

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA**  
**FACULDADE DE LETRAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

**Fábio Citrole Conegundes**

**Inferência de uma informação implícita em um texto: uma análise da habilidade nas  
avaliações externas e internas de Língua Portuguesa na Educação Básica**

Juiz de Fora

2022

Fábio Citrole Conegundes

**Inferência de uma informação implícita em um texto:** uma análise da habilidade nas avaliações externas e internas de Língua Portuguesa na Educação Básica

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Linguística. Área de concentração: Linguística

Orientador: Prof. Dr. Thenner Freitas da Cunha

Juiz de Fora

2022

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Citrole Conegundes , Fábio.

Inferência de uma informação implícita em um texto : uma análise da habilidade nas avaliações externas e internas de Língua Portuguesa na Educação Básica / Fábio Citrole Conegundes . -- 2022.

119 f. : il.

Orientador: Thenner Freitas da Cunha

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Linguística, 2022.

1. Atividade . 2. Inferência . 3. Leitura . I. Freitas da Cunha, Thenner, orient. II. Título.

## **Fábio Citrole Conegundes**

**Inferência de uma informação implícita em um texto:** uma análise da habilidade nas avaliações externas e internas de Língua Portuguesa na Educação Básica

Dissertação  
apresentada ao  
Programa de Pós-  
Graduação em  
Linguística  
da Universidade  
Federal de Juiz de  
Fora como requisito  
parcial à obtenção do  
título de Mestre em  
linguística. Área de  
concentração:  
linguística.

Aprovada em 08 de novembro de 2022.

### BANCA EXAMINADORA

Prof(a) Dr(a) Thenner Freitas da Cunha - Orientador  
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof(a) Dr(a) Lauriê Ferreira Martins Dall'Orto  
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof(a) Dr(a) Carolina Scali Abritta  
Universidade Estadual do Rio de Janeiro

Prof(a) Dr(a) Dedilene Alves de Jesus  
Universidade Estadual de Minas Gerais



Documento assinado eletronicamente por **Thenner Freitas da Cunha, Usuário Externo**, em 09/11/2022, às 14:18, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **Lauriê Ferreira Martins Dall'Orto, Usuário Externo**, em 09/11/2022, às 16:08, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **Dedilene Alves de Jesus Oliveira, Usuário Externo**, em 10/11/2022, às 01:05, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **CAROLINA SCALI ABRITTA, Usuário Externo**, em 11/11/2022, às 14:03, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf ([www2.ufjf.br/SEI](http://www2.ufjf.br/SEI)) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **0986291** e o código CRC **410EB3B0**.

---

Dedico este trabalho aos meus alunos e ex-alunos da Educação Básica, que me animam, diariamente, para continuar sonhando e lutando por uma educação de qualidade para todos...

## AGRADECIMENTOS

Uma pesquisa acadêmica não resulta apenas do trabalho árduo do pesquisador. Pelo contrário, é o reflexo de múltiplas colaborações. Por isso, aproveito este espaço para tecer os meus singelos agradecimentos...

A Deus, pelo dom da vida e por guiar os meus passos, diariamente.

À minha tia Maria Julieta de Oliveira (*in memoriam*), por acreditar que a educação muda o mundo e ser o meu maior exemplo de vida, de academia.

À minha avó Célia (*in memoriam*), pelo orgulho, elogios e braços acolhedores, quando eu, em inúmeros momentos, pensei em desistir e aceitar, pacificamente, a posição de subalterno que muitos quiseram para mim.

Aos meus pais, Fernando e Gislaine, por acreditarem em mim e, de certa forma, lutarem para que eu tivesse uma educação digna.

Ao amigo Renan, por sempre me incentivar, ajudar, acalmar e ter compreendido, muitas vezes, a minha ausência, quando eu estava escrevendo esta dissertação. Como eu sou muito grato a você, Renan!

Ao meu querido orientador, Dr. Thenner Freitas da Cunha, por acreditar em minha pesquisa, em minhas ideias e por ter aceitado, prontamente, me orientar. Agradeço também por cada sugestão, na escrita, e por ser tão atencioso comigo, nestes dois anos.

Aos meus amigos da graduação em Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), por compartilharem comigo o sonho por um ensino de Língua Portuguesa melhor na Educação Básica, em diversos momentos. Em especial, à minha amiga Clarice, por acreditar na minha potencialidade de pesquisador, por ter insistido para que eu fizesse a prova do mestrado, quando eu já não acreditava mais em mim. Clarice, agradeço também, pelas inúmeras conversas sobre a minha pesquisa. Você é demais!

Aos colegas de turma do mestrado, pelas discussões e conhecimentos compartilhados. Em especial, à Fernanda e à Miriã, por dividirem comigo os momentos de alegria e os dissabores da pós-graduação. Meninas, sentirei saudade dos nossos telefonemas, das nossas risadas altas e de nossas comilanças, após as aulas.

À professora Dra. Lúcia Furtado de Mendonça Cyranka, ex-professora do Departamento de Educação da UFJF, por despertar em mim e em tantos outros alunos do curso de licenciatura em Letras a insatisfação com um ensino discriminatório de língua materna, desde os primeiros períodos da graduação. Como dito por você, Lúcia, que a nossa prática, em sala de aula ou na academia, sirva para que todos aprendam com qualidade e possam usar a língua, com proficiência, em diferentes práticas comunicativas.

Ao professor Dr. Júlio César de Oliveira, pelo exemplo de docência, pelos conselhos e pelas conversas informais sobre as demandas e desafios do ensino de leitura e escrita no Brasil. Sou muito grato também por ter apontado o quanto a Linguística pode contribuir para o ensino de línguas.

À Dra. Luciana Texeira, pelo amor à Faculdade de Letras da UFJF, pelas discussões teóricas e práticas sobre o processamento da leitura, durante as reuniões do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), programa no qual surgiram as minhas primeiras angústias quanto à aprendizagem de inferências, na Educação Básica.

Aos docentes das disciplinas do mestrado, pelas aulas ministradas e pelos conhecimentos construídos, durante as leituras e os seminários fomentados. Em especial, à professora Dra. Lauriê Ferreira Martins Dall’Orto, por não ter deixado que eu desistisse do curso e pelas considerações sobre a minha pesquisa, no exame de qualificação e na defesa da dissertação. Lauriê, você é uma mega, super, power educadora. Ao professor Dr. Alexandre Cadilhe, por, muitas vezes, ter me tirado da “zona de conforto” das pesquisas acerca do ensino de Língua Portuguesa, na Educação Básica, e por ter me ensinado que é preciso produzir ciência que, de certa forma, contribua para combater as injustiças sociais.

À professora Dra. Carolina Scali Abritta e à professora Dra. Dedilene Alves de Jesus, por comporem a banca de defesa como membras externas e por tecerem importantes considerações para o aprimoramento da versão final desta dissertação. Também registro os meus agradecimentos à professora Dra. Luciana Martins Arruda e à professora Dra. Thais Fernandes Sampaio, por aceitarem fazer parte da minha banca de defesa como suplentes.

Aos professores de Língua Portuguesa, atuantes na Educação Básica, que, prontamente, doaram as atividades de leitura (documentos tão pessoais!) para que eu as analisasse, neste trabalho. Esta pesquisa é também de vocês!

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo financiamento desta pesquisa.

[...]-ler as entrelinhas- é o desafio maior e também o maior prazer que a leitura pode proporcionar. Privar essa oportunidade ao jovem leitor, como afirma Ana Maria Machado, “é uma forma perversa de pactuarmos com a exclusão (SILVA, 2009, p. 49).

## RESUMO

O objetivo principal desta pesquisa é investigar a produção de atividades de compreensão de texto que avaliam, durante as aulas de Língua Portuguesa do 9º ano do Ensino Fundamental, a habilidade leitora de inferência de uma informação implícita em um texto, considerando o fato de que saber ler, com proficiência, as entrelinhas textuais é um exercício que demanda uma aprendizagem mais sofisticada por parte dos estudantes. Em específico, a pesquisa em questão busca ter uma dimensão mais clara da estrutura (formato) dessas atividades; da concepção de leitura mobilizada por seus elaboradores; dos gêneros textuais escolhidos para compô-las e dos níveis de complexidade das inferências exploradas na avaliação dos discentes. Para tanto, é feita uma análise detalhada de itens da Prova Brasil (Avaliação Nacional do Rendimento Escolar) e do SIMAVE (Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública), bem como de questões criadas por professores de Língua Portuguesa para o trabalho com a habilidade leitora mencionada no dia a dia escolar. A pesquisa proposta é uma análise documental e enquadra-se nos princípios da pesquisa qualitativa-interpretativista (PÁDUA, 1997). Para o embasamento do trabalho, aborda-se a perspectiva interacionista de leitura (ANTUNES, 2003; KLEIMAN, 1989; SOLÉ, 1998), a dimensão emancipatória de avaliação (HOFFMANN, 2009; LUCKESI, 2018; ROMÃO, 1998) e a valorização das tarefas escolares para o desenvolvimento da competência leitora (ARAÚJO, 2017; MELCHIOR, 2002). Os resultados da pesquisa revelam a criação de atividades interessantes para a avaliação da habilidade leitora de inferência de uma informação implícita em um texto no contexto das aulas de Língua Portuguesa. Os itens e questões elaboradas pelos professores foram confeccionados de acordo com uma concepção interacionista de leitura e abarcaram uma multiplicidade de gêneros textuais, como apregoam as novas perspectivas de ensino de língua materna em prol das práticas de letramento. Diferente dos itens analisados, elaborados no formato múltipla escolha, as tarefas criadas pelos professores foram formuladas ora no modelo discursivo ora no modelo múltipla escolha, uma estratégia importante para uma avaliação mais dinâmica dos estudantes, embora algumas questões apresentem fragilidades que poderiam dificultar a interpretação textual dos discentes. A pesquisa evidencia também haver por parte dos avaliadores uma intenção de preparar os estudantes para produção de inferências de baixo e alto grau de complexidade.

**Palavras-chave:** Atividade. Inferência. Leitura.

## ABSTRACT

The main aim of this research is to investigate the production of text comprehension activities that evaluate the ability of inference of implicit information in a text during the Portuguese Language classes of 9<sup>th</sup> graders of Fundamental School, considering the fact that knowing how to read between the lines of a text with proficiency is an exercise that demands more sophisticated learning skills from students. Specifically, this research intends to have a clearer dimension of these activities' structures of the reading conception demanded by its elaborators; of the chosen textual genres to be part of them and of the explored inference levels in teachers' evaluations. In order to do so, we made a detailed analysis of items of Prova Brasil (Brazilian National Evaluation of school Performance) and of SIMAVE (Minas Gerais' Evaluation System of Public Education), as well as questions made by Portuguese language teachers to work with the previously mentioned ability in daily school classes. The purpose of this research is to make a documental analysis, which can be included on the principles of qualitative-interpretivist research (PÁDUA, 1997). As a basis of this work, we approach the interactionist perspective of reading (ANTUNES, 2003; KLEIMAN, 1989; SOLÉ, 1998), the emancipatory dimension of evaluation (HOFFMANN, 2009; LUCKESI, 2018; ROMÃO, 1998) and the school tasks valorization for the development of the reading competence (ARAÚJO, 2017; MELCHIOR, 2002). The results of this research reveal the creation of interesting activities for the evaluation of ability of inference of implicit information in a text in the context of Portuguese Language Classes. The items and questions elaborated by the teachers were made according to an interactionist perspective of reading and used different textual genres, according to the new perspectives of teaching in favor of literacy practices. Different from the items, elaborated in the multiple-choice model, the tasks created by the teachers were formulated either in the discursive model or in the multiple-choice model, an important strategy for a more dynamic evaluation of the students, although some questions show problems that could to hinder students's understanding. The research also shows that the evaluators intend to prepare students for the production of low and high complexity inferences.

**Keywords:** Activity. Inference. Reading.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Poema de um autor desconhecido.....	27
Figura 2- Anúncio publicitário de videocassete .....	28
Figura 3 - Anúncio publicitário do Banco do Itaú.....	29
Figura 5 - Matriz de referência do SIMAVE /9º ano .....	58
Figura 6 - Estrutura de um Item de inferência de uma informação implícita.....	59
Figura 7 - Escala de Proficiência do SIMAVE/9º ano .....	62
Figura 8 - Item I da Prova Brasil sobre o relato "Prejuízo em estacionamento" .....	69
Figura 9 - Item II da Prova Brasil sobre o artigo de opinião "Programas esportivos televisivos: contribuições para a Educação Física Escolar" .....	71
Figura 10 - Item III da Prova Brasil sobre o conto "O homem que entrou pelo cano" .....	72
Figura 11 - Item I do SIMAVE sobre a fábula "A casa dos Mil espelhos" .....	74
Figura 12 - Item II do SIMAVE sobre uma sinopse de livro infantil.....	76
Figura 13 - Item III do SIMAVE, cujo tema é o congestionamento no trânsito, após feriado prolongado .....	78

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Estágios de leitura propostos pelo SAEB .....	32
Quadro 2 - Etapas de leitura, de acordo com Silva (2009).....	33
Quadro 3 - Níveis de inferências exploradas pelas questões que avaliam a inferência leitora na sala de aula, de acordo com os estudos de Applegate et al (2002).....	39
Quadro 4 - Habilidades leitoras exploradas nas atividades criadas pelos professores .....	66
Quadro 5 - Síntese da análise dos itens da Prova Brasil e do SIMAVE .....	93
Quadro 6 - Domínios discursivos dos gêneros textuais que foram usados como suporte para os itens da Prova Brasil e do SIMAVE.....	94
Quadro 7 - Síntese da análise das questões de inferência de uma informação implícita criadas pelos professores atuantes no 9º ano do Ensino Fundamental .....	96
Quadro 8 - Domínios discursivos dos gêneros textuais usados como suporte para as questões elaboradas pelos professores .....	97

## LISTA DE SIGLAS

ANEB - Avaliação Nacional da Educação Básica;  
ANA- Avaliação Nacional de Alfabetização;  
ANRESC - Avaliação Nacional do Rendimento Escolar;  
CAED - Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação;  
BNCC- Base Nacional Comum Curricular;  
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica;  
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira;  
LP - Língua Portuguesa;  
MEC - Ministério da Educação;  
PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais;  
PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes;  
PROALFA – Programa de Avaliação da Alfabetização;  
PROEB – Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica;  
SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica;  
SEE – Secretaria de Estado de Educação;  
SIMAVE - Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública;  
UFJF- Universidade Federal de Juiz de Fora.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>2</b>	<b>O TRABALHO COM A LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA</b> ....	17
2.1	ENSINO DE PORTUGUÊS: POR NOVAS ERAS!.....	18
2.2	CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM.....	22
2.3	TEXTO, GÊNEROS E TIPOS TEXTUAIS.....	26
2.4	A LEITURA E A FORMAÇÃO DE BONS LEITORES.....	32
2.5	INFERÊNCIA: UM PROCESSO CRUCIAL PARA A COMPREENSÃO LEITORA .....	36
2.6	ATIVIDADES DE LEITURA: RECURSOS PRÁTICOS PARA A PROMOÇÃO DA COMPREENSÃO LEITORA.....	40
<b>3</b>	<b>AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM</b> .....	43
3.1	ENSINAR, APRENDER E AVALIAR.....	44
3.2	DIFERENTES CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO NA ESCOLA: AVALIAÇÃO EM PROL DA CLASSIFICAÇÃO E AVALIAÇÃO EM PROL DA EMANCIPAÇÃO...	46
3.3	AVALIAÇÃO EMANCIPATÓRIA: DEMANDAS E PROPÓSITOS .....	49
3.4	MODALIDADES DE AVALIAÇÃO .....	52
3.5	AVALIAÇÃO INTERNA E AVALIAÇÃO EXTERNA: PRÁTICAS ESSENCIAIS PARA A PROMOÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR.....	53
3.6	MATRIZ DE REFERÊNCIA, ITEM, TEORIA DE RESPOSTA AO ITEM (TRI) E ESCALA DE PROFICIÊNCIA: UM POUCO MAIS SOBRE AS AVALIAÇÕES EXTERNAS.....	56
<b>4</b>	<b>METODOLOGIA</b> .....	63
4.1	PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO TRABALHO .....	63
<b>5</b>	<b>ANÁLISE</b> .....	69
5.1	ITENS DA PROVA BRASIL.....	69
5.2	ITENS DO SIMAVE .....	74
5.3	QUESTÕES CRIADAS PELOS PROFESSORES .....	80
5.4	APONTAMENTOS, A PARTIR DA ANÁLISE.....	93
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	101
	<b>REFERENCIAIS</b> .....	105
	<b>ANEXOS</b> .....	111

## 1 INTRODUÇÃO

O processo de modernização vivenciado por muitas sociedades, nos últimos séculos, acarretou inúmeras transformações sociais, dentre elas, a organização e funcionamento da vida social a partir da escrita. Acesso aos bens culturais, participação das decisões públicas e privadas, bem como as mais banais demandas do cotidiano requerem, na grande parte do tempo, o domínio e compreensão do código escrito. Com o acesso das classes populares à educação (sinalizado pela oferta de mais escolas públicas, obrigatoriedade e gratuidade do ensino, por exemplo), tornou-se fundamental garantir a todas as classes sociais a aprendizagem da escrita e a compreensão dos textos escritos, para que todos os sujeitos em formação possam participar, com êxito, das práticas sociais. Nesse interim, discutir a aprendizagem da leitura, implica reconhecer que formar bons leitores dos mais diversos textos não tem sido uma preocupação recente das escolas brasileiras. Uma conversa atenta com educadores nos permitiu dizer que tal intento tem se tornado um desafio maior com a divulgação de dados desanimadores sobre a proficiência leitora dos estudantes brasileiros: de acordo com Rojo (2009), dados do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) revelam que há uma grande parcela de estudantes concluindo o Ensino Médio tendo consolidado apenas as mais elementares habilidades leitoras, sendo que o esperado para o término da Educação Básica é a consolidação de todas as habilidades de leitura, incluindo as de maior grau de complexidade. Ainda segundo a linguista, o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) também tem tornado evidente a má formação leitora dos brasileiros, já que o exame aponta que, dentre um conjunto de países avaliados, o Brasil tem atingindo, nos últimos anos, posições baixas no ranking em leitura.

O que é preciso fazer, então, para melhorar a formação leitora dos estudantes brasileiros? No bojo dessa discussão, algumas alternativas de resposta são apresentadas por autores renomados no campo de investigação sobre o tema, como Antunes (2003; 2009), Kleiman (1989), Marcuschi (2005; 2008) e Solé (1998). Para esses pesquisadores, a formação de leitores proficientes requer, entre outros quesitos, a adoção de uma concepção mais ampla de leitura (concepção discursiva), o engajamento de leitores participativos e a mediação de professores que sejam bons leitores. Para uma concepção discursiva de leitura, defendida também por nós ao longo desta dissertação, ler um texto é um ato de construção de sentido que ultrapassa os limites da decodificação, por demandar o diálogo entre autor, texto e leitor. O texto é um emaranhado de pistas textuais, que associadas aos conhecimentos prévios do leitor,

garantem a construção de significados. O leitor, para que seja um bom construtor de sentidos, necessita aprender a interagir com o texto e com o autor, tendo, para isso, que desenvolver as mais diversas habilidades de leitura já dominadas por leitores mais experientes. O professor, enquanto agente de letramento (BORTONI- RICARDO *et al*, 2012), atua como mediador do ensino da leitura, garantindo ao estudante o domínio das habilidades leitoras e a aplicação delas em situações práticas de compreensão de texto no dia a dia.

Devido à complexidade da leitura (CARVALHO; 2018; OLIVEIRA; 2010), estudiosos, como Araújo (2017), Medeiros (1989), Melchior (2002) e nós, advogam que as atividades que os professores elaboram ou levam para os alunos fazerem na escola podem ser bons instrumentos para a aquisição, o desenvolvimento e a consolidação da competência leitora. Pensando nisso, intencionamos investigar, nesta dissertação, a produção de atividades de leitura destinadas aos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, tendo em vista o fato de que esse ano escolar representa o término de um ciclo escolar, em que boa parte das habilidades leitoras já devem ter sido aprendidas no contexto da sala de aula. Dentre as atividades criadas para avaliar as habilidades leitoras, elegemos, para investigação, as que abordam a inferência de uma informação implícita em um texto, por julgarmos ser uma habilidade de leitura que representa um grande desafio de aprendizagem para os estudantes, por requerer a construção de significados a partir da leitura das camadas mais profundas de significação de um texto. Ao analisarmos itens da Prova Brasil, do SIMAVE, bem como questões de testes desenvolvidas por professores de português para a avaliação da habilidade de inferência de uma informação em um texto, queremos ter uma dimensão mais clara sobre: (i) o formato dessas atividades; (ii) a concepção de leitura mobilizada por elas; (iii) os gêneros textuais usados para compô-las; (iv) os níveis de complexidade das inferências exploradas pelos avaliadores ao criá-las.

Considerando os nossos objetivos investigativos elencados acima, enquadramos a nossa pesquisa no campo da pesquisa qualitativa-interpretativista (Pádua, 1997), visto que intencionamos, sobretudo, conhecer os significados locais construídos e atribuídos, de forma particular, aos itens e questões analisadas. Enxergamos tais atividades de compreensão leitora como documentos autênticos dos quais conseguimos captar informações significativas, o que configura o nosso trabalho, também, como uma pesquisa documental.

Para as discussões provocadas, ao longo deste trabalho, quanto à formação leitora efetiva dos alunos da Educação Básica, além da concepção interacionista de leitura, que compreende a atividade leitora como uma prática de interação (diálogo entre sujeitos para a construção de sentido), operamos também como uma perspectiva mediadora, emancipatória de avaliação (HOFFMANN, 2009; LUCKESI, 2018; MENIN, 2006). Tal dimensão acredita ser a

avaliação uma prática benéfica para o diagnóstico preciso da aprendizagem do aluno. O intuito é que, a partir dela, o professor possa tomar decisões sólidas para melhorar ou aperfeiçoar a aprendizagem do aluno. No caso da leitura, é uma prática positiva, que cria condições concisas para que o docente diagnostique a competência leitora dos estudantes e, a partir disso, intervenha para que se tornem, de fato, leitores críticos. É justamente por esse propósito em prol da aprendizagem que ela se diferencia da prática do exame, ainda tão comum na escola. O exame intenciona, sobretudo, criar medidas frias para promover ou reprovar os discentes.

Por fim, compreendemos que a formação leitora conforme defenderemos aqui coaduna com um ensino de Língua Portuguesa que se propõe a levar o aluno a perceber e a usar a língua em situações concretas de uso (LUFT, 1985; TRAVAGLIA, 1997): importa, pois, que os discentes não sejam meros reprodutores de terminologias gramaticais, mas bons produtores e leitores de textos orais e escritos.

Organizamos esta dissertação em seis partes: no capítulo 2, discorremos sobre o ensino de Língua Portuguesa Educação Básica. Para isso, em 2.1, apresentamos quais são os novos propósitos elencados por estudiosos para as aulas de língua materna. Em 2.2, expomos três concepções de linguagem que podem subsidiar uma aula de português, focalizando, dentre elas, a que acreditamos ser mais adequada para a nossa proposta de formação de leitores. Em 2.3, discutimos os conceitos de texto, gêneros e tipos textuais, caros à uma concepção discursiva de Língua Portuguesa. Em 2.4, debatemos, como mais detalhes, a formação leitora. Em 2.5, explicamos o mecanismo inferencial na leitura, para então, elucidar os níveis de inferência que podem ser trabalhados com os alunos, em situações de compreensão textual. Em 2.6, retratamos alguns exemplos de atividades de leitura que podem ser usados por professores em sala de aula. No capítulo 3, tomamos a avaliação da aprendizagem como tema de discussão. Em 3.1, falamos sobre a relação intrínseca entre ensinar, aprender e avaliar. Em 3.2, diferenciamos a prática de avaliação em prol da aprendizagem da prática de avaliação em prol da promoção (exame). Em 3.3, abordamos, com mais detalhe, a execução da avaliação mediadora em favor da aprendizagem, por ser uma dimensão escolhida por nós para embasar esta pesquisa. Em 3.4, apresentamos as modalidades de avaliação: avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação somativa. Em 3.5, diferenciamos a avaliação interna da avaliação externa, desenvolvida para mensurar a qualidade de ensino das Redes de Educação. Como nos propomos observar os itens da Prova Brasil e do SIMAVE, em 3.6, explicamos alguns conceitos próprios do âmbito das avaliações externas. No capítulo 4, detalhamos o desenvolvimento de nossa pesquisa. No capítulo 5, analisamos os itens e as questões elaboradas pelos professores para

avaliação da habilidade de inferência de uma informação implícita em um texto em sala de aula. No capítulo 6, tecemos nossas considerações finais.

