

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (MESTRADO)

ÂNGELA FRANCINE FUZA

O CONCEITO DE LEITURA DA PROVA BRASIL

MARINGÁ – PR
2010

ÂNGELA FRANCINE FUZA

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.

Orientador: Prof. Dr. Renilson José Menegassi.

MARINGÁ – PR
2010

ÂNGELA FRANCINE FUZA

O CONCEITO DE LEITURA DA PROVA BRASIL

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Renilson José Menegassi
Universidade Estadual de Maringá (UEM)
– Presidente –

Prof.^a Dr.^a Raquel Salek Fiad
Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)

Prof.^a Dr.^a Marilurdes Zanini
Universidade Estadual de Maringá (UEM)

A Deus, que conduz os meus passos. À Santa Catarina de Alexandria, protetora dos estudantes. A meus pais, fonte de amor, carinho, força e determinação.

AGRADECIMENTO ESPECIAL

Ao Dr. Renilson José Menegassi, presente em minha jornada acadêmica desde o primeiro ano do curso de Letras, como meu leitor e avaliador, ensinando-me e encaminhando-me à realização da pesquisa com orientações e apontamentos críticos e precisos. Não tenho palavras para agradecer por tudo que aprendi e pela profissional que sou hoje.

AGRADECIMENTOS

A Deus por iluminar meu caminho.

À Nossa Senhora Aparecida e Santa Catarina, que intercedem por mim.

Aos meus pais, Sonia e Laercio, pelo amor incondicional, por serem os alicerces valiosos de minha formação pessoal.

Ao meu irmão por sua presença constante.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Letras, pelas experiências e ensinamentos compartilhados.

Aos membros do Grupo de Pesquisa: “Interação e escrita”, pelas discussões que foram definitivas para aclarar os rumos desta pesquisa.

Às professoras Dras. Marilurdes Zanini e Raquel Salek Fiad, pelas significativas contribuições apresentadas no Exame de Qualificação.

À Andréia, funcionária do PLE, pelas informações e atendimentos.

À Capes, pela Bolsa de Estudos que me foi concedida, contribuindo para ampliar minhas horas de dedicação nesta pesquisa.

À minha amiga Rafaela, amizade fruto do Grupo de Pesquisa “Interação e escrita”, por acreditar em mim e por contribuir para que eu alcançasse esta vitória.

À minha amiga, Débora Azevedo Malentachi pelas valiosas contribuições na leitura desta pesquisa, demonstrando prontidão para me auxiliar nesta construção.

À minha amiga, Elaine pelo auxílio nas configurações da dissertação.

E, por fim, a todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para realização deste trabalho.

RESUMO

Esta pesquisa, vinculada ao Grupo de Pesquisa “Interação e escrita” (UEM/CNPq-www.escrita.uem.br) e ao projeto de pesquisa “Práticas de avaliação de leitura e a formação do leitor”, da Universidade Estadual de Maringá, subsidiada pelas teorias sobre leitura, a partir dos princípios teóricos da Linguística da Enunciação, da Linguística Aplicada e da perspectiva sócio-histórica de ensino-aprendizagem, através da concepção interacionista de linguagem, tem o objetivo de compreender como o conceito de leitura e suas características subsidiam a Prova Brasil. Com o levantamento dos aspectos ligados à leitura apresentados pela Matriz de Referência, constata-se o foco na leitura como interação, considerando-a como processo. Ao observar cada um dos Tópicos, verificou-se que todos avaliam a leitura. Todavia, o primeiro deles – Procedimentos de leitura – foca, em seus descritores, 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. Logo, selecionou-se o Tópico I da Matriz de Referência do Saeb, denominado Procedimentos de Leitura, para a realização da análise, destacando-se cada um dos descritores, juntamente com uma amostra representativa do que seriam atividades de leitura. A partir da análise dos descritores e de seus comandos de leitura, constatou-se a visão de leitura como interação, tanto nos documentos oficiais que subsidiam a construção da Prova Brasil, quanto em seus comandos avaliativos de leitura, promovendo-se o trabalho com a leitura de forma processual, partindo de seus níveis superficiais até alcançar seus níveis mais complexos.

Palavras-chave: conceito de leitura; Prova Brasil; Matriz de Referência.

ABSTRACT

Current research is linked to the Research Group “Interaction and Writing” (UEM/CNPq-www.escrita.uem.br) and to research project “Evaluation practices in reading and reader’s formation”, developed at the State University of Maringá PR Brazil. It is underpinned by theories in reading derived from the theoretical principles of Enunciation Linguistics, Applied Linguistics and the social and historical perspective of teaching-learning through the interaction notion of language. Research aims at understanding the manner the concept of reading and its characteristics buttress the nationwide schooling evaluation called ‘Prova Brasil’. A survey of aspects linked to reading and presented by the Reference Matrix was undertaken. Focus on reading as interaction and perceived as a process has been verified. After analyzing each and every Topic it has been verified that all evaluate reading. However, according to the keywords, the first Topic, Reading Procedures, focuses on reading as a process, whereas other concentrate on genre, intertextuality, coherence and cohesion in text processing and the use of expressive resources and meaning effects. Topic One of the National Evaluation System of Fundamental Education’s Reference Matrix, called Reading Procedures, was chosen for analysis, with special reference to one of the keywords and a representative sample of what would be reading activities. Analysis of keywords and reading features revealed reading as interaction in official documents that underpin the construction of the ‘Prova Brasil’ and reading’s evaluation features. From the most superficial levels to its most complex ones, reading as a process was thus highlighted.

Keywords: reading concept; ‘Prova Brasil’; Reference Matrix.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Características das três perspectivas de leitura.....	34
Quadro 2: Características teóricas sobre a leitura nos PCN (BRASIL, 1998)	39
Quadro 3: Características teóricas sobre a leitura nas DCE (PARANÁ, 2008)	42
Quadro 4: Características teóricas sobre a leitura nos Documentos do Saeb	48
Quadro 5: Perspectiva interacionista nos documentos oficiais	49
Quadro 6: Ciclos do Saeb	54
Quadro 7: Diferenças entre Saeb e Prova Brasil	56
Quadro 8: Relação entre níveis e habilidades.....	66
Quadro 9: Organização dos descritores da Matriz de Referência	67
Quadro 10: As habilidades de leitura demarcadas nos descritores.....	84
Quadro 11: Aspectos conceituais demarcados nos descritores.....	85
Quadro 12: Habilidades gerais exigidas nos tópicos da Matriz de Referência.....	97

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Brasil – Proficiências do Saeb 1995-2005.....	63
--	----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
CAPÍTULO 1 - CONCEITOS DE LEITURA	11
CONCEITOS DE LEITURA: perspectiva de estudo	11
1.1 PERSPECTIVA DO TEXTO: DECODIFICAÇÃO	12
1.2 PERSPECTIVA DO LEITOR: ATRIBUIÇÃO	16
1.3 PERSPECTIVA INTERACIONISTA	18
CAPÍTULO 2 - CONCEITOS DE LEITURA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS	36
CAPÍTULO 3 - PROVA BRASIL: AVALIAÇÃO NACIONAL DE LEITURA E MATRIZ DE REFERÊNCIA	51
3.1 OS SISTEMAS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO: SAEB E PROVA BRASIL ...	51
3.1.1 As Avaliações da Educação Básica	52
3.2 MATRIZ DE REFERÊNCIA: COMPOSIÇÃO E ANÁLISE	57
3.2.1 Composição conteudística da escala de Língua Portuguesa	64
3.3 OS DESCRITORES DA PROVA BRASIL	67
3.3.1 Tópico I. Procedimentos de Leitura	70
3.3.1.1 DESCRITOR 1 - LOCALIZAR INFORMAÇÕES EXPLÍCITAS EM UM TEXTO	70
3.3.1.2 DESCRITOR 3: INFERIR O SENTIDO DE UMA PALAVRA OU EXPRESSÃO	74
3.3.1.3 DESCRITOR 4 – INFERIR UMA INFORMAÇÃO IMPLÍCITA EM UM TEXTO	78
3.3.1.4 DESCRITOR 6 – IDENTIFICAR O TEMA DE UM TEXTO.....	81
3.3.1.5 DESCRITOR 11 - DISTINGUIR UM FATO DA OPINIÃO RELATIVA A ESSE FATO	83
3.3.1.6 HABILIDADES DE LEITURA NOS DESCRITORES	85
3.3.2 Tópico II. Implicações do Suporte, do Gênero e /ou do Enunciador na Compreensão do Texto.....	90
3.3.3 Tópico III. Relação entre Textos	91
3.3.4 Tópico IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto	93
3.3.5 Tópico V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido	95
3.3.6 Tópico VI. Variação Linguística	96
3.4 HABILIDADES GERAIS NOS TÓPICOS DA MATRIZ DE REFERÊNCIA	97

CONCLUSÃO 102

REFERÊNCIAS 105

INTRODUÇÃO

A prática da leitura é uma das responsáveis pelas relações sociais entre os sujeitos, uma vez que possibilita o acesso do indivíduo ao mercado de trabalho, além de promover a reflexão sobre diferentes realidades e favorecer a formação de um sujeito-leitor crítico. Contudo, apesar da importância da construção de leitores, que dialogam com o texto, com o outro e consigo mesmos, essa prática parece não ocorrer no contexto educacional, que permanece com as concepções isoladas de leitura como decodificação, privilegiando o texto ou o leitor, não havendo, assim, o diálogo entre esses elementos. Esse quadro justifica a ausência de práticas de leitura na escola que sejam fundamentadas na concepção interacionista de leitura, o que provoca o mau desempenho dos alunos nas avaliações realizadas, destacando-se a Prova Brasil.

Nas escolas atuais de Ensino Fundamental, geralmente, do ponto de vista discursivo, as abordagens que embasam o ensino-aprendizagem da língua materna buscam se amparar em uma concepção interacionista de linguagem que vê o aluno como sujeito do seu discurso. Todavia, muitos pesquisadores afirmam que, embora existam essas teorias, os professores não as traduzem em suas práticas (MENEGASSI, 2009), promovendo a homogeneização também da escrita em sala de aula.

Reflexos de uma prática de leitura decodificadora, os textos dos alunos demonstram a internalização realizada pelo professor, resultando, assim, em textos para a escola, nos quais o aluno não responde ativamente ao enunciado (BAKHTIN, 2003), uma vez que não se desenvolveu como sujeito ativo dos textos que leu e dos seus próprios textos (GERALDI, 1993).

Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira¹ (INEP, 2003), muitos estudantes brasileiros chegam à 4ª série do Ensino Fundamental sem terem desenvolvido competências e habilidades básicas de leitura, sem sair, na maioria das vezes, do nível da decodificação, o que não possibilita o diálogo entre autor-texto-leitor. Diante disso, o trabalho com a escrita, conseqüentemente, é afetado, pois é a partir da leitura que se adquirem informações e se desenvolve o senso crítico dos sujeitos.

A fim de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro, no ano de 2005, instaurou-se a Prova Brasil, que avalia estudantes de Ensino Fundamental, de

¹ Dados retirados do *sítio*: <http://www.inep.gov.br>

4ª e 8ª séries. Para a elaboração da avaliação, tem-se a Matriz de Referência que postula as habilidades de leitura que os alunos devem apresentar em seus níveis de ensino. A Matriz de Referência que norteia as provas de Língua Portuguesa do Saeb e da Prova Brasil estrutura-se na leitura e acredita que o ensino deve voltar-se para a função social da língua, possibilitando a formação e a participação do indivíduo no mundo letrado. Sendo assim, a Prova Brasil configura-se como um meio que pode levar à melhoria do ensino da leitura na escola, já que concebe a língua como algo social.

A Matriz divide-se em tópicos e estes, em descritores. Cada descritor é uma associação entre os conteúdos curriculares e as operações mentais desenvolvidas pelos alunos que traduzem certas competências e habilidades. Dessa forma, os descritores especificam o que cada habilidade implica, constituindo-se fundamento para a construção dos itens do teste de língua portuguesa. Cada descritor dá origem a diferentes itens e, a partir das respostas dadas a eles, verificam-se quais habilidades os alunos efetivamente desenvolveram.

Diante das considerações expostas, esta pesquisa, vinculada ao Grupo de Pesquisa “Interação e escrita” (UEM/CNPq- www.escrita.uem.br) e ao projeto de pesquisa “Práticas de avaliação de leitura e a formação do leitor”, do Departamento de Letras, da Universidade Estadual de Maringá, subsidiada pelas teorias sobre leitura, centradas nos princípios teóricos da Linguística da Enunciação, da Linguística Aplicada e na perspectiva sócio-histórica de ensino-aprendizagem, que orientam a concepção interacionista de linguagem, tem o objetivo geral de compreender como o conceito de leitura e suas características subsidiam a Prova Brasil. Ao observar cada um dos Tópicos da Matriz, verificou-se que todos avaliam a leitura. Todavia, o primeiro deles – Procedimentos de leitura – focou, em seus descritores, 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. Logo, selecionou-se o Tópico I da Matriz de Referência do Saeb, denominado Procedimentos de leitura, para a realização da análise, destacando-se cada um dos descritores, juntamente com uma amostra representativa do que seriam atividades de leitura neste trabalho.

Atrelados ao objetivo geral da pesquisa, delimitam-se outros quatro específicos:

- a) identificar o(s) conceito(s) de leitura proposto(s) pelos documentos oficiais que testam/avaliam o ensino de língua-leitura no Brasil;
- b) identificar o conceito de leitura que subsidia a Prova Brasil;

- c) delimitar as características do conceito de leitura que subsidia a Prova Brasil;
- d) discutir possibilidades de abordagem de leitura, nas práticas de sala de aula, a partir do conceito de leitura delineado na Prova Brasil.

A fim de alcançar os objetivos delineados, vários percursos foram realizados na pesquisa, sendo apresentados, nesta dissertação, em capítulos.

No Capítulo 1 – Conceitos de leitura – são apresentados os aspectos teóricos referentes à leitura, à luz da Linguística Aplicada, tendo por pressupostos gerais o interacionismo, na perspectiva sócio-histórica da linguagem, a partir dos estudos de Volochinov/Bakhtin (1926/1976); Bakhtin/Volochinov (1992); Bakhtin (2003).

No Capítulo 2 – Conceitos de leitura nos documentos oficiais – destacam-se os principais documentos oficiais do Brasil que fundamentam a prática de leitura, verificando-se os conceitos de leitura por eles demarcados.

No Capítulo 3 – Prova Brasil: avaliação nacional de leitura e a Matriz de Referência – foca-se o histórico da Prova Brasil, os seus conceitos gerais, como também os documentos que com ela se relacionam, a Matriz de Referência dessa avaliação, assim como seus descritores. Além disso, destacam-se cada um dos Tópicos da Matriz de Referência, observando seus descritores e exemplos de atividades. Cabe ressaltar que, em virtude de o primeiro Tópico – Procedimentos de leitura – ter o estudo da leitura como processo, apresentando a ideia geral da Matriz de Referência, a pesquisa busca, de modo especial, destacar cada um dos seus descritores, juntamente com uma amostra representativa do que seriam atividades de leitura nesse trabalho, visando à compreensão do conceito de leitura e suas características, por meio da demarcação das habilidades de leitura presentes na Prova Brasil e em sua Escala de Língua Portuguesa.

Por fim, a conclusão retoma os objetivos pretendidos, discutindo os resultados encontrados.

CAPÍTULO 1

CONCEITOS DE LEITURA

Este capítulo apresenta os aspectos teóricos ligados à leitura, à luz da Linguística Aplicada, tendo por pressupostos gerais o interacionismo, na perspectiva sócio-histórica da linguagem, a partir dos estudos de Volochinov/Bakhtin (1926/1976); Bakhtin/Volochinov (1992); Bakhtin (2003).

Dessa forma, nas seções seguintes, abordam-se os conceitos de leitura, considerando-se, a saber: a perspectiva do texto (1.1), a perspectiva do leitor (1.2) e a perspectiva interacionista (1.3).

Ao final do capítulo, elencam-se as informações relevantes a respeito de cada perspectiva (Quadro 1), de modo a promover a sistematização dos conteúdos e um maior entendimento dos aspectos primordiais de cada aspecto teórico tratado.

CONCEITOS DE LEITURA: perspectiva de estudo

A fim de possibilitar um panorama geral a respeito das perspectivas que são foco deste estudo, realiza-se esta seção introdutória, que será ampliada posteriormente, com ênfase ao conceito interacionista.

Segundo Menegassi e Angelo (2005), o desenvolvimento de estudos sobre leitura está vinculado ao desenvolvimento da própria Linguística. Tinha-se, no início desses estudos, como objeto de investigação, unidades isoladas da língua (fonemas, sons, palavras, frases). Este foco foi sendo alterado, a partir do surgimento da Linguística Aplicada, da Sociolinguística, da Psicolinguística, até chegar à concepção de recepção do texto como unidade comunicativa, proposta mais aceita atualmente.

Solé (1998) afirma que as teorias de leitura que atribuem um papel importante ao leitor e ao seu conhecimento prévio ganharam destaque, mas as posturas que dão ênfase ao texto e veem a leitura como decodificação ainda persistem no contexto escolar, o que torna essa atividade fragmentada e unilateral, dependendo apenas da presença do texto para sua

efetivação. Assim, “coexistem” diferentes perspectivas de leitura: perspectiva do texto, do leitor e a interacionista. Sabe-se da existência de mais uma perspectiva denominada discursiva, porém, optou-se, nesta pesquisa, pelo trabalho com as três primeiras visões, uma vez que envolvem o autor, o texto, o leitor e a interação entre eles, promovendo-se o diálogo entre os aspectos textuais e aqueles trazidos pelo próprio leitor.

Teoricamente, essas perspectivas de leitura recebem outras designações propostas por modelos de leitura (ascendente, descendente etc.), sendo denominadas também de conceitos de leitura. A diferença fundamental entre perspectiva e conceito volta-se para o fato de que, ao se utilizar o termo conceito, tem-se como foco as abordagens teóricas, construídas por estudiosos e que são passíveis de comprovação. Por outro lado, o termo perspectiva remete às práticas de leitura, por exemplo, envolvendo observações de como se dão em vários contextos, não só o escolar. Dessa forma, justifica-se a utilização, em algumas situações, dos termos conceito e perspectiva.

Por fim, cabe ressaltar as diferentes designações atribuídas aos modelos de leitura, que são abordadas nas seções seguintes. A leitura centrada no texto pode ser denominada: leitura sob a perspectiva do texto; leitura como extração (processo ascendente/*bottom up*); leitura como decodificação. A leitura centrada no leitor é denominada: leitura sob a perspectiva do leitor; leitura como atribuição (processo descendente/*top down*). O diálogo entre texto e leitor promove o surgimento do conceito de leitura como interação².

1.1 PERSPECTIVA DO TEXTO: DECODIFICAÇÃO

A primeira perspectiva de leitura apoia-se no texto e traz os pressupostos centrais da concepção de leitura como extração de significado do texto (LEFFA, 1996). Foi nos anos 1950 e 1960, nos EUA, que essa perspectiva de leitura predominou. Buscava-se a transparência do texto, acreditando-se que o sucesso da leitura estava sujeito às suas características, como linguagem simples e vocabulário comum.

Nessa perspectiva, o ato de ler é visto como processo de decodificação de letras e sons e o texto é processado em sua linearidade, uma vez que a leitura não é um processo ativo em

² Sabe-se que no processo de leitura as perspectivas destacadas não ocorrem de forma isolada, não são meramente etapas sucedendo umas às outras, uma vez que as práticas de leitura exigem o contínuo diálogo entre autor-texto-leitor. Todavia, nas seções seguintes, destaca-se cada uma das perspectivas isoladamente, a fim de promover o levantamento de suas características e visualizar como ocorrem na prática, ficando evidente, no decorrer das seções, que uma visão não exclui a outra, mas sim, possibilita a efetivação do processo de leitura como interação.

que o leitor busca e traz informações para o texto; na verdade, o que interessa é o simples reconhecimento das palavras e das ideias. Sendo assim, configura-se o processo ascendente de leitura (*bottom-up*), isto é, vai do texto para o leitor e as atividades, em sala de aula, ganham função avaliativa, com questões que visam à mensuração de uma decodificação para saber se o aluno entendeu o texto. Uma pergunta comum dessa concepção é “Qual é a mensagem do texto?” (KLEIMAN, 1996, p. 18), sem que haja o diálogo prévio do aluno com os colegas de classe e com o professor sobre o material lido, promovendo-se a constituição de um aluno-leitor passivo, que concebe a leitura, não como objeto de produção de sentido, mas apenas como meio de identificação do conteúdo do texto.

Segundo Kleiman (1996), a maioria das atividades que enfoca a leitura como extração faz com que essa prática sirva como forma de avaliar, de mensurar uma decodificação para saber se o aluno entendeu o texto, isto é, se ele conseguiu repetir as ideias do enunciado original. Assim, não há leitura com o objetivo de produção de sentido, mas apenas de identificação do conteúdo do texto, em um processo mecânico. Para o aluno responder a uma pergunta sobre o conteúdo estudado, basta passar os olhos pela superfície linguística e encontrar partes que repitam as palavras presentes na pergunta, realizando um mapeamento entre a informação gráfica da questão e sua forma repetida no texto. A prática da leitura compõe-se de uma série de automatismos de identificação e pareamento das palavras do texto com as palavras idênticas em uma pergunta ou comentário. Nessa perspectiva, critica-se o fato de haver a crença de que o texto possui um significado completo, exato e único, não precisando do leitor. Isso se deve ao fato de que jamais o texto oferece a totalidade de informações, uma vez que o leitor pode constituir diferentes significados para um mesmo texto em situações diferentes de leitura, assim como diferentes são os significados gerados por diferentes leitores. O texto é constituído da representação do pensamento do produtor e é visto como produto.

Dessa forma, na perspectiva do texto, o papel do leitor restringe-se a decodificar signos, concebe-se o texto como algo completo, exato e único, não permitindo a realização de inferências para se chegar a um significado. O leitor age, então, passivamente, pois não utiliza a palavra alheia, do outro, para formar a sua própria (BAKHTIN, 2003), fecha-se no que está posto, nos limites do texto, em suas margens, não possibilitando a ampliação do processo de decodificação.

Diante das características expostas a respeito da leitura centrada no texto, destaca-se a produção de um exercício de leitura³, no moldes da Prova Brasil, por ser o foco desta pesquisa:

Pardalzinho

O pardalzinho nasceu
 Livre. Quebraram-lhe a asa.
 Sacha lhe deu uma casa,
 Água, comida e carinhos.
 Foram cuidados em vão:
 A casa era uma prisão,
 O pardalzinho morreu.
 O corpo Sacha enterrou
 No jardim; a alma, essa voou
 Para o céu dos passarinhos!
 (Manoel Bandeira. *In*: <http://www.casadobruzo.com.br/poesia/m/pardal.htm>).

O pardalzinho nasceu

- (A) preso.
- (B) livre.**
- (C) morto.
- (D) sem cuidados.

A perspectiva de leitura centrada no texto é demarcada na atividade com o texto *Pardalzinho*. Após a sua leitura, cabe ao aluno extrair do texto a forma como o pardalzinho nasceu. O interesse está no simples reconhecimento das palavras e ideias do texto (KLEIMAN, 1996). O aluno, por meio do processo ascendente de leitura, repetirá a informação do enunciado original, pois tanto a pergunta como sua resposta estão presentes logo no início do texto: “*O pardalzinho nasceu/livre*”. Vê-se, assim, que basta ao sujeito passar os olhos pela superfície linguística e encontrar partes que repitam as palavras presentes na pergunta. Dessa maneira, configura-se a leitura composta por uma série de automatismos de identificação das palavras do texto com as palavras idênticas na pergunta (KLEIMAN, 1996).

Atividades de leitura centradas no texto, na decodificação, são encontradas no contexto escolar, de acordo com Menegassi e Angelo (2005). Todavia, sua prática nem sempre precisa ser sinônimo de leitura mecânica, de cópia de algo do texto. Ao observar novamente o texto *Pardalzinho*, é possível produzir outra atividade, a partir do texto, que faz

³ Para cada perspectiva de leitura: texto, leitor e interacionista, a pesquisa produziu uma atividade, tendo como referência os moldes da Prova Brasil, ou seja, sua Matriz de Referência, assim como a estrutura dos exercícios de leitura.

com que o aluno aja ativamente, não realizando a mera cópia ou o simples pareamento de ideias para se alcançar a resposta correta. Eis o exemplo:

Após o acidente, Sacha cuidou do pardalzinho. Ele sentiu-se

- (A) livre e voou.
- (B) preso e morreu.**
- (C) com a alma alegre.
- (D) livre para voar.

Tem-se, assim, a perspectiva de leitura, voltada para o texto, para a decodificação, com o objetivo de se alcançar a resposta desejada. Embora o comando centre-se na decodificação, observa-se que cabe ao aluno construir um significado para o que lê, compreendendo as sentenças do texto, pois a resposta não está explicitamente colocada nele, haja vista que, na alternativa, tem-se “*preso e morreu*” e, no texto, observa-se “*A casa era uma prisão/O pardalzinho morreu.*”. Nesse caso, ao decodificar, o aluno não se depara com palavras simplesmente extraídas do texto, mas, sim, com termos que tiveram origem no texto, não sendo meras cópias. Todas as alternativas estão presentes no texto, cabendo ao aluno compará-las com a mensagem original para se alcançar a resposta adequada.

Ao iniciar o processo de leitura pela extração, abre-se espaço para as futuras produções de sentidos que outros textos possibilitarão. Assim, ao contrário do que muitas práticas de leitura demonstram, a leitura centrada no texto não leva apenas a simples cópia de elementos, configurando-se como uma das etapas que podem levar à leitura efetiva do texto. Para Leffa (1999, p. 18), “Ler é extrair esse conteúdo do texto, e a leitura será tanto melhor quanto mais conteúdo extrair”, uma vez que é esse conteúdo que fundamentará as futuras construções de significados para o texto.

A partir das teorias e práticas de leitura demonstradas, constata-se que a leitura parte do texto, dando abertura para que o aluno decodifique, compreenda e construa significados, demarcando-se que, durante a leitura, as perspectivas se relacionam, ora dando maior ênfase ao texto, ora ao leitor ou à interação entre autor-texto-leitor.

1.2 PERSPECTIVA DO LEITOR: ATRIBUIÇÃO

Enquanto o primeiro conceito de leitura centra-se exclusivamente no texto, o segundo traz para o processo o leitor, que atribui informações ao texto, realizando o processo descendente de leitura (*top-down*). A crítica que se faz a essa perspectiva de leitura, segundo Menegassi e Angelo (2005), é que, embora o leitor ganhe um papel ativo – atribui significado, faz previsões sobre o que será lido - os aspectos sociais são descartados, há uma confiança exagerada nas adivinhações do leitor, possibilitando qualquer interpretação do texto. Nessa perspectiva, o aluno responde às questões, atribuindo significados ao texto, fato que o faz acreditar que quanto mais adivinhar, mais agradará ao professor, uma vez que passa a ideia de leitor competente. Alguns exemplos de questões empregadas: “A partir da leitura do texto, a que conclusão você chega sobre a moral da história?; Explique, em poucas palavras, o tema e o título do texto.” (MENEGASSI; ANGELO, 2005, p. 27).

Algumas características definem o leitor-atribuidor. Uma delas é a rapidez com que processa o texto, já que não o lê, afirmando ter facilidade de apreender as suas ideias gerais e demonstrando pouca importância às palavras desconhecidas, pois podem ser ignoradas ou deduzidas pelo momento social. Segundo Kato (1990), é o leitor que tira suas conclusões apressadas, por meio de adivinhações que não são verificadas e deixa de processar informações secundárias relevantes para a compreensão global do texto.

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. Diante da necessidade de valorização da leitura do aluno, “toda e qualquer interpretação passa a ser considerada legítima. Se a interpretação do aluno não corresponde à do professor, prevalece a interpretação do aluno, já que é ele o leitor.” (ANGELO, 2005, p. 15).

Um exemplo de atividade de leitura centrada da perspectiva do leitor pode ser demonstrado, de acordo com os moldes da Prova Brasil:



(Quino. *Mafalda*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.)

A expressão: “Pensei que eu fosse **o** amigo. Mas sou só **um** amigo a mais” é empregada no texto para referir-se

- (A) à tristeza em saber que Mafalda tem outros amigos, além dele.
- (B) à vontade de conhecer outros amigos.
- (C) ao desejo de ter mais amigos.
- (D) à alegria de saber que ela tem outros amigos.

Nessa atividade de leitura, instiga-se o aluno a inferir uma informação, ou seja, realizar um raciocínio com base em algo já conhecido, com o intuito de se chegar às informações novas. O aluno deveria, então, inferir o sentido de “o” e “um”, sem deixar de observar o todo textual para a construção do significado. Embora o estudante tenha que voltar à sua realidade para compreender a função dos termos “o” e “um”, vê-se que toda a leitura está pautada no texto. Para se chegar à resposta correta, demarcada pelo gabarito, o estudante tem que, a partir do exposto, inferir que o personagem ficou triste ao saber que Mafalda tinha outros amigos além dele. Isso pode ser constatado na imagem do rosto triste do garoto no terceiro quadrinho, como, também, na fala do último balão: “*Você é igual às outras*”. Este discurso de descontentamento e decepção diante da atitude da Mafalda é algo comumente utilizado nas situações sociais, nos momentos em que as pessoas não aprovam certas atitudes de outras. Logo, o aluno partiu de algo posto, voltou-se para seu conhecimento de mundo, para construir um significado para o texto e chegar a uma resposta.

