



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS**  
**CAMPUS DE PORTO NACIONAL**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**  
**ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: ESTUDOS LINGÜÍSTICOS**

**MICHELE LIMA NASCIMENTO**

**UM OLHAR DIALÓGICO SOBRE LEITURA E SEUS  
PROCEDIMENTOS NAS AVALIAÇÕES DO SAETO**

**PORTO NACIONAL - TO**

**2023**

MICHELE LIMA NASCIMENTO

**UM OLHAR DIALÓGICO SOBRE LEITURA E SEUS  
PROCEDIMENTOS NAS AVALIAÇÕES DO SAETO**

Dissertação apresentada ao programa de pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus de Porto Nacional, como requisito para obtenção do título de Mestra em Letras

Orientadora: Profa. Dra. Ângela Francine Fuza

PORTO NACIONAL, TO

2023

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins**

---

N244o Nascimento, Michele Lima.  
Um olhar dialógico sobre leitura e seus procedimentos nas avaliações do SAETO. / Michele Lima Nascimento. – Porto Nacional, TO, 2023.  
126 f.

Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Federal do Tocantins  
– Câmpus Universitário de Porto Nacional - Curso de Pós-Graduação  
(Mestrado) em Letras, 2023.

Orientadora : Ângela Fuza

1. Dialogismo. 2. Leitura. 3. SAETO. 4. Avaliação. I. Título

**CDD 469**

---

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

**Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).**

**Michele Lima Nascimento**

**UM OLHAR DIALÓGICO SOBRE LEITURA E SEUS  
PROCEDIMENTOS NAS AVALIAÇÕES DO SAETO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras. Foi avaliada para a obtenção do título de Mestra em Letras e aprovada em sua forma final pela Orientadora e pela Banca Examinadora.

Data de aprovação: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Banca examinadora:

---

Profa. Dra. Ângela Francine Fuza (UFT-PPG-Letras)

---

Profa. Dra. Cristiane Malinoski Pianaro Angelo (UNICENTRO)

---

Profa. Dra. Lívia Chaves de Melo (UFT)

*Aos meus pais, forças vitais para realização dos meus sonhos.*

*A gente combinamos de não morrer.*

*(Conceição Evaristo)*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, Força Motriz do Universo, que me capacitou com força, fé, vontade e coragem. Sem a sua bondade e misericórdia, o desvelamento dessa trama teria perdido seu rumo.

À Nossa Senhora, Mãe de misericórdia, meu consolo e guia na mina escura e no vale de lágrimas.

Aos meus pais, João Edson Silva Nascimento e Ivaneide Pereira Lima, por me apoiarem sempre em todas as minhas escolhas, e entenderem minhas ausências; por torcerem, incondicionalmente, por minhas conquistas, por serem as mãos que amparam, acreditam, tranquilizam e confortam; por serem a minha fortaleza.

À professora Dra. Ângela Francine Fuza, minha orientadora, pelos conhecimentos compartilhados, pela atenção, respeito e, sobretudo, pela paciência no decorrer deste estudo.

Às Professoras Dra. Cristiane Malinoski Pianaro Angelo e Dra. Lívia Chaves de Melo, membros da banca de qualificação e de defesa pública, agradeço por terem aceitado o convite para compor a banca examinadora, pela leitura tão atenciosa ao trabalho e pelas importantes contribuições e apontamentos realizados.

Aos meus irmãos João Vitor Lima Nascimento e Janiele Lima Nascimento por todo amor, carinho e apoio.

Ao meu noivo Dimas Henrique Pereira de Oliveira Silva, meu companheiro, meu amigo, o abraço mais perfeito nas horas mais difíceis dessa jornada. Que sempre e, ainda mais durante esse percurso, me mostra o real significado da palavra AMAR em ações tão concretas.

A todos os meus familiares, obrigada por me acompanharem e estarem sempre na torcida pelas minhas realizações, principalmente aos meus primos Rebeca, Giuliane, Ítalo, Gustavo e Eliane.

Às minhas tias Ivanilda Pereira Lima e Maria Cristina Silva Nascimento, obrigada por acreditarem em mim, me motivarem e me darem suporte sempre que precisei.

Agradeço ao Programa de Pós-graduação em Letras da UFT por ter me proporcionado essa rica e intensa experiência de imersão.

Aos docentes do Programa de Pós-Graduação em Letras, por compartilharem conhecimento e experiências tão importantes na minha formação.

Aos laços de amizade que construí, que fortaleceram minha caminhada, principalmente aos moradores da Casa do Estudante, Antônio Denizar Ribeiro de Freitas, Nathan, Marilene,

Péricles, Jair, Mateus Gaia, Anita e Wesley. Obrigada pelos momentos de escuta e de descontração quando eu mais precisava. Que o caminho de vocês seja sempre iluminado!

À família Batista-Santos: Ruy, Dalve, João Pedro, Joaquim e Ravy. Obrigada pela amizade, pelas alegrias e por serem tão atenciosos comigo ao longo desse percurso!

A Peterson Sacconi, Amanda Bernardo e Cassandra, pois sem a ajuda de vocês, esse sonho não se realizaria. Muito obrigada!

A todos (as) que torceram, vibraram e participaram deste percurso. Sou uma mulher de sorte por ter tantas pessoas boas em minha vida, as quais não conseguiria citar nessas poucas linhas.



## RESUMO

Esta dissertação busca compreender como os pressupostos dialógicos da linguagem (BAKHTIN, 2015; 2017; 2018; VOLÓCHINOV, 2017; 2019) perpassam as provas do Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Tocantins (SAETO), aplicadas a alunos do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental. Como objetivos específicos que guiaram esta investigação, destacam-se: a) Identificar quais conceitos de leitura subsidiam a prova do SAETO; b) Compreender em que medida o conceito de leitura dialógica constitui os itens de avaliação da Prova do SAETO; c) Analisar como os princípios do dialogismo perpassam as questões que se inserem no tópico “Procedimentos de Leitura” da Matriz de Referência da prova do SAETO. Para atingir os objetivos delineados, esta pesquisa se inseriu na abordagem qualitativa e de natureza interpretativista (DENZIN; LINCOLN, 2006), partindo da perspectiva da Linguística Aplicada. Esta dissertação utilizou como método a análise documental, pelo fato de, nestas investigações, usar diversos documentos oficiais e que receberam um tratamento analítico. Diante do exposto, os dados indicaram que o SAETO é um sistema de avaliação que apresenta alguns pontos de convergência com a perspectiva da leitura dialógica, haja vista que proporciona ao leitor se formar, em meio a diversas leituras inferenciais, suscitando valorações ideológicas. Há, também, alguns pontos de divergência com o dialogismo, uma vez que algumas questões não apresentam os elementos necessários do cronotopo de um texto para a sua interpretação.

**Palavras-chave:** Dialogismo. Leitura dialógica. SAETO. Avaliação.

## ABSTRACT

This dissertation aims to understand how the dialogical assumptions of language (BAKHNTIN, 2015; 2017; 2018; VOLÓCHINOV, 2017; 2019) permeate the evaluations of the System of the Education Evaluation System of the State of Tocantins (SAETO), Applied to students of the 5th and 9th grade of elementary school. The specific objectives that guided these investigations are: a) Identify which reading concepts support the SAETO test; b) Understand to what extent the concept of dialogical reading constitutes the evaluation items of the SAETO test; c) To analyze how the principles of dialogism permeate the questions that are included in the topic Reading Procedures of the reference matrix of the SAETO test. To achieve the objectives outlined, this research was inserted in the qualitative and interpretive approach (DENZIN; LINCOLN, 2006), from the perspective of Applied Linguistics. This dissertation was based on the conception of dialogical language (VOLÓCHINOV, 2017) and used document analysis as a method, because, in these investigations, they use several official documents that received analytical treatment. In view of the above, the data indicated that the SAETO is an evaluation system that presents some points of convergence with the perspective of dialogical reading, since it provides the reader to form in the midst of various inferential readings, raising ideological valorizations. And some points of disagreement with dialogism, since some questions do not present the necessary elements of the chronotope of a text for its interpretation.

**Keywords:** Dialogism. Reading. Dialogical reading. SAETO. Assessment.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Síntese dos conceitos de leitura.....	41
Quadro 2 - Matriz de referência de língua portuguesa 5º ano .....	57
Quadro 3 - Matriz de referência de língua portuguesa 9º ano .....	58
Quadro 4 - Descritores da prova do 5º ano .....	59
Quadro 5 - Descritores da prova do 9º ano .....	59
Quadro 6 - Tópicos para análise documental.....	65
Quadro 7 - A pré-análise da AC.....	66
Quadro 8 - Corpus analisado.....	68
Quadro 9 - Questões analisadas com indicativo dos descritores e avaliações.....	69
Quadro 10 - Questões analisadas com indicativo dos descritores e quantitativo de acertos nas avaliações.....	69-70
Quadro 11 - Levantamento dos gêneros nas provas diagnósticas do 5º e 9º ano. ....	70-71
Quadro 12 - Levantamento dos gêneros nas provas finais do 5º e 9º ano. ....	71

## LISTA DE ABREVIATURAS

ANEB	Avaliação Nacional de Educação Básica
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DCT	Documento Curricular do Tocantins
EB	Educação Básica
EF	Ensino Fundamental
EM	Ensino Médio
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
JETS	Jogos Estudantis do Tocantins
LA	Linguística Aplicada
MEC	Ministério da Educação
PARAJETS	Jogos Estudantis Paradesportivos do Tocantins
PCN	Parâmetros Nacionais Curriculares
PCNEM	Parâmetros Nacionais Curriculares para o Ensino Médio
PDE	Programa de Desenvolvimento Educacional
PEE/TO	Plano Estadual de Educação do Tocantins (PEE/TO)
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica SAETO - Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Tocantins
UFT	Universidade Federal do Tocantins
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNCME	Conselhos Estaduais de Educação e União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação
SEDUC/TO	Secretaria da Educação do Estado do Tocantins
SALTO	Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Tocantins (SALTO)

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>2 LINGUAGEM E INTERAÇÃO EM LEITURA.....</b>	<b>18</b>
<b>2.1 Para compreender linguagem e interação .....</b>	<b>19</b>
<b>2.2 Para compreender concepções de leitura e suas metamorfoses</b> .....	<b>30</b>
2.3.1 Conceito Estruturalista de leitura .....	32
2.3.2 A leitura como interação .....	36
2.3.3 O conceito de leitura dialógica.....	38
<b>3 A LEITURA NOS DOCUMENTOS CURRICULARES.....</b>	<b>43</b>
<b>3.1 A leitura nos parâmetros curriculares nacionais .....</b>	<b>43</b>
<b>3.2 A leitura na base nacional comum curricular .....</b>	<b>47</b>
<b>3.3 A leitura no documento curricular do tocantins .....</b>	<b>49</b>
<b>4 AVALIAÇÕES NACIONAIS DE LEITURA.....</b>	<b>52</b>
<b>4.1 Histórico sobre o sistema brasileiro de avaliação da Educação Básica (SAEB) e</b> <b>sistema de avaliação da educação do estado do tocantins (SAETO).....</b>	<b>53</b>
<b>4.2 O SAETO .....</b>	<b>54</b>
<b>5 METODOLOGIA.....</b>	<b>60</b>
<b>5.1 A abordagem qualitativa .....</b>	<b>60</b>
<b>5.2 A linguística aplicada e a pesquisa interpretativista.....</b>	<b>62</b>
<b>5.3 A análise documental.....</b>	<b>64</b>
<b>5.4 <i>corpus</i> de análise.....</b>	<b>68</b>
<b>6 ANÁLISES, DISCUSSÕES E RESULTADOS.....</b>	<b>72</b>
<b>6.1 Prova diagnóstica dos 5º e 9º anos .....</b>	<b>72</b>
<b>6.2 Prova final dos 5º e 9º anos.....</b>	<b>95</b>
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>118</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>121</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Quando comecei o curso de graduação em Letras, na Universidade Federal do Tocantins, o ano era 2017, fiquei eufórica em saber que estava prestes a me tornar uma intelectual negra. Um misto de sentimentos. Alegrias e muitas expectativas. Durante a minha vida, achei que teria apenas duas opções de carreira: casar-se, ou passar o resto da vida trabalhando como vendedora em algum *shopping*<sup>1</sup>, emprego o qual exercia antes do ingresso na universidade, deixando-o depois porque havia tomada a decisão de estudar. Foi a partir daí que comecei a compreender que uma mulher negra tem diversas maneiras de estar no mundo, todos tem<sup>2</sup>. Eu, descobri um jeito para sobreviver. Por mim, pela minha família, pela minha comunidade.

Estava entusiasmada e cheia de expectativas com minha nova realidade, porém, o ingresso na graduação envolve mudanças em relação ao ensino médio. Mudanças essas que fazem com que os calouros sejam inseridos em um novo cenário de suas vidas, na qual se deparam com enormes desafios e dificuldades para os quais, talvez, ainda não estejam preparados, e que, frequentemente, estão ali em busca de melhorias.

Pouco a pouco, a universidade começou a parecer um lugar de promessa e possibilidade. E a cada discurso, vindo dos(as) professores(as), de que o ato de ensinar é uma prática de liberdade (FREIRE, 1987), cada vez mais, eu me sentia pertencente àquele lugar.

Foi então que, para realmente viver a universidade, manifestei o interesse de começar a pesquisar sob a orientação da professora Dra. Ângela Fuza. Por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (PIBIC), sediado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pude realizar minha primeira pesquisa, em 2018, intitulada “A compreensão leitora no livro didático: análise das perguntas de leitura”. O caminho que envolveu a investigação do trabalho foi analisar como a compreensão de leitura era abordada em livros didáticos de Língua Portuguesa, empregados em âmbito local e nacional, identificando os tipos de perguntas de leitura apresentadas e refletir de que modo estavam influenciando a formação e o desenvolvimento do aluno-leitor.

Essa pesquisa me fez compreender que as concepções de leitura que estavam presentes nos livros didáticos, e conseqüentemente nas aulas de leitura de língua portuguesa, seguiam

---

<sup>1</sup> *Shopping* – o uso dessa palavra neste texto não corresponde à tradução literal do inglês “fazer compras”, e sim, trata-se de uso popular no Brasil, referindo-se a centro comercial, isto é, um estabelecimento que reúne diversas lojas, serviços e entretenimento em um único espaço. (Nota da pesquisadora)

<sup>2</sup> Aqui refiro-me a uma das escrevivências de Conceição Evaristo presente em sua obra *Olhos d’água*.

princípios do monologismo, pois estavam centradas num conceito estruturalista de leitura, ou seja, eram apenas atividades de pura decodificação o que não consentiam aos estudantes apreciação crítica alguma.

A partir dos resultados obtidos nesta pesquisa, entendi que é preciso garantir condições, aliadas à qualidade da educação, para que os(as) alunos(as) tenham uma educação responsável e libertadora e não, silenciadora. E aqui recorre-se a Freire (1996), quando ele diz que não existe consciência crítica sem comprometimento histórico.

Jorge Larossa, em sua obra “Esperando não se sabe o quê”, traz uma reflexão na qual se propõe a pensar o ofício docente a partir do que faz um artesão. Um artesão, escreve ele, não se separa do objeto que produz. No produzido, há as digitais de quem produz, há seu suor, há a inspiração. No trabalho do artesão, ele se torna quem é pela forma como lida com a matéria, a qual, a seu turno, torna-se algo que é muito daquele que lhe dá forma. Mas essa artesanaria demanda tempo e disposição, demanda coragem de embrenhar-se nos riscos de uma matéria ainda não totalmente esquadrihada, mapeada.

Na educação, infelizmente, ainda se percebe a ideia de que o ensino de língua portuguesa está centrado no ensino da gramática normativa. E que isso seria, ou que é o suficiente para o desenvolvimento de habilidades de comunicação, não refletindo as atividades de leitura e escrita como atividades de valor social (FERRAREZI JR, 2014), e reduzindo a docência à exposição de conteúdos desvinculados daquele que os produz.

Diante disso, um estudo que esteve no âmago das problematizações aqui realizadas e serviu como inspiração para investigar sistemas avaliativos foi o de Fuza (2010), cujo título é: “O conceito de leitura da prova Brasil”. Ao tomar conhecimento das investigações a respeito dos pressupostos do dialogismo nas avaliações da Prova Brasil, iniciei um processo de reflexão sobre o grau de importância dessas pesquisas, haja vista que sistemas de avaliação costumam atingir/afetar muitas pessoas.

Um outro trabalho que instigou a investigar o SAETO foi o de Couto (2021), pesquisa que tem como objetivo analisar os pressupostos do dialogismo na Prova Paraná. Em alguma medida, as reflexões feitas pelo pesquisador me fizeram trazer tais problematizações para contextos de outros estados. E como havia poucos trabalhos de natureza investigativa sobre o SAETO, tive a oportunidade de estabelecer algumas das primeiras reflexões sobre esse sistema de avaliação à luz dos pressupostos emergidos do dialogismo.

Diante do exposto, as reflexões que se seguem são frutos, além da caminhada acima descrita, das seguintes perguntas:

1. Quais conceitos de leitura subsidiam a prova do SAETO?
2. Em que medida o conceito de leitura dialógica constitui os itens da avaliação da Prova do SAETO?
3. Como os princípios do dialogismo perpassam as questões que se inserem no tópico “Procedimentos de Leitura” da matriz referencial da prova do SAETO?

A partir desses questionamentos, está atrelado o seguinte objetivo geral: compreender como os pressupostos dialógicos de linguagem perpassam as avaliações do Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Tocantins (SAETO), aplicadas a alunos do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental. Já no que diz respeito aos objetivos específicos são os seguintes:

- a) Identificar quais conceitos de leitura subsidiam a prova do SAETO;
- b) Compreender em que medida o conceito de leitura dialógica constitui os itens de avaliação da Prova do SAETO;
- c) Analisar como os princípios do dialogismo perpassam as questões que se inserem no tópico Procedimentos de Leitura da matriz referencial da prova do SAETO.

Diante disso, vários caminhos foram percorridos nesta pesquisa e são apresentados nestes escritos em forma de seção, sendo divididos em mais seis seções além desta Introdução.

Na seção 2 - *Linguagem e Interação em Leitura* - apresento alguns dos principais conceitos que emergem das problematizações e teorizações da epistemologia do Dialogismo, que concebe a linguagem como uma forma de interação. (BAKHTIN, 2015; 2017; 2018; VOLÓCHINOV, 2017; 2019). Também apresento como alguns dos conceitos sobre as concepções de linguagem perpassam os conceitos de leitura.

Na Seção 3- *A leitura nos documentos curriculares* - apresento ao leitor uma discussão sobre a maneira como o conceito de leitura é concebido nos principais documentos curriculares que fundamentam o ensino da leitura no contexto brasileiro.

Na Seção 4- *Avaliações Nacionais de Leitura* - trago para o leitor uma discussão sobre os sistemas de avaliação de leitura no contexto nacional, fazendo um breve panorama histórico sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica, o SAEB, sistema esse responsável pela gestão do SAETO e, posteriormente, é dado um olhar mais específico para o SAETO.

Na Seção 5- *Metodologia* - são apresentadas de maneira detalhada todas as escolhas realizadas no percurso da investigação. Faço, também, uma reflexão sobre a abordagem qualitativa, em seguida, teço reflexões sobre alguns pontos de imbricamento entre a Linguística Aplicada (área em que este estudo se insere) e a pesquisa interpretativa. Após isso, trago para as discussões a metodologia utilizada para a realização da pesquisa, a análise documental. Por último, ainda na seção 5, é apresentado o *corpus* analisado nestes escritos.



Na Seção 6- *Análises e resultados* - são apresentadas ao leitor as análises empreendidas à luz de alguns pressupostos teóricos do dialogismo. É nela que o leitor encontrará as questões analisadas tanto das provas diagnósticas, quanto das provas finais do SAETO, sendo elas seguidas das reflexões realizadas.

A Seção 7- *Considerações Finais* – congrega as reflexões responsáveis por fechar esta dissertação. Além disso, a seção retoma os objetivos de pesquisa, bem como as perguntas de pesquisas postos na origem destas investigações. Por último, o leitor encontrará algumas sugestões de trabalhos futuros e encaminhamentos.

## 2 LINGUAGEM E INTERAÇÃO EM LEITURA

*“Matar não quer dizer a gente pegar revólver de Buck Jones e fazer bum! Não é isso. A gente mata no coração. Vai deixando de querer bem. E um dia a pessoa morreu”.*

Meu pé de Laranja Lima

A escolha da epígrafe deste texto revela a miopia de críticas para as questões da educação e os desafios de assumir uma perspectiva libertadora, crítica, interacionista e histórica. Isso me fez pensar o quanto somos responsáveis por “matar”, ou não, nossos educandos em nossas aulas e se estamos apenas “depositando” os conteúdos, como já afirmou Freire (1987), e do que podemos oferecer, não nos dando conta de que devemos arcar com as consequências de nossas escolhas, sejam elas política e que ironicamente atuam como verdadeiras formas de silenciamento (FERRAREZI-JR, 2014).

O debate acerca da qualidade da educação brasileira e de avaliações educacionais (o ato de avaliar e suas formas) vem sendo discutido desde o século XX. A área da educação não está livre de interferências políticas, econômicas e sociais do Estado. Muito pelo contrário, a questão da educação deve ser encarada como um ato político, principalmente, nas sociedades ocidentais, como a brasileira, que está imersa em práticas de leitura e escrita, portanto, práticas letradas<sup>3</sup>.

Com todo o desenvolvimento que a sociedade brasileira vem atravessando, a educação obteve um papel primordial no campo das políticas públicas, uma vez que a aprendizagem se tornou um elemento indispensável para o crescimento econômico do país. Ao expandir discussões e reflexões acerca do tema, pesquisadores e educadores debatem a problemática em questão defendendo que, a partir da realidade nacional, a linguagem deve ser encarada de maneira social e não individual.

Para trilhar esse caminho, estudos já afirmam que não basta somente criar o acesso às escolas, é necessário garantir condições para que os alunos permaneçam nela unindo-se à qualidade da educação. Nessas discussões, diversos teóricos defendem que o espaço escolar

---

<sup>3</sup> Conceito definido por Street (2012), em seu texto, “Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática dos novos estudos do letramento”. As práticas de letramento são realmente uma tentativa de lidar com os eventos e os padrões de atividades de letramento, mas para *ligá-los* a alguma coisa mais ampla de natureza cultural e social. As práticas de letramento referem-se a essa concepção cultural mais ampla de modos particulares de pensar sobre a leitura e a escrita e a de realizá-las em contextos culturais.

deve formar sujeitos preparados para compreender as realidades sociais e nelas agir criticamente (SOARES, 2009; MARCUSCHI, 2008; FREIRE 1989).

Sendo assim, para a construção desta seção, busco apresentar os pressupostos teóricos relacionados às questões da concepção de linguagem e de leitura que subsidiam as ideias anunciadas. Com o objetivo de refletir e contemplar a concepção da linguagem enquanto interação, concepção esta que vai de encontro à concepção do monologismo, (VOLÓCHINOV, 2017), estabeleço uma relação, por meio de um resgate histórico, entre os diferentes modelos de processamento de informação (KATO, 1990; SOLÉ, 1998; KLEIMAN, 2002) e as concepções de linguagem. Após isso, o leitor também encontrará algumas reflexões acerca de práticas de leitura aliadas ao dialogismo e seus desdobramentos nas avaliações sobre leitura.

## **2.1 Para compreender linguagem e interação**

No início do século XX, o mundo, para aqueles que estudavam linguagem, viveu uma revolução, iniciada pelo círculo de intelectuais denominado Círculo de Bakhtin. Tais intelectuais eram radicados na Rússia na década de 1920. Essa importância se deu porque esse grupo trouxe reflexões que, posteriormente, seriam consideradas como uma quebra de paradigma na forma como se entendia a linguagem.

Antes dessas problematizações, a linguagem era entendida basicamente como algo que era dissociado do sujeito, e essa forma de entendê-la, Volóchinov (2017) foi chamada de Monologismo. Este, não só na obra de Volóchinov (2017; 2019), mas também na obra de Bakhtin (2015; 2017; 2018) e outros estudiosos do Círculo<sup>4</sup>, é descrita a partir de duas tendências linguístico-filosóficas, a saber: Subjetivismo Idealista e Objetivismo Abstrato. Tais tendências englobavam boa parte dos estudos sobre a linguagem até a publicação da obra “Marxismo e filosofia da linguagem” (VOLÓCHINOV, 2017).

A primeira Tendência, Subjetivismo Idealista ou Individualista, no Brasil, Geraldi (2011[1984]) a denominou Linguagem como expressão do pensamento. Essa concepção entende a linguagem como algo pronto, um produto acabado, que centraliza suas ações no psiquismo. O sujeito que enuncia faz o bom uso da linguagem por pensar de maneira correta.

Volóchinov (2017, p. 248) elenca que o subjetivismo idealista analisa os atos de empreendimento do discurso de maneira individual, sendo o pensamento a única fonte dos

---

<sup>4</sup> O Círculo de Bakhtin é um grupo de intelectuais constituído por pessoas de diversas formações, interesses intelectuais e atuações profissionais, que incluía Matvei I. Kagan, Ivan I. Kanaev, Maria V. Yudina, Lev V. Pumpianski, Pavel N. Medvedev e os outros dois mais citados: Mikhail M. Bakhtin e Valentin N. Volóchinov.

desdobramentos da fala. O autor ainda pontua que as leis linguísticas “são leis individuais e psicológicas” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 148), de modo que as leis que vigoram sob a égide do subjetivismo idealista, buscam suas bases em um “psicologismo empirista” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 150).

O autor propõe também a seguinte máxima: “tudo o que se torna um fato gramatical foi antes um fato estilístico” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 153), ou seja, o ato de criação verbal é antes uma questão de como o falante empreende os enunciados, sendo a linguagem o produto das postulações individuais. Após isso, é que ela se encaixa naquilo que é padronizado por uma comunidade, tornando-se um fato gramatical.

Assim, resumem-se, de acordo com os pensadores do Círculo de Bakhtin, os princípios epistemológicos da concepção de linguagem enquanto expressão do pensamento em quatro postulados:

1. A língua é atividade, um processo ininterrupto de criação [...], realizado por meio de atos discursivos individuais;
2. As leis da criação linguística são, em sua essência, leis individuais e psicológicas;
3. A criação da língua é uma criação consciente, análoga à criação artística;
4. A língua como um produto pronto [...] como um sistema estável [...], representa uma espécie de sedimentação imóvel (VOLÓCHINOV, 2017, p. 148).

Muito embora tais princípios epistemológicos sejam encontrados em estudos linguísticos que foram pensados em tempos que não representam a contemporaneidade, resquícios e práticas pedagógicas presentes no contexto brasileiro ainda se valem dessa forma de se compreender a linguagem.

Neste trabalho, não adoto a concepção de linguagem enquanto expressão do pensamento pelo fato de acreditar que a linguagem deve ser compreendida de uma forma em que os sujeitos sejam considerados nas interações verbais, por meio de suas subjetividades; por acreditar que a linguagem não é um fenômeno que está no âmbito psicológico sumariamente, mas sim no âmbito social; e por acreditar que o ato criativo do discurso é social. Tão somente uso-a para contrapor com uma concepção de linguagem social, que posteriormente será apresentada.

Pelo fato de o objeto analisado nesta pesquisa, a leitura, também ser perpassado pelo subjetivismo idealista, é importante destacar que há algumas práticas dentro do contexto de sala de aula, que se ancoram nessa vertente teórica. Conforme elencam Fuza, Ohuschi e Menegassi (2020, p. 16), a leitura, nessa perspectiva, é utilizada apenas como forma de se exteriorizar os pensamentos de modo que é avaliada, nas aulas de língua portuguesa, pela prática da oralidade de maneira “correta”.

Perfeito (2005) e Menegassi (2010b) relacionam a leitura na perspectiva do subjetivismo idealista com a prática da leitura como extração, uma prática que o sentido do texto se encontra, sobretudo, no texto. Por sua vez, a prática da leitura como extração estabelece um ensino de leitura pautado tão somente no individualismo, não possibilitando ao leitor o diálogo com outros elementos e atores na construção dos sentidos que não seja o texto.

Na prática, conforme elencam Fuza, Ohuschi e Menegassi (2020), a leitura na perspectiva da linguagem enquanto expressão do pensamento se pauta em sua avaliação em voz alta. Um instrumento avaliativo que serve de parâmetro para que o professor tenha elementos para saber se o aluno consegue realizar leituras com fluência oral, contudo, não deve ser elemento central para se avaliar se o aluno lê bem ou não, pois a leitura vai além dos aspectos prosódicos e de fluência oral.

Tendo apresentado o subjetivismo idealista, passo, então, a discutir a segunda acepção de linguagem, denominada Objetivismo Abstrato, que, no Brasil, também, é conhecida como “linguagem como instrumento de comunicação” (GERALDI, 1984). Essa tendência linguístico-filosófica, de acordo com Volóchinov (2017), tem como principal expoente o grupo de pesquisadores conhecido como escola de Genebra, cujo líder foi o mestre genebrino Ferdinand Saussure (1857-1913).

O Objetivismo Abstrato surge em um momento em que várias ciências buscavam uma autonomia e desvinculação das áreas do conhecimento tidas, até então, como clássicas. Por isso, as postulações do movimento conhecido como estruturalismo linguístico têm uma exatidão científica considerada referência para outras áreas, conforme afirmou Jakobson (2004). Essa vertente teórica, de acordo com Volóchinov (2017), tem uma série de expoentes defensores, na Rússia, na primeira década pós-revolução russa.

Dessa forma, enquanto *expressão* é uma palavra-chave para compreender a primeira acepção, *sistema* é a palavra central no Objetivismo Abstrato, pois se formos estabelecer um contraponto entre o subjetivismo idealista e o objetivismo abstrato, o cerne da questão se daria justamente nos polos de oposição em que essas concepções se encontram.

Se, no subjetivismo, a criação verbal surge primariamente de maneira psicológica, no objetivismo abstrato, a criação verbal é fruto da apreensão do indivíduo em relação ao grupo em que ele se encontra. Assim, o sistema linguístico é “compreendido como sistema de formas linguísticas fonéticas, gramaticais e lexicais” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 155).

Outra distinção que há entre essas duas tendências é que, enquanto na concepção de linguagem enquanto expressão do pensamento, o ato de criação é um fluxo contínuo, na concepção de linguagem como instrumento de comunicação, o ato de criação linguística é único, tem início

meio e fim. Mesmo sendo único, há “elementos idênticos” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 155), passíveis de análises por meio dos métodos capazes de abstrair e retirar esses fragmentos dos seus contextos de produção para os fins devidamente científicos.

Com o advento do objetivismo abstrato, considero que houve muitos avanços nas discussões acerca da forma que se compreende a linguagem. Acredito que atribuir às comunidades sociais a responsabilidade da criação verbal é um avanço significável, uma vez que indivíduos idealizados passavam a ser os sujeitos enunciadoreis responsáveis pela criação verbal, no subjetivismo idealista. No objetivismo abstrato, essa lógica é alterada e invertida. A grande falha do objetivismo abstrato, ainda de acordo com Volóchinov (2017), é creditar aos sujeitos uma posição passiva na criação verbal, em relação às formas de criação que vinham das comunidades como um todo. O falante era tido como um ente passivo, que nada podia mudar acerca das decisões do grupo a que ele pertencia.

De modo geral, Volóchinov (2017) considera que os princípios epistemológicos do Subjetivismo Idealista são estes:

1. A língua é atividade, um processo ininterrupto de criação, realizado por meio de atos discursivos.
2. As leis da criação linguística são, em sua essência, leis individuais e psicológicas;
3. A criação da língua é uma criação consciente, análoga à criação artística;
4. A língua como um produto pronto, como um sistema linguístico estável (dotado de vocabulário, gramática, fonética), representa uma espécie de sedimentação imóvel, de lava petrificada da criação linguística, construída de modo abstrato pela linguística com o objetivismo prático de ensinar a língua como um instrumento pronto. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 148-149)

Dessa maneira, impera na concepção de linguagem em questão um racionalismo exacerbado, de modo a abstrair os acontecimentos linguísticos da sua história, imputando às leis linguísticas a alcunha de a-ideológicas, afirmação essa duramente combatida por Volóchinov (2017), que defende que, juntamente com o conceito e com a imagem acústica (definição saussureana de signo), há ainda a ideologia, capaz de se associar às palavras. Dessa forma, pelo fato de ter uma lógica matematicamente orientada para compreender a linguagem, o objetivismo abstrato

não se interessa pela relação do som com a realidade por ele orientada retratada ou com o indivíduo que o gerou, mas pela relação de um signo com outro dentro de um sistema fechado, uma vez aceito e postulado. Em outras palavras, eles se interessam apenas pela lógica interna do próprio sistema de signos (VOLÓCHINOV, 2017, p. 163).

O subjetivismo idealista tem seus desdobramentos dentro da realidade das aulas de leitura do contexto brasileiro, já o objetivismo abstrato, como uma escola historicamente mais nova, também tem muita representação nas práticas leitoras da contemporaneidade, uma vez que, cada vez mais, é frequente observar pesquisadores combatendo a produção de material didático, que, de um modo geral, responde à realidade dos grandes centros, não dialogando com os contextos dos sujeitos que se encontram em regiões descentralizadas.

Considero que o objetivismo abstrato tem uma correspondência com o paradigma do Monologismo, pois se o sujeito que enuncia é considerado um ente passivo, também não haverá espaço para que se considere as impressões subjetivas que esse sujeito empreende. E se as subjetividades não são consideradas nas produções linguísticas, não se entende a linguagem a partir de uma ótica social. É mister pontuar que, muito embora as teorizações e elocubrações do monologismo tenham força e representem o pensamento de diversas escolas de pensamento linguístico, no ponto de vista empírico elas se encontram como inconsistentes, uma vez que a língua é dialógica por natureza.

Além disso, conforme elenca Menegassi (2010a), na perspectiva do objetivismo abstrato, se a linguagem é tida como um fenômeno objetivo, a leitura é tida como um processo simples de decodificação, e o leitor, um mero ente passivo, que atua e age no sentido em que os textos e os enunciados os conduz, não permitindo a esses refutar, discordar, contestar, avaliar, ampliar e as demais possibilidades que são valorizadas na perspectiva dialógica de leitura, formada no bojo do dialogismo, conforme elencam Fuza, Ohuschi e Menegassi (2020).

Os autores também pontuam que essa vertente proporciona uma leitura, “uma abordagem superficial e descontextualizada de ensino de línguas” (FUZA; OHUSCHI; MENEGASSI, 2020, p. 19). Isso se deve ao fato dessa orientação conceber a leitura como um processo de decodificação, que vai do código escrito ao código oral, caminhando de letra por letra, de palavra a palavra. Solé (1998), a partir de pressupostos da Psicolinguística, nomeou essa perspectiva como a “perspectiva do texto”, Menegassi e Angelo (2022), a partir do olhar da Linguística Aplicada, nomearam-na como a “perspectiva com o foco no texto”. Os autores ainda elencam alguns exemplos de atividades de leitura que são pautados por essa perspectiva, como: “a) perguntas prontamente identificadas no texto”; b) “Consulta ao dicionário” e c) “Leitura em voz alta” (MENEGASSI; ANGELO, 2010, p. 18-19).

No que se refere às tendências linguístico-filosóficas do subjetivismo idealista e do objetivismo abstrato, juntas, elas formam a epistemologia do monologismo que tem um papel importante neste trabalho, pois é um horizonte à retaguarda a ser distanciado, sendo, o norte, a

concepção que, ora, será apresentada. Tal acepção recebe o nome de linguagem como forma de interação.