## **2 O TRABALHO COM A LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Basta estarmos diante da televisão, do rádio ou, até mesmo, da internet que ouviremos que a educação nos dias atuais necessita atender ao propósito de formar cidadãos críticos, aptos a participarem, ativamente, do mundo. Qual o compromisso do ensino de línguas diante disso? Em especial, qual o papel do ensino de Língua Portuguesa para o trato dessa questão política? Em vista das inquietudes causadas por essas perguntas, este primeiro capítulo destina-se a abarcar uma conjuntura de ideias propostas pelas pesquisas acadêmicas atuais e pelos documentos oficiais referentes ao trabalho com o português, nas salas de aula da educação básica, nos dias atuais, considerando o fato de que, para muitos estudiosos do campo linguístico e educacional, o ensino de português, infelizmente, tem sido problemático, restando lidarmos com “o declínio da fluência verbal, da compreensão e da elaboração de textos mais complexos e formais, da capacidade de leitura da linguagem simbólica, entre outras perdas e reduções” (ANTUNES, 2009, p. 34).

Escolhemos para tanto o seguinte percurso: na primeira seção, enfocamos o que seria, de fato, um ensino produtivo de português enquanto língua materna no século XXI, trazendo para isso as contribuições de inúmeros teóricos; na segunda seção, ao apresentarmos as três concepções de linguagem caras à aula de português, expomos, com mais detalhes, o que venha a ser o postulado interacionista de linguagem, apontado como o melhor caminho para a aprendizagem do português, conforme Antunes (2003), Geraldi (2012), Marcuschi (2008) e inúmeras outras personalidades. Na terceira seção, nos detemos a discutir as noções de texto, gêneros textuais e tipos textuais. Na quarta seção, abordamos a aprendizagem da leitura na escola. Na quinta seção, discutimos o mecanismo inferencial para construção de uma informação implícita em um texto. Depois, na sexta seção, falamos dos modelos e da relevância das atividades de compreensão textual para o desenvolvimento da competência leitora.

## 2.1 ENSINO DE PORTUGUÊS: POR NOVAS ERAS!

Uma análise que se comprometa a observar, a descrever e a explicar o ensino de português, enquanto língua materna, nos últimos anos no Brasil não constitui uma realidade inovadora, uma vez que inúmeras são as pesquisas acadêmicas e os compêndios no mercado editorial que, com suas contribuições peculiares, já têm executado esse árduo exercício. Dentre uma enxurrada de informações, parece comum se darem conta de que a disciplina “Língua Portuguesa” nas escolas públicas brasileiras ainda ter servido, sobretudo, para o trato exclusivo de aspectos da gramática normativa, conforme Antunes (2003), Geraldi (2012) Marcuschi (2008) e inúmeros outros autores. Nesse contexto, em muitas escolas, na maior parte do tempo, os alunos são estimulados ao estudo descontextualizado de palavras e frases soltas, tendo como aporte uma concepção de língua “demasiado estática (sem mudanças), demasiado simplificada e reduzida (sem indefinições, imprevisibilidades), descontextualizada (sem interlocutores, sem intenções), e, portanto, falseada” (ANTUNES, 2009, p. 34) por força da tradição. É também forte a crença de que a aprendizagem dos conteúdos da gramática normativa resultaria em um melhor domínio da fala e da escrita, de acordo com Geraldi (2012).

Restringindo-se aos anos 60 e 70, Menin (2006) aponta que esse formato de ensino se justificou tendo em vista a clientela, que “possuía variedade linguística próxima à variedade considerada padrão” (MENIN, 2006, p. 17), variedade essa descrita e prescrita pelos manuais gramaticais normativos. Respaldados pelo Guia Curricular e os Subsídios desse guia fomentados pela Secretaria de Estado de Educação de São Paulo, consoante a autora, os professores propunham que, durante as aulas de português, os discentes, por exemplo, fossem “treinados” (por conta de uma tendência tecnicista) a retirar palavras ou fazer cópias de elementos do texto para o estudo de fenômenos gramaticais. Quanto à compreensão textual, eram instigados a se deterem às informações explícitas do texto, cabendo-os também realizar produções textuais, numa perspectiva de “escrita como dom”, sem preparo prévio. Melin (2006), curiosamente, aponta para o fato de encontrarmos, naquela época, uma visão simplista de texto, composto por um amontoado de frases.

Na contramão desse ensino mecanicista de língua, se propõe atualmente, principalmente por conta das contribuições dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa (1997) e da Base Nacional Comum Curricular (2017), que o estudo de português, na escola, se destine a abordar o uso da língua em situações concretas de interação, podendo, pois, os alunos participarem plenamente da sociedade, uma vez que é por meio da linguagem que

[...] o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos. (BRASIL, 1997, p. 23)

Mais precisamente com esse ensino destinado ao trato de uma língua dinâmica, funcional, “a serviço das pessoas, de seus propósitos interativos reais, os mais diversificados, conforme as configurações contextuais, conforme os eventos em que os interlocutores se encontram” (ANTUNES, 2009, p. 35), pretende-se o desenvolvimento de competência comunicativa por parte dos estudantes. Importa, pois, explicitarmos aqui ser essa competência o conhecimento não só das regras do sistema linguístico, que todo falante domina implicitamente como também “das normas sociais e culturais que definem a adequação da fala” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 73). Em outras palavras, defende-se que a escola capacite os educandos para que saibam usar a língua nas mais diversas situações de comunicação, de acordo com o papel social desempenhado por eles nessas circunstâncias, os interlocutores nelas envolvidos, como também os propósitos comunicativos em jogo.

Geraldi (2012) salienta que, nessas diversificadas situações de comunicação das quais os falantes participam em sociedade, a compreensão e a produção de textos são demandadas. Sendo o texto, aqui, entendido como “uma unidade comunicacional globalmente coerente, incluindo um locutor, um alocutário, uma referência ao mundo e marcas da situação da qual emerge” (TREVIZAN, 1998, p. 18), um discurso dotado de significado criado por alguém e direcionado a alguém, embutido das marcas ideológicas, culturais e sociais que o autor traz consigo ao criá-lo. Logo, importa que a escola seja um espaço em que os alunos leiam e produzam bons textos (orais, escritos e multimodais).

Quanto à leitura, é desejado que seja uma prática de significação, de construção de sentido, a partir do momento em que leitor, texto e autor interagem. O Leitor, nessa interação, para Kleiman (1989), com base em seus conhecimentos prévios, apoia-se no que lê, preenche lacunas deixadas pelo texto, faz inferências, pressuposições e até mesmo se posiciona quanto ao que é

lido. Utiliza-se, portanto, inúmeras habilidades que devem ser trabalhadas pela escola, conforme Carvalho (2018).

Em uma era marcada pelo uso dos novos recursos tecnológicos, para Lima Júnior (2016) torna-se fundamental também que os professores ensinem aos educandos novas rotas de leitura diferentes daquelas feitas quando se trata do texto escrito. Os alunos, segundo o autor, ao lerem um texto digital, precisam saber explorar os *links*, as imagens, os vídeos comuns a esse texto, guiando-se por uma leitura não linear.

Nessa discussão em relação à leitura na escola, importa, também, a valorização da leitura do texto literário, como bem enfatiza Silva (2013). Ler um texto literário, consoante os PCNs de Português (1997), requer que os estudantes atentem às especialidades desse tipo de texto, que engajem no jogo com a linguagem que ali é construído, um jogo que envolve o trato das sensações, expressão de subjetividades e, até mesmo, referência à realidade concreta vivenciada pelos homens.

Ainda quanto à leitura de textos, muitos dos quais presentes em ambientes digitais, Barbosa (2010) ressalta ser fundamental que a escola instigue os estudantes para que captem ideologias, valores, crenças manifestadas e, enquanto leitores críticos, questionem as informações ali contidas. Essa atitude também é frisada pela BNCC (2017) quando defende que os alunos precisam reconhecer os discursos de ódio e lutar contra eles.

Em relação à produção de textos, ancorada em uma concepção interacionista de linguagem, Marcuschi (2010) pontua que seja uma atividade autêntica, que considere a presença de um autor que, ao escrever, busca interagir com um leitor, tendo consigo sempre uma intenção comunicativa. Esse autor deve ser um escritor competente, que,

[...] ao produzir um discurso, conhecendo possibilidades que estão postas culturalmente, sabe solucionar o gênero no qual seu discurso se realizará escolhendo aquele que for apropriado a seus objetivos e à circunstância enunciativa em questão. Por exemplo: se o que deseja é convencer o leitor, o escritor competente selecionará um gênero que lhe possibilite a produção de um texto predominantemente argumentativo; se é fazer uma solicitação a determinada autoridade, provavelmente redigirá um ofício; se é se é enviar notícias a familiares, escreverá uma carta. Um escritor competente é alguém que planeja o discurso e conseqüentemente o texto em função do seu objetivo e do leitor a que se destina, sem desconsiderar características específicas do gênero. É alguém que sabe elaborar um resumo ou tomar notas durante uma exposição oral; que sabe esquematizar suas anotações para estudar um assunto; que sabe expressar por escrito seus sentimentos, experiências e opiniões. Um escritor competente é, também, capaz de olhar para o próprio texto como um objeto e verificar se está confuso, ambíguo, redundante, obscuro ou incompleto, Ou seja: é capaz de revisá-lo e reescrevê-lo até considerá-lo satisfatório para o momento. É ainda, um leitor competente,

capaz de recorrer, com sucesso, a outros textos quando precisa utilizar fontes escritas para a sua própria produção. (BRASIL, 1997, p. 65)

Logo, a escrita, como se vê, é uma atividade comunicativa, na qual mais do que ter o que falar, o autor necessita executar diferentes movimentos, de modo a melhor interagir com o seu interlocutor.

Um novo formato para as aulas de português na educação básica requer também, segundo Mendonça (2006), práticas de análise linguística. Para a autora, a análise linguística, em contraposição ao ensino tradicional da gramática, se refere à reflexão do funcionamento da linguagem, abordando questões sistêmicas (gramaticais), textuais e até mesmo discursivas. O domínio dessas questões, tendo como parâmetro a linguagem em uso, pode “ajudar, no processo de compreensão de textos, a perceber implícitos, intenções, ações, posicionamentos, efeitos de sentido etc. presentes nos vários textos em circulação social e, na produção de textos, a se adequar melhor a diferentes objetivos e situações” (BARBOSA, 2010, p. 155).

Discutir a variação linguística também configura uma das tarefas do ensino de português nessa nova era. É imprescindível, segundo Dionísio (2005), que os discentes reconheçam que qualquer língua é uma instituição heterogênea, composta por um conjunto de variedades (não somente a padrão como muitos acreditam), e que a mudança linguística é um fenômeno natural, ao qual todas as línguas estão sujeitas. Não basta que apenas se deem conta de que as línguas variam. É preciso que conheçam e que estudem, na escola, as variedades linguísticas para que, nas situações comunicativas em que elas são dominantes, os alunos consigam usá-las com propriedade. É preciso, portanto, que seja um trabalho de reflexão quanto ao fato de que não há variantes melhores ou piores do que outras, mas sim adequadas ou não a dadas esferas comunicativas. Atentar a isso exige que a escola esteja destinada à promoção de um ensino produtivo, o qual “objetiva ensinar novas habilidades linguísticas. Quer ajudar o aluno a estender o uso de sua língua materna de maneira mais eficiente” (TRAVAGLIA, 1997, p. 39). Não almeja “alterar padrões que o aluno já adquiriu, mas aumentar os recursos que possui e fazer isso de modo tal que tenha a seu dispor, para uso adequado, a maior escala possível de potencialidades de sua língua em todas as diversas situações em que tem necessidade delas.” (HALLIDAY; MCINTOSH; STREVENSON, 1974 apud TRAVAGLIA, 1997, p. 40). Ainda quanto à variação linguística, as aulas de português, segundo a BNCC (2017), precisam ser momentos em que os educandos se conscientizem sobre o preconceito linguístico, que, de forma cruel, agrega “a cada língua e ou a cada variante linguística falada pela população valores positivos ou negativos, de acordo com o maior ou menor poder econômico político, o maior ou

menor prestígio sociocultural do grupo que a fala” (RANGEL, 2010, p. 186). Combatê-lo é uma forma de possibilitar a qualquer falante o direito de usar, com gozo, a sua língua ou variante linguística de origem, como também a aprender as normas urbanas de prestígio, presentes na ciência, na política e, até mesmo, na religião.

A implantação dessa dimensão para as aulas de Língua Portuguesa na educação básica requer, conforme Antunes (2009), que a escola não apenas se dê conta de que o ensino pautado na transmissão mecanizada da gramática normativa, durante as aulas de português, em nada tem contribuído para que os estudantes usem a língua em situações concretas de comunicação, mas que também mude suas rotas, suas concepções. Um caminho para isso se inicia por um diagnóstico de como tem agido e como pode vir a agir, caso se ancore em uma concepção interacionista de linguagem, sobre a qual falaremos a seguir, juntamente com duas outras concepções de linguagem.

## 2.2 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM

O trabalho que o professor desenvolve em sala de aula, as metodologias por ele empregadas e até mesmo o que toma como objeto de ensino parte, antes de tudo, da concepção que ele tem do que seja ensinar e para quais objetivos. No caso do professor de português, ele pode propor um ensino de língua, tendo como base três concepções de linguagem.

A primeira concepção defende ser a língua uma *expressão do pensamento*. Logo, o que o indivíduo faz, ao usá-la, é manifestar a outrem o que, de antemão, havia pensado. O falante elabora uma representação mental, a exterioriza ao interlocutor que deverá captá-la da forma em que foi mentalizada. “A enunciação é um ato monológico, individual, que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece” (TRAVAGLIA, 1997, p. 21). O locutor pensa, elabora um texto em que expõe esse pensamento, sem levar em consideração as experiências, os conhecimentos do receptor e, até mesmo, a interação que está presente nesse processo.

Escrever, com base nessa concepção, é colocar no papel o que se pensou, cabendo ao leitor, captar, por meio da leitura, o que o autor quis dizer. Para Matta (2009) isso está bem nítido na escola, em atividades de leitura, em que os alunos são orientados a verem o autor como autoridade máxima responsável pelo sentido de um texto e depois dele o professor que é o mais capacitado para apreender o que ele quis dizer.

Os defensores dessa concepção de linguagem, como bem aponta Geraldini (2012), acreditam que aqueles que não pensam não conseguem expressar. Diante disso, cabe à escola ensinar regras (normas da gramática normativa para o bem falar e escrever) para que os alunos consigam organizar, de forma lógica, o pensamento. Dominar bem essas regras representa para muitos discentes a capacidade de se comunicar melhor, independente de para quem se fala e em que situação.

Essa concepção ainda está bem consolidada em muitas escolas, embora os documentos oficiais já atentem para um redimensionamento do ensino de português. De acordo com Menin (2006), muitos professores, embora tenham conhecimento da importância de se trabalhar o texto enquanto um elemento significativo para o entendimento do funcionamento da linguagem, conforme vêm alentando inúmeras pesquisas linguísticas desde os anos 80, o utilizam para extrair palavras, sentenças e orações soltas. Esses elementos, além de serem usados para classificações morfológicas e sintáticas, aos moldes da gramática normativa, por serem utilizados nos textos de autores consagrados, acabam sendo imitados fielmente pelos alunos, uma vez que representam o bom falar e escrever.

A segunda concepção de linguagem assegura ser a língua um *instrumento de comunicação*, que serve, sobretudo, para que indivíduos se comuniquem. Com base nesse princípio, a língua é um código (sistema) utilizado por um dado emissor para passar uma mensagem a um receptor. Quem fala codifica uma informação por meio da língua e a transmite via um canal (ondas sonoras, por exemplo) a outrem, que, ao dominar o código, decodifica a informação recebida. É também, como aponta Travaglia (1997), uma concepção monológica de língua, pois desconsidera o uso social e histórico que o falante faz da linguagem, ao focalizar apenas o funcionamento interno do sistema linguístico.

Escrever, como bem evidencia essa concepção, é conhecer bem as regras do sistema linguístico; sendo comum, como aponta Koch e Elias (2011), os estudantes internalizarem que saber escrever é dominar a cabo as normas prescritivas de concordância, de regência, de colocação pronominal, por exemplo. Ler, por consequência, é deter-se à linearidade do texto, uma vez que o sentido está no dito, nas palavras e estruturas textuais. Não há espaços para implicaturas, cabendo ao leitor apenas receber um sentido pronto.

Consoante Oliveira e Wilson (2016), devido aos impactos dessa concepção, na década de 70, a disciplina de Língua Portuguesa foi renomeada como “Comunicação e Expressão” durante o ensino fundamental. Ainda segundo esses autores, os livros de português, juntamente às unidades que tratavam da morfologia, da sintaxe e da semântica da língua, traziam (e muitos trazem ainda) um capítulo referente aos elementos e funções da comunicação propostos pelo

linguista Jakobson. O problema é o tratamento dado a esses elementos, pois são abordados “fora de contextos reais de interação, como entidades ideais, prontas a cumprir cada uma seu papel virtual sem maiores problemas ou interferências que possam abalar as condições de comunicação” (OLIVEIRA; WILSON, 2016, p. 237).

A terceira concepção de linguagem entende ser a língua um *processo de interação*. Presume que mais do que expressar um pensamento ou se comunicar, qualquer falante intenciona, ao usar uma dada língua, interagir e agir sobre o outro com quem interage, produzindo sentidos, identidades e pontos de vista. A linguagem assume um caráter dialógico, aos modos de Bakhtin (1982), já que um determinado interlocutor projeta a sua voz a outro (s) interlocutor (es), esperando dele (s) uma resposta, além de trazer em seu discurso outras vozes com as quais também dialoga.

Se até então, com as outras concepções de linguagem, havia uma preocupação exacerbada com aspectos estruturantes da língua, a partir da concepção sociointeracionista, importa estudar, analisar e compreender os enunciados postos na interação, no uso da língua, criados para debater, concordar, discordar, silenciar e emitir valores, ideologias e crenças, por exemplo. Torna-se relevante discutir como esses pactos são construídos nos textos, levando em consideração, portanto, as condições de produção e recepção da linguagem. “Ganham destaque os modos de dizer, as intenções (conscientes ou não) comunicativas, as informações implícitas, a eficácia do ato de fala, isto é, as condições de felicidade desse ato” (OLIVEIRA, WILSON, 2016, p. 240), dentre outras possibilidades.

Escrever, ancorando-se nessa nova forma de entender a língua, é partir de um objetivo comunicativo bem delimitado, buscando, por meio do que está sendo dito, interagir com alguém, que também traz consigo um objetivo de leitura. O produtor, ao lançar mão de inúmeros conhecimentos e ao mobilizar diferentes estratégias, “‘pensa’ no que vai escrever e em seu leitor, depois escreve, lê o que escreveu, revê ou reescreve o que julga necessário em um movimento constante” (KOCH; ELIAS, 2011, p.34). Ler, por sua vez, presume construir sentidos, cabendo ao leitor interagir com o autor, com o que foi dito, preenchendo lacunas, reconhecendo implícitos, com base em suas experiências de mundo.

Vai-se, portanto, muito além do estudo sistemático de frases e orações soltas, que conforme Antunes (2003) ainda constitui o polo de estudo de muitas aulas de português em escolas da educação básica. Propor, em sala de aula, um estudo dos enunciados que criamos e buscamos compreender, à proporção que usamos a língua, possibilita ao aluno formar-se, de forma crítica e reflexiva, já que pode

[...] reconhecer nos seus enunciados, em sua produção discursiva, suas próprias vozes e o processo de apropriação das vozes alheias, as posições dos sujeitos com os quais se identifica, e para quais valores sociais, éticos e morais, sinalizam. (OLIVEIRA, 2002, p. 131)

A concepção de língua enquanto um meio de interação tem, cada vez mais, ganhado adeptos no meio acadêmico, de modo que pesquisadores como Antunes (2003) enfatizam que ela traria maiores benefícios para o ensino de línguas. Ancorar-se nela pressupõe propor o texto como principal objeto de estudo das aulas de português nas escolas públicas e privadas da educação básica, uma vez que os falantes interagem, no dia a dia, interpretando e produzindo textos. Ajudar os alunos a interpretar e a produzirem textos de qualidade representa, conforme os defensores da concepção de linguagem mencionada acima, uma oportunidade de expandirem a sua competência comunicativa.

De acordo com Geraldi (1997), o trabalho com o texto até já tem sido exercido nas aulas de Língua Portuguesa das escolas de educação básica, contudo, muitas vezes de forma errônea. Conforme o linguista, ele é utilizado para que os alunos imitem os autores que leem, devido à crença de que falar e escrever bem é simplesmente imitar escritores consagrados. Somado a isso, leem textos em busca de um sentido único para a leitura, aquele que é autorizado e legitimado pelo professor, não ocorrendo, portanto, a interação com o autor e o texto, de fato. Lajolo (1982) aponta também o fato de o texto ser usado com pretexto para o estudo da gramática normativa, à medida que os professores deles extraem frases soltas e propõem aos discentes que façam exaustivas e descontextualizadas análises sintáticas, análises morfológicas e semânticas. Sem falar no fato de o texto também servir para a transmissão de valores e comportamentos a serem internalizados pelos educandos, segundo a autora.

Por acreditarmos que um ensino de língua materna destinado ao refinamento da competência comunicativa, isto é, preparo para o uso eficiente da linguagem em diferentes situações comunicativas, pode contribuir muito mais para a formação dos estudantes do que um ensino massacrante e descontextualizado de gramática normativa, buscamos executar os nossos objetivos de pesquisa, neste trabalho, tendo como aporte a concepção interacionista de língua, que, ao focalizar o uso social da linguagem, “pressupõe a presença de alguns elementos: o sujeito que fala ou escreve, o sujeito que ouve e lê, as especificidades culturais desses sujeitos, o contexto de produção e da recepção dos textos.”(OLIVEIRA, 2010, p. 35). Com isso defendemos que só dominar a estrutura gramatical não é suficiente para usar a linguagem.

Na próxima seção, trataremos melhor do conceito de texto, tendo como base a língua em uso.

### 2.3 TEXTO, GÊNEROS E TIPOS TEXTUAIS

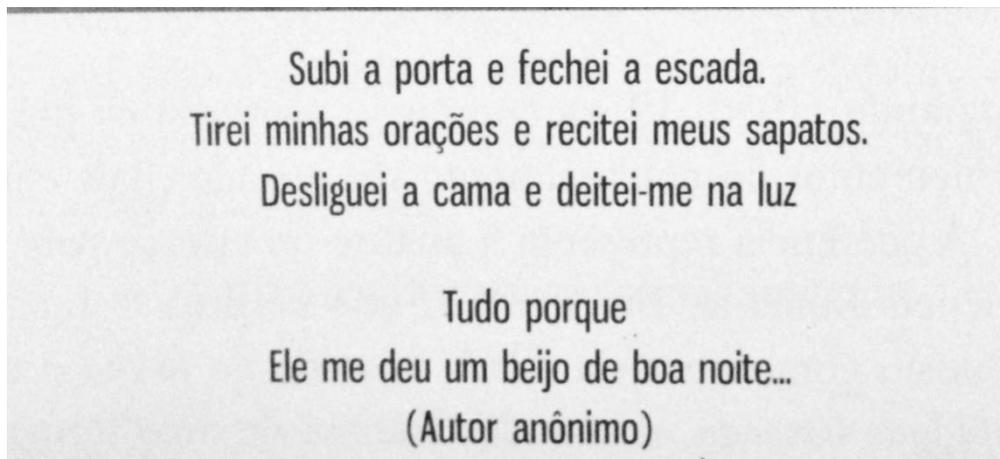
Na seção anterior, expomos que muitos estudiosos do âmbito do ensino de línguas têm proposto que o texto seja o principal objeto de estudo das aulas de Língua Portuguesa, tendo em vista que a interação não ocorre por meio de frases soltas, mas sim via enunciados, textos. Importa, agora, explicitarmos melhor o que é um texto, recorrendo, principalmente, às contribuições da Linguística Textual, campo de estudo linguístico direcionado ao tratamento de aspectos relacionados ao texto, conforme Koch (1994).