Cabe ressaltar que a perspectiva do leitor permite a existência de diferentes leituras por parte do leitor. A opção de resposta presente no comando de leitura: “(A) à tristeza em saber que Mafalda tem outros amigos, além dele.” está convalidada como verdadeira, pois é a leitura atribuída pelo avaliador. Contudo, outras opções de perguntas e respostas também poderiam ser feitas, dando outra leitura para o texto. Um exemplo de atividade é:

Na expressão: “Pensei que eu fosse **o** amigo. Mas sou só **um** amigo a mais”, os termos destacados demonstram que

- (A) são utilizados os artigos definidos “o” e “um”.
- (B) são utilizados os artigos indefinidos “o” “um”.
- (C) o uso do artigo definido “o” determina que Miguelito é amigo de Mafalda e o uso do artigo indefinido “um” marca que ele não é o único.
- (D) o uso dos artigos não interfere no sentido do texto.

Observa-se, nesse caso, outra possibilidade de leitura do texto, de acordo com o foco desejado pelo avaliador. Tem-se, então, a visão voltada para os aspectos gramaticais presentes no texto, em relação ao uso dos artigos definido e indefinido. Assim como no comando anterior, cabe ao aluno retomar seus conhecimentos de mundo, inferindo a função desses elementos para a construção do significado do texto, podendo, a partir disso, produzir sentidos possíveis. Vê-se, então, que tanto o texto quanto o aluno têm sua relevância no momento da leitura da atividade, uma vez que, para alcançar a resposta correta, cabe ao aluno retomar seus conhecimentos gramaticais, referentes ao uso dos artigos definidos e indefinidos.

Constata-se, então, que o papel do leitor recebe destaque no momento da leitura, em virtude de suas inferências e relações de informações, contudo, observa-se, também, que o texto tem seu espaço. O aluno não age como mero adivinhador de informações, não lhe é permitida qualquer interpretação para aquilo que é lido, uma vez que a leitura pauta-se no texto-base.

As duas perspectivas de leitura apresentam seus focos de estudo: o texto e o leitor. Enquanto a primeira centra-se no texto, vendo-o como produto pronto, a segunda perspectiva volta-se para o papel do leitor em atribuir um significado para aquilo que lê, indo além da decodificação e da extração de informações. Se, no texto *Pardalzinho*, o aluno centrou-se em aspectos do texto para alcançar a resposta correta, nos quadrinhos da Mafalda, o estudante pode trazer seu conhecimento de mundo, não se restringindo aos aspectos textuais, mas produzindo suas inferências diante daquilo que lia. Cabe ressaltar que, nos dois casos, o texto tem seu espaço, pois foi a partir dele que o processo de leitura foi desencadeado, embora cada perspectiva atribua um papel para o texto.

Dessa forma, verifica-se a ligação existente entre as perspectivas, o que faz com que seja possível o encaminhamento para a visão interacionista de leitura que promove o diálogo entre texto e leitor.

1.3 PERSPECTIVA INTERACIONISTA

Tem-se, nas duas perspectivas anteriores, vistas fragmentadamente, o foco no texto e no leitor, respectivamente. Com o passar dos anos, a visão de linguagem foi influenciada por diferentes estudos, por diferentes momentos sociais e passou-se a considerar a língua como uma ação entre indivíduos, orientada para uma finalidade, um processo de interlocução que acontece nas práticas sociais que se diferenciam historicamente e dependem das condições da situação comunicativa (BRASIL, 1998). Assim, constata-se a concepção de linguagem

postulada pelo Círculo de Bakhtin⁴, definida, também, como forma de interação. Logo, afirma-se que a substância da língua não se constitui por um sistema abstrato de formas linguísticas, mas, sim, pelo ato social, por meio de enunciações, haja vista que a interação verbal é a “realidade fundamental da língua.” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992, p. 123). Os sujeitos são vistos, então, como construtores sociais, pois é através da interação, de diálogos entre os indivíduos que ocorrem as trocas de experiências e de conhecimentos, estabelecendo-se as leituras possíveis em função dos contextos determinados pelas enunciações.

A terceira perspectiva de leitura, ao imbricar as duas primeiras, acredita na interação entre leitor e texto, promovendo o diálogo e a construção de uma compreensão e de uma resposta ativa ao que está exposto.

No processo de alternância dos sujeitos do discurso – leitor e texto, ou seja, no dialogismo, verifica-se, segundo os pressupostos do Círculo de Bakhtin (VOLOCHINOV/BAKHTIN, 1926/1976; BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992; BAKHTIN, 2003), a primeira peculiaridade constitutiva do enunciado, aqui tomado no sentido de texto⁵, de modo amplo, como unidade da comunicação discursiva: a possibilidade que os participantes possuem de responder aos discursos manifestados. Dessa forma, o leitor, no diálogo com o outro, compreende o que é dito e adota uma atitude responsiva ativa, podendo concordar ou discordar, completar, adaptar o discurso. Entende-se, então, a compreensão e a resposta como características do dialogismo nos enunciados concretos.

Os primeiros estudos a respeito da responsividade aconteceram no texto *Discurso na vida e discurso na arte*, de 1926, publicado em 1976, em versão de língua inglesa, com tradução não oficial por Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza, no Brasil (MENEGASSI, 2008). Nesse texto, vê-se o discurso verbal como algo não autossuficiente, pois nasce de uma situação pragmática extraverbal e mantém a conexão mais próxima possível com a situação, ou seja, um enunciado responde ao outro, sendo influenciado, diretamente, pelo contexto enunciativo e pelas condições de produção, como temática, finalidade, interlocutores, gênero etc. Desse modo, é necessária a atenção para três elementos: “1) o horizonte espacial comum dos interlocutores [os saberes de âmbito social]; (...) 2) o conhecimento e a compreensão

⁴ Segundo Faraco (2006), o Círculo de Bakhtin referiu-se a um grupo de intelectuais, do qual faziam parte Bakhtin, Voloshinov e Medvedev, nomes conhecidos no Brasil, além de outros. A escolha pelo nome de Bakhtin foi atribuída, posteriormente, pelos estudiosos de seu trabalho, pois o próprio grupo não a utilizava. Segundo Brandist (2006), a visão central do grupo era que a produção linguística é essencialmente dialógica, formada no processo de interação social (“*The key views of the circle are that linguistic production is essentially dialogic, formed in the process of social interaction*”. BRANDIST, 2006, *on line*), dando origem, assim, à concepção de linguagem como interação, discutida no país pelos estudos em Língua Aplicada.

⁵ Neste trabalho, por questão prática, mesmo sabendo das discussões realizadas sobre suas diferenças teórico-metodológicas, os termos enunciado e texto são considerados correspondentes.

comum da situação por parte dos interlocutores; e 3) sua avaliação comum da situação por parte dos interlocutores [atitude responsiva].” (VOLOCHINOV/BAKHTIN, 1926/1976, p. 5). O conjunto desses fatores define diretamente o enunciado, dando-lhe sustentação e demarcando o vínculo existente entre esses elementos e a situação pragmática extraverbal. Por exemplo, em uma situação inicial de leitura em sala de aula, o professor realiza a troca de conhecimentos prévios a respeito do tema do texto com os estudantes, configurando a pré-leitura. Assim, os indivíduos envolvidos trocam informações sobre uma temática única, fazendo com que, no momento da leitura, as hipóteses e ideias levantadas sejam confirmadas ou refutadas pelo conjunto de alunos. Caso haja alguma questão a ser respondida sobre o texto lido, os indivíduos envolvidos respondem cada um de sua maneira, apresentando suas marcas sociais e individuais de compreensão e de resposta.

Observa-se, ainda, no *Discurso na vida e discurso na arte* (VOLOCHINOV/BAKHTIN, 1926/1976), algumas características obtidas da relação entre o horizonte extraverbal e o discurso verbal. O discurso concreto, de maneira alguma, reflete a situação de modo como um espelho reflete um objeto; na verdade, o discurso refrata, toma para si a situação, responde a algo e se adequa ao que será enunciado. Além disso, o sujeito, ao dialogar, analisa a situação, produzindo uma conclusão avaliativa, uma resposta, continuando e desenvolvendo um plano para uma ação futura, isto é, mantendo um elo entre o que foi dito e o que será expresso. Observa-se que, na obra, as ideias, que englobam a questão da responsividade, voltam-se para as situações e as relações pragmáticas em que o discurso se realiza.

No texto *Marxismo e filosofia da linguagem* (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992), têm-se marcadas as características da concepção interacionista de linguagem, voltando-se para a natureza social da enunciação. Os elementos que a constituem só são percebidos e compreendidos quando relacionados a outras enunciações completas, pertencentes a um único domínio ideológico, constituindo-se, assim, naquilo que se denominou “elo da cadeia dos atos de fala” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992, p. 96). Assim como no texto de 1926, retoma-se a ideia de compreensão e resposta ao enunciado, uma vez que se afirma que a compreensão encontra-se na base da resposta, isto é, da interação verbal. Todo ato de compreensão “é uma resposta, na medida em que introduz o objeto da compreensão num novo contexto – o contexto potencial de resposta” (Op. Cit., p. 94); logo, cabe aos interlocutores, no processo de descodificação, compreenderem as formas utilizadas nos enunciados em um contexto concreto preciso, fazendo com que o processo de transformação do código em conhecimento

possibilite a construção e a emissão de uma nova resposta, que possibilitarão novos elos na cadeia enunciativa.

Os diálogos entre textos mantidos na interação verbal, nas situações sociais, podem ser trazidos nas atividades em sala de aula, de modo especial, nas práticas de leitura, assim como se pode observar na atividade baseada nos moldes da Prova Brasil, que busca avaliar as habilidades de leitura dos alunos:



(Revista *Isto É*, São Paulo, Três, junho/2005).

Esta propaganda pretende chamar a atenção para:

- (A) A necessidade da leitura de contos de fadas.
- (B) A necessidade de se contar as histórias clássicas para as crianças.
- (C) **A necessidade de preservação da natureza.**
- (D) A necessidade de se continuar destruindo a natureza.

Afirmou-se que todo ato de compreensão configura-se como uma resposta por introduzir o objeto de compreensão em um novo contexto. Diante do texto destacado, acredita-se que uma possível leitura depende diretamente do conhecimento do leitor. Sendo assim, para que o aluno responda ativamente à questão, que envolve uma campanha contra o desmatamento, deve relacionar a imagem com o texto verbal explicitado. O estudante dialoga

com as informações trazidas pelo texto e com os conhecimentos que traz a respeito da história da Chapeuzinho Vermelho, estabelecendo um elo na cadeia de atos de fala.

Sabe-se que a figura da Chapeuzinho Vermelho caminha, em sua história, em uma grande floresta, opondo-se à imagem exposta pelo *Greenpeace* de uma floresta destruída. O estudante deve, assim, relacionar a frase: “*Você não quer contar esta história para seus filhos, quer?*” com a imagem, chegando à possível interpretação da necessidade de se preservar a natureza. Parte-se, então, da leitura do texto, extraíndo suas informações, até chegar à atribuição de informações, no momento em que o aluno traz seu conhecimento a respeito da história da Chapeuzinho Vermelho. Tem-se, então, o diálogo entre as perspectivas de leitura que permitem que o aluno aja ativamente diante do texto, demonstrando compreensão e resposta ativas ao que lhe é solicitado.

Constata-se o princípio da responsividade na perspectiva interacionista, segundo o qual, a palavra é o primeiro elemento que a constitui. A palavra configura a responsividade, pois comporta duas faces, ou seja, “ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992, p. 113). Ela se torna um elo, uma ponte entre os interlocutores, havendo um diálogo entre o mundo interior e as possibilidades do contexto sócio-cognitivo, a fim de possibilitar a construção do enunciado concreto. Assim, “a palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra se apoia sobre o meu interlocutor” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992, p. 113). Não há unidade linguística concreta socialmente sem que haja essa relação social com o outro que acolhe ou não a palavra que lhe é dirigida, realizando um trabalho ativo que sustenta a ponte existente entre os sujeitos. Logo, concebe-se a responsividade como uma exigência das práticas sociais de interação (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992; BAKHTIN, 2003). O ato de tomada da palavra não se refere apenas às práticas de oralidade, uma vez que Bakhtin/Volochinov (1992, p. 123) afirmam que o discurso escrito “responde a alguma coisa, refuta, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio etc.”. Logo, a responsividade configura-se como fator imprescindível nas práticas de linguagem, numa visão social e dialógica.

Segundo Menegassi (2008), verifica-se que, em *Marxismo e Filosofia da linguagem*, a responsividade torna-se aspecto da enunciação, tendo a compreensão responsiva uma de suas características para que o dialogismo se instaure.

Em *Estética da Criação Verbal* (BAKHTIN, 2003), definem-se as fronteiras do enunciado, determinadas pela alternância dos sujeitos falantes-leitores, comportando um começo absoluto e um fim absoluto, pois “cada réplica [enunciado], por mais breve e

fragmentada que seja, possui um acabamento específico que expressa a posição do locutor” (BAKHTIN, 2003, p. 276). Assim, o leitor que recebe e compreende o significado de um discurso realiza, em relação a ele, uma atitude responsiva ativa. Logo, a compreensão de um enunciado é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa (BAKHTIN, 2003). Toda compreensão é de natureza ativamente responsiva e é prenhe de resposta, sendo esta característica a principal para a constituição do enunciado.

Dessa forma, em um processo dialógico, a atitude responsiva pode ser externa, quando se escreve para que as pessoas conheçam as ideias do autor e apresentem uma compreensão e uma resposta e, também, pode haver uma atitude responsiva interna, quando o indivíduo dialoga consigo mesmo sobre o texto que produziu, realizando uma reflexão, uma tomada de decisão, diante do produzido.

Diante de uma avaliação, como a Prova Brasil, é possível que o aluno apresente esses dois tipos de compreensão. Ele terá uma atitude responsiva externa no momento em que realiza a prova, lê o enunciado e seleciona uma alternativa correta. Para que essa resposta ao mundo exterior seja alcançada, é preciso que ele dialogue consigo mesmo, retome conhecimentos anteriores, informações de textos já estudados para que, finalmente, alcance a resposta esperada, agindo ativamente diante do que lhe é solicitado.

Dentro do processo dialógico de constituição do enunciado, podem ser geradas diferentes formas de compreensão e, conseqüentemente, de respostas. Deve-se considerar que, por parte do locutor, a resposta nem sempre poderá ser sensivelmente notada. Diante disso,

é claro que nem sempre ocorre imediatamente a seguinte resposta em voz alta ao enunciado logo depois de pronunciado: a compreensão responsiva do ouvido (por exemplo, de uma ordem militar) pode realizar-se imediatamente na ação (o cumprimento da ordem ou comando entendidos e aceitos para execução), pode permanecer de quando em quando como compreensão responsiva silenciosa (alguns gêneros discursivos foram concebidos apenas para tal compreensão, como por exemplo os gêneros líricos), mas isso, por assim dizer, é uma compreensão responsiva de efeito retardado: cedo ou tarde o que foi ativamente entendido responde nos discursos subsequentes ou no comportamento do ouvinte. (BAKHTIN, 2003, 271-272).

Dessa forma, três modalidades de manifestação da responsividade são propostas pelo Círculo de Bakhtin: compreensão responsiva ativa, compreensão responsiva silenciosa e compreensão responsiva muda, que são apresentadas distintamente por uma questão teórica; porém, por ser uma característica do dialogismo, a responsividade é sempre ativa, com manifestações diferenciadas, como propõe a divisão teórica.

A primeira modalidade de compreensão é a “compreensão responsiva ativa” (BAKHTIN, 2003, p. 271), que se refere ao momento em que o sujeito compreende o enunciado do locutor e responde ativamente, segundo as expectativas dele, pois o locutor, ao produzir, já pensa na resposta do outro e espera que ele aja ativamente, “não desejando reduplicação do pensamento já expresso” (BAKHTIN, 2003, p. 271). Segundo Menegassi (2009), a expressão imediata não significa, necessariamente, uma atitude marcada pelo tempo, pois, muitas vezes, a responsividade requer certo distanciamento temporal, demarcado pelo contexto enunciativo. O exemplo mais corriqueiro dessa forma de resposta é o diálogo cotidiano, uma vez que se espera que o outro acrescente à cadeia comunicativa o elo que lhe cabe. Associa-se a essa modalidade de atitude responsiva “as situações em que a resposta do outro é temporalmente imediata, isto é, registra-se logo após a compreensão” (MENEGASSI, 2009, p. 14), como um dos modos de compreensão desse conceito. Nesse caso, em uma aula de leitura, é possível encontrar a compreensão responsiva em atividades que solicitam o posicionamento do aluno logo após a leitura, o que faz com que ele aja diante da situação.

Segundo Zozzoli (2002), percebe-se índice de resposta quando o aluno recorre a formas ou sentidos não previstos no contexto específico de produção, escapando da paráfrase mais elementar e recorrendo à reprodução em níveis diversos. É evidente que propor uma posição ativa para o sujeito não quer dizer defender uma história ou um ponto de vista individualista, “mas postular uma autonomia relativa” (ZOZZOLI, 2002, p. 21), isto é, por mais que o aluno se posicione em seu texto, seu discurso é marcado por fatores externos, como a voz do outro: “cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (BAKHTIN, 2003, p. 272).

Ao se pensar na aplicação da Prova Brasil, verifica-se que a forma de compreensão esperada é a ativa. As alternativas são expostas na avaliação e o aluno se posiciona diante do discurso, respondendo ativamente não apenas àquilo que o comando solicita, sendo influenciado diretamente por fatores externos, como o tempo de realização da prova, a necessidade de marcar uma alternativa e os seus conhecimentos prévios sobre o assunto.

O segundo modo de compreensão é a silenciosa (BAKHTIN, 2003), que não envolve necessariamente a pronta verbalização da resposta. Esta é demarcada no fato de que a devolução do enunciado formulado pelo sujeito se manifesta pelo atendimento de uma solicitação ou de uma ordem, demarcando “uma relação social altamente assimétrica, autoritária na relação entre falante e ouvinte” (MENEGASSI, 2009, p. 19).

Um exemplo de atividade de leitura que demarca a compreensão responsiva silenciosa pode ser destacada de uma aula de leitura realizada com alunos da 3ª série do ensino fundamental, coletada por Fuza (2007). Após a discussão a respeito da capa do livro a ser estudado durante as aulas, o professor fez a leitura oral dos trechos do capítulo do livro “*O caderno de por quês do Zequinha*”:

“O Caderno de ‘por quês’ do Zequinha

- *Que culpa a gente tem se todas as perguntas que a gente quer fazer começam com um ‘por que’?*
- *Por que se a gente não pergunta, como é que a gente fica sabendo das coisas?*
- *Por que os adultos e as crianças maiores têm a mania de não ter paciência com a mania que a gente tem de fazer perguntas sobre tudo o tempo todo?*
- *Depois de ouvir muitos ‘Porque sim, Zequinha’, e perguntar até conseguir boas respostas, eu resolvi ir anotando tudo num caderno!”*. (SOARES, 1999, p. 19-20).

Segundo Fuza (2007), a atitude do professor em ler oralmente fez com que os alunos agissem como sujeitos passivos diante da leitura. A atividade foi dirigida pelo professor, que atribuiu ao texto seu conhecimento de mundo, sua forma de leitura, não possibilitando a interação dos alunos com o enunciado. Logo após a leitura, solicitou-se aos alunos que lessem em silêncio:

“Leitura Silenciosa

POR QUE a gente não pode escolher o próprio nome?
PORQUE quando uma criança nasce, os pais têm que registrar essa criança no cartório, para ela existir como cidadã, como moradora oficial da cidade, do país, do mundo. A certidão de nascimento é o primeiro documento que a gente tem. E os pais têm que pôr o nome e o sobrenome da criança na certidão de nascimento, e não adianta perguntar para um bebê que nome ele quer ter, adianta?”. (SOARES, 1999, p. 20).

Os alunos sozinhos leram o texto e já iniciaram a seção *Interpretação Oral* (SOARES, 1999, p. 21). Vê-se que a fase da leitura, vista como um momento de avaliar as previsões feitas anteriormente; relacionar o novo trazido pelo texto com aquilo que o aluno carrega; a fase de autoquestionamento (SOLÉ, 1998), não foi contemplada, segundo esses aspectos. Professor e alunos leram seus textos sem dialogar, de forma mecanizada, não havendo a construção do conhecimento.

Diante de tal prática, vê-se que a compreensão dos alunos frente ao texto foi passiva, pois eles leram e já iniciaram aquilo que lhes foi solicitado pelo professor, sem dialogar a respeito do material estudado, demonstrando uma responsividade silenciosa, silenciando-se na interação. Não restou ao aluno, destinatário da palavra, outra possibilidade de resposta que não fosse o cumprimento silencioso da atividade.

O último modo de compreensão é a muda, de efeito retardado (BAKHTIN, 2003), muito diferente da anterior. Neste caso, o aluno compreende o enunciado, mas guarda para si as ideias e opiniões que poderão ser expressas posteriormente em um texto, em função de vários motivos, numa nítida demonstração de atitude responsiva ativa de efeito retardado à situação original. Esse modo de compreensão é essencial para a escrita, pois deve haver um tempo de sedimentação dos conhecimentos apreendidos, ou seja, a “internalização” (VYGOTSKY, 1988) do assunto para que depois o aluno expresse seus pensamentos. Na compreensão responsiva muda, o aluno interage com o professor, com os colegas e, inicialmente, reconstrói suas ideias a respeito do assunto; com o passar do tempo, o indivíduo começa a refletir sobre o que ouviu e sobre o que pensa e, por último, transforma seu ponto de vista, utilizando o discurso dos outros e demonstrando o que pensa, exteriorizando as vozes do seu discurso por meio de enunciados.

Um exemplo de atitude responsiva muda pode se referir a uma discussão sobre um tema em sala de aula. O professor introduz o assunto, faz suas explanações, enquanto os alunos fazem suas anotações e refletem no momento. A resposta para a prática realizada em sala de aula virá posteriormente. Com a sedimentação das informações e com a releitura do material, o aluno poderá realizar seu trabalho, escrever um texto e dialogar sobre o assunto, passando a apresentar a atitude compreensiva ativa na leitura. No exemplo exposto, constata-se que os estudantes têm um tempo de sedimentação das ideias do texto, de diálogo consigo mesmo, fazendo com que haja, primeiramente, a compreensão silenciosa que dará abertura para a compreensão ativa. No entanto, ao se remeter, por exemplo, à prática avaliativa da Prova Brasil, verifica-se que a compreensão de efeito retardado não consegue ser contemplada. Diante da avaliação, o aluno não tem opção, deve oferecer uma resposta imediata, uma resposta ativa, uma vez que se trata de um processo avaliativo com tempo determinado a ser realizado e por ser uma prática que não permite diálogo com sujeitos externos, como o professor. Diante disso, todo o processo de sedimentação da leitura deve ser solidificado no aluno antes da realização da avaliação, que exige o imediatismo diante das questões.

Ao se pensar em compreensão responsiva, remete-se, logo, às questões relacionadas à língua portuguesa, porque é muito comum nos exercícios a presença da palavra compreensão, por exemplo, “Compreensão de texto”. Porém, é possível verificar o estudo da compreensão responsiva em todas as áreas de estudos escolares.

Ao se observar um aluno de Ensino Médio realizando um exercício voltado para as Ciências Exatas, vê-se que a dificuldade para se chegar à resposta não está, muitas vezes, na elaboração do cálculo, mas, sim, na leitura, na perspectiva interacional do enunciado. Neste caso, o aluno não apresenta uma compreensão responsiva ativa, porque não demonstra de imediato uma resposta ativa, visto que, primeiro, refletirá sobre o que leu e só depois realizará o cálculo. Também, não há uma compreensão responsiva passiva, pois o aluno buscará entender o problema para resolvê-lo. Diante disso, é possível dizer que haverá a compreensão responsiva muda, uma vez que o aluno deve ler, refletir consigo mesmo e depois expor o que pensa sobre o que leu. Entretanto, o que se vê, normalmente, nos alunos, é a falta de reflexão sobre o que é decodificado, não havendo uma leitura reflexiva do exercício, visto que ela ocorre de forma rápida, fazendo com que não haja a compreensão e, conseqüentemente, a sedimentação do conhecimento.

Vê-se que os modos de compreensão percorrem um processo, tendo início com a compreensão silenciosa, passando à compreensão de efeito retardado para, posteriormente, chegar à ativa, a reflexão sobre o assunto, havendo sua expressão por meio de um discurso posterior, uma réplica.

Segundo Bakhtin (2003), o falante determina essa compreensão ativamente responsiva, pois ele não espera uma compreensão passiva, que dobre seu pensamento, mas espera uma resposta, uma concordância, uma adesão, uma atitude ativa. Ele é um respondente, em maior ou menor grau, pois não é o primeiro falante, fazendo uso de enunciados antecedentes com os quais o seu enunciado entra em relação.

A partir do exposto, constata-se que a enunciação é de natureza social, promovendo o diálogo entre os sujeitos, a fim de produzir respostas aos enunciados anteriores e posteriores (elo na cadeia discursiva). Logo, a responsividade configura-se como elemento fundamental do processo de construção e produção do enunciado, na perspectiva interacionista.

Diante dos aspectos evidenciados a respeito da responsividade e do dialogismo, constata-se sua relevância nos estudos acerca da leitura e sua aplicação no contexto escolar. É por meio da leitura de textos que se promove o diálogo, possibilitando-se a formação e o desenvolvimento de leitores críticos. Dessa forma, a visão de leitura como interação é concebida, de acordo com os postulados dos PCN (BRASIL, 1998), como processo ativo, no qual o leitor realiza um trabalho de construção de significado do texto, busca extrair, primeiramente, um significado já existente para depois produzir um sentido, a partir de seus objetivos e do seu conhecimento prévio. A leitura não é tida apenas como prática de extração,

haja vista que implica compreensão e conhecimentos prévios que são constituídos antes mesmo da leitura.

Leffa (1996), por sua vez, acredita que a leitura deva ser o meio que promove a interação entre o leitor e o texto, elaborando uma compreensão através das trocas de conhecimentos e informações realizadas pelos participantes do discurso. A partir do momento em que se tem uma compreensão promovida pela discussão e pelo diálogo, demonstrando o ponto de vista e a reflexão de cada sujeito sobre o material lido, pode-se dizer que ocorreu uma leitura crítica e que os responsáveis pela compreensão são leitores críticos e não meros decodificadores do texto.

Segundo Zygmantas e Freitas (2003/2004, p.17), “a leitura crítica do mundo implica agir nele, transformando-se a si mesmo e o mundo que nos cerca”. Ao ler um texto, o leitor se depara com diferentes informações que interagem com os conhecimentos já tidos, promovendo uma leitura interativa. Assim, retomam-se os postulados de Bakhtin (2003) que concernem às atitudes responsivas as interações entre os sujeitos que constroem os elos da comunicação verbal, pois cada enunciado concreto é uma resposta ao elo anterior e motivará a construção de uma nova atitude responsiva, promovendo a interação verbal.

Vygotsky (1988) acredita que, ao discutir um assunto, proporcionam-se novos espaços para o processo de ensino-aprendizagem, visto a criação de conflitos que levam ao desenvolvimento de novos conhecimentos e uma possível (re)construção da identidade do aprendiz. Dessa forma, o aluno deve se envolver com aquilo que lê, de modo a ter uma atitude ativa e reflexiva diante do que lhe é exposto.

A visão interacionista de ensino-aprendizagem da leitura expõe que o significado do enunciado é construído mediante o processo de interação entre leitor e texto, produzindo-se um momento de diálogo, não mais um produto pronto, acabado, pois “o texto, unidade complexa de significação, instaura um espaço de interlocução no qual intervêm elementos contextuais e intertextuais, uma vez que é resultado de absorções e transformações de outros textos.” (DELL’ISOLA, 1996, p. 71). O texto passa a ser considerado unidade complexa de significação, pois necessita do leitor para elaborar a sua significação, possibilitando um espaço de interlocução entre autor, texto e leitor. Nesse processo dialógico, são considerados os elementos contextuais, ou seja, o contexto de discussão e os elementos intertextuais, isto é, aqueles apresentados pelo próprio texto e aqueles elementos trazidos pelo leitor. Ao possibilitar o diálogo entre texto e leitor, promove-se a absorção e a transformação de outros textos, pois o momento da leitura pode se configurar como espaço de respostas a outros textos

já contemplados, configurando-se aquilo que se denomina de contrapalavra, responsividade, nos dizeres de Bakhtin (2003). Considera-se a leitura como

o processo criativo em que sujeito e linguagem interagem permanentemente, uma vez que o texto nunca está acabado, não é produto, antes, dispositivo de produção. O texto é enunciação projetada pelo autor, continuada *ad infinitum* perpetuada pelo leitor, um exercendo influência sobre o outro. [...] A leitura produto é pessoal, individual, determinada pelas condições sociais, culturais, históricas, afetivas e ideológicas do leitor, portanto, é variável, porque o texto apresenta lacunas que convidam o leitor a preenchê-las. Nesse processo ativo, os espaços textuais serão ocupados pelo eu/sujeito/leitor/ser do mundo a seu modo: ele pode produzir do mesmo texto diferentes leituras, passíveis de variação de momento para momento, pois a relação leitor/mundo/contexto também é passível de mudanças. (DELL'ISOLA, 1996, p. 73).

