a adquirir aquela pátria da grande velhice, uma espessa cabeleira já inteiramente amarelada e um olhar tranquilo, calmo e doce. Fria, sem imaginação, de inteligência lúcida e positiva, em tudo formava um grande contraste com o irmão; contudo, nunca houve entre eles uma separação profunda nem tampouco uma penetração perfeita. Ela não entendia nem procurava entender a substância do irmão, e sobre ele em nada reagia aquele ser metódico, ordenado e organizado, de ideias simples, médias e claras. |
| 10 | Ela já atingira aos cinquenta e ele para lá marchava; mas ambos tinham ar saudável, poucos achaques, e prometiam ainda muita vida. A existência calma, doce e regrada que tinham levado até aí, concorrera muito para a boa saúde de ambos. Quaresma incubou as suas manias até depois dos quarenta e ela nunca tivera qualquer. |

BARRETO, Lima. *Triste fim de Policarpo Quaresma*. 2. ed. São Paulo: FTD, 1992. p. 115. Fragmento. *Adaptado: Reforma Ortográfica. (P120012C2_SUP)

(P120014C2) Nesse texto, em “... ambos tinham ar saudável, poucos achaques...” (l. 9-10), a palavra destacada tem o sentido de

A) assunto.
 B) doença.
 C) incômodo.
 D) preocupação.
 E) suspeita.

A habilidade avaliada neste item refere-se à “capacidade de os estudantes inferirem o significado de uma palavra ou expressão em um texto (D11)”. Segundo a explicação apresentada no guia de questões comentadas, a resposta correta para os organizadores do SAEMS seria a letra B, e para respondê-la, segundo análise descrita na Revista Pedagógica, é necessário que os estudantes observem a solicitação do comando e localizem a palavra sublinhada no corpo textual, para, juntamente com o contexto no qual ela

está inserida, aliada aos conhecimentos prévios, possam construir uma representação semântica para esse vocábulo.

Nesse item, temos como gênero do discurso explorado, um fragmento de um romance da literatura brasileira, e observamos que já no comentário sobre a questão permeiam características da concepção cognitivista de leitura, que entende a leitura como processo ativo de uma construção mental, ou seja, ler consiste em operar esquemas. O autor deixa marcas, pistas de sua autoria e de suas intenções, determinantes para os sentidos possíveis. O autor é responsável pelo sentido e imprime marcas de suas intenções no texto, sendo sujeito ativo de um processo cognitivo, ou seja, centrado.

A questão não dá margem para a polifonia, isto é, os múltiplos sentidos do texto, a presença de outros textos dentro de um texto, muito menos leva em conta a maturidade desse leitor, sua história de vida, sua ideologia. Para ele interpretar a questão, ele terá que achar pistas no texto que o leve a entender que “achques” é o mesmo que “doença”, procurar no dicionário o significado dessa palavra, nesse último caso, o leitor sequer precisará ler o texto para acertar a resposta correta.

Portanto, nesta questão exigida, o estudo do léxico parece ser mais importante que o texto como um todo. Segundo Geraldi (2010, p.104), é no texto que se marcam os processos de enunciação, “é nele que o leitor encontra chaves, para ressituar o texto na história de sua produção e reencontra os sujeitos com que se relaciona”.

Em Bakhtin (2006, p.125), temos que a significação da palavra “é inseparável da situação concreta em que se realiza. Sua significação é diferente a cada vez, de acordo com a situação”. A palavra assume o sentido de acordo com a situação de produção – Polissemia.

Para Coracini (2005, p.24), “ainda que o texto siga convenções, se organize de uma forma predeterminada, como por exemplo, uma bula, nele mergulhamos para produzir sempre, uma nova leitura e, portanto, um novo texto”.

De acordo com Geraldi (2003), a leitura é um processo de interlocução leitor/autor mediado pelo texto, o leitor não é passivo, mas é o agente que

busca significações. Neste sentido, Coracini (2005), afirma que na leitura enquanto interação e construção de sentido devemos considerar a existência dos sujeitos – autor e leitor, sócio historicamente constituídos, ambos presentes e ativos em uma situação sócio-histórica. No caso desta questão, com um único sentido, o dicionarizado, não podemos dizer que haja um jogo de interação, não se leva em conta a situação concreta de produção do texto, apenas o significado léxico.

4.5 Texto 5: A disciplina do Amor

| A disciplina do amor | |
|-----------------------------|---|
| 5 | Foi na França, durante a segunda grande guerra: um jovem tinha um cachorro que todos os dias, pontualmente, ia esperá-lo voltar do trabalho. Postava-se na esquina, um pouco antes das seis da tarde. Assim que via o dono, ia correndo ao seu encontro e na maior alegria, acompanhava-o com seu passinho saltitante de volta a casa. A vila inteira já conhecia o cachorro e as pessoas que passavam faziam-lhe festinhas e ele correspondia, chegava a correr todo animado atrás dos mais íntimos. Para logo voltar atento ao seu posto e ali ficar sentado até o momento em que seu dono apontava lá longe. Mas eu avisei que o tempo era de guerra, o jovem foi convocado. Pensa que o cachorro deixou de esperá-lo? |
| 10 | Continuou a ir diariamente até a esquina, fixo o olhar ansioso naquele único ponto, a orelha em pé, atenta ao menor ruído que pudesse indicar a presença do dono bem-amado. Assim que anoitecia, ele voltava para casa e levava sua vida normal de cachorro até chegar o dia seguinte. Então, disciplinadamente, como se tivesse um relógio preso à pata, voltava ao seu posto de espera. O jovem morreu num bombardeio, mas no pequeno coração do cachorro não morreu a esperança. Quiseram prendê-lo, distraí-lo. Tudo em vão. Quando ia chegando aquela hora ele disparava para o compromisso assumido, todos os dias. Todos os dias. |
| 15 | |
| 20 | Com o passar dos anos (a memória dos homens!) as pessoas foram se esquecendo do jovem soldado que não voltou. Casou-se a noiva com um primo. Os familiares voltaram-se para outros familiares. Os amigos, para outros amigos. Só o cachorro já velhíssimo (era jovem quando o jovem partiu) continuou a esperá-lo na sua esquina. As pessoas estranhavam, mas quem esse cachorro está esperando?... Uma tarde (era inverno) ele lá ficou, o focinho voltado para aquela direção. |

TELLES, Lygia Fagundes. Disponível em: <<http://jana-buscandosentidos.blogspot.com/2006/09/disciplina-do-amor.html>>. Acesso em: 18 mar. 2010. (P100051ES_SUP)

(P100051ES) Nesse texto, a opinião da autora aparece no trecho:

- A) "Foi na França, durante a segunda grande guerra:..." (l. 1)
- B) "A vila inteira já conhecia o cachorro..." (l. 4-5)
- C) "... como se tivesse um relógio preso à pata,..." (l. 12)
- D) "... as pessoas foram se esquecendo do jovem soldado..." (l. 17-18)
- E) "Casou-se a noiva com um primo." (l. 18)

O gênero discursivo explorado na questão é um conto retirado de um blog. Neste item os estudantes são avaliados quanto a “capacidade de distinguir um fato de uma opinião relativa a esse fato em um texto (D12)”. No gabarito oficial, que se encontra na Revista Pedagógica do SAEMS, é considerada, para este item, a Letra C como a resposta correta.

Segundo a revista Pedagógica do SAEMS, que nesse caso, trata-se de uma narrativa em terceira pessoa, na qual, o autor além de narrar os fatos, deixa marcas sutis de subjetividade. O que a revista sugere para a resolução deste item: é necessário que os estudantes identifiquem, dentre as alternativas, aquela que apresenta uma opinião do autor do texto.

Como podemos observar, a própria orientação da Revista do SAEMS exclui a leitura do texto, pois o aluno somente precisa comparar as alternativas, escolhendo uma em que apareça a opinião da autora e excluindo as demais. O aluno não precisa ler o texto, pois entendemos que comparar alternativas e escolher uma, não mostra habilidades em leitura.

Para Coracini (2005, p.20), o estruturalismo vê o texto como estrutura, um todo que pode ser dividido em partes menores. Na questão, em análise, temos um leitor que busca o sentido do texto entre as alternativas decompostas abaixo do texto, numa leitura feita por meio de decodificação, a função do leitor é somente resgatar o significado que se encontra pré-determinado.

Entendemos que a compreensão é uma atividade complexa de produção de sentidos. No entanto, numa questão como esta, o leitor não precisa ter adquirido muita habilidade de leitura, ele não precisará situar as condições de produção do texto, dialogar com os diversos textos da cultura, pois a resposta correta está ali para ele assinalar, sem que seja necessário refletir.

4.6 Texto 6: Tirinha

Leia o texto abaixo.



Disponível em: <<http://www.turmadamonica.com.br/comics/maos/pag8.htm>> Acesso em: 22 mar. 10. (P100082EX_SUP)

- XX) (P100082EX) Nesse texto, a expressão do menino no segundo quadrinho indica
- A) apatia.
 - B) dúvida.
 - C) espanto.
 - D) irritação.

A Habilidade exigida neste item é a de “interpretar texto com linguagem verbal e/ou não verbal (D13)”. O Gabarito de correção²⁴ do SAEMS indica que a alternativa correta é a letra B.

O gênero do discurso analisado nesta questão é uma História em Quadrinhos, em que temos um exemplo do uso que se pode fazer da linguagem verbal e dos efeitos de sentidos criados em determinadas situações, pois retrata uma situação comunicativa em que duas personagens interagem por meio da linguagem. A primeira delas a falar, é o Cascão, que na situação exposta, parece ser o aluno (locutor), e a segunda personagem a falar parece ser a professora (interlocutor).

Neste sentido, podemos notar nos quadrinhos, que os enunciados não são os únicos elementos responsáveis pelo sentido da interação linguística. Além do diálogo, há na situação interlocutiva outros elementos que auxiliam na construção de sentido, como os papéis sociais que os interlocutores desempenham (aluno/professor), as circunstâncias históricas ou sociais em que se dá a comunicação, o conhecimento de mundo do leitor etc.

²⁴ Assim como na Revista Pedagógica do SAEMS, existe disponível no site do SAEMS o gabarito oficial das questões do banco de dados.

Segundo Bakhtin, a linguagem é por natureza dialógica, isto é, sempre estabelece o diálogo entre pelo menos dois seres, dois discursos, duas palavras:

Os enunciados não são indiferentes uns aos outros, nem autosuficientes, são mutuamente conscientes e refletem um ao outro. Cada enunciado é pleno de ecos e reverberações de outros enunciados, com os quais se relaciona pela comunhão da esfera da comunicação verbal [...]. Cada enunciado refuta, confirma, complementa e depende dos outros; pressupõe que já são conhecidos, e de alguma forma os leva em conta. (BAKHTIN, 1997, p.316)

Nas Histórias em Quadrinhos, o aspecto verbal pode ser influenciado pelo aspecto não verbal e vice-versa, e sabemos que a imagem não é mera ilustração do texto, mas o complementa e até mesmo guia a construção do sentido do texto.

A interpretação do texto verbal, no texto, sob análise, não pode ser compreendida sem a leitura do não verbal. Porém, apesar de o aluno precisar do conhecimento prévio sobre a personagem, a questão da prova referente ao texto é muito objetiva e até superficial, pois o que se pode observar é que o autor visa o mero reconhecimento de uma informação, ou seja, obter uma resposta já esperada.

Para o aluno conseguir responder a essa questão, ele precisaria somente de conhecimento sobre a personagem. Neste sentido, sabemos que o aluno/leitor não precisa sequer fazer a leitura do verbal e do não verbal, pois sabemos que o Cascão não gosta de água.

No máximo de esforço, o aluno precisaria conhecer os significados dos vocábulos exigidos como alternativas nas respostas. Considerando que a leitura é um processo interativo, que o sentido do texto não está apenas no texto, pois surge como fruto da interação do leitor com o autor, mediante o texto. Para Silva²⁵:

²⁵ SILVA, Adriana. Interação verbal e não verbal na leitura de histórias em quadrinhos. Disponível em: http://intranet.ufsj.edu.br/rep_sysweb/File/vertentes/Vertentes_30/adriana_da_silva.pdf

[...] é importantíssimo trabalhar a vertente não-verbal na leitura da história em quadrinhos, pois não se trata apenas de somatória de imagens, faz-se necessário considerar que a imagem não é completa de informações, pois também é dependente da leitura do sujeito. (SILVA, p.4).