O texto, enquanto elemento de interlocução, pode ser definido como “qualquer objeto que encerra em si uma linguagem e, por meio dela, comunique o que quer que seja” (CARVALHO, 2018, p. 24) ou, de uma forma mais simplória, constitui “uma unidade comunicativa básica, aquilo que as pessoas têm a declarar umas as outras” (OLIVEIRA, WILSON, 2016, p. 194). Nos termos de Trevizan (1998), é, como já mencionado na primeira seção deste capítulo, uma unidade coerente que permite o diálogo de um locutor e um alocutário, trazendo marcas da situação em que foi produzido e do mundo em que ambos os interlocutores vivem. Com isso, todo texto é produzido, *a priori*, por alguém (sujeito sócio histórico), que sobre influência de sua cultura, valores e ideologias, intenciona interagir com outro alguém (também sujeito sócio-histórico).

Consoante Antunes (2009), o texto pode ser de qualquer extensão, desde que, então, possua acabamento e sentido. Há um conjunto de características, denominado textualidade, que faz com que um texto seja de fato um texto e não um amontoado de frases. Bentes (2001) aponta sete fatores que corroboram para a textualidade de um texto: *coerência, coesão, intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, informatividade e intextualidade*.

A coerência diz respeito ao traço de interpretabilidade de um texto, isto é, à produção de sentido por parte dele, o que é reforçado por Val (1999) quando a define como “configuração conceitual subjacente e responsável pelo sentido do texto” (p. 20). Um texto será coerente, de acordo com Bentes (2001) quando, principalmente, estiver adequado à situação comunicativa, ao objetivo da interação, ao destinatário, ou, até mesmo, às regras socioculturais. É o caso do poema a seguir, extraído da obra “Lutar com palavras: coesão e coerência”, de Irandé Antunes (2005). Ele pode ser considerado coerente, visto que dele depreendemos um sentido, construído a partir do propósito comunicativo de brincar com as palavras e revelar o estado de emoção de um sujeito apaixonado.

Figura 1- Poema de um autor desconhecido



Fonte: ANTUNES (2005, p.174).

Diferente da coerência, a coesão corresponde ao “conjunto de estratégias de sequencialização responsável pelas ligações linguísticas relevantes entre os constituintes articulados no texto” (OLIVEIRA; WILSON, 2016, p. 195), isto é, é a articulação entre as partes do texto, desde as palavras até os parágrafos que compõem esse texto, de modo que ele tenha continuidade, “para que se efetive a unidade de sentido e das intenções de nossa interação verbal. Para que, afinal, possamos nos fazer entender com sucesso”. (ANTUNES, 2005, p. 49). Cumprem esse papel os pronomes anafóricos, os artigos, a elipse, entre outros.

Todo texto é produzido tendo em vista um objetivo, uma argumentatividade por parte de seu produtor. Essa intenção, *a priori*, é o que se denomina intencionalidade. Ela, muitas vezes, está manifestada nos textos pela forma de dizer do autor, além dos conteúdos expressos no texto. No polo oposto da intencionalidade encontra-se a aceitabilidade, que se refere à reação do leitor ou ouvinte ao texto, às intenções do produtor textual, encarando ou não o que lê como coerente e coeso, se engajando na interação. Ao tentar compreender um texto, estudiosos como Koch e Elias (2011), Marcuschi (2008) e Val (1999) dizem ser importante que o leitor atente à situação comunicativa relacionada a ele, que é denominada situacionalidade. Pode ser tanto o contexto imediato da interação, como o contexto sócio-político-cultural, conforme Koch e Elias (2008). Por exemplo, o sentido do texto “Esqueça para sempre as emoções daquele passeio com o seu filho verde, a sua filha esticada e a sua mulher com aquela linha horizontal no pé”, presente em um anúncio publicitário dos anos 90, exposto a seguir, só é captado se levarmos em consideração a situação, o contexto proposto pelo texto. Como se trata de uma propaganda de um novo videocassete, conseguimos entender o texto em questão como uma crítica aos

problemas comuns que ocorriam com o uso de outros videocassetes, isto é, à má qualidade e distorção das imagens, à modificação das cores, que, por ventura, não ocorrerão mais devido à qualidade do videocassete Philco, “vendido” no anúncio.

Figura 2- Anúncio publicitário de videocassete

ESQUEÇA PARA SEMPRE AS EMOÇÕES  
DAQUELE PASSEIO COM O SEU FILHO VERDE, A SUA FILHA ESTICADA  
E A SUA MULHER COM AQUELA LINHA HORIZONTAL NO PÉ.

Novo videocassete duas ou quatro cabeças Philco. Cores perfeitas. Imagem real. Com menu de operação na tela em três idiomas: português, inglês e espanhol. Só falta falar. Com back up de 30 minutos, o que quer dizer que o seu relógio e a sua programação de timer funcionam até meia hora depois de uma queda de energia. Tem o inovador index, que localiza automaticamente pontos pré-programados na fita (PVC-8400). Tem o mecanismo Midmount, ou seja, o compartimento da fita é centralizado. Não porque é mais bonitinho. Mas porque dá equilíbrio e evita vibrações. 181 canais

em VHF, UHF e Cabo. Entradas de áudio e vídeo frontais. Você não precisa ficar virando e desvirando o aparelho na estante cada vez que quer conectar um fio. Para completar, tem procura automática em duas velocidades: rápida e rapidíssima. E slow motion com velocidade variável (PVC-8400). Do devagar ao quase parando. Se o seu vídeo não tem nada disso, não seria a hora de trocar por um Philco? Não seria a hora de trocar por um Philco? Não seria a hora de trocar por um Philco? Ah, sim, também tem a função repeat.

**PHILCO**  
Tem vídeo que só a Philco faz por você.

Fonte: ABAURRE; PONTARA; FADEL (2000, p.68)

É comum ouvirmos que um texto traz consigo relações com outro texto(s), seja citando-o(s), parodiando-o(s) ou parafraseando-o(s). Esse movimento dialógico entre textos é o que a Linguística Textual entende por intertextualidade. O conhecimento de mundo do leitor e produtor de um texto é extremamente relevante no reconhecimento e criação de intertextualidades, conforme Bentes (2001). A propaganda a seguir, a fim de criar um determinado efeito de sentido, apresenta uma intertextualidade com o conto “Chapeuzinho Vermelho”. Ao remeter a uma parte da narrativa em que a menina vai à casa da avó sozinha, o Banco enseja informar ao leitor que, caso adquira os serviços da agência, ele estará em segurança, ao contrário de Chapeuzinho, desprotegida. Para captar isso, um leitor maduro precisa se lembrar do conto de “Chapeuzinho Vermelho”, ou melhor, traçar a intertextualidade com esse conto.

Figura 3 - Anúncio publicitário do Banco do Itaú



Fonte: ABAURRE; PONTARA; FADEL (2000, p.81).

Somado a esses fatores, ocorre a informatividade, “o grau de previsibilidade das informações que estarão presentes em um texto, se essas são esperadas ou não, se são previsíveis ou não” (BENTES, 2001, p. 275). É o que é possível ou não extrair dele, ou, até mesmo, segundo Val (1990), agregar ao conhecimento com ele.

Compreender o que é texto e quais as suas características é importante, porque, como bem atentam os PCNs (1997) e a BNCC (2017) de Língua Portuguesa, a comunicação verbal empreendida pelos falantes ocorre por meio de textos, manifestados, realizados em gêneros textuais, entendidos como “formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura” (BRASIL, 1997, p. 28), como o conto, a crônica, a notícia, o editorial e tantos outros que podem vir a existir ou deixar de existir na sociedade.

Os gêneros textuais são aprendidos e reconhecidos pelos usuários da língua social e historicamente, sendo demandados nas diversas situações comunicativas vivenciadas em sociedade. Importa, pois, ressaltarmos, como Dias (2012), que cada esfera de uso da língua elabora e requer gêneros textuais próprios. Para adequar o gênero ideal a uma dada prática comunicativa, o falante, consoante Koch e Elias (2011), recorre à sua competência metagenérica, que abarca o conhecimento dos gêneros textuais e suas funcionalidades. Escolhe do intertexto, agrupamentos dos gêneros criados por gerações anteriores e que conhece, aquele que é mais próprio à prática comunicativa em que participará. Com isso, percebemos que a

escolha de um dado gênero não é completamente espontânea, uma vez que é preciso levar em consideração quem fala, sobre o que se fala, com que objetivo e para quem.

Os gêneros textuais, de acordo com Marcuschi (2008), possuem três atributos básicos: *composição*, *conteúdo* e *estilo*. A composição diz respeito ao modo em que se estruturam. Por exemplo, o e-mail é estruturado pela identificação do destinatário, do assunto que nele será tratado, seguido pelo corpo do texto que trará mais detalhes do assunto, diferente da receita culinária, que apresenta um título, os ingredientes e o modo de preparo. O conteúdo diz respeito ao que é esperado no texto. Em uma entrevista, se espera um diálogo entre um entrevistador e um entrevistado, e não, a princípio, modos de instrução de como programar uma televisão. O estilo refere-se “aos recursos lexicais, bem como os fraseológicos e os gramaticais ligados ao enunciado e, ao mesmo tempo, à estrutura composicional e ao conteúdo temático.” (DIAS, 2012, p. 97).

Segundo Koch e Elias (2011), os gêneros textuais foram divididos por Bakhtin em dois grandes grupos: o primário e o secundário. Os gêneros primários, como a carta e o diálogo, são aqueles relacionados às esferas privadas, situações cotidianas e espontâneas. Os gêneros secundários, como a palestra e a entrevista, são demandados em situações mais complexas das esferas públicas. Somado a isso, há domínios discursivos, instâncias comunicativas, em que encontramos determinados gêneros e não outros, como o domínio jurídico, em que encontraremos as petições, os processos e não a bula, por exemplo. Diante dessas informações sobre os gêneros textuais, os mais recentes documentos oficiais, como a BNCC (2017), legislações e resoluções formuladas pelos órgãos públicos da educação, orientam os professores para que contemplem, em sala de aula, os mais variados gêneros públicos e privados, assim como os diversificados domínios discursivos em que podem ser usados.

Falar em gêneros textuais requer também abordarmos, com cuidado, o que a literatura tem entendido por tipos textuais, compreendidos como uma “construção teórica {em geral uma sequência subjacente aos textos} definida pela natureza linguística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas e estilo” (MARCUSCHI, 2008, p. 154). Portanto, enquanto os gêneros textuais dizem respeito aos textos empíricos, materializados, com os quais lidamos no dia a dia, os tipos textuais se referem aos “esquemas linguísticos básicos que entram na constituição dos diversos gêneros e variam menos em função das circunstâncias sociais” (KOCH; ELIAS, 2011, p. 63). Segundo Oliveira (2010), ao contrário dos gêneros que são infinitos, os tipos textuais são finitos. Conforme o autor, figuram como tipos textuais a narração, a descrição, a exposição, a argumentação e a injunção.

Em Koch e Elias (2011), encontramos as especificidades de cada tipo textual. De acordo com as linguistas, o tipo textual narrativo é caracterizado pela abundância de verbos de ação (flexionados, geralmente, no pretérito) e de expressões adverbiais temporais. Nele, é abarcada uma sucessão de eventos, ocorrendo uma alteração de estados de coisas. Ele é comum, muitas vezes, em romances, contos e notícias. O tipo textual descritivo, ao contrário, tem como marca saliente os verbos de estado e os adjetivos, uma vez que, denota uma apresentação, uma caracterização de entidades no espaço. Percebemo-lo, por exemplo, em guias turísticos e anúncios. O tipo textual expositivo, frequente em artigos científicos, verbetes de enciclopédia ou em trechos de cartas, abarca uma síntese de representações conceituais. O tipo textual injuntivo, reconhecido pelo emprego de verbos no imperativo, usados para direcionar o leitor a uma ação, apresenta como marca uma prescrição de comportamentos. Ele é corriqueiro em anúncios publicitários. Por fim, o tipo textual argumentativo, peculiar ao artigo de opinião, carta de reclamação e editorial, tem como característica uma ordenação de argumentos e contra-argumentos, considerando a necessidade de levar o interlocutor a aderir uma determinada opinião. Possui, geralmente, elementos modalizadores e operadores argumentativos.

Azevedo (2018) ressalta que, com a educação básica, é esperado que os alunos desenvolvam uma competência em linguagem para que consigam, de forma plena, participar do mundo letrado, resolver problemas cotidianos e acessar a bens culturais. Logo, como Antunes (2009), acreditamos que um trabalho sistemático com os gêneros textuais, nas diferentes disciplinas escolares, pode ajudar nesse propósito. Ensinar os alunos a lerem, a produzirem, a se darem conta das formas de se dizer em um dado gênero podem instrumentalizá-los para que tenham sucesso em situações práticas em que saber dominar esse gênero é essencial. Por exemplo, um discente que é capacitado para ler, produzir e reconhecer as estratégias, os recursos argumentativos de uma carta de reclamação na escola, quando tiver que lançar mão dela para requerer algum direito no dia a dia, provavelmente, terá mais sucesso, uma vez que já estará mais familiarizado com o gênero em questão.

Assumimos que as informações discutidas nessa seção são cruciais, quando se defende um ensino de língua materna que parta da interação, do uso real que os falantes fazem da língua em situações concretas de comunicação. É a par delas que podemos tratar melhor da prática de leitura, foco de discussão da próxima seção.

## 2.4 A LEITURA E A FORMAÇÃO DE BONS LEITORES

A década de 80 demarca na história do Brasil um período de novas descobertas e transformações sociais. No campo educacional, o termo “letramento” passa a ser usado por pesquisadores do ensino para demarcar um processo diferente da alfabetização. Enquanto alfabetizar representa, a grosso modo, dominar o código linguístico, letrar sinaliza ser capaz de usar a leitura e a escrita, de forma produtiva, em práticas sociais.

Os debates em torno do letramento acarretaram uma preocupação com a aprendizagem da leitura e da escrita na Educação Básica. Em relação à leitura, houve um aumento da promoção de testes nacionais e internacionais que avaliam a compreensão leitora, bem como uma melhor sistematização de critérios para o diagnóstico da competência leitora dos estudantes. O SAEB, por exemplo, passou a propor quatro estágios de compreensão leitora, considerando o desempenho dos estudantes em testes de leitura, apresentados e explicados no quadro abaixo

Quadro 1 - Estágios de leitura propostos pelo SAEB

<b>ESTÁGIO</b>	<b>CARACTERÍSTICAS</b>
<b>Muito crítico</b>	Não são bons leitores. Não desenvolveram habilidades de leitura compatíveis com a 4ª e a 8ª séries.
<b>Crítico</b>	Ainda não são bons leitores. Apresentam algumas habilidades de leitura, mas aquém das exigidas para a série (leem apenas textos narrativos e informativos simples).
<b>Intermediário</b>	Desenvolveram algumas habilidades de leitura, porém insuficientes para o nível de letramento da 3ª série (textos poéticos mais complexos, textos dissertativo-argumentativos de média complexidade, texto de divulgação científica, jornalísticos e ficcionais; dominam alguns recursos linguístico- discursivos utilizados na construção de gêneros).
<b>Avançado</b>	São leitores competentes. Demonstram habilidades de leitura compatíveis com as três séries do ensino médio (textos argumentativos mais complexos, paródias, textos mais longos e complexos, poemas mais complexos e cartuns e dominam

	recursos linguístico-discursivos utilizados na construção de gêneros).
--	--

Fonte: Adaptado de ROJO (2009, p. 35)

Com base nos resultados de avaliações externas, Rojo (2009) chama atenção para o desafio da aprendizagem da leitura por parte de muitos estudantes brasileiros, nos últimos anos. Segundo a linguista, no final do Ensino Médio, apenas uma pequena porcentagem de alunos pode ser enquadrada no nível “avançado” de leitora, explicitado no quadro acima. Há uma grande parcela de estudantes que, ao terminar a Educação Básica, não consolidou as mais elementares habilidades leitoras, o que revela a necessidade de melhora da formação de leitores, no Brasil.

Ao pensar a formação leitora, Silva (2009) pontua que o aluno, enquanto leitor passa por seis etapas de leitura, explicadas por nós no quadro a seguir: pré-leitura, leitura iniciante, leitura em processo, leitura fluente, leitura competente e leitura crítica. Assim, a construção de bons leitores, na escola, requer a transformação de um leitor mais elementar em um leitor proficiente.

Quadro 2 - Etapas de leitura, de acordo com Silva (2009)

ETAPA DA LEITURA	CARACTERÍSTICA
<b>Pré-leitura</b>	escuta de narrativas lidas ou contadas ou leitura de uma narrativa a partir da sequência de imagens a partir da ajuda de um adulto
<b>Leitura iniciante</b>	leitura, sem ajuda, de textos breves sem muitas complexidades
<b>Leitura em processo</b>	leitura de textos com dificuldade média em relação ao vocabulário, à narrativa e à linguagem
<b>Leitura fluente</b>	leitura de textos mais extensos e complexos
<b>Leitura competente</b>	leitura de textos mais complexos, de modo a reconhecer artificios de construção utilizados pelo autor e relacionar o texto lido a outras leituras
<b>Leitura crítica</b>	leitura autônoma de textos de diversas extensões, capaz de reconhecer, com facilidade, implícitos e de relacionar o texto lido a outros textos. É possível

	também emitir juízos críticos quanto aos textos.
--	--

Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

Kleiman (1989) assegura que, para formar um leitor autônomo, proficiente, o professor precisa primeiro ter uma compreensão do que seja a leitura, pois é a partir do que compreende desse fenômeno que o docente irá desenvolver, em sala de aula, a formação de leitores. Dentre os estudos sobre a leitura e compreensão leitora, há uma oposição entre três modelos de leitura que têm respaldado a formação leitora, nos últimos anos: o modelo ascendente, o modelo descendente e o modelo interacional.

O modelo ascendente compreende a leitura como um mero ato de decodificação. O leitor decodifica letras, palavras, frases e períodos para alcançar o sentido do texto. Nessa perspectiva, “o texto se objetifica, ganha existência própria, independente do sujeito e da situação de enunciação: o leitor seria, então, o receptuário de um saber contido no texto, unidade que é preciso capturar para construir sentido” (CORACINI, 1995, p. 14). O autor é tido como aquele que detém o significado do texto, ideia reforçada, muitas vezes, na escola, por meio da questão “o que o autor quis dizer?”. Essa definição de leitura, muito comum ainda na escola de acordo com Lourdes e Matencio (1994), portanto, é

[...] uma prática monóloga e monovocal, porque ao texto é negada a sua natureza dialógica em relação a outros textos. É também uma prática autoritária, porque ao leitor cabe apenas o reconhecimento e a assimilação do que é explicado pela autoridade do livro didático e da palavra do professor. O contexto em que foram produzidos o texto e sua relação com outros textos, o conhecimento que o leitor tem ou não desse contexto, a cultura que traz consigo, nada disso é levado em conta. (JURADO; ROJO, 2006, p. 43)

O modelo descendente entende ser a leitura um processo de confirmação de sentido, atribuído por uma pessoa, durante o ato de ler. O leitor, ao lançar mão, sobretudo, de informações preexistentes ao texto, usa-o apenas para confirmar suas hipóteses iniciais de sentido. Nesse modelo, o leitor é o principal responsável pelos significados do texto e conforme Cosson (2020), qualquer interpretação do texto seria válida.

O modelo interacional propõe que a leitura é um exercício de interação entre autor, texto e leitor. Logo

[...] o sentido de um texto é construído na interação texto-sujeitos e não algo que preexista a essa interação. A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua

forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo. (KOCH; ELIAS, 2008, p. 11)

Como visto, nessa concepção de leitura, o texto é sempre dialógico e ao leitor não cabe a mera tarefa de decodificação para a recuperação de um sentido já dado no texto, visto que, como os textos são dotados de lacunas, vazios, é necessário que o leitor construa sentido para o que lê, a partir das pistas deixadas na materialidade textual e de seus conhecimentos prévios à leitura. Assim, ele atua de forma ativa no processo de compreensão textual. Kleiman (1989) explicita que, para interpretar um texto, além das informações contidas na materialidade textual, o leitor utiliza três conhecimentos prévios: o *conhecimento linguístico*, o *conhecimento textual* e o *conhecimento de mundo (ou enciclopédico)*. Segundo a autora, o conhecimento linguístico é o que sabemos, implicitamente, sobre a língua que falamos. Comporta informações sobre a semântica, a sintaxe, a morfologia, a fonética e até mesmo sobre o uso linguístico, por exemplo. O conhecimento textual corresponde às informações que detemos sobre os textos que lidamos no dia a dia. Diz respeito a dados sobre a textualidade, sobre os gêneros e os tipos textuais, por exemplo. O conhecimento de mundo (ou enciclopédico) refere-se ao que sabemos em decorrência de nossas vivências no mundo. Ele

[...] abrange desde o domínio que um físico tem sobre sua especialidade até o conhecimento de fatos como ‘o gato é um mamífero’, ‘Angola está na África’, ‘não se deve guardar fruta verde na geladeira’, ou ‘na consulta médica geralmente há uma entrevista antes do exame físico. (KLEIMAN, 1989, p. 21)

A concepção interacionista de leitura requer do leitor também uma atitude crítica e responsiva, conforme alenta Simões *et al* (2012): crítica, porque é indispensável perceber que todo texto expressa uma posição do autor, um conjunto de valores; e responsiva, pois é preciso reagir ao que é lido, questionar o texto, recomendá-lo, citá-lo em uma conversa ou, até mesmo, produzir um novo texto em resposta a ele.

É justamente esse modelo de leitura que adotamos nessa dissertação, por alguns motivos. Primeiro, por ofertar ao leitor um papel mais interativo, durante a leitura. Espera-se que ele dialogue, construa informações, compartilhe experiências, critique o que leu. Segundo, por legitimar a inferência para a construção de sentido. Como nem tudo está dito na superfície textual, para alcançar o significado global do texto, o leitor precisa preencher lacunas, o que é possível por mecanismos inferenciais. Terceiro, por ser condizente com uma concepção interacionista de língua que defendemos quando propomos, como outros autores, a necessidade de a escola capacitar os estudantes, sobretudo, para a interação em sociedade.

Solé (1998) acrescenta que a adoção de concepção interacionista de leitura requer o reconhecimento de que toda prática leitora parte de uma finalidade: fruição, estudo do texto, busca de informações, por exemplo. Segundo a autora é a clareza do objetivo da leitura que fará com que o leitor adote os procedimentos cognitivos adequados para cada situação de leitura, denominados de estratégias leitoras. Com isso, como assegura Carvalho (2018), a escola estará sendo uma boa formadora de leitores, caso ensine os alunos-leitores a desenvolverem diferentes objetivos de leitura, bem como uma gama variada de estratégias leitoras, pois um leitor competente é aquele que manipula uma diversidade de habilidades leitoras. No bojo dessa discussão, Lourdes e Matencio (1994) deixam claro que, para que possam desenvolver e consolidar habilidades de leitura, de forma plena, os estudantes precisam, em sala de aula, resolver questões bem sistematizadas e instigantes de compreensão leitora. Como os autores acima citados, Maia (2007) também, ao investigar como a escola pode formar bons leitores, esclarece que é essencial a promoção de políticas públicas que busquem criar condições financeiras para que as escolas possam adquirir diferentes obras literárias a serem lidas pelos alunos. Além disso, é essencial que os professores das diferentes disciplinas levem para a sala de aula os mais variados gêneros textuais para a leitura das classes e que atuem como agentes de letramento. Tais agentes, conforme Bortoni - Ricardo *et al* (2012) exercem a função de mediadores da leitura, orientando a compreensão textual. Durante a interpretação de um texto, eles auxiliam no uso de estratégias leitoras e oferecem *andaimes* aos alunos, termo metafórico usado para se referir “a assistência visível ou audível que um membro mais experiente de uma cultura presta a um aprendiz” (BORTONI-RICARDO *et al*, 2012, p. 9).