Vê-se, assim, a leitura como processo criativo, já que o leitor pode realizar sua leitura, criando situações que o texto-base possibilita. A partir do momento em que se pode produzir a leitura, concebe-se o texto como dispositivo de produção, pois é responsável por iniciar uma nova ação, fazendo com que o leitor faça o levantamento de informações, projete outras, elaborando sua própria leitura do texto. Observa-se, então, que a leitura é um processo individual determinado pelas condições sociais do leitor, sendo variável, possibilitando que um texto apresente diferentes leituras.

Por meio da interação entre sujeito/linguagem gerado pela leitura, tem-se o leitor como co-produtor do texto, completando-o com sua bagagem histórico-cultural (DELL'ISOLA, 1996). A leitura como co-produção de sentidos, segundo Dell'Isola (1996), considera autor e leitor como partes constitutivas da comunicação verbal e a compreensão de um texto como parte preparatória da atitude responsiva ativa do leitor.

De acordo com o desenvolvimento do processo de leitura, é possível a formação de um leitor mais crítico, tendo em vista as questões de constituição do enunciado apresentadas por Bakhtin/Volochinov (1992) e discutidas inicialmente, no Brasil, por Geraldi (1993): “ter o que dizer” (conteúdo); “uma razão para dizer o que se tem a dizer”; “se tenha para quem dizer o que se tem a dizer”:

Qualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação [por exemplo, a escrita] será determinado pela *situação social* mais imediata (...) [sendo a enunciação produto da interação entre indivíduos] a *palavra* dirige-se a um *interlocutor*, [ela] variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não (...) é preciso supor, além disso, um certo *horizonte social* definido e

estabelecido que determina a criação ideológica do grupo social [Grifos nossos]. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992, p. 112).

Observa-se que a leitura e a escrita, por exemplo, são determinadas pela situação social, pelo contexto histórico e valores ideológicos da sociedade. No momento em que lê ou produz o texto escrito, deve-se procurar propiciar ao aluno condições que possibilitem o desenvolvimento de leitura e escrita na escola. De acordo com Goulemot (1996, p. 108), o sentido empregado por um sujeito “nasce, portanto, do trabalho que esse fora-do-texto opera, para além dos sentidos das palavras, do agrupamento de frases, sobre o texto”, reafirmando a ideia de que o social interfere diretamente na elaboração do individual, nesse caso, na constituição do sentido do texto.

Embora a prática da leitura, fundamentada nos princípios interacionistas, possibilite o crescimento e o desenvolvimento de um aluno-leitor crítico, Kleiman (1996, p. 24) afirma que “a prática de sala de aula, não apenas da aula de leitura, não propicia a interação entre professor e aluno”, visto que não há a construção de um discurso pelos indivíduos. O que se tem nos materiais didáticos é um esquema composto de leitura silenciosa; leitura em voz alta; discussão do texto através de perguntas que decodificam o que foi lido e não promovem a compreensão por parte do aluno. A partir da leitura crítica do texto, promovida e estimulada pelo professor mediador que partilha a responsabilidade do aprendizado da leitura com os alunos (KEZEN, 2005), é que o estudante compreende ativamente o enunciado e consegue “responder ativamente” (BAKHTIN, 2003) ao que foi exposto, confirmando ou refutando as ideias que surgiram durante a interação. A leitura realizada de forma interativa possibilita ao aluno o seu amadurecimento como sujeito crítico que não apresenta como sua opinião o discurso expresso pelo professor em sala.

Ao promover a leitura crítica, abre-se espaço para que o aluno construa sua resposta ao que lhe foi solicitado, agindo e se posicionando diante do texto. Com isso, a leitura, tida como atividade complexa, que exige trabalho e prática para ser desenvolvida, passa a se sedimentar, possibilitando a formação de um sujeito que sabe se posicionar diante dela. A partir do momento em que o aluno domina suas estratégias de leitura e dialoga com o texto, ele consegue responder ativamente ao que lhe é solicitado, independente da presença do outro externo, o professor. Assim, no momento de avaliações oficiais, como a Prova Brasil, o aluno estará apto a responder e a se posicionar diante das alternativas, alcançando a resposta correta.

Striquer (2007), ao analisar os objetivos de leitura em duas coleções de livros didáticos da região Norte do Paraná, constatou que os comandos de leitura apresentam um mesmo

processo, favorecendo a padronização da atividade como uma obrigatoriedade do contexto escolar. Além disso, “não há um trabalho em que a leitura feita na escola tenha motivos iguais àqueles que acontecem fora da escola, onde, na busca por diversão, por distração, vai-se até um romance, uma história em quadrinhos” (STRIQUER, 2007, p. 124). Diante de aulas de leitura que se orientam por uma visão tradicionalista de ensino, na qual o aluno lê para extrair ou para atribuir um significado, as práticas e a avaliação seguirão os mesmos objetivos, concebendo a leitura como algo artificial.

Segundo Solé (1998), é necessário que a leitura tenha um propósito para ser realizada e que o desenvolvimento dessa atividade se relacione com alguma finalidade. Ter um objetivo de leitura é fundamental para que, com o tempo, os próprios sujeitos sejam capazes de se colocar objetivos de leitura que lhes interessem e que sejam adequados. No processo de diálogo entre os sujeitos ou entre texto e leitor sempre haverá um objetivo para a produção do enunciado, que é definido pela responsividade. Se o estudante está em uma situação de avaliação de leitura, conseqüentemente, as suas respostas aos enunciados farão com que o objetivo de leitura seja alcançar a resposta correta. Se o aluno deve ler um texto com questões a serem respondidas para a próxima aula, seu objetivo de leitura será cumprir a tarefa. Todo diálogo, toda resposta e seu contexto de produção dão abertura para um objetivo de leitura, fazendo com que diferentes objetivos sejam evidenciados.

Vê-se que, na maioria das práticas de leitura de textos, tem-se como objetivo de leitura a mensuração, a avaliação do que é lido, a fim de verificar o quanto o enunciado foi decodificado. Todavia, existem outros, como: ler para obter uma informação precisa; ler para seguir uma instrução; ler para aprender, entre outros, que possibilitam o trabalho com diferentes gêneros, como lista telefônica, bula de remédio etc.

Ao se pensar nas avaliações oficiais de leitura, como a Prova Brasil, reflete-se sobre o fato de que o aluno se depara com comandos de leitura que apresentam uma alternativa correta. Cabe ao aluno, em um primeiro momento, agir ativamente diante das atividades, tendo como objetivo alcançar o que é esperado, ou seja, a resposta correta. Cada uma das atividades de leitura apresenta um objetivo particular, de acordo com sua Matriz de Referência que rege a confecção da Prova; assim, além de o aluno atingir o objetivo de alcançar a alternativa, implicitamente, ele poderá atender a objetivos, como, encontrar uma informação explícita ou implícita.

Além de prever os objetivos de leitura, a perspectiva interacionista pressupõe, ainda, o papel do leitor como ser ativo: ele vai ao texto em busca de informação, extrai dele o que

condiz com seu objetivo, atribui seu conhecimento prévio e produz um sentido. Tem-se, assim, o princípio da compreensão e da responsividade diante do enunciado, pois a palavra “é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992, p. 113). Ela se torna um elo, uma ponte entre os interlocutores, estabelecendo um diálogo entre o mundo interior e as possibilidades do contexto extraverbal, a fim de possibilitar a construção do enunciado concreto, ou seja, uma nova leitura, um novo sentido.

A prática da leitura em sala de aula revela que a melhor forma de desenvolvê-la é promovendo o ecletismo entre as diferentes perspectivas – autor-texto-leitor – uma vez que cada uma enfoca uma especificidade fundamental para o processo de construção do significado e para a produção de sentidos. Ao promover o diálogo entre as diferentes concepções, possibilita-se o desenvolvimento e o crescimento do leitor competente, denominado também de leitor crítico, que é, segundo os PCN,

Alguém que compreende o que lê; que possa aprender também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos. (BRASIL, 1998, p. 54).

Constata-se, assim, que o leitor competente produz sentidos e não apenas os extrai do texto. Ao perceber a incompletude do que está exposto no papel, o sujeito age ativamente, trazendo para o texto seus conhecimentos e utilizando a palavra do outro para formular sua própria, produzindo um elo entre o que já foi dito e o novo. A construção do conhecimento se dá, então, por meio das relações sociais, pelo diálogo entre leitor, texto, autor e os objetivos de leitura expostos.

A leitura crítica, que caracteriza a formação de um leitor crítico/competente, é concebida como prática social, “condicionada historicamente pelos modos da organização e da produção de existência (...)” (SILVA, 1998, p. 21). Há, assim, uma estreita relação entre o desenvolvimento da leitura e as práticas sociais, sendo importante, então, saber se a organização social, onde a leitura se localiza, possibilita o surgimento de leitores críticos e transformadores.

Na concepção interacionista, a leitura encontra sua razão de ser na busca pelas transformações da realidade, fazendo com que o cidadão aja criticamente e transforme o meio social em que se encontra, desmascarando-se a ideologia dominante, que dita aquilo que é

correto ou não, segundo seus pressupostos. Ela é responsável, pois abala “o mundo das certezas, elabora e dinamiza conflitos, organiza sínteses, enfim combate assiduamente qualquer tipo de conformismo, qualquer tipo de escravização às ideias referidas pelo texto”. (SILVA, 1998, p. 26). Dessa forma, algumas características definem um leitor crítico. Ele realiza a prática da seleção, isto é, seleciona, durante a leitura, aquilo que lhe faz sentido, considerando sua criticidade, seu gosto e sua maturidade. Por meio dessa prática, o leitor consegue examinar, rigorosa e criteriosamente, as mensagens apresentadas em diferentes textos, não sendo influenciado ingenuamente por aquilo que lhe é apresentado.

O leitor crítico analisa e examina o que lê, chegando a um posicionamento. As informações do meio social são captadas e passam por um processo intrapessoal, no qual o sujeito reflete sobre o que lê para que, posteriormente, se posicione, realizando a transformação da informação, julgando o que leu. Logo, a leitura crítica leva à produção ou à construção de outro texto: “o texto do próprio leitor” (SILVA, 1991), ou seja, o sujeito responde ativamente ao que lhe foi solicitado, construindo sentidos, que se configura como um elo com os outros enunciados.

Segundo Bakhtin (2003), toda compreensão da fala é de natureza ativamente responsiva e é preche de resposta, sendo esta característica a principal para a constituição do enunciado. Primeiro, deve-se compreender para, então, formular uma resposta, um juízo de valor diante do que foi lido, abrindo-se espaço para a interpretação. O falante determina a compreensão ativamente responsiva, pois ele não espera uma compreensão passiva, que dobre seu pensamento, mas espera uma resposta, uma concordância, uma adesão, uma atitude ativa. Ele é um respondente, em maior ou menor grau, pois não é o primeiro falante, fazendo uso de enunciados antecedentes com os quais o seu enunciado entra em relação (BAKHTIN, 2003). Sendo assim, as palavras não são de ninguém e existem para o falante em três aspectos, gerando diferentes compreensões e respostas aos enunciados: 1) palavra neutra, não pertencente a ninguém; 2) palavra alheia dos outros, pertencente aos outros e preenche o eco de enunciados alheios; e 3) palavra minha, na medida em que a uso em determinada situação, com uma interação discursiva, ela já se impregnou de minha expressividade.

Segundo Menegassi (2009), a palavra da língua, em sua neutralidade, é uma ilusão, possível apenas sob a perspectiva de certas abstrações científicas. A palavra do outro está constantemente presente nos discursos dos sujeitos, que assimilam a palavra alheia, apropriando-se ativamente dela para a efetivação da linguagem. A *minha palavra* advém do processo ativo sobre a palavra do outro, o que gera um novo dizer e demarca o caráter

responsivo das práticas sociais, haja vista que, segundo Bakhtin (2003), é a resposta à palavra do outro que produz a *minha* palavra.

Diante desse processo dialógico que promove a tomada da palavra do outro, transformando-a em *minha*, que se possibilita a formação e o desenvolvimento de um leitor crítico. Este será formado por meio de competências de leitura – seleção, análise, criticidade, posicionamento – realizadas no momento de leitura, mas que “não aparecem automaticamente: precisam ser ensinadas, incentivadas e dinamizadas pelas escolas” (SILVA, 1998, p. 27). Cabe ao professor, segundo Silva (1998), a construção de uma atmosfera de confiança e abertura, em sala de aula, favorecendo a discussão e o debate, instaurando um conflito dialógico que exaure as possibilidades de pensar o texto. Contudo, parece ainda prevalecer, no contexto escolar, o autoritarismo institucional que, ao invés de promover a heterogeneidade de enunciados, instaura a homogeneidade, contrapondo-se à real função da leitura crítica na concepção interacionista: “ler criticamente significa dinamizar situações em que o aluno perceba, com objetividade, os dois lados de uma mesma moeda” (SILVA, 1998, p. 30).

Ao ler o texto, o aluno – leitor crítico em potencial - busca compreendê-lo, verificando as informações centrais, havendo a presença das diferentes perspectivas de leitura: texto, leitor, interacionista.

Dessa forma, a prática da leitura interacionista, aceita nesta pesquisa, configura-se como processo que implica a participação ativa do leitor e do texto para a construção do significado e para a produção de sentidos do enunciado. Entender como se efetiva essa prática e seus conceitos é fundamental para o processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, ao longo desta seção, delimitaram-se três conceitos de leitura: texto; leitor; leitor-texto, o que torna possível o levantamento de algumas características básicas:

Quadro 1: Características das três perspectivas de leitura

<p>Perspectiva do texto</p>	<ul style="list-style-type: none"> - O processo de leitura centra-se na extração do conteúdo do texto (<i>bottom up</i>); - o texto é fonte de informações e de conhecimentos; - cabe ao leitor buscar informações no texto, não exercendo um papel ativo na leitura, visando somente à construção do significado.
<p>Perspectiva do leitor</p>	<ul style="list-style-type: none"> - O processo de leitura tem como foco a atribuição de informações ao texto (<i>top-down</i>); - o texto dá abertura para a atribuição de informações; - o leitor tem um papel ativo, levando ao texto seus conhecimentos prévios para a construção do significado.

<p style="text-align: center;">Perspectiva interacionista</p>	<ul style="list-style-type: none"> - O processo de leitura promove o diálogo entre leitor e texto; - o processo de leitura promove a construção de uma compreensão; - o leitor realiza um trabalho ativo de construção de significado do texto; - o leitor busca extrair, primeiramente, um significado existente, atribuir seu conhecimento prévio, para depois produzir um sentido; - a leitura não é tida apenas como prática de extração, pois envolve compreensão e conhecimentos prévios; - a leitura é um espaço de respostas a outros textos já contemplados, configurando a contrapalavra; - a leitura é um processo determinado pelas condições sociais do leitor, sendo variável, possibilitando que um texto apresente diferentes leituras; - a leitura pode promover a formação do leitor como um co-produtor do texto, crítico, levando ao seu amadurecimento como sujeito; - a leitura tem objetivo; - a construção do conhecimento se dá, então, por meio das relações sociais, pelo diálogo entre leitor, texto, autor e os objetivos de leitura; - a leitura encontra sua razão de ser na busca pelas transformações da realidade; - a leitura abala o mundo das certezas e a “escravização às ideias referidas pelo texto” (SILVA, 1998, p. 26); - o leitor crítico realiza a prática da seleção, ou seja, seleciona aquilo que lhe faz sentido; - o leitor crítico examina as mensagens apresentadas em diferentes textos; - o leitor crítico analisa e examina o que lê, chegando a um posicionamento; - ao ler o texto, o leitor busca compreendê-lo, verificando as informações centrais, havendo a presença das diferentes perspectivas de leitura.
--	---

A partir do exposto, constata-se que a leitura, na perspectiva interacionista, permite o diálogo entre as diferentes concepções de leitura, promovendo a formação e o desenvolvimento de um leitor crítico.

Diante da relevância dos estudos acerca das diferentes perspectivas de leitura, faz-se fundamental verificar de que forma esses conceitos são abordados nos documentos oficiais que regem, por exemplo, a construção das avaliações oficiais de leitura, como a Prova Brasil. Dessa forma, destacam-se, no capítulo 2, os documentos, juntamente com as visões de leitura que os subsidiam.

CAPÍTULO 2

CONCEITOS DE LEITURA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS

O ensino da leitura e da escrita é umas das principais tarefas da escola, já que se configuraram como importantes instrumentos para que as pessoas exerçam seus direitos, possam trabalhar, participar da sociedade e aprender novas coisas ao longo da vida. No contexto escolar, a leitura e a escrita são fundamentais em qualquer uma das disciplinas, por isso, em cada ano escolar, o aluno precisa desenvolver a capacidade de ler e de escrever.

Mesmo vivendo na época denominada como “era da informação”, que possibilita o acesso rápido à leitura de diferentes textos, constata-se, de acordo com dados do Inep (*on line*, 2006), o alto índice de analfabetos funcionais, ou seja, pessoas que dominam o código linguístico, porém não desenvolveram habilidades de compreensão e de interpretação. O Brasil apresenta cerca de 16 milhões de analfabetos com quinze anos ou mais e 30 milhões de analfabetos funcionais. Diante desse quadro, estudos, como o “*Mapa do analfabetismo no Brasil*” (INEP, *on line*, 2006), são realizados, assim como avaliações oficiais de leitura, visando à melhoria da qualidade da educação.

A partir dos conceitos de leitura já delineados, nesta seção, são destacados os principais documentos oficiais do Brasil que fundamentam a prática da leitura, a fim de verificar os conceitos de leitura por eles demarcados:

- Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998): constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País. Demarcam a visão de leitura como interação, vendo-a como processo, no qual autor-texto-leitor dialogam.

- Diretrizes Curriculares Estaduais – DCE (PARANÁ, 2008): foram desenvolvidas a partir dos estudos apresentados nos PCN (BRASIL, 1998), concebendo a linguagem como atividade e acontecimento social. A leitura é tida, então, como ato dialógico.

- Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE (BRASIL, 2009a): refere-se a um dos documentos do Saeb, desenvolvido a fim de melhorar a educação oferecida às crianças,

jovens e adultos do país. Cria uma base sobre a qual as famílias podem se apoiar para exigir uma educação de maior qualidade. O plano prevê, ainda, acompanhamento e assessoria aos municípios com baixos indicadores de ensino.

- Orientações para professor – SAEB/Prova Brasil (BRASIL, 2009b)⁶: mais um documento do Saeb. Tem por objetivo envolver docentes, gestores, entre outros profissionais da educação no conhecimento e apropriação do que são a Prova Brasil e o SAEB.

Esses são os documentos que fundamentam a elaboração das avaliações nacionais, como a Prova Brasil. Dessa forma, são destacados, primeiramente, os pressupostos sobre leitura demarcados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, BRASIL, 1998); posteriormente, aqueles presentes nas Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Portuguesa (DCE, PARANÁ, 2008) e, por fim, os discutidos nos documentos referentes ao Sistema Nacional de Educação Básica (Saeb), tendo como foco a Matriz de Referência da Prova Brasil⁷.

Em relação ao ensino-aprendizagem da leitura, nos PCN (BRASIL, 1998) afirma-se que “o trabalho com a leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes” (BRASIL, 1998, p. 40). Ao utilizar-se a expressão “trabalho com a leitura” ao invés de “ato de leitura”, postula-se que a atividade configura-se como processo coletivo e não somente individual, em que professor, aluno e autor, através do texto dialogam em busca de possíveis leituras, não havendo a predominância de um desses elementos no processo de leitura. Além disso, a finalidade da atividade é, primeiramente, a formação do leitor e não o seu desenvolvimento, haja vista que é necessário que o aluno passe pelas fases de formação, lendo diferentes textos, até alcançar o desenvolvimento em leitura, momento em que se apropria daquilo que lê, trazendo sua realidade, realizando inferências, entre outras atividades.

Postula-se que a leitura

⁶ Os documentos citados: Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE (BRASIL, 2009a) e as Orientações para professor – SAEB/Prova Brasil (BRASIL, 2009b) são diretrizes produzidas pelo Ministério da Educação e enviadas às escolas, a fim de especificar e explicar o que são a Prova Brasil e o SAEB. Além desses, existem outros que amparam o entendimento do que seja leitura, como “Biblioteca na Escola” e “Pró-letramento: alfabetização e linguagem”, citados posteriormente. Logo, não há um único documento que defina leitura, sendo preciso a junção de alguns documentos que levem a uma visão mais complexa do assunto.

⁷ Os documentos foram ordenados dessa forma, uma vez que os pressupostos postulados pelo Saeb, como a Matriz de Referência da Prova Brasil, tiveram como fundamento as teorias expostas pelos PCN (BRASIL, 1998), assim como as teorias demarcadas nos currículos vigentes no Brasil, como as DCEs. Cabe ressaltar que os PCN, assim como as DCEs são exemplificações de como a teoria interacionista de leitura é apresentada em documentos oficiais nos âmbitos Nacional e Estadual. Dessa forma, esta pesquisa tem como foco as características destacadas dos documentos do Saeb que tratam especificamente da Prova Brasil.

é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir de seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto [...] não se trata simplesmente de extrair informações da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão. (BRASIL, 1998, p. 41).

Observa-se que a leitura é tida como processo, ou seja, constituída de etapas que exigem um trabalho de construção de significado do texto por parte do leitor. O significado é aquele apontado pelo texto e o aluno é responsável por buscá-lo, visando à produção de sentidos para aquilo que lê. Primeiramente, ele extrai as ideias, faz sua compreensão e, a partir disso, produz os sentidos possíveis para o texto que leu. Os PCN (BRASIL, 1998) demarcam ainda que a decodificação, referente à primeira perspectiva de leitura, é apenas um dos procedimentos que o indivíduo utiliza ao ler, pois a leitura fluente envolve outras estratégias, como seleção, antecipação, inferência e verificação.

Diante da afirmação contida nos PCN (BRASIL, 1998) e, ao retomar as características pertinentes às perspectivas de leitura destacadas no capítulo 1, verifica-se a visão de leitura interacionista, pois a leitura é tida como processo; o leitor realiza um trabalho ativo; o leitor constrói significados do texto; o leitor tem objetivos de leitura e ele não apenas extrai informações do texto, mas também as compreende. Concebe-se, assim, a leitura como processo de interação entre autor, leitor e texto, promovendo-se a atitude ativa do sujeito diante daquilo que lê, o que possibilita a formação e o desenvolvimento do leitor competente.

Embora haja a necessidade de se conceber a leitura como processo de interação, nos PCN (BRASIL, 1998) afirma-se que é importante superar algumas concepções sobre o aprendizado inicial da leitura:

A principal delas é a de que ler é simplesmente decodificar, converter letras em sons, sendo a compreensão consequência natural dessa ação. Por conta desta concepção equivocada a escola vem produzindo grande quantidade de “leitores” capazes de decodificar qualquer texto, mas com enormes dificuldades para compreender o que tentam ler. (BRASIL, 1998, p. 43).

Verifica-se que o ato da leitura vai além da decodificação, reafirmando a necessidade de se relacionar as perspectivas de leitura, a fim de alcançar a interação entre texto e leitor. É preciso que se ofereçam aos alunos oportunidades de aprenderem a ler a partir da antecipação de ideias, da realização de inferências e da retomada de conhecimentos prévios, ultrapassando

o nível da decodificação tão presente nos materiais feitos exclusivamente para ensinar a ler, nos dizeres de Brasil (1998).

Concebe-se a leitura como prática social, um meio de possibilitar a realização de novos diálogos entre os sujeitos, uma resposta a uma necessidade. Logo,

Fora da escola, não se lê só para aprender a ler, não se lê de uma única forma, não se decodifica palavra por palavra, não se responde a perguntas de verificação do entendimento preenchendo fichas exaustivas, não se faz desenho sobre o que mais gostou e raramente se lê em voz alta. (BRASIL, 1998, p. 44).

Se o indivíduo utiliza a leitura com forma de ação nas situações presentes no seu contexto social, não se pode, então, considerá-la como repetição infundável de atividades escolares que visam, por exemplo, a uma única forma de leitura ou ao preenchimento de fichas exaustivas.

A prática constante de leitura na escola pressupõe o trabalho com a diversidade de objetivos, modalidades e textos. Ela deve admitir várias leituras, superando o mito da interpretação única, fruto do pressuposto de que o significado está dado no texto, correspondendo à perspectiva do texto: “O significado, no entanto, constrói-se pelo esforço de interpretação do leitor, a partir não só do que está escrito, mas do conhecimento que traz para o texto.” (BRASIL, 1998, p. 44). Dessa forma, informações são extraídas do texto e também atribuídas pelo leitor, durante o processo da leitura.

Diante dos aspectos teóricos apresentados pelos PCN (BRASIL, 1998), destacam-se, na sequência, as características teóricas sobre a concepção de leitura que o perpassa:

Quadro 2: Características teóricas sobre a leitura nos PCN (BRASIL, 1998).

A leitura leva à formação e ao desenvolvimento de leitores competentes;
A leitura é um processo coletivo;
A leitura é constituída de etapas;
O leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto;
O leitor tem objetivos de leitura;
A leitura implica compreensão.

Tem-se, assim, a leitura concebida como forma de interação, perpassando diversas etapas até chegar à interpretação que só é possível pelo dialogismo.

A partir dos PCN (BRASIL, 1998), outros documentos foram desenvolvidos, como as Diretrizes Curriculares Estaduais - DCE (PARANÁ, 2008). Elas são resultantes de um longo processo de discussão coletiva, ocorrido entre 2004 e 2008, que envolveu os professores da

Rede Estadual de Ensino, sendo consideradas, no momento, como fundamento para o trabalho pedagógico na escola.

De acordo com as DCE (PARANÁ, 2008), o ensino de Língua Portuguesa ainda segue, em alguns contextos, uma concepção de linguagem que não privilegia a história, o sujeito e o contexto de produção, restringindo a leitura e a escrita ao estudo apenas da nomenclatura da gramática tradicional. Essa visão de língua como estrutura não é defendida pelas DCE, que assumem uma concepção de linguagem que se abre para sua condição de atividade e acontecimento social:

As Diretrizes ora propostas assumem uma concepção de linguagem que não se fecha “na sua condição de sistemas de formas (...) mas se abre para a sua condição de atividade e acontecimento social, portanto, extratificada pelos valores ideológicos” (RODRIGUES, 2005, p. 156). Nesse sentido, a linguagem é vista como fenômeno social, pois nasce da necessidade de interação (política, social e econômica) entre os homens. (PARANÁ, 2008, p.49).

Acredita-se, assim, que ensinar a língua requer que se considerem os aspectos sociais e históricos em que o sujeito está inserido, bem como o contexto de produção do texto, aprimorando os conhecimentos linguísticos e discursivos dos alunos, a fim de terem condições de interagir em diferentes situações sociais. Para que tais objetivos sejam alcançados, cabe ao professor promover a prática, a discussão e a leitura de textos das diferentes esferas sociais, garantindo o envolvimento do aluno com as práticas discursivas, fazendo com que haja o uso efetivo da linguagem.

A partir das ideias expostas, observa-se que a concepção de linguagem defendida nas DCE (PARANÁ, 2008) tem como foco a interação, buscando o diálogo entre os conhecimentos presentes na escola e aqueles trazidos pelos alunos. De acordo com Souza (2010), as diversas versões das DCE de Língua Portuguesa adotam a Teoria Enunciativa de linguagem. Para as DCE (PARANÁ, 2005, p. 1-81), “[...] é animador o fato de a maioria dos professores reconhecer que, no atual contexto, a concepção/teoria que mais se presta ao processo de ensino aprendizagem de língua é a Interacionista ou da Enunciação/Discurso”.

Segundo essa concepção, as práticas discursivas de oralidade, escrita e leitura devem possibilitar o contato do aluno com a linguagem nas diferentes esferas sociais para o desenvolvimento da capacidade de compreensão dos sentidos do texto, suas intenções e visão de mundo. Há, assim, a preocupação em propor um trabalho pedagógico que priorize as práticas sociais de linguagem. Nesse sentido, as DCE, fundamentadas em Bunzen (2006),

propõem que os gêneros que se apresentam no cotidiano dos alunos sejam legitimados na escola,

as práticas discursivas presentes nos diversos gêneros que fazem parte do cotidiano dos educandos podem ser legitimadas na escola. Isso colaboraria com a não fragmentação entre a língua e a vida do aluno, uma vez que na escola ele não leria e produziria apenas textos escolares, didatizados, mas teria contato com os textos presentes nos diversos espaços de socialização que frequenta. (PARANÁ, 2008, p. 53).