Esta tendência entende que a linguagem tem que ser analisada em um todo, a partir de seu contexto histórico, seu contexto enunciativo e a partir das valorações ideológicas surgidas. O cerne central para se entender como a criação verbal se dá, nesta concepção, é a interação verbal. A linguagem é compreendida socialmente, a partir de uma lógica que compreende as subjetividades dos sujeitos.

Congrega, nesta acepção, da mesma forma que congrega no objetivismo abstrato, as ideias de que os enunciados são únicos, todavia, o objetivismo abstrato deposita as suas crenças na ideia de que se abstrair as partes do discurso, encontrar-se-ão trechos que são idênticos a outros enunciados, proferidos em outros momentos. Essa crença não se aplica à concepção de linguagem enquanto forma de interação, uma vez que aqui os enunciados devem ser analisados em sua totalidade, ou seja, as palavras devem ser concebidas com toda a sua cena enunciativa.

A partir dessa noção, surgem muitos conceitos que são muito caros para esta pesquisa, pois, no *corpus*, que ora fora analisado, foram encontradas muitas situações em que essa máxima de se analisar as situações enunciativas em sua totalidade não aconteceram. Fuza (2010) pontua a importância de tais conceitos no trabalho com o ensino da leitura, pois sem tais elementos nas aulas de leitura, fica mais complexo o trabalho de desenvolvimento da criticidade na formação dos leitores.

Na mesma linha de pensamento, outro autor que contribuiu grandemente para essa discussão, foi o russo cujo nome é usado para batizar o círculo de pensadores que inauguram as discussões que, ora os apresento, Mikhail Mikhailovich Bakhtin (1895-1975), na sua obra “Estética da criação verbal” (2018), publicado pela primeira vez em 1979.

Nessa obra, o autor em questão traz uma definição importantíssima acerca da forma em que se compreendia o “enunciado”, que é justamente a partir dele que os seres humanos produzem a linguagem. Para Bakhtin (2018), o enunciado tem uma natureza dialética, tendo em vista que é um acontecimento único, que não se repete, pois as situações comunicativas são únicas e, ao mesmo tempo, ele considera todo falante como um respondente.

Para Bakhtin, é o estudo do enunciado de maneira concreta, ou seja, em suas situações comunicativas, que deve ser o cerne das reflexões sobre a linguagem, de modo a afirmar que:

O desconhecimento da natureza do enunciado e a relação indiferente com as peculiaridades das diversidades de gênero do discurso em qualquer campo da investigação linguística redundam em formalismo e em uma abstração exagerada, deformam a historicidade da investigação, debilitam as relações da língua com a vida. Ora, a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam);



é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua (BAKHTIN, 2018, p. 264-265).

Dessa maneira, na época em que Bakhtin fez as suas proposições, parte dos problemas, no trato em relação à linguagem, dava-se justamente pelo fato de a maioria dos pesquisadores da área de linguagem não analisarem os enunciados como tal, um acontecimento particular, individual. E essa máxima ainda persiste em parte das práticas escolares referentes à leitura nos dias de hoje, quando, em avaliações voltadas para a área de leitura, elaboram-se questões de prova que extraem apenas fragmentos de textos, tirando dos leitores a possibilidade de se deparar com os contextos de produção dos quais as obras suscitam.

Assim, o enunciado é, para o Círculo de Bakhtin, “uma *combinação absolutamente livre* de formas da língua” (BAKHTIN, 2018, p. 285), que se constituem a partir da noção de que cada acontecimento linguístico é único, juntamente com a influência de outros enunciados que, há muito tempo, são proferidos em uma dada comunidade. Sobre esse respeito, Bakhtin (2018, p. 297) indica que “todo enunciado concreto é um elo na cadeia da comunicação discursiva de um determinado campo. Os próprios limites do enunciado são determinados pela alternância dos sujeitos do discurso (dos falantes)”.

Desse modo, o próprio autor pontua que “o falante não é um Adão bíblico, só relacionado com objetos virgens ainda não nomeados, aos quais dá nome pela primeira vez” (BAKHTIN, 2018, p. 300), ou seja, todo falante, em alguma medida, é um “respondente”, que se orienta em direção a outros enunciados, sendo esse um dos princípios do dialogismo.

Um outro conceito que é muito caro para esta pesquisa e que se insere nas discussões acerca da concepção de linguagem enquanto forma de interação é o conceito de gêneros discursivos. E como me proponho a analisar uma prova de avaliação de leitura, que é um suporte para vários outros gêneros, a forma como são entendidos os gêneros discursivos não poderia deixar de ser elencada.

Dessa forma, o autor define os gêneros discursivos como os “tipos de enunciados relativamente estáveis” (BAKHTIN, 2018, p. 262). Esses tipos de enunciados são organizados de acordo com “os campos da atividade humana” e têm como característica “a riqueza e a diversidade [que são consideradas] infinitas” (BAKHTIN, 2018, p. 262). Todavia, muito embora sejam formas relativamente estáveis, aos sujeitos que enunciam, os enunciados são mais flexíveis que os próprios gêneros, pois, para a construção de um enunciado, não é necessário que se elenque um conteúdo temático específico, um estilo específico e uma construção composicional específica, diferentemente dos gêneros que necessitam dessas características para que se configurem como tal. Sobre esse respeito, pontua Bakhtin:

Os gêneros do discurso: estes são tão indispensáveis para a compreensão mútua quanto as formas da língua. Os gêneros do discurso, comparados às formas da língua, são bem mais mutáveis, flexíveis e plásticos; entretanto, para o indivíduo falante eles têm significado normativo, não são criados por ele mas dados a ele (BAKHTIN, 2018, p. 285).

Assim, a partir dessa lógica, a construção composicional se refere à forma como o gênero se constitui e o estilo, que diz respeito às possibilidades que cabem ao enunciador empreender em um determinado gênero. O conceito de gêneros discursivos é de extrema importância para o trabalho com a leitura, pois, conforme elenca Bakhtin (2018, p. 285), “quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade [...], refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação”. Assim, quanto mais familiaridade com determinados gêneros, mais possibilidades haverá de se obter êxito para o ensino da leitura, uma vez que a partir do trabalho com a língua em contextos de uso, o aluno poderá desenvolver suas individualidades.

Tendo apresentado ao leitor o conceito de gênero do discurso, encaminho as discussões para outras noções do dialogismo que são de extrema relevância para este trabalho, uma delas é a noção de alteridade, tema muito caro para o Círculo, que aparece várias vezes, tanto na obra de Bakhtin quanto na obra de Volóchinov, e se faz cada vez mais necessário nos trabalhos que, assim como este, propõem-se a problematizar a sociedade a partir dos problemas referentes à linguagem.

Diante disso, a alteridade, de um modo geral, é a capacidade de se colocar no lugar do outro. E no dialogismo essa capacidade ganha a cena, tendo em vista que os enunciados só se fazem compreendidos a partir desse elemento, pois, de acordo com Volóchinov (2017, p. 231), “toda compreensão é dialógica”, tanto o enunciador quanto o coenunciador mobilizam esforços para se fazerem compreendidos.

A participação do outro na construção dos sentidos é tão importante para o dialogismo que Bakhtin (2017, p. 41) elenca que essa interação faz dos sentidos algo sem fim, como pode-se ver: “o sentido é potencialmente infinito, mas só pode atualizar-se em contato com o outro sentido (do outro), ainda que seja com uma pergunta do discurso interior do sujeito da compreensão”.

Dessa forma, adicionam-se mais alguns elementos à questão da compreensão de que ela é sempre responsiva e que essa responsividade se apresenta de algumas maneiras no quadro da

comunicação discursiva<sup>5</sup>. Assim, Bakhtin (2018) aponta três maneiras de compreensão responsiva: ativa, passiva e retardada. Antes de detalhar as diferenças que há entre tais formas de compreensão, gostaria de elencar que elas são etapas do processo de comunicação discursiva e “toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso)” (BAKHTIN, 2018, p. 271).

Sobre a primeira forma de responsividade, chamada ativa, Bakhtin elenca que ela ocorre de modo instantâneo, quando o sujeito que ouve ou o que apreende o enunciado se movimenta em direção a ela, seja para se colocar de maneira positiva ou negativa. Trata-se de um acontecimento em tempo real.

Já a segunda maneira de responsividade, conhecida como passiva, também ocorre em tempo real e instantâneo, todavia, recebe esse nome, pois o sujeito que ouve ou apreende o enunciado escolhe não se manifestar em relação a este, antes permanece em silêncio. Trata-se de um acontecimento em tempo real de manifestação silenciosa. A compreensão silenciosa pode acontecer tanto de forma dialógica, quanto de forma monológica, pois quando se enuncia algo e o sujeito apenas tem o direito de silenciar (como no exemplo das ordens militares dado por Bakhtin [2018]), temos uma responsividade passiva fundada no autoritarismo do monologismo; e quando há uma manifestação de enunciado na qual o sujeito escolhe silenciar, a manifestação da responsividade segue outra lógica, a lógica do dialogismo, no qual os sujeitos escolhem a maneira de se manifestarem.

E no que diz respeito à última forma de manifestação da responsividade, denominada de retardada, trata-se de um acontecimento linguístico que tem por característica a manifestação completa em momentos após a enunciação, ou seja “cedo ou tarde, o que foi ouvido e ativamente entendido responde nos discursos subsequentes ou no comportamento do ouvinte” (BAKHTIN, 2018, p. 272), diz respeito às interações em que o ouvinte compreende aquilo que foi dito e se movimenta em relação a esses enunciados depois da interação em tempo real.

A máxima, ao fim de tudo acerca dessa questão da alteridade, como assevera Geraldi (2013), é um encontro entre dois sujeitos,

tal como em Bakhtin, desta relação com a alteridade nenhum dos dois sai inalterado, ninguém sai como entrou. Se no mundo da vida não saímos de um diálogo sem, com ele, nos enriquecermos, também nos processos educativos professor e aluno saem diferentes porque nessa relação ambos aprendem. (GERALDI, 2013. p. 15)

---

<sup>5</sup> Quadro da comunicação discursiva é o conceito utilizado por Bakhtin (2018) para nomear uma situação discursiva em seu devido contexto de enunciação. O quadro da comunicação discursiva é o que permite que o enunciado seja coeso e compreensível.

Essas manifestações de responsividade são de extrema importância com a temática aqui discutida, pois, nas avaliações analisadas, algo que é de suma relevância é a problemática da compreensão dos alunos sobre o que eles leem, uma vez que cabe a estes se movimentarem em relação aos enunciados dados pelas avaliações para demonstrarem conhecimento sobre a leitura e sobre as problemáticas trazidas nas provas.

Considero, entretanto, que todas as formas de responsividade acontecem nos momentos de avaliação de leitura. Acredito, também, que da mesma forma em que os enunciados e a forma como nos constituímos em linguagem se dá de maneira alteritária e responsiva, assim também se constitui o processo de desenvolvimento da leitura, por meio da interação, por meio dos deslocamentos e por meio da responsividade.

No que concerne à leitura, essa perspectiva trouxe grandes e importantes contribuições no contexto brasileiro. Essas contribuições dão conta desde a alteração de documentos oficiais, como é o caso dos PCN (1998) e da BNCC (2018), até a mudança sobre a forma como a leitura era vista no cenário nacional. Se antes entendia a leitura como uma forma de extração, ou até uma leitura com o foco no texto, passa-se a entender a leitura como resultado da interação entre autor-texto-leitor (MENEGASSI; ANGELO, 2022).

A linguagem, enquanto forma de interação, não é uma concepção na qual possa vista como algo pronto e acabado. Por consequência dessa forma de se entender a linguagem, a leitura também não é vista como algo pronto e acabado, mas sim como um processo. Esse processo que nasce do diálogo, das oposições em interação, da dialética, da construção coletiva, a partir de uma construção ativa de sentidos que emerge da interação autor-texto-leitor.

Dentro das reflexões do dialogismo, emergem ainda os conceitos de forças centrípetas e forças centrífugas. Esses conceitos são importantes às reflexões sobre a leitura que se encontram nestes escritos pelo fato de, conforme elenca Bakhtin (2015, p. 19), a língua, por ser um fenômeno social, é estratificada e constituída por forças históricas que atuam de maneira verbo-ideológica. Tais forças, então, são o fruto dessa estratificação.

Dessa forma, as forças centrípetas entendem a língua a partir de uma categoria única. Essa compreensão se dá a partir de uma lógica que se centraliza em apenas uma forma de uso linguístico, a noção de língua. Ela é fruto de processos históricos de unificação. É dessas forças que surgem ideias como a noção “língua correta” (BAKHTIN, 2015, p. 40, *grifos do autor*).

Conforme elenca Bakhtin (2015, p. 40), essas forças, por mais que façam parte da língua como um todo, elas se opõem ao que o autor chama de “heterodiscurso real”. Ele define o heterodiscurso, basicamente como a diversidade de discursos, uma vez que representa

“discrepâncias de palavras, de sentidos, diferença de opiniões, de avaliações, divergências” (BAKHTIN, 2015, p. 247).

Um exemplo das forças centrípetas da língua, no caso da realidade brasileira, são os discursos oficiais e institucionalizados, que fazem parte de boa parte das práticas sociais em que os sujeitos se encontram. Se esses sujeitos não dominam tais práticas linguísticas podem ser excluídos. Um claro exemplo é um aluno que não domina os conhecimentos gerais para que consiga ingressar em uma Universidade, pois pelo fato de lhe ser exigido uma série de competências que são atravessados pelo desenvolvimento da competência leitora<sup>6</sup>, esse aluno pode ser excluído de ter esse acesso.

Em contrapartida, ao mesmo tempo que atuam as forças centrípetas da língua, há, em movimentação contrária, as forças centrífugas da língua, pois, enquanto aquelas atuam no sentido de centralização, estas atuam no sentido da descentralização. Ambas costumam operacionalizar em um mesmo espaço e atuam de maneira verbo-ideológica, haja vista que valoração ideológica é um dos elementos que constitui o signo linguístico.

Além da descentralização, uma movimentação realizada pelas forças centrífugas da língua é a separação, pois se as forças centrípetas atuam no sentido de unificar uma língua nacional, as forças centrífugas, dentro dessa realidade de “unificação” possibilitam estratificações, que podem ser materializadas por meio de dialetos sociais ou de outras formas de variações que ocorrem dentro de uma língua.

Um ponto importante a ser elencado é que, para os estudiosos do Círculo de Bakhtin, não há uma valoração sobre o fato de uma força ou outra ser mais importante. Ambas fazem parte e constituem o heterodiscurso real das línguas. Uma possível maneira de se trabalhar, em avaliações de leitura, com essa força em específico é não deixar de considerar as variações que vão emergindo dentro de uma língua.

As línguas variam e essas variações fazem parte de suas constituições; não haveria sentido, em sabendo dessa realidade da língua, desconsiderar contexto de produção linguística ou até certos usos específicos em uma avaliação que se parte do princípio dialógico.

Sendo assim, após explanar algumas questões referentes à maneira como a língua e a linguagem foram concebidas na construção deste trabalho, passarei, pois, a próxima seção, a qual discutirá a forma como concebo a leitura, algumas discussões acerca do que o campo da Linguística Aplicada vem desenvolvendo sobre a leitura e como essas problematizações se relacionam com a temática aqui analisada.

---

<sup>6</sup> O termo “competência leitura”, nesta dissertação é tomado como um sinônimo para “leitura”.

## 2.2 Para compreender concepções de leitura e suas metamorfoses<sup>7</sup>

Como o objetivo é desenvolver aspectos teóricos direcionados aos estudos de leitura, na Matriz de Referência dos documentos oficiais e na prova do SAETO, torna-se essencial discorrer sobre as principais concepções de leitura, determinantes no processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa; refletir sobre a leitura por meio de uma perspectiva dialógica, assim como traçar um percurso dos estudos e pesquisas ao longo dos anos. Sendo assim, justifica-se o termo metamorfose, pois, aqui, serão expostas as mudanças e transformações no que diz respeito aos estudos de leitura.

Se olharmos para a história oficial de muitos países, o Brasil é um país jovem. Por sua vez, os nossos 500 anos refletem, no que diz respeito à leitura, histórias que devem ser discutidas que, todavia, não nos orgulham, uma vez que houve pouca ou nenhuma motivação por parte dos governantes, nos períodos Colonial e Imperial, em fazer com que essa nação fosse amplamente escolarizada.

Sobre esse respeito, Soares (2009) elenca dados que vão ao encontro de tais colocações ao mostrar que, por muito tempo, na história do Brasil, a maioria da nossa população foi considerada analfabeta, ou seja, não sabia ler. Esses números passam a diminuir, consideravelmente, a partir da segunda metade do século XX, quando o país passa por um amplo processo de industrialização.

Por muito tempo, os governantes e até boa parte dos educadores tinham apenas uma preocupação no que diz respeito à problemática da leitura: se as pessoas sabiam ler ou não. Se as pessoas costumavam utilizar os conhecimentos sobre a leitura no dia a dia, não era o cerne das preocupações dos governantes. Esse cenário vem a mudar, principalmente porque, a partir da década de 1980, grupos de pesquisadores<sup>8</sup> de vários países passaram a enxergar a questão da leitura sob uma ótica social. A partir daí, começou a preocupação se os alunos tinham ou não um desempenho satisfatório acerca da leitura.

No Brasil, a máxima que vigora, nos últimos 30 anos, é que estudos vêm apontando um desempenho insatisfatório no domínio das práticas de leitura em avaliações oficiais (SOARES,

---

<sup>7</sup> O termo Metamorfose faz referência a obra “A metamorfose” de Franz Kafka, obra que gerou um forte impacto à Literatura contemporânea.

<sup>8</sup> Alguns dos pesquisadores que contribuíram para o desenvolvimento dessas pesquisas de leitura como prática social foi Paulo Freire (1921 - 1997); o grupo de pesquisa CEALE sobre a liderança da professora Dra. Magda Soares; a professora Dra. Angela Kleiman que atualmente lidera o “Grupo Letramento do professor”; a professora Dra. Raquel Fiad e a professora Dra. Mary Kato.

2009; ROJO, 2009), o que nos conduz a inquietações sobre como a prática de leitura e a compreensão de textos estão sendo compreendidas no contexto escolar. Solé (1998) evidencia que, na Educação básica, o ensino, o conhecimento e a aprendizagem de leitura, na escola básica, são objetivos máximos.

A leitura é uma prática que aciona, desenvolve habilidades e que fomenta a formação e o conhecimento do sujeito. É um dos componentes basilares do ensino escolar que contribui para a formação do leitor e seu desempenho no mundo letrado. Tendo em vista que a produção de leitura também é algo a ser trabalhado e ensinado, e que de uma forma mais privada nossa vida intelectual está conectada aos resultados de leitura de cada período e segmento social, “A leitura não é um processo preciso que envolve uma percepção exata, detalhada e sequencial, com identificação progressiva de letras, sílabas, palavras, estruturas, proposições, dentre outros” (DELL’ISOLA, 1988, p. 32).

Há maneiras distintas de leitura, dependendo do contexto em que se dá e de seus fins. Dessa forma, a leitura pode ser um procedimento complexo e que abrange muito mais do que habilidades na ação de ler, pois tem que ser analisada a relação de sentidos que se institui no texto e no que ele deseja informar ou não. Ler é interpretar, compreender, questionar, criticar e inferir, o ato de ler “se antecipa e se alonga na inteligência do mundo” (FREIRE, 1989, p. 9).

Ferrarezi Jr e Carvalho (2017, p. 23) destacam que:

Ler, escrever, ouvir e falar são objetivos principais no ensino de língua portuguesa na educação básica. E ler não é ser capaz de decifrar as letrinhas de um alfabeto qualquer; é, principalmente, ser capaz de compreender o que um texto traz, interagir com ele de forma inteligente, retirar dele o que interessa para a nossa vida cotidiana, ser capaz de interferir criticamente nele e na realidade a partir dele, enfim, fazer uso pleno do texto como parte da vida social de uma sociedade letrada.

Posto isto, ler “significa aprender a encontrar sentido e interesse na leitura” (SOLÉ, 1998, p. 172). Isso só é possível de se realizar quando o leitor não fica apenas no processo de decodificação, mas consegue compreender, interpretar o que lê, possibilitando o processo inferencial. Essa postura foge do tipo de leitura que se baseia numa perspectiva estruturalista, a qual consiste na prática de passar o código escrito para o código oral.

Historicamente, o ensino de leitura no contexto brasileiro perpassou por diversos conceitos de leitura. De acordo com Menegassi e Angelo (2022), o progresso dos estudos sobre leitura está ligado ao desenvolvimento da própria Linguística como ciência que estuda a linguagem humana e suas manifestações tanto da fala quanto da escrita. De início, o objeto de investigação estava focado apenas nas unidades isoladas da língua, como os fonemas, os sons,

as palavras e as frases. Com o avanço de pesquisas na área, no que diz respeito à ciência da linguagem, o foco foi sendo alterado com o surgimento da Linguística Aplicada, da Sociolinguística, da Psicolinguística até chegar à concepção de texto como materialização e elemento fundamental de manifestação de discurso.

Sendo assim, entendendo a leitura como uma forma de linguagem que se estabelece na interação, e para a sua efetiva realização, é necessário que o sujeito-leitor desenvolva habilidades estabelecidas e apodere-se de procedimentos cognitivos que viabilizem a compreensão e a constituição dos sentidos. Então, ter ciência dos métodos cognitivos que estão introduzidos no processo de leitura é de grande importância na formação do leitor e no amparo de práticas pedagógicas que levem à compreensão.

A partir das relações entre as teorias e a leitura, a literatura indica diferentes perspectivas para serem abordadas. Dessa maneira, apresento os conceitos de leitura estruturalista, cognitivista, interacionista e dialógica, segundo Angelo e Menegassi (2022), que consideram autores, como Kato (1990), Kleiman (2004) e Kock e Elias (2008), fundamentados em pesquisadores como Gough (1976), Smith (2003) e Goodman (1970).

### 2.3.1 Conceito Estruturalista de leitura

O conceito estruturalista de leitura, também vinculado à abordagem ascendente (*bottom-up*), é aquele cujo foco está no texto. Ele é o modelo que traz os objetivos centrais da concepção de leitura como extração de significado do texto (FUZA, 2010). Tal conceito parte de algumas problematizações de Gough (1976), conhecido como *bottom-up*, que traduzido significa “De baixo para cima”, isto é, um processamento que vai do texto para o leitor em um processo de leitura ascendente, supondo que o leitor parta de níveis inferiores do texto e progressivamente compondo diferentes unidades linguísticas (das letras até formarem palavras, das palavras até se formarem frases, das frases aos parágrafos até chegar ao texto).

Nesse conceito, a leitura é centrada inicialmente no sistema linguístico, envolvendo, desde a forma de extração, até a decodificação. O texto é entendido como um simples produto de codificação de um emissor, a ser decodificado pelo leitor. Para que essa decodificação ocorra com sucesso, basta ao leitor o conhecimento do código utilizado (MENEGASSI, 2010). Nesse processo, o leitor é aquele

[...] que constrói o significado com base nos dados do texto, fazendo poucas leituras das entrelinhas, que apreende detalhes detectando até erros de ortografia, mas que [...] não tira conclusões apressadas. É, porém, vagaroso e pouco fluente e tem dificuldade



de sintetizar as ideias do texto por não saber distinguir o que é mais importante do que é meramente ilustrativo ou redundante (KATO, 1990, p. 40-41).

A leitura como decodificação é uma prática “empobrecedora”, segundo Kleiman (2016), pois não contribui para uma visão crítica de mundo dos educandos. Dessa forma, atividades de leitura que dispõem de tal concepção são desenvolvidas por exercícios autônomos, mecânicos e objetivos que requerem do leitor apenas um “passar do olho pelo texto à procura de trechos que repitam o material já decodificado da pergunta” (KLEIMAN, 2016, p. 30).

Quando a leitura está vinculada ao paradigma do monologismo, o ensino e aprendizagem desta competência acaba por silenciar as vozes dos leitores envolvidos nestes processos (SUGAYAMA, 2017), não considerando as conexões de subjetividade do sujeito ao produzir conhecimento.

Tais críticas apresentadas a tal concepção de leitura, que ainda predomina no contexto escolar, dialoga com uma prática autoritária, visto que “Essa maneira de conceber o texto e a leitura leva ao silenciamento das vozes dos alunos e à construção de uma identidade leitora passiva” (SUGAYAMA, 2017, p. 60). Dessa maneira, tal concepção autoritária ocasiona nos leitores o silenciamento e a não consciência crítica.

Ainda sobre essa concepção de leitura autoritária, Kleiman (2016, p. 34) constata que:

Essa concepção de leitura permite todas as deturpações já apontadas, que agora resumimos: a análise de elementos discretos seria o caminho para se chegar a uma leitura autorizada, a contribuição do aluno e sua experiência é dispensável, e a leitura toma-se uma avaliação do grau de proximidade ou de distância entre a leitura do aluno e a interpretação “autorizada”.

Nesta visão de leitura como prática autoritária, as atividades não possibilitam que o educando ou o leitor conceba novos sentidos baseados em seu conhecimento de mundo, de modo que o significado, construído nas aulas de leitura, advém unicamente do texto que, na maioria das vezes, é o livro didático, que, por sua vez, para boa parte das professoras do Brasil é o material didático disponível nas salas de aula. Por essa razão, evidencia que esta concepção focada apenas no texto não possibilita a interação autor-texto-leitor<sup>9</sup>.

Assim, Kleiman (2016, p. 22-23) assevera que:

A atividade árida e tortuosa de decifração de palavras que é chamada de leitura em sala de aula, não tem nada a ver com a atividade prazerosa. [...] As práticas desmotivadoras, perversas até, pelas consequências nefastas que trazem, provêm,

---

<sup>9</sup> Perspectiva que será abordada ainda neste capítulo.

basicamente, de concepções erradas sobre a natureza do texto e da leitura, e, portanto, da linguagem.

Portanto, os leitores têm pouco espaço para a produção de novos sentidos e não se posicionam criticamente, pois a professora “será sempre a que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca” (FREIRE, 1987, p. 58).

É importante ressaltar que, nessa prática de leitura, professoras e professores também podem ser silenciados por preceitos impostos socialmente pelo contexto escolar. Sobre essas formas de silenciamento nas aulas de leitura, Coracini (2010, p. 74) percebe que

[...] se os alunos são silenciados pelos professores, estes são silenciados pelo livro didático e pela instituição, e ambos, pelo sistema escolar e social que os formou e que, de uma forma ou de outra, conferem lugares demarcados e formas regulares de ação pedagógica internalizadas e naturalizadas, impedindo a uns e a outros a livre elaboração do sentido e tudo o que os (nos) rodeia.

Em outras palavras, determinadas práticas que a escola mantém e alimenta, em relação à concepção de leitura, são as que consideram “os aspectos estruturais do texto como entidades discretas que têm um significado e função independentes dos contextos em que se inserem” (KLEIMAN, 2016, p. 25). Ratificando a citação anterior, Solé (1998) destaca que a maneira como é trabalhada a leitura, resumida a ler o texto e responder perguntas sobre ele, normalmente, estão relacionados a aspectos pontuais.

Conseqüentemente, em determinados momentos, o espaço escolar não promove propósitos específicos para as práticas de leitura, pois, nessa área, a atividade de leitura “é difusa e confusa, muitas vezes se constituindo apenas em um pretexto para cópias, resumos, análise sintática e outras tarefas do ensino de língua” (KLEIMAN, 2002, p. 30). Logo, tal prática de leitura no contexto escolar é utilizada, muitas vezes, pelo professor utilizando o texto como pretexto para realizar exercícios de gramática.

Diante disso, no conceito de leitura estruturalista, não existe uma leitura com a finalidade de produção de sentido, e sim apenas de identificar o conteúdo do texto, num processo mecânico (FUZA, 2010). Todavia, os mecanismos que são utilizados em tal modelo de processamento são relevantes, pois contribuem para o processo da competência leitora, porém, o ato de ler não deve ficar preso apenas a este modelo, porque o leitor corre o risco de que sua compreensão e interpretação fiquem dependentes do texto, sendo assim leitores passivos.

### 2.3.2 Conceito cognitivista de leitura

Em perspectiva inversa à primeira, a leitura descendente (*top-down*) tem como principal suporte o leitor na construção dos sentidos, atribuindo as informações ao texto, segundo o conhecimento que fora adquirido ao longo da vida, e realizando um processo descendente de leitura. Nesse processo,

É o leitor que aprende facilmente as ideias gerais e principais do texto, é fluente e veloz, mas por outro lado faz excessos de adivinhações, sem procurar confirmá-las com os dados do texto, através de uma leitura ascendente. É, portanto, o tipo de leitor que faz mais uso do seu conhecimento prévio do que da informação efetivamente dada pelo texto (KATO, 1990, p. 40).

O modelo conhecido como *top-down*, defendido por Goodman (1970), significa, em sua tradução, “de cima para baixo”, uma leitura desenvolvida em sentido descendente do leitor para o texto. O autor refuta a ideia de que a leitura é um processo exato e que abarca apenas a percepção sequencial e a identificação das letras, das palavras etc. concebendo a leitura como “um jogo psicolinguístico de adivinhações” que faz referência a um processo contínuo de hipóteses pelo movimento ascendente.

Nessa perspectiva, atribui-se à cognição a tônica de maior importância no processo da leitura. A interação ocorrida, conforme pontua Angelo e Menegassi (2022, p. 33), se dá “entre o pensamento e a linguagem, a partir das quais o leitor busca fazer previsões e inferências para a construção do significado a partir das características do texto escrito, como estruturas sintáticas, semânticas, recursos coesivos etc.”.

Dentre as contribuições trazidas por essa maneira de se entender a leitura está o desenvolvimento do raciocínio inferencial, pois o conceito cognitivo de leitura explora em grande medida esse tipo de raciocínio. É mister pontuar que, o trabalho com a leitura, de acordo com nossos documentos oficiais, tais como a BNCC (2018), em boa medida é perpassado pelo raciocínio inferencial, haja vista que ele é de grande valia para que o aluno aprenda a fazer previsões a partir das informações que surgem de um texto.

Isso se deve ao fato de que, no conceito cognitivo de leitura, o sentido do texto não se encontra pronto e acabado por si. O leitor é muito importante para que a leitura se apresente como uma prática completa, a partir da interação deste com o texto, por meio de inferência. As inferências vêm a ocorrer caso o leitor consiga complementar “a informação disponível utilizando o conhecimento conceptual e lingüístico e os esquemas que já possui” (GOODMAN, 1970, p. 17).

Um das grandes lacunas a essa perspectiva de leitura, é que, apesar de o leitor ganhar um papel ativo – atribuir significado e fazer previsões sobre o que será lido – aspectos sociais são desconsiderados, possibilitando qualquer tipo de interpretação ao texto, já que haverá uma confiança muito grande nas adivinhações do leitor (MENEGASSI; ANGELO, 2010).

Diante do exposto, é de extrema importância o papel dos professores nesse processo, já que “ao considerar a leitura como atribuição, o professor assume o papel de facilitador da aprendizagem, uma vez que é responsável por propiciar os momentos e o material de leitura” (FUZA, 2010, p. 16). Essa postura, de facilitador da aprendizagem, se apresenta como de grande relevância para a superação dos problemas citados sobre o ensino de leitura.

### 2.3.3 A leitura como interação

Após ter discutido a respeito de duas formas de se conceber a competência leitora, a ascendente e a descendente, chegamos, nestas discussões, a uma outra maneira de se compreender a leitura. Tal acepção surge de uma síntese dialética dos dois modelos anteriormente citados e é chamada de leitura como interação (FUZA, 2010).

Nesse modelo, a leitura segue uma perspectiva da interação, na qual deixa de ter como foco apenas um ou outro elemento, seja leitor, autor ou texto. Os leitores não dependem exclusivamente de um ou de outro (ascendente e descendente), pelo contrário, precisam de ambos concomitantemente mediada pelo texto (KATO, 1990). Nessa perspectiva interativa, o leitor “é capaz de reconstruir quadros complexos envolvendo personagens, eventos, ações, intenções para assim chegar à compreensão do texto” (KLEIMAN, 2016, p. 99).

De acordo com Menegassi (2010), autor e leitor são tidos como sujeitos atuantes que conservam diálogos e buscam construir, e são construídos no texto, o qual se torna o próprio lugar onde acontecem as interações. Dentre essas interações, os modelos de processamento ascendente e descendente são simultâneos, o que, em alguma medida, pode ir ao encontro do que postula Volóchinov (2017, p. 205), “a palavra é um ato bilateral. Ela é determinada tanto por aquele de quem ela procede quanto para aquele quem ela se dirige”, portanto, constrói-se como um produto de interação entre os interlocutores.

Posto isto, põe-se em evidência que a substância da língua não se estabelece por um processo de formas linguísticas, mas sim por um ato social, por intermédio de enunciações, uma vez que “a interação discursiva é a realidade fundamental da língua” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 219). Desse modo, os sujeitos são conhecidos como construtores sociais, visto que é por meio

da interação e dos diálogos que advém trocas de experiências e de conhecimentos, determinando prováveis leituras em função do contexto.

Sendo assim, a leitura não é tida somente como uma prática de extração, porque acarreta compreensão e conhecimentos prévios que são construídos antes mesmo da leitura. Essa concepção é apresentada por Freire (1989, p. 9) quando fala que:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.

Diante disso, há uma conversa entre os conhecimentos prévios do sujeito-leitor e aquele trazido no texto, fazendo com que esses sujeitos sejam vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que se constroem e são construídos no texto, ou seja, o sentido do texto é construído na interação texto-sujeitos (KOCH; ELIAS, 2008).

Desse modo, ao focar a interação: autor-texto-leitor, é ressaltado, por Koch e Elias (2008), que o leitor é um construtor de sentido, então, faz-se necessário o uso de estratégias, tais como seleção, antecipação, inferência e verificação. Reforça-se ainda que na perspectiva da interação, o professor pode orientar a sua prática no trabalho com a leitura de modo a trazer os conhecimentos de mundo advindos da parte dos alunos.

Sendo assim, ler na perspectiva interacionista, dentre outras coisas, é relacionar os diversos tipos de leitura, sejam eles na perspectiva mais estruturalista ou cognitivista, de modo a fazer surgir diversas outras possibilidades de leitura. Em outras palavras:

O ato de ler é visto como um processo interativo, um processo que integra tanto as informações que o leitor carrega para o texto quanto as informações da página impressa, a implicar em reconhecer que o significado não está nem no texto nem na mente do leitor, está na interação de ambos (ANGELO; MENEGASSI, 2022, p. 43).

Portanto, a perspectiva interacionista de leitura busca propiciar mecanismos metodológicos que iniciam um processo de rompimento com as práticas monológicas de leitura. Esse processo de rompimento se dá, pois, a perspectiva do texto, por exemplo “considera os aspectos estruturais do texto como entidades discretas que têm um significado e função independentes dos contextos em que se inserem” (KLEIMAN, 2016, p. 25). Ainda, segundo a autora (p. 25), “os livros didáticos estão cheios de exemplos em que o texto é apenas pretexto para o ensino de regras gramaticais”.

Para a perspectiva interativa esses aspectos são levados em conta, contudo, há uma ampliação. Essa ampliação vai dos aspectos que se encontram no texto, passam pelos elementos

de predição e inferências realizadas pelo leitor em coerência com as pistas oferecidas pelos textos lidos. Tudo isso em um processo de interação.

#### 2.3.4 O conceito de leitura dialógica

Depois de abordar a leitura na perspectiva interacionista, um bom exemplo de conceito de leitura, que também confronta as demais concepções nos contextos de ensino, é o conceito dialógico de leitura (ANGELO; MENEGASSI, 2022), pois pelo fato de se ancorar na concepção de linguagem dialógica, “a leitura é considerada como uma atividade de produção de sentidos que implica um diálogo vivo e valorativo entre sujeitos sócio e historicamente situados” (ANGELO, MENEGASSI, 2022, p. 62).