A mediação da leitura é muito importante, pois “quanto mais o aluno lê com orientação e mediação do professor mais adquire autonomia para processar outros textos (BRAGA; SILVESTRE, 2002, p. 24). Com base nisso, asseguramos que os professores só conseguirão ser bons mediadores de leitura caso sejam, antes de tudo, bons leitores.

Discutida a leitura e a formação de bons leitores, na próxima seção, abordamos o conceito de inferência e o papel dela na compreensão textual.

## 2.5 INFERÊNCIA: UM PROCESSO CRUCIAL PARA A COMPREENSÃO LEITORA

Os resultados das avaliações externas nacionais e internacionais, bem como das avaliações internas feitas pelos professores em sala de aula evidenciam que a formação de bons leitores tem se tornado um grande desafio para as escolas brasileiras de Educação Básica.

Cyranka (2001) pontua que, preparados para um **letramento autônomo**, que corresponde simplesmente dominar as habilidades de uso da leitura e da escrita para se adaptar às exigências da sociedade, os alunos têm deixado a escola sabendo decifrar o código linguístico, porém demonstram, muitas vezes, incapacidade de interação com o texto, de reconhecimento de posicionamento ideológicos ou percepção de relações discursivas evidentes por escolhas morfológicas, por exemplo.

Diante da necessidade de o ambiente escolar fomentar um **letramento ideológico**, que representa o domínio das habilidades de escrita e leitura para que os alunos construam identidades fortes, empoderadas e atuem para o combate das injustiças sociais, estudiosos do campo da aprendizagem da leitura ponderam que, para formar leitores eficientes, primeiro é necessário compreender, com maiores nuances, a leitura e a sua relação com os usos efetivos da linguagem.

Ferrarezi Júnior e Carvalho (2017), bem como Araújo (2017), asseguram que a leitura funciona em três níveis distintos a serem alcançados por um leitor: o explícito, o implícito e o metaplcito. O nível explícito corresponde a leitura da superfície textual. É o reconhecimento da materialidade linguística do texto: processamento de palavras, frases, períodos e localização de informações superficiais. Esse nível da leitura exige pouco trabalho cognitivo de um leitor que já é proficiente, mas é um grande desafio para crianças ainda na fase de alfabetização. O nível implícito, de nosso interesse, por isso, mais abordado à frente, diz respeito à leitura das entrelinhas de um texto. É uma leitura das intenções do autor, por exemplo. O nível metaplcito, mais profundo, equivale a percepção do contexto em que o texto foi escrito.

Para os alunos acostumados a uma proposta de leitura que visa apenas “a mera decodificação e extração de informações” (LOURDES; MATENCIO, 1994, p.38), o domínio do nível implícito torna-se mais complexo, pois a leitura inferencial é de maior sofisticação, já que requer o alcance das camadas mais profundas de significação de um texto.

A leitura inferencial acontece por meio da construção de mecanismos de leitura conhecidos como “inferências”. Diferentes são os exemplos de inferência, mas, em linhas gerais, a inferência consiste na “elaboração ativa de conhecimentos, a partir de relações que estabelecemos entre o que é dito e o que conhecemos anteriormente” (FULGÊNCIO; LIBERATO, 2001, p. 29). Como a materialidade textual não contém todos os significados de um texto, o leitor consegue ler as entrelinhas, o “não dito” pelo autor, pela associação que faz das pistas deixadas no texto com os seus conhecimentos prévios, que, como já dissemos, podem ser de três naturezas distintas: linguístico (conhecimento da estrutura da língua), textual (conhecimento dos textos e uso deles em situações comunicativas) e enciclopédico

(conhecimento do funcionamento das experiências do mundo). Essa relação entre o que está posto no texto e os conhecimentos prévios à leitura é o que estamos chamando de inferência. Para que o leitor entenda melhor a construção da inferência, convidamo-lo a observar, com atenção, o seguinte enunciado: *Felipe tem uma oficina mecânica que foi assaltada. Ele comprou um pitbull para colocar nela.*

Um leitor proficiente, ao fazer uma leitura inferencial do enunciado, irá deduzir que Felipe adquiriu o animal para que ele faça a segurança de sua oficina. Essa informação implícita licenciada pelo enunciado foi construída por meio da criação de inferência, isto é, relação que o leitor fez das pistas deixadas no enunciado (a oficina foi assaltada, o dono comprou um cachorro) com os seus conhecimentos de mundo (um local assaltado precisa de proteção; pitbull é uma raça de cachorro que amedronta, logo serve para dar segurança a um local). Como alenta Fulgêncio e Liberato (2001), caso não tivesse os conhecimentos prévios que demonstramos, o leitor não conseguiria criar a inferência acima.

Os estudos sobre a inferência têm início na Antiguidade Clássica com as pesquisas de Aristóteles. O filósofo propunha que era possível se chegar a uma conclusão lógica por meio da associação de duas proposições verdadeiras. Como na filosofia, na matemática e outros campos da lógica, a inferência tem despertado interesse de investigação em diferentes pesquisadores da área da aquisição e processamento da leitura, isso porque, ela não é requerida apenas para a identificação de uma informação implícita em um texto, tema desta dissertação, mas para a execução de outras habilidades leitoras. Ferrarezi Júnior e Carvalho (2017) comprovam isso, ao falarem das seguintes habilidades leitoras: capacidade de inferir o tema de um texto e capacidade de distinguir fatos de opiniões em um texto. Segundo os autores, para identificar o tema de um texto, o aluno precisa saber fazer uma leitura global do texto e executar, previamente, uma síntese do que leu. A distinção de fatos de opiniões demanda do leitor analisar determinados recursos linguísticos nos textos, como os adjetivos, associando-os a conhecimentos prévios sobre julgamentos de valor.

Entendemos que a abordagem da leitura inferencial reforça a dimensão interacionista do ato de ler defendida nesta dissertação, pois passa a admitir a importância do leitor também para interpretação textual: o texto é responsável por apresentar informações, mas só há construção de sentido de fato, caso o leitor interaja como o que esteja lendo, acrescentando suas expectativas e seus conhecimentos prévios à leitura.

Antunes (2009) atenta para o fato de que, na sociedade, inúmeros são os textos nos quais os implícitos estão presentes, como as anedotas, as tirinhas, os anúncios publicitários. Logo, se é preciso uma educação linguística em prol do uso competente da língua, para a linguista, a

escola teria mais a contribuir aos estudantes caso os preparasse para a construção eficiente de inferências para a leitura do “não dito”, em detrimento do óbvio, tão reforçado pelas leituras superficiais dos textos.

Marcuschi (2005) e Vargas (2011) evidenciam que os livros didáticos (principais instrumentos de trabalho do professor) têm apresentado, nos últimos anos, atividades de compreensão textual que exploram a inferência, embora ainda esses manuais abarquem uma maior quantidade de questões leitoras de localização de informações explícitas na materialidade de um texto. Como os livros didáticos servem de apoio ao professor, muitos docentes criam suas próprias atividades de compreensão textual, com base nos modelos que encontram nesses manuais didáticos. Applegate *et al* (2002), ao analisarem as atividades de compreensão textual propostas aos alunos na sala de aula, apontam que as questões que avaliam a inferência de uma informação implícita em um texto podem abarcar dois níveis distintos de complexidade: alto e baixo. As inferências de alto nível de complexidade requerem dos leitores a construção de informações mais sofisticadas, por isso demandam um trabalho cognitivo maior. As inferências de baixo nível de complexidade, ao contrário, representam a elaboração de informações menos complexas, óbvias, portanto, de menor trabalho cognitivo. Com base no estudo feito por Applegate *et al* (2002), sintetizamos, no quadro a seguir, exemplos de formas de avaliação de inferências de uma informação implícita em um texto de baixo ou alto nível de complexidade.

Quadro 3 - Níveis de inferências exploradas pelas questões que avaliam a inferência leitora na sala de aula, de acordo com os estudos de Applegate et al (2002)

<b>NÍVEL DE INFERÊNCIA</b>	<b>O QUE É PROPOSTO</b>	<b>COMO PODE SER SOLICITADA AO LEITOR</b>
Baixo	informações que não estão escritas na superfície do texto, mas podem ser tão literais quanto óbvias.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- reconhecimento de uma informação com outras palavras daquelas usadas no texto;</li> <li>- dedução de informações irrelevantes para o texto;</li> <li>- especulação de informações, com base, sobretudo, em conhecimentos prévios, desconsiderando os dados do texto.</li> </ul>
Alto	informações mais sofisticadas, alcançadas pela relação entre conhecimentos prévios e dados do texto	<ul style="list-style-type: none"> <li>- apresentação de uma solução alternativa para um problema descrito no texto;</li> <li>- dedução de uma possível explicação/motivação para uma</li> </ul>

		ação de uma personagem, uma situação ou problema;  - descrição de um personagem, com base nos acontecimentos de uma história;  - dedução de ações passadas ou futuras, com base nos acontecimentos de um texto.
--	--	---

Fonte: elaborado pelo autor (2022)

Acreditamos que a sistematização feita no quadro acima acerca dos níveis de inferência e das maneiras em que podem ser explorados em sala de aula para avaliar a inferência de uma informação implícita em um texto oferece subsídios concretos para os professores exigirem dos alunos um trabalho cognitivo maior ou menor no momento da leitura das entrelinhas textuais.

Discutido o fenômeno da inferência na leitura, abordamos, a seguir, alguns aspectos relativos às atividades elaboradas no dia a dia da escola para a avaliação da compreensão leitora.

## 2.6 ATIVIDADES DE LEITURA: RECURSOS PRÁTICOS PARA A PROMOÇÃO DA COMPREENSÃO LEITORA

A leitura, como já exposto, é uma atividade complexa, por envolver aspectos cognitivos, textuais, sociais e discursivos. Em sociedades em que a escrita norteia a dinâmica social, aprender interpretar, de forma eficaz, os diferentes textos em uso na vida prática é um direito dos educandos e um elemento crucial para que eles possam participar das relações políticas, sociais e práticas do cotidiano, como estamos defendendo neste trabalho.

Devido à complexidade da atividade leitora, que requer múltiplas habilidades (decodificação, associação, comparação, análise, dedução, entre outras), para que seja um bom leitor, o aluno necessita ser, na escola, bem formado. Para tanto, como asseguram Araújo (2017), Medeiros (1989) e Melchior (2002), não basta apenas que ele tenha um bom professor de leitura, importa, também, que ele vivencie situações desafiadoras que estimulem o uso da criatividade, da investigação para uma eficiente compreensão textual. Conforme os autores citados, tais situações podem ser provocadas pelas questões e atividades de compreensão leitora que os docentes propõem em sala de aula. A observação atenta de como os discentes realizam tais atividades possibilita o educador diagnosticar a competência leitora de cada estudante e prever meios para ajudá-los a se tornarem leitores cada vez mais autônomos.

Logo, diante da importância dos exercícios de leitura para a formação leitora, é imprescindível evidenciar alguns apontamentos importantes sobre as atividades de compreensão leitora, valiosos também para outros exercícios que os docentes proponham para seus alunos. Melchior (2002) alerta que uma boa atividade de leitura precisa, em primeiro lugar, ter um objetivo específico definido. Não faz sentido propor uma tarefa a alguém que não tenha um propósito, uma finalidade. Araújo (2017) ressalta que além de ter delimitado, de forma clara, o propósito da atividade, o docente precisa saber bem com que concepção de leitura ele está trabalhando. Para Medeiros (1989), uma tarefa elaborada ou escolhida pelo professor deve também ser clara, objetiva, com apenas uma resposta certa para cada questão. Os enunciados necessitam ser bem explicitados, para que não haja margens às dúvidas, pois “uma pergunta dúbia permite várias interpretações (e, conseqüentemente, várias respostas), além de deixar o aluno na dúvida quanto ao que se queria realmente e perturbar o julgamento da questão” (MEDEIROS, 1989, p. 32).

Discutir sobre as atividades de leitura implica também discorrer sobre a natureza, os tipos dessas atividades que podem ser desenvolvidas, o que propomos a fazer, a partir daqui. Segundo pesquisadores sobre atividades escolares, entre os exercícios de leitura usados em sala de aula, os mais comuns são os discursivos e os objetivos.

As tarefas discursivas são aquelas que exigem que os educandos elaborem pequenas dissertações, a partir de perguntas claras e objetivas. São atividades compostas por questões denominadas “questões abertas”, que impelem à escrita. As respostas às questões discursivas requerem do aluno explicação, descrição, detalhamento e justificativa, de forma sucinta. Para Melchior (2002), essas atividades possuem relativa facilidade de elaboração, reduzem a possibilidade de acerto casual e criam condições para o professor diagnosticar habilidades intelectuais mais complexas (de organização, de análise, de inferências críticas, por exemplo). Contudo, demandam do educador maior tempo de correção e podem favorecer uma leitura subjetiva das respostas dos alunos.

As tarefas objetivas, ao contrário das discursivas, não incitam à dissertação por parte do estudante. Elas são compostas por questões estritamente especializadas que admitem apenas uma resposta pré-definida pelos elaboradores. Isso, conforme Medeiros (1989), garante a impessoalidade dos corretores. Para o autor em questão, além da impessoalidade, as maiores vantagens das tarefas objetivas são a atribuição rápida de notas e a comparação segura entre diferentes turmas. São inúmeros os tipos de questões que podem compor as tarefas objetivas. Falaremos das mais comuns para a avaliação da compreensão leitora: *múltipla escolha*, teste cloze (*lacunar*), *questão de certo ou errado (ou verdadeiro ou falso)* e *questão de associação*.

As questões de múltipla escolha se organizam a partir de um enunciado, seguido de alternativas de resposta que respondem a tal enunciado. No enunciado, pode haver uma afirmativa incompleta ou uma pergunta direta, que vai ser preenchida com uma das respostas. Cabe ao estudante fazer julgamentos e apreciações das alternativas de respostas e escolher a mais adequada, conforme o que foi solicitado pelo enunciado. Presentes em avaliações em larga escala, tópico de nossas discussões mais à frente, as questões de múltipla escolha reduzem a possibilidade de erro casual, já que há um número considerado de opções de respostas; garantem rapidez de resposta e correção, mas são mais difíceis de serem elaboradas.

As questões de teste cloze (ou de lacuna) são estruturadas a partir de sentenças das quais são omitidas algumas palavras, sinalizadas por um espaço em branco. Cabe ao aluno preencher essas lacunas, a partir da identificação do termo omitido ou outro do mesmo campo semântico. Para Melchior (2002), o teste cloze garante menor possibilidade de acerto casual, é de fácil construção e correção, porém pode tender à memorização de informações isoladas, caso não seja bem elaborado.

As questões de certo ou errado (ou verdadeiro ou falso) são formadas por sentenças, de preferência afirmativas, a serem julgadas como corretas ou não. Podem ser vantajosas pelo fato de serem fáceis de elaboração, além de poderem ser corrigidas pelo avaliador, de forma rápida. Há - como desvantagem - a probabilidade de acerto casual e a limitação na abordagem de apenas fatos verdadeiros ou falsos.

Por fim, as questões de associação consistem na relação entre duas colunas. O estudante deve procurar estabelecer correspondência entre elas. São vantajosas, pois são de fácil elaboração e reduzem a probabilidade de acerto por chute. Há - como desvantagem - a possibilidade de encorajarem apenas a memorização.

Discutidas as novas propostas para o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica, importantes para a formação de cidadãos críticos, bons leitores, que participem de forma produtiva na sociedade, no próximo capítulo, nos detemos a abordar a avaliação da aprendizagem.

### 3 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Avaliar é um exercício corriqueiro por parte do ser humano. Avaliamos performances, preços de produtos/serviços e, até mesmo, discursos que produzimos ou ouvimos na sociedade. A avaliação também está presente na escola. Professores avaliam seus alunos, esses, por vez, avaliam também os seus docentes.

Neste capítulo, tomamos como propósito discutir a avaliação da aprendizagem, um exercício que ainda desperta interesse de investigação por parte de inúmeros pesquisadores e constitui também um desafio para muitos professores no âmbito da educação básica e superior.

Avaliar a aprendizagem tem sido uma preocupação de muitos professores há décadas e, até mesmo, há séculos; nos dias atuais, principalmente, devido à intensa necessidade de promoção de uma educação de qualidade, ensejada nos planos e documentos oficiais de educação. Logo, importa compreender com quais propósitos os educadores têm avaliado o desempenho de seus discentes, se é possível vislumbrar outros objetivos, quais tipos de avaliação têm sido empregados em sala de aula, assim como se têm contribuído ou não para a formação de leitores proficientes.

Nesse contexto, torna-se também fundamental discutir a atuação das avaliações externas (ou avaliações em larga escala). Difundidas no Brasil a partir dos anos noventa, elas cada vez mais estão presentes na escola e têm servido de subsídios para o desenvolvimento de políticas públicas.

Para o trato minucioso de todas essas questões, na primeira seção desse capítulo, abordamos a intrínseca relação entre ensino, aprendizagem e avaliação. Em seguida, na segunda seção, abarcamos os propósitos que podem ser assumidos com o avaliar na escola, diferenciando o que se entende por avaliação em prol da classificação e avaliação em prol da emancipação. Posteriormente, na terceira seção, em vista de nos ancorarmos na concepção emancipatória de avaliação, a tratamos de forma mais detalhada. Feito isso, na quarta seção, passamos a abordar os tipos de avaliação comuns à escola. Na quinta seção, dedicamos a falar, com mais detalhes, sobre o que a literatura denomina “avaliação interna” e “avaliação externa”; na sexta seção, expomos alguns conceitos relacionados à avaliação externa.

### 3.1 ENSINAR, APRENDER E AVALIAR

Com a Constituição Republicana do Brasil de 1988, passa a ser assegurado a *todos* os brasileiros o direito a uma educação de qualidade. Em vista de cumprir esse princípio, os documentos oficiais alentam quanto à necessidade de promoção de uma concepção mais dinâmica de ensino e de aprendizagem.

De acordo com Libâneo (1994), para que de fato todos aprendam com qualidade, é preciso que os educandos sejam estimulados, incentivados e impulsionados à construção e à aplicação do conhecimento em situações práticas do cotidiano. Isso pressupõe que consigam absorver o saber mediado pelo professor, sendo capazes de refletir criticamente sobre o que aprendem e usar o conhecimento construído nas práticas sociais do dia a dia.

A implementação do ensino em consonância com esse compromisso, conforme Freire (2015), deve, então, visar à criação de possibilidades de construção da aprendizagem, não sendo, portanto, um mero ato de transmissão de conhecimento. Isso pressupõe formar sujeitos competentes, que ao lidarem com situações conflituosas, estimuladas na escola por meio de textos, símbolos ou frases, sejam capazes de demandar habilidades (capacidade de fazer algo) para resolvê-las.

Muitas dessas habilidades, não só cognitivas, sociais, como também socioemocionais, necessitam ser adquiridas, desenvolvidas e consolidadas por meio da escola, de forma que, de posse delas, os educandos possam atuar enquanto cidadãos na sociedade, lutando contra as injustiças nela presente em busca de transformá-la. Essa preocupação é explicitada nas primeiras páginas da BNCC, que assegura que, com a implementação da base, crianças e jovens de escolas públicas e privadas de educação básica desenvolvam dez competências gerais a saber: valorizar e aplicar os conhecimentos aprendidos na escola para compreender e explicar a realidade; exercitar a imaginação, a reflexão e a análise crítica para resolver problemas; participar de manifestações artísticas, valorizando e fruindo-as; utilizar diferentes linguagens para interagir; usar com proficiência e ética as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs); valorizar e empregar diferentes experiências/formas de saberes, exercitando a cidadania; defender e assegurar um dado ponto de vista, respeitando, principalmente, os direitos humanos; reconhecer as próprias emoções e as dos outros, respeitando-as; ser empático, compreensível frente às diversidades, recorrendo ao diálogo para resolver problemas; ser autônomo, flexível e resiliente.

Ainda quanto ao ato de ensinar, tendo em vista a promoção da aprendizagem, estudiosos apontam que é importante também uma atitude responsiva por parte dos educadores, que devem

atentar para as reais necessidades de aprendizagem de seus alunos. Feito isso, de acordo com Libâneo (1994), estes devem buscar os métodos e as metodologias mais adequadas para que todos aprendam com qualidade.

Both (2011) e Romão (1998) defendem que para que os professores possam compreender se seus alunos estão aprendendo com qualidade é preciso que criem, de forma contínua, na medida em que ensinam, momentos de avaliação, que

[...] como qualquer outra prática investigativa, tem por objetivo exclusivamente revelar algo a respeito da realidade. No caso, revela cognitivamente a sua qualidade, cabendo ao gestor da ação, com base nessa revelação, tomar decisões, que por si poderão – e deverão – trazer consequências positivas para os resultados desejados. (LUCKESI, 2018, p. 23)

Assim, à proporção que avaliam a construção da aprendizagem por parte de seus discentes, os educadores, comprometidos com o desejo de que todos aprendam com qualidade, ao obterem informações relevantes sobre o que os alunos já sabem ou não, poderão tomar decisões em vista de permitir que todos atinjam o padrão esperado de aprendizagem.

Por meio dessa prática, o professor poderá também refletir se o trabalho desenvolvido em sala de aula por ele tem sido eficiente, se suas metodologias têm contribuído na construção da aprendizagem por parte dos educandos, podendo, se preciso, promover ajustes necessários. Logo,

avaliar é, portanto, desenvolver todas as potencialidades de um ser em botão. Avaliar é corrigir. Corrigir os desvios enquanto a planta é tenra e moldável. Avaliar é, sobretudo, orientar. Orientar as forças de uma vida que desabrocha a fim de transformá-la numa existência plenamente humana. (FILHO *et al.*, 2012, p. 8)

Nesse interim, como visto, avaliar rigorosamente, para mensurar o quanto do conteúdo ensinado os alunos armazenam na memória, resultando disso premiações e punições não faz sentido, quando se enseja que a aprendizagem ocorra de fato e com qualidade.

A avaliação só tem relevância se contribuir para a aprendizagem significativa do educando, sendo um ato que esteja em busca “dos indícios, dos sinais da trajetória que o aluno percorreu, o que por outro lado, serve também de sinal para o professor de como ele tem que fazer e por onde tem que continuar.” (ANTUNES, 2003, p. 158).

Nesse contexto, em que “a avaliação é um ponto de partida, de apoio, um elemento a mais para repensar e planejar a ação pedagógica e a gestão educacional” (BLASIS, 2013, p. 12), os órgãos públicos têm desenvolvido e aplicado as famosas avaliações externas, ou em larga escala, como o SIMAVE, em nível estadual, e a Prova Brasil, em nível nacional. Ambas abordadas mais à frente. São avaliações que, a grosso modo, permitem às escolas, enquanto integrantes de um sistema, ter uma visão mais nítida do ensino que têm ofertado a seus alunos, assim como do projeto pedagógico implantado. Contudo, segundo Blasis *et al.* (2013), não apresentam todas as informações necessárias para a melhora da oferta de oportunidades de aprendizagem, cabendo, para esse fim, articulá-las à avaliação executada pelo professor, que oferta informações adicionais e de qualidade acerca da prática escolar.

Avaliar a aprendizagem do educando também requer avaliar a atuação da escola, o seu processo pedagógico. Esse exercício deve ser executado por todos os envolvidos nesses espaços, isto é, gestores, professores, funcionários, pais e alunos. É a chamada avaliação institucional. Com ela, ao se analisar como tem funcionado a escola, os seus desafios, é possível pensar ações para aprimorar ou redimensionar a ação pedagógica.

Importa salientar que as avaliações externas, a avaliação da aprendizagem desenvolvida internamente pelo docente e a avaliação institucional se relacionam e se complementam, ofertando dados relevantes para uma melhor definição de metas e propostas de intervenção mais adequadas, de modo a contribuir para a aprendizagem qualitativa, de fato, por parte dos educandos.