Observa-se, então, o foco centrado nos gêneros textuais, pois prevê o envolvimento dos alunos com a linguagem, nas situações comunicativas, em que constroem e leem os textos que circulam em seu meio social, reforçando a visão interacionista de linguagem que postula a prática social da linguagem em diversas situações. Para as DCE (PARANÁ, 2008), é nessa dimensão dialógica que a leitura deve ser experienciada, desde a alfabetização. Ao reconhecer as vozes e as ideologias presentes no discurso, possibilita-se a construção de sentidos ao texto e a compreensão das relações de poder que são inerentes a ele. Dessa forma, “todo texto é, assim, articulação de discursos, vozes que se materializam, ato humano, é linguagem em uso efetivo [...] o texto é sempre uma atitude responsiva a outros textos” (PARANÁ, 2008, p. 51), retomando-se a noção de responsividade discutida por Bakhtin (2003).

Para as DCE (PARANÁ, 2008), é necessário que, no processo de ensino-aprendizagem, fique evidente que, quanto maior o contato com a linguagem, mais possibilidades há de se entender o texto, seus sentidos, suas intenções e as visões de mundo que ele contém. Dessa forma, a ação pedagógica deve pautar-se na interlocução, em atividades planejadas que possibilitem ao estudante a leitura e a produção oral e escrita. Assim, as práticas pedagógicas são divididas em: oralidade, escrita e leitura.

A leitura, especificamente, é concebida, então, como ato dialógico, havendo a interação, a interlocução entre autor-texto-leitor. A compreensão realiza-se, assim, por meio de trocas de conhecimentos e informações (LEFFA, 1996). Vê-se que a leitura não se restringe à mera decodificação de elementos do texto, exigindo do leitor a busca de suas experiências, de seus conhecimentos prévios, a fim de que responda ao que leu. Isso demonstra a noção de responsividade defendida por Bakhtin (2003), pois toda a compreensão de uma fala é sempre acompanhada de um ato responsivo, evidenciando o conceito de leitura como interação.

De acordo com o exposto nas DCE (PARANÁ, 2008), a leitura se constitui “no ato da recepção”, sendo o texto uma potencialidade significativa e o leitor um atualizador dos

sentidos, por meio de atitudes responsivas. Assim, ao tratar o texto dialogica e discursivamente, possibilita-se a constituição do leitor como sujeito, pois dialoga com o texto, relacionando-o com seus conhecimentos anteriores.

Ao considerar o contexto escolar como ambiente de convívio com as múltiplas possibilidades de interlocução com os textos, as DCE (PARANÁ, 2008) apresentam alguns aspectos a serem considerados nas propostas de atividades de leitura:

Na sala de aula é necessário analisar, nas atividades de interpretação e compreensão de um texto: os conhecimentos de mundo do aluno, os conhecimentos linguísticos, o conhecimento da situação comunicativa, dos interlocutores envolvidos, dos gêneros e suas esferas, do suporte em que o gênero está publicado, de outros textos (intertextualidade). (PARANÁ, 2008, p. 73).

Dessa forma, busca-se realizar o diálogo entre os conhecimentos trazidos pelo contexto escolar, assim como aqueles demonstrados pelo aluno, fazendo com que haja a compreensão da situação comunicativa e, conseqüentemente, a resposta ativa diante dos textos lidos, uma vez que o leitor “é visto como um sujeito ativo no processo, tendo voz em seu contexto.” (PARANÁ, 2008, p. 74).

A partir dos aspectos teóricos sobre a leitura demarcado nas DCE (PARANÁ, 2008), torna-se possível o levantamento das suas características:

Quadro 3: Características teóricas sobre a leitura nas DCE (PARANÁ, 2008).

A leitura é uma condição de atividade e acontecimento social;
A leitura considera aspectos sociais e históricos em que o sujeito está inserido;
A leitura permite o contato do aluno com a linguagem nas diferentes esferas sociais;
A leitura é de dimensão dialógica;
A ação pedagógica de leitura deve pautar-se na interlocução;
A leitura envolve demandas sociais, históricas, políticas, econômicas, pedagógicas e ideológicas de um momento;
Ao ler, o indivíduo busca suas experiências e seus conhecimentos prévios;
A leitura implica uma resposta do leitor ao que lê;
A leitura acontece num tempo e num espaço;
O leitor se constitui como sujeito.

Diante do exposto, vê-se a preocupação, tanto dos PCN (BRASIL, 1998) quanto das DCE (PARANÁ, 2008), em promover um ensino de leitura centrado no diálogo, possibilitando-se a formação e o desenvolvimento de um leitor crítico.

A atenção voltada para o trabalho com a leitura no contexto escolar é constante; sendo assim, o Governo Federal, por meio do Ministério da Educação (MEC), lançou, em 2007, o

Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), cujo público alvo é o professor da rede pública, a fim de melhorar a educação oferecida às crianças, jovens e adultos do país. Com o objetivo de identificar quais as redes de ensino municipais e as escolas que apresentam maiores fragilidades no desempenho escolar, necessitando de maior atenção e apoio financeiro, o PDE apresenta o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Ele combina dois indicadores: fluxo escolar - passagem dos alunos pelas séries sem repetir - e desempenho dos estudantes - avaliado por meio da Prova Brasil, que possibilita retratar a realidade de cada escola, em cada município, avaliando as competências construídas e as habilidades desenvolvidas em leitura, a fim de se promover a melhoria da qualidade da leitura em sala de aula.

Para que avaliações como a Prova Brasil sejam realizadas, exige-se a construção de uma matriz de referência que dê transparência e legitimidade ao processo de avaliação, informando aos indivíduos envolvidos aquilo que será avaliado. A Matriz de Referência é o “referencial curricular do que será avaliado em cada disciplina e série, informando as competências e habilidades esperadas dos alunos” (PDE, BRASIL, 2009a). Com base nessas informações, alguns direcionamentos são dados a respeito do Saeb/Prova Brasil, de acordo com as Orientações para professor SAEB/Prova Brasil (BRASIL, 2009b). De acordo com esse material, não é possível construir instrumentos de avaliação sem que se reporte à experiência da disciplina em sala de aula. Logo, a avaliação de Língua Portuguesa na área de leitura deve considerar o fazer pedagógico, pensando em um ensino voltado para a autonomia, para a participação cidadã, objetivando-se:

- a) Domínio do uso da língua materna, nas suas manifestações orais e escritas, tanto para a leitura de textos quanto para a sua produção;
- b) Reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno social, histórico, cultural, político, etc;
- c) Visão crítica dos fenômenos linguísticos no uso dos recursos gramaticais a serviço dos propósitos comunicativos do produtor do texto. (BRASIL, 2009b, p. 13).

Cabe ressaltar que esses aspectos são orientações para a sala de aula, não sendo apresentados explicitamente nas avaliações oficiais, como a Prova Brasil. Espera-se que esses fatores sejam do domínio do aluno no momento de realização de qualquer avaliação, haja vista que levam à leitura crítica do texto. O primeiro elemento destacado é o domínio por parte dos alunos do uso da língua materna em textos orais e escritos, ou seja, ao dominar a linguagem, o estudante torna-se capaz de compreender, interpretar e produzir textos, tornando-se um sujeito ativo diante dos usos da linguagem. Diante do domínio da língua,

pode-se promover a reflexão analítica e crítica sobre a linguagem, vendo-a como fenômeno social e, retomando a perspectiva de Bakhtin (2003), concebendo-a como meio de interação. Após dominar e refletir sobre a língua, pode-se alcançar a visão crítica dos fenômenos linguísticos, em relação, por exemplo, ao uso de recursos gramaticais empregados em textos.

Compreende-se, assim, o encadeamento de ações que levam a uma visão mais crítica do que se lê, possibilitando-se a formação e o desenvolvimento de um sujeito competente no domínio da linguagem, retomando os dizeres expostos nos PCN (BRASIL, 1998), haja vista que

Essas matrizes têm por referência os Parâmetros Curriculares Nacionais e foram construídas a partir de uma consulta nacional aos currículos propostos pelas Secretarias Estaduais de Educação e por algumas redes municipais. O Inep consultou também professores regentes das redes municipal, estadual e privada e, ainda, examinou os livros didáticos mais utilizados para essas séries, nas citadas redes. (PDE, BRASIL, 2009a, p. 17).

Os dados a respeito da Matriz de Referência, disponibilizados pelo próprio governo, por meio, por exemplo, do *Plano de Desenvolvimento da Educação* (BRASIL, 2009a) e das *Orientações para professor – SAEB/Prova Brasil* (BRASIL, 2009b), possibilitam que se elabore uma visão geral do que se espera em relação à leitura em sala de aula. Acredita-se que o ensino de Língua Portuguesa deve estar voltado à função social da língua, não sendo concebida como algo individual: “não aprendemos a Língua Portuguesa na escola para cumprir uma necessidade individual. Aprendemos a ler e a escrever porque estamos inseridos em um grupo social, entendendo que a língua só se realiza, efetivamente, na interação entre sujeitos.” (BRASIL, 2009b, p. 13). A língua é vista, então, como forma de interação, fazendo com que a leitura também seja concebida dessa forma, mediante o processo de interação entre leitor e texto. Para que o leitor seja considerado competente, precisa dominar habilidades que o capacitem a viver em sociedade, atuando nas mais diversas situações sociais de comunicação: “Daí a importância de promover-se o desenvolvimento, no aluno, da capacidade de produzir e compreender textos dos mais diversos gêneros e, em diferentes situações comunicativas” (PDE, BRASIL, 2009a, p. 19). Constata-se, assim, que a leitura é fruto da interação que permite ao leitor se posicionar ativamente diante do enunciado, construindo significados e produzindo sentidos para aquilo que lê.

A Matriz de Referência tem como foco a leitura, pois

Ler é uma atividade complexa que faz amplas solicitações ao intelecto e às habilidades cognitivas superiores da mente: reconhecer, identificar, agrupar, associar, relacionar, generalizar, abstrair, comparar, deduzir, inferir, hierarquizar. Não está em pauta apenas a simples decodificação, mas a apreensão de informações explícitas e implícitas e de sentidos subjacentes, e a construção de sentidos que dependem de conhecimentos prévios a respeito da língua, dos gêneros, das práticas sociais de interações, dos estilos, das formas de organização textual.

(http://www.inep.gov.br/basica/saeb/matrizes/tópicos_descritores_pot.htm.

Acesso em: 15/05/2009).

Observa-se que a prática da leitura é considerada complexa, uma vez que envolve elementos presentes nas três perspectivas de leitura já expostas: autor-texto-leitor. Ao afirmar que no momento da leitura deve-se dominar as habilidades de “reconhecer, identificar, agrupar”, faz-se referência à perspectiva do texto, pois cabe ao aluno extrair informações, decodificar elementos, práticas evidentes no início do trabalho com a leitura. Porém, afirma-se que a leitura não se restringe à “simples decodificação”, sendo preciso que o aluno associe, relacione, generalize e abstraia elementos do texto, evidenciando a perspectiva do leitor. Nela, espera-se que o aluno relacione o texto com o seu conhecimento de mundo, trazendo seu posicionamento para aquilo que lê. De certa forma, esse diálogo entre o autor, o texto e o leitor faz com que se alcance a interação em leitura, momento em que o aluno compara, deduz, infere e promove a hierarquia de informações, porque já demonstra certo domínio delas. Ele já foi capaz de construir sentidos, observando seus conhecimentos prévios, o gênero utilizado, as formas de organização textual entre outros elementos.

Vê-se, assim, que esses pressupostos sobre leitura fundamentam-se em uma visão processual, partindo do texto até alcançar a interação. Logo, o ensino deve voltar-se para a função social da língua, de modo a contribuir para a formação e a participação do indivíduo no mundo letrado.

Os testes oficiais, como a Prova Brasil, tem como foco a leitura e como objeto de estudo o texto, apresentando o objetivo de verificar se os estudantes são capazes de apreendê-lo como construção de conhecimento em diferentes níveis de compreensão, análise e interpretação.

A Matriz de Língua Portuguesa⁸, estruturalmente, divide-se em duas dimensões: uma denominada de Objeto do conhecimento, em que são listados os seis tópicos; e outra, denominada Competência, com descritores que indicam habilidades a serem avaliadas em cada tópico:

⁸ Destaca-se a Matriz de Referência da 4ª série do ensino Fundamental para a visualização dos elementos que a compõem, uma vez que sua análise será realizada nas seções seguintes.

Tópico I. Procedimentos de Leitura

- ⁹D1 – Localizar informações explícitas em um texto.
 D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
 D4 – Inferir uma informação implícita em um texto.
 D6 – Identificar o tema de um texto.
 D11 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.

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

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

Tópico III. Relação entre Textos

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

Tópico IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto

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

Tópico V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido

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

Tópico VI. Variação Linguística

- D10 – Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.
 (http://www.inep.gov.br/basica/saeb/matrices/tópicos_descritores_pot.htm. Acesso em: 20/06/2009).

De acordo com as Orientações para professor – SAEB/Prova Brasil (BRASIL, 2009b), observa-se que não são avaliados conteúdos específicos de língua portuguesa na etapa de escolarização, sendo esta a peculiaridade de uma matriz que avalia a competência leitora. Os tópicos aglutinam seus descritores de habilidades apresentando as condições necessárias para um adequado processamento da leitura pelo indivíduo. De acordo com Brasil (2009b), os três primeiros tópicos (Tópico I. Procedimentos de Leitura ; Tópico II. Implicações do Suporte, do Gênero e /ou do Enunciador na Compreensão do Texto ; Tópico III. Relação entre Textos)

⁹ Abrevia-se o termo Descritor com a letra D, juntamente com a indicação numérica de seu nível.

estão ligados ao texto em sua “estrutura arquitetônica”; os três últimos (Tópico IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto; Tópico V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido; Tópico VI. Variação Linguística), aos recursos linguísticos que contribuem para a construção do texto.

De acordo com os postulados pela “*Biblioteca na escola*” (BRASIL, 2009c), todo o trabalho com a leitura deve levar à formação e desenvolvimento de leitores autônomos,

O leitor proficiente e autônomo antecipa o texto, infere informações ou ações que não estão ditas, percebe e valida – ou não – a posição do(s) autor(es) com base em informações colhidas em outros textos ou outras fontes de informação e, muitas vezes, reformula suas próprias concepções a partir das leituras. (BRASIL, 2009c, p. 24).

Para que essa leitura interacionista ocorra, é necessária uma série de habilidades e competências, cabendo à escola proporcionar aos alunos todas as oportunidades de acesso às práticas sociais que se realizam, principalmente, por meio do texto escrito. O aluno, que demonstra todas as habilidades demarcadas, testou hipóteses, comparou, juntou, informações, refletiu sobre o que leu, resgatou suas memórias, enfim, dialogou com o texto e consigo mesmo, respondendo ativamente ao esperado.

Para complementar a concepção de leitor autônomo, as Orientações para professor – SAEB/Prova Brasil (BRASIL, 2009b, p. 13) acrescentam que o sujeito competente é “capaz de compreender textos orais e escritos, de posicionar-se criticamente diante do que lê e ouve, de ler produzindo sentidos, entendendo o propósito comunicativo do produtor do texto, formulando hipóteses de leitura.”. Vê-se, assim, que essa visão traz consigo a leitura como ato social e não como atividade individual, pois, para as Orientações (BRASIL, 2009b), aprende-se a ler e a escrever, porque os sujeitos inserem-se em um grupo social que utiliza a leitura e a escrita.

Diante dessa visão interacionista de leitura e de leitor, no “Pró-letramento: alfabetização e linguagem” (BRASIL, 2007), afirma-se que a língua é tida como centro da interação verbal, realizada por meio de textos ou discursos, dependendo diretamente da interlocução. Dessa forma, o trabalho em sala de aula deve se organizar em torno do uso, privilegiando a reflexão dos alunos sobre as diferentes possibilidades de emprego da língua. Além disso, a língua escrita, de acordo com as “Orientações” (BRASIL, 2009b), deve apresentar-se na escola da mesma forma que é organizada na vida cotidiana, isto é, por práticas sociais de leitura e de escrita, contextualizando o ensino em situações reais.

Várias características, que foram expostas a respeito dos documentos oficiais que fundamentam a construção da Prova Brasil, não são possíveis de serem mensuradas por meio da avaliação, pois supõem, além da interação com o texto, a interação com outros indivíduos. A Prova Brasil é realizada por escrito, individualmente, não prevendo, portanto, o compartilhamento de informações sobre o material de leitura entre diferentes leitores. De qualquer forma, de acordo com as Orientações para professor – SAEB/Prova Brasil (BRASIL, 2009b), ainda que esses elementos não sejam foco exclusivo dessa avaliação, são constitutivos da proficiência leitora e devem ser tomados como objeto ensino nas práticas escolares de sala de aula.

Destacam-se, por fim, as características de leitura demarcadas nos documentos do Saeb:

Quadro 4: Características teóricas sobre a leitura nos Documentos do Saeb.

O ensino da Língua Portuguesa deve estar voltado à função social da língua;
A língua é vista como interação;
A leitura é fruto da interação;
O leitor se posiciona ativamente diante do enunciado;
O leitor constrói significados e produz sentidos;
A leitura leva à formação de leitores autônomos;
O leitor antecipa o texto;
O leitor infere informações;
O leitor percebe, avalia e reformula concepções;
O leitor é capaz de compreender textos orais e escritos;
O leitor é capaz de posicionar-se;
A leitura demanda domínio de capacidades que precisam ser ensinadas;
A leitura promove o trabalho com os gêneros.

Dessa forma, ao longo deste capítulo, delimitaram-se os aspectos sobre leitura presentes em documentos oficiais que fundamentam a construção da Prova Brasil, avaliação oficial de leitura. Observou-se, em todos eles, o conceito de leitura como interação, sendo possível o levantamento de algumas características básicas, juntamente com os aspectos da perspectiva interacionista presentes no Capítulo 1:

Quadro 5: Perspectiva interacionista nos documentos oficiais.

Características teóricas	PCN (1998)	DCEs (2008)	Documentos do Saeb
O processo de leitura promove o diálogo entre leitor e texto;	A leitura leva à formação e ao desenvolvimento de leitores competentes;	A leitura é uma condição de atividade e acontecimento social;	O ensino da Língua Portuguesa deve-se voltar à função social da língua;
O processo de leitura promove a construção de uma compreensão;	A leitura é um processo coletivo;	A leitura considera aspectos sociais e históricos em que o sujeito está inserido;	A língua é vista como interação;
O processo de leitura promove uma resposta ativa ao que é exposto;	A leitura é constituída de etapas;	A leitura permite o contato do aluno com a linguagem nas diferentes esferas sociais;	A leitura é fruto da interação;
A leitura é um processo ativo;	O leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto;	A leitura é de dimensão dialógica;	O leitor se posiciona ativamente diante do enunciado;
O leitor realiza um trabalho de construção de significado do texto;	O leitor tem objetivos de leitura;	A ação pedagógica de leitura deve pautar-se na interlocução;	O leitor constrói significados e produz sentidos;
A leitura é um processo determinado pelas condições sociais do leitor, sendo variável, possibilitando que um texto apresente diferentes leituras;	A leitura implica compreensão.	A leitura envolve demandas sociais, históricas, políticas, econômicas, pedagógicas e ideológicas de um momento;	A leitura leva à formação de leitores autônomos;
O leitor busca extrair, primeiramente, um significado existente para depois produzir um sentido;		Ao ler, o indivíduo busca suas experiências e seus conhecimentos prévios;	O leitor antecipa o texto;
A leitura é um espaço de respostas a outros textos já contemplados, configurando a contrapalavra;		A leitura implica uma resposta do leitor ao que lê;	O leitor infere informações;
A leitura pode promover a formação do leitor como um co-produtor do texto;		A leitura acontece num tempo e num espaço;	O leitor percebe, avalia e reformula concepções;
O leitor é um ser ativo que busca informações, extraíndo do texto o que condiz com seu objetivo, atribuindo seu conhecimento prévio e produzindo um sentido;		O leitor se constitui como sujeito;	O leitor é capaz de compreender textos orais e escritos;
A leitura possibilita ao aluno o seu amadurecimento como sujeito crítico;			O leitor é capaz de posicionar-se;
O processo de leitura pode formar um leitor crítico;			A leitura demanda domínio de capacidades que precisam ser ensinadas;
A leitura crítica, que caracteriza a formação de um leitor			A leitura promove o trabalho com os gêneros.

crítico/competente, é concebida como uma prática social;			
O leitor crítico realiza a prática da seleção, ou seja, seleciona aquilo que lhe faz sentido.			

De modo geral, após o levantamento, especificamente, dos aspectos presentes nos documentos oficiais que fundamentam a Prova Brasil, constata-se a visão de leitura como processo, uma vez que a linguagem é tida como forma de interação entre os sujeitos, possibilitando sua atuação nas diversas situações sociais. A partir dos PCN (1998), as características de tal conceito de leitura vão sendo ampliadas e desenvolvidas, assim como se constata nas DCE (PARANÁ, 2008) e nos Documentos do Saeb, visando a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem da leitura. Enquanto nos PCN (BRASIL, 1998), a leitura era vista como meio que leva à formação e ao desenvolvimento do leitor competente, tem-se, nas DCE (PARANÁ, 2008), a ampliação da visão sobre leitura como condição de atividade humana, um acontecimento social. A partir disso, os Documentos do Saeb levam os conceitos para o contexto escolar, considerando-se que o ensino da Língua Portuguesa deve se voltar à função social da língua.

A aprendizagem e o domínio da prática da leitura fazem com que os sujeitos “exercem seus direitos, possam trabalhar e participar da sociedade com cidadania, se informar e aprender coisas novas ao longo de toda a vida.” (BRASIL, 2006, p. 7). Diante disso, justifica-se a necessidade de estudos constantes a respeito da leitura, por meio de avaliações oficiais que levem ao levantamento do quadro atual a respeito do assunto. Logo, destacam-se, no próximo capítulo, os elementos que configuram a Prova Brasil, avaliação oficial de leitura escolhida para análise nesta pesquisa.

CAPÍTULO 3

PROVA BRASIL: AVALIAÇÃO NACIONAL DE LEITURA E MATRIZ DE REFERÊNCIA

Após o levantamento dos conceitos de leitura e suas características nas avaliações nacionais, foca-se, neste capítulo, o histórico da Prova Brasil, os seus conceitos gerais, como também os documentos que com ela se relacionam (seção 3.1), a Matriz de Referência dessa avaliação (seção 3.2), assim como seus descritores (seção 3.3).

Além disso, neste capítulo, destacam-se cada um dos Tópicos da Matriz de Referência, observando seus descritores e exemplos de atividades. Cabe ressaltar que, em virtude de o primeiro Tópico – Procedimentos de leitura – ter como foco o estudo da leitura como processo, apresentando a ideia geral da Matriz como um todo, a pesquisa busca, de modo especial, destacar cada um dos seus descritores, juntamente com uma amostra representativa do que seriam atividades de leitura nesse trabalho, visando compreender o conceito de leitura e suas características, demarcando as habilidades de leitura presentes na Prova Brasil e em sua Escala de Língua Portuguesa. A partir disso, possibilita-se a triangulação dos dados (teoria - Escala e Matriz – atividades), configurando-se umas das novas perspectivas no campo metodológico, de acordo com Duarte (2009).

3.1 OS SISTEMAS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO: SAEB E PROVA BRASIL

Segundo dados do Ministério da Educação – MEC (PDE, BRASIL, 2009a), a Educação Básica é composta pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio e tem como objetivo “assegurar a todos os brasileiros a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes os meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, 1996, Art. 21, 22). Além da LDB, a Educação Básica apresenta, como documento norteador, o Plano Nacional de Educação (PNE, 2001), que estabelece metas decenais para todos os níveis e etapas da educação.

O Ensino Fundamental, com duração de nove anos, encontra-se organizado em ciclos: 1º, 2º e 3º anos (1º Ciclo), 4º e 5º anos (2º Ciclo), 6º e 7º anos (3º Ciclo) e 8º e 9º anos (4º Ciclo), correspondendo à grande parte da vida escolar. Na LDB (BRASIL, 1996, Art. 5º), afirma-se que o acesso ao Ensino Fundamental é direito público subjetivo e tem como intuito a formação básica do cidadão, mediante:

- I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, por meio do pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem por meio da aquisição de conhecimentos e habilidades e da formação de atitudes e valores;
- IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL, 1996, Art. 32).

Dessa forma, o MEC busca a melhoria da qualidade da educação, partindo dos princípios da autonomia, da colaboração, da participação, da igualdade de oportunidades e da inclusão social. Com o intuito de verificar a qualidade, o rendimento escolar e a melhoria do ensino, estatísticas, censos e avaliações sobre a Educação Básica são realizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, um dos órgãos do MEC. Existem, no Brasil, algumas avaliações voltadas para o Ensino Básico, como o Saeb, a Prova Brasil, o Enem e aquelas destinadas ao Ensino Superior, como o ENADE. Aqui, focam-se o Saeb e a Prova Brasil: o surgimento, os objetivos e a composição dessas avaliações e sua importância para o desenvolvimento educacional.

3.1.1 As Avaliações da Educação Básica

A Avaliação Nacional da Educação Básica - Aneb e a Prova Brasil são exames complementares que compõem o Sistema de Avaliação da Educação Básica. Conforme expõe a Portaria nº. 931 do Ministério da Educação, de 21 de março de 2005, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é composto por dois processos. O primeiro é a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), realizada por amostragem das Redes de Ensino, em cada unidade da Federação, com foco nas gestões dos sistemas educacionais. Por manter as mesmas características, a Aneb recebe o nome do Saeb em suas divulgações. O

segundo processo é a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc) e, por seu caráter universal, recebe o nome de Prova Brasil em suas divulgações.

Segundo dados do INEP (2006, *on line*), o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que começou a ser desenvolvido na década de 80, aplicado apenas em 1990, foi o primeiro passo para se conhecer o sistema educacional brasileiro. O Saeb tem como respaldo legal a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996, *on line*), em que se atribui como responsabilidade da União a avaliação do rendimento escolar em nível nacional. O Saeb é realizado a cada dois anos e avalia uma amostra representativa dos alunos matriculados nas 4^a e 8^a séries (5^o e 9^o anos) do ensino fundamental e 3^o ano do ensino médio, de escolas públicas e privadas, localizadas na área urbana ou rural. Dessa forma, não há resultado do Saeb por escola e por município.

O Saeb apresenta como principais objetivos:

- oferecer subsídios à formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas e programas de intervenção ajustados às necessidades diagnosticadas nas áreas e etapas de ensino avaliadas;
- identificar os problemas e as diferenças regionais do ensino;
- produzir informações sobre os fatores do contexto socioeconômico, cultural e escolar que influenciam o desempenho dos alunos;
- proporcionar aos agentes educacionais e à sociedade uma visão clara dos resultados dos processos de ensino e aprendizagem e das condições em que são desenvolvidos;
- desenvolver competência técnica e científica na área de avaliação educacional, ativando o intercâmbio entre instituições educacionais de ensino e pesquisa. (INEP, *online*, 2006).

Além disso, os dados obtidos permitem também acompanhar a evolução da qualidade da educação ao longo dos anos, que são utilizados pelo MEC e por secretarias estaduais e municipais de educação, a fim de solucionar os problemas identificados e implementar ações para o desenvolvimento do Sistema Educacional Brasileiro e a redução das desigualdades existentes.

O Saeb passou por diversos ciclos, desde o seu início, assim como demonstra o Quadro 6.

Quadro 6: Ciclos do Saeb

Ciclo	Escolas	Alunos			
		4ª série EF	8ª série EF	3ª série EM	Total
1995	2.839	30.749	39.482	26.432	96.663
1997	1.933	70.445	56.490	40.261	167.196
1999	6.798	107.657	89.671	82.436	279.764
2001	6.935	114.512	100.792	72.415	287.719
2003	5.598	92.198	73.917	52.406	218.521
2005	5.940	83.929	66.353	44.540	194.822

Fonte: INEP. SAEB – 2005. PRIMEIROS RESULTADOS: Médias de desempenho do SAEB/2005 em perspectiva comparada. 2007. Site: <www.inep.gov.br>, acesso em: 10/05/2009.

O quadro 6 demonstra uma população de referência dinâmica, pois, como se observa, especificamente na 4ª série do Ensino Fundamental, o número de alunos variou de acordo com a passagem dos ciclos. Em 1995, havia cerca de 30.749 alunos que realizavam as avaliações do Saeb. Em 2005, esse número passou para 83.929, havendo também o aumento no número de escolas avaliadas, passando de 2389 para 5940. O número de alunos e de escolas pode ter aumentado, em virtude do incentivo dado para que mais estudantes frequentassem o contexto escolar.