Mediante o exposto, destacamos que a questão explorada não abre margem para a interação, pois verificamos que o leitor, ao buscar interpretar a expressão da personagem (não verbal), poderá ter duas possíveis respostas: a letra b) dúvida – a personagem poderia sentir dúvida, pois como não atender um pedido feito pela professora, gerando dúvida se iria atendê-la ou não; e a letra c) espanto – a personagem poderia sentir espanto, pois sua condição de ter horror a água o deixou espantado com o pedido, no entanto, ele tem de marcar apenas uma alternativa, encontrar a resposta correta. Desta forma, a questão não contempla o descritor exigido.

Tendo em vista o conceito de ler para Geraldi:

[...] a leitura é um processo de interlocução entre leitor/autor mediado pelo texto. O encontro do autor com o leitor não é passivo, mas busca significações, o sentido de um texto não é jamais interrompido, já que ele se produz nas situações dialógicas ilimitadas que constitui suas possíveis leituras. (GERALDI, 2003, p.91).

Considerando a afirmação de Machado e Freitas (2012, p.46) “que o texto não é um produto acabado, mas um processo que leva em consideração desde as situações de produção até o estabelecimento de sentidos” atribuídos pelo leitor no momento da leitura (interação autor/texto/leitor), verificamos que a questão, sob análise, elaborada para a prova do SAEMS, apesar de utilizar o gênero discursivo História em Quadrinhos, não prioriza a compreensão e nem o estabelecimento de sentidos, apresentando uma concepção de leitura estruturalista, pois ao considerar como resposta correta a letra “B”, desconsidera a polifonia do texto, como se a linguagem fosse transparente e, por isso, um único sentido, uma única resposta. Além disso, reduz a leitura da história em quadrinhos a somente analisar a expressão fisionômica de um dos personagens.

4.7. Texto 7 – “Elevador cai do 4º andar...”

Leia o texto abaixo.

ELEVADOR CAI DO 4º. ANDAR E FERE 8 EM SÃO CARLOS – SP

Um elevador despencou ontem do 4º. andar de um edifício em São Carlos, no interior paulista, com 11 pessoas dentro. O Corpo de Bombeiros socorreu dez vítimas do acidente, sendo que cinco foram levadas à Santa Casa da cidade, mas apenas com ferimentos leves. Outras três pessoas tiveram escoriações. “O elevador, que tinha saído do 7º. andar, tem capacidade para seis pessoas, cinco a menos que a lotação no momento do acidente.”

Funcionários da Polícia Científica do município fizeram hoje a vistoria do elevador do Edifício Ana Paula, no bairro Vila Nery. Moradores já reclamavam a substituição do antigo elevador e pagaram nos últimos meses uma taxa de condomínio para que fosse feita a troca. A Polícia Científica investiga se a causa do acidente foi mesmo o excesso de pessoas.

Agência Estado. Disponível em: <http://www.globo.com>> (P050017A9_SUP)

(P050018A9) Esse texto é

- A) uma lenda.
- B) uma notícia.
- C) um anúncio.
- D) um conto.

A habilidade exigida nesta questão é “Identificar o gênero do texto (D15)”. O gabarito oficial das questões apresentadas no banco de dados apresenta como alternativa correta a letra B.

O gênero do discurso utilizado para elaborar a questão é uma notícia retirada de um jornal on-line e após observar este item, entendemos que para o aluno responder esta questão os alunos precisariam somente ler o título e a fonte do texto, isto é, a primeira e a última frase apresentada neste item, já explicita que é uma notícia.

Para Bakthin (2003, p. 301), “utilizamo-nos sempre dos gêneros do discurso”, em outras palavras, todos os nossos enunciados dispõem de uma forma padrão e relativamente estável de estruturação de um todo, pois “possuímos um rico repertório dos gêneros do discurso orais e escritos”.

“Falar não é, portanto, apenas atualizar um código gramatical num vazio, mas moldar o nosso dizer às formas de um gênero no interior de uma atividade” (FARACO, 2009, p.127). Neste sentido, percebemos que a questão, ao invés, de levar o aluno a perceber a funcionalidade do texto, leva o estudante apenas a reconhecer o gênero, e isso não é o mais importante.

Entendemos que não basta somente reconhecer a forma de um gênero discursivo. Faraco (2009) afirma que “os gêneros não devem ser enfocados apenas pelo viés estático do produto (forma), mas deve ser enfatizado principalmente pelo viés dinâmico da produção” (FARACO, 2009, p,126), considerando suas funções na interação socioverbal e o que fazemos com eles no interior de uma determinada atividade social. O estudante precisa entender o texto, produzir sentidos, saber para que serve, quando e em que momento se utiliza um gênero notícia.

Portanto, observamos que nesta questão da avaliação do SAEMS, prevalece uma concepção estruturalista, o reconhecimento da forma é o mais importante. Entendemos com Martins que

[...] quando lidamos com atos comunicativos diversos, vamos encontrar uma gama de gêneros textuais que atende aos propósitos sócio-comunicativos do momento situacional. No entanto, nem sempre a questão de identificação de um gênero textual por meio de seu propósito comunicativo é simples. (MARTINS, 2006, p.5).

Não é simples, porque um anúncio pode vir em forma de narrativa, ou poema, pois os textos são intergenéricos, por isso temos de primar mais pela produção de sentidos, pelo ato de ler, uma vez que “o sentido não existe sozinho, solitário, por isso não pode haver um sentido primeiro ou último”. (BAKTHIN, 2003, p.386), e, portanto, a questão não leva o leitor a produzir sentidos.

4.8 Texto 8: O burro selvagem e o burro doméstico

Leia o texto abaixo.

O burro selvagem e o burro doméstico

Um burro selvagem, como visse um burro doméstico tomando sol, aproximou-se e o felicitou por sua constituição física e pelo proveito que tirava da forragem. Mas depois, ao vê-lo carregando um fardo, tendo atrás o asneiro que lhe batia com um cacete, disse: “Ah! Não mais te felicito, pois vejo que tens coisas em abundância mas não sem grandes males!”.

Assim, não é invejável o ganho acompanhado de perigos e sofrimentos.

ESOPO. *Fábulas completas*. São Paulo: Moderna, 1994. (P100273C2_SUP)

(P100274C2) O texto se organiza, principalmente,

- A) pela descrição do espaço.
- B) pela passagem do tempo.
- C) pela sequência dos fatos.
- D) pelas características do burro.
- E) pelo uso do discurso direto.

A habilidade avaliada por este item refere-se à capacidade de os estudantes “identificarem elementos da narrativa que organizam o texto (D16)”.

A alternativa correta, segundo a Revista Pedagógica da prova do SAEMS é a Letra C. Para a resolução deste item, é necessário que os estudantes saibam quais elementos constituem uma narrativa e identifiquem no corpo textual, qual é o elemento organizador desse texto. Assim, esses estudantes perceberão que a narrativa é constituída pela sequência de fatos.

O gênero explorado, nesse item, foi uma fábula de Esopo, que apresenta, geralmente, como personagens animais com características humanas, terminando sempre com ensinamento moral de caráter instrutivo.

Como podemos verificar, o descritor exigido na questão, ou seja, a habilidade que o aluno deverá desenvolver poderá ser confirmada por meio das alternativas A, B ou C, porque o texto além de apresentar uma sequência de fatos, a descrição do espaço da narrativa, também faz referência à passagem do tempo por meio da palavra “depois”, portanto, o estudante poderia marcar a letra A, letra B ou letra C como alternativa correta, tendo em

vista que espaço, tempo, fatos são elementos da narrativa. Ressaltamos ainda que nenhum gênero é totalmente homogêneo, ele é uma mescla de gêneros, na maioria das vezes, temos um intergênero. Para Martins “em se tratando de gêneros textuais, não há textos puramente dissertativo, poético, ou narrativo, o que encontramos são gêneros compostos por diversos tipos de discursos” (MARTINS, 2008, p.10). Segundo a autora:

[...] devido a enorme quantidade e às adaptações pelas quais passam os gêneros textuais de nossa sociedade, sua conceituação continua sendo profundamente complexa; as múltiplas classificações existentes são divergentes e parciais e nenhuma delas pode ser considerada como um modelo de referência estabilizado e coerente. (MARTINS, 2008, p.11).

No entanto, o aluno precisa marcar apenas uma alternativa correta nesta questão, sob análise, a alternativa que o autor da proposta considera correta, excluindo qualquer outro tipo de interpretação, assim como a funcionalidade dos gêneros do discurso.

Diante do exposto, consideramos que a questão trata o texto como se portasse um significado fechado, pronto e acabado, confirmando a noção de que a escrita é uma codificação que contém o pensamento de um autor e de que a leitura é um ato de descodificação do texto.

4.9 Texto 9: “Ler é bom”

Leia o texto abaixo.



Disponível em: <<http://www.projetosdeleitura.com.br>>. Acesso em: 13 mar. 2010.

(P100238EX_SUP)

(P100238EX) Esse texto serve para

- A) convencer o leitor sobre o prazer da leitura.
- B) convidar para um debate sobre a leitura.
- C) divulgar os livros do autor Laé de Souza.
- D) vender um projeto de leitura experimental.

Este item avalia a habilidade de “identificar a função de textos (D17) de diferentes gêneros”, isto é, a finalidade com que o texto foi escrito. A alternativa correta, para os avaliadores, é a letra A.

Segundo a revista pedagógica do SAEMS, para resolver a tarefa proposta pelo item, os estudantes precisam estar familiarizados com os diferentes gêneros textuais que circulam na sociedade e entender que os textos são elaborados segundo certos princípios inerentes à situação de comunicação na qual ele será utilizado, o que tem impacto direto na escolha das estruturas e do léxico, por exemplo.

Assim, essa habilidade apresenta níveis de complexidade que estarão relacionados à familiaridade com o gênero propagandístico e sua forma de organização e não será, necessariamente, a extensão do texto o elemento que trará maior dificuldade na resolução de tarefas que visem aferir essa habilidade.

Dessa forma, o estudo de propagandas serve como um valioso instrumento para que possamos explorar os conteúdos ligados à comunicação, veiculação de saberes, crenças, que estão presentes em nosso cotidiano, e torna-se imprescindível ao professor de língua portuguesa tirar proveito dos recursos que as propagandas trazem para acionar o poder de leitura que esse aluno poderá manifestar, cabendo à escola propiciar condições para que o aluno interaja com a linguagem das propagandas, produzindo diferentes efeitos de sentido na construção de seus saberes. (ANDREU, 2013, p.47)

Andreu relata que devemos levar em consideração que “o professor tem no texto propagandístico um aliado extremamente atraente” (ANDREU, 2013, p.48), pois esse gênero discursivo é bastante rico devido aos diversos recursos de linguagem utilizados nesse tipo de texto. Trata-se de colocar os alunos, ao mesmo tempo, em situações de comunicação que estejam cada vez mais próximas de verdadeiras situações de comunicação, que tenham um sentido para eles, a fim de melhor dominá-las como realmente são, em suas diversas situações e interação com o outro. (2013, p. 49)

O texto, para Gregolin (1995), é formado por uma estrutura que articula diferentes elementos e constitui um sentido coeso e coerente e nessa questão, foi utilizado um texto com uma propaganda, isto é, um cartaz de uma campanha educativa, com poucas palavras. Para Andreu,

o trabalho de análise de textos propagandísticos pressupõe, portanto, uma noção de texto que ultrapasse a concepção tradicional de texto como um simples conjunto de palavras (ou signos) e frases inter-relacionadas, uma vez que tal material, enquanto unidade significativa, não se limita ao uso do código verbal. No que diz respeito à materialidade do texto propagandístico, é necessário considerar tanto aspectos verbais como não-verbais. No âmbito do discurso, é preciso levar em consideração não só o que é expresso por meio da palavra e da imagem, como também o não-dito, que se encontra nos interstícios da linguagem. (ANDREU, 2013, p.55)

Neste sentido, discurso para Brandão (2004), é “toda atividade comunicativa, produtora de sentidos, ou melhor, de efeitos de sentidos, entre interlocutores (sujeitos situados social e historicamente) nas suas relações interacionais” em que o discurso se “manifesta linguisticamente por meio de

textos, ou seja, o discurso se materializa sob a forma de texto, sendo por meio deste que se pode entender o funcionamento do discurso”. (BRANDÃO, 2004, p 2).