A base do princípio dialógico se origina na filosofia do diálogo, estabelecendo relações dialógicas e percebendo que a língua não é um processo rígido e fechado, que não leva em consideração os elementos extralinguísticos ou que julga somente aspectos individuais do ser humano. Para Bakhtin (2011), o fundamento de toda linguagem é o dialogismo, numa relação com o outro, pois

A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar de um diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal (BAKHTIN, 2011, p. 348).

O texto, dentro da concepção dialógica, é entendido como uma unidade que concretiza diversas vozes sociais, que são estabelecidas por meio de relações sociais, sendo essas relações sociais constituídas de maneira dialética e dialógica. Dentro desse contexto, diferentemente do conceito estruturalista, o leitor é um ente ativo na produção dos sentidos de um texto. Assim, sempre que se depara com um texto, ele se mobiliza em direção a esse enunciado.

O leitor na perspectiva da leitura dialógica concorda, refuta, aprecia valorativamente, tece considerações, faz inferências ideológicas, “isto é, concorda, rejeita, contesta, amplia, analisa, a produzir sentidos ao discurso apresentado pelo autor e pelo próprio leitor, em uma relação dialética e dialógica” (ANGELO, MENEGASSI, 2022, p. 62); a passividade é um elemento que não ganha força, haja vista que o leitor, formado na perspectiva dialógica de leitura, constitui-se como um sujeito ativo e crítico.

O dialogismo também é debatido, segundo Sobral (2009), a partir de três níveis:

1. Dialogismo designa em primeiro lugar a condição essencial do próprio ser e agir dos sujeitos. O sujeito só vem a existir na relação com outros sujeitos, assim como só age em relação a atos de outros sujeitos, nunca em abstração desses sujeitos e desses atos.
2. Dialogismo designa em segundo a condição de possibilidade da produção de enunciados/discursos, do sentido, portanto. Segundo o Círculo, adquirimos a linguagem em contato com os usos da linguagem nas situações a que somos expostos (não nos dicionários ou nas gramáticas). Isso implica que o sentido nasce de “diálogos” (no sentido amplo) entre formas de enunciados/discursos passados/discursos futuros, que podem vir e ser produzidos- independentemente do “texto” desses discursos, mas claro que levando em conta formas textuais tipicamente presente em discursos.
3. Dialogismo é, por fim, a base de composição de enunciados/discursos, o diálogo. O dialogismo não se restringe às réplicas “mostradas de uma interação na superfície textual, que é a função da forma diálogo”. Além disso, o fato de não se separarem “falas” num texto não implica a inexistência de um diálogo. Do mesmo modo, “diálogo” não tem aqui o sentido do senso comum (SOBRAL, 2009, p. 35-36).

Nessa perspectiva, o autor afirma que o dialogismo está ligado a três importantes campos, sendo eles: o da concepção geral do agir e do existir humano; o da interdiscursividade; o da forma de organização de textos mobilizados por discursos. O autor demonstra a relação entre dialogismo e interação, bem como os relaciona à noção de sujeito.

Na concepção dialógica de leitura, pauta-se a linguagem como um fenômeno vivo, em constante transformação e produção de sentidos. Assim, o trabalho com textos que não dialogam com os contextos sociais em que os sujeitos se inserem não é muito utilizado na perspectiva dialógica, uma vez que textos que não dialogam com os contextos em que os sujeitos se inserem, provavelmente produzirão menos sentidos para esses sujeitos, o que pode prejudicar o desenvolvimento do gosto pela leitura ou até o próprio desenvolvimento da competência leitora.

Assim, Fuza, Ohuschi e Menegassi (2020, p. 193) definem o conceito de leitura dialógica da seguinte maneira: a leitura “é resposta a um ato de linguagem social definido”. Isso implica na tônica de que o leitor, ao realizar o ato de ler sempre leva em consideração os elementos que são pertinentes ao texto, contudo, são de manifestação extraverbal. Nessa perspectiva, na leitura dialógica, o contexto de enunciação se configura como muito importante, haja vista que sem ele um texto não pode ser compreendido em sua totalidade.

Um outro elemento tomado como de grande importância para a leitura na perspectiva dialógica, conforme elencam Angelo e Menegassi (2022), são as relações dialógicas. Isso porque pelo fato de serem constituintes dos enunciados, que por sua vez, são respostas de outros enunciados no quadro da comunicação discursiva, elas são responsáveis por constituir também as identidades dos sujeitos-leitores.

Esse elemento vai ao encontro do que pontua Bagno (2014) ao dizer que o ser humano é constituído por carne, osso e linguagem. Sendo assim, na perspectiva dialógica de leitura, na medida em que lê e tem contato com diversos enunciados, o leitor acaba também, por meio de um processo ativo de construção do conhecimento, se constituindo, de maneira identitária, como um sujeito-leitor.

Angelo e Menegassi (2022, p. 65) elencam que no processo da leitura diante da perspectiva dialógica, o leitor leva em consideração “contexto extraverbal da enunciação, o solo real que alimenta o enunciado e as relações dialógicas constituídas”. Isso implica dizer que a leitura sob essa ótica abre espaço para a discussão de relações de poder, a fim que, sob aspectos de criticidade, vá se formando a identidade do sujeito que lê nas aulas de leitura.

É uma alternativa à perspectiva que vê a leitura, tão somente, como um processo de extração, ou até uma alternativa que preza tão somente pelos elementos cognitivos. Se utilizada de maneira exacerbada, a perspectiva cognitivista pode promover um mergulho muito profundo no eu, distanciando o eu dos outros, promovendo práticas de leituras pautadas no egoísmo, distanciando o leitor de uma leitura pautada na responsividade e na alteridade.

Dessa forma, o trabalho com a leitura a partir do conceito dialógico de leitura, de acordo com Rojo (2004), tem início com a recuperação do contexto social em que o texto foi produzido. É importante que se pontue que todos os elementos que dão essa dimensão ao leitor são de grande valia nas atividades de leitura, e sobre esse respeito, a autora elenca os seguintes questionamentos:

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 pretendido ocupa e assume? Como ele valora seus temas? Positivamente? Negativamente? Que grau de adesão ele intenta? (ROJO, 2004, p. 6).

Diante disso, uma leitura é prejudicada quando em uma atividade ou em uma avaliação não se fornecem os elementos que relembram a um texto a sua completude. Em avaliações cuja orientação teórica é o estruturalismo, é comum vermos questões que extraem apenas fragmentos de um texto, podendo trazer ao leitor um prejuízo no processo de compreensão, uma vez que, em certos gêneros discursivos, é de extrema importância que o texto se apresente como completo para que o leitor faça inferências a partir de elementos que lhe deem segurança.

Ainda nessa perspectiva dialógica, Angelo e Menegassi (2022) recomendam que, após o trabalho com a recuperação do contexto, as perguntas possam



propiciar ao aluno perceber as valorações que atravessam o enunciado e a construir, como leitor, suas próprias valorações, seus próprios sentidos, a compreender que o texto é sempre axiologicamente orientado, isto é, demanda sempre uma apreciação valorativa por parte do autor e do leitor sobre o tema discutido (ANGELO; MENEGASSI, 2022, p. 69).

Diante do exposto, observa-se que é de extrema relevância trabalhar as valorações nos enunciados, pois é a partir delas que os estudantes irão compreender que o texto proporciona identificação de valores que o locutor deseja transmitir; pensar como as valorações são feitas pelo autor e personagens; reconhecer os valores que afirmam a interação discursiva; levantar apreciações valorativas relacionadas a vários aspectos que se apresentam no texto. Ademais, os estudantes poderão produzir suas próprias apreciações valorativas.

Além disso, é o contexto extraverbal que entrega ao leitor os fenômenos sociais que contribuem grandemente com a construção de sentidos, pois, assim como elenca Volóchinov (2017), o signo é também ideológico. Portanto, conforme elencam Angelo e Menegassi (2022), o contexto extraverbal é indissociável da atividade de leitura que diferencia essa concepção das demais.

A partir das discussões realizadas, apresento as características de diversos conceitos que são discutidos no ensino de leitura.

**Quadro 1:** Síntese dos conceitos de leitura

<b>Conceito</b>	<b>Teoria linguística sustentadora</b>	<b>Característica da Leitura</b>	<b>Característica do texto</b>	<b>Papel do leitor</b>
<b>Estruturalista</b>	Estruturalismo	Ler é codificar. Ler é localizar informações no texto.	Material concreto que permite a quem escreve partilhar com quem lê seus conhecimentos, informações, ideias, intenções, crenças e ideologias, aspectos a serem decodificados e captados pelos leitor.	Decodificar, localizar, identificar, reconhecer informações do texto, para organizá-las.
<b>Cognitivista</b>	Linguística Cognitiva	Ler é atribuir significados ao texto.	Componente da leitura que fornece elementos para o leitor atribuir significados ao texto.	Atribuir significados ao texto.
<b>Interacionista</b>	Linguística Cognitiva, Estruturalismo, Psicolinguística, Pragmática, Linguística Textual;	A leitura é um processo de interação entre texto e leitor. A leitura é uma atividade de	Elemento que permite a constituição da interação leitor-texto-autor.	Construir e produzir sentidos a partir da interação com o texto e seu autor.

	Dialogismo	produção de sentidos.		
<b>Dialógico</b>	Dialogismo	Atividade de produção de sentidos que implica um diálogo vivo e valorativo entre sujeitos sócio e historicamente situados.	Materialização de vozes e relações sociais estabelecidas.	Produzir sentidos valorativos ao enunciado.

**Fonte:** adaptado de Angelo e Menegassi (2022, p. 74).

A partir dos pressupostos teórico-metodológicos apresentados, abordaremos na seção seguinte, como a Análise Linguística é concebida nos documentos nacionais que orientam o ensino de Língua Portuguesa no Brasil.

### **3 A LEITURA NOS DOCUMENTOS CURRICULARES**

Tendo apresentado alguns conceitos de leitura que são importantes para a pesquisa em questão, nesta seção, será feita uma reflexão sobre como a leitura é tratada nos documentos curriculares, seja no âmbito nacional, como é o caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1998) e da Base Nacional Comum Curricular- BNCC – (BRASIL, 2017), e no documento regional, que no caso são as Diretrizes Curriculares do Tocantins (doravante DCT). O objetivo desta seção é situar o leitor no modo como a prática da leitura se apresenta nos documentos oficiais brasileiros, para que, por meio dos princípios aqui apresentados, faça-se uma discussão e confronto, em relação ao sistema de avaliação que é analisado no *corpus* que compõe esta pesquisa.

#### **3.1 A leitura nos parâmetros curriculares nacionais**

Os Parâmetros Curriculares Nacionais são um documento cuja função é apresentar diretrizes que visam nortear uma educação de qualidade no contexto nacional. Configuram-se, inicialmente, com os primeiros documentos, com a proposta de orientar o Ensino Fundamental (PCN, 1997;1998) e, posteriormente, o Ensino Médio (PCNEM, 2000). Os PCN são característicos por serem documentos flexíveis a diversos contextos, bem como diversas práticas teóricas, epistemológicas e até metodológicas, em virtude de os elaboradores acreditarem que a diversidade educacional do sistema brasileiro de educação não poderia ser tolhida.

E conforme o nosso recorte de pesquisa pressupõe a análise das provas de leitura do sistema de avaliação do SAETO, foi feita a opção de analisar as provas referentes à segunda fase do Ensino Fundamental. As análises dos PCNs que aqui serão feitas, no que diz respeito à leitura, serão atribuídas apenas ao Ensino Fundamental. Assim, como os PCNs são organizados por áreas do conhecimento, essas áreas são distribuídas em 10 volumes: 1 - Introdução aos PCNs; 02 - Língua Portuguesa; 03 - Matemática; 04 - Ciências Naturais; 05 - Geografia; 06 - História; 07 - Arte; 08 - Educação Física; 09 - Língua Estrangeira; 10 - Temas Transversais. Diante disso, a parte que nos cabe analisar é o volume 3, de Língua Portuguesa.

Esse volume se organiza em duas partes, a primeira parte apresenta alguns princípios epistemológicos e orientações teóricas aos professores de língua portuguesa. Como os princípios adotados pelos elaboradores foram assumidos em nível nacional, a mesma base de

discussões que se encontra no documento dos anos finais do Ensino Fundamental (5ª a 8ª série), que se reproduz no documento direcionado à primeira fase do Ensino Fundamental (1ª a 4ª série).

As reflexões realizadas nesses documentos dão conta de princípios que fundamentam desde uma concepção de linguagem, até os objetivos esperados nos trabalhos em Língua Portuguesa sob os quatro eixos: Leitura, Escrita, Oralidade e Análise Linguística. Desse modo, as primeiras menções que se relacionam com o objeto de pesquisa em questão, dizem respeito à seleção dos textos.

Os documentos suscitam que os textos, em sala de aula, devem refletir a diversidade cultural dos alunos, sendo tais documentos de diversos gêneros, indo dos mais usuais no cotidiano, até os pertencentes às esferas sociais dos discursos mais formais. O intuito de proporcionar a diversidade aos alunos é um aspecto dos PCNs que vai ao encontro do que preconiza o dialogismo, haja vista que a linguagem, nessa epistemologia, é constituída por forças centrípetas e centrífugas (BAKHTIN, 2015).

Além disso, os documentos sugerem que:

A seleção de textos para leitura ou escuta oferece modelos para o aluno construir representações cada vez mais sofisticadas sobre o funcionamento da linguagem (modos de garantir a continuidade temática nos diferentes gêneros, operadores específicos para estabelecer a progressão lógica), articulando-se à prática de produção de textos e à de análise linguística. (BRASIL, 1998, p. 36)

Ou seja, o trabalho com leitura não é assumido de maneira isolada, da mesma forma como as demais práticas. Além de estar imbricado no trabalho com os demais eixos de trabalho em Língua Portuguesa, o trabalho com o eixo da leitura deve possibilitar diversos graus de exigências, pois, conforme elencam os documentos,

As possibilidades de aprendizagem dos alunos, articuladas com o grau de complexidade do objeto e com o grau de exigências da tarefa proposta, determinam graus de autonomia do sujeito diferentes em relação à utilização dos diferentes saberes envolvidos nas práticas de linguagem. (BRASIL, 1998, p. 38)

Dentro desse âmbito da complexidade dos textos, o documento também aborda os casos em que o mesmo gênero se apresenta para ser trabalhado em séries diferentes. Ele indica que na seleção dos textos o professor deve trazer um texto que se adeque à idade em que os alunos se encontram. Um exemplo dessa problemática é que o gênero conto pode ser assunto de uma aula de língua portuguesa do 3º ano do Ensino Fundamental, como também pode ser trabalhado na 3ª do Ensino Médio, o grau de complexidade é que deve ser diferente entre as aulas.

Depois dessas orientações sobre as seleções de texto em sala de aula, os próximos elementos que se relacionam com a leitura nos PCNs podem ser encontrados na segunda parte do documento, na seção responsável pelos objetivos de ensino. Diante disso, o documento estabelece os seguintes objetivos para o trabalho com a leitura:

No processo de leitura de textos escritos, espera-se que o aluno:

\* saiba selecionar textos segundo seu interesse e necessidade;

\* leia, de maneira autônoma, textos de gêneros e temas com os quais tenha construído familiaridade:

- selecionando procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses, e a características do gênero e suporte;
- desenvolvendo sua capacidade de construir um conjunto de expectativas (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre gênero, suporte e universo temático, bem como sobre saliências textuais recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.);
- confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura;
- articulando o maior número possível de índices textuais e contextuais na construção do sentido do texto, de modo a:
  - A. utilizar inferências pragmáticas para dar sentido a expressões que não pertençam a seu repertório linguístico ou estejam empregadas de forma não usual em sua linguagem;
  - B. extrair informações não explicitadas, apoiando-se em deduções;
  - C. estabelecer a progressão temática;
  - D. integrar e sintetizar informações, expressando-as em linguagem própria, oralmente ou por escrito;
  - E. interpretar recursos figurativos tais como: metáforas, metonímias, eufemismos, hipérboles etc.;
- delimitando um problema levantado durante a leitura e localizando as fontes de informação pertinentes para resolvê-lo;

\*seja receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, por meio de leituras desafiadoras para sua condição atual, apoiando-se em marcas formais do próprio texto ou em orientações oferecidas pelo professor;

\* troque impressões com outros leitores a respeito dos textos lidos, posicionando-se diante da crítica, tanto a partir do próprio texto como de sua prática enquanto leitor;

\* compreenda a leitura em suas diferentes dimensões o dever de ler, a necessidade de ler e o prazer de ler;

\* seja capaz de aderir ou recusar as posições ideológicas que reconheça nos textos que lê. (BRASIL, 1998, p. 49-51)

É possível considerar que os objetivos de leitura, expostos nos PCNs, não são rotulantes e acachapantes, antes conseguem ser abrangentes ao ponto de proporcionar a formação de diversos perfis de leitores, dentro dos princípios apresentados. Há, também, diversos princípios dialógicos nos objetivos propostos.

No item “troque impressões com outros leitores a respeito dos textos lidos, posicionando-se diante da crítica, tanto a partir do próprio texto como de sua prática enquanto leitor” (BRASIL, 1998, p. 51), é apresentado um elemento muito caro ao dialogismo, pois sua linguagem é fruto da interação entre os homens e se as aulas de leitura no contexto brasileiro acontecem com salas de aula em que há presença de algumas dezenas de alunos, seria uma

contradição não considerar a voz de outros colegas no momento de construção de sentidos nas aulas de leitura.

Diante disso, há que se considerar que, ao trazer as vozes dos colegas e registrar que é importante na formação de leitores a troca de opiniões, inferências e construções de sentidos, os PCNs vão na direção dos princípios epistemológicos do dialogismo. Outro objetivo para a formação dos leitores, estabelecido nos PCNs, é que se proporcione condições para que o estudante “seja receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, por meio de leituras desafiadoras para sua condição atual, apoiando-se em marcas formais do próprio texto ou em orientações oferecidas pelo professor” (BRASIL, 1998, p. 50).

Além disso, objetiva-se, quando o assunto é a formação de leitura, que os estudantes se formem leitores profícuos no decorrer da caminhada de estudos. Isso se deve, à ideia de que o educando “compreenda a leitura em suas diferentes dimensões o dever de ler, a necessidade de ler e o prazer de ler” (BRASIL, 1998, p. 51).

Essas dimensões de leitura dizem respeito a práticas sociais um tanto distintas, que vão desde as obrigações do cotidiano, que podem variar de acordo com os papéis sociais que os sujeitos exercem até a escolha da leitura como entretenimento ou, então, conforme elenca Geraldi (2011), como uma forma de fruição, pelo prazer artístico de se deparar com uma manifestação artística de maneira escrita.

Os PCNs também trazem um elemento muito importante para a teoria dialógica. Esse elemento foi discutido na seção cujo foco é o conceito de leitura dialógica, que é a relevância dos aspectos ideológicos na forma como se concebe leitura, nas práticas de leitura e na formação de sujeitos leitores. Ao abordar que um dos objetivos na formação de leitores, no contexto brasileiro, é que o aluno “seja capaz de aderir ou recusar as posições ideológicas que reconheça nos textos que lê” (BRASIL, 1998, p. 51), os PCNs dão um salto para próximo ao conceito de leitura dialógica.

E se assim preconizam os PCNs, o ensino da competência leitora nacional poderia seguir também essa tônica, da mesma forma, que também poderiam se pautar as avaliações e sistemas avaliativos da natureza dos que são analisados neste estudo. Há que se mencionar, também, que dentro da teoria dialógica, além de trazer como importante os aspectos ideológicos, considera-se como de grande valia os elementos extraverbais na construção de sentidos. Temos, portanto, mais uma aproximação dos objetivos de formação de leitores dos PCNs e a teoria dialógica, já que ao postular que o aluno tem que aprender a articular “o maior número possível de índices textuais e contextuais na construção do sentido do texto” (BRASIL, 1998, p. 50).

Assim, diante do que fora exposto, é possível inferir que nos Parâmetros Curriculares Nacionais há grandes possibilidades de trabalho com a competência leitora. Essas possibilidades se devem ao fato de que alguns princípios do dialogismo se encontram nas partes do texto dedicadas ao ensino da competência leitora. Portanto, na seção subsequente, discutir-se-á como o documento, que foi elaborado 20 anos depois dos PCNs, e por conseguinte o substitui no espaço institucional da educação brasileira, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), vê a leitura.

### **3.2 A leitura na base nacional comum curricular**

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), doravante BNCC, é um documento idealizado a partir da necessidade do estabelecimento de um alinhamento dos currículos no sistema nacional da educação. É um documento que trouxe a perspectiva de muitos avanços ao sistema de ensino brasileiro, no que diz respeito às teorias que emergiram durante o período da publicação dos PCNs (1996) e a publicação.

Diante disso, a BNCC é um documento publicado em apenas um tomo e não apenas em fascículos, conforme os PCNs. Destarte, os princípios epistemológicos que norteiam o documento, bem como as diretrizes e orientações congregam o mesmo documento. Assim, o trabalho em língua portuguesa, de acordo com o documento, é feito por meio de práticas de linguagens, que são nomeadas como eixos, sendo esses:

oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses). (BRASIL, 2018, p. 73)

E pelo fato do nosso objeto de estudos ser a competência leitora, optamos por delimitar estas discussões apenas a essa competência. Dessa forma, há na BNCC uma ampliação do conceito de leitura, se compararmos com os PCNs, tendo em vista que estes atrelam a competência leitora aos textos escritos, enquanto na BNCC a leitura é atrelada aos textos escritos, imagens estáticas e imagens em movimento.

Contudo, é mister pontuar que se na BNCC temos algumas ampliações, se compararmos aos PCNs, há também algumas reduções de possibilidades de trabalhos. Enquanto os PCNs oferecem parâmetros abrangentes, a BNCC propõe uma base comum no território nacional, ou seja, pelo fato de ter o objetivo de ‘padronizar’ certos conteúdos e práticas, a BNCC é um documento menos abrangente do que os PCNs.

Assim, a leitura na BNCC é vista como fruto das interações sociais. Essas interações são realizadas a partir de algumas motivações e elas podem ser dos seguintes tipos:

fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades. (BRASIL, 2018, p. 71)

Vemos, portanto, um alinhamento sobre os objetivos do trabalho com a competência leitora, se compararmos os PCNs e a BNCC, haja vista que ambos os documentos visam promover a leitura como aspectos de fruição estética. Em certa medida, esses elementos são inspirados nas problematizações que emergem dos trabalhos sobre o dialogismo, pois, em Geraldi (2011), temos essa discussão que embasa o texto em sala de aula como possibilitador da fruição estética.

Após isso, o documento elenca que a leitura, dentro da BNCC, é tomada a partir de algumas dimensões que são inter-relacionadas. Essas dimensões remontam a alguns princípios constantes no dialogismo. Dessa forma, na dimensão “Reconstrução e reflexão sobre as **condições de produção e recepção dos textos** pertencentes a diferentes gêneros e que circulam nas diferentes mídias e esferas/campos de atividade humana” (BRASIL, 2018, p. 72, destaque do original) remonta ao conceito de cronotopo (BAKHTIN, 2018), conceito muito importante para o dialogismo, pois nessa epistemologia, o gênero, unidade de materialização dos enunciados nas interações verbais, não pode ser concebido fora do seu tempo e espaço.

Uma outra dimensão que vai ao encontro dos princípios do dialogismo é a da “**Dialogia e relação entre textos**” (BRASIL, 2018, p. 76, destaque do original), que traz essa natureza dialógica dos enunciados, haja vista que conforme pontuou Bakhtin (2018), o falante não é um Adão bíblico que nomeia objetos ainda virgens. Sendo assim, é importante que se crie essa consciência a respeito das relações dialógicas e da intertextualidade nas aulas de leitura.

Um outro elemento importante para a epistemologia do dialogismo e que se faz presente nas dimensões do trabalho com a leitura na BNCC é a problemática dos fenômenos ideológicos nos textos. Isso se deve ao fato de que na dimensão “**Reflexão crítica sobre as temáticas tratadas e validade das informações**” (BRASIL, 2018, p. 73, destaque do original) são tratados os elementos importantes para a construção de uma consciência sobre os aspectos ideológicos que circundam o mundo e que permeiam nas aulas de leitura e que constroem os textos.



Outra maneira de se conceber a leitura, bem como outro conceito de leitura que emerge da BNCC é o conceito interacionista de leitura. Ele surge dentro da dimensão “**Estratégias e procedimentos de Leitura**”, e isso se deve ao fato de que, conforme elencam Bertin e Angelo (2019), as estratégias de leitura são retomadas por Koch e Elias (2006) para mostrar como elas podem contribuir de maneira positiva na construção dos sentidos.

Portanto, a partir de tais elementos e discussões, é possível dizer que o conceito de leitura dialógico tem base legal nos documentos oficiais que regem o trabalho de Língua Portuguesa e, por conseguinte, com a leitura, de modo que esse amparo advém de algumas discussões iniciadas nos PCNs e devem se estender ao Documento Curricular do Tocantins, que será discutido na seção posterior, e deveriam, também, nortear as elaborações das avaliações que são analisadas neste trabalho.

É possível apontar também que o conceito dialógico de leitura não é o único que circunda e que aparece na Base Nacional Comum Curricular. Antes, há a presença do conceito interacionista de leitura. Esse fato pode fazer com que o professor tenha mais possibilidades em reger a sua prática, se essas distinções forem percebidas. E, para dar continuidade, na próxima seção será analisado o Documento Curricular do Tocantins e a sua parte referente à competência leitora.

### **3.3 A leitura no documento curricular do tocantins**

O Documento Curricular do Tocantins (doravante DCT) é o mais recente, dos documentos aqui analisados, que têm como função proporcionar diretrizes no campo educacional. Assim, postulados teóricos que se encontram nos PCNs e na BNCC, também se fazem presentes no DCT, haja vista que é um documento inspirado e fundamentado nos documentos que o precedem.

O DCT é uma das iniciativas de implementação das mudanças no sistema brasileiro de ensino, no que diz respeito às atualizações sugeridas pela BNCC. Dentro dessa lógica, há, portanto, uma série de reflexões que iniciam o texto do DCT que tratam de trazer ao leitor as informações sobre os espaços de discussões entre educadores, no contexto nacional, no contexto tocaninense e também as discussões nos conselhos de educação. Entre essas instituições estão o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), os Conselhos Estaduais de Educação e a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME) (TOCANTINS, 2019, p. 10).

Assim, o DCT se organiza por meio de áreas do conhecimento, da mesma forma como se organiza a BNCC, é dividido em 5 cadernos, sendo um Guia de Implementação, um referente à área de Ciências Humanas e Ensino Religioso, Ciências da Natureza e Matemática e o caderno de Linguagens, que contempla o nosso objeto. A área de Linguagens é composta pelos componentes curriculares de Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Artes e Educação Física.

Dessa forma, abaixo há o primeiro trecho do Documento Curricular do Tocantins que trata do objeto de pesquisa que é analisado nesta dissertação:

Os Objetos de conhecimento estão assim representados:

- No Eixo Leitura/Escuta: decodificação/fluência, formação do leitor, compreensão em leitura, estratégias de leitura, imagens analíticas em textos, pesquisa, formação do leitor literário, formação do leitor literário/leitura multissemiótica e apreciação estética/estilo, apreciação e réplica, dependendo do campo a que pertencem.

Para desenvolver a prática da leitura, é preciso que o estudante empregue habilidades/capacidades de (i) decodificação, (ii) compreensão, (iii) apreciação e réplica em relação ao texto (ROJO, 2004). Esta última é recorrente como objeto de conhecimento e, também, como habilidade, neste documento, por exemplo: “Apreciação e réplica - (EF69LP01) Diferenciar liberdade de expressão de discursos de ódio, posicionando-se contrariamente a esse tipo de discurso e vislumbrando possibilidades de denúncia quando for o caso”. (BRASIL, 2017, p. 139, grifo nosso). Mas, o que significa “apreciação e réplica”? Segundo a BNCC (BRASIL, 2017, p. 80), todas as manifestações de linguagem expressam conteúdo e/ou emoção, veiculando apreciação valorativa e réplica, ou seja, ao realizar a leitura, o estudante aprecia o texto e reage a ele: sente prazer, deixa-se levar pelo belo, discorda do que leu etc., por isso, em muitas habilidades se trata do posicionamento em relação ao que é discutido. Ao apreciar e replicar, o estudante percebe o funcionamento ideológico dos discursos, tomando consciência de que a linguagem é uma forma de atuar, influenciar, intervir na realidade. Na leitura, o estudante é levado, então, a dialogar com o texto, em um ato de interlocução. (TOCANTINS, 2019, p. 35)

No trecho acima, que traz alguns objetivos para o trabalho com a competência leitora, também são trazidas algumas concepções e conceitos de leitura que vão desde a leitura no viés do estruturalismo, até a leitura no conceito do dialogismo, pois as expressões “*decodificação/fluência, formação do leitor*” (TOCANTINS, 2019, p. 35) representam processamentos de informações que remetem ao modelo de processamento *bottom-up* (KATO, 1995), que, por sua vez, insere-se no conceito de leitura estruturalista, cujo foco está no texto.

Contudo, não apenas esse conceito de leitura emerge do DCT, haja vista que a expressão “*compreensão em leitura*” (TOCANTINS, 2019, p. 35) remete à psicolinguística e, portanto, ao conceito de leitura cognitivista (ANGELO; MENEGASSI, 2022), pelo fato de, nessa perspectiva, a leitura ser um fenômeno que ocorre de maneira cognitiva. Esse conceito de leitura se relaciona ao modelo de processamento de informações *top-down*, cujo foco está no leitor.

Além dos conceitos elencados, outro conceito que apresenta mais indícios no DCT é o conceito dialógico de leitura. Um exemplo disso pode ser visto no fragmento acima destacado,

em que há diversas palavras, períodos e expressões que remetem aos princípios epistemológicos desse conceito. Por exemplo, a ideia da apreciação e da réplica, remete ao conceito de responsividade (BAKHTIN, 2018), que indica que toda fala é preche de resposta e que todo enunciado é constituído pela responsividade, podendo essa responsividade ser ativa, passiva e retardada.

É abordado no documento, da mesma forma como na BNCC e nos PCN, a leitura como fruição, sendo essa uma meta para o trabalho com a leitura para os alunos na educação básica. Esse elemento se insere nas teorias que emergem do dialogismo, haja vista que, conforme preconiza Geraldi (2011), também há muitas aberturas para essa maneira de entender a leitura, como contemplação da expressão artística da linguagem escrita.

Além disso, um outro elemento que remete ao conceito dialógico de leitura dentro do DCT é a assunção da dimensão ideológica no trabalho com a leitura, pois ao considerar que, nas aulas de leitura, objetiva-se que os alunos aprendam a tecer comentários e réplicas a posicionamentos antes postos, que muitas vezes podem ser ‘discursos de ódio’, o DCT caminha em direção aos princípios epistemológicos do dialogismo. Isso deve ser feito, pois também é elencado o conceito de apreciação valorativa, tão caro para a compreensão dos fenômenos ideológicos que permeiam as práticas de linguagem.

Portanto, o Documento Curricular do Tocantins, no que se refere à leitura, é um documento abrangente, que apresenta indícios de mais de um conceito de leitura. No entanto, esses conceitos podem não se apresentar como opostos e se complementam nas práticas de leitura em sala de aula. Dessa forma, para um trabalho de êxito, é necessário que as professoras e professores saibam como interrelacionar esses conceitos de leitura em sua prática, pois o conceito de leitura estruturalista pode ser usado em alguns momentos das aulas, bem como em atividades de leitura, mas não deve ser o único utilizado em sala de aula. Isso também se aplica ao conceito de leitura cognitivista.

Contudo, é mister pontuar que o conceito de leitura, mais abordado no Documento Curricular do Tocantins, é o conceito de dialógico de leitura por elencar diversos princípios epistemológicos que partem da teoria do dialogismo: como a consideração dos elementos ideológicos nas atividades de leitura, a consideração do contexto social nas atividades de leitura entre outros. Desse modo, o DCT é um documento que sugere que as práticas educativas no Estado ocorram de modo a romper com práticas excludentes nos contextos de sala de aula.

#### 4 AVALIAÇÕES NACIONAIS DE LEITURA

A análise das avaliações busca perceber como dois instrumentos de medição da aprendizagem, prova SAEB e SAETO, impactam na política educativa do país. A partir dos estudos dos documentos, foi escolhido um deles para esta pesquisa, pelos indicativos de simetrias e singularidades pelos quais eles se caracterizam.

Pesquisar e entender tais avaliações é como um fruto de um difícil processo de disputa de poderes, próprio do ambiente curricular, que evidencia posições ideológicas e reflexões acerca do que é conhecimento como escolaridade e o que não é. Além de ser uma questão de conhecimento, “currículo é também uma questão de identidade, de “subjetividade” (SILVA, 2017, p. 15).

Tratando-se de avaliações de aprendizagem, uma vez que nos dedicamos a leituras e pesquisas no intuito de entender, cada vez mais, todo o processo avaliativo como um meio e não, o fim, tais avaliações carecem ser vistas como mecanismos metodológicos que proporcionam aos estudantes uma formação coletiva do conhecimento como garantia à subsistência na sociedade atual.

Nesse caso, uma das intenções dos educadores é possibilitar um universo rico de conhecimento para o progresso de escolarização. Dito isso, a avaliação de aprendizagem, segundo Luckesi (2011, p. 175-176), está

a serviço desse projeto de ação e configura-se como um ato de investigar a qualidade da aprendizagem dos educandos, a fim de diagnosticar impasses e conseqüentemente, se necessário, propor soluções que viabilizem os resultados satisfatórios desejados. A avaliação, em si, é dinâmica e construtiva, e seu objetivo, no caso da prática educativa, é dar suporte ao educador (gestor da sala de aula), para que aja da forma mais adequada possível, tendo em vista a efetiva aprendizagem por parte do educando. A ação pedagógica produtiva assenta-se sobre o conhecimento da realidade da aprendizagem do educando, conhecimento esse que subsidia decisões, seja para considerar que a aprendizagem já está satisfatória, seja para reorientá-la, se necessário, para a obtenção de um melhor desempenho.

É indispensável pensar nessas avaliações criticamente, pensando no papel de diretriz da educação básica nacional e suas conseqüências em nossa sociedade. Por esse motivo, é indispensável que os professores e gestores educacionais tenham o entendimento do seu papel e busquem compreender a finalidade dos “exames e avaliações” para que os alunos alcancem resultados positivos.

Todavia, não podemos deixar de verificar a complexidade de um sistema de ensino que foca apenas em percentuais de aprovação e/ou reprovação desses estudantes, não levando em

conta a fragilidade do sistema educacional brasileiro. Outra coisa a ser pontuada é a cobrança dos órgãos competentes aos educadores, a falta de reconhecimento profissional, a desvalorização de salários, ausência de formação continuada etc. Na próxima seção, discutir-se-á o processo histórico que permeia a formação dos sistemas de avaliação SAEB e SAETO.

A partir daqui, discorro sobre o processo histórico do SAEB e do SAETO.

#### **4.1 Histórico sobre o sistema brasileiro de avaliação da Educação Básica (SAEB) e sistema de avaliação da educação do estado do Tocantins (SAETO)**

O SAEB<sup>10</sup> (Sistema Brasileiro de Avaliação da Educação Básica), que é coordenado pelo (INEP) Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, sob o monitoramento do MEC (Ministério da Educação), foi criado no ano de 1988, com o intuito de investigar a eficácia dos métodos utilizados na educação brasileira. A primeira avaliação só aconteceu em 1990, já o segundo ciclo só em 1993 e, desde então, a cada dois anos, um novo ciclo acontece, ininterruptamente. O SAEB faz uso de procedimentos metodológicos de pesquisa com o intuito de coletar dados sobre o desempenho escolar de estudantes que nele inferem.