No texto “*Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do Saeb*”, Bonamino e Franco (1999) demarcam a evolução do Saeb, desde o ano inicial, 1990, até o ano de 1997, considerando os ciclos: 1º Ciclo - 1990; 2º Ciclo - 1993; 3º Ciclo - 1995 e 4º Ciclo - 1997. Nos primeiros dois ciclos de realização do Saeb, foram incluídos estudantes das 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries de escolas das redes públicas de ensino. A partir do terceiro ciclo, iniciou-se a avaliação das séries conclusivas, como 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio, incluindo-se também as escolas privadas. As disciplinas avaliadas, nos dois primeiros ciclos do Saeb, foram Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. No terceiro ciclo, havia as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática e, no ciclo de 1997, acrescentaram Física, Química e Biologia, nas provas aplicadas aos alunos da 3ª série do ensino médio, além de Ciências para os alunos das 4ª e 8ª séries. Nos dois primeiros ciclos do Saeb, a ênfase das avaliações recaiu sobre as condições intraescolares intervenientes no desempenho do aluno. Já no terceiro ciclo, houve uma inovação, pois se iniciou a aplicação de um questionário socioeconômico e cultural, demonstrando a relação existente entre fatores escolares e extra-escolares no desempenho do aluno.

Devido à necessidade de se conhecer a realidade educacional dos estudantes, dos professores e da escola, o questionário, que teve sua aplicação no ciclo de 1995, continua sendo utilizado atualmente, em virtude de o Saeb, além de coletar dados sobre a qualidade da educação no Brasil, objetiva verificar as condições internas e externas que interferem no processo de ensino-aprendizagem. Para isso, vale-se de questionários de contexto compostos de 44 questões, respondidos por alunos, professores e diretores, permitindo-se a coleta de informações sobre as condições físicas da escola e de seus recursos.

Embora o Saeb aplique o questionário, com o intuito de conhecer a vida social e cultural dos alunos e dos funcionários, existem muitas discussões sobre o assunto. Santos (2002) afirma que apenas o questionário não é suficiente para verificar o ambiente e as crenças dos estudantes. É preciso uma maior atenção quanto às provas aplicadas, pois continua-se cobrando a sistematização de conhecimentos, sem dar lugar a uma visão de letramento, voltada para o social, para o uso. Segundo a autora, no contexto escolar, os professores não têm tempo suficiente para “o desenvolvimento dos conteúdos, planejados de acordo com as propostas curriculares prescritas pelos órgãos públicos” (SANTOS, 2002, s/p), pois muitos desenvolvem projetos sobre educação afetivo-sexual, higiene e saúde, que possibilitam uma melhor qualidade de vida dos alunos. Este, talvez, seja um dos motivos que fazem os resultados das avaliações demonstrarem qualidade inferior ao esperado, já que enfatizam o conhecimento sistemático, desconsiderando o conhecimento de mundo e os gêneros discursivos presentes na vida social do indivíduo e as diretrizes teóricas atuais sobre os estudos da linguagem. Assim, faz-se necessário um trabalho que envolva o conhecimento sistemático trazido pela escola àquele apresentado pelo aluno, denominado de conhecimento de mundo, promovendo-se o diálogo entre contexto escolar e a realidade do estudante.

Enquanto o Saeb possui dezessete anos de existência, a Prova Brasil foi criada somente em 2005, a partir da necessidade de se tornar a avaliação mais detalhada, em complementação à avaliação do Saeb. Assim como o Saeb, a Prova Brasil avalia as habilidades em Língua Portuguesa (foco em leitura) e Matemática (foco na resolução de problemas), diferindo quanto à população avaliada, uma vez que se volta para os estudantes do ensino fundamental, de 4ª e 8ª séries, apenas das escolas públicas e expande o alcance dos resultados, oferecendo dados não apenas para o Brasil e unidades da Federação, mas, também, para cada município e escola participante.

A metodologia das duas avaliações é a mesma. Por este motivo, no ano de 2007, as avaliações passaram a ser aplicadas em conjunto, como avaliações complementares.

O Saeb e a Prova Brasil são avaliações elaboradas a partir de Matrizes de Referência, um documento que descreve as orientações para a elaboração dos itens dos testes. Essas matrizes são importantes, pois, para que uma avaliação de sistema com amplitude nacional seja efetiva, exige-se a construção de uma Matriz de Referência que legitime o processo de avaliação, informando aos interessados o que será avaliado.

A partir das informações apresentadas, é possível elencar algumas semelhanças entre o Saeb e a Prova Brasil:

- Objetivam avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionário socioeconômico;
- Avaliam habilidades das disciplinas Língua Portuguesa (foco em leitura) e de Matemática (foco na resolução de problemas);
- Apresentam uma mesma metodologia com Matrizes de Referência e Escala com níveis em Língua Portuguesa e Matemática.

É possível destacar também as diferenças entre os sistemas de avaliação:

Quadro 7: Diferenças entre Saeb e Prova Brasil

Saeb	Prova Brasil
- Avalia alunos de 4 ^a e 8 ^a séries do ensino fundamental e estudantes do 3 ^o ano do ensino médio;	- Avalia estudantes de ensino fundamental, de 4 ^a e 8 ^a séries;
- Avalia alunos da rede pública e da rede privada, de escolas da área urbana e rural;	- Avalia alunos de escolas públicas localizadas em áreas urbanas;
- A avaliação é amostral, isto é, somente uma parte dos estudantes das séries avaliadas participam da prova; - Oferece resultados de desempenho apenas para o Brasil, regiões e unidades da Federação;	- A avaliação deve ser realizada por todos os estudantes das séries avaliadas, de todas as escolas públicas urbanas do Brasil com mais de 20 alunos na classe; - Fornece as médias de desempenho para o Brasil, regiões e unidades da Federação, para cada um dos municípios e escolas participantes;
- Em 2007, todos os alunos do Saeb e da Prova Brasil fizeram uma única avaliação.	- Em 2007, parte das escolas que participaram da Prova Brasil ajudaram a construir também os resultados do Saeb, por meio de recorte amostral.

Em virtude de as avaliações terem como base de desenvolvimento a Matriz de Referência em Língua Portuguesa, destacam-se, na seção seguinte, as suas principais características.

3.2 MATRIZ DE REFERÊNCIA: COMPOSIÇÃO E ANÁLISE

Segundo o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE, BRASIL, 2009a, p. 17), as Matrizes de Referências “descrevem o objeto da avaliação, são um referencial curricular mínimo a ser avaliado em cada disciplina e série, informando as competências e habilidades esperadas dos alunos”. Elas não devem ser confundidas com as matrizes curriculares e com os procedimentos ou as estratégias de ensino, pois não englobam todo o currículo escolar.

As médias das avaliações não vão de zero a dez, como nos testes tradicionais, e são construídas metodologicamente para avaliar os sistemas de ensino e não os alunos. As médias são apresentadas em uma escala de desempenho de Língua Portuguesa, capaz de descrever, em cada nível, as competências e as habilidades que os estudantes demonstram ter desenvolvido.

De acordo com as Orientações para professor – SAEB/Prova Brasil (BRASIL, 2009b), um nível de competência é uma classificação utilizada para caracterizar as habilidades de leitura comuns a um grupo de alunos que realizam uma avaliação, possibilitando a identificação de determinada competência leitora já construída pelos alunos. Compreender os níveis que constituem a escala é importante, porque dá aos professores condições adequadas para ter clareza a respeito de em que consistem os níveis de competência demarcados por seus alunos. É essa compreensão que possibilitará a elaboração de atividades que criem condições didáticas adequadas para que os estudantes avancem no processo de atribuição de sentido aos textos, tornando-se, assim, cada vez mais proficientes.

A escala de Língua Portuguesa apresenta suas médias que vão de 125 a 350. Dessa forma, foram identificados marcadamente, de acordo com as Orientações (BRASIL, 2009b, p. 33), cinco níveis de competência dentro da escala:

O primeiro nível, correspondente à escala de proficiência de 0 a 150; **o segundo nível**, correspondente à escala de proficiência de 151 a 200; **o terceiro**, correspondente à escala de proficiência de 201 a 250; **o quarto nível**, de 251 a 300; e **o quinto nível**, de 301 em diante. (BRASIL, 2009b, p. 33, grifos do autor).

Diante disso, a escala de Língua Portuguesa é disposta da seguinte forma¹⁰:

¹⁰ As informações apresentadas, referentes aos níveis das escalas, foram extraídas do sítio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) – www.inep.gov.br, acesso em: 15/05/2009.

ESCALA DE LÍNGUA PORTUGUESA

125

A partir de textos curtos, como contos infantis, histórias em quadrinhos e convites, os alunos da 4ª e da 8ª séries:

- localizam informações explícitas que completam literalmente o enunciado da questão;
- inferem informações implícitas;
- reconhecem elementos como o personagem principal;
- interpretam o texto com auxílio de elementos não-verbais;
- identificam a finalidade do texto;
- estabelecem relação de causa e consequência, em textos verbais e não-verbais; e
- conhecem expressões próprias da linguagem coloquial.

150

Além das habilidades anteriormente citadas, neste nível, os alunos da 4ª e da 8ª séries:

- localizam informações explícitas em textos narrativos mais longos, em textos poéticos, informativos e em anúncio de classificados;
- localizam informações explícitas em situações mais complexas, por exemplo, requerendo a seleção e a comparação de dados do texto;
- inferem o sentido de palavra em texto poético (cantiga popular);
- inferem informações, identificando o comportamento e os traços de personalidade de uma determinada personagem a partir de texto do gênero conto de média extensão, de texto não-verbal ou expositivo curto;
- identificam o tema de um texto expositivo longo e de um texto informativo simples;
- identificam o conflito gerador de um conto de média extensão;
- identificam marcas lingüísticas que evidenciam os elementos que compõem uma narrativa (conto de longa extensão); e
- interpretam textos com material gráfico diverso e com auxílio de elementos não-verbais em histórias em quadrinhos, tirinhas e poemas, identificando características e ações dos personagens.

175

Este nível é constituído por narrativas mais complexas e incorporam novas tipologias textuais (ex.: matérias de jornal, textos enciclopédicos, poemas longos e prosa poética). Nele, os alunos da 4ª e da 8ª séries:

- localizam informações explícitas, a partir da reprodução das idéias de um trecho do texto;
- inferem o sentido de uma expressão, mesmo na ausência do discurso direto;
- inferem informações que tratam, por exemplo, de sentimentos, impressões e características pessoais das personagens, em textos verbais e não-verbais;
- interpretam histórias em quadrinhos de maior complexidade temática, reconhecendo a ordem em que os fatos são narrados;
- identificam a finalidade de um texto jornalístico;
- localizam informações explícitas, identificando as diferenças entre textos da mesma tipologia (convite);
- reconhecem elementos que compõem uma narrativa com temática e vocabulário complexos (a solução do conflito e o narrador);
- identificam o efeito de sentido produzido pelo uso da pontuação;

- distinguem efeitos de humor e o significado de uma palavra pouco usual;
- identificam o emprego adequado de homonímias;
- identificam as marcas lingüísticas que diferenciam o estilo de linguagem em textos de gêneros distintos; e
- reconhecem as relações semânticas expressas por advérbios ou locuções adverbiais e por verbos.

200

A partir de anedotas, fábulas e textos com linguagem gráfica pouco usual, narrativos complexos, poéticos, informativos longos ou com informação científica, os alunos da 4ª e da 8ª séries:

- selecionam entre informações explícitas e implícitas as correspondentes a um personagem;
- inferem o sentido de uma expressão metafórica e o efeito de sentido de uma onomatopéia;
- inferem a intenção implícita na fala de personagens, identificando o desfecho do conflito, a organização temporal da narrativa e o tema de um poema;
- distinguem o fato da opinião relativa a ele e identificam a finalidade de um texto informativo longo;
- estabelecem relações entre partes de um texto pela identificação de substituições pronominais ou lexicais;
- reconhecem diferenças no tratamento dado ao mesmo tema em textos distintos;
- estabelecem relação de causa e consequência explícita entre partes e elementos em textos verbais e não-verbais de diferentes gêneros;
- identificam os efeitos de sentido e humor decorrentes do uso dos sentidos literal e conotativo das palavras e de notações gráficas; e
- identificam a finalidade de um texto informativo longo e de estrutura complexa, característico de publicações didáticas.

225

Os alunos da 4ª e da 8ª séries:

- distinguem o sentido metafórico do literal de uma expressão;
- localizam a informação principal;
- localizam informação em texto instrucional de vocabulário complexo;
- identificam a finalidade de um texto instrucional, com linguagem pouco usual e com a presença de imagens associadas à escrita;
- inferem o sentido de uma expressão em textos longos com estruturas temática e lexical complexas (carta e história em quadrinhos);
- estabelecem relação entre as partes de um texto, pelo uso do "porque" como conjunção causal; e
- identificam a relação lógico-discursiva marcada por locução adverbial ou conjunção comparativa.

Os alunos da 8ª série, neste nível, são capazes ainda de:

- localizar informações em textos narrativos com traços descritivos que expressam sentimentos subjetivos e opinião;
- identificar o tema de textos narrativos, argumentativos e poéticos de conteúdo complexo; e identificar a tese e os argumentos que a defendem em textos argumentativos.

250

Utilizando como base a variedade textual já descrita, neste nível, os alunos da 4ª e da 8ª séries:

- localizam informações em paráfrases, a partir de texto expositivo extenso e com elevada complexidade vocabular;
- identificam a intenção do autor em uma história em quadrinhos;
- depreendem relações de causa e consequência implícitas no texto;
- identificam a finalidade de uma fábula, demonstrando apurada capacidade de síntese;
- identificam a finalidade de textos humorísticos (anedotas), distinguindo efeitos de humor mais sutis;
- estabelecem relação de sinonímia entre uma expressão vocabular e uma palavra; e
- identificam relação lógico-discursiva marcada por locução adverbial de lugar, conjunção temporal ou advérbio de negação, em contos.

Os alunos da 8ª série conseguem ainda:

- inferir informação a partir de um julgamento em textos narrativos longos;
- identificar as diferentes intenções em textos de uma mesma tipologia e que tratam do mesmo tema;
- identificar a tese de textos argumentativos, com linguagem informal e inserção de trechos narrativos;
- identificar a relação entre um pronome oblíquo ou demonstrativo e uma idéia; e
- reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de recursos morfossintáticos.

275

Na 4ª e na 8ª séries, os alunos:

- identificam relação lógico-discursiva marcada por locução adverbial de lugar, advérbio de tempo ou termos comparativos em textos narrativos longos, com temática e vocabulário complexos;
- diferenciam a parte principal das secundárias em texto informativo que recorre à exemplificação; e

Os alunos da 8ª série são capazes de:

- inferir informações implícitas em textos poéticos subjetivos, textos argumentativos com intenção irônica, fragmento de narrativa literária clássica, versão modernizada de fábula e histórias em quadrinhos;
- interpretar textos com linguagem verbal e não-verbal, inferindo informações marcadas por metáforas;
- reconhecer diferentes opiniões sobre um fato, em um mesmo texto;
- identificar a tese com base na compreensão global de artigo jornalístico cujo título, em forma de pergunta, aponta para a tese;
- identificar opiniões expressas por adjetivos em textos informativos e opinião de personagem em crônica narrativa de memórias;
- identificar diferentes estratégias que contribuem para a continuidade do texto (ex.: anáforas ou pronomes relativos, demonstrativos ou oblíquos distanciados de seus referentes);
- reconhecer a paráfrase de uma relação lógico-discursiva;
- reconhecer o efeito de sentido da utilização de um campo semântico composto por adjetivos em gradação, com função argumentativa; e
- reconhecer o efeito de sentido do uso de recursos ortográficos (ex.: sufixo diminutivo).

300

Os alunos da 4ª e da 8ª séries:

- identificam marcas lingüísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor do texto, caracterizadas por expressões idiomáticas.

Os alunos da 8ª série:

- reconhecem o efeito de sentido causado pelo uso de recursos gráficos em textos poéticos de organização sintática complexa;
- identificam efeitos de sentido decorrentes do uso de aspas;
- identificam, em textos com narrativa fantástica, o ponto de vista do autor;
- reconhecem as intenções do uso de gírias e expressões coloquiais;
- reconhecem relações entre partes de um texto pela substituição de termos e expressões por palavras pouco comuns;
- identificam a tese de textos informativos e argumentativos que defendem o senso comum com função metalingüística;
- identificam, em reportagem, argumento que justifica a tese contrária ao senso comum;
- reconhecem relações de causa e consequência em textos com termos e padrões sintáticos pouco usuais;
- identificam efeito de humor provocado por ambigüidade de sentido de palavra ou expressão em textos com linguagem verbal e não-verbal e em narrativas humorísticas; e
- identificam os recursos morfossintáticos que agregam musicalidade a um texto poético.

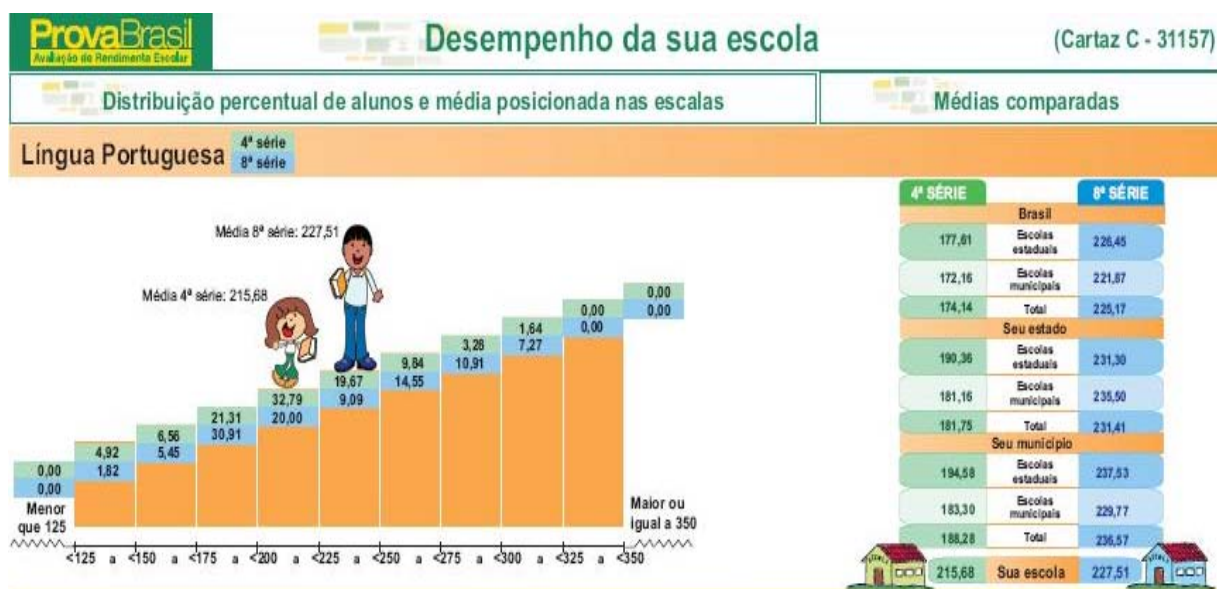
325

Além de todas as habilidades descritas nos níveis anteriores, os alunos da 8ª série, neste nível:

- identificam informações explícitas em texto dissertativo argumentativo, com alta complexidade lingüística;
- inferem o sentido de uma palavra ou expressão em texto jornalístico de divulgação científica, em texto literário e em texto publicitário;
- inferem o sentido de uma expressão em texto informativo com estrutura sintática no subjuntivo e vocábulo não-usual;
- identificam a opinião de um entre vários personagens, expressa por meio de adjetivos, em textos narrativos;
- identificam opiniões em textos que misturam descrições, análises e opiniões;
- interpretam tabela a partir da comparação entre informações;
- reconhecem, por inferência, a relação de causa e consequência entre as partes de um texto;
- reconhecem a relação lógico-discursiva estabelecida por conjunções e preposições argumentativas;
- identificam a tese de textos argumentativos com temática muito próxima da realidade dos alunos, o que exige um distanciamento entre a posição do autor e a do leitor;
- identificam marcas de coloquialidade em textos literários que usam a variação lingüística como recurso estilístico; e
- reconhecem o efeito de sentido decorrente do uso de gíria, de linguagem figurada e outras expressões em textos argumentativos e de linguagem culta.

350

Há uma escala para as habilidades em Língua Portuguesa e outra, para Matemática. Essas escalas são únicas e cumulativas para todas as séries avaliadas – quanto mais o estudante caminha ao longo da escala, mais habilidades terá acumulado. Dessa forma, espera-se que os alunos da 4ª série alcancem médias numéricas menores que os da 8ª série e estes alcancem médias menores que as obtidas pelos alunos do 3º ano do ensino médio, conforme demonstra o exemplo de desempenho de uma escola Estadual do Paraná que obteve uma média alta na avaliação:



(Fonte: www.provabrasil.inep.gov.br. Acesso em: 20/06/2009.).

O gráfico demonstra que a média alcançada pelos alunos da 4ª série foi de 215,68, enquanto que a da 8ª série chegou a 227,51, demarcando a existência da evolução das médias de acordo com a série em que o estudante se encontra. Ao observar as “Médias comparadas” da 4ª série, presentes no exemplo, constata-se que a escola avaliada obteve a média de 215,68, enquanto que as escolas estaduais do Brasil obtiveram 177,61 e as escolas municipais, 172,16. Logo, o nível de aprendizado da leitura demonstrado pela instituição foi elevado. Em relação à escala de Língua Portuguesa, a escola enquadrou-se no terceiro nível (201 a 250), enquanto que a média do Brasil permaneceu no segundo nível, fato que demonstra um domínio maior das habilidades de leitura que vão além da extração, tendo como foco a inferência, a compreensão e a interpretação.

As médias de desempenho nas avaliações são utilizadas para o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que é o eixo do Programa de Metas Compromisso Todos pela Educação, do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

Logo, a avaliação passa a ser a primeira ação concreta para se aderir às metas do Compromisso e receber o apoio técnico/financeiro do MEC, para que haja a melhoria do sistema de educação. Embora haja, inevitavelmente, a comparação entre as médias das escolas, o Saeb e a Prova Brasil não têm o intuito de impor parâmetros de qualidade. Eles possibilitam que os resultados apresentados sejam estudados por professores, diretores e pela própria sociedade e gerem uma discussão em prol da melhoria da qualidade educacional dos sistemas.

O Saeb oferece os resultados apenas para o Brasil, regiões e unidades da Federação, não chegando aos municípios. Em uma tabela comparativa (Tabela 1), apresentada no relatório: “SAEB – 2005 – Primeiros Resultados: Médias de desempenho do SAEB/2005 em perspectiva comparada” (INEP, 2007), observa-se que a proficiência do sistema de ensino, em relação à disciplina de Língua Portuguesa, na 4ª série, caiu de 188,3, em 1995, para 172,3, em 2005, o que demarca uma diferença de 2,9, na média:

Tabela 1 – Brasil – Proficiências do Saeb 1995-2005.

Série	Disciplinas	1995	1997	1999	2001	2003	2005
4ª Ensino Fundamental	Português	188.3	186.5	170.7	165.1	169.4	172.3
	Matemática	190.6	190.8	181.0	176.3	177.1	182.4
8ª Ensino Fundamental	Português	256.1	250.0	232.9	235.2	232.0	231.9
	Matemática	253.2	250.0	246.4	243.4	245.0	239.5
3ª Ensino Médio	Português	290.0	283.9	266.6	262.3	266.7	257.6
	Matemática	281.9	288.7	280.3	276.7	278.7	271.3

(Fonte: INEP, *on line*. Acesso em: 10/05/ 2009).

Observa-se, assim, que, tanto em 1995 quanto em 2005, a média de proficiência permaneceu no segundo nível, correspondente à escala de proficiência de 151 a 200. Nessa escala, têm-se as habilidades mais voltadas aos aspectos da identificação de elementos no texto, localização de informações explícitas, assim como se constata na escala. Além disso, ao comparar as informações oferecidas pelo Saeb, a respeito das regiões do Brasil, constata-se que, em dez anos de sua aplicação, o Sul e o Sudeste apresentaram as maiores médias, 182,53 e 185,24. O Estado do Paraná, em comparação a Santa Catarina e ao Rio Grande do Sul, obteve a nota 183,78, enquanto os outros estados tiveram a média 181.

3.2.1 Composição conteudística da escala de Língua Portuguesa

Diante desse quadro demonstrado pelo Paraná, faz-se fundamental retomar a composição conteudística da escala de Língua Portuguesa, demarcando as suas principais características em relação à leitura, de modo a visualizar a realidade que se encontra no Estado.

Sabe-se que a média obtida foi de 183,78. Dessa forma, pode-se enquadrá-la no segundo nível de competência (de 151 a 200).

Segundo as Orientações para professor – SAEB/Prova Brasil (BRASIL, 2009b), ao observar os níveis destacados, é possível verificar o predomínio de algumas habilidades, de acordo com os próprios descritores da Matriz de Referência da Prova Brasil:

- a) Descritor 1: localizar informações explícitas em um texto.
- b) Descritor 8: estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos que constroem a narrativa.
- c) Descritor 2: estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.
- d) Descritor 9: identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.
- e) Descritor 7: identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.
- f) Descritor 6: identificar o tema de um texto. (BRASIL, 2009b, p. 45-46).

Constata-se, assim, um trabalho com aspectos ligados ao texto, a sua estruturação. Para as Orientações (BRASIL, 2009b), as perguntas desse nível exploram mais o processo de leitura, exigindo do leitor a leitura integral do texto para que se consiga responder à questão proposta. Dessa forma, é essencial que o aluno domine as habilidades de extração de elementos do texto visualizadas no nível um da escala, fazendo com que a leitura seja concebida como processo.

Dentro dos níveis de 175 e 200, observa-se que o estudante parte da localização de informação (“localizam informações explícitas, a partir da reprodução das ideias de um trecho do texto”); passa pela inferência de sentidos (“inferem o sentido de uma expressão, mesmo na ausência do discurso direto”); interpreta histórias (“interpretam histórias em quadrinhos de maior complexidade temática, reconhecendo a ordem em que os fatos são narrados”); seleciona informações (“selecionam entre informações explícitas e implícitas as correspondentes a um personagem”); distingue o fato da opinião (“distinguem o fato da

opinião relativa a ele e identificam a finalidade de um texto informativo longo”) e estabelece relações entre partes do texto (“estabelecem relações entre partes de um texto pela identificação de substituições pronominais ou lexicais”). Vê-se, assim, que o aluno realiza um árduo trabalho para se alcançar a leitura do texto, partindo de sua estrutura até alcançar os níveis mais complexos, como o de interpretar histórias. Diante disso, confirma-se a visão de leitura como processo de interação.

A fim de melhor visualizar as habilidades solicitadas no segundo nível da escala, assim como a visão interacionista de leitura, destaca-se um exemplo de atividade:

O Menino Rico

Nunca tive brinquedos.
 Brinco com as conchas do mar
 e com a areia da praia
 brinco com as canoas dos coqueiros
 derrubadas pelo vento.
 Faço barquinhos de papel
 e minha frota navega nas águas da enxurrada.
 Brinco com as borboletas nos dias de sol
 e nas noites de lua cheia
 visto-me com os raios do luar
 e na primavera teço coroas de flores perfumadas.
 As nuvens do céu são navios
 são bichos, são cidades.
 Sou o menino mais rico do mundo
 Porque brinco com o universo
 porque brinco com o infinito.
 NASCIMENTO, Maria Alice do. O diário de Marcos Vinícius. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

O texto fala das brincadeiras de um menino. Ele se acha o menino mais rico do mundo porque

- (A) ele pode brincar com as conchas na areia da praia.
 - (B) ele transforma tudo o que existe à sua volta em brincadeira.**
 - (C) os barquinhos de papel navegam nas enxurradas com sua frota.
 - (D) os brinquedos tradicionais deixam a criança infeliz.
- (BRASIL, 2009b, p. 52-53).

Trata-se de um poema com uma linguagem de fácil entendimento, sendo que as metáforas mais complexas se encontram nos três últimos versos. Para que o aluno responda a pergunta corretamente, são necessárias algumas fases de leitura: a) precisa ler o texto inteiro; b) sintetizar o conteúdo do poema; c) localizar nos três últimos versos a relação de causalidade a partir do articulador “porque”; d) realizar a inferência das alternativas e o que é apresentado no texto (BRASIL, 2009b).

Constata-se, assim, que a leitura vai além daquela centrada em aspectos pontuais do texto, não se restringindo à extração de informações, fazendo com que ela seja concebida, como: um processo ativo que promove uma resposta ativa ao que lhe é exposto, possibilitando que o leitor busque extrair, primeiramente, um significado existente para depois produzir um sentido. Diante disso, têm-se as principais características da leitura interativa presentes nos documentos do Saeb que fundamentam a confecção da Prova Brasil. A leitura, nessa perspectiva, demanda domínio de capacidades que precisam ser ensinadas e trabalhadas no contexto escolar.