Portanto, Brandão e Micheletti (1997, p.18) dizem que “um texto bem formado traz uma preocupação com o seu destinatário, e os autores ainda afirmam “que a recepção de um texto nunca poderá ser entendida como um ato passivo, pois quem escreve, o faz pressupondo o outro, o leitor. Assim, um texto só se completa com o ato de leitura”. (BRANDÃO E MICHELETTI, 1997, p.18), pois percebemos a possibilidade de que todas as alternativas da questão estarem corretas, pois todas as informações contidas nas alternativas são apresentadas no texto.

Constatamos que não houve a preocupação dos elaboradores do item com o sujeito/leitor, ou seja, o destinatário do texto foi desconsiderado com sujeito ativo do ato de leitura que busca sentido por meio de suas ideologias e de sua situação de histórico-social, prevalecendo a concepção de leitura estruturalista.

4.10 Texto 10: “Textos opinativos”

Leia os textos abaixo.

| |
|--|
| Texto 1 |
| Achei muito interessante e de bom gosto a edição <i>Especial Mulher</i> (junho de 2007), principalmente a reportagem “10 coisas para ter antes de morrer”. A revista novamente nos brindou com um excelente presente. Parabéns pelo trabalho. Marcos Cesar Mattedi, Eunápolis, BA . |
| Texto 2 |
| Interessante a edição especial <i>Mulher</i> , com reportagens esclarecedoras e atuais, mostrando, principalmente a quem viaja com frequência, novidades para comprar. Apenas achei as últimas páginas desnecessárias (“10 coisas para ter antes de morrer”). Poderiam ter aproveitado melhor o espaço. Há tantas coisas que uma mulher contemporânea gostaria de saber e sobre as quais gostaria de ser informada. Rosiclér Bondan, Novo Hamburgo, RS. |

Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/060607/cartas.shtml>>. Acesso em: 3 fev. 2011. (P120632ES_SUP)

(P120632ES) Sobre a reportagem “10 coisas para ter antes de morrer”, esses textos apresentam opiniões

- A) complementares.
- B) divergentes.
- C) idênticas.
- D) incoerentes.
- E) similares.

Este item avalia a habilidade de os estudantes “reconhecerem posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo texto ou tema (D18 e D19)”. A resposta correta é a Letra B.

A Revista Pedagógica com correções das questões orienta que é necessário, neste item, que os estudantes confrontem os textos, pertencentes ao gênero discursivo “opinião”, encontrado em uma revista digital de circulação nacional, e depreendam a opinião de ambos para, assim, selecionar, dentre as alternativas, aquela que elucida a relação entre essas opiniões, pois essa questão trata de divergência de opiniões, expressas em dois pequenos excertos de cartas enviadas, provavelmente, a uma revista, referentes à edição de um suplemento, *Especial Mulher*.

A questão traz opiniões de leitores sobre o texto “10 coisas para fazer antes de morrer”, mas não apresenta o texto. O aluno terá que comparar opiniões sobre um texto que sequer leu e desconsidera o leitor como sujeito.

Entretanto, será que é realmente só isso que o aluno precisa? Como vamos comparar opiniões sobre um texto se não o conhecemos? Para

responder a esta questão, o estudante precisa saber o conceito de cada item das alternativas, e assim, entender a diferença entre elas, para enfim, assinalar a alternativa que melhor considerar correta. Dessa forma, buscamos os conceitos no Dicionário Houaiss:

Complementar: dar ou receber complemento; completar(-se); relativo ao que é complemento de algo.

Divergência: divergência de opiniões; discordância; divergente. Idêntico: que em nada difere do outro ou dos outros; imutável; inalterável; análogos; diferentes.

Incoerente: cujas partes não tem conexão; que não forma um conjunto racional.

Similar: que tem a mesma natureza; objeto ou produto semelhante. (HOUAISS, 2004, p.173; 256; 396; 408; 681)

Considerando os conceitos de divergente e de incoerente, o aluno/leitor precisaria para acertar esta questão, além de entender os textos, conhecer os conceitos relacionados as alternativas, ou seja, a diferença entre cada uma deles.

Sabemos que a leitura é uma atividade complexa de geração de sentidos. Portanto, o texto é um elemento, uma peça que faz parte do jogo discursivo, e, por isso, é sempre construído a partir de uma gama de já ditos, de formações discursivas diversas e que mobilizam inúmeras leituras e posicionamentos do sujeito leitor, e este, por sua vez, não é um sujeito passivo que apenas apreende sentidos ou reproduz o que está explícito no texto, mas é um sujeito histórico e ideológico que estabelece interpretação, a partir da posição que ocupa discursivamente.

No entanto, questionamos a possibilidade de o aluno assinalar a alternativa “D) incoerente”, como resposta correta, poderíamos afirmar que o estudante não soube interpretar?. Será que é simples saber a diferença entre o incoerente e o divergente tendo em vista que o texto-base a que se refere os excertos não está presente?

Mediante o exposto, observamos que o item avaliativo possibilita mais de uma alternativa. O item em questão considera a estabilidade dos sentidos, sufocando a polissemia inerente à linguagem e as múltiplas significações do texto, negando ao sujeito leitor a possibilidade de se constituir como sujeito

de sua própria leitura. Nesse sentido, o aluno leitor termina reproduzindo o sentido dito como único, desconsiderando a polifonia e valorizando a alternativa escolhida pelo elaborador do item como verdade absoluta.

4.11. Texto 11: A melhor opção

| A melhor opção | |
|-----------------------|--|
| 5 | <p>Todos começaram a dizer que o ouro é a melhor opção de investimento. Fernão Soropita deixou-se convencer e, não tendo recursos bastantes para investir na Bolsa de Zurique, mandou fazer uma dentadura de ouro maciço.</p> <p>Substituir sua dentadura convencional por outra, preciosa e ridícula, valeu-lhe aborrecimentos. O protético não queria aceitar a encomenda; mesmo se esforçando por executá-la com perfeição, o resultado foi insatisfatório. O aparelho não aderiu à boca. Seu peso era demasiado. A cada correção diminuía o valor em ouro. E o ouro subindo de cotação no mercado internacional.</p> |
| 10 | <p>O pior é que Fernão passou a ter medo de todos que se aproximavam dele. O receio de ser assaltado não o abandonava. Deixou de sorrir e até de abrir a boca.</p> |
| 15 | <p>Na calçada, a moça lhe perguntou onde ficava a Rua Gonçalves Dias. Respondeu, inadvertidamente, e a moça ficou fascinada pelo brilho do ouro ao sol. Daí resultou uma relação amorosa, mas Fernão não foi feliz. A jovem apaixonara-se pela dentadura e não por ele. Mal se tornaram íntimos, arrancou-lhe a dentadura enquanto ele dormia, e desapareceu com ela.</p> |

ANDRADE, Carlos Drummond de. Disponível em: <<http://www.scribd.com/doc/33121119/Projeto-hora-Do-Conto>>. Acesso em: 12 jan. 2011.

(P120550ES_SUP)

(P121095ES) Fernão deixou de sorrir, porque

- A) a correção da dentadura diminuía o valor em ouro.
- B) a dentadura deu um resultado estético insatisfatório.
- C) o brilho do ouro fascinava a todos que a via.
- D) o medo de ser roubado estava sempre presente.
- E) o protético se recusou a fazer o trabalho.

O propósito deste item é avaliar a habilidade de os estudantes “estabelecerem relações de causa e consequência entre partes e elementos do texto (D21)”. A resposta correta para este item é a letra D.

Para a resolução deste item, a revista Pedagógica orienta que os estudantes deveriam compreender a solicitação do comando, de no corpo textual, identificar a informação, que está explícita, e dentre as alternativas, escolher aquela que representa a causa do fato solicitado.

O suporte apresenta um pequeno conto, escrito em linguagem cotidiana, direta e com pitadas de humor. Geraldi (2003, p.78) nos afirma que

“na escola não se lêem textos, fazem-se exercícios de interpretação e análise de textos. E isto é nada mais do que simular leituras”. O item nos faz refletir sobre a leitura como mera extração de informações, pois a resposta está explicitada em um único e curto período do texto (linhas 09 e 10).

A questão apenas simula a leitura como fonte de extrair informações do texto. Não leva o aluno a refletir sobre em que situação foi produzido o texto, qual momento histórico-social esse texto evidencia.

Portanto, concluímos que o fato de o estudante acertar a resposta desta questão não comprova se ele é ou não leitor, pois não o leva a refletir, simplesmente, marcar uma resposta certa, ignora toda a polifonia do texto e o diálogo com o interlocutor/leitor, com a situação histórico-social e com os diversos textos da cultura.

Fica evidente a concepção estruturalista, nesta questão, pois trata a leitura como decodificação, o texto é entendido como um objeto com existência própria, que exclui toda a situação sócio-histórica, restando ao sujeito-leitor o papel passivo de mero receptor.

A questão não leva o aluno a refletir, já que não exige uma leitura crítica em que este possa fazer comparações do lido com as suas experiências de vida. Sendo assim, mesmo que o aluno não tenha entendido alguma informação do texto, ele não precisa se preocupar, pois só basta acompanhar a sequência do texto para responder a questão. Fica explícito, portanto, que a construção dos sentidos do texto parece não ser o objetivo maior nesse processo.

4.12 Texto 12: O fim da redação

Leia os textos abaixo.

O fim da redação

| Texto 1 | Texto 2 |
|---|--|
| Já passou da hora de os professores tomarem consciência de que só uma proposta planejada e contextualizada é capaz de realmente ensinar os alunos a escrever (<i>Escrever de verdade</i> , janeiro/fevereiro). | É louvável que a reportagem vá além do aspecto da escrita, pois escrever de verdade implica ler de verdade! Ou será que o contrário? Sim. Nesse caso, a ordem dos fatores não altera o resultado: para ser um bom escritor, é preciso, antes de tudo, ser um bom leitor. |
| Sabrina Gomes Ramos, Rio de Janeiro, RJ, via site. | Lucileide Vieira de Sousa, Belém, PA, via site. |

Nova Escola, mar. 2009, p. 13. (P090597ES_SUP)

(P090598ES) No Texto 2, em "... **pois** escrever de verdade implica ler de verdade!", a palavra destacada estabelece com a oração anterior uma relação de

- A) condição.
- B) conclusão.
- C) explicação.
- D) oposição.

Este item explora dois textos opinativos apresentados na Revista Nova escola e avalia a habilidade de "reconhecer relações lógico-discursivas (D22) marcadas pelo uso de uma conjunção" e tem com resposta a letra C. Para a realização dessa tarefa, a Revista pedagógica do SAEMS sugere que é preciso que o estudante coloque em jogo processos cognitivos que visam tratar a organização do texto de modo a garantir a coerência local e global. Nesse caso, solicita-se aos estudantes que reconheçam a relação semântica estabelecida pela conjunção "pois".

Nessa questão, o texto é entendido como um objeto com existência própria, independente do sujeito e da enunciação, não passando de mero pretexto para o ensino de gramática (Mascia, 2005).

Segundo Coracini:

O estruturalismo vê a língua e como decorrência vê o texto como uma estrutura, um todo passível de ser desmembrado em unidades menores, que, uma vez observadas e estudadas em seu funcionamento, podem ser recompostas de modo a reconstruir o objeto. (CORACINI, 2005, p.20)

A concepção estruturalista, que perpassa a questão, exclui o sujeito-leitor do processo, restando-lhe o papel passivo de receptor (MASCIA, 2005), pois essa forma de compreensão da leitura não considera os fatores, extralinguísticos, como a historicidade, a situação sócio-cultural, as condições de produção do discurso.

Portanto, questionamos para que se utilizou dois textos, se não iria levar o aluno a comparar um texto com o outro? Entendemos que a leitura desnecessária faz com que o aluno perca tempo, além de não levá-lo a refletir sobre o texto, que é apresentado com a única intenção de explorar conceitos gramaticais.

4.13 Texto 13: AIDS pode ter vindo dos tigres

Leia o texto abaixo.

AIDS pode ter vindo dos tigres.

Cientistas da Universidade de Rochester, nos EUA, encontraram fragmentos de um vírus chamado FIV, que destrói o sistema imunológico dos gatos, no código genético do vírus da AIDS. Por isso, eles acreditam que o vírus tenha surgido em tigres pré-históricos, passado para os macacos e sofrido mutações até virar o HIV.