Esse Sistema considera em sua disposição duas características consideradas importantes. Uma delas se relaciona à qualidade do sistema de ensino nacional, tendo como ferramenta a proficiência dos estudantes na Prova Brasil<sup>11</sup>. A partir das escolas selecionadas, são distribuídos os cadernos de provas de Matemática a uma parte dos estudantes e de Língua Portuguesa à outra parte. A segunda característica está relacionada ao contexto socioeconômico da vida dos estudantes que estão sendo avaliados.

Entre os objetivos específicos do SAEB podemos mencionar: identificar lacunas do ensino e suas diferenças regionais; oferecer dados e indicadores que possibilitem uma maior compreensão dos fatores que influenciam o desempenho dos estudantes; proporcionar aos agentes educacionais e à sociedade uma visão dos resultados dos processos de ensino e aprendizagem e das condições em que são desenvolvidos; desenvolver habilidades científicas

---

<sup>10</sup> O Saeb passou por uma série de aprimoramentos teórico-metodológicos ao longo das edições. A edição de 2019 marca o início de um período de transição entre as matrizes de referência utilizadas desde 2001 e as novas matrizes elaboradas em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>. Acesso dia 18/02/2023

<sup>11</sup> Para mais informações sobre a Prova Brasil acessar o site: <http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>

na área de avaliação educacional, ativando o intercâmbio entre instituições educacionais de ensino e pesquisa; consolidar uma cultura de avaliação nas redes e instituições de ensino.

Para que a proposta de avaliação do SAEB seja efetivada, são necessários dois instrumentos: a prova, pela qual é determinado o desempenho escolar do alunado em diferentes disciplinas e séries; e alguns questionários sobre o contexto dos estudantes, professores, diretores e escola, pelos quais são investigados fatores que estejam relacionados à atuação do estudante. Para que as avaliações possam ser realizadas em larga escala, é definido uma amostragem representativa de alunos do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental II e da 3ª série do Ensino Médio.

Tais avaliações, para que se apresentassem de maneira mais equânime aos participantes do sistema avaliativo, foram elaboradas a partir de matrizes de referências que são feitas com base nos currículos e nas legislações que vigoram nos Estados e na Federação, como é o caso dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais).

Em 1997, surgem as Matrizes de Referência descrevendo competências e habilidades que os alunos precisariam dominar em cada série avaliada, possibilitando uma maior precisão técnica tanto na produção dos itens que estariam no teste, quanto nas análises dos resultados da avaliação<sup>12</sup>.

A matriz de referência do SAEB, conforme preconiza o documento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE, 2011) da Prova Brasil (BRASIL, 2008) foi utilizada para elaboração dos itens das Provas do SAEB, bem como da Prova Brasil. E por conseguinte, com o objetivo de estabelecer um alinhamento, tanto na linguagem quanto nos objetivos da prova do SAETO.

## **4.2 O SAETO**

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96 – LDB) reforça com a Constituição no que determina ao Estado, o compromisso de avaliar a educação, tendo como objetivo a aquisição de informações por meio de testes padronizados, divulgando informações sobre a educação, além de organizar um sistema de avaliação escolar, nos ensinos Fundamental e Médio em parceria com os sistemas de avaliação da educação.

Desse modo, para atender o que recomenda a LDB, o Plano Estadual de Educação do Tocantins (PEE/TO), em acordo com o Plano Nacional de Educação (PNE), a SEDUC/TO, em

---

<sup>12</sup> Em 2001, em seu sexto ciclo, as Matrizes de Referência foram atualizadas em razão da ampla disseminação, pelo MEC, dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs.

2011, implementou o Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Tocantins (SALTO), hoje conhecido como Sistema de Avaliação do Estado do Tocantins (SAETO), para verificar a proficiência de estudantes da rede estadual em Língua Portuguesa e Matemática, no 5º e 9º Ano do Ensino Fundamental e no 3º Ano do Ensino Médio.

A cada dois anos, o Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB) analisa a qualidade educacional das instituições públicas de ensino a partir de dados obtidos em avaliações de Língua Portuguesa e Matemática na Prova Brasil. Desde a década de 1990, o Brasil adotou a Avaliação Nacional de Educação Básica (ANEB) que foi posta em prática para estudantes do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e estudantes da 3ª série do Ensino Médio, sendo que tal sistema de avaliação foi idealizado para analisar os diferentes “níveis” da educação básica.

A avaliação pretende promover a modernização da gestão e aprimorar o processo de ensino-aprendizagem, com o intuito de melhoria dos indicadores educacionais nas escolas do Estado do Tocantins. Para tanto, é preciso investigar em quais conteúdos/descriptores os estudantes apresentam dificuldades ou resultados satisfatórios, tornando possível uma articulação nas ações pedagógicas, assim promovendo outras situações de aprendizagem.

O SAETO está incluído ao PEE/TO, 2015-2025<sup>13</sup>, garantido pela lei 2.977 de 8 de julho de 2015, que determina:

Art. 4º A execução do PEE/TO e o cumprimento de suas metas são objeto de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas, realizados pelas seguintes instâncias:

- I - Secretaria da Educação;
- II - Comissão de Educação da Assembleia Legislativa do Estado do Tocantins;
- III - Conselho Estadual de Educação - CEE/TO;
- IV - Fórum Estadual de Educação - FEE/TO.

§1º Compete às instâncias relacionadas neste artigo:

- I - Divulgar os resultados do monitoramento e das avaliações nos respectivos sítios institucionais na internet;
- II - Analisar e propor políticas públicas para assegurar a implementação das estratégias e o cumprimento das metas;
- III - analisar e propor a revisão do percentual de investimento público em educação.

Dessa maneira, a SEDUC/TO, pretendendo a consolidação da gestão escolar e das práticas pedagógicas de professores(as), adota o Referencial Curricular do Ensino Fundamental, a Proposta Curricular do Ensino Médio e a Matriz de Referência da Prova Brasil como norteador para as provas do SAETO. Tais documentos consistem em guias<sup>14</sup> pedagógicos

---

<sup>13</sup> TOCANTINS. **Lei nº 2.977, de 08 de julho de 2015**. Publicada no Diário Oficial nº 4.411. Aprova o Plano Estadual de Educação do Tocantins – PEE/TO (2015-2025). Disponível em: <<https://central.to.gov.br/download/209815>> Acesso em: 23 de julho de 2022.

<sup>14</sup> Os guias pedagógicos são materiais de apoio aos professores e estudantes. Disponível em: <<https://www.to.gov.br/seduc/guias-do-professor/1gfh55u0dt3p>>. Acesso em: 23 de julho de 2022.

destinados a professores do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio da rede estadual de ensino do Estado do Tocantins. Esses guias têm como objetivo “subsidiar o trabalho pedagógico do professor em sala de aula, na perspectiva de melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos do sistema estadual de ensino, considerando a educação integral de forma humanizada” (Guia do professor – SAETO, p. 1). Nesse guia ainda há sugestões de atividades para supostamente fortalecer a prática pedagógica ou docente em sala de aula.

As provas do SAETO encontram-se determinadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que também estão presentes na Matriz de Referência de Língua Portuguesa do Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Tocantins – SAETO, que é composta por seis tópicos, sendo eles: I - Procedimentos de Leitura; II - Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto; III - Relação entre Textos; IV - Coerência e Coesão no Processamento do Texto; V - Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido; VI - Variação Linguística. Tais elementos são originados do Plano de Desenvolvimento da Educação (BRASIL, 2011).

O caderno das provas contém questões de Língua Portuguesa, Matemática e uma folha de resposta. A avaliação de Matemática é composta de 20 (vinte) itens enumerados de 01 a 20 e a de Língua Portuguesa também com vinte (20) itens numerados de 21 a 40. Cada item apresenta opções de alternativas A, B, C e D, e para um dos itens no caderno de avaliação, o estudante deverá escolher apenas uma única alternativa correta.

Foi nessa etapa das análises dos conteúdos tratados que foi percebido que o *corpus* levantado estava extenso e para conseguir fazer reflexões mais atentas e de maneira mais profícua, optou-se pela delimitação entre os tópicos que compõem a matriz de referência. E pelo fato da matriz de referência se constituir de vários tópicos, bem como de muitos descritores que se inserem dentro desses tópicos, não nos seria possível avaliar todos os itens constantes na matriz de referência, haja vista que o espaço não nos permite. Como a leitura é composta tanto de competências elementares, para, então chegar às competências que mobilizam o raciocínio inferencial, decidi fazer um recorte a partir dos elementos basilares, podendo, em um outro momento, partir para as questões e descritores que suscitam com mais veemência o raciocínio inferencial.

Além disso, optei pelo tópico dos procedimentos de leitura, pelo fato de que conforme elenca Fuza (2010, p. 9), esse tópico é o que enfoca “o estudo da leitura como processo, enquanto os outros se voltaram, por exemplo, para o gênero, para a intertextualidade, para a



coerência e a coesão no processamento do texto e para o uso de recursos expressivos e efeitos de sentido”.

À vista disso, segue a matriz referencial do 5º e 9º com todos os descritores, com destaque para os descritores dos procedimentos de leitura, objeto de análise neste estudo.

### MATRIZ DE REFERÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA 2011

A Matriz de Referência de Língua Portuguesa do Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Tocantins – SAETO é composta por seis tópicos, sendo eles:

I - Procedimentos de Leitura;

II - Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto; III - Relação entre Textos;

IV - Coerência e Coesão no Processamento do Texto;

V - Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido;

VI - Variação Linguística

**Quadro 2:** Matriz de referência de língua portuguesa 5º ano

5º ano do Ensino Fundamental	
TÓPICOS	DESCRITORES
<b>I - Procedimentos de Leitura.</b>	D1 - Localizar informações explícitas em um texto;
	D3 - Inferir o sentido de uma palavra ou expressão;
	D4 - Inferir uma informação implícita em um texto;
	D6 - Identificar o tema de um texto;
	D11 - Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato;
<b>II - Implicações do Suporte, Gênero e/ou Enunciador na Compreensão do Texto</b>	D5 - Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.);
	D16 – Reconhecer o gênero discursivo;
	D9 - Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros;
<b>III - Relação entre Textos</b>	D15 - Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido;
<b>IV - Coerência e Coesão no Processamento do Texto</b>	D2 - Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto;
	D7 - Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa (narrador, personagem, espaço, tempo, desfecho, etc.);
	D8 - Estabelecer relação causa /consequência entre partes e elementos do texto.
	D12 - Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.
<b>V - Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido</b>	D13 - Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.
	D14 - Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
<b>VI - Variação Linguística</b>	D10 - Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Fonte: Brasil (2011).

### MATRIZ DE REFERÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA 2011

A Matriz de Referência de Língua Portuguesa do Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Tocantins – SAETO é composta por seis tópicos, sendo eles:

I - Procedimentos de Leitura;

- II - Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto;  
 III - Relação entre Textos;  
 IV - Coerência e Coesão no Processamento do Texto;  
 V - Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido;  
 VI - Variação Linguística

**Quadro 3:** Matriz de referência de língua portuguesa 9º ano

<b>9º ano do Ensino Fundamental</b>	
<b>TÓPICOS</b>	<b>DESCRITORES</b>
<b>I - Procedimentos de Leitura.</b>	D1 - Localizar informações explícitas em um texto;
	D3 - Inferir o sentido de uma palavra ou expressão;
	D4 - Inferir uma informação implícita em um texto;
	D6 - Identificar o tema de um texto;
	D14 - Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato;
<b>II - Implicações do Suporte, Gênero e/ou Enunciador na Compreensão do Texto</b>	D5 - Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.);
	D22 - Identificar o gênero de diferentes textos.
	D10 - Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros;
<b>III - Relação entre Textos</b>	D20 - Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.
	D21 - Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.
<b>IV - Coerência e Coesão no Processamento do Texto</b>	D2 - Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.
	D10 - Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.
	D11 - Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.
	D15 - Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.
	D7 - Identificar a tese de um texto.
	D8 - Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.
	D9 - Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.
<b>V - Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido</b>	D16 - Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.
	D17 - Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
	D18 - Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.
	D19 - Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos, estilísticos e/ou morfossintáticos.
<b>VI - Variação Linguística</b>	D13 - Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Fonte: Brasil (2011).

Após apresentar as duas matrizes de referências completas, na sequência, para que o leitor se situe, serão destacados dois quadros contendo o tópico que foi colocado em foco nas

análises deste trabalho, bem como os descritores das provas do 5º e 9º anos, que se inserem no tópico “Procedimentos de leitura”.

**Quadro 4:** Descritores da prova do 5º ano

<b>5º ano do Ensino Fundamental</b>	
<b>TÓPICOS</b>	<b>DESCRITORES</b>
<b>I - Procedimentos de Leitura.</b>	D1 - Localizar informações explícitas em um texto;
	D3 - Inferir o sentido de uma palavra ou expressão;
	D4 - Inferir uma informação implícita em um texto;
	D6 - Identificar o tema de um texto;
	D11 - Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato;

Fonte: Brasil (2011).

**Quadro 5:** Descritores da prova do 9º ano

<b>9º ano do Ensino Fundamental</b>	
<b>TÓPICOS</b>	<b>DESCRITORES</b>
<b>I - Procedimentos de Leitura.</b>	D1 - Localizar informações explícitas em um texto;
	D3 - Inferir o sentido de uma palavra ou expressão;
	D4 - Inferir uma informação implícita em um texto;
	D6 - Identificar o tema de um texto;
	D14 - Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato;

Fonte: Brasil (2011).

Conforme apresentado nos nossos objetivos de pesquisa, pelo fato de a matriz de referência se constituir de vários tópicos, bem como de muitos descritores que se inserem dentro desses tópicos, não nos será possível avaliar todos os itens constantes da matriz de referência, haja visto que o espaço COMO ASSIM? não nos permite. Como a leitura é composta tanto de competências elementares, para, então chegar a competências que mobilizam o raciocínio inferencial, decidi fazer um recorte a partir dos elementos basilares, podendo, em um outro momento, partir para as questões e descritores que suscitam com mais veemência o raciocínio inferencial.

Esses elementos basilares que serão analisados, são nomeados na matriz referencial da Prova Brasil como “Procedimentos de leitura”. Esses procedimentos são compostos por cinco descritores que podem ser vistos nos quadros 4 e 5.

## 5 METODOLOGIA

*Um passo à frente e você não está mais no mesmo lugar*

Chico Science

O fazer científico, sem sombra de dúvidas, é complexo, árduo e constituído por meio de meandros que se revelam em uma sensibilidade sem igual. Nesse caminho de fazer ciência, não é possível, entretanto, tecer investigações que não sejam da maneira em que expressa a frase da epígrafe que inicia este capítulo. Dessa forma, neste capítulo do texto, o leitor encontrará os pequenos passos dados à frente, de modo a tentar problematizar o objeto, ora analisado, o percurso metodológico da investigação e a elaboração das categorias de análise.

Sendo assim, aqui, o trabalho dedica-se a expor algumas reflexões sobre as distinções entre os paradigmas, quantitativo e qualitativo, algumas problematizações sobre a pesquisa qualitativa e a Linguística Aplicada e, por último, uma discussão sobre pesquisa documental. Após tratar das questões metodológicas que compuseram a pesquisa em questão, tratarei, na seção subsequente, do contexto em que esta pesquisa se insere.

### 5.1 A abordagem qualitativa

A abordagem qualitativa é, de acordo com Goldenberg (2004), um campo de pesquisa que tem suas raízes epistemológicas desde a antiguidade clássica. Assim, se um pesquisador que tenha o refinamento e conhecimento teórico das correntes filosóficas que vigoravam nessa época pode, sim, remontar à antiguidade para empreender suas reflexões. Todavia, para entender esse campo de pesquisa não é necessária uma digressão tão grande.

Goldenberg (2004), por exemplo, situa o surgimento mais sistematizado do tipo de pesquisa, que posteriormente viria ser chamada de qualitativa, no século XIX, dentro da sociologia. Na época em questão, instaurou-se um debate entre a *sociologia positivista* e a *sociologia compreensiva*. Enquanto a primeira prezava por um fazer científico mais próximo, da maneira em que as ciências da natureza se organizavam, quantificando dados e atribuindo a fatos sociais as mesmas regras das leis da física, por meio de uma suposta neutralidade e com uma exacerbação da objetividade, a segunda, a sociologia compreensiva, se opunha a essa maneira de fazer ciência, simplesmente pelo fato de acreditarem que os fenômenos sociais deveriam ser analisados sob uma ótica particular a eles próprios.

A partir desses momentos de divergências advindos do campo da sociologia, na segunda metade do século XIX e no início do século XX, os pesquisadores do campo da antropologia vieram a estabelecer significativas contribuições para a abordagem qualitativa. Isso porque, conforme elencado, a ciência da época prezava por um fazer científico baseado num apagamento da figura do pesquisador em detrimento dos dados e no processo da geração de dados.

Essa prática era baseada na crença de que a ciência deveria ser neutra, no tocante aos fenômenos sociais, fazendo com que o pesquisador não tivesse opinião sobre os fatos por ele analisados, nem que transparecesse qualquer tipo de valoração sobre a qualidade dos dados gerados. É nesse sentido que os antropólogos Lewis Morgan, Franz Boas e Bronislaw Malinowski (GOLDENBERG, 2004) são de extrema relevância, haja visto que são os primeiros a utilizar dados por eles gerados para romper com essa tradição do fazer científico.

Todavia, conforme elenca a própria Goldenberg (2004), a pesquisa qualitativa não se resume apenas na pesquisa em que se encontra em oposição à pesquisa quantitativa, ou ao modelo positivista das ciências da natureza. Antes

Os dados qualitativos consistem em descrições detalhadas de situações com o objetivo de compreender os indivíduos em seus próprios termos. Estes dados não são padronizáveis como os dados quantitativos, obrigando o pesquisador a ter flexibilidade e criatividade no momento de coletá-los e analisá-los (GOLDENBERG, 2004, p. 53).

Tais palavras, trazem para esta pesquisa uma tônica importantíssima, haja vista que o trabalho com dados, tabulações e números, se não seguir a linha tênue da pesquisa qualitativa, de tratar os dados de maneira interpretativa e detalhada, pode-se incorrer em erros. Esses erros são aqueles clássicos, mencionados acima com o intuito de entender os fenômenos sociais por meio da lógica inerente às pesquisas das ciências da natureza.

E pelo fato de ter uma trajetória histórica, da qual parte do seu princípio, foi abordado acima que, cada vez mais, a pesquisa qualitativa se vê afastada da tradição quantitativa e positivista. De modo que, para alguns autores, a pesquisa qualitativa tenha passado por várias fases (DENZIN; LINCOLN, 2006), o que se torna complexo trazer uma definição que abarque tudo o que se faz em pesquisa qualitativa.

Sendo assim, tratarei a pesquisa qualitativa a partir de uma definição que, conforme pontuaram Denzin e Lincoln (2006), é genérica. Isso se dá em virtude de, assim como os pesquisadores, não ter a pretensão de trazer uma definição rígida para um campo de investigação tão amplo quanto esse; dessa forma, “a pesquisa qualitativa é uma atividade

situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17).

Pelo fato de, nesta pesquisa, tecer reflexões sobre os sistemas de avaliação de leitura, SAEB e SAETO, à luz do dialogismo, estes escritos se configuram como uma pesquisa qualitativa em virtude de problematizar um sistema de avaliação, ao invés de apenas validar os resultados chegados por ele. Ou seja, pelo fato de analisar, de uma maneira mais aprofundada e detalhada, exames de avaliação, que, em sua gênese conceitual, são planejados para gerar número e tabulações, trago outro olhar a essas provas.

Mas como essas reflexões de teor crítico são realizadas? Entram na discussão dois elementos que são de vital importância: a relação da pesquisa qualitativa ou interpretativista e a área de conhecimento em que esta pesquisa se insere, incluindo a questão dos métodos e técnicas de pesquisa a serem adotados. Mediante isso, antecipo ao leitor que, na próxima subseção, tratarei de uma breve discussão sobre a área de conhecimento da Linguística Aplicada e seu histórico com a pesquisa qualitativa e, após isso, terá uma breve discussão sobre a questão da análise documental (CELLARD, 2008), método utilizado para a geração dos dados que compõem este *corpus*.

## 5.2 A linguística aplicada e a pesquisa interpretativista

A área de conhecimento que convencionou-se chamar Linguística Aplicada (doravante LA) é um campo do saber que, sem sombra de dúvidas, pode ser considerado como novo. Essa área do conhecimento surge como subárea da Linguística<sup>15</sup>, ciência que vem a nascer no auge dos discursos positivistas.

Uma prova disso decorre do fato de que Saussure, o grande fundador da Linguística enquanto ciência, por exemplo, é considerado por muitos o pai do estruturalismo, corrente de pensamento que influenciou boa parte das ciências humanas da época. Contudo, a maior característica do estruturalismo é ter sido grandemente influenciado pelas ideias do positivismo, apresenta, em suas maneiras de fazer ciência, os mesmos problemas que acima foram levantados.

Tais fatos trazem à LA e aos linguistas aplicados o problema de uma herança histórica de aproximações com tradições de pesquisas que apagam a figura do pesquisador e, pior que

---

<sup>15</sup> Pelo fato de não fazer parte do objetivo desta pesquisa, não farei explicações mais aprofundadas sobre a área do conhecimento Linguística Aplicada. Sendo assim, deixo para o leitor as obras de Celani (1996), Moita-Lopes, (1999) e Cavalcanti (1986), que dão conta desse percurso histórico da área de pesquisa em questão.

isso, replicam os valores do eurocentrismo (KLEIMAN, 2013). Sendo assim, mostra-se relevante traçar alguns paralelos entre os ideais de pesquisas de caráter interpretativista, que é o caso desta, e a área do saber Linguística Aplicada.

A primeira é que a pesquisa interpretativista em LA deve se afastar dessa vertente epistemológica de viés positivista que vigorou na tradição dos estudos linguístico, tendo em vista que ela é incapaz de compreender a linguagem, de modo que esta não deve ser analisada de uma forma a separá-la tanto do seu contexto histórico, quanto do seu sujeito falante.

Tal prática, positivista, não pode prevalecer, pois, conforme elenca Rajagopalan (2006), língua, sujeito e sociedade estão imbricados de tal modo que fica difícil compreendê-los por meio de práticas científicas que os separe. Mediante isso, ao investigar as práticas de avaliação em leitura, não se deve fazê-lo sem a compreensão dos fenômenos contextos sociais que cercam os contextos de avaliação.

Além desses critérios e parâmetros para a realização da pesquisa qualitativa dentro do âmbito da Linguística Aplicada, Moita-Lopes (1994) elenca alguns outros princípios que ganham força na baila das discussões sobre os conhecimentos necessários para a prática de pesquisa:

É necessário que o pesquisador tenha metac conhecimento sobre o seu processo de investigação e que, como Giorgi (1985) indica, submeta sua pesquisa a três critérios para caracterizá-la como científica. Assim, a investigação tem que ser: a) metódica (os procedimentos de investigação têm que estar claros); b) sistemática (o conhecimento produzido deve ser inter-relacionado, ou seja, a investigação de uma determinada questão não pode ignorar outras); c) criticada pelo próprio pesquisador e oferecida à crítica dos pares na comunidade científica. (MOITA-LOPES, 1994, p. 333)

Dentro dessa gama de discussões, há que se levar em conta um elemento que marca o fazer científico, nos últimos anos: a questão da agenda de pesquisa em LA (KLEIMAN, 2013). E ciência, historicamente, serem feitas por meio da visão do norte do mundo, ou seja, a partir do ponto de vista dos povos que realizaram as colonizações, a ciência se impregnou desse discurso de que o ideal de ciência é aquele que apaga o investigador, ou quando dá voz a este, o perfil idealizado é de um sujeito masculino, branco e que se localiza na Europa ou nos Estados Unidos da América (KLEIMAN, 2013).

Tendo isso em mente, esta pesquisa, que é de viés interpretativista, tenta romper com a lógica supracitada, pretendendo promover um diálogo entre um sujeito (mulher negra) que se localiza no sul do mundo, para os sujeitos que também estão no sul do mundo. Diante disso, tais reflexões podem indicar algumas contribuições sociais, no que diz respeito ao olhar dialógico para avaliações no Estado do Tocantins. E é dentro dessas problematizações críticas

que encaminho para o leitor a composição da próxima seção, que dá conta da análise documental.

### 5.3 A análise documental

A realização de registros escritos, ou documentos, tem uma grande tradição se olharmos historicamente algumas das mais antigas civilizações. Encontraremos, por exemplo, os chineses com suas escolas de caligrafia, que dentro de seu contexto é tida como uma arte. Os sumérios, hindus, gregos, romanos e muitos outros povos que vêm passando o conhecimento produzido de geração em geração por meio de seus registros escritos.

Cellard (2008), por exemplo, atribui a feitura de documentos escritos à capacidade limitada e seletiva que a memória tem. Como os registros escritos têm mais facilidade de se perpetuar às próximas gerações, analisá-los para ter ideia dos funcionamentos sociais é de extrema valia. Diante disso, a metodologia da análise documental se mostra relevante para entendermos documentos oficiais e sistemas de avaliação, como o SAETO.

Nesse ponto, há também um elemento importante a ser discutido, que é a linha tênue que diferencia a pesquisa bibliográfica da pesquisa documental. Cechinel *et al.* (2016), por exemplo, estabelece a seguinte distinção: a pesquisa bibliográfica é aquela que usa como fontes objetos que recebem um tratamento analítico. E para ilustrar essa distinção, os autores dão o exemplo do livro didático: se o livro for material para estudo, por exemplo, para a configuração de uma pesquisa, temos, portanto, uma pesquisa bibliográfica. E se o livro didático for o objeto a ser analisado, temos, portanto, uma pesquisa documental.

E para uma boa execução de uma pesquisa de análise documental, Cellard (2008) elege alguns critérios. O primeiro deles é o contexto: o pesquisador ou a pesquisadora deve estar atento ao contexto histórico-social em que o documento se insere. Isso implica em interpretar o documento a partir de uma ótica do momento em que foi produzido, para que assim não se produza nenhuma distopia.

O segundo elemento diz respeito aos autores dos documentos que são analisados, haja vista que todo sujeito tem intenções ideológicas na produção de enunciados e esses elementos devem ser levados em conta na interpretação e análise desses documentos. Outros elementos que juntos ganham importância para a análise documental, ainda de acordo com Cellard (2008), são a autenticidade, a confiabilidade e a natureza do texto, uma vez que se formos fazer análises de modo a trazer problematizações das estruturas sociais, tais elementos devem sempre ser levados em conta.



Diante disso, Moura (2022, p. 113), a partir de Cellard (2008), elabora um quadro sintetizando os principais elementos dentro dos aspectos importantes a serem elencados ao realizar uma pesquisa documental (Cf. Quadro 3).

**Quadro 6:** Tópicos para análise documental.

Tópicos de análise	Conceito
Contexto	- Exame social global no qual foi produzido o documento; - Autor, autores; - Destinatário; - Conhecimento da conjuntura política, econômica, social e cultural.
Autores	- Identidade e interesse; - Identificar representações próprias, grupos e instituição; - Tomada de posição.
Autenticidade	- Assegurar-se da qualidade da informação transmitida.
Natureza do texto	- Identificar se pertence à natureza teológica, médica, jurídica etc.
Conceitos chave	- Lógica interna do texto; - Compreensão do termos empregados pelo autor ou autores; - Delimitação adequada do sentido das palavras e dos conceitos; - Observação de jargões científicos específicos; - Atenção para os conceitos-chave: importância e sentidos.

**Fonte:** Moura (2022, p. 113).

No que se refere ao contexto de produção dos documentos/avaliações, objetos desta pesquisa, fez-se a partir do levantamento dos autores que estiveram na equipe redatora. Sendo assim, a partir das resoluções e legislações, que tratam da educação no contexto, é que é possível remeter autenticidade aos documentos analisados na pesquisa em questão. Os textos analisados, ou conforme consta no quadro de Moura (2022) como “Natureza do texto”, são todos da esfera educacional e os conceitos-chave dizem respeito à particularidade de cada documento (MOURA, 2022, p. 113).

É mister pontuar que a lógica interna refletida por esses textos segue um padrão que pode ser visto nos demais textos da área educacional. Para exemplificar essa problemática, no SAETO, há uma lógica interna e alinhamento de questões teóricas que são reflexo dos documentos educacionais que o precedem. Da mesma forma, para que haja uma boa compreensão desses documentos, é necessário que se tenha familiaridade com a linguagens, ou conforme o quadro de Moura (2022), os jargões científicos. Isso implica dizer que, se um professor, ou leitor desses documentos, não for familiarizado com documentos dessa natureza, tais como os PCNs, a LDB ou a BNCC, inicialmente ele terá dificuldades de compreensão.

E diante da complexidade dos fenômenos encontrados será feita uma junção entre as abordagens da análise documental e a análise de conteúdo (doravante AC), que conforme elenca Bardin (2011 [1977], p. 52):

- A documentação trabalha com documentos; a análise de conteúdo com mensagens (comunicação).
- A análise documental faz-se, principalmente, por classificação-indexação; a análise categórica temática é, entre outras, uma das técnicas da análise de conteúdo.
- O objetivo da análise documental é a representação condensada da informação, para consulta e armazenamento; o da análise de conteúdo é a manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo) para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem.

É importante reiterar, entretanto, que o objetivo em congregar ambas as abordagens é poder potencializar as possibilidades de tratamento dos documentos e conteúdos, ora, analisados. Portanto, de acordo com Bardin (2011), a análise de conteúdo é feita a partir de algumas etapas que se apresentam de maneira cronológica. Essas etapas representam bem o percurso de pesquisa realizado neste trabalho.

Diante disso, efetiva-se a análise de conteúdo a partir de três polos cronológicos: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Diante disso, o Quadro 7, da autoria de Moura (2022), sintetiza todas as etapas pertinentes à pré-análise, polo cronológico responsável por iniciar a AC:

**Quadro 7.** A pré-análise da AC

<b>Leitura flutuante</b>	- Estabelecer contato com os documentos, ter contato com os textos; - Conhecer os textos, aproximar-se dos detalhes.
<b>Escolha dos documentos</b>	- Constituição do corpus com escolhas, seleções e regras de: <ul style="list-style-type: none"> <li>• exaustividade: examinar todos os elementos do corpus;</li> <li>• representatividade: amostra que represente o universo inicial;</li> <li>• homogeneidade: os documentos devem seguir os critérios precisos de escolha;</li> <li>• pertinência: os documentos devem ser adequados conforme os objetivos de escolha.</li> </ul>
<b>A formulação das hipóteses e dos objetivos</b>	- Hipótese é a formulação provisória do que nos propusemos analisar; - O objetivo é a finalidade geral a que nos propomos (ou que é fornecida por uma instância exterior).
<b>A referência dos índices e a elaboração de indicadores</b>	- São manifestações que aparecem nos textos, o trabalho preparatório fará escolha desses índices; - O índice pode ser a menção explícita de um tema numa mensagem; - O indicador do índice correspondente será a frequência deste tema de maneira relativa ou absoluta, relativo a outros; - Uma vez escolhidos os índices, procede-se à construção de indicadores precisos e seguros.
<b>A preparação do material</b>	- Ocorre antes da análise propriamente dita; - É a "edição" do material (dos textos) - pode ir desde o alinhamento dos enunciados intactos, proposição por proposição, até à transformação linguística dos sintagmas, para padronização e classificação por equivalência; - Recebe tratamento tecnológico, textos preparados e codificados.

**Fonte:** Moura (2022, p. 115), a partir Bardin (2011[1977], p. 124-131).

Diante do que é exposto, a pré-análise se constitui como a parte responsável por consolidar as análises. É importante pontuar que a AC parte da abordagem interpretativista, o que significa que desde seu início é dado um olhar qualitativo ao *corpus* que se propõe a analisar. Além disso, de acordo com Moura (2022, p. 115), é nessa etapa que o pesquisador tem condições reais para iniciar a exploração propriamente dita dos objetos de estudo.

Nesta pesquisa, a pré-análise parte, assim como pontua Bardin (2011), de uma leitura flutuante, foi feita, então, uma leitura nos sites dos sistemas de avaliação em questão, a saber o SAEB, em virtude de colher informações sobre sua matriz de referência, bem como o site do SAETO<sup>16</sup>.

A partir disso, foram baixados no computador tanto os documentos que continham as matrizes de referência de Língua Portuguesa do SAEB, bem como do SAETO. Além das matrizes, o site do SAETO também disponibiliza alguns documentos auxiliares para o corpo docente que se propõe a aplicar tais provas, bem como um guia destinado aos alunos. Tais guias recebem o nome de “Guia do Professor” e “Guia do aluno”, respectivamente, esses documentos também foram pré-selecionados e baixados.

O próximo passo foi entrar em contato, via *e-mail*, com membros da Secretaria da Educação do Estado do Tocantins, responsáveis pelo planejamento, elaboração e aplicação das provas. Os documentos solicitados à equipe responsável foram: avaliação diagnóstica do 5º e do 9º, gabarito das avaliações diagnósticas do 5º ano e 9º ano, resultados das provas diagnósticas do 5º e 9º, avaliação final 5º e 9º, gabarito das avaliações finais do 5º e do 9º ano e os resultados das avaliações finais do 5º e 9º ano.

O segundo polo, denominado como “exploração do material” foi realizado após os levantamentos feitos na pré-análise e materializou a partir de uma análise interpretativista e qualitativa. Assim, o material que compõem o *corpus* da presente pesquisa foi explorado também a partir de um ponto de vista dialógico e o fruto disso é abordado no próximo polo.

Esse polo pode ser configurado como a terceira etapa da proposta de AC de Bardin (2011), “o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação”, que se deu por meio de uma confrontação com os princípios epistemológicos, bem como com os conceitos que emergem da epistemologia do dialogismo. Conceitos e princípios esses que podem ser consultados pelo leitor na seção teórica destes escritos (seção 2) e de maneira aplicada nas análises feitas no próximo capítulo.

---

<sup>16</sup> <https://www.to.gov.br/seduc/saeto/4qfj1kk0nth>. Acessado no dia 03 de março de 2023.

#### 5.4 *Corpus* de análise

Diante disso, o recorte de pesquisa que embasa estes escritos se dá em analisar as questões que versam sobre os descritores que se inserem nos “procedimentos de leitura” da matriz referencial do SAEB. Dessa forma, é mister pontuar que, pelo fato de os procedimentos de leitura constituírem-se de habilidades elementares das competências leitoras, eles são mais presentes em questões das provas do 5º ano.

Assim, tanto nas provas finais, quanto nas provas diagnósticas, há a presença de sete questões que utilizam descritores que se inserem no tópico dos procedimentos de leitura para avaliar as competências dos alunos. Já no que se refere às provas do 9º, tanto nas provas diagnósticas quanto nas provas finais, há a presença de quatro questões que se inserem nos procedimentos de leitura. Logo, isso nos leva a inferir que o foco das provas do 9º ano é mais voltado às habilidades mais complexas de leitura, que se circunscrevem no campo do raciocínio inferencial.