A mesma visão interacionista de leitura é constatada ao se observar a escala, com seus níveis, como um todo. A fim de comprovar tal fato, destaca-se de cada nível um conteúdo que é solicitado ao aluno, referente aos efeitos de sentidos, demonstrando como a gradação na escala se constitui:

Quadro 8: Relação entre níveis e habilidades.

Níveis	Habilidades
175	• Identificam o efeito de sentido produzido pelo uso da pontuação.
200	• Identificam os efeitos de sentido e humor decorrentes do uso dos sentidos literal e conotativo das palavras e de notações gráficas.
225	• Inferem o sentido de uma expressão em textos longos com estruturas temática e lexical complexas (carta e história em quadrinhos).
250	• Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de recursos morfossintáticos.
275	• Reconhecer o efeito de sentido da utilização de um campo semântico composto por adjetivos em gradação, com função argumentativa; e • Reconhecer o efeito de sentido do uso de recursos ortográficos (ex.: sufixo diminutivo).
300	• Reconhecem o efeito de sentido causado pelo uso de recursos gráficos em textos poéticos de organização sintática complexa; e • Identificam efeitos de sentido decorrentes do uso de aspas.

A habilidade solicitada aos alunos refere-se aos efeitos que os usos linguísticos exercem no texto, em seu sentido. No primeiro nível da escala (125, 150), essas habilidades não têm destaque, tendo início no nível 175, assim como se observa. Nele, o aluno constata o efeito de sentido produzido, primeiramente, pelo uso da pontuação, ou seja, de que forma os sinais gráficos auxiliam na construção do texto e em seu sentido. Posteriormente, no nível 200, tem-se o efeito de sentido decorrente do uso dos sentidos literal e conotativo das palavras, saindo, então, do nível da pontuação para o das palavras e seus sentidos. Ao dominar os efeitos produzidos pela pontuação e pelas palavras, o estudante está apto a inferir o sentido

de uma expressão (nível 225), saindo do nível da frase e passando para uma estrutura maior de sentido, tomando todo o texto. Assim, chega-se ao nível 250, que busca o reconhecimento do efeito de sentido decorrente do uso de recursos morfossintáticos, isto é, no nível da palavra e da sintaxe e nos efeitos que produzem no texto. É no nível 275 que se passa para o campo semântico, observando-se o uso de adjetivos em gradação com função argumentativa, assim como reconhecendo o efeito de sentido do uso de recursos ortográficos. No último nível, o aluno se depara com textos poéticos com organização sintática complexa, tendo a função de reconhecer os seus efeitos de sentido, a partir do todo textual.

Para que o aluno alcance o último nível, contemplando a leitura global do texto, teve que perpassar várias fases, saindo do nível da pontuação e da palavra, perpassando o nível da expressão e da frase. Com isso, tem-se um trabalho processual com a habilidade de leitura que foca os efeitos de sentido presentes no texto, confirmando a prática da leitura como processo que leva à formação e ao desenvolvimento de um leitor competente.

Diante do exposto, constata-se a relação existente entre os pressupostos da Matriz de Referência e a escala de competências. Assim, cabe ressaltar algumas considerações a respeito da Matriz de Referência de Língua Portuguesa.

A Matriz de Referência – Língua Portuguesa (4ª série) - está subdividida em tópicos ou temas e estes, em descritores. Ao estruturar a Matriz são considerados dois fatores: 1) objeto do conhecimento - foram elencados seis tópicos, relacionados às habilidades desenvolvidas pelos estudantes; 2) competências desenvolvidas pelos estudantes - foram elaborados descritores específicos para cada um dos seis tópicos. Cada descritor é uma associação entre os conteúdos curriculares e as operações mentais desenvolvidas pelos alunos que traduzem certas competências e habilidades. Os descritores, portanto, especificam o que cada habilidade implica e são utilizados como base para a construção dos itens de testes das diferentes disciplinas. Cada descritor dá origem a diferentes itens e, a partir das respostas dadas a eles, verificam-se quais habilidades os alunos efetivamente desenvolveram. A seção seguinte tem como foco os descritores da Prova Brasil.

3.3 OS DESCRITORES DA PROVA BRASIL

Para a 4ª série do ensino fundamental, a Matriz de Referência completa em Língua Portuguesa é composta pelo conjunto de seis tópicos.

Na Matriz de Referência, os descritores são apresentados dentro de Tópicos, que se referem às diferentes temáticas. Por exemplo, no Tópico I, Procedimentos de leitura, avalia-se

o desenvolvimento do processo de leitura, partindo-se dos níveis mais superficiais de leitura até os níveis que exijam inferência e identificação.

Essa coerência na organização dos Tópicos e de seus descritores é reforçada na reorganização dos descritores, quando se observa a inter-relação entre cada uma das habilidades exigidas. Há, assim, a progressão de habilidades nos tópicos da Matriz que levam à realização da leitura crítica, assim como se constata no Quadro 9:

Quadro 9: Organização dos descritores da Matriz de Referência.

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

Ao observar a Matriz de Referência com seus descritores reorganizados, constata-se o trabalho com a leitura como processo, partindo-se do nível textual/superficial de leitura, ao solicitar a localização, a identificação, por exemplo, até alcançar os níveis mais elevados do discurso, ao solicitar o estabelecimento de relações entre partes do texto, a inferência de elementos, entre outros. Isso demonstra a visão de leitura como processo ativo, no qual o leitor realiza um trabalho de construção de significado do texto, extraindo informações e produzindo sentidos (BRASIL, 1998). Ele é um ser ativo que busca informações, extraindo do texto o que condiz com seu objetivo, atribuindo seu conhecimento prévio e produzindo um sentido, respondendo ativamente ao que lhe é solicitado. Diante disso, ao realizar a leitura centrada nessa Matriz de Referência, vê-se o seguinte processo:

- o aluno aprende a localizar informação (D1);
- após a aprendizagem, o aluno é capaz de estabelecer relação entre partes do texto (D2);
- ao saber localizar e relacionar informações, ele passa para a inferência de elementos explícitos e implícitos (D3 e D4);
- ao dominar a localização textual, a relação entre partes de um texto e a inferência, o estudante passa para a interpretação de textos (D5), localizando sua temática (D6);
- consequentemente, ele está apto a identificar o conflito gerador do enredo (D7) e a estabelecer relação de causa/consequência (D8);
- após passar por várias fases, é capaz de identificar a finalidade do texto (D9), observando as marcas linguísticas que evidenciam o locutor do enunciado (D10);
- ao dominar várias habilidades e ao saber observar as marcas linguísticas, o aluno é capaz de distinguir um fato da opinião relativa a esse fato (D11);
- após localizar, estabelecer relações, inferir, interpretar, identificar, distinguir, o aluno volta-se para a relação lógico-discursiva expressa por conjunções, advérbios (D12), sendo possível identificar efeitos de ironia em textos variados (D13);
- ao saber identificar tais efeitos, está apto para observar efeitos decorrentes do uso da pontuação (D14), alcançando, finalmente, o reconhecimento de diferentes formas de tratar uma informação em textos variados (D15).

Por meio da reorganização da Matriz de Referência, configura-se a leitura como algo processual, que exige do leitor o domínio de habilidades que levem à leitura crítica.

Diante da extensão da Matriz e da necessidade de se entender e de se refletir sobre o que é avaliado, faz-se fundamental verificar o que cada descritor objetiva e quais são os

exemplos de exercícios aplicados na 4ª série do ensino Fundamental, segundo o sítio do Inep¹¹.

3.3.1 Tópico I. Procedimentos de Leitura¹²

O primeiro tópico apresentado é:

Descritores do Tópico I. Procedimentos de Leitura

D1 – Localizar informações explícitas em um texto.

D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.

D4 – Inferir uma informação implícita em um texto.

D6 – Identificar o tema de um texto.

D11 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.

(INEP, *on line*, 2006)

São contempladas competências básicas, demonstradas por meio de habilidades, como localizar informações explícitas e inferir as implícitas em um texto. As informações implícitas exigem maior habilidade, pois requerem inferências. Sendo assim, o leitor terá que extrapolar o texto, reconhecendo aquilo que está subentendido ou pressuposto, além de localizar informações explícitas, inferir informações implícitas e identificar o tema de um texto. Nesse tópico, devem-se também distinguir os fatos apresentados da opinião formada acerca desses fatos em textos narrativos e argumentativos, pois reconhecer “essa diferença é essencial para que o aluno possa tornar-se mais crítico, de modo a ser capaz de distinguir o que é um fato, um acontecimento, da interpretação que lhe é dada pelo autor do texto” (INEP, *on line*, 2006).

Dessa forma, destacam-se, na sequência, cada um dos descritores e respectivas atividades.

3.3.1.1 DESCRITOR 1 - LOCALIZAR INFORMAÇÕES EXPLÍCITAS EM UM TEXTO

O primeiro descritor refere-se a *Localizar informações explícitas em um texto*, ou seja, o aluno localizará a informação solicitada, que pode “estar expressa literalmente no texto ou

¹¹ Destacou-se cada um dos tópicos, juntamente com a teoria disponibilizada pelo sítio do INEP, sendo que, para exemplificá-los, retoma-se um dos descritores apenas, trazendo amostra representativa de exercício.

¹² Desta seção em diante, são destacados cada um dos Tópicos da Matriz de Referência. Em virtude de o primeiro deles – Procedimentos de leitura – focar, em cada um de seus descritores, a leitura como processo, optou-se por realizar uma análise mais complexa das habilidades apresentadas por ele, uma vez que a pesquisa volta-se para a visão de leitura como processo.

pode vir manifestada por meio de uma paráfrase, isto é, dizer de outra maneira o que se leu” (PDE, BRASIL, 2009a, p. 25). Observa-se, então, que a habilidade a ser avaliada volta-se para a localização pelo aluno de uma informação que poderá estar expressa literalmente no texto ou poderá ser manifestada por meio da paráfrase. Sabe-se que o trabalho com a extração, com a localização de informações, é comum nas escolas. Contudo, cabe ressaltar que nem sempre a prática da decodificação é sinônimo de cópia de elementos do texto. Muitas práticas avaliativas, ao promoverem o trabalho com leitura, possibilitam o diálogo do aluno com o texto, fazendo com que aquilo que está exposto seja apresentado com outras palavras nas alternativas. Diante disso, o aluno se depara com as palavras do texto, com as palavras das alternativas, visando à produção de suas próprias palavras, tornando-se um sujeito ativo diante do que lê, numa referência à perspectiva de compreensão do que seja palavra na teoria bakhtiniana.

A habilidade de localização de informações é avaliada por meio de um texto base, no qual o estudante é orientado a localizar as informações solicitadas, seguindo as pistas fornecidas pelo próprio material. A fim de se chegar a uma resposta, o aluno retoma o texto, localiza, dentre outras informações, aquela que foi solicitada.

Segundo o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE, BRASIL, 2009a), o texto presente na avaliação é composto por quatro alternativas. Entre elas, uma é a correta e as demais são chamadas de distratores ou respostas erradas: “os distratores devem ser plausíveis, ou seja, devem ser respostas que apresentem semelhanças com a resposta correta, mas que não sejam o gabarito” (PDE, BRASIL, 2009a, p. 24).

Segundo as informações do INEP (*online*, 2006), os elementos relacionados ao descritor 1 solicitam diretamente a localização da informação, completando o que é pedido no enunciado ou relacionando o que é solicitado no enunciado com a informação do texto. Assim, é possível destacar como exemplo desse descritor:

O disfarce dos bichos

Você já tentou pegar um galhinho seco e ele virou bicho, abriu asas e voou? Se isso aconteceu é porque o graveto era um inseto conhecido como "bicho-pau". Ele é tão parecido com o galhinho, que pode ser confundido com o graveto.

Existem lagartas que se parecem com raminhos de plantas. E há grilos que imitam folhas.

Muitos animais ficam com a cor e a forma dos lugares em que estão. Eles fazem isso para se defender dos inimigos ou capturar outros bichos que servem de alimento.

Esses truques são chamados de *mimetismo*, isto é, imitação.

O cientista inglês Henry Walter Bates foi quem descobriu o mimetismo. Ele passou 11 anos na selva amazônica estudando os animais.

MAVIAEL MONTEIRO, JOSÉ. *Bichos que usam disfarces para defesa*. Folhinha, 6 nov.1993.

O bicho-pau se parece com

- (A) florzinha seca.
 - (B) folhinha verde.
 - (C) **galhinho seco**.
 - (D) raminho de planta.
- (BRASIL, 2007, p. 10).

Observa-se que o objetivo do comando é a localização de uma resposta: “*galhinho seco*”, no texto “*O disfarce dos bichos*”, uma vez que, ao aluno, solicita-se apenas a identificação do animal com algum objeto da natureza. As alternativas presentes no texto são: “(A) *florzinha seca*; (B) *folhinha verde*; (C) ***galhinho seco***; (D) *raminho de planta*”. As alternativas A e B não estão presentes no texto, mas relacionam-se com a temática abordada, exigindo do aluno o processo de extração, pois volta ao texto em busca de elementos que poderiam estar presentes. De acordo com Leffa (1999), quanto mais extrair informação, melhor será a leitura, haja vista o diálogo que o aluno instaura com o texto que lê.

As alternativas C e D estão presentes no texto, o que faz com que o aluno realize um trabalho de retomada do texto, buscando analisar qual das alternativas é a correta. A questão (“*O bicho-pau se parece com...*”) faz uso do verbo “parecer”, retomando-o do texto: “*Ele é tão parecido com o galhinho*” (grifos nossos). Cabe ao aluno, então, verificar que a alternativa C completa a questão, retomando o conteúdo já expresso. Da mesma forma em que se observa a interação entre texto e leitor por meio da localização da resposta na alternativa C, o distrator D também é responsável por tal interação, pois cabe ao aluno verificar que o animal que se parece com o “raminho de planta” não é o bicho-pau, mas sim, a “lagarta”. Vê-se, assim, o diálogo entre as informações do texto que levam o aluno a não apenas identificar, mas também a dialogar com aquilo que lê.

O objetivo de leitura da atividade é o de localizar informações no texto, denominado por Geraldini (1996) e Solé (1998) como “Ler para obter uma informação precisa”. Para atingir esse objetivo, o aluno centrou sua leitura no texto, tendo que contrapor as alternativas com as informações apresentadas. Sendo assim, demonstrou compreensão e resposta ativas ao texto, pois se tornou um respondente, fazendo uso das palavras do texto para alcançar a resposta correta. Concebe-se, assim, a leitura de forma interativa, nos dizeres expressos nos PCN (BRASIL, 1998), uma vez que o leitor realiza um trabalho de construção de significado do

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

O aluno, além de demonstrar o domínio de localizar informações no texto, deve no D1 realizar o trabalho com outros aspectos conceituais, como a paráfrase e a pista textual. Esses elementos surgem a partir do momento em que o estudante volta-se para o texto, observando e relacionando as alternativas com as informações expressas. Há, conseqüentemente, a necessidade de o aluno parafrasear as informações, a fim de alcançar a alternativa correta, realizando, assim, um trabalho que vai além da mera decodificação.

O D1 solicita a localização de informações explícitas em um texto. É a habilidade básica de leitura e, por esse motivo, é apresentada nos primeiros níveis da Escala de Língua Portuguesa do Saeb. Diante do fato de o Estado do Paraná se encontrar entre os níveis 175 e 200 da Escala, é relevante verificar se as habilidades esperadas pelos Descritores estão presentes nessas fases. A habilidade de localização está marcada nesses níveis, haja vista que dá fundamento para o trabalho com outras habilidades de leitura que exigem maior domínio. Dessa forma, apresentam-se os objetivos: localizar informações explícitas, a partir da reprodução das ideias de um trecho do texto (175); localizar informações explícitas, identificando as diferenças entre textos da mesma tipologia (175). É por meio do trabalho inicial com a habilidade de localização que o aluno se torna apto para o desenvolvimento de outras habilidades, tornando-se um leitor competente. A preocupação em iniciar o processo de avaliação pelo D1 demonstra o desejo de conceber a leitura como algo processual, partindo do nível textual, mas já possibilitando o trabalho de diálogo entre texto e leitor, promovendo, então, a abertura para novas habilidades e o possível desenvolvimento da leitura crítica do texto.

Constata-se, assim, que a leitura centrada, em um primeiro momento, na localização, na extração, levou o aluno à interação, pois promoveu o diálogo entre texto, aluno e alternativas. Sendo assim, é possível demarcar, na atividade de leitura, os princípios da visão interacionista elencados no Quadro 1, do capítulo 1:

- o processo de leitura promoveu o diálogo entre autor-texto-leitor;
- o processo de leitura promoveu a construção de uma compreensão;
- o processo de leitura promoveu uma resposta ativa;
- o leitor se posiciona ativamente diante do enunciado;
- o leitor extrai o significado e produz um sentido para o texto.

Vê-se, assim, dentro do D1, a leitura concebida de forma interativa, demarcando que a extração não se configura como prática de mera cópia do texto, mas, sim, como processo que encaminha para a interação.

3.3.1.2 DESCRITOR 3: INFERIR O SENTIDO DE UMA PALAVRA OU EXPRESSÃO

Pensar na importância atribuída aos objetivos de leitura é a base do objetivo do Descritor 3: “Inferir o sentido de uma palavra ou expressão”, que visa à habilidade de o aluno relacionar informações, de inferir os sentidos de uma palavra ou expressão no texto, ou seja, dando a determinadas palavras seu sentido conotativo.

Define-se inferir como o ato de realizar um raciocínio com base em informações já conhecidas, com o objetivo de se chegar a informações novas, que não estejam explicitamente marcadas no texto (PDE, BRASIL, 2009a). Isso constitui uma ponte de sentido entre o já conhecido e aquilo que é novo, a fim de possibilitar outros sentidos para o enunciado (MENEGASSI & ANGELO, 2005).

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

Essa habilidade é avaliada por meio de um texto, no qual o aluno, ao inferir o sentido da palavra ou expressão, seleciona informações também presentes na superfície textual e estabelece relações entre essas informações e seus conhecimentos prévios.

Tem-se como exemplo de atividade de leitura:

Bula de remédio

VITAMIN

COMPRIMIDOS

embalagens com 50

comprimidos

COMPOSIÇÃO

Sulfato ferroso400 mg

Vitamina B1280 mg

Vitamina A1 280 mg

Ácido fólico 0,2 mg

Cálcio F150 mg

INFORMAÇÕES AO

PACIENTE

O produto, quando conservado em locais frescos e bem ventilados, tem validade de 12 meses.

É conveniente que o médico seja avisado de qualquer efeito colateral.

INDICAÇÕES

No tratamento das anemias.

CONTRA-INDICAÇÕES

Não deve ser tomado durante a gravidez.

EFEITOS COLATERAIS

Pode causar vômito e tontura em pacientes sensíveis ao ácido fólico da fórmula.

POSOLOGIA

Adultos: um comprimido duas vezes ao dia. Crianças: um comprimido uma vez ao dia.

LABORATÓRIO INFARMA S.A.

Responsável - Dr. R. Dias
Fonseca

CÓCCO, Maria Fernandes;
HAILER, Marco Antônio. *Alp*
Novo: análise, linguagem e
pensamento. São Paulo: FTD,
1999. v. 2. p. 184.

No texto, a palavra COMPOSIÇÃO indica

- (A) as situações contra-indicadas do remédio.
 - (B) as vitaminas que fazem falta ao homem.
 - (C) os elementos que formam o remédio.**
 - (D) os produtos que causam anemias.
- (BRASIL, 2007, p. 11).

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

Segundo Costa (2000), os PCN constituem-se como um grande avanço para o ensino-aprendizagem da leitura e da produção textual, devido a sua proposta metodológica ter enfoque enunciativo-discursivo, opondo-se à concepção tradicional de ensino-aprendizagem da língua. Há, assim, um conceito de língua como discurso, enunciação, decorrente das ações do homem (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1992), retomando a noção de inferência desejada pela Matriz de Referência, pois visa ao diálogo entre o conhecimento prévio do aluno e o novo conhecimento, para que se constitua um sentido para a expressão.

Segundo Brait (2000), o gênero discursivo pressupõe a esfera de atividades em que ele é constituído e atua, implicando as condições de produção, de circulação e de recepção, caracterizadoras da perspectiva sócio-histórica de gênero discursivo, as quais retomam os elementos responsáveis pela constituição do enunciado, propostos por Bakhtin (2003): o tema do texto, a finalidade, o outro, o gênero discursivo, o meio de circulação etc., não visualizando apenas as sequências estruturais de um texto. Verifica-se que o exemplo de exercício é uma bula de remédio. Há, assim, a preocupação em possibilitar ao aluno o contato com um gênero que, possivelmente, faz parte de sua vida social.

Ao observar o texto proposto e as alternativas mencionadas, pode-se afirmar que os três distratores: “(A) as situações contra-indicadas do remédio; (B) as vitaminas que fazem falta ao homem; (D) os produtos que causam anemias” estão marcados no texto. Isso faz com que, de certa forma, haja um diálogo entre aluno e texto, a fim de encontrar a resposta esperada: “(C) os elementos que formam o remédio.”. Ele lerá e excluirá as

opções que não são corretas, inferindo que o termo “*composição*” refere-se aos elementos que formam o remédio. Logo, o comando, as alternativas, o autor, o texto e o leitor criam uma situação dialógica que leva a uma resposta ativa ao texto. O leitor é considerado, assim, um sujeito ativo, que busca informações, extrai elementos para que, a partir disso, chegue à inferência. Diante disso, constata-se que há uma relação entre a habilidade exigida no D1 e a expressa no D3, haja vista que se parte da extração para, então, chegar-se à inferência. Evidenciando-se, então, a visão interativa existente entre os próprios descritores, uma vez que possibilitam novas ligações na cadeia enunciativa. Tem-se, então, o princípio da responsividade na perspectiva interacionista, pois a palavra é determinada tanto “pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992, p. 113), tornando-se um elo, uma ponte entre os interlocutores.

Ao verificar a Escala de Língua Portuguesa do Saeb, constata-se que, assim como a habilidade de localizar elementos é fortemente marcada nos níveis iniciais, a habilidade de inferir também o é. O enfoque dado à inferência de elementos implícitos é maior em relação à inferência de elementos explícitos, mas estes estão presentes, principalmente, no nível 175: inferem o sentido de uma expressão, mesmo na ausência do discurso direto (175); inferem informações que tratam, por exemplo, de sentimentos, impressões e características pessoais das personagens, em textos verbais e não-verbais (175). O trabalho com a inferência de um sentido de uma palavra ou expressão é foco do nível 175, enquanto nos níveis seguintes busca-se a inferência de elementos implícitos, referente ao D4.

Diante do exposto, constata-se que se partiu da localização, chegando-se à inferência, concebendo a leitura como algo processual dentro da Matriz de Referência. Assim como no D1, o D3 busca, no trabalho com a inferência, promover um diálogo entre autor-texto-leitor, fazendo-o voltar ao que leu, extraindo informações e confrontando-as entre si para chegar à resposta correta. Sendo assim, as características que definem a leitura como interação, expostas no D1, podem ser retomadas nesse comando de leitura e em seu descritor, evidenciando o caráter dialógico dessa prática. O aluno é um sujeito ativo, ele responde ativamente ao enunciado, busca, a partir do próprio texto, a resposta correta, confrontando as ideias expostas.

3.3.1.3 DESCRITOR 4 – INFERIR UMA INFORMAÇÃO IMPLÍCITA EM UM TEXTO

Da mesma forma que o Descritor 3, o Descritor 4 – “Inferir uma informação implícita em um texto” faz uso de um gênero discursivo para realizar a atividade. As informações implícitas no texto são aquelas que não estão presentes claramente na base textual, mas podem ser construídas pelo leitor por meio da realização de inferências que as marcas do texto permitem (INEP, 2006, *on line*). Por meio desse descritor, espera-se avaliar a habilidade de o aluno reconhecer uma ideia implícita no texto, seja por meio da identificação de sentimentos que dominam as ações externas dos personagens, em um nível básico, seja com base na identificação do gênero textual e na transposição do que seja real para o imaginário. O descritor concebe como importante o fato de o aluno apreender o texto como um todo, para dele retirar as informações solicitadas. Nessa perspectiva, 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 vá atribuindo sentido ao que está enunciado no texto, vá deduzindo o que lhe foi solicitado. Ao realizar esse movimento, são estabelecidas relações entre o texto e o seu contexto pessoal. Há, assim, a visão de leitura como processo dialógico entre autor-texto-leitor, fato que promove a formação e o desenvolvimento de um leitor crítico diante do material lido.

Dessa forma, destaca-se como atividade de leitura:

PASSAGEM DE ÔNIBUS			6 5 7 8 9
TERMINAL RODOVIÁRIO Nº 6 5 7 8 9 Belo Horizonte – MG			
de: BELO HORIZONTE para: SÃO PAULO			
DATA 22/05/99	AGENTE José Cintra	VIAÇÃO LUXOR Prefixo 008954 KM 590,8	pago seguro
POLTRONA 22	HORÁRIO 23h30 min	via do passageiro	
ÔNIBUS LEITO	PREÇO R\$ 96,70		
ATENÇÃO, USUÁRIO Mantenha sempre em seu poder esta passagem.			

O passageiro vai iniciar a viagem

- (A) à noite.
 - (B) à tarde.
 - (C) de madrugada.
 - (D) pela manhã.
- (BRASIL, 2007, p. 12).

Verifica-se, nesse caso, o uso do gênero passagem de ônibus, com os elementos composicionais que configuram tal gênero: local do terminal rodoviário, cidade de origem e de chegada, horário etc. Solicita-se a informação de quando “*O passageiro vai iniciar a viagem...*”, fazendo com que o leitor retorne ao texto, identifique o horário - “*23h30min*” – e marque se a viagem será durante o dia ou à noite. O Descritor 4 expressa, em seus comentários, que o aluno deve apreender “o texto como um todo, para dele retirar as informações solicitadas” (INEP, 2006, *on line*). Ao conceber o texto como um todo fechado em si mesmo, justifica-se o fato de se trabalhar apenas com um dos aspectos apresentados no texto, o horário, não havendo, dentro do gênero, nenhum outro elemento que, relacionado ao horário, leve o estudante a inferir que “*23h30min*” refere-se ao período da noite.

No descritor anterior, definiu-se inferir como sendo a relação mantida entre as informações já conhecidas pelo indivíduo e aquelas novas. Ao observar a atividade de leitura, tem-se o horário da viagem *23h30min*. Ao ler o texto e suas alternativas, cabe ao aluno extrair esse fato e atribuir seus conhecimentos prévios de que o horário se refere ao turno da noite. O estudante deve realizar o raciocínio com base em algo presente no texto e que seja de seu conhecimento, com o intuito de se chegar à informação/resposta correta. Ele infere a informação implícita, sem deixar de considerar o texto para a construção do significado, realizando, assim, um diálogo entre texto e leitor, que leva a uma visão interacionista de leitura.

Dessa forma, tem-se um trabalho de leitura que considera texto, aluno e seu conhecimento prévio, permitindo a alternância dos sujeitos do discurso, possibilitando o ato de responder aos discursos manifestados. Sendo assim, o leitor, no diálogo com o texto, compreende o que é dito e adota uma atitude responsiva ativa, completando o discurso, isto é, chegando à resposta correta. Bakhtin/Volochinov (1992) afirmam que a compreensão é a base da resposta, pois introduz o objeto da compreensão em um novo contexto, cabendo ao leitor compreender as formas utilizadas nos enunciados. O aluno deve, então, compreender e inferir que *23h30min* refere-se à noite, realizando um diálogo e respondendo à situação de leitura.

A habilidade demarcada pelo D4 tem como foco a inferência de uma informação. Observou-se a prática da leitura centrada em aspectos textuais, ou seja, em elementos pontuais do gênero passagem, como o horário. Todavia, é possível considerar, no trabalho de leitura, aspectos ligados à composição, que possibilitam a leitura além da extração, produzindo-se um momento de diálogo entre texto e leitor.

Alguns aspectos composicionais que podem ser destacados são: as informações pressupostas, a identificação do gênero textual, o uso de pistas textuais, inferências e informações implícitas. Por meio desses elementos, a leitura passaria a englobar habilidades além da extração, promovendo-se o trabalho com as pistas textuais até se alcançar a resposta esperada.

Ao observar o comando de leitura, verifica-se o trabalho com a visão interacionista de leitura marcada pelo diálogo entre texto e leitor. A habilidade de inferir algo implícito está presente na Escala de Língua Portuguesa do Saeb. Em relação ao nível 175, tem-se a inferência nos tópicos: inferem o sentido de uma expressão, mesmo na ausência do discurso direto (175); inferem informações que tratam, por exemplo, de sentimentos, impressões e características pessoais das personagens, em textos verbais e não-verbais (175), retomando o D3. Ao buscar inferir sentimentos ou características das personagens, há um trabalho com o explícito, a imagem da personagem, e com o implícito, ou seja, seus sentimentos.

Buscar o trabalho com o ato de inferir nos primeiros Descritores, assim como no início da Escala de Língua Portuguesa, é uma forma de promover o amadurecimento das habilidades básicas de leitura, partindo da localização (D1) e passando pela inferência de aspectos explícitos e implícitos (D3; D4). Com isso, o aluno se prepara para as outras habilidades que serão cobradas, fazendo com que processualmente ele se desenvolva como leitor competente.