Na próxima seção, focalizamos as concepções que a avaliação pode assumir no interior da escola.

### 3.2 DIFERENTES CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO NA ESCOLA: AVALIAÇÃO EM PROL DA CLASSIFICAÇÃO E AVALIAÇÃO EM PROL DA EMANCIPAÇÃO

O professor, enquanto ser humano, está imerso em uma sociedade que transmite um conjunto de princípios, crenças e valores, repercutindo-os em suas práticas em sala de aula. Assim, educa tendo em vista certas concepções do que seja ensinar e avalia também.

No que tange à avaliação da aprendizagem, embora muitas possam ser as concepções de quem a desenvolve, autores como Padilha (2001), Villa Boas (2005) e Luckesi (2018) apontam que duas são mais recorrentes: uma concepção de avaliação em prol da classificação e outra a favor da emancipação dos educandos.

A primeira e, conforme Esteban (2002), a mais comum na escola devido à tradição, tem representado uma prática simplista de verificação do que o estudante aprendeu, memorizou do que lhe foi ensinado. Percebe-se, assim, um entendimento de que avaliar é

[...] julgar ou fazer apreciação de alguém ou alguma coisa, tendo por base uma escala de valores [ou] interpretar dados quantitativos e qualitativos para obter um parecer ou julgamento do valor, tendo por base padrões ou critérios. (HAYDT, 1998 apud ROMÃO, 1998, p. 56)

Logo, como torna-se perceptível, a preocupação recai sobre o resultado final da aprendizagem. O professor, muitas vezes, submete seus alunos a testes e atividades e, com base na quantidade de acertos ou erros cometidos, atribui uma qualidade ao conhecimento do educando em forma de nota ou conceito, o que é muito comum.

Do resultado alcançado pelo aluno, decorrem algumas consequências. Caso seja condizente com o objetivo esperado pelo professor, o discente é premiado e selecionado para as etapas subsequentes do processo educacional. Caso não, ele é punido e reprovado, tendo que recomeçar novamente. Com isso,

[...] a avaliação escolar, nessa perspectiva excludente, silencia as pessoas, suas culturas e seus processos de construção de conhecimentos; desvalorizando saberes fortalece a hierarquia que está posta, contribuindo para que diversos saberes sejam apagados, percam sua existência e se confirmem como a ausência de conhecimento. A classificação das respostas em acertos e erros ou satisfatórias e insatisfatórias, ou outras expressões do gênero, se fundamenta nessa concepção de que saber e não-saber são excludentes e na perspectiva de substituição da heterogeneidade real por uma homogeneidade idealizada. (ESTEBAN, 2002, p. 16)

Diante dessa realidade, ser avaliado, consoante Antunes (2003), representa para o educando um momento de estresse e apavoramento, cabendo “estudar” muito para então receber uma boa nota e não ser punido. Isso, infelizmente, faz com que os discentes se dediquem muito mais para atingirem uma dada nota, do que aprender de fato, de acordo com BRASIL (2008). Logo,

[...] os alunos se transformam em meros arquivos especulares das ‘verdades’ descobertas previamente pelos professores na sua formulação e na preparação de suas aulas. E, entes especulares não praticam o ato cognoscente, já que sua tarefa se resume ao registro e ao reflexo (repetição) do depósito que lhe foi confiado. (ROMÃO, 1998, p. 88)

Enquanto poucos conseguem retribuir, no momento da avaliação, o conhecimento esperado pelo professor, muitos não conseguem, acabando por abandonar a escola, conforme sinalizam os altos índices de evasão escolar, disponibilizados nas grandes mídias.

Preocupados com uma aprendizagem de qualidade para todos, de modo que a evasão escolar seja combatida, muitos professores e pesquisadores do campo da educação têm defendido uma nova concepção para a avaliação da aprendizagem. Para eles, avaliar deve

[...] fornecer sobre o processo pedagógico informações que permitam aos agentes escolares decidir sobre intervenções e redirecionamentos que se fizerem necessários em face do projeto educativo definido coletivamente e comprometido com a garantia da aprendizagem do aluno. (SOUZA, 1993 apud ROMÃO, 1998, p. 57)

Assim, avaliar os educandos deve ter por finalidade analisar o desenvolvimento de suas aprendizagens, possibilitando conhecer como elas estão se concretizando. Logo, a avaliação é um recurso que permite refletir sobre a “situação do processo de ensino –aprendizagem” (VIDIGAL *et al.*, 2013, p. 115). Conforme Gatti (2009), ela fornece informações sobre o desenvolvimento do ensino em sala de aula, isto é, serve para “conhecer o estágio em que o seu aluno se encontra, tendo em vista poder trabalhar com ele para que saia do estágio defasado em que se encontra e possa avançar em termos de conhecimentos necessários”. (LUCKESI apud VILATORRE *et al.*, 2009, p. 64).

Nesse sentido, ao assumir que os sujeitos aprendem em tempos diferentes, a avaliação necessita estar comprometida com o processo de construção de aprendizagem por parte dos estudantes e não somente com o produto, conforme uma concepção classificatória. O docente, após atribuir uma qualidade ao que o aluno demonstra no momento em que é avaliado, deve buscar medidas e estratégias para auxiliá-lo a sanar as dificuldades apresentadas. Logo, de uma avaliação em prol da emancipação não decorrem premiações ou punições, mas sim ações em busca de redimensionar os aspectos necessários, para que todos aprendam de forma satisfatória.

Assumimos, nesse trabalho, que avaliar consiste realmente nisso, partir da “realidade concreta para organizar a reflexão sobre ela e, em seguida, intervir nessa mesma realidade, de modo mais consistente, no sentido de mudança do sentido dos processos em benefício da maioria dos envolvidos (PADILHA, 2001, p. 112). Não representa para nós um ato de cobrança dos conteúdos ensinados aos educandos, premiando-os ou punindo-os em consequência disso. É mais um exercício em prol da alavancagem da aprendizagem. Logo, os exercícios de compreensão textual que os docentes elaboram, bem como as questões de avaliações externas que eles trabalham, em sala de aula, com suas turmas, quando bem elaborados, devem servir

para que a escola possa avaliar, qualitativamente, a leitura dos discentes, isto é, consiga entender quais habilidades leitoras os estudantes já dominam, quais ainda não e o porquê, buscando, a partir de então, meios para que todas as habilidades sejam consolidadas e os alunos se tornem leitores eficientes que, acima de tudo, leiam com qualidade as entrelinhas textuais.

Na próxima seção, expomos melhor essa concepção de avaliação, na qual nos ancoramos para a construção deste trabalho.

### 3.3 AVALIAÇÃO EMANCIPATÓRIA: DEMANDAS E PROPÓSITOS

Uma observação atenta do contexto escolar permite dizer que, assim como o ensinar e o aprender, o avaliar também faz parte da rotina da comunidade escolar, como já evidenciado por nós. Tamanho é o impacto da avaliação na escola que, a partir dos anos 30, surgem no Brasil, as primeiras pesquisas científicas sobre a avaliação da aprendizagem, de acordo com Libâneo *et al* (2012).

Diante do sentimento de medo, da repetência e da evasão escolar, alguns dos impactos negativos que a prática tradicional de avaliação<sup>1</sup> tem gerado, ao longo dos anos, conforme Antunes (2011), a concepção emancipatória de avaliação representa um grande desafio para a escola e conhecer bem suas dimensões torna-se crucial para que todos aprendam com qualidade, como bem alenta Menin (2006).

A avaliação emancipatória destina-se à construção da aprendizagem, de fato, por parte dos estudantes e, ao contrário da avaliação para classificação, ela é contínua e ocorre paralelamente ao processo de ensino-aprendizagem. Ela serve para “verificar e qualificar os resultados obtidos e determinar a correlação destes com os objetivos propostos” (STEFANELLO, 2009, p. 128).

Na perspectiva da avaliação emancipatória, o avaliar, portanto,

[...] deve ter sempre uma finalidade exclusivamente diagnóstica, ou seja, ela se volta para o levantamento das dificuldades dos discentes, com vistas à correção de rumos, à reformulação de procedimentos didático-pedagógicos, ou até mesmo, de objetivos e metas. (ROMÃO, 1998, p. 62)

---

<sup>1</sup> Prática tradicional de avaliação é assumida, aqui, como ato avaliativo ancorado em uma concepção classificatória, seletiva.

A avaliação tem, sobretudo, um propósito informativo. Ela serve para conhecer o estágio de desenvolvimento do aluno, diagnosticar o que ele já sabe e o que ele ainda não domina para alcançar o padrão de aprendizagem esperado. O professor, atuando como avaliador necessita, a partir dessas informações, agir como um mediador da aprendizagem. Tal mediador, ao conhecer “o que o aluno ‘já é ou conhece’ e sobre tudo o que ‘pode vir a ser ou conhecer’” (HOFFMANN, 2009, p. 22), poderá tomar decisões sábias para intervir melhor na construção da aprendizagem do discente. Com base nisso, Hoffmann (2009) reconhece, na avaliação emancipatória três funções básicas: i) *observação do aprendiz*; ii) *análise e compreensão de estratégias de aprendizagem por parte do aprendiz*; iii) *tomada de decisões pedagógicas favoráveis à aprendizagem*.

Avaliar, conforme o paradigma emancipatório, implica também reconhecer a singularidade de cada estudante, de modo que a intervenção seja adequada a cada um. Nesse interim, o erro que cada aluno comete, longe de ser sinônimo de carência, de déficit, de pobreza, como que quer uma concepção classificatória de avaliação, representa uma fonte importante de conhecimento sobre o estado da aprendizagem do discente. Como defendem os adeptos da concepção emancipatória de avaliação, o erro evidencia

[...] o processo de construção de conhecimento que dá pista sobre o modo como cada um está organizando seu pensamento, a forma como está articulando seus diversos saberes, as diversas lógicas que atravessam a dinâmica ensino/aprendizagem, as muitas possibilidades de interpretação dos fatos, a existência de vários percursos, desvios e atalhos, as peculiaridades de cada um nos processos coletivos, a tensão individual/coletivo. (ESTEBAN, 2002, p. 21)

Romão (1998) reconhece que, no ambiente escolar, a avaliação feita de um aluno, muitas vezes, é sinalizada por meio de uma nota ou conceito. Falta para o avaliado ter uma dimensão mais clara acerca da qualidade de sua aprendizagem. Pesando nisso, acreditamos que promover, em sala de aula, uma avaliação emancipatória requer fazer registros de natureza qualitativa sobre a aprendizagem do educando. Importa, pois, que o professor anote, descreva e pontue, de forma mais clara, os avanços e as dificuldades pontuais de cada aprendiz. Hoffmann (2009) enfatiza que esses registros mais sistematizados são essenciais para o replanejamento da ação pedagógica.

Luckesi (2018) propõe que a avaliação emancipatória, no contexto escolar, torna-se eficaz quando passa por três etapas básicas: *definição do objeto de investigação e do padrão de*

*qualidade esperado; descrição da realidade e atribuição de qualidade a realidade percebida, explicadas por nós, com mais detalhes, nos parágrafos a seguir.*

Na primeira etapa, definição do objeto de investigação e do padrão de qualidade esperado, o professor-avaliador precisa delimitar o que irá avaliar, considerando o que foi ensinado, de fato, aos seus estudantes. Feito isso, consoante Luckesi (2018), ele precisa se preocupar como irá coletar os dados para melhor conhecer a realidade do objeto que avalia. A coleta de dados deve ser metodologicamente bem planejada. No âmbito da compreensão leitora, explorada por nós nesta pesquisa, optar por avaliar, exclusivamente, a habilidade de inferência de uma informação implícita, na sala de aula, é delimitar o objeto da avaliação. Recorrer, para tanto, a exercícios criados por si próprio ou itens de avaliações externas é uma forma de o docente coletar os dados acerca da construção de inferências por parte dos estudantes, o que poderia ser feito também por meio de perguntas orais feitas durante leituras coletivas, em sala de aula.

Como o docente deseja conhecer a qualidade do objeto, ele, nessa fase, também necessita estabelecer um padrão de qualidade para o que avalia, pois a qualidade do objeto resultará da comparação do que se coletou e analisou com padrão esperado

Executados os procedimentos da primeira etapa, o professor seguirá para a segunda etapa, descrição da realidade. Descrever a realidade do objeto implica dizer como ele funciona, como ele se encontra, considerando parâmetros claros. Descrito o objeto, na última etapa, atribuição de qualidade, o educador atribui uma qualidade ao objeto, considerando o padrão satisfatório definido na primeira etapa do processo avaliativo.

Optar pela avaliação emancipatória requer, consoante Brasil (2008) e Villas Boas (2005), romper com a ideia de que somente o professor avalia e o aluno é avaliado. O aluno torna-se também um avaliador de sua própria aprendizagem, percebendo, em constante diálogo com o docente, o quanto já avançou no processo e o quanto ainda falta avançar, se esforçando para isso.

Por fim, com a avaliação emancipatória, como visto, é possível fazer comparações a dois momentos diferentes do desempenho do mesmo aluno, analisando o que “ele avançou relativamente ao momento anterior de um processo ensino-aprendizagem. De forma alguma, ela pode ser usada para comparar desempenhos de alunos ou turmas diferentes ou para classificá-los em scores ou quadros que revelem hierarquias de desempenho” (ROMÃO, 1998, p. 62).

Na seção a seguir, abarcamos as modalidades de avaliação comuns à escola.

### 3.4 MODALIDADES DE AVALIAÇÃO

Ao longo das seções anteriores que compõem este capítulo, discutimos que, para que alcance uma educação de qualidade, a escola necessita fomentar, no cotidiano, práticas de avaliação em prol da alavancagem da aprendizagem. Importa, pois, que o avaliar, no ambiente escolar, sirva, sobretudo, para favorecer o trabalho pedagógico: em linhas gerais, demonstre ao professor o estágio de desenvolvimento em que se encontra o aluno, bem como o que pode ser melhorado ou aperfeiçoado para que ele alcance o padrão de aprendizagem esperado.

Stefanello (2009), ao investigar, como maiores propriedades, a correlação entre escola e avaliação, aponta que o exercício avaliativo, em sala de aula, pode estar condicionado à três funções básicas: *diagnóstico* (identificar as dificuldades e progressos dos alunos), *controle* (observar o desenvolvimento e assimilação dos conhecimentos por parte dos estudantes) e *classificação* (classificar o discente com base nos rendimentos alcançados). Segundo a autora, essas três funções básicas da avaliação dão origem à três modalidades de avaliação comuns na escola, a *avaliação diagnóstica*, a *avaliação formativa* e *avaliação somativa*, explicadas por nós, nos parágrafos abaixo.

Geralmente aplicada no início de um ano letivo, ciclo ou bimestre, a avaliação diagnóstica é promovida para “identificar o conhecimento prévio dos alunos em relação aos conteúdos do curso ou série e, a partir daí, adequar os programas de ensino a fim de assegurar a superação das dificuldades evidenciadas” (MIQUELANTE *et al*, 2017, p. 269). Logo, é uma avaliação por meio da qual a escola busca, de forma prévia, conhecer as habilidades já dominadas ou não pelos estudantes, seus interesses, necessidades e possibilidades, de modo a orientar como será desenvolvido o ensino e a aprendizagem dos discentes.

Ao contrário da avaliação diagnóstica, que ocorre no início de cada ciclo de estudo, a avaliação formativa é processual, isto é, ocorre durante o processo de ensino e aprendizagem. Ela tem a função de

[...] informar o professor e o aluno sobre o resultado da aprendizagem, durante o desenvolvimento das atividades escolares. Localiza a deficiência na organização do ensino-aprendizagem, de modo a possibilitar reformulações no mesmo e assegurar o alcance dos objetivos. (SANTOS, 2007, p. 4)

Com a avaliação formativa, o professor almeja observar o quanto o aluno evoluiu, tendo em vista os objetivos estipulados no início do ciclo escolar e quais são ainda as dificuldades enfrentadas, podendo, a partir disso, pensar em estratégias para a superação dos desafios diagnosticados. A avaliação formativa propõe

[...] compreender o funcionamento cognitivo do aluno em face da tarefa proposta. Os dados de interesse prioritário são os que dizem respeito às representações da tarefa explicitada pelo aluno e às estratégias ou processos que ele utiliza para chegar a certos resultados. Os “erros” do aluno constituem objeto de estudo particular, visto que são reveladores da natureza das representações ou das estratégias elaboradas por ele. (DEPRESBITERIS, 1991, p. 67)

Essa modalidade de avaliação, portanto, fornece informações “para corrigir insuficiências ou reforçar comportamentos bem-sucedidos” (STEFANELLO, 2009, p. 132), que, caso bem interpretados pelo professor/avaliador, contribuirão para que o aluno alcance o padrão de aprendizagem desejado.

A avaliação somativa, ao contrário da diagnóstica e da formativa, é realizada no término do processo de ensino e aprendizagem. O intuito dela é “julgar o valor dos currículos inteiramente acabados e aperfeiçoados pelo uso do processo de avaliação em sua função primeira (formativa)” (MIQUELANTE *et al*, 2017, p. 270). Essa modalidade de avaliação fornece evidências sobre a situação da aprendizagem do educando ao final de um bimestre, unidade ou ano, servindo para classificá-lo.

Explicadas, brevemente, as modalidades de avaliação, na próxima seção, passamos a abordar os conceitos “avaliação interna” e avaliação externa”, fundamentais no âmbito da avaliação da aprendizagem.

### 3.5 AVALIAÇÃO INTERNA E AVALIAÇÃO EXTERNA: PRÁTICAS ESSENCIAIS PARA A PROMOÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR

A avaliação é um exercício corriqueiro na vida do ser humano e, como já exposto, é indispensável quando se toma como discussão a educação, uma vez que por meio dela é possível compreender se, de fato, os alunos estão aprendendo com qualidade.

Para tanto, como também já salientado, é importante que seja uma prática para que professores e estudantes possam, ao tomar conhecimento da realidade avaliada, buscar ações em vista de aprimorá-la ou redimensioná-la. Em outras palavras,

[...] a avaliação só existe para que se conheça o que o aluno já aprendeu e o que ele ainda não aprendeu, para que se providenciem os meios para que ele aprenda o necessário para a continuidade do estudo. (VILLAS BOAS, 2005, p. 29)

Assim, para uma prática avaliativa mais eficiente, conforme Brasil (2008), é indispensável que os docentes criem instrumentos avaliativos consistentes, isto é, tarefas que realmente contribuam para a verificação da aprendizagem dos educandos. Configuram esses instrumentos provas, seminários, entrevistas, questionários e uma infinidade de tarefas como os exercícios de interpretação de texto. Quando criam e aplicam diretamente esses instrumentos, os docentes estão desenvolvendo o que a literatura chama de avaliação interna, uma vez que é direcionada diretamente por alguém inerente ao interior da escola.

A avaliação interna ocorre, muitas vezes, de maneira formal. O professor informa aos alunos que irá avaliá-los. Para isso, aplica uma prova, um questionário de leitura ou, até mesmo, uma produção textual e, a par do desempenho de cada discente, atribui uma nota ou conceito. Essa avaliação é reconhecida como formal, justamente por ser combinada e dela resultar um conceito mais formalizado que será divulgado ao aluno, à família.

Além dessa forma de avaliação, o professor pode recorrer aos momentos informais de interação com seus alunos para avaliar a aprendizagem em construção por parte deles. Isso é muito comum quando o docente, ao ser solicitado para ajudar na realização de uma tarefa, percebe que o aluno ainda não consegue lançar mão de determinadas habilidades. Essa avaliação que é feita sem ser combinada muitas vezes com a turma, sem mesmo os discentes saberem que estão sendo avaliados, é denominada avaliação informal, por não contar com instrumentos prévios para a coleta de dados.

Nesses momentos informais de avaliação, informações que até então poderiam não ser captadas pelos instrumentos formais demandados pela avaliação formal necessitam ser registradas pelos docentes para que possam tomar decisões em vista de auxiliar o aluno no seu avanço e desenvolvimento.

De acordo com Villas Boas (2005), o processo avaliativo se torna mais rico caso o professor consiga articular as informações advindas da avaliação formal com as da avaliação informal. É importante também que saiba avaliar para encorajar o aluno, para que, cada vez mais, melhore, demonstrando interesse por sua aprendizagem. Deve-se evitar compará-lo com outros colegas de turma e a ele disponibilizar atividades essenciais para que sane suas dificuldades.

Segundo Getti (2014), a partir de 1980, surgiu, no Brasil, a necessidade de se discutir o desempenho dos alunos em nível de sistema de ensino, considerando o alto índice de fracasso escolar (grande número de repetências e evasão) das redes de educação brasileiras.

O Ministério da Educação, além de orientador, passou a exercer a função de avaliador das políticas e avanços do campo da educação, executando, para isso, aos poucos, pequenas

avaliações em determinadas regiões do Brasil que investigavam o rendimento escolar dos alunos. Essas avaliações, nas palavras da autora, serviram para observar se as provas elaboradas eram adequadas e qual reação repercutiam nos professores e gestores escolares.

Diante dos resultados dessas avaliações, foi implementado o SAEB, oficializando, no país, a aplicação de avaliações externas, em larga escala, nomeadas assim por serem elaboradas por agentes externos às escolas, atingindo o grande contingente de alunos das redes de ensino do Brasil.

Com o fomento do SAEB, conforme Franco e Bonamino (2001), os alunos dos sistemas de ensino da 4ª série (5º ano), 8ª série (9º ano) e 3º ano do Ensino Médio, passaram a responder a testes relativos à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências (Biologia, Química e Física no Ensino Médio), História e Geografia, podendo optar por uma área de conhecimento.

Além desses testes, tornou-se corriqueiro que os alunos respondessem a questionários sobre questões familiares, hábitos e condições de estudo. Professores e gestores também, ao longo dos anos, respondem a esses questionários, informando dados relativos ao estilo pedagógico e ao modelo de gestão implementado nas escolas.

Com o SAEB, outras avaliações externas eclodiram no Brasil, em nível federal, estadual e municipal, desde os anos noventa. Por meio de avaliações próprias, os sistemas de ensino aplicam testes padronizados, que aferem o desempenho dos alunos, principalmente, no tocante à leitura e a problemas matemáticos. A par dos resultados obtidos, conforme Franco e Bonamino (2001), é possível ter uma análise mais acurada da realidade nacional, traçando-se metas, formulando e reformulando políticas públicas.

No âmbito dessa discussão, importa apresentarmos, com mais detalhes, a Prova Brasil e o SIMAVE, diante do compromisso de ambas, ancoradas nessa nova concepção de avaliação, buscarem a democratização do ensino.

Realizada a cada dois anos, a Prova Brasil é uma avaliação em larga escala, censitária, que tem como público turmas do 5º e 9º ano (com mais de vinte alunos) de escolas públicas (municipais, estaduais e federais) brasileiras. Os resultados por ela averiguados são divulgados por escola e não por discente individualmente.

Iniciada em 2005, a Prova Brasil integra o SAEB, que segundo Luckesi (2018), atualmente é composto também pela Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), responsável por avaliar alunos do 5º e 9º ano de escolas públicas e privadas de regiões urbanas e rurais brasileiras. Dele também faz parte a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), cujo foco é avaliar a alfabetização e o letramento de crianças que estejam cursando o 3º ano do Ensino Fundamental.

O SIMAVE, diferente da Prova Brasil, constitui um sistema de avaliação fomentado pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE). Criado no ano 2000, ele abrange avaliações sistêmicas destinadas a estudantes da rede municipal e da rede estadual do estado de Minas Gerais. Fazem parte do SIMAVE dois programas importantes na educação básica: o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB) e o Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA).

O PROEB destina-se a avaliar, por meio de testes de português e matemática, os estudantes do 5º, 9º e 3º ano do Ensino Médio da rede pública, séries que completam um ciclo escolar. Já o Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA) avalia os discentes que estão cursando o 2º e 3º ano do Ensino Fundamental, de modo a investigar os níveis de alfabetização alcançados.