**Quadro 8:** *Corpus* analisado

Série	Versão da avaliação		Quantidade de questões pertencentes ao tópico procedimentos de leitura	Total de questões analisadas
	Avaliação diagnóstica	Avaliação final		
5º ano	7 Questões	7 Questões	14 questões	24 questões
9º ano	4 questões	4 questões	8 questões	

Fonte: elaboração pessoal. (2023)

Dentro do que foi indicado, totalizam-se neste *corpus* 24 questões. Essas questões receberam um número na medida em que foram escolhidas para compor as provas, de modo que o Quadro 9 relaciona as questões que foram analisadas, bem como apresenta o indicativo do descritor que está na base das questões elaboradas:

**Quadro 9:** Questões analisadas com indicativo dos descritores e avaliações

Ano	5º ano		9º ano	
Versão da avaliação				
Avaliação diagnóstica	Questão 21	Descritor D1	Questão 22	Descritor D4
	Questão 25	Descritor D6		

	Questão 26	Descritor D4	Questão 23	Descritor D6
	Questão 27	Descritor D11	Questão 34	Descritor 14
	Questão 34	Descritor D4		
	Questão 36	Descritor D11	Questão 38	Descritor D3
	Questão 40	Descritor D3		
<b>Avaliação final</b>	Questão 21	Descritor D1	Questão 21	Descritor D4
	Questão 25	Descritor D6		
	Questão 26	Descritor D4	Questão 29	Descritor D14
	Questão 27	Descritor D11		
	Questão 34	Descritor D4	Questão 36	Descritor D3
	Questão 35	Descritor D11	Questão 40	Descritor D6
	Questão 39	Descritor D3		

Fonte: elaboração pessoal. (2023)

Após apresentar as questões que foram analisadas, bem como os descritores que estiveram na origem de sua elaboração, para uma melhor visualização do leitor, segue um quadro que contempla o quantitativo de acertos das questões das provas diagnóstica e final. Vale ressaltar que esses dados foram obtidos mediante solicitação e podem trazer indicativos a respeito das competências avaliadas nas provas do SAETO.

**Quadro10:** Questões analisadas com indicativo dos descritores e quantitativo de acertos nas avaliações

Ano	5º ano		Quant. De acertos	9º ano		Quant. De acertos
Versão da avaliação						
<b>Avaliação diagnóstica</b>	Questão 21	Descritor D1	37,5%	Questão 22	Descritor D4	53,8%
	Questão 25	Descritor D6	25%			
	Questão 26	Descritor D4	13,9%	Questão 23	Descritor D6	45,9%
	Questão 27	Descritor D11	20,3%	Questão 34	Descritor 14	31,8%
	Questão 34	Descritor D4	34,8%			
	Questão 36	Descritor D11	39,9%	Questão 38	Descritor D3	23,2%
	Questão 40	Descritor D3	41,4%			
<b>Avaliação final</b>	Questão 21	Descritor D1	56,4%	Questão 21	Descritor D4	73,1%
	Questão 25	Descritor D6	61,5%			
	Questão 26	Descritor D4	57,7%	Questão 29	Descritor D14	

	Questão 27	Descritor D11	33,6%			49,1%
	Questão 34	Descritor D4	72,7%	Questão 36	Descritor D3	28,1%
	Questão 35	Descritor D11	38,9%	Questão 40	Descritor D6	29,3%
	Questão 39	Descritor D3	57,4%			

Fonte: elaboração pessoal. (2023)

É importante destacar também a escolha dos textos na prova, levando em consideração os gêneros discursivos diversificados, com estratégias de interpretações diferentes, porém, seguindo o nível de escolaridade exigido. Isso quer dizer que

de um mesmo descritor, podem ser derivados itens de grau de complexidade distintos, tanto do ponto de vista do objeto analisado, o texto, quanto do ponto de vista da tarefa, como as determinações específicas do gênero e da época em foi produzido (BRASIL, 2008, p. 23).

Sendo assim, apresentam-se diferentes conteúdos, competências e habilidades para investigar os conhecimentos dos estudantes no momento de resolver as questões, levando em conta as etapas do processo de desenvolvimento de cada ano.

**Quadro 11:** Levantamento dos gêneros nas provas diagnósticas do 5º e 9º ano.

Prova Diagnóstica		
Ano	Questão	Gênero
5	21	regras de brincadeiras
5	25	fábula
9	23	artigo de divulgação científica
5	26	piada
5	34	romance
9	22	letra de música
5	27	artigo de opinião
5	36	notícia
9	34	relato de experiência pessoal
9	38	não foi possível identificar o gênero.
5	40	poema

Fonte: elaboração pessoal. (2023)

**Quadro 12:** Levantamento dos gêneros nas provas finais do 5º e 9º ano.

Prova Final		
Ano	Questão	Gênero
5	21	conto
5	25	Artigo de divulgação científica
9	40	Artigo de opinião

5	26	Tirinha
5	34	Tirinha
9	21	Novela
5	27	Notícia
5	35	Resumo
9	29	Artigo de opinião
5	39	Fábulas
9	36	Notícia

**Fonte:** elaboração pessoal. (2023)

Após apresentar ao leitor a epistemologia que fundamenta toda esta pesquisa, depois de expor as teorias sobre a leitura que embasam as análises que aqui serão apresentadas, e depois de apresentar o sistema de avaliação que, ora, é analisado, bem como o percurso metodológico que permeia esta pesquisa, o leitor encontrará as análises que emergiram do presente *corpus*.

## 6 ANÁLISES, DISCUSSÕES E RESULTADOS

Conforme fora apresentado nos nossos objetivos de pesquisa, pelo fato de a Matriz de Referência se constituir de vários tópicos, bem como de muitos descritores que se inserem dentro desses tópicos, não nos será possível avaliar todos os itens constantes na Matriz de Referência, haja vista que o espaço não nos permite. Como a leitura é composta tanto de competências elementares, para, então, chegar a competências que mobilizam o raciocínio inferencial, decidi fazer um recorte a partir dos elementos basilares, podendo, em um outro momento, partir para as questões e descritores que suscitam mais veementemente o raciocínio inferencial.

### 6.1 Prova diagnóstica dos 5º e 9º anos

A questão trazida como exemplo, cujo foco está no primeiro descritor D1 – localizar informações explícitas em um texto, que, por sua vez, insere-se no tópico dos procedimentos de leitura, é fundamentada num modelo de processamento elementar das competências leitoras. Trata-se do modelo de processamento ascendente, ou o *bottom-up*, conforme nomeia Kato (1990) ou, conforme Angelo e Menegassi (2022), o conceito de leitura que é exigido por esse descritor é o que se ampara na vertente estruturalista da linguística, por primar uma leitura linear. Na sequência, destaca-se um exemplo de atividade centrada no descritor.

#### BARQUINHA CARREGADINHA

O alfabeto é o principal elemento dessa brincadeira, difundida em todo o país. Era muito popular e de uso generalizado tanto entre crianças como entre rapazes e moças.

Os participantes dispõem-se à vontade e um deles inicia a brincadeira citando uma palavra que comece pela letra A, que constitui o primeiro arremesso.

– Lá vai a barquinha carregadinha de... 72néis! Assim dizendo, joga para outro a barquinha, que pode ser qualquer objeto: uma almofada, um papel amassado, uma bola etc. Quem a recebe responde imediatamente, atirando-a na direção de outra pessoa, citando agora uma palavra que comece por B:

– Lá vai a barquinha carregadinha de... batatas!

Assim, sucessivamente, a barquinha vai sendo arremessada, sempre “carregadinha” de uma palavra que comece pela letra imediata, na ordem alfabética.

Quem erra paga prenda, e a cada erro o brinquedo recomeça.

Fonte: RODRIGUES, Ana Augusta. Barquinha Carregadinha. In: \_\_\_\_\_. *Rodas, brincadeiras e costumes*. Brasília, DF: Plurarte, 1984.

21. (SIMAVE) Para se brincar de “Barquinha carregadinha” é necessário

- A) uma batata para ser escondida.
- B) um anel para passar de mão em mão.
- C) um barco de papel para carregar os objetos.



**D) um objeto qualquer para ser arremessado pelos jogadores.**

O primeiro elemento a ser abordado sobre essa questão versa na escolha advinda por parte dos elaboradores, uma vez que por suscitar valores culturais partilhados na sociedade brasileira, a sua leitura revela-se como um elemento positivo. O texto traz elementos sobre brincadeiras que vigoraram em nossa sociedade e com as transformações que vêm ocorrendo na conjuntura social, deixaram de ser praticadas com a intensidade de antes. Sendo assim, o texto pode reconectar saberes das gerações passadas com a geração presente, da qual fazem parte os leitores avaliados na prova.

Sobre os descritores que compõem a questão, de acordo com o que prevê o caderno explicativo dos descritores, os objetivos de leitura estão fundamentados no fato de os alunos identificarem uma informação que se encontra na superfície do texto. Essa atividade de leitura se constitui como fundamental para a constituição do leitor numa perspectiva dialógica, se, contudo, ela servir de base para outros procedimentos referentes às competências leitoras.

Se o ato de ler se limitar apenas a identificar e a movimentos lineares e superficiais, o risco que se tem é de formar um leitor passivo. Esse leitor passivo é formado na epistemologia do monologismo, haja vista que o estruturalismo tem sua base epistemológica no objetivismo abstrato, na concepção bancária da educação (FREIRE, 1987), que, infelizmente, tem vigorado no nosso sistema educacional.

Pode-se notar, contudo, que embora a pergunta trate de uma habilidade elementar, é necessário que o leitor retorne ao texto para que a consiga responder. Essa volta a ser feita não é uma volta em que ele irá extrair uma informação literal do texto. Na verdade, ele precisará interagir e demonstrar compreensão sobre alguns aspectos do texto lido.

Por mais que se apresente como base das competências leitoras, os dados da prova diagnóstica, aplicada ao 5º ano, sugere um resultado não muito satisfatório, pois apenas 37,5% dos alunos acertaram a questão. Essa etapa da leitura, de identificação de elementos explícitos no texto, configura-se como de grande valia, uma vez que, de acordo com PDE (2011), é por meio dela que o trabalho da leitura pode chegar a desenvolver práticas [de leitura] que explorem aspectos de criticidade. Além disso, ainda de acordo com o documento supracitado, o aluno leitor só consegue alcançar raciocínios inferenciais, se ele conseguir estabelecer relações do que foi dito com o que não foi dito (BRASIL, 2011, p. 28).

Pelo fato de serem habilidades elementares para a construção e desenvolvimento das competências leitoras, como sugere o documento do PDE, para sanar essas problemáticas, o professor deve proporcionar mais práticas de leitura para os alunos leitores e essas práticas

devem ser embasadas em diversos gêneros discursivos. Isso corrobora Marcuschi (2010), ao aduzir que o foco das aulas de língua portuguesa costuma designar a maior parte do tempo ao ensino de fundamentos de literatura e gramática normativa.

Então, tendo refletido sobre a questão 21 do caderno de prova que, por sua vez, congrega o primeiro descritor dos procedimentos de leitura, passaremos para a questão 25 do 5º ano. O descritor que é focado nessa questão é o D6 – Identificar o tema de um texto, que tem por foco identificar se o aluno consegue discernir qual é o tema de um texto lido. Esse descritor se relaciona diretamente com o que a teoria do dialogismo chama de conteúdo temático.

De acordo com o PDE, os objetivos almejados nas questões que utilizam esse descritor são os seguintes:

A habilidade que pode ser avaliada por meio deste descritor refere-se ao reconhecimento pelo aluno do assunto principal do texto, ou seja, à identificação do que trata o texto. Essa habilidade é avaliada ao relacionarem-se diferentes informações para construir o sentido global do texto, ou seja, o aluno considera o texto como um todo, mas prende-se a um eixo, no qual o texto é estruturado (BRASIL 2011, p. 31).

Baseado nisso, considero que o descritor em questão se apresenta como muito importante, pois, ao identificar o tema de um texto, ele passa a se apropriar das possibilidades que há em um gênero discursivo em assumir alguns temas, pois, de acordo com a esfera social, nem todo tema pode se vincular a todo gênero discursivo, uma vez que seria uma desconformidade em relação ao cronotopo em que os gêneros se inserem.

### O Galo e a Pedra Preciosa

Esopo

Um Galo, que procurava no terreiro, alimento para ele e suas galinhas, acaba por encontrar uma pedra preciosa de grande beleza e valor. Mas, depois de observá-la por um instante, comenta desolado: — Se ao invés de mim, teu dono tivesse te encontrado, ele decerto não iria se conter diante de tamanha alegria, e é quase certo que iria te colocar em lugar digno de adoração. No entanto, eu te achei e de nada me serves. Antes disso, preferia ter encontrado um simples grão de milho, a que todas as joias do Mundo!

Moral da História: A necessidade de cada um é o que determina o real valor das coisas. [www.sitededicadas.com.br](http://www.sitededicadas.com.br)

25. O tema desse texto é:

- A) a beleza e o valor da pedra preciosa.
- B) a relação entre valor e necessidade.**
- C) o alimento preferido de galos e galinhas.
- D) o encontro do galo com a pedra.

O ponto a ser elencado da questão 25 é que ela dispõe de todos os elementos que compõem o enunciado, contrapondo-se à noção de trazer apenas um fragmento do texto, utilizado na questão 21 e em muitas outras da avaliação. Isso se configura como algo adequado, haja vista que a compreensão do leitor não se vê prejudicada por lidar com um trecho apenas do texto, uma vez que, quando se tira um trecho de um texto, há um grande risco de retirar elementos importantes de um enunciado para a compreensão do leitor. Sendo assim, considero que esse elemento vai ao encontro do que preza o dialogismo.

O segundo ponto que podemos refletir sobre a questão 25 é que ela se compõe de um texto que está em um nível de compreensão compatível à idade dos alunos, uma vez que trata de um texto pertencente ao gênero fábula. Esse gênero discursivo é bastante trabalhado no contexto da educação básica, pois, além de ser um excelente instrumento para a construção de valores sociais, contribui grandemente para a formação e a capacidade de confabulação dos alunos.

Além disso, o texto traz uma excelente reflexão sobre o valor das coisas e a necessidade de se ter as coisas. Esse elemento traz uma noção diferente da que vigora no contexto contemporâneo, uma vez que em sociedades capitalistas, como a brasileira, o valor das coisas não é atribuído à necessidade, mas sim à propaganda ou até à fetichização em torno das coisas.

O tema é para o Círculo de Bakhtin um elemento definidor para a configuração dos gêneros discursivos e, conforme elencou Rojo (2015, p. 87), é o elemento mais importante do texto, uma vez que “é o conteúdo inferido com base na **apreciação de valor**, na avaliação, no **acento valorativo** que o locutor (falante ou autor) lhe dá” (grifos da autora). Diante disso, Rojo continua com suas colocações e pontua que é por meio do tema que a ideologia circula.

Na questão 25, ao tratar da relação entre o valor das coisas e as necessidades que os seres humanos têm, é possível, por meio da moral da história, que os alunos cheguem a valorações ideológicas sobre o valor das coisas no modo de produção contemporâneo, isto é, o capitalismo. É importante enfatizar que, por ser a fábula um gênero surgido na Grécia antiga, a reflexão sobre o valor das coisas não se aplica tão somente aos tempos contemporâneos, quer dizer, antes atravessam alguns milênios.

O fato de o gênero estar adequado à experiência de leitura dos alunos, se configura, assim, como um elemento de consonância com o dialogismo, pois este considera o contexto social dos sujeitos envolvidos nas interações sociais que são mediadas na/pela linguagem (VOLÓCHINOV, 2017).

Há um ponto na questão analisada que se afasta do conceito de leitura dialógica e vai ao encontro do conceito de leitura estruturalista. Isso ocorre porque o descritor D6 tem como

objetivo “identificar o tema de um texto”. A questão precisa mobilizar as estratégias cognitivas dos alunos de modo que esses identifiquem, a partir do que eles leram, o tema do texto lido. Essas estratégias se enquadram nos procedimentos de leitura, já que são elementos basilares no desenvolvimento da compreensão leitora e suscitam o conceito de leitura estruturalista, que realiza um movimento *bottom up*, que se dá na superfície do texto lido, extraíndo o sentido de trechos explícitos do texto.

Ou seja, na questão 25, o aluno que leu a moral da história, contida ao final do texto: “Moral da História: A necessidade de cada um é o que determina o real valor das coisas”, conseguiu retirar trechos que se pareciam muito com a alternativa correta: “a relação entre valor e necessidade.” Porém, é preciso notar que a primeira alternativa da questão tem como resposta parte do texto que também poderia ser copiada, ou seja, isso demonstra que o participante precisou ler e interagir, de certa forma, com o texto para que assim escolhesse a alternativa correta. Essa questão, que mobiliza a identificação do tema do texto, poderia mobilizar outras competências, e não apenas as mesmas constantes no descritor D1 “Localizar informações explícitas em um texto”, já que localizando uma informação ao final do texto, o aluno conseguiria responder, sem ter a certeza de que a alternativa realmente era a correta. O mesmo poderia acontecer se as alternativas da questão sugerissem trechos do texto que não correspondem ao tema do texto lido.

Vale ressaltar que há inúmeras possibilidades de textos que não contêm o tema em torno do qual ele se constrói explicitamente. Nesses casos, o aluno é formado para não desenvolver o raciocínio inferencial a fim de identificar o tema do texto lido, ou seja, formado numa perspectiva bancária de educação (FREIRE, 1987), pode não ter sucesso nessas práticas leitoras, já que não foi submerso nesse tipo de leitura.

Por último, mesmo sendo esse descritor um dos mais elementares para o desenvolvimento das competências leitoras, o índice de acerto das questões também pode ser considerado insatisfatório. Isso aconteceu, pois apenas 25% dos alunos conseguiram acertá-la. Esse dado remonta à necessidade do trabalho com essas habilidades basilares de leitura.

À vista disso, passarei a discutir a próxima questão da prova diagnóstica do 9º ano, que se insere no tópico dos procedimentos de leitura, que é a questão 23. Ela, também, avalia os alunos, utilizando o descritor D6 “Identificar o tema de um texto”, que se relaciona diretamente ao conteúdo temático dos gêneros discursivos.

Reduzir a poluição causada pelos aerossóis - partículas em suspensão na atmosfera, compostas principalmente por fuligem e enxofre - pode virar um enorme tiro pela culatra. Estudo de pesquisadores

britânicos e alemães revelou que os aerossóis, na verdade, seguravam o aquecimento global. Isso porque eles rebatem a luz solar para o espaço, estimulando a formação de nuvens (que também funcionam como barreiras para a energia do sol). Ainda é difícil quantificar a influência exata dos aerossóis nesse processo todo, mas as estimativas mais otimistas indicam que, sem eles, a temperatura global poderia subir 4°C até 2100 - as pessimistas falam em um aumento de até 10°, o que nos colocaria “dentro” de uma churrasqueira. Como os aerossóis podem causar doenças respiratórias, o único jeito de lutar contra a alta dos termômetros é diminuir as emissões de gás carbônico, o verdadeiro vilão da história.

(*Superinteressante*, dez. 2005, p.16)

23. O tema do texto é

A) a enorme consequência trazida pelo aquecimento global.

**B) a influência dos aerossóis no controle da temperatura global.**

C) a emissão de gás carbônico, como principal razão das altas temperaturas.

D) o surgimento de doenças respiratórias causadas pelo uso dos aerossóis.

Se formos olhar o enunciado da questão 23 a partir do que propõe o descritor D6, perceberemos que a questão é suficiente na avaliação das competências leitoras que pretende analisar. E diferentemente da questão 25, da prova diagnóstica do 5º ano, que tinha o mesmo objetivo da questão que, ora, é analisada, não é possível respondê-la, retirando informações explícitas do texto. Provavelmente, isso se deve ao fato de que as questões citadas são compostas por gêneros distintos. Implica dizer que gêneros distintos suscitam finalidades sociais distintas.

No caso do gênero da questão 25, por tratar de um artigo de divulgação científica, parte da

ideia de divulgação, isto é, a ação de dar ao vulgo (à plebe, aos pobres, aos trabalhadores, aos que falam a língua vulgar – o povo) os bens do conhecimento, nasce desse movimento de acesso sucessivo das massas aos bens culturais valorizados, patronizada pelos intelectuais da Revolução Francesa – os iluministas que devem levar as luzes (da ciência) ao século XVIII. Os textos e discursos de divulgação científica e didáticos surgem justamente dessa vontade política: dar ao vulgo os bens culturais da ciência e do conhecimento (ROJO, 2008, p. 587).

Isso implica dizer que as temáticas tratadas nesse gênero podem não ser partilhadas pelo leitor, ou podem não ser conhecidas do leitor no momento da leitura, uma vez que, em geral, esse gênero divulga conhecimentos supostamente novos a um suposto público leigo. Também é característico desse gênero, ainda de acordo com Rojo (2008), a flutuação do tipo de linguagem de acordo com o público esperado pelo autor, o que pode gerar efeitos de sentidos variados e distintas valorações no momento da leitura. Além disso, ainda conforme a autora, as práticas multissemióticas podem impactar as práticas de leituras.

As habilidades aqui analisadas não utilizam o modelo de processamento de informações *bottom up*, pois não é uma leitura mecânica<sup>17</sup> e linear que faz com que o leitor infira o tema do texto. Ele terá que, após a leitura do enunciado, realizar um pensamento inferencial a partir do que ele leu, para, juntamente com o seu conhecimento de mundo, inferir o tema do texto lido. Essa é uma tarefa que aparenta ser simples, contudo, na prática, é bastante complexa, pois exige um leitor, nas palavras de Kato (1990), maduro, ao interagir vários tipos de conhecimento e processamento de informações.

Na prática, o aluno conseguirá chegar até a resposta, após ter lido o texto, lendo o que pede o enunciado e voltando novamente ao texto, o que, provavelmente, indicará uma interação entre a pergunta e o texto, até que se chegue à alternativa correta.

No que se refere à porcentagem de acertos em torno dessa pergunta, considero, assim como a maioria das demais questões, que a média de acertos foi baixa. Digo isso, tendo em vista que apenas 45.9% dos alunos conseguiram marcar a alternativa correta. Formulo a seguinte hipótese para esses resultados: Como antes fora pontuado, os nossos alunos não estão inseridos em práticas de leitura que promovem o raciocínio inferencial. Por sua vez, o fato dos nossos alunos não serem inseridos em práticas de leitura que suscitem o raciocínio inferencial ocorre porque o monologismo e a educação bancária vigoram no nosso contexto educacional.

Dessa forma, dando continuidade às discussões das análises que compõem este *corpus*, passarei para a questão 26 do 5º ano, que, por sua vez, de acordo com os objetivos de pesquisa, também foi composta dentro do tópico dos descritores de procedimentos de leitura. E enquanto as questões anteriores versaram sobre o D6, a subsequente versa em torno do D4 “Inferir uma informação implícita em um texto”. Sendo assim, esse descritor preza por:

Por meio deste descritor, pode-se avaliar a habilidade de o aluno reconhecer uma ideia implícita no texto, seja por meio da identificação de sentimentos que dominam as ações externas dos personagens, em um nível mais básico, seja com base na identificação do gênero textual e na transposição do que seja real para o imaginário. É importante que o aluno apreenda o texto como um todo, para dele retirar as informações solicitadas.

Essa habilidade é avaliada por meio de um texto, no qual o aluno deve buscar informações que vão além do que está explícito, mas que, à medida que ele vai atribuindo sentido ao que está enunciado no texto, vai deduzindo o que lhe foi solicitado. Ao realizar este movimento, há o estabelecimento de relações entre o texto e o seu contexto pessoal. (BRASIL, 2011, p. 29)

---

<sup>17</sup> A expressão *leitura mecânica* é comumente usada quando se refere à decodificação das palavras no texto sem se aprofundar no significado ou na compreensão do conteúdo. (*Nota da pesquisadora*)

Ou seja, o movimento que é prezado por esse descritor é aquele que realiza, a partir das pistas fornecidas pelo texto, construção de sentidos. Sendo assim, esse descritor, mesmo fazendo parte dos procedimentos de leitura, inicia a etapa do raciocínio inferencial, pois, por meio dele, é possível que o leitor utilize não apenas o conceito de leitura ligado ao gerativismo ou modelo de processamento de informação *top down* (descendente). É a partir dele que o leitor inicia hipóteses de leitura e atrela o ato de ler a algo menos decodificador, somente, como é feito nas questões 21(D1) e 25 (D6) do 5º ano.

Nesse processo de leitura, “estão envolvidas contínuas interações entre o pensamento e a linguagem, a partir das quais o leitor busca fazer previsões e inferências para a construção do significado a partir das características do texto escrito” (ANGELO, MENEGASSI, 2022). Assim, ao ler o texto, seleciona dados que considera importantes e ignora outros para o objetivo a ser atingido.

### O Valor do Dinheiro

Para ensinar ao filho o valor do dinheiro e tentar diminuir algumas de suas compras inúteis, a mãe o fez escrever uma relação detalhada de como gastava a mesada. Um dia em que escrevia com muito esforço as suas contas, ele disse:

- Sabe mamãe? Desde que comecei a anotar tudo o que gasto, sempre penso bem antes de comprar alguma coisa.

A mãe ficou toda contente pelo êxito do seu método, e ele completou:

- Eu nunca compro nada que seja difícil de escrever.

*Fonte: <http://viajandonotremdadiversao.blogspot.com.br/search/label/PiadasInfantis>. Acesso em 03/09/2013*

26. Na leitura do texto, percebe-se que

- A) o menino gastava sua mesada de forma controlada.
- B) o menino aprendeu a dar mais valor ao dinheiro.
- C) a mãe teve êxito no ensinamento transmitido ao filho.
- D) a mãe foi incompreendida pelo filho.**

Assim como a questão 25, a questão 26 tem o ponto positivo de proporcionar aos leitores que estes tenham contato com um enunciado completo, o que faz com que o leitor não seja lesado no processo de construção dos sentidos. Esse ponto converge com o que prezam os estudos dialógicos, pois nessa perspectiva, os enunciados são tomados como eventos completos, e não frases isoladas, como entende a concepção de linguagem enquanto expressão do pensamento (VOLÓCHINOV, 2017).

O texto acima enquadra-se no gênero discursivo piada e preserva os elementos que dão a ele um toque de humor, pois, de acordo com Ramos (2011, p. 58), ele tem a tendência a

desenvolver diálogos, é um texto curto, provoca inferências humorísticas e tem um desfecho inesperado.

A questão 26 faz com que o leitor mobilize o modelo de processamento de informações, que é o *top down* (descendente) que é embasado pelo conceito de leitura cognitivista. Isso se dá porque o leitor para construir sentidos precisa estabelecer hipóteses sobre o texto a partir do seu conhecimento de mundo e essa questão exige que o leitor faça essas mobilizações.

Além desse conceito, também há a possibilidade de emergir o conceito de leitura interacionista, já que o leitor há que traçar hipóteses, e essas hipóteses devem partir de um lugar seguro, e esse lugar é o texto. Portanto, o leitor também aciona o modelo de processamento que se baseia no conceito de leitura estruturalista, o modelo *bottom up*. Na junção dessas duas movimentações: ascendente e descendente, interagindo texto, autor e leitor é que há de se construir sentidos para a resolução dessa questão.

E se o primeiro descritor do tópico dos procedimentos de leitura (D1) constitui-se de habilidades de leituras elementares, o D6 é o descritor dentro desse tópico, que se constitui de habilidades de leituras mais complexas. E essa suposição encontra amparo nos dados gerados por essa prova diagnóstica, porque, talvez, seja a questão com o pior índice de acertos em toda avaliação, uma vez que apenas 13,9% acertaram a questão.

No que se refere às demais alternativas, algumas delas podem servir como distratores, ou seja, podem confundir o aluno sobre a hora da resposta. Na questão que ora é analisada, por ter como temática “o valor do dinheiro”, e em um dado momento do texto o filho falar para a mãe que o fato de ela ter o aconselhado a anotar tudo com o que gasta, fez com que ele pensasse antes de gastar o dinheiro, pode dar a impressão de que a mãe conseguiu ensinar o valor do dinheiro como pode ser visto na alternativa “c”: a mãe teve êxito no ensinamento transmitido ao filho. Mas, na verdade, o filho não sabia escrever palavras complicadas.

Muito provavelmente os motivos de dados tão inadequados são a falta de prática de leituras mais efetivas em sala de aula, como elencou Marcuschi (2010), pois nas aulas de língua portuguesa, a leitura não vem a ser o foco principal, e sim outros conteúdos (KLEIMAN, 2016). Além disso, pelo fato de ainda vigorar práticas de leituras silenciadoras (ZANOTTO, SUGAYAMA, 2016), que se afixam no bojo do monologismo e dentro da pedagogia bancária do ensino, os nossos alunos leitores são tolhidos, quando o assunto é a construção de sentidos dos textos lidos por eles, sendo o aluno, muitas vezes, ‘obrigado’ a adotar a interpretação do professor que adota a interpretação do livro didático (KLEIMAN, 2016).

Sendo assim, passarei para a próxima questão, que da mesma maneira que na questão 26, utiliza o descritor D4 para avaliar as competências leitoras dos alunos. Pelo fato de trabalhar



a questão da inferência, constitui como competências que se afastam das mais elementares, quando o assunto é leitura, pois exige do leitor uma proximidade com o ato de ler.

Dia após dia, o apito da fábrica lançava o seu grito por entre o ar pesado do fumo e dos vapores do óleo do bairro operário. E de pequenas casas cinzentas, respondendo ao seu chamado, saíam apressados, como baratas tontas, homens de ar aborrecido e músculos ainda relaxados. Ao ar frio do amanhecer, caminhavam por ruas não pavimentadas para os altos andares de pedra da fábrica que, serena e indiferente, esperava os trabalhadores com suas numerosas janelas quadradas. A lama espalhava-se sob os passos. Exclamações roucas de vozes sonolentas lançavam-se pelo ar. Mas eles iam ao encontro de outros sons: o barulho surdo das máquinas, o roncar do vapor. Sombrias e severas, as altas chaminés negras destacavam-se no céu como peças de madeiras fortes e compridas.

Fonte: GORKI, Máximo. *A mãe*. Tradução de José Augusto. Rússia: Edições Ráduga, 1987.  
(Adaptado)

34. (NAME/SARESP-2010) Após a leitura do texto, é possível entender que
- A) a rotina da fábrica não incomodava os operários.
  - B) o apito da fábrica marcava o retorno dos trabalhadores para suas casas.
  - C) **a rotina dos operários era pesada.**
  - D) as altas chaminés negras anunciavam o fim dos trabalhos.

O primeiro ponto a ser tratado nessa questão é que ela se constitui de um fragmento de texto, e por mais que tal fragmento promova excelentes reflexões sobre a rotina e sobre a vida da classe trabalhadora, o que indica boas intenções dos elaboradores da questão, ele não permite um número de elementos importantes para a compreensão do enunciado. Primeiramente, não temos um título no início do texto, não dá para o aluno saber, com os dados fornecidos pela prova, qual o gênero.

Diante disso, a obra “A mãe”, de Máximo Gorki, trata-se de um romance que foi escrito em 1907, inspirado em fatos, especificamente na Manifestação do 1º de maio de 1902, trazida pela perspectiva da luta de classes, a personagem Pélagué sendo a mãe, e seu filho Pavel, assim como outros inseridos na organização do movimento operário russo.

E por mais que o objetivo aqui seja analisar os procedimentos de leitura, não ter alguns elementos constantes no texto, faz com que até os elementos basilares sejam prejudicados, e o leitor, tolhido no processo de construção de sentidos. Baseado nisso, considero que esse fato de trazer apenas um trecho de um texto para a avaliação das competências leitoras dos alunos, faz com que essa questão tenha aspectos que se afinam com a epistemologia do monologismo, haja vista que isso faz com o aluno seja prejudicado na construção dos sentidos na aula de leitura.

Se por um lado há elementos que se afinam com o monologismo, na questão que, ora é analisada, eles são a totalidade dela, tendo em vista que também há elementos do dialogismo nela. Esses elementos perpassam pelo conteúdo temático e pelos conceitos de leitura, ou

modelos de processamento de informações que são exigidos dos alunos para que eles compreendam a questão, e cheguem à alternativa correta.

Assim como na questão 26, pelo fato de suscitar leituras inferenciais, a questão mobiliza a leitura descendente e o raciocínio inferencial, uma vez que o aluno terá que mobilizar seu conhecimento de mundo sobre a temática em questão, para que construa uma hipótese de leitura fundamentada em informações explícitas para alcançar um sentido não explícito.

Esses processamentos implicam na leitura interativa que combina diversas formas de ler construindo um leitor maduro de acordo com Kato (1990). Além disso, pelo fato da resposta da questão “a rotina dos operários era pesada” trazer uma reflexão em torno de um contexto de esforço físico e desconforto da parte dos trabalhadores, a leitura do texto acaba por implicar em problemáticas de cunho social, fazendo com que o leitor se desloque para o lugar desses trabalhadores que são retratados no texto motivador da questão.

Esse procedimento vai ao encontro de outro aspecto do dialogismo, que é a questão da alteridade. E como a alteridade e a compreensão responsiva no dialogismo é entendida de três maneiras (ativa, passiva e retardada) (BAKHTIN, 2018), a compreensão responsiva que é suscitada nesta questão é a ativa, pois o leitor, para obter sucesso na questão, tem que ser um respondente em tempo real.

Contudo, esses elementos (compreensão responsiva e alteridade) não são simples de serem desenvolvidos, já que eles são construídos a partir da leitura de textos literários e a formação de leitores de textos literários tem falhado no contexto brasileiro (CANDIDO, 1987; WOLF, 2019). E, de certa forma, isso reflete nos resultados, pois apenas 31,8% dos alunos conseguiram acertar ao que se pedia. Os motivos para essa falta de sucesso podem ser diversos. O primeiro deles que posso elencar é o fato de o texto se apresentar em forma de fragmentos, prejudicando o leitor na sua interpretação para a construção de um raciocínio inferencial. O segundo deles é justamente a complexidade no desenvolvimento do raciocínio inferencial na hora da leitura, que vem sendo um dos grandes desafios que os professores têm enfrentado em sala de aula (SILVA, 2021).

Dessa forma, passaremos, pois, para a questão 22 da prova diagnóstica do nono ano. Essa questão avalia as habilidades de leitura dos alunos a partir do descritor D4 “Inferir uma informação implícita em um texto”. Esse descritor, assim como o D11, é o descritor que mais aparece nas provas diagnósticas e provas finais do 9º ano, com duas aparições nas provas do 5º ano e uma aparição nas provas do 9º ano. Sendo assim, a questão abaixo traz uma letra de música, gênero discursivo que até então não havia aparecido nas provas do quinto ano:

## MÁSCARA

Pitty  
 Diga, quem você é me diga  
 Me fale sobre a sua estrada  
 Me conte sobre a sua vida

Tira, a máscara que cobre o seu rosto  
 Se mostre e eu descubro se eu gosto  
 Do seu verdadeiro jeito de ser

Ninguém merece ser só mais um bonitinho  
 Nem transparecer, consciente, inconsequente  
 Sem se preocuparem ser adulto ou criança  
 O importante é ser você

Mesmo que seja estranho, seja você  
 Mesmo que seja bizarro, bizarro, bizarro  
 Mesmo que seja estranho, seja você  
 Mesmo que seja bizarro, bizarro, bizarro

[...] O meu cabelo não é igual  
 A sua roupa não é igual  
 Ao meu tamanho, não é igual  
 Ao seu caráter, não é igual  
 Não é igual, não é igual, não é igual

[...]

Diga quem você é, me diga  
 Me fale sobre a sua estrada  
 Me conte sobre a sua vida  
 E o importante é ser você

Mesmo que seja estranho, seja você  
 Mesmo que seja bizarro, bizarro, bizarro  
 Mesmo que seja estranho, seja você  
 Mesmo que seja bizarro, bizarro, bizarro  
 (...)

<https://www.letras.mus.br/pitty/80314/>

[http://www.rio.rj.gov.br/distatic/10112/4244796/4104851/LP9\\_1BIM\\_ALUNO\\_2.0.1.3..pdf](http://www.rio.rj.gov.br/distatic/10112/4244796/4104851/LP9_1BIM_ALUNO_2.0.1.3..pdf)

22. A partir da leitura do texto “Máscara”, pode-se deduzir que o interlocutor do texto é um homem que
- esconde seu verdadeiro eu.**
  - se revela como realmente é.
  - deixa transparecer seu jeito de ser.
  - expõe sua real identidade.