Superinteressante, mar. 2010, p. 21. (P100135ES_SUP)

(P100135ES) A tese defendida pelos cientistas da Universidade de Rochester nos EUA é que

- A) os gatos possuem um vírus chamado FIV que provoca mutações genéticas.
- B) os macacos herdaram o vírus HIV e depois desenvolveram o vírus da AIDS.
- C) os tigres pré-históricos podem ter sido portadores do vírus que deu origem à AIDS.
- D) o vírus FIV sofreu mutações até se transformar em fragmentos da AIDS.
- E) o vírus da AIDS surgiu através de gatos pesquisados nos EUA.

A habilidade avaliada por este item é a que “implica identificar a tese de um texto (D23)”. A resposta correta para este item é a letra C. Segundo os dados apresentados na Revista Pedagógica do SAEMS, o suporte apresenta como gênero discursivo, uma pequena notícia informativa, em que cientistas

discutem o surgimento do vírus HIV. Para a resolução deste item é necessário, segundo o guia da avaliação, que os estudantes reconheçam o conceito de tese de um texto, a proposição, e após compreender a solicitação do comando, identificar no corpo textual.

No entanto, na prática, isso não acontece, pois a questão de leitura solicitada exclui o leitor, mais uma vez percebemos que o aluno não precisa ler o texto para responder a questão, mas o aluno precisa conhecer o conceito de tese, que é a idéia central do texto.

Segundo Bakhtin (1997, p.386), “o sentido não existe sozinho (solitário), por isso não pode haver um sentido primeiro ou último”. Neste sentido, todo texto é polifônico, havendo múltiplas interpretações a serem dadas ao texto pelo sujeito/leitor. Nesse sentido, Miotello afirma que:

A cada novo uso da palavra, ecoa no seu interior uma multiplicidade interminável de vozes e de sentidos, que são ajustados no momento da enunciação atual. É a presença da polifonia, e do outro se fazendo presente na comunicação. (MIOTELLO, 2001, p.120)

Segundo Brandão e Micheletti (1997, p.21), “leitor crítico não é apenas um decifrador de sinais, um decodificador de palavras”, e sim deve “buscar uma compreensão do texto, dialogando com ele, fazendo inferências e recriando sentidos”. As autoras ainda nos dizem que a “leitura como mero deciframento de sinais, como puro reconhecimento e repetição do saber já construído, não é suficiente porque é inócua.” (BRANDÃO E MICHELETTI, 1997,p.22).

4.14 Texto 14: Lagoa

Leia o texto abaixo.

| Lagoa | |
|-------|---|
| | Eu não vi o mar. Não sei se o mar é bonito, não sei se ele é bravo. O mar não me importa. |
| 5 | Eu vi a lagoa. A lagoa, sim. A lagoa é grande e calma também. |
| 10 | Na chuva de cores da tarde que explode a lagoa brilha a lagoa se pinta de todas as cores. |
| 15 | Eu não vi o mar. Eu vi a lagoa... |

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Reunião*. 10 ed. Rio de Janeiro. José Olympio, 1980, 1980. p.. 10. (P120370B1_SUP)

xx) (P120371B1) No trecho "Na chuva de cores /da tarde que explode" (v.9-10), a expressão destacada tem o sentido de tarde

- A) alegre.
- B) bonita.
- C) convidativa.
- D) exuberante.
- E) misteriosa.

A habilidade exigida nesta questão é de "Reconhecer o efeito de sentido do uso de palavras ou de expressões (D29)". Segundo as orientações da correção contida na Revista Pedagógica, a alternativa correta é a letra A.

De início verificamos que o gênero discursivo poema é utilizado como pretexto para o estudo de vocabulário, como se bastasse o aluno saber o significado de uma palavra para produzir sentidos do texto, desconsiderando a possibilidade de múltiplas interpretações e a maturidade discursiva do sujeito leitor.

Segundo Gebara (1997, p. 151)

Com essa postura, perde-se um trabalho valioso com a linguagem, [...] Para o aluno fica a impressão que se lê textos literários para se fazer exercícios gramaticais, que não mantém nenhuma ligação com a emoção estética que sentem ao ouvir ou ler um poema. Esse tipo de exercício leva a um afastamento e muitas vezes a uma banalização do poema.

Observando o verso exigido na questão, entendemos que se a tarde “explode”, pode ser porque é alegre, ou bonita, ou convidativa ou até mesmo, misteriosa. Pêcheux (1988) afirma *que* “todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente para derivar para um outro”. Neste sentido, o ponto de partida da concepção de texto na Análise de Discurso, é, portanto, o de que o texto sempre comporta outros sentidos, outras significações.

Portanto, entendemos que a concepção de leitura estruturalista permeia esta questão, pois gera um sujeito passivo, que apenas extrai informações prontas dos textos. Já segundo uma concepção discursiva, é preciso submeter o texto à própria heterogeneidade da língua, rompendo com a idéia de que há nele um sentido evidente, pronto para ser capturado pelo sujeito leitor.

Mediante o exposto, afirmamos que esta questão não foi elaborada para um leitor que se coloca numa determinada posição discursiva marcada pelas posições sócio-ideológicas que o interpelam, mas para um sujeito passivo, que apenas extrai uma resposta única do texto. É importante ressaltar que o sujeito leitor não é sempre o mesmo e por isso, podemos afirmar que nunca se lê um texto da mesma forma.

Um leitor da modernidade não é o mesmo leitor da antiguidade, portanto, o leitor é fruto das relações históricas e ideológicas. Diante da heterogeneidade do texto, seria necessário que os sujeitos-leitores produzam sentidos diversos para o mesmo texto, compreendendo, assim, que ler é atribuir um sentido em meio a outros também possíveis. Desse modo, afirmamos que há sempre outros textos possíveis dentro do próprio texto.

A questão a avaliação externa de MS é preocupante, pois em nosso entendimento, porque a escola deve formar leitores dentro de uma concepção discursiva, que possam efetivamente fazer a relação entre os ditos e os não- ditos, relacionar o texto com outros textos da cultura. E não apenas leitores reprodutores de informações explícitas no texto, sem compreendê-lo, mas apenas decodificando os signos que o compõem, como observamos na questão comentada. A Avaliação do SAEMS, na verdade

impõe ao aluno uma leitura, na maior parte das questões, estruturalista, não realizando questões de leitura que seguem uma perspectiva discursiva, portanto o aluno é desmerecido como sujeito/leitor, isto é, somente encontra o texto como reprodução de sentidos fechados, prontos e acabados.

4.15 Texto 15: “A terceira Margem do Rio”

Leia o texto abaixo.

| A Terceira Margem do Rio | |
|---------------------------------|--|
| 5 | <p>Nosso pai era homem cumpridor, ordeiro, positivo; e sido assim desde mocinho e menino, pelo que testemunharam as diversas sensatas pessoas, quando indaguei a informação. Do que eu mesmo me alembro, ele não figurava mais estúrdio nem mais triste do que os outros, conhecidos nossos. Só quieto. Nossa mãe era quem regia, e que ralhava no diário com a gente – minha irmã, meu irmão e eu. Mas se deu que, certo dia, nosso pai mandou fazer para si uma canoa.</p> |
| 10 | <p>Era a sério. Encomendou a canoa especial, de pau de vinhático, pequena, mal com a tabuinha da popa, como para caber justo o remador. Mas teve de ser toda fabricada, escolhida forte e arqueada em rijo, própria para dever durar na água por uns vinte ou trinta anos. Nossa mãe jurou muito contra a ideia. Seria que, ele, que nessas artes não vadiava, se ia propor agora para pescarias e caçadas? Nosso pai nada não dizia. Nossa casa, no tempo, ainda era mais próxima do rio, obra de nem quarto de légua: o rio por aí se estendendo grande, fundo, calado que sempre. Largo, de não se poder ver a forma da outra beira. E esquecer não posso, do dia em que a canoa ficou pronta.</p> |
| 15 | <p>Sem alegria nem cuidado, nosso pai enalcou o chapéu e decidiu um adeus para a gente. Nem falou outras palavras, não pegou matula e trouxa, não fez a alguma recomendação. Nossa mãe, a gente achou que ela ia esbravejar, mas persistiu somente alva de pálida, mascou o beicho e bramou: – “Cê vai, ocê fique, você nunca volte!” Nosso pai suspendeu a resposta. Espiou manso para mim, me acenando de vir também, por uns passos. Temi a ira de nossa mãe, mas obedeci, de vez de jeito. O rumo daquilo me animava, chega que um propósito perguntei: – “Pai, o senhor me leva junto, nessa sua canoa?” Ele só retornou o olhar em mim, e me botou a bênção, com gesto me mandando para trás. Fiz que vim, mas ainda virei, na grota do mato, para saber. Nosso pai entrou na canoa e desamarrou, pelo remar. E a canoa saiu se indo – a sombra dela por igual, feito um jacaré, comprida longa.</p> |
| 20 | |

ROSA, João Guimarães. *Primeiras histórias*. 15 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001. p. 79. Fragmento. *Adaptado: Reforma Ortográfica. (P100092EX_SUP)

(P110038C2) O trecho “Cê vai, ocê fique, você nunca volte!” (l.18) é um exemplo de linguagem

- A) coloquial.
- B) formal.
- C) jornalística.
- D) poética.
- E) técnica.

A habilidade avaliada, nesse gêneros de discurso, que é um fragmento de uma obra literária, refere-se à capacidade de os estudantes “identificarem as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto (D31)”.

Segundo a explicação apresentada no gabarito comentado, a resposta correta para os organizadores do SAEMS é a letra A, e para responder a este

item, é necessário que os estudantes reconheçam as variações linguísticas e seus conceitos de norma culta e coloquial.

Entendemos, assim como Geraldi (2003), que a leitura é um processo de interlocução leitor/autor mediado pelo texto, o leitor não é passivo, é o agente que busca significações. Segundo este autor, o texto passa a ser considerado o centro de todo o processo ensino/aprendizagem de língua materna.

Será que ao invés de explorar simplesmente o tipo de linguagem, não seria mais pertinente levar o aluno a refletir sobre o porquê de se usar a linguagem coloquial nesse texto? Será que ser leitor é apenas classificar o tipo de linguagem? Entendemos que o leitor deve interagir com o texto, considerar as condições de produção do discurso, ser um sujeito ativo, ressignificar o texto, pois assim ele poderá entender o porquê do uso da linguagem coloquial, refletindo sobre variação linguística sobre quem usa esse tipo de linguagem e que circunstâncias sócio-históricas, já que ler não é apenas responder a questões pontuais de um texto.

Segundo Bakhtin:

O ouvinte que recebe e compreende a significação (lingüística) de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc [...] A compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa. (BAKHTIN, 1992, p.290).

Nesse sentido, ser leitor é ter uma responsabilidade responsiva ativa, e podemos observar, por meio do item solicitado na avaliação do SAEMS, que não é levado em consideração um leitor responsivo ativo. O item não considera o Gênero discursivo do texto, desmerecendo o papel do leitor.

Percebemos que permeia na questão a concepção estruturalista de leitura, em que “a leitura é entendida como decodificação da mensagem” (MASCIA, 2005, p.46). Por ser um texto literário, também poderíamos considerar as funções da linguagem e considerar a alternativa correta como

uma linguagem poética. Para Brandão e Micheletti (1997, p.22), a “literatura é um discurso carregado de vivência íntima e profunda que suscita no leitor o desejo de prolongar ou renovar experiências que veicula”.

Ao leitor, consumidor, não cabe apenas um papel passivo. A literatura, por ser um discurso dialógico, dialoga com o leitor que lhe dá vida e lhe atribui significações. Desse encontro brota uma outra voz que se junta às já articuladas no discurso literário. (BRANDÃO E MICHELETTI, 1997, p.26).

Nesse sentido, ler um texto literário significa entrar em novas relações, pois ela é criação, é um discurso carregado de sentimentos profundos.

4.16. Dados da análise

Após analisar as questões exigidas na Avaliação externa SAEMS/2011, enfatizamos que o texto não será interpretado do mesmo modo por sujeitos diferentes, porque devemos considerar a diversidade dos leitores, as marcas ideológicas que envolvem a produção da leitura.