Os resultados de inúmeras dessas avaliações em larga escala são divulgados à sociedade como um todo, como prestação de conta quanto ao investimento que se tem feito à educação, como também têm sido usados no cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Diante da implementação das avaliações externas, de acordo com Blasis (2013), a escola pode ter um diagnóstico apurado do desempenho de seus alunos, relacionando-o com as informações reveladas pelas avaliações internas aplicadas diretamente pelos professores em seu dia a dia, de modo a ajudar melhor os educadores a tomarem decisões em vista de readequar ou aperfeiçoar os programas de ensino. Abarcamos, a seguir, alguns conceitos próprios das avaliações externas.

### 3.6 MATRIZ DE REFERÊNCIA, ITEM, TEORIA DE RESPOSTA AO ITEM (TRI) E ESCALA DE PROFICIÊNCIA: UM POUCO MAIS SOBRE AS AVALIAÇÕES EXTERNAS

Na seção anterior, discutimos que as avaliações externas são aplicadas para o “acompanhamento global de redes de ensino com objetivo de traçar séries históricas do desempenho dos sistemas , que permitam verificar tendências ao longo do tempo , com a finalidade de reorientar políticas públicas” (FREITAS *et al.*, 2014, p. 47). No caso das avaliações em larga escala que contemplam a disciplina de Língua Portuguesa, busca-se investigar, sobretudo, como a leitura tem sido trabalhada nas escolas que compõem as redes de ensino no Brasil. A construção dessas avaliações parte de uma matriz de referência, um

“conjunto de tópicos que descrevem capacidades inerentes ao ato de ler e compreender textos de gêneros diversos” (CARVALHO, 2018, p. 71). São competências e habilidades consideradas essenciais para a leitura e que deveriam ser consolidadas pelos alunos no final da série ou ciclo de ensino avaliado.

Como Antunes (2009), entendemos a competência como a capacidade de atuar de forma eficaz em uma dada situação e a habilidade como saber fazer algo, em específico, para isso. Logo, competência e habilidades estão imbricadas, visto que ser competente em algo pressupõe dominar diferentes habilidades. Assim, por exemplo, para ser um advogado competente, um indivíduo necessita saber interpretar uma lei, escrever e ler um processo, como também argumentar em favor de seu cliente. O mesmo acontece com o leitor. Para ser um leitor competente, é preciso saber localizar, inferir, comparar, sintetizar e relacionar informações.

Fica evidente então que, ao lançar mão da matriz de referência, a avaliação externa busca conhecer o nível da competência leitora do aluno, revelando quais habilidades de leitura os discentes já adquiriram, desenvolveram e consolidaram ou não, podendo ser adotadas estratégias para o tornar, de fato, um leitor competente.

A matriz de referência, conforme o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, CAEd, é criada tendo em vista os currículos dos sistemas de ensino, os documentos oficiais da educação, bem como as contribuições de professores e especialistas.

Quando se discute a matriz de referência, é importante solucionar o equívoco de que ela é o mesmo que o currículo escolar, como pensam muitas pessoas e, até mesmo, profissionais da educação. O currículo escolar abarca diferentes áreas do conhecimento, assim como múltiplas capacidades que devem ser desenvolvidas pelos alunos durante os anos escolares. A matriz, como alenta Blasis *et al* (2013), é apenas um recorte do currículo, abrangendo, geralmente, habilidades e competências que podem ser medidas nos testes padronizados, relacionadas à Língua Portuguesa e à Matemática.

De acordo com Carvalho (2018), uma matriz de referência de leitura contempla três níveis de trabalho com um texto: coesão superficial (referente aos constituintes linguísticos), coerência conceitual (nível semântico, cognitivo, intersubjetivo e funcional) e sistema de preposições (implicações pragmáticas, produção de sentido, considerando as ações e intenções), o que fica nítido, quando analisamos a sua estrutura. Ela é organizada a partir de um cabeçalho, em que se localiza a identificação da área de conhecimento abordada e a série/ ano, que, geralmente, compõe o final de um ciclo escolar, 5º ano da primeira etapa do ensino fundamental, 9º ano da segunda etapa do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio.

Abaixo do cabeçalho, encontramos eixos temáticos relacionados a aspectos específicos do ato de ler. Na matriz a seguir, do SIMAVE, destinada ao 9º ano, público-alvo desse trabalho, os eixos temáticos são: *procedimentos de leitura, implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto, relações entre textos, coerência e coesão no processamento do texto, relações entre recursos expressivos e efeito de sentido e variação linguística.*

Cada eixo agrupa um conjunto de habilidades leitoras representadas por um código: D (descriptor) e um número. Assim, na matriz do SIMAVE em questão, compõem o eixo *procedimentos de leitura*, entre outras, as habilidades “compreender frases ou partes de um texto”, “identificar um tema ou sentido global de um texto”, “localizar informações explícitas em um texto”, “inferir informações implícitas em um texto”, sinalizadas, respectivamente, pelos códigos, descritores D0, D1, D2 e D3.

Figura 4 - Matriz de referência do SIMAVE /9º ano

MATRIZ DE REFERÊNCIA - SIMAVE/PROEB LÍNGUA PORTUGUESA - 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL TÓPICO E SEUS DESCRITORES	
<b>I – PROCEDIMENTOS DE LEITURA</b>	
D1	Identificar um tema ou o sentido global de um texto.
D2	Localizar informações explícitas em um texto.
D3	Inferir informações implícitas em um texto.
D5	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
D10	Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.
<b>II – IMPLICAÇÕES DO SUPORTE, DO GÊNERO E/OU DO ENUNCIADOR NA COMPREENSÃO DO TEXTO</b>	
D6	Identificar o gênero de um texto.
D7	Identificar a função de textos de diferentes gêneros.
D8	Interpretar texto que conjuga linguagem verbal e não-verbal.
<b>III – RELAÇÃO ENTRE TEXTOS</b>	
D18	Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.
D20	Reconhecer diferentes formas de abordar uma informação ao comparar textos que tratam do mesmo tema.
<b>IV – COERÊNCIA E COESÃO NO PROCESSAMENTO DO TEXTO</b>	
D11	Reconhecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.
D12	Estabelecer a relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.
D15	Estabelecer a relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para sua continuidade.
D16	Estabelecer a relações entre partes de um texto a partir de mecanismos de concordância verbal e nominal.
D19	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que compõem a narrativa.
D14	Identificar a tese de um texto.
D26	Estabelecer relações entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.
D27	Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.
<b>V – RELAÇÕES ENTRE RECURSOS EXPRESSIVOS E EFEITOS DE SENTIDO</b>	
D23	Identificar efeitos de ironia ou humor em textos.
D28	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.
D21	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de pontuação e de outras notações.
D25	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de recursos ortográficos e morfossintáticos.
<b>VI – VARIAÇÃO LINGUÍSTICA</b>	
D13	Identificar marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Fonte: CARVALHO (2018, p.75).

Conforme Carvalho (2018), embora as habilidades que apareçam em uma matriz destinada a uma dada série, como o 9º ano, sirvam como parâmetro para os avaliadores externos

avaliarem os alunos dessa série, nada impede que o professor as trabalhe nas séries anteriores, desde que gradualmente, aumentando a complexidade desse trabalho.

Queremos que fique claro também para os nossos leitores que embora tenhamos aqui retratado com maior detalhe a matriz de referência do SIMAVE do 9º ano do Ensino Fundamental, outras matrizes também existem, principalmente pela necessidade dos municípios, estados desenvolverem suas próprias avaliações externas. Geralmente, nessas matrizes, as habilidades de leitura são as mesmas, variando apenas os descritores.

Elaborada a matriz de referência, os avaliadores externos constroem itens, questões de prova/teste, que irão compor as avaliações externas. Cada item avalia apenas uma habilidade cognitiva da matriz de referência e apresenta a seguinte estrutura: um suporte, um enunciado e alternativas de resposta (gabarito e distratores).

O suporte, nas avaliações de português, geralmente é composto por um gênero textual, verbal ou não verbal, a partir do qual será proposta alguma pergunta baseada nas habilidades da matriz de referência (comando). As alternativas de resposta são possíveis soluções para o que é proposto na pergunta. Embora apenas uma seja correta, o gabarito, as outras são raciocínios prováveis a serem realizados pelos alunos, denominadas “distratores”.

A imagem abaixo ilustra, de maneira mais nítida, a estrutura de um item de inferência de uma informação implícita em um texto, foco desta dissertação.

Figura 5 - Estrutura de um Item de inferência de uma informação implícita

Leia o texto abaixo. → **ENUNCIADO**

Momento num café	
	Quando o enterro passou
	Os homens que se achavam no café
	Tiraram o chapéu maquinalmente
	Saudavam o morto distraídos
5	Estavam todos voltados para a vida
	Absortos na vida
	Confiantes na vida.
10	Um, no entanto se descobriu num gesto largo e demorado
	Olhando o esquife longamente
	Este sabia que a vida é uma agitação feroz e sem finalidade
	Que a vida é traição
	E saudava a matéria que passava
	Liberta para sempre da alma extinta.

↓ **SUPORTE**

BANDEIRA, Manuel. *Libertinagem & Estrela da manhã*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000. (P080018B1\_SUP)

(P080018B1) Nesse texto, o autor trabalha com o antagonismo entre vida e → **COMANDO**

→ **DISTRATORES (A,B,D) E GABARITO (C)**

A) agitação.  
B) cotidiano.  
C) morte.  
D) traição.

Montados os itens, eles são testados em um grupo amostral, de modo que os avaliadores externos possam saber se são produtivos ou não. Com os resultados dessa pré-testagem, confecciona-se os cadernos de prova, a serem respondidos pelos alunos que compõem o sistema de ensino avaliado.

Para correção das avaliações externas, adota-se, atualmente, a TRI (Teoria de Resposta ao Item), uma abordagem psicométrica diferente da TCT (Teoria Clássica dos Testes), ainda muito utilizada pelos professores quando executam, internamente, a avaliação da aprendizagem de seus alunos.

O avaliador, ao lançar mão da TCT, levará em consideração o porcentual de acertos obtidos pelo aluno, decorrendo disso uma nota ou score. Assim, para cada acerto conquistado, o educando recebe um ponto, obtendo ao final uma nota equivalente a soma desses pontos obtidos. A TRI, ancorada em uma modelagem estatística computacional, se diferencia da TCT por levar em consideração a dificuldade de cada item específico e por não atribuir ao aluno uma nota, mas sim uma proficiência. Com a TRI, considera-se o padrão de resposta do discente. Dessa forma,

[...] se um estudante acertou a maior parte das questões do nível básico de proficiência e “por chute” acertou duas ou três questões do nível avançado, essas respostas (“fora de seu padrão”) não são consideradas para classificá-lo no nível avançado. Por outro lado, se o estudante acertou a maior parte das questões do nível avançado de proficiência e, por desatenção ou equívoco pontual, errou algumas questões de nível básico ou abaixo do básico, essas respostas (“fora de seu padrão”) não serão consideradas para classificá-lo no nível abaixo do básico. (SIMAVE, 2013, p. 25)

A partir da TRI, é possível mensurar se um item é de grau de dificuldade básico, médio ou avançado, podendo ser detectado quais alunos já consolidaram a habilidade avaliada como aqueles que ainda não a consolidaram. O avaliador também consegue verificar se os estudantes responderam às questões de modo aleatório, caso em que os alunos erram muitas questões de baixo nível de dificuldade e acertam questões de maior nível de dificuldade, situação estatisticamente improvável.

Na escola, há uma preocupação por parte dos professores em mensurarem a aprendizagem individual de cada aluno, atribuindo-lhe, muitas vezes, uma nota que varia de 0 a 10. As avaliações externas, ao contrário, destinam-se a avaliar o desempenho do grupo de estudantes de um dado sistema de ensino, fornecendo, em decorrência disso, uma média de proficiência relativa aos conhecimentos, competências e habilidades desenvolvidas pelos

discentes, disposta em uma escala de proficiência, uma espécie de régua dividida em intervalos, de 0 a 500 pontos.

Conhecer a organização da escala de proficiência permite a escola entender melhor o desempenho de seus alunos. Diante disso, considerando a participação dos discentes do 9º ano das escolas mineiras no SIMAVE, explicaremos a escala de proficiência desse sistema de avaliação quanto a essa série escolar.

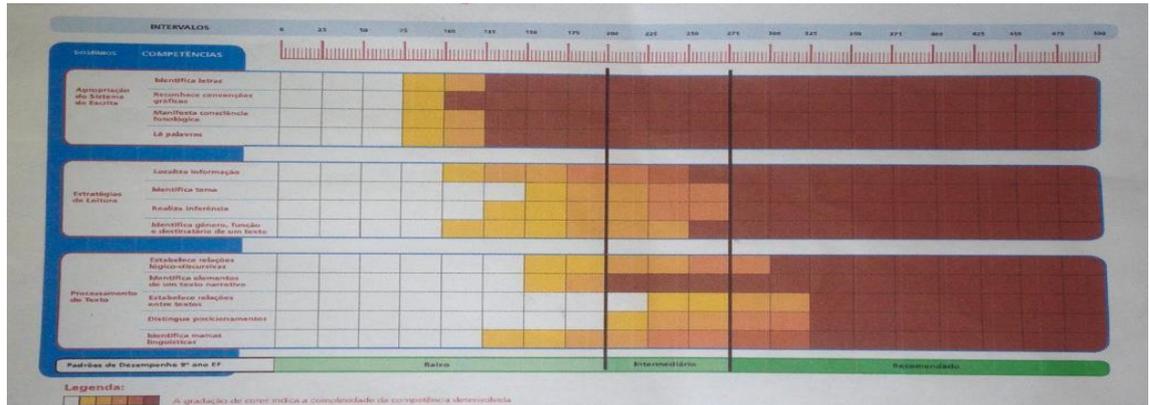
Como posto na imagem a seguir, a escala de proficiência de Língua Portuguesa do SIMAVE está organizada em colunas e linhas. Na primeira coluna, são expostos os domínios de conhecimentos da área de Língua Portuguesa: *apropriação do sistema de escrita, estratégias de leitura e processamento do texto*. Cada domínio, na coluna seguinte, apresenta um conjunto de competências, que, por sua vez, abarca diferentes habilidades, representadas pelos descritores da matriz de referência. Assim, por exemplo, realizar uma inferência, sinalizada, na matriz de referência do SIMAVE pelos descritores D3, D5, D8, D21, D23, D25 e D28, é uma competência contida no domínio “estratégias de leitura”.

As habilidades que compõe o campo das competências, em cada linha, apresentam graus de complexidade: amarelo (menos complexidade), laranja (complexidade média) e vermelho (maior complexidade). Presume-se que os alunos com desempenho nas habilidades mais complexas já tenham consolidado aquelas de menor complexidade.

Acima dos domínios de conhecimento, encontramos uma linha em azul-claro com intervalos (faixas de 25 pontos), variando de 0 a 500. E abaixo, na última linha, no final da escala, em tons de verde, os padrões de desempenho (baixo, intermediário e avançado) para o 9º ano estabelecidos pela SEE-MG. Os limites entre esses padrões são demarcados por traços pretos na vertical.

Embora não seja o nosso intento nessa pesquisa, é importante dizermos que há três formas distintas de a escola fazer a leitura da escala de proficiência. Primeira, uma que considere os domínios, competências e gradação das habilidades. Segunda, uma que tenha como foco os padrões de desempenho. E terceira, outra destinada, sobretudo, aos intervalos de 25 em 25 pontos.

Figura 6 - Escala de Proficiência do SIMAVE/9º ano



Fonte: CAED (2010)

A partir de uma boa interpretação da escala de proficiência, que permita compreender melhor o desempenho de seus alunos nas avaliações externas, a escola pode, de forma mais pontual, intervir em seus projetos e procedimentos pedagógicos, em vista de aperfeiçoar ou ajudar os educandos a desenvolverem e consolidarem as competências e habilidades leitoras relacionadas à leitura, sinalizadas na matriz de referência. Para um entendimento mais claro do que dissemos, partiremos de um exemplo hipotético.

Imaginemos que a média de desempenho dos alunos de uma dada escola encontra-se entre os intervalos 125-175. Segundo o SIMAVE (2007), os alunos nessa faixa de proficiência são capazes de localizar uma informação em um gênero familiar, como bilhetes, piadas, receitas, contudo, ainda têm dificuldade de fazer inferências. A partir desse diagnóstico, a partir da dificuldade dos alunos em criar inferências, o professor poderá buscar saber melhor que tipo de inferência os educandos não estão sabendo fazer, tendo como aporte a matriz de referência. Identificada com mais clareza a habilidade em deficiência, o docente pode criar meios e estratégias para ajudar os alunos a desenvolvê-la, trabalhando-a de forma mais pontual em suas aulas. Somado a isso, se esses discentes já são capazes de localizar informações em gêneros a eles familiares, o educador pode aprimorar essa habilidade, capacitando-os para localizarem informações em outros gêneros que, até então, não sejam conhecidos pela turma.

No próximo capítulo, abordamos nossa metodologia de pesquisa.

## 4 METODOLOGIA

Nos capítulos anteriores, abordamos as propostas defendidas por estudiosos para um novo ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica. Retratamos o processamento e a aprendizagem da leitura, bem como discutimos a importância do processo avaliativo para o desenvolvimento da competência leitora do aluno. Neste capítulo, nos detemos a elucidar a construção de nossa pesquisa: explicamos o que é pesquisa qualitativa-interpretativista e análise documental; apresentamos, como maior precisão, os nossos objetos de análise; e expomos as escolhas que fizemos para o desenvolvimento de nossa investigação científica.

### 4.1 PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO TRABALHO

Linguistas Aplicados associados à uma vertente crítica da Linguística Aplicada bem como estudiosos de outras áreas das ciências humanas asseguram que o processo de Globalização, acentuado nos últimos séculos, acarretou novas dinâmicas para a organização e funcionamento da vida em sociedade. Com isso, tem cabido à escola, responsável, há muitos anos, pela transmissão de conhecimento, novos papéis. Importa que ela, atualmente, forme discentes que vivenciem dimensões experimentais, afetivas, locais e que sejam bons participantes das atividades práticas exercidas na sociedade. Para tanto, é crucial um trabalho mais refinado em torno de novas habilidades e competências. A formação de um leitor ativo, que saiba fazer uma boa leitura “do mundo” e “da palavra”, nessa discussão, exige dos educadores um ensino de leitura mais flexível que contemplem outras habilidades leitoras além da decodificação e da capacidade de extrair informações de um texto.

Diante da necessidade dessa formação leitora mais ampla, reforçamos aqui que, além da atuação de um professor que seja bom leitor e mediador da leitura, para que os alunos sejam bons leitores, é essencial que eles resolvam, em sala de aula, atividades criativas, instigantes e diversas de compreensão leitora. Em torno dessa discussão, Araújo (2017) e demais autores acreditam que os educadores contribuem para consolidação da competência leitora dos estudantes quando propõem, em classe, atividades elaboradas por eles próprios. Concordamos com esses pesquisadores e supomos também que a realização de itens de avaliações externas já desenvolvidos por agentes externos, durante as aulas, pode ser uma estratégia eficaz para formar um bom leitor. Isso, como bem demonstra Oliveira (2019) em sua pesquisa de mestrado,

contribui para enfatizar o trabalho que o docente precisa desenvolver com as avaliações externas de Língua Portuguesa: não tomá-las como fim das aulas de língua materna, mas utilizá-las, durante as aulas de leitura, como recursos precisos para trabalhar as habilidades leitoras já consolidadas ou não pelos estudantes.

Tendo em vista a contribuição das atividades criadas pelos professores de Língua Portuguesa e dos itens das avaliações externas para o desenvolvimento da competência leitora dos estudantes, durante os nossos encontros de orientação da pesquisa e construção do arcabouço teórico, começamos a discutir sobre a importância de termos uma dimensão mais clara sobre a organização desses instrumentos usados na formação leitora dos alunos na Educação Básica: desejávamos compreender qual concepção de leitura tem sido mobilizada pelos docentes e elaboradores das avaliações externas, os gêneros textuais mais usados como suporte textual, bem como o formato desses instrumentos avaliativos. Essas questões tornaram-se alguns dos nossos objetivos de pesquisa.

Compreendemos que as atividades que os professores desenvolvem bem como os itens criados pelos elaboradores das avaliações externas são documentos cujos significados são construídos localmente, sendo passíveis de interpretação quando analisados por pesquisadores. Por serem documentos com significados particulares, que evidenciam muitas realidades construídas socialmente pelo homem, caracterizamos este trabalho como uma análise documental, embasada nos ideais da pesquisa qualitativa-interpretativista.

Para Pádua (1997), a pesquisa documental, que tem sido tão cara à investigação histórica para o conhecimento, descrição e comparação dos fatos sociais, de modo a se dar conta de suas características, é aquela desenvolvida a partir de documentos autênticos, isto é, não fraudados, que contém um conhecimento fixado para estudo, consulta ou prova. Podemos elencar, como exemplos de documentos usados na pesquisa documental, fotos, cartas, filmes, prontuário médico de algum paciente, entre outros. Essas fontes são de caráter primário por não terem recebido nenhum tratamento científico. A pesquisa bibliográfica, confundida muitas vezes com a documental, tem como fonte dados produzidos cientificamente, ou melhor, “o que já se produziu e registrou a respeito do tema de pesquisa” (p.50).

Moita Lopes (1994), ao definir a pesquisa qualitativa-interpretativista, aponta que ela tem como principal característica o intento de investigar os significados que emergem dos fenômenos e processos sociais, valorizando, para isso, as representações sociais, os valores e as crenças dos participantes do mundo social. Por conta disso, a pesquisa qualitativa-interpretativista advoga em favor da intersubjetividade, princípio censurados por pesquisas positivistas, que acreditam que o conhecimento só é científico caso seja produzido de forma

objetiva, neutra por meio da experimentação e controle cauteloso os dados investigados. Bortoni-Ricardo (2008) esclarece que não é preocupação das pesquisas qualitativa-interpretativistas, como feito em pesquisas positivistas, testar relações de causa e efeito entre variantes, mas entender como os atores de uma comunidade interpretam fenômenos sociais que ocorrem dentro de um contexto. Disso decorrem alguns pontos a serem considerados. Primeiro, a importância do ambiente natural para obtenção dos dados, pois é nele que o pesquisador terá uma melhor concepção do que investiga. Segundo, a relevância de um olhar amplo do pesquisador que deve relacionar holisticamente esse ambiente com tudo a ele associado, pessoas, atividades e interações diárias, para uma melhor compreensão da situação que investiga, transformando esses registros em descrição.

Definidos alguns de nossos objetivos de pesquisa, julgamos ser necessário começar a construir um pequeno *corpus* de atividades de compreensão leitora criadas por professores de Língua Portuguesa atuantes em escolas públicas e privadas de Juiz de Fora, MG. Todos os docentes que doaram as atividades<sup>2</sup> graduaram-se em Letras pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), retornando alguns deles, posteriormente, à universidade para fazerem mestrado e doutorado. Grande parte desses professores, à época da graduação, cursaram disciplinas obrigatórias do currículo de Letras que discutem o ensino de Língua Portuguesa, além de terem realizado estágio em escolas da educação básica, observando o contexto local dessas instituições e até mesmo lecionando aulas sob orientação do professor regente da (s) turma(s) que acompanhavam. Segundo Reis e Magalhães (2016), o fomento dessas disciplinas no currículo enseja, sobretudo, que os futuros professores possam não só ter contato com as orientações didático-metodológicas destinadas à disciplina Língua Portuguesa, como também presenciá-las na prática cotidiana da escola, desenvolvendo um olhar crítico e propositivo quanto ao que estudam e observam.

Chama-nos atenção, como alentam Lima e Nogueira (2016), professoras responsáveis pelo acompanhamento de inúmeros desses estudantes no estágio supervisionado no Colégio de Aplicação da UFJF, João XXIII, os desafios que os acometem quando necessitam planejar as aulas que lecionarão. Segundo as autoras, muitos demonstram despreparo para trabalhar, em situações práticas, as especialidades do texto literário, a leitura, a escrita e a correção textual. Para as autoras, esse problema é comum também a muitos professores experientes, haja vista

---

<sup>2</sup> Os docentes, prontamente, disponibilizaram as atividades de compreensão leitora, ao serem informados acerca dos objetivos, da metodologia da pesquisa e da garantia do direito ao anonimato. No capítulo 5, ao apresentarmos as questões de leitura desenvolvidas, não identificamos os nomes dos professores ou a escola em que eles atuam.

que fazer uma transposição didática de uma teoria linguística ou literária, muitas vezes, é um grande desafio.