Dessa forma, no D4 tem-se a habilidade de inferir algo implícito, promovendo o diálogo entre as perspectivas de leitura do texto e do leitor, chegando à leitura como interação, conforme se constata nas características retomadas do capítulo 1:

- o processo de leitura promove o diálogo entre autor-texto-leitor;
- o processo de leitura promove uma resposta ativa ao que é exposto;
- a ação pedagógica de leitura deve pautar-se na interlocução;
- o leitor se posiciona ativamente diante do enunciado;
- a leitura pode promover a formação do leitor como um co-produtor do texto;
- o leitor se constitui como sujeito;
- a leitura promove o trabalho com os gêneros.

Tem-se, assim, a leitura de forma interativa, favorecendo o desenvolvimento e a formação de um leitor crítico que lê, traz seus conhecimentos para o texto, atuando como sujeito ativo diante do enunciado.

3.3.1.4 DESCRITOR 6 – IDENTIFICAR O TEMA DE UM TEXTO

A prática da leitura tem como questão essencial a percepção do tema, sendo que, em muitos textos, ele não vem explicitamente marcado, mas deve ser percebido pelo leitor quando identifica a função dos recursos utilizados, como o uso de figuras de linguagem, de exemplos, de uma determinada organização argumentativa, entre outros (INEP, 2006, *on line*). Assim, busca-se, nesse descritor, o reconhecimento, pelo aluno, do tema do texto. Para que o identifique, o estudante necessita relacionar as diferentes informações para construir o sentido global do enunciado, o que evidencia o conceito de leitura como extração, pois não centra a atividade nem no texto e nem no leitor, mas, sim, no possível diálogo que pode ser instaurado entre eles. Essa habilidade é avaliada por meio de um texto no qual é solicitado, de forma direta, que o aluno identifique o tema ou o seu assunto principal.

Um exemplo de atividade de leitura é:

Chapeuzinho Amarelo

Era a Chapeuzinho amarelo
Amarelada de medo.
Tinha medo de tudo, aquela
Chapeuzinho.
Já não ria.
Em festa não aparecia.
Não subia escada
nem descia.
Não estava resfriada,
mas tossia.
Ouvia conto de fada e
estremecia.
Não brincava mais de nada,
nem amarelinha.
Tinha medo de trovão.
Minhoca, pra ela, era cobra.
E nunca apanhava sol,
porque tinha medo de sombra.
Não ia pra fora pra não se
sujar.
Não tomava banho pra não
descolar.
Não falava nada pra não
engasgar.
Não ficava em pé com medo
de cair.
Então vivia parada,
Deitada, mas sem dormir,
Com medo de pesadelo.

HOLLANDA, Chico Buarque
de. In: *Literatura comentada*.
São Paulo: Abril Cultural,
1980.

O texto trata de uma menina
que
(A) brincava de amarelinha.
(B) gostava de festas.
(C) subia e descia escadas.
(D) tinha medo de tudo.
(BRASIL, 2007, p. 13).

Diante da leitura do trecho de *Chapeuzinho Amarelo*, constata-se a releitura do texto original *Chapeuzinho Vermelho*. Ao ler o texto, pode-se realizar a associação entre os dois enunciados, relacionando as duas personagens das histórias. Enquanto no primeiro caso, a Chapeuzinho é amarela de medo, na história da Chapeuzinho Vermelho, há uma garota sem medos. Com isso, a leitura vai além do material linguístico expresso, confirmando-se a ideia de que o discurso verbal é algo não autossuficiente, pois nasce de uma situação pragmática extraverbal e mantém a conexão mais próxima possível com a situação, ou seja, um enunciado responde ao outro, sendo influenciado, diretamente, pelo contexto enunciativo e pelas condições de produção, como temática, finalidade, interlocutores, gênero etc. (VOLOCHINOV/BAKHTIN, 1926/1976). Vê-se que o tema é um dos elementos responsáveis pela constituição do enunciado, configurando-se como um elemento complexo, exigindo o domínio de habilidades de leitura para que seja alcançado. De acordo com Bakhtin/Volochinov (1992, p. 128), o tema “é uma propriedade que pertence a cada enunciação como um todo”, ou seja, ele traz o sentido da enunciação completa. Assim como a enunciação, ele é individual, apresentando-se como expressão de uma situação histórica completa, sendo influenciado pelas formas linguísticas e pelos elementos não-verbais da situação. Dessa forma, constata-se que “na vida, o discurso verbal é claramente não auto-suficiente. Ele nasce de uma situação pragmática extraverbal e mantém a conexão mais próxima possível com esta situação” (VOLOCHINOV/BAKHTIN, 1926/1976, p. 4). Logo, os enunciados são resultantes da relação entre aquilo que é verbal e os elementos além do texto, pertencentes à situação social.

O trabalho de leitura com o texto *Chapeuzinho Amarelo* demanda a habilidade de identificação do tema, por meio da questão: “*O texto trata de uma menina que...*”, tendo como alternativas: “(A) *brincava de amarelinha*; (B) *gostava de festas*; (C) *subia e descia escadas*; (D) ***tinha medo de tudo***.”. Todas as opções de respostas estão marcadas no texto, sendo que, nele, apresentam-se com advérbio de expressão negativa: “*em festa não aparecia/ não subia escada; não brincava mais de nada, nem amarelinha*” (grifos nossos). No momento da leitura, cabe ao aluno retomar cada uma das alternativas, observar as informações do texto e encontrar a resposta certa, isto é, dialogar com o texto. Com isso, a leitura na perspectiva do texto ganha um caráter além da cópia mecânica de elementos do texto, promovendo-se o diálogo entre aluno e texto.

Esse processo de busca pela alternativa correta corresponde a uma visão de interação entre autor-texto-leitor, que procura responder ativamente ao esperado. Sendo a temática algo complexo de ser alcançado, cabe ao aluno o domínio de habilidades, como: extração das

informações do texto a respeito da menina para que se crie uma imagem da personagem – uma menina “*amarelada de medo; tinha medo de tudo; não ria; não subia escada nem descia; não estava resfriada; ouvia conto de fada...*”; inferência de que todas as ações das personagens levam a construção de uma garota com medo de tudo; até se alcançar a temática presente no trecho: “*O texto trata de uma menina que: tinha medo de tudo*”. Diante disso, constata-se o caráter dialógico existente entre os descritores e as habilidades exigidas por cada um deles, visando à construção da temática do texto, promovendo-se a leitura interativa.

A habilidade central do descritor é a identificação do tema, porém outros aspectos composicionais podem ser visualizados, como o trabalho com assunto e tema, o uso de figuras de linguagem e a organização argumentativa, que possibilitam uma visão mais ampla do texto lido, sem focar apenas uma informação ou fato evidenciado pelo texto.

Diante da Escala de Língua Portuguesa, constata-se que a habilidade de identificação do tema do texto não está presente em seu início, não sendo contemplada no nível 175. É apenas no nível 225 que se observa a habilidade de “identificar o tema de textos narrativos, argumentativos e poéticos...”, demonstrando que, antes de chegar à identificação do tema, é preciso que outras habilidades sejam dominadas, como a localização e a inferência.

Assim como nos outros descritores, concebe-se a leitura como um momento de diálogo entre autor-texto-leitor, promovendo-se a leitura interativa. Dessa forma, o processo de leitura promove a resposta ativa do estudante ao texto, promovendo o desenvolvimento e a formação do leitor crítico diante do texto.

3.3.1.5 DESCRITOR 11 - DISTINGUIR UM FATO DA OPINIÃO RELATIVA A ESSE FATO

Após a identificação do tema, o Descritor 11 busca “distinguir um fato da opinião relativa a esse fato”, esperando que o aluno seja capaz de perceber a diferença entre o que é fato narrado ou discutido e o que é opinião sobre ele. Por meio desse descritor, pode-se avaliar a habilidade de o aluno reconhecer um fato relatado e diferenciá-lo do comentário que o autor, ou o narrador, ou o personagem faz sobre esse fato (INEP, 2006, *on line*). Avalia-se essa habilidade, solicitando-se ao aluno distinguir as partes do texto referentes a um fato e as partes que se referem a uma opinião relacionada ao fato apresentado, expressa pelo autor, narrador ou por algum outro personagem.

Um exemplo de atividade de leitura centrada nesta habilidade:

A raposa e as uvas

Num dia quente de verão, a raposa passeava por um pomar. Com sede e calor, sua atenção foi capturada por um cacho de uvas.

“Que delícia”, pensou a raposa, “era disso que eu precisava para adoçar a minha boca”. E, de um salto, a raposa tentou, sem sucesso, alcançar as uvas.

Exausta e frustrada, a raposa afastou-se da videira, dizendo: “Aposto que estas uvas estão verdes.”

Esta fábula ensina que algumas pessoas quando não conseguem o que querem, culpam as circunstâncias.

(<http://www1.uol.com.br/crianca/fabulas/noflash/raposa.htm>)

A frase que expressa uma opinião é:

(A) "a raposa passeava por um pomar." (l. 1)

(B) “sua atenção foi capturada por um cacho de uvas.” (l. 2)

(C) "a raposa afastou-se da videira" (l. 5)

(D) "Aposto que estas uvas estão verdes" (l. 5-6)

(BRASIL, 2007, p. 14).

A Matriz de Referência busca realizar o trabalho com um gênero “com estrutura sintática e morfológica simples, de tipo narrativo” (PDE, BRASIL, 2009a, p. 33), ou seja, a fábula. Solicita-se ao aluno identificar, entre as opções, a que corresponde a uma opinião. Para realizar tal atividade, o estudante precisa seguir pistas deixadas pelo autor ao exprimir no texto pensamentos e falas do personagem.

Ao ler o texto e as alternativas, evidencia-se que os distratores retratam fatos ocorridos na fábula: “a raposa passeava por um pomar.” (l. 1); “sua atenção foi capturada por um cacho de uvas.” (l. 2); “a raposa afastou-se da videira” (l. 5). Para que o aluno evidencie que essas afirmações são fatos e não opinião, tem que voltar ao texto, observando as marcas deixadas pelo autor. O aluno deve retomar de seu conhecimento de mundo que, ao expressar uma opinião, geralmente, são utilizados verbos, como disse, falou, pensou, entre outros. Logo, constata-se no texto: “Exausta e frustrada, a raposa afastou-se da videira, **dizendo**: “Aposto que estas uvas estão verdes.”” (grifo nosso), evidenciando a opinião da raposa diante do fato de não alcançar as uvas.

É possível evidenciar aspectos composicionais que promovem uma leitura mais complexa daquilo que se lê, como fato narrado/fato discutido/fato comentado; fato/opinião; opinião no texto/opinião textual; integração/articulação textual; autor/narrador/personagem; inferências. Ao ler o texto e buscar responder as alternativas, o aluno acaba optando por habilidades que promovem uma leitura mais complexa do texto.

Para alcançar a habilidade de diferenciar fato de opinião, cabe ao aluno o domínio de habilidades voltadas à extração e à atribuição de elementos de sua realidade, configurando o diálogo entre texto e leitor. Ao observar a Escala de Língua Portuguesa, tem-se, no nível 200,

a preocupação em distinguir fato da opinião relativa a ele, evidenciando a necessidade de domínio dessa habilidade nos primeiros níveis da Escala.

O D11 é o último presente no Tópico I, fechando os Procedimentos de leitura. Isso ocorre porque, para realizá-lo, o estudante precisa dominar as habilidades anteriores, como localização, inferência e identificação do tema. Ele localiza os fatos, as opiniões, realiza a inferência, retomando seus conhecimentos de mundo para inferir que, ao opinar, o sujeito faz uso de estruturas que demonstram isso. Para confirmar sua resposta, retoma o texto em seu todo, buscando sua temática, visualizando se realmente a opinião referia-se ao tema do texto.

3.3.1.6 HABILIDADES DE LEITURA NOS DESCRITORES

Diante das teorias que fundamentam o Tópico I – Procedimentos de leitura – da Matriz de Referência, constatou-se que são contempladas competências básicas, demonstradas por meio de habilidades, como localizar informações explícitas e inferir as implícitas em um texto. As informações implícitas exigem maior habilidade, pois requerem inferências. Sendo assim, o leitor extrapola o texto, reconhece aquilo que está subentendido ou pressuposto, além de localizar informações explícitas, inferir informações implícitas e identificar o tema de um texto. Nesse tópico, devem-se também distinguir os fatos apresentados da opinião formada acerca desses fatos em textos narrativos e argumentativos, pois reconhecer “essa diferença é essencial para que o aluno possa tornar-se mais crítico, de modo a ser capaz de distinguir o que é um fato, um acontecimento, da interpretação que lhe é dada pelo autor do texto” (INEP, 2006, *on line*). Dessa forma, ao analisar cada descritor foi possível demarcar as habilidades de leitura esperadas dos alunos e que se encontram expressas nos documentos teóricos sobre a Matriz de Referência:

Quadro 10: As habilidades de leitura demarcadas nos descritores.

Descritores	Habilidades
D1 – Localizar informações explícitas em um texto.	Localizar informação no texto.
D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.	Relacionar informações e inferir sentidos no texto.
D4 – Inferir uma informação implícita em um texto.	Reconhecer uma informação implícita no texto.
D6 – Identificar o tema de um texto.	Reconhecer o tema do texto.
D11 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.	Identificar um fato relatado e diferenciá-lo do comentário.

As habilidades de leitura demarcadas em cada descritor, de forma geral, voltam-se para o aspecto textual do enunciado, isto é, exigem localização, identificação, reconhecimento, promovendo o diálogo entre texto e leitor, ou seja, perspectivas do texto e do leitor, chegando à interação. Dessa forma, no momento da leitura, tem-se um processo, pois cabe ao aluno localizar uma informação, relacioná-la com outros dados, inferir o que está posto e implícito, reconhecer o tema para, então, chegar à identificação de um fato relatado, diferenciando-o de um comentário.

Após analisar cada descritor e comando, tornou-se possível demarcar outras habilidades de leitura, aqui, denominadas de aspectos conceituais:

Quadro 11: Aspectos conceituais demarcados nos descritores.

Descritores	Habilidades
D1 – Localizar informações explícitas em um texto.	Informação explícita-literal; Paráfrase; Pista Textual.
D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.	Inferências; Sentido conotativo e denotativo.
D4 – Inferir uma informação implícita em um texto.	Informações pressupostas; Identificação de gênero textual; Pista Textual; Inferências; Informações implícitas.
D6 – Identificar o tema de um texto.	Assunto e tema; Sentido global e restrito do texto; Figuras de linguagem; Organização argumentativa.
D11 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.	Fato narrado/fato discutido/comentado; Fato/opinião; Opinião no texto/ opinião textual; Integração/articulação textual; Autor/narrador/personagem; Inferências.

O D1 busca a localização de informações no texto, o que, de certa forma, exige um trabalho com as pistas textuais e com a paráfrase, pois o aluno fará uso de elementos do próprio texto para construir alcançar a resposta correta.

O D3 tem o objetivo de que o aluno relacione informações e infira sentidos, sendo necessário também o trabalho com os sentidos conotativos e denotativos no momento da leitura do texto, a fim de que haja a inferência de informações do próprio texto com outras trazidas pelo estudante.

O D4 se refere ao reconhecimento de uma informação implícita, exigindo do leitor o trabalho com informações pressupostas, a atenção às pistas textuais que podem levar a resposta correta, ao trabalho com as inferências e informações implícitas. Vê-se que a exigência em relação às habilidades de leitura é crescente, uma vez que se parte dos níveis mais superficiais de leitura, com foco em informações explícitas, até alcançar níveis que exigem habilidades mais complexas, como o trabalho com informações que estão implícitas no texto.

O D6 solicita o reconhecimento do tema, mas existem outros aspectos a serem considerados, como a diferenciação entre assunto e tema, o trabalho com os sentidos global e restrito e com as figuras de linguagem, além da atenção à organização argumentativa que pode levar à construção da temática do texto.

Por fim, tem-se o D11 que busca identificar um fato relatado e diferenciá-lo do comentário, exigindo-se, ainda, habilidades, como o trabalho com fato narrado/fato discutido/fato comentado e o trabalho com opinião no texto e opinião textual.

De forma geral, constata-se que cada um dos descritores oferece uma gama de habilidades de leitura que devem ser do domínio do aluno no momento da leitura. Essas habilidades de leitura esperadas estão marcadas na Escala de Língua Portuguesa do Saeb, haja vista a necessidade de seu domínio para a efetivação da leitura. No nível 175, focado na pesquisa, constata-se a presença das habilidades existentes nos descritores. Apenas o D6 que solicita o reconhecimento do tema é apresentado no nível 225, uma vez que, para se alcançar o tema de um texto, faz-se necessário o domínio de habilidades voltadas para a extração e para a atribuição.

Cada descritor, de forma isolada, apresenta as suas habilidades e necessidades, contudo, vê-se a efetivação da leitura como um processo, principalmente, a partir do momento em que se trabalha com os descritores em sequência, estabelecendo-se um elo discursivo entre cada uma das habilidades: em primeiro lugar, o aluno aprende a localizar informações no texto, tendo como foco a leitura como extração (D1); em seguida, ele relacionará informações e irá inferir sentidos no texto, exigindo, além da extração, a atribuição para que haja a relação entre aquilo que o texto propõe e os seus conhecimentos de mundo (D3); após localizar, relacionar, ele reconhecerá as informações implícitas no texto, podendo haver a relação entre texto e leitor (D4); depois de todo o processo com a superfície textual e com informações implícitas, ele poderá reconhecer o tema do texto, tendo que extrair informações e inferir outras (D6); por fim, ele saberá identificar um fato de um comentário, uma vez que irá extrair e atribuir informações que levam a perceber a diferença entre esses elementos (D11).

A análise dos descritores, juntamente com comandos de leitura da Prova Brasil, evidenciou a perspectiva de leitura como interação, pois foi concebida como processo, tanto nos aspectos teóricos destacados pela Matriz de Referência e pela Escala de Língua Portuguesa do Saeb quanto em suas atividades avaliativas de leitura. Dessa forma, torna-se possível a retomada das características da leitura interacionista apresentadas, principalmente, nos documentos oficiais que subsidiam a construção da Prova Brasil:

- o processo de leitura promove o diálogo entre autor-texto-leitor: em todos os descritores observou-se o diálogo entre leitor e texto, promovendo-se a interação entre as informações apresentadas no texto e aquelas trazidas pelo leitor;
- a leitura leva à formação e ao desenvolvimento de leitores competentes: ao promover o diálogo entre texto e leitor, possibilita-se a formação e o desenvolvimento de um sujeito que sabe relacionar aquilo que lê com aquilo que conhece, fazendo com que se torne um leitor competente;
- o processo de leitura promove uma resposta ativa ao que é exposto: em virtude do diálogo e da necessidade de realização da atividade, a leitura passa a ser vista como uma resposta ativa ao que é solicitado. O estudante realiza a leitura com o intuito de responder ao esperado, chegando à resposta correta, assim como foi constatado nos descritores da Matriz de Referência;
- a leitura é constituída de etapas: ao observar a Matriz e a disposição dos descritores, constata-se que a leitura é tida como um processo, saindo dos níveis superficiais de leitura, chegando aos níveis mais complexos, exigindo a identificação da temática ou a diferenciação entre fato e opinião;
- a leitura é um processo ativo: diante do aspecto processual dos descritores e das atividades, constata-se que a leitura se configura como um processo ativo, em que o aluno responde ativamente ao que lhe é solicitado, buscando a resposta correta para o enunciado;
- o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto: ao ler, cabe ao aluno realizar o trabalho ativo de retomada do significado do texto, fazendo com que sua postura seja ativa, pois extrai e atribui informações para aquilo que lê;
- o leitor tem objetivo de leitura: o objetivo maior do aluno é alcançar a resposta correta, responder ativamente ao enunciado;
- a leitura é um processo determinado pelas condições sociais do leitor, sendo variável, possibilitando que um texto apresente diferentes leituras: no momento de realização das atividades, o aluno compartilha com o texto suas experiências, realizando um diálogo entre as

informações do texto e aquelas que ele possui. Dessa forma, cada leitor pode apresentar sua leitura do texto, sem deixar de pautar suas conclusões sobre o que lê no próprio texto;

- o leitor busca extrair, primeiramente, um significado existente para depois produzir um sentido: constatou-se que, em um primeiro momento, o aluno se depara com habilidades que exigem a extração de informações para que, na sequência, sejam focadas habilidades que se voltam para a inferência ou para a temática do enunciado;

- a leitura é um espaço de respostas a outros textos já contemplados, configurando a contrapalavra: o momento da leitura configura-se como espaço de contrapalavra àquilo que é lido e questionado. Ao ler, o aluno tira suas conclusões, considerando as palavras do texto e formulando sua própria palavra, dando espaço para a resposta ativa ao que lhe é solicitado;

- a leitura promove o trabalho com os gêneros: diante das atividades de leitura, verificou-se o trabalho com o gêneros textuais, como fábula, bula de remédio, passagem de ônibus, entre outros, promovendo-se o contato do aluno com textos de sua realidade;

- a língua é vista como interação: diante do diálogo que a atividade possibilita entre texto e leitor, o diálogo que os próprios descritores estabelecem entre si, assim como o diálogo dentro da própria Escala de Língua Portuguesa, a língua passa a ser concebida como interação, fazendo com que, conseqüentemente, a leitura seja concebida como um momento de diálogo e de resposta ao que é solicitado no texto.

Diante do exposto, constata-se que o Tópico I – Procedimentos de leitura – concebeu a leitura como um processo, exigindo habilidades que vão além da extração de elementos do texto, perpassando a atribuição até chegar à interação. É possível afirmar que essa visão de leitura é contemplada pela Matriz de Referência em seu todo, uma vez que parte-se dos níveis superficiais de leitura, alcançando os mais complexos. A Matriz de Referência configura-se por meio da relação entre diversos aspectos e habilidades de leitura presentes em cada um de seus Tópicos. Destaca-se, na sequência, cada Tópico, acompanhado de um Descritor, assim como de uma atividade de leitura, a fim de demarcar que a perspectiva interacionista perpassa também toda a Matriz.

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

O segundo tópico da Matriz de Referência refere-se ao suporte, ao gênero:

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

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

D9 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros. (INEP, *on line*, 2006).

No tópico II, exige-se do aluno a leitura crítica, a interpretação de textos que apresentam a linguagem verbal e a não-verbal e o reconhecimento da finalidade do texto por meio da identificação dos diferentes gêneros textuais. Um exemplo de exercício do descritor 9 - Identificar a finalidade de diferentes gêneros pode ser destacado:

EVA FURNARI

EVA FURNARI - Uma das principais figuras da literatura para crianças. Eva Furnari nasceu em Roma (Itália) em 1948 e chegou ao Brasil em 1950, radicando-se em São Paulo. Desde muito jovem, sua atração eram os livros de estampas --e não causa estranhamento algum imaginá-la envolvida com cores, lápis e pincéis, desenhando mundos e personagens para habitá-los...

Suas habilidades criativas encaminharam-na, primeiramente, ao universo das Artes Plásticas expondo, em 1971, desenhos e pinturas na Associação dos Amigos do Museu de Arte Moderna, em uma mostra individual. Paralelamente, cursou a Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da USP, formando-se no ano de 1976. No entanto, erguer prédios tornou-se pouco atraente quando encontrou a experiência das narrativas visuais.

Iniciou sua carreira como autora e ilustradora, publicando histórias sem texto verbal, isto é, contadas apenas por imagens. Seu primeiro livro foi lançado pela Ática, em 1980, *Cabra-cega*, inaugurando a coleção Peixe Vivo, premiada pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil - FNLIJ.

Ao longo de sua carreira, Eva Furnari recebeu muitos prêmios, entre eles contam o Jabuti de "Melhor Ilustração" --*Trucks* (Ática, 1991), *A bruxa Zelda e os 80 docinhos* (1986) e *Anjinho* (1998) --setes láureas concedidas pela FNLIJ e o Prêmio APCA pelo conjunto de sua obra.

<http://lcaracal.imaginaria.cam/autog/rafas/evafurnari/index.html>

A finalidade do texto é

- (A) apresentar dados sobre vendas de livros.
 - (B) divulgar os livros de uma autora.
 - (C) informar sobre a vida de uma autora.**
 - (D) instruir sobre o manuseio de livros.
- (BRASIL, 2007, p. 16).

Uma das características que compõem o gênero, como texto que é, é sua finalidade, o motivo pelo qual ele foi criado. O texto “*Eva Furnari*” busca “*informar sobre a vida da autora*” e, para isso, traz informações a respeito de sua vida. O objetivo de leitura do aluno é alcançar essa resposta correta, assim, ele volta ao texto, observa sua estrutura temática, isto é, os fatos que o compõe, realiza, então, a extração desses elementos e atribui ao texto seus conhecimentos de mundo. No momento em que o sujeito se depara com um texto repleto de informações sobre a vida de alguém, infere-se que se trata de uma breve biografia, por exemplo, fazendo com que se chegue à resposta correta de que se busca informar sobre a vida de alguém. Dessa forma, a leitura não é tida apenas como uma prática de extração, pois envolve compreensão e conhecimentos prévios.

Ao observar as alternativas da atividade, constata-se que duas delas estão no texto: “(A) *apresentar dados sobre vendas de livros.*; (B) *divulgar os livros de uma autora.*”, fato que faz com que o aluno retome a leitura do todo textual para comprovar que, embora haja informações sobre os livros da autora, a finalidade do texto não é divulgá-los, mas, sim, informar sobre a vida de *Eva Furnari*, uma vez que há o levantamento de informações sobre a sua vida.

3.3.3 Tópico III. Relação entre Textos

O tópico III enfoca a relação entre textos, exigindo do aluno uma atitude crítica e reflexiva em relação às “diferentes ideias relativas ao mesmo tema encontradas em um mesmo ou em diferentes textos, ou seja, ideias que se cruzam no interior dos textos lidos, ou aquelas encontradas em textos diferentes, mas que tratam do mesmo tema” (INEP, 2006, *on line*). O tópico tem como objetivo:

Descritores do Tópico III. Relação entre Textos

D15 – Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido. (INEP, *on line*, 2006).

A relação entre textos é essencial para que o aluno desenvolva a habilidade de analisar o modo de tratamento do tema dado pelo autor e as condições de produção, recepção e circulação. Além disso, pode envolver a comparação de textos de diversos gêneros, como os

produzidos pelos alunos, os textos extraídos da Internet, de jornais, revistas, livros, entre outros. Eis um exemplo:

Texto I

Os cerrados

Essas terras planas do planalto central escondem muitos riachos, rios e cachoeiras. Na verdade, o cerrado é o berço das águas. Essas águas brotam das nascentes de brejos ou despenham de paredões de pedra. Em várias partes do cerrado brasileiro existem *canyons* com cachoeiras de mais de cem metros de altura!

SALDANHA, P. *Os cerrados*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2000.

Texto II

Os Pantanais

O homem pantaneiro é muito ligado à terra em que vive. Muitos moradores não pretendem sair da região. E não é pra menos: além das paisagens e do mais lindo pôr do sol do Brasil Central, o Pantanal é um santuário de animais selvagens. Um morador do Pantanal do rio Cuiabá, olhando para um bando de aves, voando sobre veados e capivaras, exclamou: “O Pantanal parece com o mundo no primeiro dia da criação.”

SALDANHA, P. *Os pantanais*. Rio de Janeiro: Ediouro, 1995.

Os dois textos descrevem

(A) **belezas naturais do Brasil Central.**

(B) animais que habitam os pantanais.

(C) problemas que afetam os cerrados.

(D) rios e cachoeiras de duas regiões.

(BRASIL, 2007, p. 18).

O exercício apresentado propõe a leitura de dois textos e solicita algo em comum entre eles, “*Os dois textos descrevem...*”, fazendo com que o aluno tenha que verificar, durante a leitura, as características destacadas sobre o Brasil Central. A identificação dessa característica comum é importante para que o aluno, em seu meio social, possa realizar outras relações entre os textos, o que favorece seu posicionamento e reflexão diante deles.

Ao observar as alternativas expressas na atividade de leitura, constata-se que, além da alternativa correta, existem outras duas que tem sua presença no texto. Isso faz com que o aluno retome os dois textos para alcançar a resposta correta. As alternativas “(B) *animais que habitam os pantanais* e (D) *rios e cachoeiras de duas regiões*.” aparecem expressas nos textos, nos momentos em que se afirma: “*Essas terras planas do planalto central escondem muitos riachos, rios e cachoeiras.*” (texto 1); “*o Pantanal é um santuário de animais selvagens.*”(texto 2); “*Um morador do Pantanal do rio Cuiabá*” (texto 2). Diante disso, cabe aos alunos levantar tais características, por meio da leitura de extração. Por meio delas, o

estudante chega à conclusão de que os dois textos tratam dos mesmos assuntos, ou seja, das belezas naturais do Brasil Central. Logo, o trabalho com o cotejo de informações entre textos faz com que o aluno se envolva com dois discursos com linguagens diferentes, mas que se encontram no momento em que se trata da questão temática. Dessa forma, constata-se um dos princípios fundamentais da concepção interacionista de leitura, que se refere ao fato de que a ação pedagógica de leitura deve pautar-se na interlocução, isto é, no diálogo entre diferentes textos, visando ao desenvolvimento e a formação do leitor crítico diante dos textos.