Mediante o exposto, afirmamos que não se pode entender o texto como um produto pronto e acabado, como um elemento fechado e completo em si próprio, pois segundo a concepção discursiva de leitura, o texto sempre comporta outros sentidos, outras significações.

Observamos que as questões da prova, sob análise, possuem uma visão estruturalista ou cognitivista em relação ao texto, e vêem-no ora como um mero conjunto de frases, ora como a representação de um pensamento do autor, sem considerar a marca da exterioridade, da História e da ideologia, sem considerar também as diferentes interpretações desenvolvidas pelos sujeitos leitores.

Nesse sentido, os sujeitos leitores deixam de ser vistos como sujeitos que criam sentidos para o texto. Portanto, para melhor visualizarmos os dados obtidos após nossa análise, elaboramos uma tabela com os dados

observados sobre as concepções de leitura que permeiamas questões da Avaliação Externa de Mato Grosso do Sul – SAEMS/2011.

A tabela obedece a seguinte sequência: número do item na pesquisa, competências exigidas no item, descritor (habilidade exigida do leitor), gênero discursivo explorado e concepção de leitura observada no item.

| Número do item | Competências | Descritor | Gênero Discursivo explorado | Concepção de Leitura Observada |
|----------------|--|---|-----------------------------|--------------------------------|
| 4.1 | Localizar e inferir informações | D8 - Localizar Informações explícita em textos | Reportagem (fragmento) | Estruturalista |
| 4.2 | Localizar e inferir informações | D9 - Identificar Tema Ou assunto global do texto | Notícia | Estruturalista |
| 4.3 | Localizar e inferir informações | D10 - Inferir uma informação em textos verbais | Poema (fragmento) | Cognitivista |
| 4.4 | Localizar e inferir informações | D11 - Inferir o significado De uma palavra | Romance (fragmento) | Cognitivista |
| 4.5 | Localizar e inferir informações | D12 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato | Conto | Estruturalista |
| 4.6 | Mobilizar procedimentos de leitura demandados por diferentes suportes e gêneros textuais | D13 – Interpretar texto com linguagem verbal e/ou não verbal | Tirinha | Estruturalista |
| 4.7 | Mobilizar procedimentos de leitura demandados por diferentes suportes e gêneros textuais | D15 – Identificar Gênero do texto | Notícia | Estruturalista |
| 4.8 | Mobilizar procedimentos de leitura demandados por diferentes suportes e gêneros textuais | D16 – Identificar elementos da narrativa | Fábula | Estruturalista |
| 4.9 | Mobilizar Procedimentos de leitura demandados por diferentes suportes e gêneros textuais | D17 - Reconhecer a finalidade de um texto | Propaganda | Estruturalista |
| 4.10 | Estabelecer relações de intertextualidade | D18/D19 – Estabelecer relações entre textos/Distinguir Posicionamentos | Texto opinativo | Estruturalista |
| 4.11 | Estabelecer relações entre partes de um texto | D21 - Estabelecer causa/ consequência entre partes e elementos do texto | Conto | Estruturalista |
| 4.12 | Estabelecer relações entre partes de um texto | D22 – Estabelecer relações lógico-discursivas Presentes no texto | Textos opinativos | Estruturalista |
| 4.13 | Estabelecer relações entre partes de um texto | D23 – Identificar a tese de um texto | Notícia | Estruturalista |
| 4.14 | Reconhecer os efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos expressivos em textos variados | D29 - Reconhecer o efeito de sentido do uso de palavras ou expressões | Poema | Estruturalista |
| 4.15 | Identificar marcas que evidenciam locutor e interlocutor ou uso de variação linguística. | D31 – Identificar Marcas Linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto | Romance (fragmento) | Estruturalista |

Figura 7: Dados da análise
Fonte: autora

Com base nos dados observados, afirmamos que prevalece, nas questões pesquisadas, a concepção estruturalista de leitura e com isso, entendemos que a avaliação do SAEMS considera que o texto tem um sentido único que deve ser extraído pelos leitores. Por isso, questionamos o aproveitamento do SAEMS, e afirmamos que ler sob uma perspectiva discursiva é compreender “os sentidos do texto e não o sentido”. Entendemos que essas avaliações devem conceber a leitura como um modo de compreensão que passa pelo viés da interpretação, do processo de geração dos sentidos de um texto, para alcançar o objetivo de formar leitores ativos e proficientes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“A avaliação é uma componente do processo de ensino que visa, através da verificação e qualificação dos resultados obtidos, a determinar a correspondência destes com os objetivos propostos e, daí, orientar a tomada de decisões em relação às atividades didáticas seguintes.”
(LIBÂNEO, 1985)*

Com o processo de democratização da escola pública com o aumento das condições de acesso, realizam-se discussões em torno da questão da qualidade do ensino, pois acredita-se que não basta oferecer o acesso, é preciso assegurar a permanência das crianças na escola e por meio de um ensino de qualidade. Desse modo, diferentes setores da sociedade passaram a cobrar qualidade via resultados do ensino por meio de avaliações externas aplicadas nas escolas, que é uma política pública para a educação que objetiva aferir a qualidade da educação e servir de mecanismo para melhorar o ensino e a aprendizagem.

Diante do exposto, a proposta nessa pesquisa, foi refletir sobre como o ensino de leitura é focalizado na avaliação de larga escala realizada na Rede Pública Estadual de Mato Grosso do Sul - SAEMS. Antes, porém, de realizarmos nossa análise, fizemos, no primeiro capítulo, uma breve reflexão sobre os gêneros discursivos seguindo uma perspectiva bakhtiniana, diferenciando discurso e texto. No segundo capítulo, refletimos sobre as características das principais concepções de leitura que permeiam no processo de ensino/aprendizagem de leitura em nosso país, destacando que todas as concepções possuem seus valores, suas influências e importância, mas para nossa pesquisa utilizamos a concepção de leitura numa visão discursiva, em que o leitor é sujeito no ato de suas leituras. Promovemos no terceiro capítulo uma reflexão sobre o contexto histórico das avaliações externas no Brasil, ressaltando a avaliação externa aplicada em Mato Grosso do Sul. No quarto e último capítulo, realizamos a análise das questões de leitura aplicadas ao 3º ano do Ensino Médio do SAEMS, com o fito de

verificar se estas questões estão em consonância com as atuais concepções de leitura e refletimos sobre os descritores (habilidades exigidas) apresentados nas questões da avaliação cumpriram sua função. Para tanto, indagamos se as questões de leitura do SAEMS oferecem subsídios para diagnosticar se o aluno é ou não leitor?

Considerando o tema pesquisado e as considerações feitas durante o processo de busca de informações, concluímos que é necessário, entretanto, discutir os resultados obtidos nas avaliações externas, divulgar seu conteúdo, no intuito de motivar os professores a debaterem as propostas, a desenvolver atividades diversificadas e ofertar diferentes gêneros discursivos a seus alunos considerando uma concepção discursiva de leitura.

Neste sentido, Bakhtin (2003) concebe a linguagem como um fenômeno social, histórico e ideológico, definindo um enunciado como uma verdadeira unidade de comunicação verbal, pois as condições específicas de cada campo da comunicação verbal geram um dado gênero, os quais são concebidos como tipos de enunciados criados dentro dos vários campos da atividade humana.

Dolz e Schneuwly (1996) utilizam a expressão *megainstrumento* quando se referem a utilização dos gêneros do discurso para desenvolver as atividades de linguagem. Portanto, afirmamos que a avaliação do SAEMS possui uma diversidade de gêneros discursivos, que são explorados com questões que desconsideram o sujeito/leitor, entretanto, ressaltamos que o contato com os textos apresentados já é importante para os alunos/leitores, pois ao terem contato com os textos de diversos gêneros discursivos, poderão apropriar-se de suas características. Neste sentido, Padilha Pinto (2002) afirma que durante uma situação de interação, as capacidades de linguagem evocam as aptidões requeridas pelo leitor para adaptar-se às características do gênero, sendo por meio da interação que os aprendizes conscientizam-se das habilidades e dos tipos de compreensão usados nas situações reais, internalizando-os gradualmente.

Defendemos a idéia de que o estudante, tendo contato com os diversos gêneros discursivos, passe a conhecê-los, fazer uso da linguagem

com maestria, sendo que será nas situações promovidas pela escola que os estudantes poderão desenvolver a capacidade de utilizar, adequadamente, os gêneros discursivos de acordo com as situações de comunicação em que estiverem inseridos. Para isso, o aprendiz teria de participar de situações reais de uso da linguagem ou pelo menos que se assemelhassem à realidade, portanto, caberá ao professor proporcionar essas situações.

Mediante a análise das questões de interpretação de textos exigidas na Avaliação Externa da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, verificamos que essas questões são elaboradas, como se o texto estivesse pronto e acabado, refletindo uma concepção de leitura, que ainda trabalha o texto no intuito de se extrair informações, visando apenas à decodificação, ou ainda, como pretexto para o trabalho de gramática e da estrutura formal do texto e numa concepção de linguagem transparente, em que um único significado é possível.

Entendemos que os textos exigidos nas avaliações externas realizadas no Estado de Mato Grosso do Sul não comprovam se o aluno é leitor eficiente ou não, pois percebemos que as questões são elaboradas com alternativas com uma única resposta, não precisando, muitas vezes, que o aluno leia o texto, algumas respostas estão explícitas no próprio título do texto, e outras nas próprias perguntas.

A avaliação do SAEMS não oferece um modelo a ser seguido pelos professores, porque a partir de questões como as que são elaboradas para essas provas, os professores são induzidos a trabalhar a leitura de forma que os alunos tirem boas notas, já que as políticas públicas da educação de nosso país cobram resultados exitosos das escolas, e, conseqüentemente, dos alunos, aliás, as escolas dependem desses resultados para receberem seus repasses financeiros, ou seja, serem premiadas.

Portanto, toda a comunidade escolar passa a defender esse tipo de avaliação e, assim, passam a “treinar” os alunos, pois com essa política de avaliação externa, a qualidade do ensino tem sido atrelada aos resultados indicados pelos índices e a mídia tem feito uso desses dados da avaliação para divulgar o baixo desempenho das escolas e, conseqüentemente, a

qualidade da educação, entretanto, o que vemos é a competição que reflete os usos equivocados dessa política.

Em Mato Grosso do Sul, foram criados incentivos financeiros, como prêmios para os melhores alunos da rede estadual de ensino, ocorrendo também a implementação de programas que injetam dinheiro direto na escola para realização de projetos, visando à superação de índices no Ensino Médio, como o Projeto Jovem de Futuro, financiado pelo UNIBANCO, ligado diretamente aos índices do SAEMS. Diante de medidas como essas, tornou-se inevitável a criação de rankings educacionais e a competição entre as escolas.

Portanto, um instrumento criado para servir de indicativo para melhorar a qualidade da educação acaba servindo a interesses mercadológicos. Além disso, ressaltamos que, apesar de as verbas chegarem às escolas, a equipe escolar não pode decidir as formas adequadas para sua utilização, pois o dinheiro está direcionado a um tipo determinado de aquisição ou pagamento determinado pelo supervisor do programa que segue regras pré-estabelecidas.

Observamos após a análise das questões, que as concepções de leitura que norteiam a elaboração das questões de leitura do SAEMS veem o texto, ora como um mero conjunto de frases, ora como a representação de um pensamento do autor, sem considerar a marca da exterioridade, da história e da ideologia, sem considerar também as diferentes interpretações desenvolvidas pelos sujeitos leitores, os quais deixam de ser vistos como seres sócios históricos que produzem sentidos e que ocupam posições e papéis dentro da atividade discursiva, lendo de modo diferente a partir dos lugares que ocupam no discurso.

As reflexões sobre cada item analisado levaram-nos às constatações que as questões de leitura exigidas no SAEMS/2011, aos alunos do terceiro ano do Ensino Médio, não levam os alunos a refletirem, compararem um texto com o outro, produzirem sentidos possíveis para um determinado texto, pois as questões analisadas foram elaboradas de forma que o estudante marcasse somente uma única resposta, e que o aluno apenas decodifique o

texto para respondê-las, encontre o sentido único do texto, como se a linguagem fosse clara e transparente. Portanto, mesmo se o estudante acertar todas as questões de uma prova como esta, não podemos afirmar que seja um estudante que lê por prazer, que tem a leitura como prática social.