Definida a ideia do *corpus*, começamos a recolher atividades de compreensão de texto desenvolvidas por tais professores de Língua Portuguesa para compô-lo. Ao todo, obtemos 50 tarefas de interpretação de textual<sup>3</sup>(exercícios a serem aplicados em sala de aula, testes e provas). Percebemos que cada atividade de leitura avaliava uma determinada habilidade leitora<sup>4</sup>. Logo, para uma melhor organização, sistematizamos o nosso *corpus* de acordo com as habilidades leitoras exploradas pelos docentes. O quadro a seguir é uma representação mais precisa da organização de nosso *corpus*: nele, identificamos primeiro as habilidades leitoras percebidas e, depois, a quantidade de atividades de leitura sobre cada habilidade.

Quadro 4 - Habilidades leitoras exploradas nas atividades criadas pelos professores

HABILIDADE LEITORA	QUANTIDADE DE ATIVIDADES IDENTIFICADAS
Inferir uma informação implícita em um texto	15 <sup>5</sup>
Localizar informação explícita em um texto	11
Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que compõem a narrativa	5
Inferir o sentido de uma palavra ou expressão	5
Estabelecer relações entre as partes do texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para sua continuidade	4
Identificar o gênero de um texto	3
Identificar o tema/sentido global de um texto	3
Distinguir fato de opinião em um texto	2
Identificar a função comunicativa de um texto	1
Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de determinada pontuação no texto	1

Fonte: elaborado pelo autor (2022)

Sistematizado o *corpus* de acordo como o critério que delimitamos e acabamos de apresentar, percebemos que as atividades que avaliam a inferência de uma informação implícita em um texto eram de maior saliência: 15 ocorrências. Uma vez que a inferência de uma

<sup>3</sup> As 50 atividades de compreensão leitora que compõem o nosso corpus foram planejadas pelos professores de Português para diferentes séries do Ensino Fundamental e do Ensino Médio

<sup>4</sup> Para sabermos, ao certo, quais eram as habilidades de leitura exploradas pelos professores que criaram as atividades doadas a nós, recorreremos às nomenclaturas usadas por especialistas na área ou por elaborados de avaliações externas.

<sup>5</sup> Das 15 questões que avaliam, em específico, a habilidade de inferência de uma informação implícita em um texto, 10 foram elaboradas para o 9º ano do Ensino Fundamental. Como escolhemos investigar as atividades de leitura pensadas para essa série escolar, decidimos analisar, no capítulo de análise desta dissertação, apenas essas 10 questões, uma vez que as outras 5 eram referentes aos Ensino Médio.

informação nas entrelinhas de um texto é um exercício de maior complexidade, como já esclarecido no capítulo II, julgamos que seria interessante analisar, em específico, as atividades e itens de inferência de uma informação implícita desenvolvidas pelos professores e por elaboradores de avaliações externas, tendo em vista a dificuldade dos estudantes para criarem inferências, na Educação Básica, um dado evidente quando os resultados das avaliações externas apontam que os alunos brasileiros têm concluído o Ensino Médio dominando apenas as habilidades mais elementares de leitura. Após decidirmos que os itens e as questões de inferência de uma informação implícita em um texto seriam objetos de nossa pesquisa, importava saber também se a inferência proposta pelo professor ou elaborador de avaliações externas era de maior ou menor complexidade, uma questão instigante a nós já discutida por outros pesquisadores como Applegate et al (2002) ao escreverem artigos interessantes sobre o tema. Logo, mais um objetivo específico de nossa pesquisa foi acrescentado aos demais. Em síntese, buscávamos compreender: (i) a estrutura, (ii) o suporte textual, (iii) a concepção de leitura mobilizada pela atividade ou item (iv) e o grau (nível) da inferência explorada.

Tendo em vista que analisar itens e questões de inferência de uma informação implícita planejados para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio deixaria a nossa pesquisa extensa demais, compreendemos que seria mais relevante fazermos uma análise apenas de itens de avaliações externas e questões elaboradas pelos professores para o 9º ano do Ensino Fundamental, por ser uma série que representa o fim de um ciclo escolar elementar e preparo dos estudantes para o Ensino Médio. Ao concluí-la, como aponta Solé (1998), os alunos precisam dominar as habilidades essenciais para uma boa interpretação de texto e para a aquisição de novos conteúdos do Ensino Médio.

Retornarmos ao nosso *corpus*, e selecionamos, para análise, as dez atividades de inferência de uma informação implícita desenvolvidas pelos professores para o 9º ano do Ensino Fundamental. Feito isso, precisávamos procurar itens de avaliações externas que avaliam essa mesma habilidade leitora. Como os alunos dos professores que doaram as atividades de compreensão de texto realizam avaliações externas nacionais e locais, julgamos que seria interessante analisar itens de uma avaliação externa nacional e de uma avaliação externa local. Optamos, então, pela análise de itens da Prova Brasil e do SIMAVE.

Para a obtenção de itens da Prova Brasil, acessamos ao site do Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais (INEP). Em vista de o site em questão estar fora do ar, não conseguimos os itens que desejávamos. Selecionamos, então, três modelos de itens da Prova Brasil: dois localizados em um caderno pedagógico desenvolvido pela Editora Moderna para professores de Língua Portuguesa e um exposto em um material explicativo sobre a organização

e funcionamento da Prova Brasil criado pelo Ministério da Educação (MEC). Em seguida, acessamos ao site do SIMAVE e selecionamos mais três itens de inferência de uma informação implícita. Ao todo, então, escolhemos seis itens para analisar: três da Prova Brasil e três do SIMAVE<sup>6</sup>.

No capítulo, a seguir, propomos uma análise detalhada das dezesseis atividades de compreensão leitora (seis itens e dez questões desenvolvidas pelos professores) selecionadas por nós, a fim de termos uma dimensão mais precisa acerca desses instrumentos avaliativos utilizados durante as aulas de Língua Portuguesa para que os alunos desenvolvam e consolidem bem a habilidade de inferência de uma informação implícita em um texto.

---

<sup>6</sup> Compreendemos que seria relevante analisar mais itens de inferência de uma informação implícita da Prova Brasil e do SIMAVE, para uma melhor consolidação da pesquisa. Contudo, poucos são os itens de ambas as avaliações externas disponibilizados à população. Acreditamos que, embora poucos, os itens por nós analisados evidenciam bem as respostas que desejamos obter para os nossos objetivos de pesquisa.

## 5 ANÁLISE

Assumimos, nos capítulos anteriores, a importância dos exercícios de compreensão de texto para a formação leitora. As atividades que os professores elaboram ou os itens de avaliações externas, por exemplo, que eles levam para a sala de aula para que os alunos resolvam são instrumentos que ajudam os estudantes a desenvolverem e a consolidarem a competência leitora.

Em vista disso, nesse capítulo, analisamos, com detalhe, as dezesseis atividades de compreensão de texto planejadas para a avaliação da inferência de uma informação implícita em um texto no 9º ano do Ensino Fundamental: três itens da Prova Brasil, três itens do SIMAVE e dez questões elaboradas por professores de Língua Portuguesa.

Para uma melhor organização e entendimento do leitor, primeiro apresentaremos a imagem do item ou questão e depois produziremos uma análise detalhada dele/ dela. No fim do capítulo, buscamos, a partir de nossa análise, responder com mais informações aos nossos objetivos de pesquisa: (i) ter uma dimensão da estrutura; (ii) apontar os gêneros textuais utilizados como texto-base, (iii) identificar a concepção de leitura mobilizada, (iv) diferenciar os níveis (graus) de inferência abordados.

### 5.1 ITENS DA PROVA BRASIL

Figura 7 - Item I da Prova Brasil sobre o relato "Prejuízo em estacionamento"

**PREJUÍZO EM ESTACIONAMENTO**

Sou frequentador quase que diário do estacionamento de um shopping explorado por uma empresa. No último dia 21, estacionei à tarde e à noite. Quando saí à noite, notei que o rádio do meu carro estava funcionando mal, motivado pelo roubo da antena. No dia seguinte, preenchi um formulário anexando os dois comprovantes de pagamento, solicitando a reposição da antena, pleito que me foi negado dois dias após, por telefone. Fiz outro requerimento solicitando uma justificativa da negação e não fui atendido. Qual o direito que temos ao estacionar em um shopping pagando R\$ 2,50?

Texto adaptado. O GLOBO. 21 de jan. 2001, pág. 32.

O texto dá a entender que o formulário preenchido pelo autor da carta era de

- A) um telegrama.
- B) um bilhete.
- C) uma carta.
- D) um requerimento.

O item acima foi construído a partir de um curto relato, de linguagem e sintaxe simples, com grande teor narrativo. Nele, um frequentador de um dado estacionamento de um shopping narra uma situação inusitada vivenciada por ele naquele local: o roubo da antena do rádio de seu carro. No relato, a vítima também diz ter preenchido um formulário para solicitar o ressarcimento do dano.

Lido e compreendido o texto, o aluno diante dos fatos expostos, é instigado a responder qual gênero textual melhor evidencia o documento preenchido pela vítima, optando por uma das alternativas a seguir: um telegrama, um bilhete, uma carta ou um requerimento. Percebemos que se trata de uma informação pontual implícita no texto, cabendo ao leitor alcançá-la a partir da conjugação do que lê na superfície textual e do que conhece em termos de experiências de mundo.

Nessa questão, espera-se que o estudante aponte como correta a alternativa “d”, um requerimento. Para acessar a essa informação, ele encontra pistas na própria materialidade textual: quando a vítima diz que preencheu um formulário e anexou os comprovantes que provam a presença do carro no estacionamento, na hora do furto. Lida essa informação na superfície do texto, um leitor proficiente imediatamente deve acessar ao seu conhecimento textual prévio, no qual, está contida a informação de que é característico do gênero textual requerimento, em sua estrutura, conter geralmente, a exposição de uma queixa, como também uma prova, em anexo, que comprove a reclamação.

Como na superfície do texto aparece o termo formulário, cabendo ao leitor dizer, com outras palavras, que se trata de um requerimento, o que exige um trabalho cognitivo menor, acreditamos, conforme Applegate *et al* (2002), ser uma inferência de baixa complexidade (baixo nível).

Observando as outras alternativas de resposta, caso optasse por “a”, o aluno poderia revelar que não leu o texto. O texto narra que o homem preencheu um formulário e anexou comprovantes, o que descarta a opção “telegrama”, tendo em vista o fato de esse gênero textual não servir, de forma prototípica, para reclamar algo. Além de que, nele, não é possível anexar comprovantes. Esse raciocínio só é possível, mediante nossas experiências de vida, extratextuais.

Se a escolha do estudante fosse “b” ou “c”, ele, por mais que revelasse ter feito a leitura da superfície do texto, demonstraria uma discrepância de conhecimento prévio textual, já que fazer uma reclamação formal não é a função comunicativa primordial do bilhete e da carta. Os discentes que escolheram essas alternativas podem ter levado em consideração que, informalmente, podemos reclamar algo por meio desses gêneros textuais.

Figura 8 - Item II da Prova Brasil sobre o artigo de opinião "Programas esportivos televisivos: contribuições para a Educação Física Escolar"

Os programas esportivos são hoje, no mercado televisivo, um aliado das redes de televisão, fator importante na audiência das emissoras. Observa-se, então, um crescimento na divulgação desses programas em todo o mundo, principalmente pelo esporte espetáculo.

DURÃES, Geraldo M.; FERES NETO, Alfredo. *Programas esportivos televisivos: contribuições para a Educação Física escolar*. Revista Digital EFDportes.com, Buenos Aires, ano 10, n. 74, jul. 2004. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd74/tv.htm>>. Acesso em: 16 fev. 2016.

O texto nos permite compreender que os programas esportivos têm como objetivo prioritário

- A) despertar na população o interesse pelos esportes.
- B) divulgar a importância do esporte no Brasil e no mundo.
- C) aumentar a margem de lucro das emissoras de TV.
- D) divertir a audiência transformando o esporte em espetáculo.

Fonte: Moderna (2017)

Esse outro item, diferente do primeiro, foi elaborado a partir da introdução de um artigo de opinião. Trata-se, portanto, de um fragmento de pequena extensão, com linguagem e sintaxe simples. Nele, é trabalhada a relação intrínseca entre programas esportivos e redes de televisão, mostrando a importância desses programas para o funcionamento das emissoras de TV. Feita a leitura e compreendido o texto, o aluno, por meio do comando do item, é instigado a apontar o objetivo principal dos programas esportivos no mercado televisivo. Essa resposta, que está implícita no texto, já é evidenciada por algumas pistas textuais, como o trecho “fator importante para a audiência das emissoras” (l. 2), cabendo ao leitor, além dessas pistas, recorrer ao seu conhecimento de mundo.

Um bom leitor perceberá que todas as alternativas de resposta do item comportam objetivos dos programas esportivos da televisão, contudo, com base no direcionamento das pistas textuais, ele, provavelmente, captará que a finalidade primordial desses programas é financeira. Com base no conhecimento de mundo, sabemos que hoje é corriqueiro o fato de a televisão depender de patrocínios. Logo, se o programa é do agrado da população (como os esportivos), maiores serão as audiências das emissoras de televisão e seus lucros (patrocínios). Essa informação, como visto, faz parte de nosso conhecimento prévio e, se possuída pelo estudante, pode ser usada para construção da inferência certa por parte dele, levando-o a optar pela alternativa “c”.

É, como percebido, uma inferência de alto nível, de maior complexidade, já que o discente precisa, a par das pistas do texto, apontar uma possível causa para um fato. Como não é uma inferência tão óbvia, o leitor precisa executar um trabalho cognitivo maior, recorrendo às camadas mais profundas de significação do texto.

O aluno que optar por “a”, “b” ou “d”, provavelmente, fará uma leitura rápida do texto, privilegiando em demasia o seu conhecimento de mundo em detrimento das informações contidas na superfície textual. Por conta de nossas experiências diárias, produzimos inúmeras expectativas e deduções: se o conteúdo de um programa de TV é atividade esportiva, esperamos, por parte de seus idealizadores, o intuito de despertar na população o gosto pelo esporte, como também informá-la sobre a importância do mesmo. Além disso, é esperado que o espectador se divirta com o que assiste, concebendo-o como um espetáculo. Todas essas informações, como visto, compõem o nosso conhecimento prévio, mas não foram licenciadas por pistas do texto, como também não são tidas pelo autor como o objetivo principal dos programas de TV.

Figura 9 - Item III da Prova Brasil sobre o conto "O homem que entrou pelo cano"

O texto conta a história de um homem que “entrou pelo cano”.

### **O Homem que entrou pelo cano**

Abriu a torneira e entrou pelo cano. A princípio incomodava-o a estreiteza do tubo. Depois se acostumou. E, com a água, foi seguindo. Andou quilômetros. Aqui e ali ouvia barulhos familiares. Vez ou outra um desvio, era uma seção que terminava em torneira.

Vários dias foi rodando, até que tudo se tornou monótono. O cano por dentro não era interessante.

No primeiro desvio, entrou. Vozes de mulher. Uma criança brincava. Então percebeu que as engrenagens giravam e caiu numa pia. À sua volta era um branco imenso, uma água límpida. E a cara da menina aparecia redonda e grande, a olhá-lo interessada. Ela gritou: “Mamãe, tem um homem dentro da pia”.

Não obteve resposta. Esperou, tudo quieto. A menina se cansou, abriu o tampão e ele desceu pelo esgoto.

BRANDÃO, Ignácio de Loyola. Cadeiras Proibidas. São Paulo: Global, 1988, p. 89.

O conto cria uma expectativa no leitor pela situação incomum criada pelo enredo. O resultado não foi o esperado porque

- (A) a menina agiu como se fosse um fato normal.
- (B) o homem demonstrou pouco interesse em sair do cano.
- (C) as engrenagens da tubulação não funcionaram.
- (D) a mãe não manifestou nenhum interesse pelo fato.

Fonte: Brasil (2009)

O item agora em análise foi construído a partir do conto “O homem que entrou pelo cano”, de Ignácio de Loyola Brandão.

O texto de curta extensão, linguagem e sintaxe simples narra, de forma humorada, um infortúnio vivenciado por um homem, após ingressar para dentro de um cano. Uma garotinha abre a torneira de casa e o homem, depois de percorrer um longo trajeto dentro da tubulação, cai na pia. Incomodada com o que vê, a menina informa a mãe, mas como não obtém resposta, abre o ralo da pia e o pobre homem retorna para dentro do cano.

Como leitores que criam hipóteses e pressuposições quanto aos acontecimentos de uma história, esperamos que o homem não retorne novamente ao interior do cano depois de cair na pia, porém, o inevitável acontece, gerando o humor do texto (evidenciado, inclusive, pela ambiguidade do título).

Após a leitura do texto, cabe ao aluno apontar a causa do final inesperado do conto. Trata-se de uma informação complexa, encontrada nas entrelinhas textuais. Para alcançá-la, ele necessita observar atentamente os fatos da narrativa e criar uma ordem temporal e hierárquica entre eles, o que exige um maior esforço cognitivo. Logo, a questão abarca uma inferência de alto nível, de alta complexidade para nós.

O discente que tenha sinalizado, como correta, a alternativa “a” revela ter feito, em parte, a inferência exigida pela questão. Ele reconhece que a menina abriu o tampão do cano porque deixou de estranhar o fato de ter um homem dentro da pia. Conforme o nosso conhecimento de mundo, o que não causa estranheza, é normal. Porém, o discente não percebe que a menina só retirou o tampão do cano, porque a mãe não se incomodou com a informação da filha. Ou seja, o aluno não reconhece a causa maior que gerou o desfecho do texto.

Apontar que o homem não demonstrou interesse em sair do cano, alternativa “b”, é um indício de que o aluno não leu todo o texto, nem mesmo só o desfecho, pautando-se, sobretudo, em seu conhecimento prévio. Ao ler, por exemplo, que o homem andou por vários dias, ouvindo conversas familiares, ele pode deduzir que aquilo era empolgante para o homem, de modo que ele preferiu ficar no interior da tubulação.

A escolha pela letra “c” revela também uma leitura incompleta do texto. Na primeira parte do conto é dito que a tubulação do cano era estreita. O aluno, ao fazer a leitura apenas dessa primeira parte, influenciado, sobretudo, pelo seu conhecimento de mundo, pode achar que por ser estreita a tubulação não funcionava bem, de modo que o homem ficou preso e não conseguiu sair.

O discente, ao assinalar a letra “d”, percebe que há uma relação temporal e hierárquica entre os acontecimentos da narrativa. Ele reconhece que o homem voltou ao cano porque a menina abriu o tampão. Mas, entende que a garota só fez aquilo, porque deduziu que o que viu era banal, já que a mãe se manteve em silêncio.

A seguir, analisamos os itens de inferência de uma informação implícita do SIMAVE.

## 5.2 ITENS DO SIMAVE

Figura 10 - Item I do SIMAVE sobre a fábula "A casa dos Mil espelhos"

**Leia o texto abaixo.**

<b>A casa dos mil espelhos</b>	
5	<p>Tempos atrás em um distante e pequeno vilarejo, havia um lugar conhecido como a casa dos 1000 espelhos. Um pequeno e feliz cãozinho soube deste lugar e decidiu visitar. Lá chegando, saltitou feliz escada acima até a entrada da casa. Olhou através da porta de entrada com suas orelhinhas bem levantadas e a cauda balançando tão rapidamente quanto podia. Para sua grande surpresa, deparou-se com outros 1000 pequenos e felizes cães, todos com suas caudas balançando tão rapidamente quanto a dele. Abriu um enorme sorriso, e foi correspondido com 1000 enormes sorrisos.</p> <p>Quando saiu da casa, pensou:</p> <p>– Que lugar maravilhoso! Voltarei sempre, um montão de vezes.</p>
10	<p>Neste mesmo vilarejo, um outro pequeno cãozinho, que não era tão feliz quanto o primeiro, decidiu visitar a casa. Escalou lentamente as escadas e olhou através da porta. Quando viu 1000 olhares hostis de cães que lhe olhavam fixamente, rosnou e mostrou os dentes e ficou horrorizado ao ver 1000 cães rosnando e mostrando os dentes para ele.</p> <p>Quando saiu, ele pensou:</p> <p>– Que lugar horrível, nunca mais volto aqui.</p> <p>Todos os rostos no mundo são espelhos.</p>
15	<p>Que tipo de reflexos você vê nos rostos das pessoas que você encontra?</p>

Disponível em: <<http://br.geocities.com/Tradução Sergio Barros>>. Acesso em: 3 set. 2008. (P090210B1\_SUP)

(P090211B1) Nesse texto, o primeiro cãozinho que visitou a casa era

A) alegre.  
 B) fujão.  
 C) medroso.  
 D) tranquilo.

Fonte: CAED (2013)

O item acima foi construído a partir de uma fábula de pequena extensão, com linguagem e sintaxe simples. O texto narra duas experiências distintas vividas por dois pequenos cães.

Segundo o texto, em um determinado dia, um pequeno cachorro, caracterizado, explicitamente pelo narrador como feliz, decide visitar uma casa conhecida por ter 1000 espelhos. Com orelhas levantadas e cauda balançando, ele entra na famosa residência e avista 1000 espelhos que refletem a sua imagem feliz. Contente com a experiência que teve, ele decide voltar mais vezes àquela casa. Um outro cão, ao saber da casa de 1000 espelhos também decide

conhecê-la. Porém como era hostil, ao se deparar com os 1000 espelhos, vê 1000 cães hostis refletidos. Ao contrário do primeiro cachorro, para ele, aquela não foi uma experiência prazerosa. Por isso, decide que nunca mais voltaria àquele lugar.

O comando do item propõe que o aluno escolha, entre quatro alternativas de resposta, uma característica que pode ser inferida sobre a personalidade do pequeno cão. O texto apresenta várias pistas que auxiliam na construção da inferência desejada: o fato de o animal saltitar feliz, o levantar das orelhas, o balançar do rabo e o sorriso que ele dá ao olhar para os 1000 espelhos.

Um leitor com um conhecimento de mundo vasto sabe que sorrir é uma ação típica de pessoas alegres e que os movimentos que primeiro cão executa com o corpo ocorrem quando um cachorro também está alegre. Essas pistas auxiliam na escolha do gabarito, letra “a”. É interessante que alegre é, no dia a dia, um sinônimo de feliz, informação explícita na segunda linha da fábula. Como, em linhas gerais, cabe o aluno inferir uma informação óbvia já dita no texto com outras palavras, entendemos que esse item explora uma inferência de menor grau, nível de complexidade por exigir pouco trabalho cognitivo.

O discente que assinar, como correta, a letra “b” revela ter feito uma leitura incompleta do texto e ter valorizado em demasia o seu conhecimento de mundo. Ele pode achar que, como ocorre em muitas histórias de aventura, o primeiro cãozinho soube da casa de 1000 espelhos e fugiu para visitar. Como a fábula não dispõe de pistas que possam confirmar que o cão era fujão, entendemos que essa não é uma inferência licenciada pelo texto.

O aluno que optar pela alternativa “c” sinaliza que não leu atentamente o comando do item. Ele, erroneamente, toma como referência o segundo cão que era hostil. Por conta do conhecimento de mundo, ele pode inferir que o segundo cão sentiu medo ao ver 1000 imagens de cães hostis no espelho, já que, cotidianamente, aquilo que é hostil amedronta.

O estudante que julgar a alternativa “d” como correta demonstra ter levando em consideração apenas o comportamento que o primeiro cãozinho teve na casa de 1000 espelhos. Como o animal entrou na casa sem preocupação, olhou com calma os espelhos e não sentiu medo ao avistar 1000 cães sorrindo para ele, o leitor pressupõe que ele era tranquilo. Porém, pela focalização feita pelo texto ao longo dos parágrafos, entendemos que o item exige uma inferência sobre uma característica cotidiana do animal e não momentânea.

Figura 11 - Item II do SIMAVE sobre uma sinopse de livro infantil

Leia o texto abaixo.