3.3.4 Tópico IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto

No tópico IV, demonstram-se os elementos que constituem a textualidade, uma vez que o texto é a base para o ensino-aprendizagem, segundo os pressupostos do Saeb e da Prova Brasil.

Descritores do Tópico IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto

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

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

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

D12 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc. (INEP, *on line*, *s/d*).

Neste tópico, objetiva-se o estudo dos elementos que constroem a articulação entre as diversas partes de um texto e suas ideias. Para que elas estejam bem relacionadas, também é preciso que estejam bem interligadas por meio de conectivos. Os pronomes são vistos como elementos coesivos; assim, define-se coesão como “a organização entre os elementos que articulam as ideias de um texto” (INEP, 2006, *on line*). Tem-se como foco de estudo o texto, contudo, a articulação entre suas partes não precisa necessariamente ocorrer apenas por meio de elementos gramaticais, como os pronomes. É possível o estabelecimento de articulação através da referência entre informações, da retomada de elementos anteriores, indo além dos aspectos meramente gramaticais. Logo, o leitor não deve conceber o texto como um simples agrupamento de frases justapostas, mas como um conjunto, com suas partes relacionadas. É possível observar, por meio do exercício, referente ao D2– “Estabelecer relações entre partes

de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto” - de que forma a coerência e a coesão são trabalhadas, com base no texto:

O hábito da leitura

“A criança é o pai do homem”. A frase, do poeta inglês William Wordsworth, ensina que o adulto conserva e amplia qualidades e defeitos que adquiriu quando criança. Tudo que se torna um hábito dificilmente é deixado. Assim, a leitura poderia ser uma mania prazerosa, um passatempo.

Você, coleguinha, pode descobrir várias coisas, viajar por vários lugares, conhecer várias pessoas, e adquirir muitas experiências enquanto lê um livro, jornal, gibi, revista, cartazes de rua e até bula de remédio. Dia 25 de janeiro foi o dia do Carteiro. Ele leva ao mundo inteiro várias notícias, intimações, saudades, respostas, mas tudo isso só existe por causa do hábito da leitura. E aí, vamos participar de um projeto de leitura?

CORREIO BRAZILIENSE, Brasília, 31 de janeiro de 2004. p.7.

No trecho “Ele leva ao mundo inteiro várias notícias...” (? . 8), a palavra sublinhada refere-se ao

(A) carteiro.

(B) jornal.

(C) livro.

(D) poeta.

(BRASIL, 2007, p. 19).

Observa-se que o trabalho realizado com o pronome não visa a um estudo meramente gramatical, mas sua função dentro do enunciado, ao que ele remete. O estudo dos elementos coesivos promove uma aprendizagem contextualizada, fazendo com que, ao escrever, o estudante tenha consciência da utilização de conectores, e dê continuidade às ideias do texto e ao sentido construído.

Ao realizar a atividade, o estudante depara-se com alternativas presentes no texto, sendo preciso que retome as informações já lidas, a fim de encontrar a resposta correta. As alternativas “(B) jornal; (C) livro” encontram-se na frase “...enquanto lê um livro, jornal, gibi, revista, cartazes de rua e até bula de remédio.”, fazendo com que possa haver confusão em determinar que o pronome “ele” refere-se a carteiro. O termo “poeta” está logo na primeira frase do texto, fato que dificulta a escolha da alternativa como sendo a correta. Vê-se, assim, que o aluno volta ao texto, observa o elo existente entre as sentenças, visando não apenas ao aspecto gramatical, mas ao trabalho com a coerência e com a coesão.

3.3.5 Tópico V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido

O tópico V da Matriz de Referência trata dos efeitos de sentidos presentes em diferentes tipos de textos e tem como objetivos:

Descritores do Tópico V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido

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

D14 – Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações. (INEP, 2006, *on line*).

O tópico V, ao voltar-se para o uso de recursos expressivos, possibilita uma leitura mais expressiva do texto, auxiliando o leitor na construção de novos significados. Ao conhecer os diferentes gêneros textuais, como a propaganda, que utiliza muitos recursos expressivos, como caixa alta, negrito e itálico, o aluno desenvolve estratégias de antecipação de informações que levam à construção de significados. Sendo assim, “faz-se necessário, portanto, que o leitor, ao explorar o texto, perceba como esses elementos constroem a significação, na situação comunicativa em que se apresentam” (INEP, *on line*, s/d). Um dos exemplos que podem ser destacados é:

Feias, sujas e imbatíveis

(Fragmento)

As baratas estão na Terra há mais de 200 milhões de anos, sobrevivem tanto no deserto como nos pólos e podem ficar até 30 dias sem comer. Vai encarar? Férias, sol e praia são alguns dos bons motivos para comemorar a chegada do verão e achar que essa é a melhor estação do ano. E realmente seria, se não fosse por um único detalhe: as baratas. Assim como nós, elas também ficam bem animadas com o calor. Aproveitam a aceleração de seus processos bioquímicos para se reproduzirem mais rápido e, claro, para passearem livremente por todos os cômodos de nossas casas. Nessa época do ano, as chances de dar de cara com a visitante indesejada, ao acordar durante a noite para beber água ou ir ao banheiro, são três vezes maiores.

Revista *Galileu*. Rio de Janeiro: Globo, Nº 151, Fev. 2004, p.26.

No trecho “Vai encarar?” (l.2), o ponto de interrogação tem o efeito de

(A) apresentar.

(B) avisar.

(C) desafiar.

(D) questionar.

(BRASIL, 2007, p. 24).

Nesse caso, deseja-se que o aluno seja capaz de reconhecer os efeitos de sentido provocados pelo emprego do sinal de pontuação, destacando-se o efeito decorrente de seu uso

e não somente sua função gramatical. Este fato faz com que se confirme a importância do uso dos elementos e não apenas a aprendizagem de aspectos gramaticais, que sistematizam o ensino e, muitas vezes, não promovem uma aprendizagem na escola.

Ao solicitar que o aluno determine o efeito que o ponto de interrogação tem no texto, faz-se com que, além de ter que voltar ao texto, tenha que retomar o seu próprio conhecimento de mundo, pois a expressão “*Vai encarar?*” é utilizada constantemente em situações sociais em que se constata uma ideia de desafio. Cabe ao aluno inferir que, ao utilizar a interrogação, não se está apresentando, nem avisando sobre algo. Além disso, não se trata apenas de um simples questionamento, momento em que se utiliza a interrogação, mas, sim, de um desafio para o leitor.

3.3.6 Tópico VI. Variação Linguística

O último tópico da Matriz de Referência refere-se à variação linguística, uma vez que “a percepção da variação linguística é essencial para a conscientização linguística do aluno, permitindo que ele construa uma postura não-preconceituosa em relação a usos linguísticos distintos dos seus” (INEP, 2006, *on line*). É importante também que o aluno saiba as razões dos diferentes usos da linguagem, formal, informal, técnica etc. e para quem está produzindo seu enunciado. Sendo assim, tem-se como tópico e descritor:

Descritores do Tópico VI. Variação Linguística

D10 – Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto (INEP, *on line, s/d*).

Um exemplo de exercício:

Televisão

Televisão é uma caixa de imagens que fazem barulho.

Quando os adultos não querem ser incomodados, mandam as crianças ir assistir à televisão.

O que eu gosto mais na televisão são os desenhos animados de bichos.

Bicho imitando gente é muito mais engraçado do que gente imitando gente, como nas telenovelas.

Não gosto muito de programas infantis com gente fingindo de criança.

Em vez de ficar olhando essa gente brincar de mentira, prefiro ir brincar de verdade com meus amigos e amigas.

Também os doces que aparecem anunciados na televisão não têm gosto de coisa alguma porque ninguém pode comer uma imagem.

Já os doces que minha mãe faz e que eu como todo dia, esses sim, são gostosos.

Conclusão: a vida fora da televisão é melhor do que dentro dela.

PAES, J. P. *Televisão. In: Vejam como eu sei escrever. 1. ed. São Paulo, Ática, 2001. p. 26-27.*

O trecho em que se percebe que o narrador é uma criança é:

(A) “Bicho imitando gente é muito mais engraçado do que gente imitando gente, como nas telenovelas.”

(B) “Em vez de ficar olhando essa gente brincar de mentira, prefiro ir brincar de verdade...”

(C) “Quando os adultos não querem ser incomodados, mandam as crianças ir assistir à televisão.”

(D) “Também os doces que aparecem anunciados na televisão não têm gosto de coisa alguma...”

(BRASIL, 2007, p. 25).

O objetivo do comando é avaliar a habilidade do aluno em identificar quem fala no texto e a quem ele se destina, por meio das marcas linguísticas, evidenciando a importância do domínio das variações linguísticas presentes na sociedade. O aluno deve, então, revelar um domínio da sua própria variedade da língua, por se tratar da voz de uma criança no texto lido.

No momento da realização da atividade, cabe ao aluno retomar as sentenças presentes nas alternativas, observando o uso de termos que podem demarcar fatos de sua própria infância. As alternativas (A) “*Bicho imitando gente é muito mais engraçado do que gente imitando gente, como nas telenovelas.*” e (D) “*Também os doces que aparecem anunciados na televisão não têm gosto de coisa alguma...*” não apresentam elementos, palavras, que possam indicar que seja uma criança que esteja falando. Já as alternativas (B) “***Em vez de ficar olhando essa gente brincar de mentira, prefiro ir brincar de verdade...***” e “(C) “*Quando os adultos não querem ser incomodados, mandam as crianças ir assistir à televisão.*” fazem com que o aluno tenha que analisar os elementos utilizados. Em virtude de se questionar qual dos trechos apresenta o narrador como uma criança, cabe ao aluno verificar a sentença do discurso em 1ª pessoa: *[eu] prefiro ir brincar*”. Dessa forma, é importante que o aluno se posicione ativamente diante daquilo que lê, realizando inferências, trazendo seu conhecimento prévio, avaliando e reformulando concepções, conforme demarca a visão interacionista de leitura.

3.4 HABILIDADES GERAIS NOS TÓPICOS DA MATRIZ DE REFERÊNCIA

Diante do enfoque dado ao Tópico I – Procedimentos de leitura, do levantamento geral de cada um dos Tópicos da Matriz de Referência e da exemplificação de um descritor por meio

de atividades de leitura, torna-se possível o levantamento das habilidades gerais exigidas nos Tópicos:

Quadro 12: Habilidades gerais exigidas nos tópicos da Matriz de Referência.

Tópicos	Habilidades
Tópico I	Localizar informações explícitas e inferir as implícitas em um texto;
Tópico II	Interpretação de textos com linguagem verbal e não-verbal e o reconhecimento da finalidade;
Tópico III	Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação entre textos;
Tópico IV	Estabelecer relações entre partes do texto;
Tópico V	Identificar efeitos de sentido decorrentes do uso da pontuação;
Tópico VI	Identificar marcas linguísticas que evidenciem o locutor e o interlocutor do texto.

Diante do exposto, vê-se que as habilidades demarcadas fazem com que a leitura seja concebida como algo processual, assim como se afirmou anteriormente. Parte-se do nível textual/superficial de leitura, ao solicitar a localização, a identificação, por exemplo, até alcançar os níveis mais elevados do discurso, ao solicitar o estabelecimento de relações entre partes do texto, a inferência de elementos, entre outros. Logo, tem-se, a confirmação de que a Matriz de Referência, assim como seus comandos de leitura, apresentam uma visão de leitura como processo, sendo possível retomar as principais características da concepção interacionista que comprovam tal afirmação:

- possibilita-se o diálogo entre autor-texto-leitor: nos momentos em que, por exemplo, exige-se a localização de informações ou sua inferência. O aluno deve voltar-se ao texto em busca da informação, além de ter, em alguns casos, que trazer seus próprios conhecimentos de mundo para compreender o texto. Dessa forma, o processo de leitura promove a construção de uma compreensão;

- o processo de leitura promove uma resposta ativa ao que é exposto: o aluno, ao responder às questões de leitura, responde ativamente ao comando, apresentando uma compreensão responsiva que deve ser ativa, haja vista o momento da avaliação que não possibilita uma compreensão retardada. Logo, espera-se que o estudante responda à avaliação e, conseqüentemente, alcance a resposta correta para o comando;

- o leitor realiza um trabalho de construção de significado do texto: ao ler, cabe ao estudante construir significados aos textos. No caso, por exemplo, dos comandos voltados para o Tópico IV – Estabelecer relações entre partes do texto, o aluno constrói o significado dos dois textos para que, posteriormente, compare as ideias, visualizando uma temática única entre os enunciados;
- o leitor busca extrair, primeiramente, um significado existente para depois produzir um sentido: o leitor parte dos níveis superficiais/textuais, demarcando a visão de leitura como extração para que processualmente vá concebendo a leitura como um processo. Tal percurso é reconhecido dentro da própria estrutura da Matriz;
- a leitura é um espaço de respostas a outros textos já contemplados, configurando a contrapalavra: a questão da responsividade é altamente explicitada nos momentos das inferências, em que o aluno parte daquilo que está posto, traz sua realidade e cria sua própria palavra, configurando-se como uma contrapalavra;
- a leitura crítica, que caracteriza a formação de um leitor crítico/competente, é concebida como uma prática social, além de promover o trabalho com os gêneros: diante dessas características voltadas para a prática social e ao uso dos gêneros, vê-se que constantemente é realizado o uso dos gêneros textuais nas avaliações, fazendo com que se aproxime a realidade do aluno do contexto escolar;
- a leitura demanda o domínio de capacidades que precisam ser ensinadas: para que o aluno alcance a leitura crítica, posicionando-se diante do que lê, necessita de capacidades e habilidades demarcadas nos próprios Tópicos da Matriz de Referência que devem ser ensinadas, cabendo à escola promover atividades que levem ao domínio desses elementos.

Diante do exposto, vê-se que a Matriz de Referência da Prova Brasil, assim como sua escala, apregoam e buscam o trabalho com a visão de leitura como interação, sendo possível afirmar que as propostas para avaliar o sistema educacional, voltando-se para a leitura, no que se refere à Prova Brasil, são eficazes. Embora exista tal conclusão, a realidade do contexto escolar ainda demarca a defasagem no ensino-aprendizagem da leitura, uma vez que, na maioria das vezes, apresenta-se como foco a leitura somente como decodificação. Hilla (2009) afirma que os conceitos e diretrizes a respeito da leitura presentes nos PCN (BRASIL,

1998), demarcados nesta pesquisa, ainda não foram totalmente apropriados pelos professores, fazendo com que não haja o efetivo conhecimento sobre teorias que poderiam subsidiar suas práticas. Vê-se, então, a necessidade do estudo e do entendimento da Matriz de Referência, que pode promover um ensino-aprendizagem da leitura, fundamentada na perspectiva interacionista, contemplando o diálogo entre autor-texto-leitor.

CONCLUSÃO

A prática da leitura possibilita a efetiva participação social dos sujeitos em situações de uso da linguagem. Sendo assim, busca-se, por meio de avaliações oficiais, como a Prova Brasil, avaliar a qualidade de ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro. Ao considerar essa avaliação de âmbito nacional, esta pesquisa teve o objetivo de compreender como o conceito de leitura e suas características subsidiam a Prova Brasil. Para tal, selecionou o Tópico I – Procedimentos de leitura – da Matriz de Referência do Saeb, destacando seus descritores, juntamente com uma amostra representativa de atividades de leitura.

A pesquisa apresentou como primeiro objetivo específico identificar o(s) conceito(s) de leitura proposto(s) pelos documentos oficiais que testam/avaliam o ensino de língua-leitura no Brasil. Realizou-se, então, no Capítulo 2 – Conceitos de leitura nos documentos oficiais, a análise dos documentos oficiais: Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998); Diretrizes Curriculares Estaduais – DCE (PARANÁ, 2008); Plano de Desenvolvimento da Educação (BRASIL, 2009a); Orientações para professor – SAEB/Prova Brasil (BRASIL, 2009b). A partir desse estudo, constatou-se a visão de leitura como processo, pois se concebe a linguagem como forma de interação entre os sujeitos, permitindo que atuem nas diversas situações sociais. Com base na identificação do conceito interacionista de leitura em cada documento, observou-se que ele vai sendo ampliado. Enquanto nos PCN (BRASIL, 1998) a leitura era vista como meio que leva à formação e ao desenvolvimento do leitor competente, tem-se, nas DCE (PARANÁ, 2008), a ampliação da visão sobre leitura como condição de atividade humana, um acontecimento social. A partir disso, os Documentos do Saeb levam os conceitos para o contexto escolar, considerando-se que o ensino da Língua Portuguesa deve se voltar à função social da língua. Logo, vê-se que o primeiro objetivo específico foi alcançado a partir dos estudos presentes no Capítulo 2 desta pesquisa.

O segundo objetivo específico procurou identificar o conceito de leitura que subsidia a Prova Brasil. No Capítulo 3 – Prova Brasil: avaliação nacional de leitura e Matriz de Referência, foi possível delimitar, a partir da análise dos comandos de leitura referentes ao Tópico I da Matriz de Referência do Saeb, que o conceito de leitura que subsidia a avaliação é a leitura como interação. Ela é concebida como processo, por meio do qual leitor, autor e texto dialogam, a fim de construir um significado e produzir um sentido.

O próprio Capítulo 3 também responde ao terceiro objetivo específico da pesquisa que buscou delimitar as características do conceito de leitura que subsidia a Prova Brasil.

Através da análise dos comandos de leitura e de seus descritores, observou-se que cada um deles oferece uma gama de habilidades, todavia efetiva-se a leitura como processo, principalmente quando se trabalha os descritores em sequência, estabelecendo-se um elo discursivo entre cada uma das habilidades: em primeiro lugar, o aluno aprende a localizar informações no texto, tendo como foco a leitura como extração (D1); em seguida, ele relacionará informações e irá inferir sentidos no texto, exigindo, além da extração, a atribuição para que haja a relação entre aquilo que o texto propõe e os seus conhecimentos de mundo (D3); após localizar, relacionar, ele reconhecerá as informações implícitas no texto, podendo haver a relação entre texto e leitor (D4); depois de todo o processo com a superfície textual e com informações implícitas, ele poderá reconhecer o tema do texto, tendo que extrair informações e inferir outras (D6); por fim, ele saberá identificar um fato de um comentário, uma vez que irá extrair e atribuir informações que levam a perceber a diferença entre esses elementos (D11).

O quarto objetivo específico buscou discutir, no desenvolvimento, as possibilidades de abordagem de leitura, nas práticas de sala de aula. A partir das perspectivas de leitura, no Capítulo 1, foram propostas atividades de leitura, nos moldes da Prova Brasil, havendo o enfoque em cada teoria abordado, sendo que, na perspectiva interacionista, busca-se a interação entre autor-texto-leitor. Além disso, no decorrer da pesquisa, há menção às práticas de leitura possíveis com base nas teorias apresentadas.

A análise dos descritores, juntamente com os comandos de leitura da Prova Brasil, demonstrou a perspectiva de leitura como interação, tanto nos aspectos teóricos destacados pela Matriz de Referência e pela Escala de Língua Portuguesa do Saeb quanto em suas atividades avaliativas de leitura. Dessa forma, torna-se possível a retomada das características da leitura interacionista apresentadas, principalmente, nos documentos oficiais que subsidiam a construção da Prova Brasil:

- o processo de leitura promove o diálogo entre autor-texto-leitor;
- a leitura leva à formação e ao desenvolvimento de leitores competentes;
- o processo de leitura promove uma resposta ativa ao que é exposto;
- a leitura é constituída de etapas;
- a leitura é um processo ativo;
- o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto;
- o leitor tem objetivo de leitura;

- a leitura é um processo determinado pelas condições sociais do leitor, sendo variável, possibilitando que um texto apresente diferentes leituras;
- o leitor busca extrair, primeiramente, um significado existente para depois produzir um sentido;
- a leitura é um espaço de respostas a outros textos já contemplados, configurando a contrapalavra;
- a leitura promove o trabalho com os gêneros;
- a língua é vista como interação.

Dessa forma, o segundo e o terceiro objetivos específicos são delineados e respondidos no Capítulo 3 desta pesquisa.

Diante do exposto, constata-se que – respondendo ao objetivo geral desta pesquisa – o conceito de leitura e suas características voltam-se para a visão interacionista de leitura, tanto nos documentos oficiais que norteiam a elaboração da Prova Brasil, quanto em seus comandos de leitura. A Matriz de Referência, especificamente o Tópico I, a partir dos elementos que a compõem, propõem um estudo processual da leitura, partindo dos níveis superficiais de leitura até chegar a um trabalho mais complexo de produção de sentidos, visualizando os conceitos de leitura, como extração, como atribuição e como interação.

Desse modo, dentro dos limites a que esta pesquisa se restringiu, espera-se que tenha colaborado para uma compreensão mais ampla dos conceitos de leitura existentes e que se apresentam nos documentos oficiais e, conseqüentemente, nas avaliações de leitura de âmbito nacional. É fundamental que os educadores tenham consciência da importância de conceber a leitura como processo, passando pela decodificação até alcançar os níveis mais complexos da leitura, promovendo a construção de significado e a produção de sentidos. Além disso, espera-se que as análises e as reflexões apresentadas contribuam para o desenvolvimento de novas pesquisas a respeito do processo de leitura e, principalmente, a respeito do processo avaliativo realizado por meio de diferentes avaliações nacionais.

Diante do exposto, sugere-se, para futuras pesquisas, que, a partir da verificação da perspectiva de leitura e de suas características na Matriz de Referência, sejam desenvolvidas atividades que atendam as habilidades esperadas pelos pressupostos teóricos, havendo sua aplicação no contexto escolar, a fim de verificar que os elementos postulados pela Prova Brasil podem promover o ensino-aprendizagem da prática da leitura.

REFERÊNCIAS

- ANGELO, C. M. P. **O leitor e o mundo**: leituras de alunos de séries finais de ciclo. 2005. 151 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2005.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M./ VOLOCHINOV, M. **Marxismo e Filosofia da linguagem**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BONAMINO, A.; FRANCO, C. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do Saeb. **Cadernos de Pesquisa**, Departamento de Educação . PUC-RJ, n. 108, p. 101-132, nov. 1999.
- BRAIT, B. PCNs, gêneros e ensino de língua: fases discursivas da textualidade. *In*: ROJO, R.(org.). **A prática de linguagem em sala de aula**: praticando os PCNs. Campinas: Mercado das Letras, 2000, p. 13-26.
- BRASIL, MEC. **PDE**: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; INEP, 2009a.
- BRASIL, MEC. Orientações para professores – SAEB/Prova Brasil. Brasília: MEC, SEB; INEP, 2009b.
- BRASIL, MEC. **Biblioteca na escola**. Brasília: SEB, 2009c.
- BRASIL, MEC. **LDB**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 25 junho 2008.
- BRASIL, S. E. B. **Pró-letramento**: alfabetização e linguagem. Brasília, 2007, p. 1-50. fascículo 2 – Alfabetização e letramento: Questões sobre avaliação.
- BRASIL, MEC. **Indicadores da qualidade na educação**: dimensão ensino e aprendizagem da leitura e da escrita/Ação Educativa, SEB/MEC (coordenadores). São Paulo: Ação Educativa, 2006.
- BRASIL, SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa: 5ª. a 8ª. Série. Brasília: SEF, 1998.
- BRANDIST, C. The Bakhtin Circle. *The Internet Encyclopedia of Philosophy*. Disponível em: <<http://www.utm.edu/research/iep/b/bakhtin.htm>> 2006. Acesso em: jun. 2008.
- COSTA, S. R. A construção de “títulos” em gêneros diversos: um processo discursivo polifônico e plurissêmico. *In*: ROJO, R.(org.). **A prática de linguagem em sala de aula**: praticando os PCNs. Campinas: Mercado das Letras, 2000, p. 67-92.
- DELL’ISOLA, R. L. P. A interação sujeito-linguagem em leitura. *In*: MAGALHÃES, I. (org.). **As múltiplas faces da linguagem**. Brasília: UNB, 1996.

DUARTE, T. A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre triangulação (metodológica). **CIES e-Working Paper (Centro de Investigação e estudos de Sociologia)**. nº 60/2009.

FUZA, A. F. A escrita na sala de aula do ensino fundamental. *In: Interação e Escrita*. Universidade Estadual de Maringá: Maringá, 2007.

GERALDI, J.W. **Portos de passagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. 3. Ed. São Paulo: Ática, 2005.

GOULEMOT, J. M. Da leitura como produção de sentidos. *In: CHARTIER, R. (org.). Práticas de Leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

INEP. **Desempenho de sua escola**. Disponível em: <www.provabrasil.inep.gov.br>. Acesso em: 20/06/2009.

INEP. SAEB – 2005. **Primeiros resultados**: Médias de desempenho do SAEB/2005 em perspectiva comparada. Disponível em: <www.inep.gov.br> 2007. Acesso em: 10/05/2009.

INEP. **Matriz de Referência**. 2008. Disponível em: <www.inep.gov.br/basica/saeb/matrizes/topicos_descritores_pot.htm>. Acesso em 15 maio 2009.

INEP. **Mapa do analfabetismo no Brasil**. 2006. Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acesso em: 24 jun. 2006.

INEP. **Qualidade da educação**: uma nova leitura do desempenho dos estudantes da 4ª série do Ensino Fundamental. 2003. Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acesso em: 24 mar. 2006.

INEP. **Qualidade da educação**: uma nova leitura do desempenho dos estudantes da 4ª série do Ensino Fundamental. Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acesso em: 24 mar. 2003.

KATO, M. A. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1986.

KEZEN, S. **Ensino de leitura em língua estrangeira**: a contribuição do modelo sociointeracional na construção do conhecimento e do sentido dos textos. Disponível em: <www.partes.com.br/ed44/educacao.asp>. Acesso em: 03 set. 2005.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura**: teoria e prática. Campinas, SP: Pontes, 1996.

LEFFA, V.J. Perspectivas no estudo da leitura: texto, leitor e interação social. *In: LEFFA, V. J.; PEREIRA, A. E. (Org.). O ensino da leitura e produção textual*. Pelotas: Educat, 1999.

LEFFA, V.J. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre: Sagra Luzzano, 1996.

MENEGASSI, R. J. **A internalização da escrita no ensino fundamental.** In: ANTONIO, J. D. O texto como objeto de ensino, de descrição linguística e de análise textual e discursiva. Maringá-PR: EDUEM/Fundação Araucária, 2009, p. 21-44, no prelo.

MENEGASSI, R. J. Aspectos da responsividade na interação verbal. **Revista Línguas e Letras.** Vol. 10, nº 18, 1º Sem. 2009.

MENEGASSI, R. J. Responsividade e dialogismo no discurso escrito. In: **1ª Jornada Internacional de Estudos do Discurso – JIED.** Maringá: UEM, 2008.

MENEGASSI, R. J.; ANGELO, C. M. P. Conceitos de leitura. In: MENEGASSI, R. J. (org). **Leitura e ensino.** Maringá: Eduem, 2005, p. 15-40.

PARANÁ, SEED. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Língua Portuguesa.** Paraná, 2008.

PARANÁ, SEED. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Língua Portuguesa.** Paraná, 2005.

SANTOS, L. L. C. P. S. Políticas públicas para o ensino fundamental: parâmetros curriculares nacionais e sistema nacional de avaliação. **Educação & Sociedade,** Campinas, vol. 23, n. 80, Setembro/2002, p. 346-367.

SILVA, E. T. **Leitura crítica e suas fronteiras: ensaios.** Campinas. Mercado de Letras, ALB, 1998.

SILVA, E. T. **De olhos abertos: reflexões sobre o desenvolvimento da leitura no Brasil.** Ática: São Paulo, 1991.

SOLÉ. **Estratégias de leitura.** 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, I. R. **Conceitos bakhtinianos no contexto da reformulação curricular da educação básica do Paraná.** 2010. 103f. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Maringá. Programa de Pós-graduação em Letras, 2010.

STRIQUER, M. S. D. **Os objetivos de leitura no livro didático.** 2007. 140 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

VOLOSHINOV, V. N.; BAKHTIN, M. M. Discurso na vida e discurso na arte: sobre poética sociológica (1926). Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza. In: VOLOSHINOV, V. N. **Freudismo.** Trad. I. R. Titunik. New York: Academic Press, 1972. (Circulação para uso didático).

ZYGMANTAS, J.; FREITAS, I. C. C. A. **A Avaliação da Aprendizagem em Livros Didáticos de Inglês.** 2003/2004. Disponível em: <<http://www.apliesp.org.br>>. Acesso em: 26 abr. 2006.

ZOZZOLI, R. M. D. (org.). **Ler e produzir** – discurso, texto e formação do sujeito leitor/produtor. Maceió: Edufal, 2002, p. 17-31.