A Avaliação em Larga Escala é uma realidade em diversos países, mas ainda precisa ser aprimorada para que se obtenham resultados mais efetivos. O diagnóstico por si só não é suficiente para mudar uma determinada situação. Embora o Brasil tenha avançado muito na coleta de dados e nos sistemas de avaliação, ainda, é preciso construir mecanismos para que a elaboração das avaliações seja melhor estruturada e que os resultados sejam utilizados por gestores e professores de modo a melhorar a qualidade do ensino oferecido, não somente colocar as escolas em um ranking. Uma vez que

Os atos avaliativos existem não para que nos defendamos dos resultados obtidos pelas práticas avaliativas, mas sim para aprender com elas. A autodefesa não nos permite aprender nada. O que nos permite aprender é escutar o que a realidade nos diz. (LUCKESI²⁶, 2013)

Nesse sentido, Luckesi (2013) afirma que “a avaliação de larga escala pode ser benéfica”, no entanto, no que se refere à prática efetiva do ensino da leitura, é necessária uma reestruturação em relação à sua concepção de leitura no processo ensino/aprendizagem.

Ao finalizar esta pesquisa, esperamos que este trabalho provoque reflexões sobre a prática de leitura (numa perspectiva discursiva) e suscite outras possíveis investigações relativas a diferentes concepções de leitura abordadas nas avaliações externas de MS. De fato, é importante refletir sobre os modelos de avaliação externa que se consolidam a nível nacional e estadual, para que os resultados possam ser utilizados pela qualidade e não pela quantidade.

²⁶ Artigo publicado em blog e não apresenta número de página na citação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDREU, Suelen dos Santos. **O texto propagandístico e as representações de mulheres**. Dissertação de Mestrado. UEMS/Paranaíba, 2013. 109p

ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. 2 ed. Editora Moderna, 2013. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br>.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes. Tradução feita a partir do francês de Maria Ermantina Galvão G. Pereira, 1992/1997.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. Trad.: Paulo Bezerra.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo, Martins Fontes, 2006.

BANDEIRA, Manuel. **Trem de Ferro**. In: Meus Primeiros Versos. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001. (p.48 e 49)

BECKER, Fernanda da Rosa. **Avaliação educacional em larga escala: a experiência brasileira**. Revista Iberoamericana de Educación/ Revista Iberoamericana de Educação. (ISSN: 1681-5653)

BERTOLDO, Ernesto S. **Leitura e Produção no contexto de Formação de professores de Língua Estrangeira**. In: LIMA, Regina Célia de C. P. (Org.). Leitura: múltiplos olhares. Campinas, SP: Mercado de Letras; São João da Boa Vista, SP: Unifeob, 2005.

BLIKSTEIN, Izidoro. **Técnicas de Comunicação escrita**. São Paulo: Ática, 2006.

BRAIT, Beth. **Bakhtin: conceitos – chave**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

BRANDÃO, H. N. **Gêneros do Discurso: Unidade e Diversidade**. In: Polifonia, N°8, Cuiabá, MT: Editora UFMT, 2004. Disponível em <http://www.fflch.usp.br/dlcvlport/pdf/brand002.pdf>. Acesso em: 29/09/13.

BRANDÃO, H. N. **O leitor: co-enunciador do texto**. In: Polifonia. N°1, Cuiabá: Editora da UFMT, 1994, pp. 85-90

BRANDÃO, H. H. N. & MICHELETTI, G. **Teoria e Prática da Leitura**. In: Aprender a ensinar com os textos didáticos e paradidáticos. Coordenadora Geral Ligia Chiappini - São Paulo: Cortez. V. 2. 1997.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília, MEC/SEF, 1998. 106 p. (Ensino de 5ª a 8ª séries)

_____. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. V. 1, Brasília, DF: MEC/SEF, 2006.

_____. **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: PCN + Ensino Médio** – linguagens, códigos e suas tecnologias. V. 1, Brasília, DF: MEC/SEF, 2000.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 1999.

CAFIERO, Delaine. **Letramento e leitura: formando leitores críticos**. In: Egon de Oliveira Rangel e Roxane Helena Rojo (coord.). Língua Portuguesa. Volume 19. Coleção explorando o ensino. Brasília. Ministério da Educação. 2010.

CAFIERO, Delaine & ROCHA, Gladys. **Avaliação da Leitura e da escrita nos primeiros anos do Ensino Fundamental**. In: MARTINS, Raquel Márcia; MACIEL, Francisca Izabel Pereira e CASTANHEIRA, Maria Lúcia (Orgs.). Alfabetização e letramento na sala de aula. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2009. p.75 – 102

CARDOSO, Sílvia Helena Barbi. **Discurso e ensino**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

CARDOSO, Sílvia Helena Barbi. **Discurso e ensino**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

CASTRO, Claudio de Moura. **Escola ideal para alunos não ideais**. Revista Veja. Editora Abril. Edição 2359. ano 47. n 6. 05/fev/2014.

CHARAUDEAU, P & MAINGUENEAU, D. **Dicionário de Análise do Discurso**. São Paulo: Contexto, 2004.

CHIRINÉIA, Andréia Melanda & BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas. **Qualidade da educação: eficiência, eficácia e produtividade escolar**. UNESP/Marília.

CORACINI, M J. R. Faria. **Concepções de leitura na pós-modernidade**. In: LIMA, Regina Célia de C. P. (Org.). Leitura: múltiplos olhares. Campinas, SP: Mercado de Letras; São João da Boa Vista, SP: Unifeob, 2005.

CORACINI, M J. R. Faria. **Pergunta-resposta na aula de leitura**. In: CORACINI, M. J. R. F. (Org.). *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, 3 ed, Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

_____. **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira**. Campinas, SP: Pontes. 2. ed. Campinas-SP: Pontes Editora, 1995/2010.

_____. ***Nas malhas do discurso: memória, imaginário e subjetividade.*** Campinas-SP: Pontes Editores, 2011.

DERRIDA, Jacques. ***Papel da máquina.*** Trad. Claudia de Moraes Rego. Rio de Janeiro: Relume Dumara, 1995.

FARACO, Carlos Alberto. ***Linguagem e Diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin.*** São Paulo: Parábola editorial, 2009. 168p.

FIORIN, José Luiz. ***Comunicação é o lugar de encontros e de conflitos, onde se constituem os discursos e os diferentes pontos de vista.*** Revista Matrizes. Ano 4 – Nº 1 jul./dez. 2010 - São Paulo - Brasil . p. 115-126. Disponível em: www.matrizes.usp.br. Acesso em: 29 de setembro/2013

FOUCAULT, Michel. ***A arqueologia do saber.*** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1986.

FRANCHI, Carlos. ***Linguagem - atividade constitutiva.*** In: Almanaque, 5, São Paulo: Brasiliense, 1977, PP. 9-27.

FRANCO, C. O. ***SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica: Potencialidades, Problemas e Desafios.*** In: Revista Brasileira de Educação. n.17 pp. 127-133. 200

FREIRE, Paulo. ***A importância do ato de ler em três artigos que se completam.*** São Paulo: Autores associados/Cortez, 1987.

FREITAS, Silvane Aparecida de. ***Linguística e Ensino: Um estudo retrospectivo.*** In: *Pesquisa em Letras: Questões de Língua e Literatura*/ Nataniel dos Santos Gomes e Daniel Abrão (Organizadores). 1 ed. Curitiba: Appris, 2012.

FREITAS, Silvane Aparecida. ***A Prática de Refacção de textual: Diálogo entre professor, texto e produtor de texto.*** In: Danglei Castro Pereira e Marlon Leal Rodrigues (Orgs.). *Língua e Literatura I: questões teóricas e práticas.* São Paulo: Nelpa, 2010.

FREITAS, Silvane Aparecida de. ***Livros didáticos versus Parâmetros Curriculares Nacionais: Vozes que se complementam ou se contradizem?*** In: Ernesto Sergio Bertoldo & Fernanda Mussalin (Orgs.). *Análise do Discurso: aspectos da discursividade no ensino* Goiânia: Trilhas Urbanas, 2006.

GARCIA, Ana Lúcia. ***Gestão da escola, qualidade do ensino e avaliação externa: desafios na e da escola.*** Dissertação. UNESP/ Marília, 2010.

GEBARA, A.E.L. ***O poema, um texto marginalizado.*** In: *Aprender a ensinar com os textos didáticos e paradidáticos.* Coordenadora Geral Ligia Chiappini - São Paulo: Cortez. V. 2. 1997.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula – Leitura e produção**. São Paulo: Editora Ática, 2003 .

GERALDI, João Wanderley; SILVA, Lilian Lopes Martins da & FIAD, Raquel Salek. **Linguística, Ensino de língua materna e Formação de professores**. REVISTA DELTA. Vol 12. N 2, 1996. (p. 307-326)

GREGOLIN, M. R. V. **Análise do Discurso: Conceitos e Aplicações**. Alfa: São Paulo, v.39, p.13-21, 1995.

GRIGOLETTO, Marisa. **Concepção de texto e de leitura**. In: CORACINI, M. J. R. F. (Org.). *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, 3 ed, Campinas, SP: Pontes Editores. p.85-91, 2010.

HORTA NETO, João Luiz. **Avaliação externa de escolas e sistemas: questões presentes no debate sobre o tema**. Revista bras. Est. pedag., Brasília, v. 91, n. 227, p. 84-104, jan./abr. 2010. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/1512/1313>. Acesso em: 22 de jun. 2013.

HOUAISS. **Minidicionário de Língua Portuguesa**. Instituto Antônio Houaiss (Org). Rio de Janeiro: Editora Objetiva. 2ed, 2004.

KATO, Mary. **O aprendizado da Leitura**. 2 ed. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1987.

KLEIMAN, Ângela. **Texto & Leitor - Aspectos cognitivos da leitura**. São Paulo: Pontes, 1995.

LEAL, Rúbia Aparecida Rodrigues. **MEMÓRIAS DE LEITURA: narrativas de leitores escolarizados**. Paranaíba, MS: UEMS, 2013.

LIBÂNEO, José. **A Prática Pedagógica de Professores da Escola Pública**. São Paulo, 1985.

LOPES-ROSSI, M. A. G. Gêneros Discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, A; GAYDECZKA, B; BRITO, K. S. (Org.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

LUCKESI, Cipriano. **Compreendendo mais sobre “Avaliação de larga escala e currículo escolar nacional”**. Disponível em: <http://luckesi.blog.terra.com.br/2013/05/27/avaliacao-de-larga-escala-e-curriculo-escolar-nacional>, 2013

LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da aprendizagem, institucional e de larga escala.** Disponível em: <http://luckesi.blog.terra.com.br/2012/11/15/avaliacao-da-aprendizagem-institucional-e-de-larga-escala/>, 2012.

MACHADO, Kátia Resende de Assis & FREITAS, Silvane Aparecida de. **Produção de sentidos das charges digitais: num gênero digital emergente no ensino de linguagens.** In: Letras Plurais – gêneros discursivos na sala de aula. Org. F. J. Costa dos Santos. 1 ed. Rio de Janeiro: Câmara Brasileira dos Jovens escritores, 2012.

MARCUSCHI, Beth. **O que nos dizem o SAEB e o ENEM sobre o currículo de Língua Portuguesa para o Ensino Médio.** In: Clecio Buzen e Maria Mendonça (Org). Português no Ensino Médio e formação do professor. São Paulo: Editora Parábola, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Parábola, 2008.

_____. **Gêneros textuais: configuração, dinamicidade circulação.** In: Acir Mário Karwoski, Beatriz Gaydeczka, Karim Siebeneicher Brito (Org). Gêneros textuais: Reflexão e Ensino. Palmas e União da Vitória, PR: Kayganguê, 2005.

_____. **Gêneros textuais: configuração, dinamicidade circulação.** In: Acir Mário Karwoski, Beatriz Gaydeczka, Karim Siebeneicher Brito (Org). Gêneros textuais: Reflexão e Ensino. Palmas e União da Vitória, PR: Kayganguê, 2011.

_____. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade.** In: DIONÍSIO, Â. P. et. Alii. (orgs). Gêneros textuais e ensino. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MARTINS, Silvane Aparecida de Freitas. **Letramento Identidade e Diversidade.** In: REVISTA LETRA MAGNA: Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura - Ano 04 n.06-1º Semestre de 2007. ISSN 1807-5193 .