O primeiro elemento a ser analisado nessa questão é que, por mais que tenha uma boa intenção em se comunicar com o público jovem que, por sua vez, é o público que é analisado nesta avaliação, a questão deixa de levar em consideração um elemento muito importante e caro

ao dialogismo: o contexto em que se insere o enunciado. Pois dentro do dialogismo não se deve replicar a ideia de que o sujeito é único, sobretudo, na contemporaneidade, época marcada por uma divisão sobre as identidades dos sujeitos.

Os autores que fundamentaram o dialogismo (VOLÓCHINOV, 2017; BAKHTIN, 2015; 2018), ao trazer a questão das vozes que constituem os sujeitos, trouxeram para as discussões a ideia de que os sujeitos são formados a partir de diversas vozes. Esse fato fez com que essa epistemologia se afastasse da ideia de um sujeito único.

E essa questão reproduz essa ideia ao selecionar uma música da autoria e interpretação de uma mulher e ao fazer a pergunta “A partir da leitura do texto ‘Máscara’, pode-se deduzir que o interlocutor do texto é um *homem* que” (grifos meus), ignorar totalmente o contexto de produção, fazendo transparecer que o sujeito-autor é um homem, assim como o eu-lírico, o que não é definido pela letra da música. E como o autor é uma mulher, por que acreditaríamos em um homem como eu-lírico?

Há uma ideia de que o leitor é um co-produtor de sentido (DELL’ISOLA, 1996), não reproduzidor de significado do texto, compreendendo-o e elaborando sentidos valorados para o tema proposto. Consideram-se ainda as variedades possíveis de leitura, tendo em vista os contextos sócio-histórico-ideológicos da situação de leitura, ou seja, o contexto extraverbal da enunciação, sendo por meio dos gêneros discursivos de conhecimento dos alunos, que a leitura e escrita serão efetivadas.

Para Volóchinov (2019 [1926]), o contexto extraverbal é constituído a partir de (1) do horizonte social compartilhado pelos interlocutores; (2) do conhecimento e da compreensão comuns que são compartilhados por eles; (3) das avaliações sociais<sup>18</sup> advindas desse contexto, concretizadas em juízos de valor e entonações valorativas. Esses fatores são responsáveis por carregar o enunciado de índices de valores, compartilhados pelo grupo social.

A questão que foca a letra da música “Máscara” da cantora Pitty (TOCANTINS, 2019, p. 13), tem a finalidade de o aluno definir quem era o interlocutor do texto (um homem que esconde seu verdadeiro eu; que se revela como realmente etc.), acionando-se, assim, o campo artístico-literário. Neste campo, há outras produções da cantora que podem apresentar (1) *horizonte espacial comum*, aspectos temáticos, composicionais e estilísticos que são próprios da escrita da autora; (2) *o conhecimento e a compreensão* comum da situação por parte dos interlocutores que se identificam com o eu lírico da letra, o que possibilita (3) *a avaliação*

---

<sup>18</sup> Para o dialogismo, valorar pode significar a emissão de juízo de valor a respeito de algo apresentado pelo autor que também carrega o enunciado com seus valores. Logo, o leitor produz sentido a partir de valores sociais de sua vida.

*comum* da situação de leitura do enunciado. Os leitores podem avaliar o seu conteúdo, a partir do horizonte comum de seus conhecimentos, que compõem a realidade de seus interlocutores, como o fato de as pessoas usarem uma máscara social para esconder quem realmente são. Ao tomar a letra de música como gênero/enunciado, percebe-se que tudo é fruto da vida social dos interlocutores (VOLÓCHINOV, 2019 [1926]), acionando-se (1), (2) e (3) como aspectos importantes para a leitura de perspectiva dialógica<sup>19</sup>.

O extraverbal, a vida social, ao tratar da leitura dialógica, volta-se ao discurso vivo, perpassado pelos conhecimentos do autor e do leitor que dialogam e são valorados, inicialmente, pelo autor e, também, pelo leitor, à luz das relações dialógicas, ou seja, as relações de pontos de vista em interação. Em situação de avaliação, a letra da música foi lida e valorada a partir de uma única questão, naquela enunciação. Essa mesma leitura, sem fins avaliativos, poderia produzir sentidos diversos em um debate em sala de aula, por exemplo.

De qualquer forma, seja na avaliação, seja na prática com o professor, seria importante que o aluno percebesse que a palavra do outro apresenta formas de pensar que podem ser diferentes das suas, mas que juntas podem gerar novas compreensões. É por esse motivo que Geraldí (2002, p. 3) considera a leitura “como uma oferta de contrapalavras do leitor”, isto é, confrontação das vozes minha e do outro, gerando um diálogo real, denominado réplica. Compreende-se “replicar” como prática de se posicionar em relação ao enunciado do outro, estabelecendo-se os elos comunicativos (ANGELO; MENEGASSI, 2016).

Além disso, assim como algumas questões presentes na prova diagnóstica do 5º ano, essa questão não traz o texto completo. Esse fato, conforme foi elencado em outras discussões mais acima, pode induzir leitores ao erro, justamente pelo fato de não dar a este a oportunidade de ler e interagir com o enunciado em sua completude. Diante disso, esse fenômeno é mais um afastamento da questão com a epistemologia do dialogismo.

E por mais que a porcentagem de acertos foi, em certa medida, maior do que as apresentadas pelas turmas do 5º ano, quando o assunto é realizar inferências sobre um texto lido, já que nas duas questões da prova diagnóstica, que utilizaram o D4 para a avaliação, os resultados não chegaram a 40%, não há que se considerar satisfatório que apenas 53.8% dos alunos conseguiram acertar a questão. Ainda, temos que levar em consideração que esses alunos

---

<sup>19</sup> No Brasil, no âmbito da LA, a leitura de perspectiva dialógica, segundo perspectiva dialógica de linguagem, é renunciada por muitos estudiosos, como Geraldí (2006 [1984]; 1997;2002), Rojo (2004; 2009), Menegassi (2010), Paula, Barissa e Oliveira (2019), Menegassi *et al.* (2020), Fuza, Ohuschi e Menegassi (2020), Paula e Gonçalves (2020), Beloti e Brito (2021) etc.

são bem mais experientes que os alunos do 5º ano, pois estão para ingressar no segundo ciclo do Ensino Fundamental.

Ademais, o baixo número de acertos pode estar relacionado a essa dinâmica de fragmentação do enunciado para a construção da questão. Uma vez que dar um texto pela metade, costuma não fornecer ao leitor uma interpretação completa dos fenômenos linguísticos com o qual ele está interagindo.

Diante disso, passemos, às análises da questão 27 do 5º ano, cujo foco de análise é o descritor D11, e que tem por objetivo avaliar os alunos no seguinte tópico “Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato”. Esse tópico se apresenta como de grande relevância na contemporaneidade, uma vez que com o excesso de informações que se encontra na internet, é importante que os sujeitos saibam distinguir um fato de uma opinião relativa a esse fato:

### **Dia Mundial da Água**

Dia 22 de março é a data escolhida pela Organização das Nações Unidas para celebrar o Dia Mundial da Água. Mais do que uma comemoração, é um momento para conscientizar a população do planeta a respeito dos problemas relativos à escassez deste elemento indispensável à vida. Cerca de dois terços do corpo humano são constituídos de água, assim como a superfície terrestre, que tem dois terços de sua composição líquida. É o elemento que melhor simboliza a essência humana. No entanto, embora a terra seja conhecida como o “planeta azul”, a água disponível para consumo não é tão abundante como se pode imaginar. [...]

VITÓRIA.Mônica. Disponível  
em:<[http://msn.bolsademulher.com/mundomelhor/dia\\_mundial\\_da\\_agua-69807.html](http://msn.bolsademulher.com/mundomelhor/dia_mundial_da_agua-69807.html)>. Acesso em 22  
mar.2010. Fragmento. (P070058BH\_SUP)

27. (SAEP-PR) Nesse texto, frase que contém uma opinião é:

- A) “Dia 22 de março é a data [...] para celebrar o Dia Mundial da Água.”.
- B) “é um momento para conscientizar a população...”**
- C) “Cerca de dois terços do corpo humano são constituídos de água, ...”
- D) “... embora a terra seja conhecida como o ‘planeta azul, ...”.

O enunciado, de acordo com a teoria do dialogismo, não pode ser concebido de maneira fragmentada, uma vez que trazer à prova apenas um fragmento de um artigo de opinião, pode comprometer o entendimento do texto e da questão. Infiro que, talvez em razão do espaço destinado à diagramação, bem como a administração dos recursos financeiros que dão suporte ao Sistema sob análise (haja vista que imprimir provas gigantescas seriam muito mais caro), as provas não podem ter todos os textos, que norteiam as questões, completos. Contudo, ressalto que não podemos prejudicar a compreensão leitora dos alunos, utilizando muitos fragmentos de texto.

Primeiramente, o texto motivador que endossa a questão trata-se de um fragmento, o que, às vezes, pode ser prejudicial para a compreensão da questão. Essa seria a primeira discordância da questão com os princípios do dialogismo, uma vez que um texto é produzido, sempre, dentro de um cronotopo (tempo e espaço) e precisa, muitas vezes, desse cronotopo para ser compreendido. E no caso do texto em questão, o fato de ele estar completo poderia ajudar o aluno a perceber se se trata de outro gênero discursivo da esfera jornalística.

E se não bastasse o texto motivador ser fragmentado, as alternativas também são, ou seja, elas são pedaços do texto que não contêm os termos essenciais de uma oração, necessários para a composição um período. Isso pode ser verificado na alternativa “D”, que é composta por uma oração subordinada adverbial concessiva. E como são características dessas orações, há uma oração principal, a qual não pode ser encontrada na alternativa e uma oração subordinada a essa oração principal, que só pode ser encontrada no texto. Em outras palavras, a questão traz alternativas sem que haja os elementos sintáticos necessários à compreensão.

Um das possibilidades para essa suposta “economia” de espaço na prova, se dá à possibilidade das alternativas a serem marcadas ficarem próximas ao texto, de modo que os alunos não precisam realizar muitos esforços para retornar ao texto. Entretanto, o fato de fazer supressões por meio de vários sinais gráficos como colchetes, reticências, reticências depois de vírgula, exigem de quem lê a questão um domínio da compreensão dos efeitos de sentidos da pontuação em questão.

Diante disso, se considerarmos que o excesso de supressões pode trazer dificuldades para a compreensão do texto e para a realização de inferências em torno deste, o sujeito leitor pode não estar sendo levado em conta. Essa prática traz à baila das discussões um elemento central da epistemologia do monologismo, uma vez que não considerar o sujeito das interações discursivas pode ser um elemento dessa epistemologia (VOLÓCHINOV, 2017).

Penso que a problemática apontada na questão 27 pode explicar, em alguma medida, a falta de sucesso dos alunos ao tentar resolver a questão, pois, de acordo com o relatório presente no caderno explicativo e com os dados fornecidos pela Secretaria de Educação do Estado do Tocantins, apenas 20,3% dos alunos acertaram a referida questão. Todavia, não podemos atribuir, tão somente às inconsistências epistemológicas do monologismo, o fracasso na formação de sujeitos leitores, pois há também problemas na ordem da formação desses sujeitos.

Outra observação a ser feita sobre a questão 27 é que, para que o aluno consiga chegar à alternativa correta, em virtude de necessitar distinguir fato de opinião, ele terá que identificar quais trechos do texto representam fatos ocorridos, ou informações verificáveis como o trecho

“Cerca de dois terços do corpo humano são constituídos de água”, e quais trechos são opiniões da autora do texto.

Essas ‘lacunas’ podem apontar para diversas direções. E está longe de uma solução mais aligeirada. O sistema educacional brasileiro é complexo, assim como também são as suas imperfeições. E tais imperfeições, com certeza são perpassadas pela formação dos sujeitos leitores e sobre a maneira como a leitura é avaliada no contexto escolar brasileiro.

Já ao que se refere ao descritor a que se propõe avaliar uma habilidade de leitura dos alunos, a questão se encaixa no que se pede na diretriz do descritor. Pois conforme o PDE (2011) o descritor 11 pretende avaliar:

Por meio de itens referentes a este descritor, pode-se avaliar a habilidade de o aluno identificar, no texto, um fato relatado e diferenciá-lo do comentário que o autor, ou o narrador, ou o personagem fazem sobre esse fato. Essa habilidade é avaliada por meio de um texto, no qual o aluno é solicitado a distinguir as partes dele referentes a um fato e as relativas a uma opinião relacionada ao fato apresentado, expressa pelo autor, narrador ou por algum personagem. (BRASIL, 2011, p. 32)

No entanto, acredito que a escolha desse fragmento do texto não proporciona ao aluno uma visão adequada de uma opinião sobre o fato descrito, tendo em vista que a opinião expressada na oração é bastante aligeirada e generalista. Como os leitores que foram avaliados por esta prova diagnóstica são leitores em processo de formação<sup>20</sup>, a melhor estratégia seria, mediante uma avaliação que se funde na epistemologia do dialogismo, proporcionar um exemplo que demonstre da melhor forma possível a opinião de um autor mediante um fato. Sendo assim, a título de ilustração, na sequência, em itálico está o trecho do texto que demonstra a opinião do autor sobre o fato, parte do texto que dá origem à questão e que atinge os objetivos delineados pelo descritor: “*é um momento para conscientizar a população do planeta a respeito dos problemas relativos à escassez deste elemento indispensável à vida*”.

No que tange à alternativa “a”: “Dia 22 de março é a data [...] para celebrar o Dia Mundial da Água.”, trata-se de uma alternativa que elenca elementos factuais, uma vez que traz a data escolhida para a celebração do dia Mundial da água. Considero que essa opção não se configura como um elemento distrator, pois se o descritor tem como objetivo distinguir fatos de opiniões, um enunciado que contempla fatos só pode ser confundido caso o aluno não possua

---

<sup>20</sup> a expressão leitor em processo de formação vai no encontro de um leitor que está sendo formado dentro do sistema educacional brasileiro, que compreende o ensino infantil ao ensino médio. Pois se formos pensar no leitor como um sujeito que ler o mundo e constitui sentido a partir de suas interações sociais, esse nunca está formado, contudo, dentro da limitação do sistema educacional brasileiro da educação básica, ao terminar o ensino médio o leitor está formado. Haja visto que após isso ele irá ou para a preparação de uma vida profissional ou para a atuação profissional.



tais habilidades. O mesmo pode ser dito das alternativas “c” e “d”: (C) “Cerca de dois terços do corpo humano são constituídos de água, ...”; “... embora a terra seja conhecida como o ‘planeta azul, ...’”. Ambas são responsáveis por trazer fatos.

Dito isso, a seguir o leitor encontrará o texto e a questão de número 36:

### “Crucificado” pela gripe, porco é animal de estimação de famosos

Ainda não há provas que o incriminem definitivamente pelo atual surto de gripe que atingiu 11 países. Mesmo assim, o porco já vem sendo julgado culpado por autoridades mundo afora, que determinam até a morte de criações inteiras.

Na última segunda-feira (27), a OIE (Organização Mundial para a Saúde Animal) reiterou que ainda não foi comprovada a relação entre o vírus e os animais e pediu que a gripe suína seja denominada gripe da América do Norte.

Mas, para algumas pessoas, pouco importa se a culpa é ou não do porco. Para elas, o animal não é um inimigo, e sim um companheiro para todas as horas.

Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/acesado>>. Acessado em: 5 set. 2009.

36. O trecho que apresenta uma opinião no texto é

A) “(...) o porco já vem sendo julgado culpado por autoridades mundo afora (...)”

**B) “(...) o animal não é um inimigo, e sim um companheiro para todas as horas.”**

C) “(...) a OIE reiterou que ainda não foi comprovada a relação entre o vírus e os animais (...)”

D) “... (a OIE) pediu que a gripe suína seja denominada gripe da América do Norte”.

Um ponto a ser abordado na questão 36 é que ela diz respeito a um descritor que visa identificar se os alunos conseguem distinguir um fato de uma opinião. Se levarmos em consideração que a questão é composta pelo gênero notícia, gênero discursivo que preza por uma suposta “neutralidade”, trazer uma notícia para avaliar a habilidade de identificar opinião, pode não ser uma escolha convencional, pois opinião não é um dos elementos que constituem as características composicionais do gênero em questão.

Além disso, a questão tem um elemento central que norteia a sua composição, esse elemento é o foco no texto, ou seja, na informação trazida pelo texto. Essa característica advém dos gêneros informativos da esfera jornalística (MEDINA, 2001), como é o caso da notícia.

O fato de existir uma opinião em um dos trechos da notícia exigirá do aluno uma valoração ideológica, uma vez que, por meio da leitura do texto, ele terá que saber identificar as características do gênero em questão e até mesmo dos elementos linguísticos suscitados na alternativa correta, letra “b”. Adjetivos, como “inimigo” e “companheiro”, podem remeter a elementos ideológicos, e não são trazidos para uma notícia sem uma valoração.

No que se refere às alternativas “A (...) o porco já vem sendo julgado culpado por autoridades mundo afora (...)”; “C (...) a OIE reiterou que ainda não foi comprovada a relação entre o vírus e os animais (...)” e “D ... (a OIE) pediu que a gripe suína seja denominada gripe

da América do Norte” são opções que, de acordo com o que se pede no descritor, não podem ser consideradas como distratores, ou seja, que podem induzir o aluno ao erro no momento da resolução, uma vez que tratam de fatos retratados na notícia.

Muito embora as demais alternativas da questão 36 sejam constituídas por trechos do texto que trazem consigo fatos, sendo linguisticamente formadas por poucos adjetivos (o que pode não remeter a poucos elementos de valoração ideológica), houve um baixo quantitativo de acertos. Isso se deve ao fato de apenas 39% conseguiram demonstrar conhecimento sobre diferenciar fato de opinião.

Tendo discutido mais uma questão que se baseava no descritor D11, haja vista que a questão 27 também tinha esse descritor como base, passaremos a trazer uma questão que se baseia em avaliar a capacidade de pensamento inferencial dos alunos por meio da leitura. Dessa vez, o descritor a ser usado é o D3 “Inferir o sentido de uma palavra ou expressão”.

Esse descritor entra numa seara que vai além das competências de decifração linear para tocar em campos de construção de sentidos a partir das subjetividades. Com ele, objetiva-se avaliar se:

As palavras são providas de sentido e, na maioria das vezes, são polissêmicas; ou seja, podem assumir, em contextos diferentes, significados também diferentes. Assim, para a compreensão de um texto, é fundamental que se identifique, entre os vários sentidos possíveis de uma determinada palavra, aquele que foi particularmente utilizado no texto.

O aluno precisa decidir, então, entre várias opções, aquela que apresenta o sentido com que a palavra foi usada no texto. Ou seja, o que sobressai aqui não é apenas que o aluno conheça o vocabulário dicionarizado, pois todas as alternativas trazem significados que podem ser atribuídos à palavra analisada. O que se pretende é que, com base no contexto, o aluno seja capaz de reconhecer o sentido com que a palavra está sendo usada no texto em apreço. (BRASIL, 2011, p. 59)

Assim, é um descritor que pode trazer uma consciência polissêmica aos alunos-leitores, uma vez que os múltiplos sentidos estão presentes em sua construção. Diante do exposto, passaremos às análises das questões 34 e 38 da avaliação do 9º ano:

### **Os livros e suas vozes**

Sempre gostei muito de livros e, além dos livros escolares, li os de histórias infantis, e os de adultos: mas eles não me pareciam tão interessantes, a não ser, talvez, *Os Três Mosqueteiros*, numa edição monumental, muito ilustrada, que fora do meu avô. Aquilo era uma história que não acabava nunca; e acho que esse era o seu principal encanto para mim. Descobri o dicionário, uma das invenções mais simples e formidáveis e também achei que era um livro maravilhoso, por muitas razões.

(...) Quando eu ainda não sabia ler, brincava com os livros e imaginava-os cheios de vozes, contando o mundo.

MEIRELES, Cecília. *Obra Poética*. Rio de Janeiro: Aguillar, 1997.  
[http://www.educacaoanguera.ba.gov.br/upload/arq\\_upload\\_146953786157975e4541c4e.pdf](http://www.educacaoanguera.ba.gov.br/upload/arq_upload_146953786157975e4541c4e.pdf)

Acesso em janeiro de 2016

34. O trecho em que apresenta uma opinião da autora é
- A) “Sempre gostei muito de livros e, além dos livros escolares...”
  - B) “(...) além dos livros escolares, li os de histórias infantis, (...)”
  - C) “(...) **achei que era um livro maravilhoso, por muitas razões.**”
  - D) “quando eu ainda não sabia ler, brincava com os livros(...)”

O primeiro ponto a ser analisado sobre essa questão se dá na escolha do texto e a sua adequação à proposta de avaliação. O descritor D14, que visa “Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.”, equivale às mesmas competências que são suscitadas no descritor D11 das provas do 5º ano, e avaliam importantes competências leitoras que fazem parte do nosso uso social da linguagem.

Dentro das nossas interações sociais, essas competências que são avaliadas no descritor D14 são mais exigidas em gêneros discursivos que emergem da esfera social do discurso jornalístico. Por isso, considero que uma boa escolha de texto seria um gênero discursivo que emergisse dessa esfera.

Todavia, considero que há muitas outras possibilidades de textos que vêm de muitas outras esferas sociais que podem suscitar do leitor as competências avaliadas pelo descritor D14 do 9º ano. O gênero diário, por exemplo, pode ser uma boa escolha, pois, ao lermos os registros de um diarista, devemos distinguir os fatos que acontecem das opiniões e valorações do diarista. Da mesma forma, um texto publicado por um historiador, que contém informações históricas e fatos históricos, mas também interpretações dos fenômenos sociais e históricos ocorridos.

Mas voltando para o texto escolhido na questão 34, pelo fato de ser um relato pessoal escrito em primeira pessoa, a linha entre fato e opinião é tênue, já que os fatos ocorridos giram em torno da opinião da autora. Isso pode fazer com que o leitor se sinta inseguro ao interpretar o texto.

Nesse sentido, questionamos as alternativas da questão, pois o gabarito só considera a alternativa “C” como a correta, e essa alternativa só indica uma opinião porque as flexões do verbo são mobilizadas para a primeira pessoa do singular “(...) achei que era um livro maravilhoso, por muitas razões.”.

Um outro elemento a ser destacado na questão 34 da prova diagnóstica do 9º ano é que faz o uso de fragmentos no texto motivador e nas alternativas, e ao invés de trazer o período completo para fundamentação da ideia, utiliza muita acentuação gráfica. Esse fato, por não dar ao leitor uma noção dos elementos necessários para a compreensão do texto em profundidade, faz com que o aluno seja induzido a ter uma compreensão e interpretação limitada do enunciado que ora é apresentado.

Por último, tendo apresentado essas problemáticas que emergem da questão 34, o número de acertos faz jus aos problemas levantados, haja vista que apenas 32.5% dos alunos conseguiram acertar a questão. Esses dados são reflexos dos problemas levantados no bojo da questão, que mais de uma vez induz o aluno ao erro.

Assim, após refletir sobre os aspectos que convergem e divergem do dialogismo na questão 34 da prova diagnóstica do SAETO, referente ao 9º ano, passarei a discutir sobre esses mesmos aspectos na questão 38. Os apontamentos a serem realizados serão embasados a partir do descritor D3 “Inferir o sentido de uma palavra ou expressão”, que, assim como o descritor D4, promove a questão das leituras inferenciais.

### Fazer chacrinha

Márcio Cotrim

Os leitores não tão jovens sabem muito bem quem foi o Chacrinha, que marcou época com seu conhecido programa de TV Cassino do Chacrinha, líder de audiência durante anos. O animador, Abelardo Barbosa, fazia misérias no palco: jogava bacalhau na platéia, produtos de maquiagem e outras bugigangas, inclusive dinheiro em espécie, com a moldura de lindas garotas chamadas de “chacretes”. O prefixo do programa caiu no gosto popular. “Ô Terezinha, ô Terezinha, é um sucesso o Cassino do Chacrinha”.

“Fazer chacrinha” virou sinônimo de bagunça festiva. Mas de onde vem a palavra chacrinha? Embora pareça ser diminutivo de chácara, pequena propriedade rural, é mais correto relacioná-la ao sânscrito chakra, “roda”, daí formar uma rodinha de pessoas para falar de algum assunto, para fofocar ou bater um papo animado. [...]

Língua Portuguesa. Ano III, n. 26. 2007. \*Adaptado: Reforma Ortográfica.

38. (Av. Diagnóstica - GO/2011) A expressão “caiu no gosto popular” tem o sentido de
- A) agradar o público.**
  - B) divertir o público.**
  - C) interagir com o público.**
  - D) manipular o público.**

Para identificar a alternativa correta da questão, é necessário que o aluno leia o texto de apoio em busca de elementos que a validem. Na alternativa “A”, a correta, afirma que a expressão “caiu no gosto popular” tem sentido de agradar ao público. Isso pode ser confirmado no texto, quando afirmam que o Chacrinha marcou a época e foi líder de audiência durante anos.

A alternativa “B” pode ser confundida com a alternativa correta, já que é utilizada como um distrator para o candidato. O verbo divertir significa entreter-se com brincadeiras e ou distrair-se. Porém, não há elementos que comprovem que a expressão popular “caiu no gosto

do povo” tem sentido de distrair o público. O mesmo pode ser analisado com a alternativa “C”, já que em um programa de TV pode haver interação do apresentador com seu público, mas não significa que caiu em gosto popular.

Já a última alternativa, letra “D”, afirma que a expressão tem sentido de “manipular o público”, quando, na verdade, o texto deixa claro que o fazer Chacrinha era um sucesso.

A questão 38, assim como muitas outras que compõem tanto este *corpus* quanto a prova do SAETO, apresenta em seu texto motivador um enunciado incompleto. Se o objetivo é proporcionar ao aluno um encontro com uma quantidade mais densa de texto para se realizar a leitura, por que não trazer de maneira completa e associar mais de uma questão a um texto, ao invés de colocar um texto por questão e recortá-lo de todos os lados, não oferecendo muitos elementos necessários para a compreensão do enunciado?

Na prova diagnóstica do 9º essa problemática aumenta de tal maneira que, em alguns casos, há dois textos sendo utilizados para a resolução de apenas uma questão. Considero isso um exagero de tal maneira que não é realizado nem no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), prova conhecida pelo seu teor de complexidade.

E conforme há uma crítica dentro das problematizações do dialogismo, acredito que a mesma crítica deva ser aplicável a essa prova, pois, ao realizar reflexões sobre a análise linguística, Geraldi (2011) traz à guisa de discussões o fenômeno de se usar o texto como pretexto para o ensino de gramática ou outro fim. No nosso caso em específico, creio que o texto, na prova diagnóstica do 9º, sobretudo, o texto foi usado como pretexto para a utilização de questões a fim de se avaliar de acordo com o descritor.

Já no que diz respeito à porcentagem de acerto dessa questão, ele foi de 43.5%. Esse dado revela um número que expressa certas dificuldades dos alunos em realizar o pensamento inferencial. Isso revela que os alunos apresentam dificuldades em mobilizar o conhecimento de mundo na elaboração de hipóteses para a solução de problemas, quando eles não conhecem uma expressão ou palavra. Além disso, indica uma certa dificuldade em entender o contexto em que a palavra se insere, pois a partir da situação comunicativa, é possível apreender o significado de uma palavra, ou ao menos não ser prejudicado na interpretação do texto.

Assim, passarei à análise da questão 40 do 5º ano, que, por sua vez, avalia a questão da inferência em torno de palavras ou expressões a partir de um texto poético.

### **A invenção do futebol**

Antes, muito antes  
do futebol,  
inventaram a bola.

Podia ser  
 uma cebola  
 ou qualquer coisa que rola.  
 A diversão era passar a bola  
 de mão em mão.  
 Mas sempre tinha  
 um mão-furada,  
 que era motivo  
 de gozação.  
 Até que um dia  
 o mão-furada  
 dos mãos-furadas  
 bolou de devolver  
 a bola com o pé.  
 Foi uma surpresa,  
 uma sensação  
 a invenção do primeiro boleiro.  
 Mais tarde,  
 os que não abriram mão  
 de jogar com a mão  
 viraram goleiros.

Ricardo Silvestrin. *É tudo invenção*. São Paulo: Ática, 2003. p. 26.

40. Nesses versos, a expressão “mão-furada” significa

- A) defendia a bola com a mão aberta.
- B) deixava a bola cair facilmente.**
- C) jogava a bola para outro colega.
- D) tinha um furo no meio da mão.

A questão 40, assim como a questão 26 e a 34, é fundamentada na ideia de proporcionar aos alunos a questão da inferência. E pelo fato de mobilizar a questão da inferência em torno de palavras ou expressões, diferente da questão 26, essa questão não unifica dois conceitos de leitura (*top down*, interacionista). Antes, ele utiliza apenas de um modelo de processamento de informações, o *top down*.

Isso se dá porque a questão cumpre bem o que Kato (1990, p. 40) pontua, quando afirma que no modelo de processamento descendente, o leitor faz adivinhações, a partir de seu conhecimento de mundo do que se tratam algumas palavras, expressões ou até um texto. Nesse sentido, a questão 40 está alinhada com o que preza o dialogismo, pois pelo fato de entregar ao leitor o enunciado completo, e não fragmentos, este poderá, a partir dos elementos que constroem o texto, atribuir sentido às palavras ou às expressões que ele não conhece, apesar de que não seria possível, se ele não dispusesse do texto completo.

Um possível caminho para a chegada do raciocínio inferencial na questão que, ora é analisada, dá-se pelo fato de o leitor se vir obrigado a romper com uma problemática de leitura que não é de natureza explícita (KATO, 1990). Tal fato fará com que o leitor procure, em seu

arranjo cultural ou em suas vivências de mundo, maneiras de solucionar o fato de a expressão “mão-furada” não se apresentar em seu sentido literal.

Para resolver a questão, o leitor precisa, por meio da leitura, identificar que o termo “mão-furada” trata de um recurso de linguagem chamado figura de linguagem, mais especificamente de uma metáfora. Isso significa que o uso figurado da linguagem pode ser resumido na ideia de que mão-furada é aquele que derruba sempre o que tem nas mãos.

É importante notar que, a metáfora, segundo Lima (1998, p. 501), “consiste na transferência de um termo para uma esfera de significação que não é a sua, em virtude de uma comparação implícita”. Sendo assim, ao analisar as alternativas “A” “C” e “D”, a resposta é dada por meio de uma significação literal. Entretanto, no momento da leitura do poema, o estudante perceberá que tais características não correspondem ao que é pedido, o que torna as alternativas incorretas.

No que diz respeito à porcentagem de acerto em torno dessa questão, mesmo que seja maior do que as questões que avaliam a inferência em torno de elementos que estão implícitos, que, por sua vez, são avaliados pelo D4, considero os resultados também inferiores ao que se espera, uma vez que apenas 41,4% dos alunos acertaram a questão. Os dados apontam, mais uma vez, para inconsistências no nosso sistema educacional, no que diz respeito à construção de sentidos a partir das leituras inferenciais.

## **6.2 Prova final dos 5º e 9º anos**

Depois de ter apresentado ao leitor as análises da prova diagnóstica do SAETO, tanto do 5º ano, quanto do 9º, passarei, pois, a tecer reflexões sobre as provas finais do sistema de avaliação em questão. Para tanto, darei continuidade no uso das teorias que emergem da Linguística Aplicada, no tange ao ensino de leitura, bem como dos princípios epistemológicos do dialogismo, para a realização efetiva de tais análises.

Diante disso, é mister pontuar que da maneira que se deram as análises da prova diagnóstica, iniciaremos as análises pela questão 21 da prova do 5º ano. Sendo assim, tal prova é composta por um caderno de prova que conta com vinte questões referentes ao componente curricular “Língua portuguesa”. Entre essas questões, que se dividem e são organizadas entre os seis tópicos da matriz de referência da prova Brasil, no que diz respeito à competência leitora, dentro dos seis tópicos, por sua vez, há dezesseis descritos, dos quais cinco são analisados nesta dissertação.

Os cinco descritores que ganham cena nestes escritos, inserem-se no tópico denominado “Procedimentos de leitura”, que se configuram por suscitar a avaliação de habilidades elementares das competências leitoras. Dessa forma, a prova final do 5º do SAETO conta com sete questões referentes aos procedimentos de leitura. Essas sete questões, por sua vez, são analisadas no espaço que, ora é apresentado.

### **Jorge, o gato**

Os arquivos da polícia dos animais contêm uma pasta com uma documentação extraordinária e pouco conhecida. Como você sabe, existem cães policiais. Porém, o policial mais famoso é um gato.

Pois é... Jorge, o gato, sonhava em ser policial. Ele se apresentou no exame de recrutamento e foi reprovado porque não era cachorro. Mas Jorge era teimoso; ele voltou, disfarçado de cachorro, e passou em todas as provas.

Ao que tudo indicava, sua primeira investigação seria bem delicada: um ladrão mascarado havia roubado as joias da rainha dos esquilos.

Em poucos dias, Jorge descobriu e capturou o ladrão mascarado, uma ratazana extremamente perigosa. O chefe da polícia elogiou Jorge, e uma festa foi organizada em sua homenagem. Foi aí que o nosso gato se traiu. No momento em que a rainha dos esquilos espetava a medalha de mérito na lapela de seu paletó, ele miou de alegria.

Mas, pode ficar tranquilo, ele continuou na polícia e chegou inclusive a ser nomeado comissário chefe alguns anos depois.

Disponível em <<https://acessaber.com.br/atividades/interpretacao-detexto-jorge-o-gato-4o-ou-5o-ano/>>

Acesso em setembro de 2019.

21. O que aconteceu quando descobriram que Jorge era um gato?

- A) Ele foi reprovado no exame de recrutamento por não ser um cachorro.
- B) Ele foi expulso das investigações e impedido de continuar na equipe policial.
- C) **Ele continuou na polícia e foi nomeado comissário chefe alguns anos depois.**
- D) Ele foi homenageado e recebeu uma medalha de mérito pelo trabalho realizado.

Para identificar a alternativa correta, o aluno deverá ler o conto em busca de elementos que a validem. Para que a alternativa “A” fosse a correta, é preciso que o texto sustente o que ele afirma de que Jorge, o gato, fosse reprovado no exame por não ser cachorro. Porém, não há elementos explícitos ou implícitos que comprovem ser o que aconteceu quando descobriram que Jorge era um gato. Portanto, a alternativa está errada. Também são incorretas as alternativas “B” e “D”, pois não há referência sobre tal afirmação nem menção sobre tais atitudes.

A alternativa “C”, a correta, afirma que “ele continuou na polícia e foi nomeado comissário chefe alguns anos depois”. Isso pode ser confirmado no próprio texto, já que as informações estão explícitas.

A questão 21 da prova final tem como descritor de avaliação o D1, cujo objetivo é “Localizar informações explícitas em um texto”. Ele se apresenta na Matriz de Referência como



um dos primeiros por representar uma das habilidades que, em tese, são desenvolvidas no momento em que se aprende a decodificar os códigos das letras em suas respectivas línguas.

As competências suscitadas desse descritor são transpassadas pelo conceito de leitura estruturalista (KATO, 1985), uma vez que o modelo de processamento de informação utilizado para a leitura é o ascendente. Neste modelo de processamento, os sentidos da leitura são encontrados tão somente no texto, não necessitando da sagacidade do leitor para a realização da atividade de leitura.

E por mais que esse descritor abarque atividades elementares no que tange às competências leitoras, para os objetivos de atividades de leitura, usar apenas esse conceito de leitura se configura como insuficiente para o desenvolvimento de sujeitos leitores. Isso se dá pois, na perspectiva interacionista, a leitura vai muito além dessa maneira de se conceber a competência leitora.