MARTINS, Silvane Aparecida de Freitas. **As condições de Leitura nas escolas públicas de Paranaíba: Realidades e adversidades.** In: ARAÚJO, Doracina Aparecida de Castro. Pesquisa em Educação: política, sociedade e tecnologia. Campo Grande: Editora UNIDERP, 2007. p. 143 – 160.

MARTINS, Silvane Aparecida de Freitas. **Gêneros textuais: a linguagem em funcionamento.** In: REVISTA ELETRÔNICA DO INSTITUTO DE HUMANIDADES. ISSN 1678-3182. Volume VI. n. XXIV. Jan. – Mar, 2008.

MARTINS, Silvane Aparecida de Freitas. **O gênero do discurso 'frase de protesto': do interdiscurso ao intergênero.** Revista da Abralín. Disponível em:

<file:///C:/Users/user/Desktop/Silvane%20Aparecida%20Freitas%20Martins.pdf>
. Dez, 2006.

MARTINS, Silvane Aparecida de Freitas. **O livro didático de ensino médio e as propostas de atividades com gêneros textuais**. Disponível em: <http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/cd/Port/123.pdf>, 2009. p 1839-1850. Acesso em: 25 de maio/2013.

MASCIA, Márcia Aparecida Amador. **Leitura: Uma proposta discursivo desconstrutivista**. In: LIMA, Regina Célia de C. P. (Org.). **Leitura: múltiplos olhares**. Campinas, SP: Mercado de Letras; São João da Boa Vista, SP: Unifeob, 2005.

MEC. Ministério da Educação e Cultura. **Relatório Nacional Saeb/2003**. Instituto Nacional de Estudos e pesquisas Educacionais (INEP). Brasília: INEP, 2003.

MELO, Edsônia de S. Oliveira & PETRONI, Maria Rosa. **Livro didático de língua portuguesa: formando o leitor e o produtor de textos?** Disponível: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/viewFile/8/8>. Acesso:16/02/2014

MIOTELLO, Valdemir. **A Construção Turbulenta das Hegemonias Discursivas – O Discurso Neoliberal e Seus Confrontos**. Universidade Estadual de Campinas: UNICAMP – IEL, 2001.

MURTA, Saionara Lúcia Fonseca. **A leitura na escola: o avesso da avaliação externa**. Dissertação apresentada na Faculdade de Educação da UFMG.

OLIVEIRA, Renata Araújo Jatobá de & SUASSUNA, Lívia. **Concepções e práticas escolares de leitura: contribuições para a didática da língua portuguesa**. Revista e-Curriculum, PUCSP – SP, Volume 3, número 2, junho de 2008. Disponível em: <http://www.pucsp.br/ecurriculum>. Acesso em: 20/12/2013.

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas - SP: Pontes, 1999/ 2005/2009/2012.

_____. **Discurso e leitura**. Campinas - SP: Cortez/Editora da Unicamp, 1996.

PADILHA PINTO, Abuêndia. **Gêneros discursivos e ensino de Línguas**. In: Gêneros textuais e Ensino. Org. Ângela Paiva Dionísio, Anna Rachel Machado, Maria Auxiliadora Bezerra. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

PARO, Vítor. **A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública**. In: SILVA, Luiz (Org.). A escola cidadã no contexto da globalização. Petrópolis: Vozes, 1998.

PÊCHEUX, M. **Semântica e Discurso: uma crítica a afirmação do óbvio**. Campinas: Unicamp, 1988.

_____. Por **uma análise automática do discurso. uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas-SP: Pontes, 1993/1990

PENNAC, Daniel. **Como um Romance**. Tradução de Levy Wernek – Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

PENTEADO, José Whitaker. **Técnica da comunicação humana**. São Paulo: Pioneira, 1977.

PERRENOUD, Phillipe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. In: *Oficina_Apresentacao_LP_ProdText_2012.pdf*. Disponível em <http://www.saems.caedufjf.net/wp-content/uploads/2013/03/SAEMS>.

POSSENTI, Sírio. **Questões para análise do discurso**. São Paulo. Parábola editorial, 2009.

PRESTES, Maria Luci de Mesquita. **Leitura e (Re) escritura de textos: subsídios teóricos e práticos para o seu ensino**. 4 ed. Catanduva/SP: Editora Respel, 2001.

RAZZINI, Márcia de Paula Gregório. **O espelho da nação: a antologia nacional e o ensino de português e de literatura (1838-1971)**. Tese de Doutorado. Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2000. Disponível em: <http://www.pgletras.com.br/2009/dissertacoes/diss-noadia-iris.pdf>

Revista Pedagógica SAEMS. 3º ano Ensino Médio. IN SITE:<http://www.saems.caedufjf.net/>, 2011.

ROJO, Roxane. **Gêneros de discurso/texto como objeto no ensino de línguas: um retorno ao trivium?**. In: [Re]discutir texto, gênero e discurso/Inês Signorini (organizadora);. São Paulo: Parábola Editorial. 2008

ROJO, R; BARBOSA, J. Collins, H. **Letramento Digital: um trabalho a partir dos gêneros dos discursos**. In: Acir Mário Karwoski, Beatriz Gaydeczka, Karim Siebeneicher Brito (Org). Gêneros textuais: Reflexão e Ensino. Palmas e União da Vitória, PR: Kaygangue, 2005.

ROJO, R. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. Texto apresentado em congresso realizado em maio de 2004, CENP, São Paulo. Disponível em: web.me.com/rrojo/Rojo/leitura/Rojo_2004_CapacidLeitura_1.pdf. Acesso em: 10 de out/2013.

SAVELI, Esméria de Lurdes. **Por uma pedagogia da leitura, Reflexões sobre a formação de leitor.** In: *Práticas de letramento no ensino: leitura, escrita e discurso: / Marcos Bagno. [et al.]; organização Djane Antonucci Correia.* – São Paulo: Parábola Editorial; Ponta Grossa, PR : UEPG, 2007.

SCAFF, Elizangela Alves da Silva. **Cooperação internacional para o planejamento da educação brasileira: aspectos teóricos e históricos.** R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 88, n. 219, p. 331-344, maio/ago. 2007. Disponível em: <http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/501/511>. Acesso em 26 de maio de 2013.

SCHNEUWLY, B. E DOLZ, J. **Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino.** Revista brasileira de Educação. 1996.

SILVA, Ezequiel T. da. **Elementos de pedagogia da leitura; texto e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SILVEIRA, Carmem Lucia Albrecht da & FERRON, Aline. **Reflexões sobre a avaliação externa no contexto de uma rede municipal de ensino: elemento para pontuar a qualidade na educação.** Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/view>

SOARES, Magda. **Letramento - um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica. 128 p, 1998.

SOARES, Magda. **Letramento - um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica. 128 p, 2005.

SOARES, Magda. **Que professor de português queremos formar?** 2005. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/viiiisenefil/07.html>. Acesso em: 17 de out. 2013

SOBRAL, Adail. **Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

VOESE, Ingo. **Análise do Discurso e o ensino de Língua Portuguesa.** São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção aprender e ensinar com textos; v.13/ coord. Geral Adilson Citelli, Ligia Chiappini)

ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi. **Práticas De Leitura Na Escola.** Tese de Mestrado apresentada ao Curso de Teoria Literária do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, 2001.

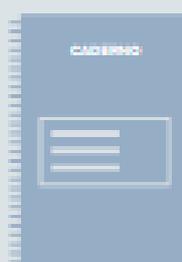
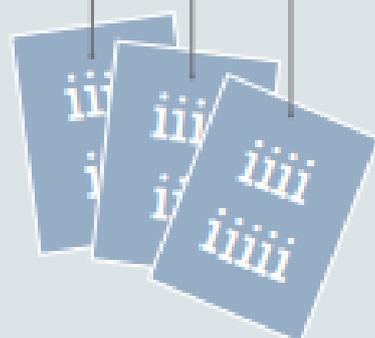
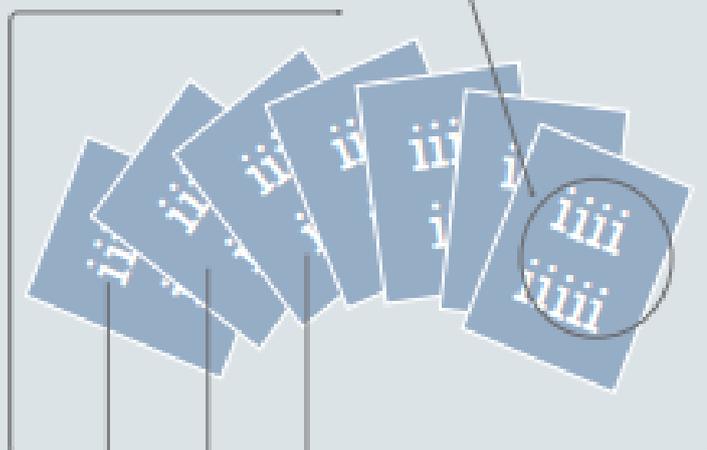
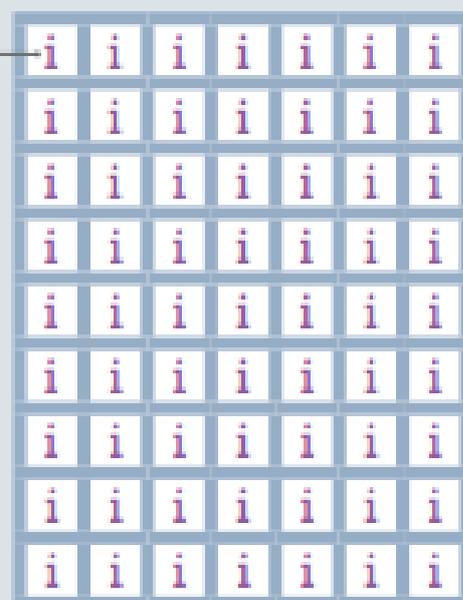
ANEXOS

| COMPETÊNCIAS | DESCRITORES | 1EM | 2EM | 3EM/4EM | |
|--|-------------|---|-----|---------|---|
| PROCEDIMENTOS DE LEITURA | | | | | |
| Localizar e inferir informações. | D8 | Localizar informação explícita em textos. | X | X | X |
| | D9 | Identificar o tema ou o assunto global do texto. | X | X | X |
| | D10 | Inferir uma informação em textos verbais. | X | X | X |
| | D11 | Inferir o significado de uma palavra ou expressão em um texto. | X | X | X |
| | D12 | Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato. | X | X | X |
| IMPLICAÇÕES DO SUPORTE, DO GÊNERO E/OU DO ENUNCIADOR NA COMPREENSÃO DO TEXTO | | | | | |
| Mobilizar procedimentos de leitura demandados por diferentes suportes e gêneros textuais. | D13 | Interpretar texto com linguagem verbal e/ou não verbal. | X | X | X |
| | D14 | Identificar o tipo textual. | X | X | X |
| | D15 | Identificar o gênero do texto. | X | X | X |
| | D16 | Identificar elementos da narrativa. | X | X | X |
| | D17 | Reconhecer a finalidade do texto. | X | X | X |
| RELAÇÃO ENTRE TEXTOS | | | | | |
| Estabelecer relações de intertextualidade. | D18 | Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema. | X | X | X |
| | D19 | Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo texto ou tema. | X | X | X |
| COERÊNCIA E COESÃO NO PROCESSAMENTO DO TEXTO | | | | | |
| Estabelecer relações entre partes de um texto. | D20 | Identificar palavras ou expressões que retomam outros elementos do texto. | X | X | X |
| | D21 | Estabelecer relações causa/consequência entre partes e elementos do texto. | X | X | X |
| | D22 | Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto. | X | X | X |
| | D23 | Identificar a tese de um texto. | X | X | X |
| | D24 | Reconhecer diferentes estratégias argumentativas. | | | X |
| | D25 | Diferenciar partes principais das secundárias de um texto. | X | X | X |
| RELAÇÕES ENTRE RECURSOS EXPRESSIVOS E EFEITOS DE SENTIDO | | | | | |
| Reconhecer os efeitos de sentido decorrentes do uso recursos expressivos em textos variados. | D26 | Identificar efeitos de ironia ou humor. | X | X | X |
| | D27 | Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso dos sinais de pontuação e de outras notações. | X | X | X |
| | D28 | Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de recursos ortográficos e morfosintáticos. | X | X | X |
| | D29 | Reconhecer o efeito de sentido do uso de palavras ou de expressões | X | X | X |
| | D30 | Reconhecer o efeito do uso de recursos estilísticos. | X | X | X |
| VARIAÇÃO LINGUÍSTICA | | | | | |
| Identificar marcas que evidenciam locutor e interlocutor ou o uso de variação linguística. | D31 | Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto. | X | X | X |

COMPOSIÇÃO DOS CADERNOS PARA A AVALIAÇÃO



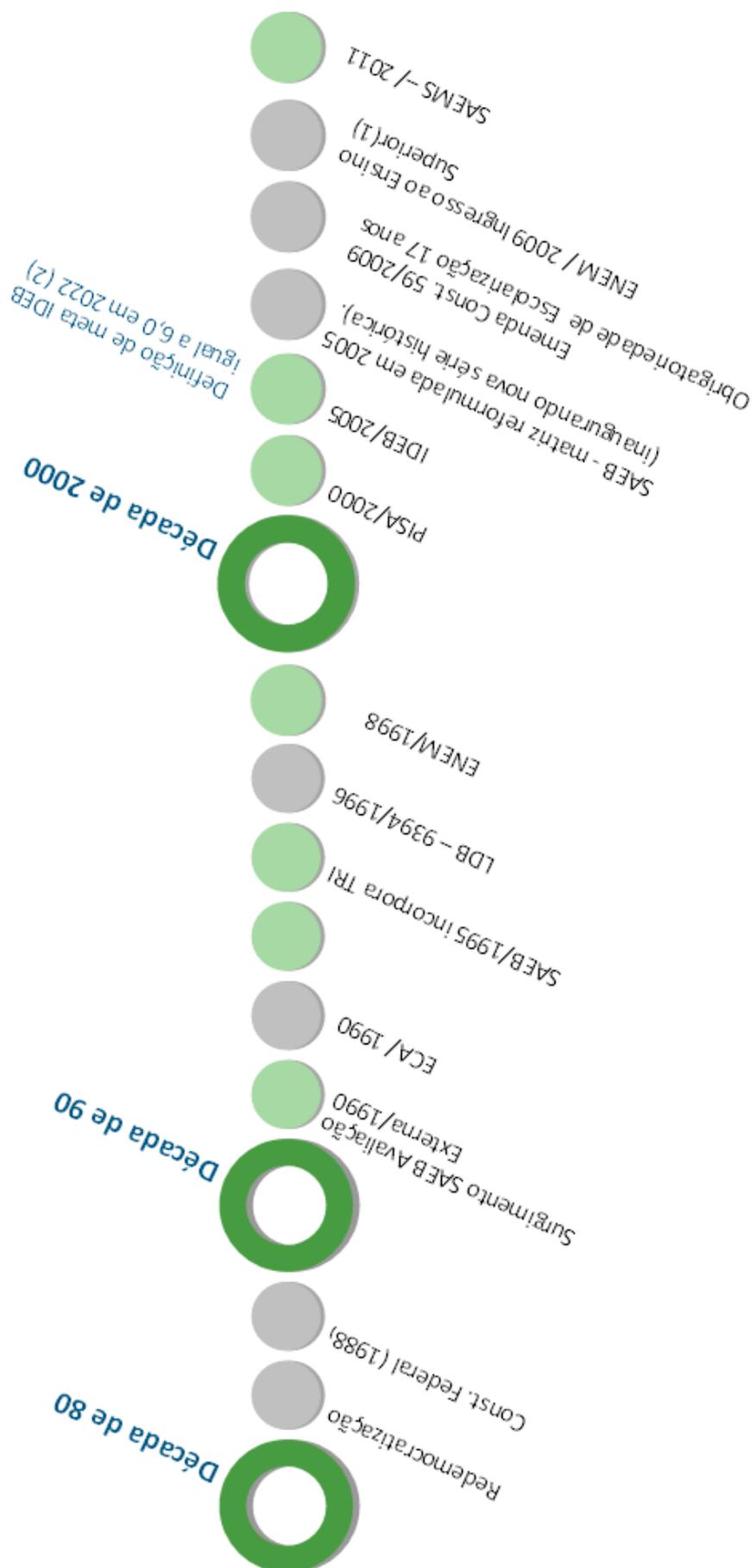
No Ensino Médio, em Língua Portuguesa, são 63 itens, divididos em 7 blocos, com 9 itens cada



3 blocos formam um modelo de caderno totalizando 27 itens.

Ao todo, são 7 modelos diferentes de cadernos.

Contexto Histórico das Avaliações Externas no Brasil



O que dizem os Padrões de desempenho – SAEMS - 3º ano

| PADRÃO DE DESEMPENHO | INTERPRETAÇÃO | NÍVEL DE PROFICIÊNCIA |
|----------------------|---|--|
| MUITO CRÍTICO | <p>O estudante revela desenvolvimento de competências e habilidades muito aquém do que seria esperado para o período de escolarização em que se encontra..</p> | Até 250 para LP Até 275 para MAT. |
| CRÍTICO | <p>O estudante mostra ampliação do leque de habilidades tanto no que diz respeito à quantidade quanto no que se refere à complexidade dessas habilidades, as quais exigem um maior refinamento dos processos cognitivos nelas envolvidos.</p> | De 250 a 300- LP De 275 a 325 – Mat. |
| INTERMEDIÁRIO | <p>O estudante demonstra início de um processo de sistematização e domínio das habilidades consideradas básicas e essenciais ao período de escolarização em que se encontra.</p> | De 300 a 350 LP De 325 a 375– Mat. |
| ADEQUADO | <p>O estudante realiza tarefas que exigem habilidades mais sofisticadas. Desenvolve habilidades que superam aquelas esperadas para o período de escolaridade em que se encontra.</p> | Acima de 350 – LP Acima de 375 – Mat. |

| DOMÍNIOS | COMPETÊNCIAS | DESCRITORES | | | Item | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---------------|------------------------------|------------------------------|----------------------------|----|----|----|-----|-----|-----|-----|--------------|-----|-----|-----|----------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|--|--|--|--|--|--|--|
| | | 1º EM | 2º EM | 3º EM | 0 | 25 | 50 | 75 | 100 | 125 | 150 | 175 | 200 | 225 | 250 | 275 | 300 | 325 | 350 | 375 | 400 | 425 | 450 | 475 | | | | | | | |
| Espaço e forma | Localizar objetos em representações do espaço. | D0 | D0 | D0 | [Color scale: Grey to Red] | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Identificar figuras geométricas e suas propriedades. | . | . | D2 | [Color scale: Grey to Red] | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Reconhecer transformações no plano. | D17 e D18 | D17 | D17 | [Color scale: Grey to Red] | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Aplicar relações e propriedades. | D8, D11 e D12 | D8, D12, D13, D14, D15 e D16 | D8, D12, D13, D14, D15 e D16 | [Color scale: Grey to Red] | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Grandezas e medidas | Utilizar sistemas de medidas. | D21 | D21 | D21 | [Color scale: Grey to Red] | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Utilizar procedimentos de combinatoria e probabilidade. | D67 e D68 | . | D67 + D68 | [Color scale: Grey to Red] | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| PADRÕES DE DESEMPENHO PARA O 1º ANO DO ENSINO MÉDIO | | | | | Muito Bom | | | | Bom | | | | Satisfatório | | | | Adequado | | | | | | | | | | | | | | |
| PADRÕES DE DESEMPENHO PARA O 2º ANO DO ENSINO MÉDIO | | | | | Muito Bom | | | | Bom | | | | Satisfatório | | | | Adequado | | | | | | | | | | | | | | |
| PADRÕES DE DESEMPENHO PARA O 3º ANO DO ENSINO MÉDIO | | | | | Muito Bom | | | | Bom | | | | Satisfatório | | | | Adequado | | | | | | | | | | | | | | |

A régua de graduação é a representação das habilidades. As cores indicam a graduação de complexidade das habilidades pertinentes a cada competência.

| DOMÍNIOS | COMPETÊNCIAS | DESCRITORES | | | Item | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---------------|------------------------------|------------------------------|----------------------------|----|----|----|-----|-----|-----|-----|--------------|-----|-----|-----|----------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|--|--|--|--|--|--|--|
| | | 1º EM | 2º EM | 3º EM | 0 | 25 | 50 | 75 | 100 | 125 | 150 | 175 | 200 | 225 | 250 | 275 | 300 | 325 | 350 | 375 | 400 | 425 | 450 | 475 | | | | | | | |
| Espaço e forma | Localizar objetos em representações do espaço. | D0 | D0 | D0 | [Color scale: Grey to Red] | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Identificar figuras geométricas e suas propriedades. | . | . | D2 | [Color scale: Grey to Red] | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Reconhecer transformações no plano. | D17 e D18 | D17 | D17 | [Color scale: Grey to Red] | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Aplicar relações e propriedades. | D8, D11 e D12 | D8, D12, D13, D14, D15 e D16 | D8, D12, D13, D14, D15 e D16 | [Color scale: Grey to Red] | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Grandezas e medidas | Utilizar sistemas de medidas. | D21 | D21 | D21 | [Color scale: Grey to Red] | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Utilizar procedimentos de combinatoria e probabilidade. | D67 e D68 | . | D67 + D68 | [Color scale: Grey to Red] | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| PADRÕES DE DESEMPENHO PARA O 1º ANO DO ENSINO MÉDIO | | | | | Muito Bom | | | | Bom | | | | Satisfatório | | | | Adequado | | | | | | | | | | | | | | |
| PADRÕES DE DESEMPENHO PARA O 2º ANO DO ENSINO MÉDIO | | | | | Muito Bom | | | | Bom | | | | Satisfatório | | | | Adequado | | | | | | | | | | | | | | |
| PADRÕES DE DESEMPENHO PARA O 3º ANO DO ENSINO MÉDIO | | | | | Muito Bom | | | | Bom | | | | Satisfatório | | | | Adequado | | | | | | | | | | | | | | |

Cada descritor é utilizado para a elaboração de itens. O **item** é uma questão do teste de larga escala que avalia uma única habilidade, portanto possui caráter unidimensional, possibilitando obter o resultado por estudante e avaliar as hipóteses levantadas por ele.

| DOMÍNIOS | COMPETÊNCIAS | DESCRITORES | | | Item | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---------------|------------------------------|------------------------------|----------------------------|----|----|----|-----|-----|-----|-----|--------------|-----|-----|-----|----------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|--|--|--|--|--|--|--|
| | | 1º EM | 2º EM | 3º EM | 0 | 25 | 50 | 75 | 100 | 125 | 150 | 175 | 200 | 225 | 250 | 275 | 300 | 325 | 350 | 375 | 400 | 425 | 450 | 475 | | | | | | | |
| Espaço e forma | Localizar objetos em representações do espaço. | D0 | D0 | D0 | [Color scale: Grey to Red] | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Identificar figuras geométricas e suas propriedades. | . | . | D2 | [Color scale: Grey to Red] | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Reconhecer transformações no plano. | D17 e D18 | D17 | D17 | [Color scale: Grey to Red] | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Aplicar relações e propriedades. | D8, D11 e D12 | D8, D12, D13, D14, D15 e D16 | D8, D12, D13, D14, D15 e D16 | [Color scale: Grey to Red] | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Grandezas e medidas | Utilizar sistemas de medidas. | D21 | D21 | D21 | [Color scale: Grey to Red] | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Utilizar procedimentos de combinatoria e probabilidade. | D67 e D68 | . | D67 + D68 | [Color scale: Grey to Red] | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| PADRÕES DE DESEMPENHO PARA O 1º ANO DO ENSINO MÉDIO | | | | | Muito Bom | | | | Bom | | | | Satisfatório | | | | Adequado | | | | | | | | | | | | | | |
| PADRÕES DE DESEMPENHO PARA O 2º ANO DO ENSINO MÉDIO | | | | | Muito Bom | | | | Bom | | | | Satisfatório | | | | Adequado | | | | | | | | | | | | | | |
| PADRÕES DE DESEMPENHO PARA O 3º ANO DO ENSINO MÉDIO | | | | | Muito Bom | | | | Bom | | | | Satisfatório | | | | Adequado | | | | | | | | | | | | | | |

Os **padrões de desempenho** proporcionam uma interpretação pedagógica das habilidades desenvolvidas pelos estudantes e oferecem à escola o entendimento a respeito do nível em que ele se encontram.