Já ao que se refere à escolha do texto, pertencente ao gênero discursivo conto, creio que não há nesta questão a problemática de se oferecer ao leitor um texto fora do contexto, uma vez que há no enunciado os elementos necessários para uma construção dos sentidos, pautada no cronotopo (BAKHTIN, 2018) em que o texto emerge. Considero, também, que mesmo partindo de um conceito de leitura que se inspira no estruturalismo, a questão se enquadra no que sugere o descritor D1.

Mediante a isso, por mais que, conforme elencado, as habilidades suscitadas sejam de verificação e extração de elementos na superfície do texto, o percentual de acertos pode ser considerado baixo. Isso se deve pois apenas 56,4% dos alunos conseguiram acertar a alternativa correta.

Assim, dando continuidade às análises das questões referentes aos procedimentos de leitura, a questão subsequente pertencente a esse tópico na prova final do quinto ano é a questão 25. Ela, por sua vez, avalia as competências leitoras dos alunos a partir do descritor D6, cujo objetivo é “Identificar o tema de um texto”. Esse descritor é de natureza cara aos princípios do dialogismo, uma vez que se relaciona diretamente com o conteúdo temático dos gêneros lidos.

Isso ocorre porque conforme discutido na fundamentação teórica destes escritos, um dos elementos responsáveis pela constituição de um gênero é o conteúdo temático. Saber qual o conteúdo temático de um determinado gênero faz com que o leitor não o confunda com outro gênero. Além disso, é importante que o leitor saiba identificar o tema de um texto para que ele consiga lidar com possíveis inconsistências ou contradições que possam surgir das construções textuais.

Vamos deixar o corpo tirar aquela soneca, descansando um pouco daquela vida dura, e falar um pouco sobre o sono. Seja qual for seu gênero \_ dorminhoco ou sempre ligado \_ o recado é o mesmo. Não basta ter uma alimentação saudável e fazer exercícios físicos: dormir também é fundamental para a saúde do corpo e da mente. A falta de sono \_ ou o sono mal dormido \_ faz tanto estrago que a lista parece não ter fim: não dormir ou dormir mal provoca irritação, cansaço, mau humor, falta de concentração e de memória, além de alterar o metabolismo, prejudicando a digestão.

Problemas com o sono podem até interferir no desempenho na escola. O sono é tão importante que a toda hora cientistas estão realizando testes para estudar seus mecanismos e efeitos. E, às vezes, uma pesquisa realizada do outro lado do mundo pode modificar totalmente sua rotina. Foi o que aconteceu numa escola na cidade de São Paulo, que resolveu transferir para o turno da tarde as aulas da 5ª série. Tudo porque uma cientista americana descobriu que os adolescentes precisam dormir mais do que quando crianças \_ em média, 9 horas e 15 minutos. Se eles acordam muito cedo para ir à escola, sem ter dormido o suficiente, acabam perdendo justamente a fase do sono que garante boa memória e aprendizado. E lá vem nota baixa! Se continuar assim, essa cientista americana vai virar a fada madrinha dos adolescentes preguiçosos...

A gente pode imaginar o cérebro como um computador, que no final do dia começa a ficar lento com tanta informação na memória. O sono vem para fazer uma faxina geral, "limpando" alguns arquivos desnecessários e abrindo espaço para novas informações. É durante a fase inicial do sono, que o cérebro organiza a memória recente do dia e restabelece o nível das substâncias químicas. Traduzindo: ai, que tranquilidade...

(Texto retirado do site: <http://www.canalkids.com.br/saude/habitos/durma.htm>)

Acesso em outubro de 2019.

25. O texto trata, principalmente,

- A) da importância do sono como hábito saudável.**
- B) da dificuldade de adolescentes em manter uma boa rotina de sono.**
- C) do sono como hábito importante para as crianças.**
- D) da alimentação saudável como hábito importante.**

No enunciado, solicita-se ao leitor que identifique o assunto principal do texto. Para responder ao que é solicitado, é preciso que o estudante leia todo o texto de apoio, leia as alternativas propostas e volte ao texto a fim de identificar o que trata o texto.

Para chegar à alternativa correta, é necessário que o leitor relacione as diferentes informações para construir um sentido global do texto, ou seja, o estudante considera o texto como um todo, mas detém-se ao conteúdo temático.

Na alternativa “A”, correta, é necessário que o leitor perceba que o autor não nega a importância de outros hábitos saudáveis, todavia a importância do sono como mais um hábito saudável é o tema principal do texto. Sendo assim, não são consideradas como corretas, as alternativas “B”, “C” e “D”

A questão, diferentemente de outras analisadas em trechos anteriores, nesta dissertação, não incorre no erro de trazer apenas trechos de um texto (ou pelo menos não aparenta incorrer nesse erro).

Contudo, creio que pelo fato de o texto ser um pouco extenso, ele poderia ser utilizado em outras questões, ao invés de trazer outros textos. De modo que quando se tem um texto em

uma prova, não se esgotam as possibilidades de interpretação e construção de sentidos, após a identificação do tema desse mesmo texto. Ao fazer isso, a prova não sofreria o risco de usar o texto “Hábitos saudáveis” como pretexto para a avaliação apenas do descritor D6.

No que tange ao percentual de acertos, acredito que por mais que esse não seja o melhor que houve na avaliação, há de se convir que pode ser considerado como bom, pois 61,5% dos alunos conseguiram marcar a alternativa correta. Esse dado demonstra que os alunos, em sua maioria, não tiveram dificuldade em identificar o tema do enunciado lido.

Há um ponto positivo, contudo, na elaboração da questão, pois, além disso que fora pontuado, um fator a ser elencado sobre o texto que compõe a questão 25 gira em torno do conteúdo temático do texto, pelo fato de trazer uma série de reflexões sobre hábitos saudáveis que resultam em qualidade de vida.

Dessa forma, darei prosseguimento às reflexões em torno da questão 40 da prova do 9º ano. Assim, a questão também utiliza, para avaliar os alunos, o descritor D6 “Identificar o tema de um texto”.

### **Publicidade: a força das imagens a serviço do consumo**

*Comerciais exibidos na televisão recorrem a estereótipos para criar à sensação de desejo inconsciente do telespectador.*

A linguagem da propaganda, em qualquer meio de comunicação, é sempre a da sedução, a do convencimento. Na TV, seu discurso ganha um reforço considerável: a força das imagens em movimento. Assim, fica muito difícil resistir aos seus apelos: o sanduíche cujos ingredientes quase saltam da tela com sua promessa de sabor, o último lançamento automobilístico – que nenhum motorista inteligente pode deixar de comprar – deslizando em uma rodovia perfeita como um tapete, a roupa de grife moldando o corpo esguio de jovens modelos. Publicidade funciona assim nas revistas, nos jornais, no vídeo e nos outdoors, mas suas armas parecem mais poderosas na televisão. Se é verdade, como dizem os críticos, que a propaganda tenta criar necessidades que não temos, os comerciais de TV são os que mais perto chegam de nos fazer levantar imediatamente do sofá para realizar algum desejo de consumo – e às vezes conseguem, quando o objeto em questão pode ser encontrado na cozinha.

Aprender a ler as peças publicitárias veiculadas pela TV tem a mesma importância na formação de um telespectador crítico, que sabe analisar os noticiários e as telenovelas [...]

RIZO, Sérgio. —O poder da telinhal. Nova Escola. São Paulo: abril, ano XIII, n. 118, p.17.

40. O assunto abordado no texto é:

- A) A força das imagens a serviço do telespectador.
- B) A linguagem sedutora da propaganda publicitária.**
- C) Campanha publicitária na TV é mais atraente.
- D) Propagandas em outdoor parecem mais poderosas.

A primeira coisa para refletir sobre a questão 40 é que ela, assim como muitas outras já elencadas nestas análises, apresenta o enunciado de maneira fragmentada, de modo que, sobretudo nesta questão, o leitor precisaria do enunciado completo (gênero discursivo artigo de

opinião) para realizar as interpretações corretas e construir sentidos coerentes no momento da leitura.

Tendo em vista que não tendo todos os elementos do enunciado, o leitor poderá não compreender o cronotopo em que o texto se insere, isso faz com que essa questão se aproxime do monologismo e reproduza uma lógica que não favorece o aluno no que concerne ao desenvolvimento das competências leitoras.

Considero, entretanto, que essa desconformidade entre a questão e a epistemologia do dialogismo faz refletir nos resultados a serem alcançados pelos alunos, quando o caso é resolver a questão. Conforme indicam os dados da Secretaria da Educação, Juventude e Esportes (SEDUC) do estado do Tocantins, apenas 29,3% dos alunos conseguiram acertar a questão.

Uma outra hipótese para o insucesso na resolução da questão pode girar em torno das alternativas que são oferecidas, tendo em vista que duas, as alternativas “B” e “C” são muito parecidas, ou transmitem ideias que podem ter fundamentações no texto e coerência com o que pede o enunciado, o que pode induzir o leitor ao erro. Já a alternativa “D”, traz uma ideia contrária à que está no texto, afirmando que a arma mais poderosa da publicidade é a televisão, e não o *outdoor*.

O caminho que provavelmente levaria o leitor a conseguir solucionar com sucesso a questão é por meio do conceito de leitura que promove a interação entre texto – autor – leitor, pois se o leitor conseguisse comparar a alternativa “B - A linguagem sedutora da propaganda publicitária.” e comparar com o primeiro período do texto, ele conseguiria inferir que o período: “A linguagem da propaganda, em qualquer meio de comunicação, é sempre a da sedução, a do convencimento,” tem uma grande familiaridade com a questão, tendo a possibilidade de ser a alternativa correta.

Em seguida, a próxima questão que se insere no tópico dos procedimentos de leitura da prova final do quinto ano é a questão 26. Ela se insere no tópico em questão pelo fato de utilizar, para avaliar as competências leitoras dos alunos, o descritor D4, cujo objetivo é “Inferir uma informação implícita em um texto”.



<http://www.universodosleitores.com/2018/10/mafalda-em-10-tirinhas-realistas-e.html>

26. O que Mafalda quis dizer sobre o mundo?

- A) Que o mundo real é tão bonito quanto o modelo reduzido.
- B) Que o modelo reduzido do mundo é um pequeno desastre.
- C) Que ela nunca tinha visto um mundo tão bonito.
- D) Que o mundo original está em uma péssima situação.**

A questão 26, pelo fato de ser constituída por uma história em quadrinhos, em específico do gênero tirinhas, traz consigo a evocação dos textos multimodais. Esse elemento se constitui como muito importante para a formação de leitores na contemporaneidade, uma vez que cada vez mais os textos que se apresentam nas práticas sociais são multimodais. Isso faz com que a prova vá, nesse aspecto, ao encontro da epistemologia do dialogismo, por levar em consideração as práticas de leitura que são partilhadas no contexto em que os alunos se inserem.

Desse modo, para alcançar a alternativa correta, o aluno deverá inferir uma informação implícita no texto. A alternativa “A” traz os termos “tão quanto”, estruturas utilizadas na formação do comparativo de igualdade, assim incorreta. A alternativa “B” afirma que o modelo reduzido do mundo é um pequeno desastre, que também está incorreta, pois em nenhuma de suas falas, a personagem Mafalda faz tal afirmação. A alternativa “C” propõe que a personagem nunca tinha visto um mundo tão bonito, também incorreta, porque o adjetivo bonito é utilizado em uma pergunta e não em afirmação. Sobrando assim a alternativa “D”, verdadeira, que estabelece relação de sentidos nos termos “desastre” e “péssimas condições”, fazendo com essa seja a alternativa correta.

Dentro do tópico dos procedimentos de leitura, esse descritor apresenta um grau de complexidade um tanto elevado, pois, conforme foi dito nas análises da prova diagnóstica, o descritor D6 mobiliza, no mínimo, dois conceitos de leitura. Eles são: a leitura na perspectiva gerativista e interativa (KOCH, 2015), uma vez que para construir sentidos no momento da leitura, o leitor terá que realizar antecipações. Tais antecipações deverão ser embasadas em elementos que vão além do que está explícito.

Todavia, diferentemente do que veio a ocorrer na prova diagnóstica, o resultado não demonstrou uma continuidade de erros, pois os acertos dos alunos, quando o descritor é o D6,

passaram de 13,9% para 57,7%. Esses dados revelam não só uma evolução dos alunos, enquanto sujeitos leitores que constroem sentidos por meio do raciocínio inferencial, como também revelam que há uma intervenção assertiva dos professores após a realização da prova diagnóstica.

Acredito que seja uma pena que dados como esses não costumam circular nos meios de comunicação de massa, pois o que se tem visto, nos últimos anos (com o perdão da expressão), é uma verdadeira “caça às bruxas”, no que tange às políticas de ensino. Textos como o de Silva (2019) expõem as políticas públicas e posturas dos que se encontram à frente do Ministério da Educação que tendem a não valorizar o trabalho do professor.

Longe de considerar que o percentual de acertos de 57,7% seja ótimo, mas não reconhecer a boa atuação dos professores na mudança desse cenário seria uma postura leviana de minha parte. Afinal, o propósito da pesquisa em Linguística Aplicada é justamente visibilizar grupos sociais que se encontram como desfavorecidos. No caso do sistema educacional brasileiro, por anos, as professoras e professores vêm sofrendo ataques contra a natureza de seu trabalho e muitas vezes sem direito de resposta.

A próxima questão analisada, foi a questão 34 ainda da avaliação do quinto ano. Ela, por sua vez, também avaliou as competências leitoras dos alunos a partir do descritor D4- “Inferir uma informação implícita em um texto”, assim como na questão anterior.



<https://www.soescola.com/2018/01/leitura-e-interpretacao-de-tirinhas-2.html/leitura-e-interpretacao-de-tirinhas-2>

34. Como Cebolinha pôde deduzir que Magali estava brincando com o Cascão?

- A) Ele descobriu porque Cascão tem as mãos sujas.
- B) Ele viu Cascão brincando de barro no quintal.
- C) Ele sabia que Cascão era um bom amigo.
- D) Ele entendia que o amigo gostava de uma confusão.

No que se refere ao que se propõe avaliar o descritor, ou seja, inferir informações implícitas de um texto, a questão se adequa ao que é pedido pelo descritor, porque para que se chegue à alternativa correta, o leitor terá que analisar as imagens e inferir, a partir do

conhecimento do contexto em que a obra se insere, que, pelo fato de Cascão não gostar de tomar banho, Magali estava brincando com ele.

No entanto, há alguns elementos a se ponderar. O primeiro elemento a ser ponderado é que o conceito de leitura que emerge para a resolução dessa questão é pautado no gerativismo. Uma vez que o leitor terá que supor, baseado no seu conhecimento de mundo, o modelo de processamento de informação utilizado é o *top down*, pois o movimento a ser feito para a interpretação é descendente.

Diante disso, para que o aluno obtenha sucesso em resolver o problema proposto, é necessário que ele saiba quem é o personagem de Maurício de Souza, “Cascão”, uma das estrelas, integrante da Turma da Mônica que é famoso por não gostar de tomar banho. A escolha da tirinha pressupõe que todos os alunos conhecem o personagem, haja vista que sem ter esse conhecimento de mundo, fica difícil mobilizar a inferência. Considero, contudo, que dentro do contexto brasileiro a possibilidade dos sujeitos no quinto ano não conhecerem o personagem em questão é remota, porém real.

No que diz respeito ao resultado obtido pelos alunos nesta questão, ele representou o maior número de acertos de todo o exame de língua portuguesa 72,7%. Suponho que a popularidade dos personagens da Turma da Mônica pode estar na origem da justificativa dos acertos, o que me leva a conjecturar que se os alunos possuíssem mais informações dos contextos em que os textos se inserem, possivelmente a quantidade de acertos poderia ser maior.

Mediante isso, a próxima questão a ser analisada é a questão 21 da prova final do 9º ano, que, por sua vez, também é composta pelo descritor D4- inferir uma informação implícita em um texto, que tem uma presença forte, tanto nas provas diagnósticas quanto nas provas finais, diferentemente de outros descritores como o D1, que aparece apenas em provas diagnósticas do 5º ano.

### **Luz no fim do túnel**

Graças a Ricão, minhas dúvidas sobre ser "igual ou diferente", "original ou copiado" viraram secundárias. Num minuto súbito, deixei de me sentir perdido, foi incrível! Tinha agora um rumo na vida, enxergava luz no fim do túnel.

A meta era ser escritor de comediante, aprender a ser engraçado, bolar monte de frases espertas e situações hilárias para Rogério apresentar em espetáculos de ventríloquo pelo país, operando um boneco de mão.

Agente estrearia na tevê, num show de talento. Faria o maior sucesso. Seria convidado para outros programas. Ganharia uma grana firme e alcançaria fama - talvez até mesmo antes dos 15 anos.

Com o primeiro dinheiro firme que entrasse, eu compraria um barraco para o Ricão. Ou melhor, barraco não, casinha decente. Depois mandaria pôr dessas mãos postiças supermaneiras no braço dele.

Ricão trabalharia com a gente de secretário, colaborador, cobrador, sei lá, até ator, em certos números. Quem sabe se, um dia, além de Ricão, não seria ricaço também.

Planejar como gastar altas granas era mais gostoso do que decidir como usar os caraminguás do aumento da mamãe. E se alguém, naquele instante, me perguntasse na bucha: "Ser gêmeo idêntico é bom ou é ruim?", ouviria de resposta certa: "É ótimo! Ótimo para criar confusão no palco e botar o auditório rindo."

As ideias foram tantas, que mal guardei metade delas. Uma das boas, que retive, era Rogério comandar, em vez de um boneco, um dinossauro chamado Grumbs. Imaginei o nome

da dupla: Roger and Grumbs. Em inglês soava bem, o que era meio caminho andado. Aí, nosso programa de televisão se chamaria Planeta Grumbs e o título do primeiro filme nacional que a gente faria, poderia ser "Rogério e Grumbs na Bogúncia." Enfim, na possibilidade de ser em breve rico e famoso, todos os meus problemas pareceram resolvidos.

PATRIOTA. Margarida. Luz no fim do túnel. In: Uma voz do outro mundo. Belo Horizonte: Dimensão. 2007. p. 83-4. (P090587ES\_SUP)

21. De acordo com o texto a característica que se pode observar sobre o narrador é que ele é

- A) ousado.
- B) sonhador.**
- C) arrogante.
- D) insensato.

A questão 21 foi pensada para avaliar as competências leitoras dos alunos, de acordo com os seguintes parâmetros: "Inferir uma informação implícita em um texto". E diante desses parâmetros, a questão consegue responder adequadamente aos objetivos delineados.

O texto da questão 21 trata de um gênero literário novela, uma extensa narrativa estruturada por várias pequenas narrativas independentes (COELHO, 2000).

Primeiramente, o leitor precisa entender que, no início do texto, o narrador afirma que já tem uma meta de vida. Sem delimitar quais metas e objetivos o texto se refere, será difícil chegar à alternativa correta. Outro ponto a ser observado, são os adjetivos utilizados em cada alternativa, já que estão atribuindo características ao narrador, ou seja, indicando-lhe um atributo.

A resolução da questão não será possível se o aluno depender apenas do que o texto oferece, sendo o objetivo inferir uma informação implícita no texto. A primeira pista que o leitor encontrara está na seguinte afirmação "Com o primeiro dinheiro firme que entrasse, eu compraria um barraco para o Ricão. Ou melhor, barraco não, casinha decente", ou seja, esse personagem sonha com uma casa própria. Portanto, o primeiro conhecimento necessário é saber que seria a realização de um sonho ter a casa própria. Outra afirmação utilizada pelo narrador no texto é de "planejar como gastar", em outras palavras, o aluno pode perceber que o narrador se importa em organizar e administrar bem o que ganhar. Após tais análises, se o leitor não tiver tais conhecimentos prévios, será difícil verificar que a alternativa correta é a letra "B".

E se quisermos, abandonar a falta de sucesso nas avaliações de leitura, devemos proporcionar aos alunos experiências de leitura que os ajudem a entender as manifestações



linguísticas dentro de seus contextos históricos e sociais. Assim, apresentando textos pela metade, ou apenas pequenos trechos, dificilmente formaremos características mais analistas nos leitores.

Contudo, há ainda que se pontuar que a iniciativa de promover questões que suscitem nos alunos o desenvolvimento de raciocínios inferenciais, que, por sua vez, mobilizam uma leitura pautada na interação, é louvável. Sem esses processamentos, os alunos verão a si mesmos mais tempo impedidos a desenvolver questões pertinentes à leitura como a criticidade e a alteridade. (FIORIN, 2009)

No que se refere à quantidade de acertos dos alunos na questão que, ora é analisada, pela primeira vez temos uma porcentagem, dentro das questões que se inserem no tópico, ‘procedimentos de leitura’, que não fica abaixo do esperado. Isso se dá porque 73,1% dos alunos conseguiram acertar o quesito 21, elemento, esse, que revela bom trabalho dos professores, no que compete ao ensino das competências leitoras.

Assim, dando continuidade às reflexões a respeito do tópico dos procedimentos de leitura, da prova final de língua portuguesa do SAETO, a próxima questão que se insere no tópico em questão é a 27 da avaliação do quinto ano. Esta, por sua vez, utiliza para a avaliação das competências leitoras dos alunos o descritor D11, cujo objetivo é “Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato”.

**BRK Ambiental monta circuito esportivo  
completo para estudantes de escola pública em  
Araguaína**

Ao todo, mais de 230 crianças da escola participam das  
atividades.

Nesta segunda-feira (07), a Escola Municipal Dr. César Belmino Evangelista, em Araguaína, recebe um circuito esportivo completo. A iniciativa integra os programas de responsabilidade socioambiental da BRK Ambiental, empresa responsável pelos serviços de saneamento no município.

Ao todo, mais de 230 crianças da escola participam das atividades que incluem: atletismo, ginástica artística, trampolim acrobático, basquete e vôlei.

Educadores físicos auxiliam as crianças durante todas as atividades. Na ocasião, ocorre também painéis sobre saúde e saneamento.

O responsável pelas operações da empresa em Araguaína, Lineu Machado, explica que a concessionária se preocupa em levar mais saúde e qualidade de vida para a região. “A BRK Ambiental tem um compromisso com a população araguainense, incentivamos atividades esportivas que garantem mais saúde e qualidade de vida para as pessoas”, explica Lineu.

A diretora da Escola Municipal Dr. César Belmino Evangelista, Gardene Mota, aprovou a iniciativa. “A BRK Ambiental é uma empresa que se preocupa com as pessoas e com o social, porque essas crianças são de uma região carente, que nunca tiveram oportunidade de participar de uma atividade tão grandiosa como essa”, conta.

O ‘Circuito Esportivo BRK’ é uma das diversas ações que a concessionária vem realizando em Araguaína. O circuito deve percorrer outros municípios em que a concessionária atua no Tocantins, como: Colinas, Miracema, Palmas, Porto Nacional e Gurupi.

<https://afnoticias.com.br/estado/brk-ambiental-montacircuito-esportivo-completo-para-estudantes-de-escolapublica-em-araguaina>  
Acesso em outubro de 2019.

27. O trecho que apresenta uma opinião é

A) “Educadores físicos auxiliam as crianças durante todas as atividades.”

B) “Ao todo, mais de 230 crianças da escola participam das atividades...”

C) “O ‘Circuito Esportivo BRK’ é uma das diversas ações que a concessionária vem realizando em Araguaína.”

**D) “...essas crianças são de uma região carente, que nunca tiveram oportunidade de participar de uma atividade tão grandiosa como essa”.**

O primeiro ponto a ser elencado de positivo na idealização da questão 27 é que ela parte de um texto que se situa historicamente no Estado do Tocantins, estado correspondente ao sistema de avaliação, ora analisado. Da mesma forma, o conteúdo temático do texto diz respeito a acontecimentos que também se passam no Estado de realização da prova. Esse fenômeno se alinha aos princípios epistemológicos do dialogismo, que preza pela compreensão e análise dos enunciados dentro de seus cronotopos. Além disso, trazer uma questão composta por um texto que foi pensado a partir da realidade dos alunos é um ponto convergente da prova em direção à epistemologia do dialogismo, haja vista que o aluno poderá se sentir contemplado com a escolha dos elaboradores.

É importante elencar que o conteúdo temático veiculado ao enunciado da questão 27, assim como todo o enunciado, é composto de valorações ideológicas que demonstram as posições daqueles que as proferiram. Isso pode ser visto no trecho que compõe a alternativa “D”, trecho que expõe a opinião do entrevistado no texto “essas crianças são de uma região carente, que nunca tiveram oportunidade de participar de uma atividade tão grandiosa como essa”.

Na tentativa de enaltecer a iniciativa da empresa BRK, o responsável pelo evento afirma que os estudantes nunca tiveram oportunidade de participar de uma atividade esportiva grandiosa, quando, na verdade, por meio da iniciativa do Governo do Estado do Tocantins e de diversas prefeituras, anualmente, estudantes de escolas Estaduais, Municipais, incluindo os da rede privada têm a oportunidade de disputar os Jogos Estudantis do Tocantins (JETS)<sup>21</sup> e os Jogos Estudantis Paradesportivos do Tocantins (PARAJETS). Tais eventos têm dimensões muito maiores do que as agremiações organizadas pela BRK.

Outro ponto positivo a ser suscitado é que além do tema ser situado num contexto em que os alunos compreenderão com maior profundidade, o texto fornece os elementos

---

<sup>21</sup> <https://www.to.gov.br/seduc/jets-e-parajets/2b81js7o080i> acessado em: 24/10/2023.

necessários para a construção dos sentidos no momento da leitura, ou seja, não é um fragmento de texto, e sim um enunciado completo. Além disso, a questão consegue atender ao que é proposto nos descritores, que é avaliar se o aluno consegue distinguir uma opinião de um fato num determinado texto ou trecho de um texto.

A questão vinte e sete, similarmente à questão 36 da prova diagnóstica do 5º ano, traz uma notícia, gênero discursivo que preza por uma suposta “neutralidade”. Sendo assim, ao trazer uma notícia para avaliar a habilidade de identificar opinião, pode não ser uma boa escolha, pois opinião não é um dos elementos que constituem as características composicionais do gênero em questão.

Contudo, o leitor precisa ser experiente a ponto de propor hipóteses corretas sobre as alternativas. Desse modo, para que fosse mais efetiva a relação entre as alternativas e o texto, enunciados com paráfrases a respeito da opinião do autor do texto poderiam substituir os períodos que compõem as alternativas. Por exemplo: ao invés de um excerto como: “...essas crianças são de uma região carente, que nunca tiveram oportunidade de participar de uma atividade tão grandiosa como essa”, poderia ser algo como “o responsável pela empresa tem a opinião de que as crianças são de uma região carente e que essa oportunidade é ímpar”.

Por último, no que se refere ao percentual de acertos dos alunos nessa questão, pode-se considerar que ele foi baixo, uma vez que apenas 33,6% dos alunos conseguiram acertar a questão. Por se tratar de um descritor que avalia o reconhecimento dos posicionamentos do autor, há maneiras de associar essa falta de sucesso dos alunos à pedagogia do silenciamento (FERRAREZI-JR, 2014) que vigora no sistema educacional brasileiro, uma vez que se os alunos não são ensinados a produzir oralmente ou a se posicionarem sobre determinados temas, tampouco conseguiram identificar tais posicionamentos nos textos.

Assim, mediante isso, a questão 35 da prova final do 5º ano, que também utiliza o descritor D11 para a avaliação das competências leitoras será analisada mais adiante:

### **Notícias do céu**

Conheça a história de amizade entre um menino e um pássaro

Esta é uma bela história de amizade: uma ave visita com frequência o menino Tonho, pousando em sua janela para dar notícias de lugares onde há chuva – logo para ele, que vive na secura do sertão.

Na vizinhança de Tonho, a terra é seca e as esperanças têm de brigar com a falta de tempo. Todos estão sempre muito ocupados na lida, no trabalho, na lavoura... O pássaro é a única comunicação do menino com um mundo de terras molhadas, onde a água é abundante, no céu e no solo.

Quando a ave some por um período mais longo, Tonho fica aflito, pois teme que algo de ruim tenha acontecido com seu amigo. Será que ele nunca mais vai voltar?

<https://acessaber.com.br/atividades/atividade-de-portugues-uso-das-reticencias-6o-ano/>

35. O trecho do texto que emite uma opinião é:

- A) “Na vizinhança de Tonho, a terra é seca...”
- B) “...uma ave visita com frequência o menino Tonho...”
- C) **“Esta é uma bela história de amizade...!”**
- D) “Tonho fica aflito, pois teme que algo de ruim tenha acontecido com seu amigo.”

A questão 35 da prova final do quinto ano, não é a primeira a trazer uma questão avaliativa que utiliza o descritor D11. Assim, em alguma medida, é possível fazer comparações entre ambas para se ter algumas noções de fenômenos que vêm acontecendo. Primeiramente, é importante que se diga que em mais um caso temos um texto com todas as suas informações, bem como um enunciado em sua completude para a análise, leitura e construção dos sentidos e conhecimentos.

Já no que diz respeito à adequação da questão ao que pede o descritor, é possível dizer que a questão atinge ao que é solicitado, pois ela é construída com o objetivo de identificar os alunos que conseguem distinguir um fato de uma opinião relacionada a esse fato. É mister pontuar que, além desse descritor que suscita habilidades elementares, é possível que se realizem atividades de leituras que exijam do leitor a mobilização de mais de um conceito de leitura no momento de se responder uma questão, pois nesta, se o leitor realizar uma leitura ascendente ele consegue resolver o problema. Isso faz com que o aluno deixe de exercitar, concomitantemente, outras possibilidades de criação de sentidos nas atividades de leitura.

Esse fato se relaciona diretamente com o outro ponto que merece atenção no quesito 35. O fato é: não é necessário que o aluno leia o texto completo para que se chegue ao resultado correto, pois trazer trechos completos do texto para as alternativas a serem marcadas, poupa os alunos de realizarem o esforço de interagir com o texto.

Considero, também que, diferentemente da questão 27 da prova final, composta a partir do mesmo descritor que a questão 37, o D11, que o fato de o texto trazer uma opinião do narrador ou autor do texto faz com que a questão se enquadre mais no que sugere o descritor avaliar, que é “distinguir um fato da opinião relativa a esse fato”.

Sobre o percentual de acerto, acredito que esse possa ser considerado baixo, haja visto que apenas 38,9% dos alunos conseguiram acertar a questão. Esse percentual foi ao encontro do dado da questão 27 - 33,6%, composta pelo mesmo descritor que essa, o que nos faz inferir que a média dos alunos que conseguem diferenciar os fatos de uma opinião em um texto está na casa dos 30%.

Se contrapormos com os dados que foram gerados na prova diagnóstica, chegaremos a resultados parecidos, pois de duas questões que utilizavam desse mesmo descritor, o D11, o

percentual de acertos foi 20,3% e 39%. Esse fato me leva a inferir que não houve muitos avanços no ensino dessa competência entre a aplicação da prova diagnóstica e a aplicação da prova final.

O ponto a ser analisado é a questão 29 da avaliação do nono ano, que avalia a competência leitora a partir do descritor D14, mesmo descritor que na prova do 5º ano é o D11: “Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato”.

## TEXTO I

### GERAÇÃO DO CELULAR

Inaê Soares da Silva

O uso do celular é considerado atualmente o maior entretenimento dos brasileiros, tem ocupado quase a metade das horas vagas da população e especialistas confirmam que as pessoas estão viciadas. Os usuários não usam o celular ou a internet apenas para olhar uma mensagem ou outra, e sim, ficam vidrados o dia inteiro, seja na rua, na praça, com os amigos e até mesmo no trabalho. As pessoas precisam aprender ter mais contato com o mundo real.

As crianças estão passando horas do seu tempo livre em frente ao computador ou no celular em jogos que poderiam ser utilizadas para uma leitura de bons livros ou para uma conversa com os amigos. Adultos chegam do trabalho já vão conferir as últimas atualizações dos aplicativos de relacionamentos e até idosos estão aderindo à nova tecnologia. A cultura da população está mudando e isso preocupa.

Acredito que as redes sociais foram criadas para que nós tivéssemos mais contato com as pessoas, mas está totalmente ao contrário. O que veio para aproximar acabou afastando. As redes sociais estão fazendo as pessoas antissociais umas com as outras. A comunicação que prevalece é a virtual e a prática de boas atitudes humanas, como o “bom dia”, “por favor”, são raros.

Temos que incentivar às crianças, aos adolescentes e até aos adultos a se desconectarem do mundo virtual para se conectarem com o mundo real. Deixar o celular desligado quando estiver em família, curtir um passeio sem tantas selfies e dar preferência ao bate-papo olho-no-olho são situações que fortalecerão o relacionamento e o amor.

*Da Silva, Inaê Soares. Escola João Moreira Barroso. Setembro de 2017 (Adaptado). Professor Maurício Araújo*

## TEXTO II

### Jovens da “geração smartphone” não estão preparados para a vida adulta

Por Redação | 06 de setembro de 2017 às 07h32

Um estudo recente sobre a gritante diferença entre as gerações passadas e a chamada “geração smartphone” rendeu um livro chamado *iGen: Why Today's SuperConnected Kids are Growing up Less Rebellious, More Tolerant, Less Happy - and Completely Unprepared for Adulthood* (ou —iGen: Por que as crianças superconectadas estão crescendo menos rebeldes, mais tolerantes, menos felizes - e completamente despreparadas para a vida adulta, em tradução livre). Os dados mostram que a geração atual bebe menos álcool, [...] e não está exatamente preparada para enfrentar a vida adulta.

O estudo considerou as pessoas nascidas após 1995, que praticamente já nasceram com algum acesso à internet e cresceram junto ao avanço dos smartphones, e ouviu 11 milhões de jovens americanos. Segundo Jean Twenge, professora de psicologia da Universidade Estadual de San Diego, nos Estados Unidos, por terem crescido em um ambiente mais seguro, esses jovens se expõem menos a situações de risco e, portanto, têm mais dificuldade para contorná-las.

Essa geração está chegando à universidade e ao mercado de trabalho com menos experiências de vida, sendo mais dependentes e com maior dificuldade para tomar decisões. A professora opina que os jovens —de 18 anos agem como se tivessem 15 em gerações anteriores. Para a especialista, isso está

relacionado à superconectividade dos tempos atuais, e os jovens desta geração passam, em média, seis horas por dia conectados à rede, seja enviando mensagens, conferindo redes sociais ou jogando online.

Com tanto tempo dedicado ao mundo virtual, os jovens adultos passam menos tempo socializando na vida offline, e isso afeta o desenvolvimento de suas habilidades sociais. Além disso, segundo o estudo, quanto mais tempo o jovem passa em frente à telinha do computador ou do smartphone, maiores são seus níveis de infelicidade.

Em contrapartida, um outro estudo conduzido com 200 universitários mostrou que quase todos prefeririam ver seus amigos pessoalmente, e que os adolescentes estão cientes dos efeitos negativos dos celulares. Ainda assim, não dispensam o dispositivo na hora de conversar com amigos. A pesquisa mostrou que a — geração smartphonel tem altos níveis de ansiedade, depressão e solidão, e a taxa de suicídios triplicou na última década entre meninas de 12 a 14 anos, nos EUA.

<https://canaltech.com.br/comportamento/jovens-dageracao-smartphone-nao-estao-preparados-para-a-vidaadulto-100068/>

29. No texto I, o trecho que apresenta uma opinião da autora é

- A) “Os usuários não usam o celular ou a internet apenas para olhar uma mensagem ou outra, e sim, ficam vidrados o dia inteiro.”
- B) “As crianças estão passando horas do seu tempo livre em frente ao computador ou no celular em jogos que poderiam ser utilizadas para uma leitura de bons livros...”
- C) **“Acredito que as redes sociais foram criadas para que nós tivéssemos mais contato com as pessoas, mas está totalmente ao contrário.”**
- D) “A comunicação que prevalece é a virtual e a prática de boas atitudes humanas, como o ‘bom dia’, ‘por favor’, são raros.”

A questão 29 traz alguns elementos importantes para o andamento das análises, haja vista que algumas desconformidades apontadas na prova diagnóstica são, de certa maneira, revistas na prova final. Um deles é o fato de utilizar muitos textos abordando poucos aspectos desses enunciados. Isso pode ser visto na vigésima nona questão. E por mais que tenha dois textos que amparam a resolução, são utilizados para a solução de uma questão apenas, da mesma forma que o primeiro texto analisado na questão 21, também serviu de base para a produção do quesito 22. Isso faz com que transpareça que o texto não está sendo utilizado como pretexto para a produção de questões de acordo com os descritores da matriz referencial da Prova Brasil.

O texto I “Geração do celular” é um artigo de opinião, gênero jornalístico que desempenha um papel importante na sociedade, pois é um recurso comunicativo entre autor e leitor, que se vale de argumentos para examinar, avaliar e responder alguma questão controversa. Expõe a opinião de um articulista e, conforme Rodrigues (2007, p. 174), no artigo de opinião, a apresentação dos acontecimentos sociais interessa menos, ao passo que, sua análise e a posição do autor são essenciais.

Já o texto II, “Jovens da geração smartphone não estão preparados para a vida adulta”, pertence ao gênero editorial. Trata-se de um gênero jornalístico que circula em veículos de comunicação como revistas, periódicos e jornais. Segundo Pereira e Rocha (2006), o editorial é um texto que procura evidenciar a opinião do jornal. Isso não significa que apresenta o ponto de vista apenas do dono da empresa, mas sim da maioria dos funcionários que compõem a empresa ou agência jornalística.

No enunciado, solicita-se que o aluno identifique em qual trecho, do texto I, apresenta uma opinião da autora. Por tratar de um gênero em que é escrito em primeira pessoa, que expressa seu ponto de vista sobre determinado assunto, o estudante irá analisar as alternativas para antes a questão.

Sendo assim, após a leitura do texto de apoio e das alternativas, percebe-se que na alternativa “D- Acredito que as redes sociais foram criadas para que nós tivéssemos mais contato com as pessoas, mas está totalmente ao contrário.”, é a opção correta, pois o verbo acreditar está conjugado na primeira pessoa do singular.

No que se refere aos procedimentos necessários à resolução da questão, verifica-se que não é preciso que se faça a leitura dos textos de maneira integral para que se chegue à alternativa correta, uma vez que as alternativas de múltipla escolha que compõem a questão apresentam uma valoração apreciativa que ganha corpo a partir da escolha da autora do texto em usar os verbos em primeira pessoa do singular para apresentar a sua opinião, como: “Acredito que as redes sociais foram criadas para que nós tivéssemos mais contato com as pessoas, mas está totalmente ao contrário.”

Esse elemento demarca uma inconformidade com aquilo que preza o dialogismo. Pois nessa epistemologia, o leitor deve estar submerso em práticas de leitura que o levem a ter imersões em muitas leituras e o fato de as alternativas não suscitarem do aluno o retorno aos textos lidos, elas se posicionam de maneira inconsistente em relação à base linguístico-filosófica aqui defendida.

Mas se há inconsistências, não é só delas que a questão se compõe, já que, pelo fato de, diferentemente da questão da prova diagnóstica do 9º, que utilizou um texto de relato pessoal, para avaliar se os alunos conseguem distinguir um fato de uma opinião, na prova final, os textos utilizados são da esfera jornalística. Acredito que os dois textos utilizados são muito mais adequados para o fim da avaliação que almeja o descritor D14, pelos mesmos motivos expostos na análise da questão 34 da prova diagnóstica do 9ºano.

Já no que se refere ao quantitativo de acertos, esse foi de 49,1%, acerto que pode ser considerado baixo, pois menos da metade dos alunos do 9º das escolas do estado do Tocantins

conseguiram acertar. Além disso, esse percentual é resultado de práticas de leituras silenciadoras, que pouco promovem o raciocínio crítico. Ainda, tenho como hipótese para o insucesso dos alunos nessa questão, o fato de ter havido um alto quantitativo de textos longos. Como as práticas de leitura são muito lineares, o leitor, por elas formado, tem dificuldade em práticas de leitura dessa natureza.

Sendo assim, darei continuidade à análise da última questão da prova do 5º ano que se insere no tópico dos procedimentos de leitura, que é a questão 39. Ela, por sua vez, avalia as competências leitoras dos alunos a partir do descritor D3 “Inferir o sentido de uma palavra ou expressão”:

### O morcego astuto

Um morcego voltava para casa depois da sua caça noturna. Tinha comido demais e, mesmo sendo um bom voador, bateu com a cabeça num galho e caiu no chão. Quando ia levantar, apareceu uma fuinha.

O morcego encolheu-se todo, na esperança de não ser visto. Mas a fuinha tinha ótimos olhos e grande apetite! As fuinhas adoram comer ratos. E não era um rato aquele ali, tentando esconder-se entre as folhas?

– Vou papá-lo de uma só vez, rato! – avisou a fuinha.

– Eu, rato, comadre fuinha? Sou um pássaro, não vê?

– Pensa que sou boba? Claro que você é um rato.

– Olha aqui minhas asas. Sou um pássaro e sei voar.

Dizendo isso, o morcego abriu as asas e saiu voando, deixando a fuinha boquiaberta. Já havia se recuperado do atordoamento do tombo e foi para casa dormir. Mas ficou com tanto medo que não foi caçar por dois dias.

Na terceira noite, com o estômago roncando de fome, o morcego decidiu ir à luta. Mas teve um baita azar! A caça foi pouca, a fome continuou e ele, que detesta a luz do dia, ao amanhecer, estava longe do seu refúgio.

Os primeiros raios de sol o atordoaram, deixando-o meio cego. Quando deu por si, o morcego percebeu que estava junto da toca do furão, que adora comer passarinhos.

– Vou papá-lo de uma vez só, pássaro! – avisou o furão.

– Pássaro, eu? Sou um rato, não vê? – disse o morcego, fechando bem suas asas e exibindo os pelos e o focinho.

O furão achou que tinha se enganado. E o morcego tratou de fugir, não voando e sim correndo como um ratinho.

**Moral: “Há ocasiões em que, para sobreviver, precisamos dançar conforme a música.”**

VIEIRA, Isabel. Fabulinhas Famosas. Rideel. 2001. p. 161/168. \*Adaptado: Reforma Ortográfica.

39. A expressão destacada no trecho: “Mas teve um baita azar!” significa

A) pequeno.

B) ridículo.

C) enorme.

D) acanhado.



O primeiro ponto a ser discutido a respeito dessa questão é que além de fornecer um texto completo, ela se enquadra ao que sugere os descritores que fundamentam a realização da questão. Além disso, considero também que há um ótimo uso do texto, pertencente ao gênero fábula, no contexto da prova em que ele se insere, haja vista que, pelo fato de ser um texto longo, ele não é usado apenas para uma questão, pois, antes, as questões 36, 37 e 38 fazem o uso do mesmo texto motivador.

Acredito que explorar um texto em diversos pontos que lhes são possíveis é um recurso que está disponível aos professores e elaboradores de questões que os livram de incorrer no problema elencado por Geraldí (2011) de usar o texto literário ou qualquer outro texto como pretexto. Essa problemática, muitas vezes, faz com que não se aborde muitos outros aspectos presentes nos textos como aspectos culturais, políticos e artísticos.

No que diz respeito ao quantitativo de acertos envolvidos na questão 39, considero que ele não foi dos melhores, haja vista que apenas 57,4% dos alunos conseguiram acertar a alternativa correta. Creio que as dificuldades se dão em razão de que leituras como as que suscitam o descritor D3 exigem do leitor que ele mobilize o seu conhecimento de mundo para traçar hipóteses que vão ao encontro da resolução do problema que o permeia. Também para impedir os problemas de leitura que o aluno se depara com questões como a 39, ele precisará mobilizar o modelo de processamento de informação descendente ou o conceito de leitura gerativista, uma vez que é o seu conhecimento de mundo o ponto central para a resolução.

E mesmo considerando que o percentual de acertos foi um pouco baixo, há que se considerar as melhorias entre a prova diagnóstica e a prova final, pois enquanto naquela os alunos que acertaram foram em torno de 41,4%, nesta, o percentual subiu para 57,4%. Acredito que a subida no percentual de acertos foi devido ao trabalho realizado pelas professoras e professores após a sondagem dos dados elencados na prova diagnóstica.

Analisando a questão 39 e suas alternativas, trata-se de um exemplo de questão que pode ser respondida pelo aluno, além do texto base, de acordo com os seus conhecimentos de mundo. O enunciado sugere que o estudante escolha, entre as alternativas, uma que dialogue corretamente com o trecho “mas teve um baita azar”.

Antes de analisar as alternativas, é importante destacar que por tratar da utilização de ditos populares, é significativo compreender que o Brasil é um país com uma enorme diversidade de culturas e falares. Porém, essas diversidades, às vezes, são ignoradas pelas escolas brasileiras, em que se evidencia somente o estudo da normal culta.

Sendo assim,

a língua deve ser vista como um instrumento valioso para a interação, pois amplia e aprimora a relação humana. Ela contribui para o desenvolvimento da comunicação, possibilitando o pensamento crítico e reflexivo, visto que ela propicia o contato entre indivíduos com diferentes ideias e experiências. (CARDOSO, 2018, p. 27-28).

Portanto, para que haja compreensão da questão como um todo, é necessário que o aluno tenha conhecimento sobre a cultura da qual o texto faz parte, pois está inserida num contexto amplo que pode envolver comunicação, cultura, escolaridade, classe social, a região em que reside, entre outros fatores.

Dessa maneira, a alternativa “C”, correta, é a que dialoga diretamente com a questão, pois para o entendimento da expressão exige que o aluno compreenda as variedades da língua que circulam na sociedade brasileira, descartando, assim, as outras opções.

Após analisar as questões que se inserem no tópico dos procedimentos de leitura, da matriz de referência da Prova Brasil, na prova final do SAETO do quinto ano, fazendo um contraponto com os princípios epistemológicos do dialogismo, passarei, pois às análises da prova final do nono ano do mesmo sistema de avaliação. Para tanto, os critérios e categorias de análise que vigorarão nas minhas análises ainda serão mantidos. Tais análises podem ser encontradas por quem, ora nos lê nos trechos mais abaixo da próxima seção.

Sendo assim, darei prosseguimento às análises da prova final do 9º ano, e passarei a analisar a questão 36 da prova. Para tanto, o descritor que está na origem da composição da questão é o D3 “Inferir o sentido de uma palavra ou expressão”, que se localiza no campo das habilidades do pensamento inferencial.

### **Reforma da Previdência: Líderes têm avaliações distintas sobre votação. Ministros serão exonerados para votar reforma**

Por Secretaria Geral -9 de julho de 2019

Líderes do governo, de partidos de centro e da oposição têm avaliações distintas sobre a votação da reforma da Previdência (PEC 6/19) nesta semana no Plenário da Câmara dos Deputados. A ideia do presidente da Casa, Rodrigo Maia, é que a análise do relatório do deputado Samuel Moreira (PSDB-SP) tenha início nesta terça-feira (9).

A líder do governo no Congresso, deputada Joice Hasselmann (PSL-SP), disse acreditar que os dois turnos da matéria podem ser aprovados ainda nesta semana pelo Plenário. Ela afirmou que tem trabalhado para que destaques que favoreçam determinadas categorias, como os policiais, não sejam aprovados.

“A gente precisa focar em apoiar esse texto; chega, já deu! Se a gente ficar rompendo acordos, tentando transformar o texto ou reduzir a reforma, não sairemos do lugar”, comentou. “O PSL não pode emagrecer a proposta. Somos o partido que mais tem responsabilidade sobre isso, então temos de manter a reforma a mais musculosa possível, embora em Plenário tudo possa acontecer”, acrescentou a parlamentar.

Líder do PP, o deputado Arthur Lira (AL) ressaltou afirmou que até amanhã os líderes vão continuar conversando sobre a reforma para mapear os votos. Segundo ele, não há uma contagem exata sobre o número de votos favoráveis à reforma, mas disse crer que o texto será aprovado.

“Não estou vendo nesta Previdência o monitoramento de votos como a gente tinha no governo passado. A gente sabia exatamente quem votava, que partido votava, e isso não ocorre agora”, declarou. “Há uma perspectiva de 330, 320 votos, isso é muito solto. Qualquer erro de avaliação pode dar problema, pois o assunto é polêmico. Por isso, a conversa é tão importante.” Para ser aprovada em Plenário, a matéria precisa do voto favorável de 308 deputados, em dois turnos.

O líder do Podemos, deputado José Nelto (GO), cobrou do governo mais empenho na articulação para aprovar a reforma. Ele lembrou que há muita pressão por parte dos setores da segurança pública para alterar o texto.

“A nossa avaliação é de muita cautela, mas, ao mesmo tempo, o governo precisa entrar em campo, porque a reforma da Previdência é do Brasil, pontuou. “Neste momento, há muitas dúvidas; há a pressão popular, principalmente na segurança pública. A oposição vai tumultuar, fazer o papel dela, porém temos de ter a cabeça fria”, completou o líder.

A oposição, por sua vez, afirma ter votos suficientes para barrar o texto em Plenário. Conforme a líder da Minoria, deputada Jandira Feghali (PCdoB-RJ), os apoiadores da reforma não têm mais de 260 votos. Segundo ela, o cenário é favorável à rejeição da proposta.

“Vamos continuar trabalhando para ganhar os **dissidentes** nas bancadas e não deixar votar a reforma neste primeiro semestre. Faremos obstrução e atuaremos dentro das bancadas, sustentou Feghali.

Ela também criticou a não cobrança – prevista no texto aprovado pela comissão especial – de contribuições previdenciárias sobre a exportação do agronegócio. “Iremos impedir que os custos da reforma caiam sobre os mais pobres. É um absurdo tirar a pensão de quem ganha um salário mínimo e dar R\$ 83 bilhões para o agronegócio”, destacou.

Vice-líder do PV, o deputado Professor Israel Batista (DF) disse que um dos destaques que devem ter apoio no Plenário é o que tira os professores da proposta de reforma da Previdência.

“A Comissão de Educação, por unanimidade, formalizou uma moção pedindo para tirar os professores da reforma. É raro um documento unânime, que uma partidos como PSL e o PT, e nós conseguimos isso.”

Agência Câmara dos Deputados 09/07/2019

<https://asmetro.org.br/portalsn/2019/07/09/reforma-daprevidencia-lideres-tem-avaliacoes-distintas-sobrevotacao/Acesso> em 10/9/2019

36. O termo destacado no texto (9º parágrafo) tem o mesmo sentido de

- A) contribuintes.
- B) divergentes.**
- C) apoiadores.
- D) favoráveis.

A questão 36 utiliza um longo texto como apoio à sua resolução, que, por sua vez, não é a única questão, e avalia competências basilares nas atividades de leitura. Dessa forma, o conceito de leitura que emerge dela é o que se baseia no cognitivismo (ANGELO; MENEGASSI, 2020), ou no modelo de processamento *top down* (KATO, 1990).

Primeiramente, de acordo com o enunciado, o leitor deve identificar, por meio das características formais, o gênero a que o texto pertence. Nesse sentido, tal situação exige que o aluno conheça o significado das palavras e seu contexto mencionados nas alternativas. Ao olhar a referência, até mesmo antes de ler o texto, o aluno poderá notar que se trata de uma notícia.

O gênero discursivo notícia é um texto de cunho informativo, descritivo ou até narrativo, veiculada em meios de comunicação como jornais, revistas, televisão, dentre outros, possui uma linguagem mais clara e formal (CUNHA, 2002). Embora o conhecimento sobre a estrutura e função do gênero seja importante nessa questão, é preciso que o aluno tenha conhecimento da situação problema.

A alternativa “A” afirma que o termo dissidentes tem o mesmo sentido de contribuintes. A palavra contribuinte, de acordo com o minidicionário contemporâneo da língua portuguesa, significa “que ou aquele que contribui” e “diz-se de ou todo cidadão que está sujeito ao pagamento de tributos” (CALDAS AULETE, 2004, p. 204). Ao analisar o contexto do texto e o que se pede, apesar de os termos tratarem de adjetivos, é necessário que o avaliando saiba a diferenciação do significado das palavras e perceba que elas não têm o mesmo sentido.

A alternativa “B” traz o termo divergente que significa “ação ou resultado de divergir”, “discordância ou desacordo”. Para determinar se essa alternativa está correta ou não, o leitor precisa saber que dissidente e divergente são sinônimos, ou seja, que tem o mesmo significado ou que seja semelhante, já que dissidentes significa “pessoa que diverge de opinião, princípio ou crença”. Embora o conhecimento sobre o gênero notícia seja importante, o fato de saber identificar o significado das palavras só aumenta a probabilidade de o estudante conseguir identificar a alternativa correta.

Já as alternativas “C” e “D”, trazem palavras que vão de encontro a palavra dissidentes, ou seja, são antônimos, contrários, opostos ao que se pede na questão. Portanto, alternativas incorretas.

E pelo fato de ser apenas o sentido ou significado de uma palavra que o aluno tenha que inferir, o aluno não tem necessariamente que ler o texto todo para chegar à alternativa correta na questão, uma vez que o termo, que a questão pede que seja inferido seu significado, está destacado, o que se configura como um ponto negativo na questão 36. A vantagem de se ter um texto atrelado a mais de uma questão é que se a questão não necessitar da leitura do texto completo, como a que, ora é analisada, o leitor terá que retornar ao texto na resolução das outras questões.

Além disso, um aspecto a ser discutido como positivo na questão 36 é que ela, assim como muitas outras da prova final, traz para o aluno o texto em sua completude, com os elementos necessários para boas construções de sentidos, uma vez que enunciados incompletos e gêneros discursivos fragmentados não são bons exemplos para o entendimento do funcionamento destes, sobretudo quando falamos de alunos que estão no processo de apropriação dos sistemas ortográficos e desenvolvimento das competências leitoras.

E por mais que seja, tem tese, uma questão de fácil solução, pois se insere nos procedimentos de leitura da matriz da Prova Brasil, procedimentos esses que funcionam como a base para os demais tópicos, os resultados não apontaram para algo positivo, haja vista que apenas 28,1% dos alunos conseguiram acertar a questão. Essa questão foi a que, entre as que se inserem no tópico dos procedimentos de leitura, suscitou o menor resultado em quantitativo de acertos da parte dos alunos.

Uma hipótese para essa problemática é que, conforme apontam os cenários de algumas pesquisas sobre leitura no cenário nacional, pelo fato de no Brasil vigorar práticas de leituras silenciadoras (FERRAREZI-JR, 2014) e desmotivadoras, os alunos ficam prejudicados a ponto de não serem imersos em práticas leitoras que proporcionem a eles tanto o raciocínio inferencial, quanto conhecimento de palavras que permeiam o campo semântico do discurso político.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após fazer uma série de reflexões na seção responsável por apresentar os conceitos basilares para o desenvolvimento desta pesquisa, depois de traçar e apresentar o percurso metodológico realizado na execução desta pesquisa e após de tecer uma série de reflexões na seção reservada para as análises dos documentos das provas do SAETO, chegamos até as considerações finais.

Estas considerações não têm como pretensão esgotar o tema discutido, uma vez que as investigações sobre o SAETO é um campo que tem necessidade de bastante investigação. Diante disso, farei neste espaço um conjunto de reflexões, por vezes, de teor expositivos, a ideia é não incorrer em repetições sobre reflexões que se tornaram recorrentes durante as análises realizadas.

Assim, a primeira consideração a ser feita é que o SAETO é um importante instrumento de avaliação dentro do contexto da educação Tocantinense, haja vista que ele é capaz de avaliar e gerar dados que, quando bem utilizados, podem potencializar a atuação dos educadores e educadoras no sentido de reparar as lacunas identificadas. Contudo, se não houver uma atenção maior da parte dos gestores em educação, bem como dos educadores em tratar as avaliações com a importância que lhe merece, o potencial do sistema avaliativo pode ser pouco utilizado.

Uma segunda consideração a ser feita se dá em torno do objetivo geral posto para esta pesquisa “Compreender como os pressupostos dialógicos de linguagem perpassam as avaliações do Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Tocantins (SAETO), aplicadas a alunos do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental”, pois é possível dizer, de acordo com o que nos indicam os dados, que há alguns princípios do dialogismo que coadunam com o Sistema de avaliação do SAETO. Isso se deve pelo fato de que, nas avaliações, é suscitado dos alunos noções como gênero discursivo, o trabalho com as valorações ideológicas, informações que emergem do cronotopo, entre outras noções que são demasiadamente importantes para a constituição desse sistema avaliativo.

Entretanto, é possível também elencar que há princípios na prova do SAETO que não emergem da epistemologia do dialogismo. Isso pode ser constatado nas análises, pois algumas questões avaliativas costumam utilizar alguns textos como pretexto para a avaliação dos descritores, o que é uma desconsonância com os princípios do dialogismo.

Em relação à primeira pergunta de pesquisa “Quais conceitos de leitura subsidiam a prova do SAETO?”, os dados indicaram que vários conceitos de leitura subsidiam a prova do

SAETO. É possível encontrar o conceito de leitura estruturalista, quando os descritores sugerem atividades de leitura que demandam habilidades de identificação de trechos que se encontram na superfície do texto, como é o descritor D1, cujo objetivo é fazer com que o aluno possa “Localizar informações explícitas em um texto”.

Por mais que o conceito estruturalista seja limitado, pois não é um objetivo dessa concepção trabalhar os elementos inferenciais nas atividades de leitura, ainda assim ele se constitui como um conceito importante para o desenvolvimento da competência leitora. Isso se deve ao fato de, nas atividades de leitura, ser necessário o raciocínio inferencial, porém, o raciocínio inferencial emerge após a realização da leitura dos aspectos da superfície do texto.

Diante disso, elenco que não há problema em atividades de leitura em utilizar o conceito de leitura estruturalista, problemas há em usar apenas esse conceito de leitura, pois se assim for feito o trabalho com a leitura, muitas outras habilidades não serão desenvolvidas. Além do conceito estruturalista, verificou-se, tanto na prova diagnóstica, quanto na prova final, o conceito de leitura cognitivista. As questões que suscitaram esse conceito de leitura foram aquelas construídas a partir do descritor D3, cujo objetivo é avaliar se o aluno consegue “Inferir<sup>22</sup> o sentido de uma palavra ou expressão”.

Esse conceito de leitura é elencado pelo fato de, no conceito de leitura cognitivista, ser dado ao leitor o papel central da interpretação textual, por meio do modelo de processamento *top down*. E da mesma forma como o conceito estruturalista de leitura se constitui como uma etapa importante para o desenvolvimento da competência leitora, da mesma forma como se dá com o conceito cognitivista, uma vez que em algumas atividades de leitura, é importante que o leitor estabeleça hipóteses sobre um texto lido, sendo essas hipóteses geradas a partir do conhecimento de mundo do leitor.

Além da leitura cognitivista, o descritor D3 consegue também combinar o conceito de leitura interacionista, tendo em vista que para inferir o sentido de uma palavra ou expressão, o aluno interage com as informações encontradas na superfície de um texto com o conhecimento que ele tem para conseguir chegar ao raciocínio inferencial e conseguir inferir o sentido de uma palavra ou expressão. Esse fato faz com que, nas provas do SAETO, também seja elencado o conceito de leitura interacionista.

---

<sup>22</sup> É mister pontuar que o fenômeno da inferência não faz parte apenas do conceito cognitivista de leitura, contudo, não há modelo de processamento de informação descendente sem inferência. É importante pontuar também que as inferências são fenômenos de natureza cognitiva e social (MARCUSCHI, 2008).

Já no que diz respeito à segunda pergunta de pesquisa “Em que medida o conceito de leitura dialógica constitui os itens da avaliação da Prova do SAETO?”, os dados nos mostraram que o conceito de leitura dialógica se fez presente na elaboração de algumas questões da avaliação. Ao trazer textos que suscitam valorações ideológicas, por meio do conteúdo temático e por trazer problematizações também de ordem ideológica.

Mas não se pode dizer que todas as questões partiram dos princípios epistemológicos do dialogismo por não considerar aspectos como não utilizar um enunciado completo na elaboração de uma questão, deixando o leitor sem informações importantes do cronotopo em que o texto se insere.

Esse fato se relaciona diretamente à terceira e última pergunta de pesquisa: “Como os princípios do dialogismo perpassam as questões que se inserem no tópico Procedimentos de Leitura da matriz referencial da prova do SAETO?”. E os dados nos indicam que os princípios do dialogismo perpassam as questões que se inserem no tópico dos procedimentos de leitura quando suscitam elementos de natureza inferencial nas atividades de leitura.

Isso se deve ao fato de que, quando se utiliza um conceito de leitura estruturalista, dificilmente, em uma mesma questão, consegue-se congregiar atividades de leitura que suscitem também o conceito dialógico de leitura, ou seja, os princípios do dialogismo perpassam as questões que se inserem no tópico dos procedimentos de leitura da prova do SAETO, quando estas trabalham os elementos inferenciais nas atividades de leitura.

Sugere-se, então, para investigações futuras, que retornem a sistemas avaliativos de maneira em geral, pois das problematizações podem surgir melhorias que deem conta de problemáticas contextuais aos sistemas que acontecem em ambientes nacionais e regionais. Também se faz de grande relevância pesquisas que voltem o olhar para o SAETO, haja vista que ainda há poucas investigações sobre esse sistema de avaliação. Como este texto versa sobre as competências elementares da leitura, outros estudos poderiam ser feitos sobre os elementos pertinentes aos descritores que suscitam o raciocínio inferencial.



## REFERÊNCIAS

- ANGELO, C.; MENEGASSI, R. J. As teorias linguísticas e os conceitos de leitura. *In*: ANGELO, C.; MENEGASSI R. J.; FUZ A, A. F. [orgs.] **Leitura e Ensino de Língua**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 456p.
- ARISTÓTELES. **A política**. São Paulo: VEGA, 1998.
- BAGNO, M. A língua de Eulália. São Paulo: Contexto, 2014.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2018.
- BAKHTIN, M. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**. São Paulo: Editora 34, 2017.
- BAKHTIN, M. **Teoria do Romance I: a estilística**. São Paulo: Editora 34, 2015.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011[1977].
- BERTIN, Diana Maria Schenatto Bertin. ANGELO, Cristiane Malinoski P. Angelo. A leitura na BNCC: habilidades e concepções subjacentes. *In*: **Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular: compreensões subjacentes**. COSTAHÜBES, Terezinha da Conceição Costa Hübés; KRAEMER, Márcia Adriana Dias. (orgs.). – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019.
- BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais. Bases Legais. Brasília: MEC, 2000. 128
- BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2000.
- BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, Códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2000. BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: Apresentação dos Temas Transversais. Brasília: MECSEF, 1998.
- BRASIL. 1995. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – Documento Introdutório. Versão Preliminar. Brasília: MEC/SEF, novembro.
- BRASIL. 1997a. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (1ª a 4ª séries). Brasília: MEC/SEF, 10 volumes. 17
- BRASIL. 1998. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (5ª a 8ª séries). Brasília: MEC/SEF.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional De Educação (CNE). Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio Resolução CEB n. 3, de 26 de junho de 1998. Brasília, DF: MEC/CNE, 1998b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03\\_98.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf)>
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEF, p.1-23, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. PDE: **Plano de Desenvolvimento da Educação**: SAEB: Ensino Médio: Matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; INEP, 2008. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/saeb\\_matriz2.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/saeb_matriz2.pdf). Acesso em: 18 fev.2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

CALDAS AULETE. **Minidicionário contemporâneo de língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: **Vários Escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 2004, pp. 169-191.

CARDOSO, E. Utilização dos ditos populares para um estudo do dialeto do sertão baiano na sala de aula. **Mandinga –Revista de Estudos Linguísticos**, Redenção-CE, v. 02, n. 02, p. 26-37, jul./dez. 2018

CECHINEL, et al. ESTUDO/ANÁLISE DOCUMENTAL: UMA REVISÃO TEÓRICA E METODOLÓGICA UNESC, Criciúma, v. 5, nº1, janeiro/Junho 2016. **Criar Educação – PPGE – UNESC**.

CELLARD, ANDRÉ. A análise documental. In: POUPART, J. *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.

COELHO, N. N. **Literatura Infantil: Teoria, Análise, Didática**. São Paulo: Ed. Moderna, 2000.

CORACINI, M. J. (Org.) **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira**. 3ª edição, Campinas-SP: Pontes, 2010.

COUTO, Gilberto Giovani. **ASPECTOS DIALÓGICOS DA LINGUAGEM NA PROVA PARANÁ – ÁREA LÍNGUA PORTUGUESA**. Dissertação apresentada à Universidade Estadual DO CENTRO-OESTE - UNICENTRO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS. Guarapuava, 2021.

CUNHA, D. A. C. O funcionamento dialógico em notícias e artigos de opinião. In **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

DELL'ISOLA, R. L. P. **Leitura: inferências e contexto sócio-cultural**. Belo Horizonte: FALE, UFMT, 1988.

DENZIN, N. Lincoln, Y. **O planejamento da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FERRAREZI JR, C; CARVALHO, R. S. **De alunos a leitores: o ensino da leitura na educação básica**. 1. ed. - São Paulo: parábola editorial, 2017.

FERRAREZI Jr., Celso. **Pedagogia do silenciamento: a escola brasileira e o ensino de língua materna**. 1ª. ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

- FIORIN, L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Contexto, 2009.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1989.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 26 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.
- FUZA, A. F.; OHUSCHI, M. C. G.; MENEGASSI, R. J. Concepções de linguagem e de leitura no ensino de língua materna. In: FUZA, A. F.; OHUSCHI, M. C. G.; MENEGASSI, R. J. **Interação e escrita no ensino de língua**. São Paulo: Pontes, 2020, p. 11-32.
- FUZA, A. **O conceito de leitura da prova Brasil**. Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Letras, área de concentração: Estudos Linguísticos. Maringá-PR, 2010.
- GERALDI, J. W. Bakhtin tudo ou nada diz aos educadores: os educadores podem dizer muito com Bakhtin. In: FREITAS, M.T. A. (Org.) **Educação, arte e vida em Bakhtin**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.
- GERALDI, J. W. **O texto em sala de aula** (Org.) 1.ed. São Paulo: Ática, 2011 [1984].
- GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.
- GOODMAN, K. S. Reading: a Psycholinguistic Guessing Game. In: GUNDERSON, D. (org.). **Language and reading**. Washington, Center for Applied Linguistics, 1970.
- GOUGH, P.B. One second of reading. In: SINGER, H.; RUDDELL, R.B. (Orgs.). **Theoretical models and processes of reading**. Delaware, International Reading Association, 1976.
- JAKOBSON, R. **Linguística, poética, cinema**. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- KATO, M. **O aprendizado da leitura**. 3ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- KLEIMAN, A. Agenda de pesquisa e ação em linguística aplicada: problematizações. In: MOITA-LOPES, L.P. (org.) **Linguística Aplicada e modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- KLEIMAN, A. **Oficina de leitura: teoria e prática**. Campinas: Pontes Editores, 2016.
- KLEIMAN, A. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas, SP: Pontes, 8ª edição, 2002.
- KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 2.ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. Ler e Compreender os sentidos do texto. São Paulo: Editora Contexto, 2008.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem, componente do ato pedagógico**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARCUSCHI, B. Escrevendo na escola para a vida Beth Marcuschi. In: Rangel; Rojo 2010 coleção., Egon de Oliveira Rangel e Roxane Helena Rodrigues Rojo. - Brasília: **Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica**, 2010.

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

MARI, K. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

MEDINA, Jorge L. Gêneros jornalísticos: repensando a questão. **Revista Simposim**, Pernambuco, ano 5, n. 1, 2001.

MENEGASSI, R. J. Perguntas de leitura. In: MENEGASSI, R. J. (Org.) **Leitura e ensino**. 2 ed. Maringá: Eduem, 2010b, p. 167-169.

MENEGASSI, R. J.; ANGELO, C. M. P. Conceitos de leitura. In: MENEGASSI, R. J. (org.) **Leitura e ensino**. 2 ed. Maringá: Eduem, 2010a, p. 15-40.

MOITA-LOPES. L. P. A pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução. **D.E.L.T.A.** São Paulo, 1994.

MOURA, R. B. **A análise linguística nos documentos curriculares do ensino fundamental da região norte**. Dissertação apresentada à Universidade Federal do Tocantins, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Letras, área de concentração: Estudos Linguísticos. Porto Nacional - TO, 2021.

ORLANDI, E. P. **Discurso e Leitura**. 7. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2006, p. 8-12.

PEREIRA, R. M. F.; ROCHA, T. F. **Discurso midiático: análise retórico jornalística do gênero editorial**. Monografia (Bacharelado em Jornalismo) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2006.

PERFEITO. A. M. Concepções de linguagem, teorias subjacentes e ensino de língua portuguesa. In: Concepções de linguagem e ensino de língua portuguesa (Formação de professores EAD 18), v. 1., ed. 1. Maringá: EDUEM, 2005. p. 27-75.

RAMOS, Paulo. Piadas e tiras cômicas: semelhanças entre gêneros. **REVISTA USP**, São Paulo, n.88, p. 50-59, dezembro/fevereiro 2010-2011.

ROCHA, L. **Gramática normativa da língua portuguesa**. 36. Ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.

RODRIGUES, Rosângela Hames. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L.; BONINI, Adair; ROTH, Desirée Motta. **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007. p. 154-183.

ROJO, R. O letramento escolar e os textos da divulgação científica - a apropriação dos gêneros de discurso na escola. *Ensaio • Ling. (dis)curso* 8 (3) • Dez 2008

ROJO, Roxane. **Hipermodalidade, multiletramentos e Gêneros do Discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SILVA, Amanda Backer. **Efeitos de uma intervenção escolar em compreensão leitora em alunos com diferentes perfis de dificuldade em leitura: três estudos de caso**. Trabalho de Conclusão de Graduação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2021.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed.; 10. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

SILVA, W. R. **Polêmica da alfabetização no Brasil de Paulo Freire**. *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, n (58.1): 219-240, jan./abr. 2019.

SMITH, Frank. *Compreendendo a leitura, uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2003.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

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

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed (1998).

STREET, B. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos novos estudos do letramento. In: MAGALHÃES, I. (Org.) **Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores**. Campinas, SP: Mercado das letras, 2012.

SUGAYAMA, A. M. **Múltiplas leituras: novas perspectivas teóricas e metodológicas para um letramento literário**. Tese de Doutorado. Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP, Brasil, 2017. 291p.

TOCANTINS. Lei nº. 2.977, de 08 de julho de 2015. Aprova o Plano Estadual de Educação do Tocantins (PEE/TO, 2015-2025). Palmas, TO, 2015.

TOCANTINS. Referencial Curricular do Ensino Fundamental das escolas públicas do Estado do Tocantins: Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano. Palmas, TO, 2009.

TOCANTINS. Resolução nº 024, de 14 de março de 2019. Aprova o documento curricular da educação infantil e do ensino fundamental, para o Território do Tocantins. Palmas, TO, 2019.

VIGOTSKI, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VOLÓCHINOV, V. **A palavra na vida a palavra na poesia**: ensaios, artigos, resenhas e poemas. São Paulo: Editora 34, 2019.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e Filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico. São Paulo: Editora 34, 2017.

WOLF, M. **O cérebro no mundo digital: os desafios da leitura na nossa era**. São Paulo: Contexto, 2019

ZANOTTO, Mara Sophia; SUGAYAMA, A. M. Um confronto heurístico entre práticas de letramento e as epistemologias do monologismo e do dialogismo. **Revista Signum**, Londrina, v. 1, n.19, p.11-39, 2016.