**A LADEIRA**

Como Bobby mora num livro inclinado, no momento em que, por descuido, sua babá solta o carrinho em que está deitado, ele começa uma longa trajetória pela cidade. O primeiro a ser atingido foi o guarda: Bobby aproveitou para roubar um botão de sua farda. Depois, o bebê bateu num vendedor da Grécia. O estoque de produtos, que estavam numa carroça, foi espalhado pela rua inteira!

Assim, os habitantes da cidade levam tombos, um por um. Janete, que vinha da fazenda com uma cesta de ovos, viu um omelete se formar no chão após o choque com o carrinho. Os trabalhadores que estavam na rua segurando uma vidraça pesada berram: mas que menino peraltal! Bobby chega até a cobrar a passagem de Dona Dora, quando ela, ao colidir com o carrinho, se torna passageira. Depois de tirar uma vaca do pasto e de interromper o cochilo de um pescador, Bobby finalmente para: o carrinho bate num tronco pequeno, e o bebê cai num monte de feno. Afinal, todo carrinho em disparada tem de parar uma hora.

Educação. São Paulo: Segmento, n° 12, abr 2009, p. 14. \*Adaptado: Reforma Ortográfica. (P090258A9\_SUP)

(P090261A9) A leitura desse texto leva a pensar que

A) a história tem muita aventura.  
 B) as cidades são agitadas.  
 C) o risco de acidentes é alto.  
 D) os livros podem oferecer riscos.

Fonte: CAED (2010)

Esse segundo item foi elaborado a partir de uma sinopse de um livro literário de curta extensão, linguagem e sintaxe simples.

O texto, em linhas gerais, narra um conjunto de acontecimentos engraçados (furto de um guarda, queda de produtos de uma carroça, tombos de pessoas, entre outros) que ocorrem, em um dado dia, em uma cidade fictícia em decorrência do descuido de uma babá, ao soltar um carrinho de bebê com uma criança dentro, Bobby.

Com base na leitura do texto, o aluno é estimulado a apontar a inferência mais importante licenciada pela sinopse. Uma vez que o texto dá mais destaque às confusões provocadas por Bobby, um leitor crítico, provavelmente, irá deduzir que a informação mais importante contida nas entrelinhas é que a história tem muita aventura, gabarito do item.

Importa salientarmos que perceber as ações provocadas por Babby como aventuras demanda conhecimento de mundo: por conta de nossas experiências de vida, encaramos os eventos narrados como divertidos, dotados de humor, típico das aventuras.

Entendemos que a inferência explorada pelo item, para ser captada pelo aluno, requer, sobretudo, um olhar atento para a escolha de foco do autor do texto, o que requer maior trabalho cognitivo. Por ser de maior complexidade, acreditamos que esse item, então, aborda uma inferência de alto nível de sofisticação.

Um estudante que ainda não tenha desenvolvido bem a habilidade de produzir inferências de informações implícitas em um texto poderia apontar, como correta, a alternativa de resposta “b”. Nesse caso, ele percebe que a narrativa tem muitas aventuras e as concebe como agitação, mas comete erros de generalização: primeiro, acredita que a cidade em que mora Babby é sempre agitada (não podemos dizer isso, já que o texto relata que o descuido da babá ocorreu apenas em um dado dia), segundo, a partir do ocorrido em especial na cidade do bebê, entende que todas as cidades, conseqüentemente, seriam agitadas também.

A escolha da alternativa de resposta “c” evidencia que o aluno produziu uma inferência que extrapola a informação implícita licenciada pelo texto. Ele percebe que as ações de Babby causaram acidentes, mas cria uma dedução muito abrangente, ao achar que, por conta dos ocorridos, a cidade onde mora o bebê é uma cidade perigosa, podendo ocorrer sempre muitos incidentes nela.

O aluno, ao selecionar como correta, a opção de resposta “d”, além de construir uma inferência errada, produz generalização. Ele, por conta de seu conhecimento de mundo, entende que as ações provocadas por Babby são perigosas e podem causar risco às pessoas. Como o bebê mora em um livro onde ocorreram as aventuras, ele deduz que o livro é, então, perigoso. Ele comete um erro de generalização, ao achar que ser perigoso é uma característica de todos os livros. O fato de o livro onde mora Babby ser inclinado (informação explícita no texto) pode também acarretar essa ideia de perigo, já que tendemos a achar que o que é plano é mais seguro.

Figura 12 - Item III do SIMAVE, cujo tema é o congestionamento no trânsito, após feriado prolongado

**Leia os textos abaixo.**

**Texto 1**

**Motoristas enfrentam lentidão na volta do feriado prolongado no Rio**

A Concessionária Rio-Teresópolis (CRT) informou que os motoristas enfrentavam retenção com chuva em vários trechos da pista, sendo o maior na Serra, que vai do Km 89 ao Km 104, às 16h50. [...]

Por volta das 17h, a Via Lagos apresentou trânsito intenso e lento na extensão que vai do Km 1 até o Km 32. Isso representa mais da metade da via expressa, que tem 57 km.

A ponte Rio-Niterói apresentava trânsito lento na extensão que vai da Ilha de Mocanguê até o acesso à Avenida Brasil, devido ao grande fluxo de veículos. A previsão de tempo de travessia era de 20 a 25 minutos, segundo a CCR Ponte, às 17h05. [...]

Disponível em: <<http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/transito/noticia/2013/11/motoristas-enfrentam-lentidao-na-volta-do-feriado-prolongado-no-rio.html>>. Acesso em: 8 jan. 2014. Fragmento.

**Texto 2**



Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/cartum/cartunsdiarios/#3/1/2014>>. Acesso em: 8 jan. 2014.

(P080205F5\_SUP)

(P090081H6) No primeiro quadrinho do Texto 2, o personagem demonstra estar

A) animado.  
 B) cansado.  
 C) desconfiado.  
 D) preocupado.

Fonte: CAED (2019)

O item agora em discussão apresenta dois suportes textuais diferentes: uma notícia e uma tirinha<sup>7</sup>. Ambos os textos abordam um tema em comum: o engarrafamento no trânsito, após um feriado prolongado.

A notícia, de curta extensão, linguagem e sintaxe simples, foi divulgada no site G1. Nela, é relatada a lentidão no trânsito, após motoristas retornarem de um feriado prolongado no Rio de Janeiro. A tirinha abarca, no primeiro quadrinho, como muitas pessoas se sentem quando

<sup>7</sup> Embora o item apresente dois textos-base, uma notícia e uma tirinha, o avaliador do SIMAVE propõe ao aluno a construção de uma inferência relacionada apenas à tirinha. Por isso, em nossas considerações analíticas mais adiante, tomamos como referência apenas ela.

um feriado está próximo e, no segundo quadrinho, qual é a sensação vivenciada por quem viaja, muitas vezes, ao retornar para casa, após o término de um feriado.

Após a leitura dos textos, o aluno, no comando da questão<sup>8</sup>, é orientado a dizer como o personagem está sentindo-se, no primeiro quadrinho da tirinha. Trata-se de uma informação disponível nas entrelinhas do texto, devendo o leitor se orientar pelas pistas deixadas na superfície textual.

Sabemos, por conta de nosso conhecimento textual prévio, que, em inúmeras circunstâncias, o uso de construções com o aumentativo na língua evidencia animação, uma grande expectativa em relação a algo. Logo, ao perceber que o personagem diz “feriadão”, o discente pode inferir que ele está animado quanto ao feriado. Outra pista importante para a construção dessa inferência é o sorriso do personagem. Deduzimos, pelas nossas experiências, que quando uma pessoa está animada ela sorri e, caso esboce um sorriso como o personagem, ela está muito animada e cheia de expectativas. Essas informações contribuem para que os alunos escolham a opção de resposta “a”. Acreditamos ser uma inferência de alto nível de complexidade, já que o discente necessita observar o comportamento do personagem na tirinha, a fala dele e a partir disso construir a inferência requerida pelo texto, o que exige maior trabalho cognitivo.

Os alunos que optarem por “b”, “c” ou “d” revelam ao avaliador que, para responderem à questão, erroneamente, se restringiram ao segundo quadrinho da tirinha, em que o personagem não sorri, em uma situação de engarrafamento, após o fim de um feriado. Em vista de que congestionamentos são cansativos, conforme o nosso conhecimento de mundo, eles podem deduzir que o personagem está cansado de ficar muitas horas parado no trânsito. Como engarrafamentos aumentam a ansiedade, o discente, pautando-se, sobretudo, em seu conhecimento prévio, pode inferir que o personagem está preocupado em relação à hora em que chegará em casa e, até mesmo, desconfiado quanto ao fim da lentidão do trânsito.

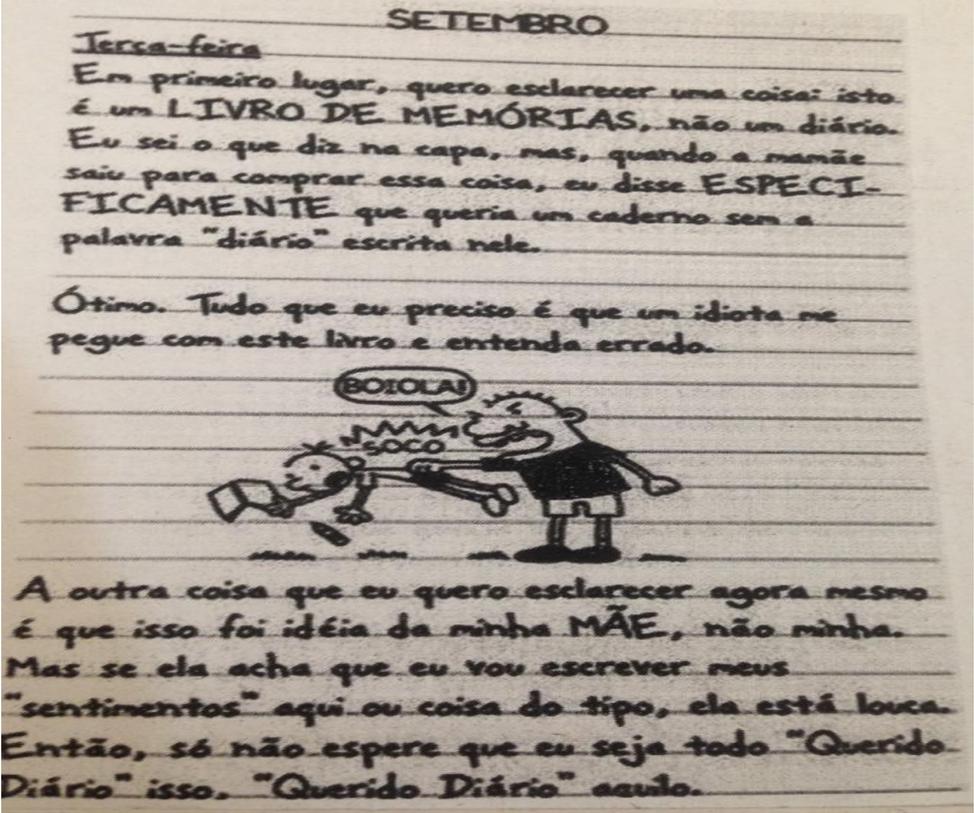
Analisamos, a seguir, as dez questões criadas pelos professores.

---

<sup>8</sup> Acreditamos que o item, ao lançar mão de uma notícia e de uma tirinha sobre um mesmo tema, apresente dois textos ricos para a avaliação da inferência leitora dos alunos. Em virtude disso, seria mais interessante, no comando, o avaliador explorar a relação intertextual entre os dois textos, o que não foi feito.

### 5.3 QUESTÕES CRIADAS PELOS PROFESSORES

Questão I sobre o livro “Diário de uma banana” de Jeff Kinney



**SETEMBRO**

Terça-feira

Em primeiro lugar, quero esclarecer uma coisa: isto é um **LIVRO DE MEMÓRIAS**, não um diário. Eu sei o que diz na capa, mas, quando a mamãe saiu para comprar essa coisa, eu disse **ESPECIFICAMENTE** que queria um caderno sem a palavra "diário" escrita nele.

Ótimo. Tudo que eu preciso é que um idiota me pegue com este livro e entenda errado.



A outra coisa que eu quero esclarecer agora mesmo é que isso foi idéia da minha **MÃE**, não minha. Mas se ela acha que eu vou escrever meus "sentimentos" aqui ou coisa do tipo, ela está louca. Então, só não espere que eu seja todo "Querido Diário" isso. "Querido Diário" aculo.

Por que o autor queria que seu diário se chamasse “livro de memórias”? Que tipo de preconceito seu comentário eleva?

Essa primeira questão de inferência de uma informação implícita elaborada por um dos professores de Língua Portuguesa para o 9º ano possui o formato discursivo e foi composta a partir de uma página de um diário do livro “Diário de um banana” de Jeff Kinney. O texto é de pequena extensão, sintaxe e vocabulário simples.

Na página do diário referente a uma terça-feira de setembro, um dos personagens da narrativa de Kinney busca deixar claro que está escrevendo em um “livro de memórias” (expressão grafada em maiúscula). Ele alega que a ideia da escrita foi de sua mãe e que, então, solicitou que ela comprasse, em específico (palavra grafada em maiúscula), um caderno. Ao continuar discorrendo, ilustra uma imagem de um garoto maior agredindo e xingando um garoto menor, para representar uma cena de briga gerada por um mal entendido. A seguir, diz que, em seu livro de memórias, não irá expor seus sentimentos e nem usar expressões como “querido diário”.

Orientado pelo comando da questão, o aluno tem que dissertar o porquê de o personagem preferir usar o termo “livro de memórias” ao invés de diário. É uma informação que não está escrita, de forma explícita, no texto, devendo o discente, portanto, acessá-la nas entrelinhas.

Um leitor maduro, para responder à questão, recorrerá às suas experiências de mundo, bem como às pistas deixadas pelo texto. Por conta de nossas vivências, sabemos que, em sociedades heteronormativas, falar de sentimentos foi uma atitude associada, ao longo do tempo, ao universo feminino. O diário, neste contexto, tornou-se um instrumento para que garotas e mulheres registrassem suas emoções, lançando mão, para isso, de expressões afetivas como “querido diário”, tidas, pelo senso comum, como “termos femininos”. Como o homem, nessas sociedades, foi educado para não ser sentimental, imaginar vê-lo escrevendo um diário é enxergá-lo como um não-homem, isto é, uma mulher (ideia associada, em muitos contextos, ao gay). Desse pré-julgamento decorrem agressões físicas, verbais e morais, ideia transmitida pelo personagem pela ilustração feita.

O autor da narrativa, quando diz que não é para o leitor esperar que ele use a expressão “querido diário”, evidencia acreditar também que escrever diário é uma atitude feminina e que, caso algum rapaz veja-o com um diário na mão, pode agredi-lo por achar que ele é gay. Logo, a escolha pela expressão “livro de memórias” é um recurso para demarcar a sua imagem de homem, revelando um preconceito de gênero.

Notamos que a inferência desejada pela questão não é óbvia, tendo o discente que observar todas as informações e, a partir do entrecruzamento delas com seus conhecimentos prévios, propor uma boa dedução para o fato de o garoto optar em usar a expressão “livro de memórias”, o que requer um trabalho cognitivo maior. Por isso, julgamos que essa questão explora uma inferência de alto nível de complexidade.

Questão II sobre o conto “Felicidade Clandestina” de Clarice Lispector

Após a leitura de “Felicidade Clandestina”, responda: qual o conceito de felicidade para cada personagem da narrativa?
--

Essa segunda questão foi confeccionada conforme o modelo discursivo e tem, como texto-base, o conto “Felicidade Clandestina<sup>9</sup>”, escrito por Clarice Lispector. O texto possui uma extensão maior, com linguagem e sintaxe com maior grau de complexidade.

A narrativa escrita por Clarice Lispector retrata as artimanhas que uma garota, filha de um dono de livraria no Recife, apronta para que uma menina pobre (narradora) não leia o livro “Reinações de Narizinho” de Monteiro Lobato. Fascinada pela leitura, a narradora deseja muito ler a obra em questão, mas como não tem dinheiro para comprá-la, pede à filha do dono da livraria o empréstimo do livro. Caracterizada como cruel pela narradora, a garota cria um plano: promete emprestar o livro, contudo todas as vezes que a pobre menina vai buscá-lo, alega já tê-lo emprestado a alguém.

Mesmo sendo “torturada” pela filha do dono da livraria, a narradora não desiste. Todos os dias vai à casa da menina em busca do tão almejado livro. Um dia, ao observar a conversa entre a filha e a pobre narradora, a esposa do dono da livraria acaba com aquele plano cruel: diz que a obra estava em sua casa, nunca tendo sido emprestada a alguém. Além disso, autoriza que a pobre menina fique com ela o tempo que quiser.

Após a leitura do conto, o aluno é instigado, pelo comando da questão, a dissertar o que poderia ser felicidade para cada uma das personagens. É uma informação contida nas entrelinhas textuais, construída a partir do processo inferencial. Um bom leitor, para captá-la, precisa orquestrar as intenções, os acontecimentos e os comportamentos das personagens, bem como lançar mão de suas experiências de mundo. Por exemplo, ele pode deduzir que, para a filha do dono da livraria, felicidade é causar sofrimento em alguém, pois a garota, propositalmente, enganou a narradora, fazendo ela ir várias vezes buscar o livro. Como em muitas narrativas, antagonistas são felizes cometendo maldade, ele deduz que, por ser também uma antagonista, a garota tem uma concepção cruel de felicidade.

Devido a esse mecanismo mais refinado que demonstramos para a construção da inferência desejada, acreditamos que essa questão explora uma inferência de alto nível de complexidade.

Questão III sobre o conto “O caboclo, o padre e o estudante”, de Luís da Camara Cascudo

Após a leitura da narrativa “O caboclo, o padre e o estudante”, é possível deduzir que o padre era

- a) interesseiro                      b) espertalhão                      c) egoísta                      d) inteligente

<sup>9</sup> Por conta da extensão do conto, optamos por inseri-lo, na íntegra, na seção dos anexos desta dissertação.

Essa terceira questão foi elaborada no formato de múltipla escolha. Para compô-la, o docente utilizou o conto “O caboclo, o padre e o estudante<sup>10</sup>” de Luís Camara Cascudo. O texto é de média extensão, com linguagem e sintaxe simples.

Na narrativa, três personagens viajavam pelo sertão: um padre, um estudante e um caboclo. Ao chegarem em uma casa, receberam um queijo pequeno. Devido ao tamanho do alimento, não era possível dividi-lo igualmente. Então, o padre, ao se sentir mais inteligente que os demais companheiros, propõe uma solução: ficaria com o queijo quem, durante a noite, tivesse o sonho mais belo. Porém, o caboclo, mais ligeiro, dá um golpe nos companheiros e come o queijo todo, na madrugada. No dia seguinte, em tom persuasivo, ele argumenta: diz ter comido o queijo, pois ambos os companheiros, em sonho, disseram não querer mais o alimento, por estarem no céu.

Depois da leitura do conto, o comando da questão orienta o aluno a escolher, entre quatro alternativas, uma característica do padre. Acreditamos que, para construir uma caracterização mais refinada do religioso, o discente necessita fazer, sobretudo, uma leitura das entrelinhas. É preciso observar, com atenção, as intenções e as ações que o personagem desenvolve ao longo da narrativa, associando-as ao conhecimento de mundo. Por conta desse trabalho mais minucioso, julgamos que a questão explora uma inferência de alto nível de complexidade.

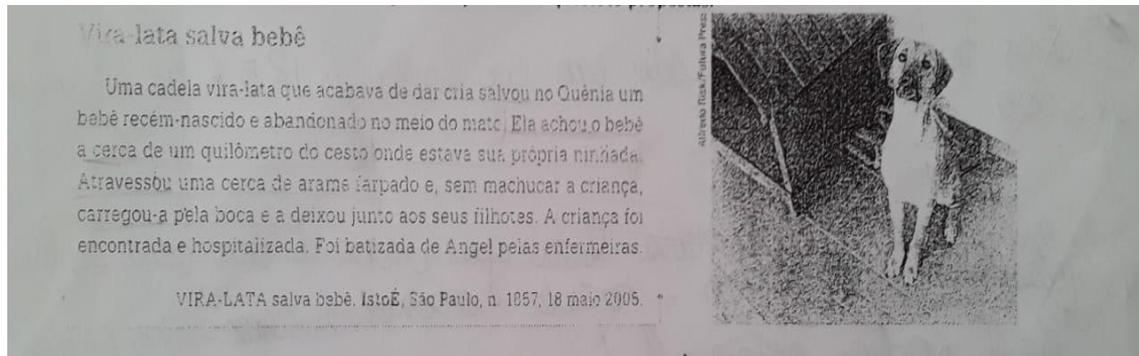
Interessante que o comando da questão é vasto demais. Por conta disso, qualquer uma das quatro alternativas poderia ser assinalada como uma característica do padre, já que são licenciadas pelo texto. Como o religioso desejava engambelar os colegas para ficar com o queijo só para si (informação explícita no texto), é possível que o aluno o caracterize como espertalhão, interesseiro e egoísta. Aliás, uma dessas opções abarca as outras (conforme nosso conhecimento de mundo, uma pessoa espertalhona é interesseira e egoísta). O discente pode também deduzir que religioso é inteligente pela ideia de criar um plano para trapacear os colegas, o que, de fato, é verdade.

---

<sup>10</sup> Por conta da extensão do conto, optamos por inseri-lo, na íntegra, na seção dos anexos desta dissertação.

Questão IV sobre a notícia “Vira-lata salva bebê” da revista IstoÉ

A notícia a seguir, de certa forma, em suas entrelinhas, traça uma imagem de uma vira-lata. Que imagem podemos construir da cadela, a partir do texto?



Essa quarta questão foi planejada no formato discursivo. Ela, ao contrário da anterior, foi desenvolvida a partir de uma notícia de curta extensão, linguagem e sintaxe simples.

O texto, comum à esfera jornalística, narra o fato de uma cadela vira-lata, após parir seus filhotes, salvar um bebê abandonado no Quênia. Conforme a notícia, ao achar a criança despejada no mato, a cadela a carrega pela boca, até chegar ao local seguro onde estava seus filhotes.

A partir da leitura do texto, o aluno é instigado pelo comando da questão a apontar, de forma dissertativa, uma característica da cachorra. A caracterização do animal não está posta explicitamente na superfície do texto, de forma que ele, para responder de maneira satisfatória à questão, necessita criar uma inferência a partir do relato dos fatos. Como é uma informação construída com base nas ações da cadela, o que exige um grande esforço cognitivo e acesso às camadas mais profundas de significação da narrativa, acreditamos que a questão de leitura em foco abarca uma inferência de alto nível de complexidade, por não ser tão óbvia.

O discente, na qualidade de bom leitor, provavelmente dirá que a cadela é uma heroína, tendo chegado a essa informação a partir da associação entre as informações contidas na materialidade textual e o seu conhecimento de mundo. Ele, ao ler que a vira-lata atravessou uma cerca de arame farpado e, sem machucar a criança, a carregou pela boca até colocá-la em um local seguro, provavelmente, se recordará dos personagens heroicos de filmes e desenhos, que arriscam a própria vida para salvar alguém. Ao comparar esses personagens a cadela, dirá que ela tem atitudes de um herói, uma informação licenciada pelo texto.

Questão V criada a partir do conto “Bruxas não existem” de Moacyr Scliar.

Os acontecimentos do conto de Moacyr Scliar deixam evidente que

- |                                 |   |
|---------------------------------|---|
| a) mulheres malvadas são bruxas | b) velhas solteironas são bruxas        |
| c) bruxas são solidárias        | d) bruxas não existem, mas já existiram |

Essa quinta questão foi desenvolvida de acordo com o modelo múltipla escolha. Para construí-la, o professor utilizou o conto “Bruxas não existem”<sup>11</sup> de Moacyr Scliar. O texto é de média extensão, linguagem e sintaxe de pouca complexidade.

No conto, o narrador relata uma experiência vivenciada na infância. Ele revela que, quando era criança, acreditava em bruxas, mulheres malvadas. Como na rua em que morava existia uma vizinha que tinha traços que lembravam a imagem de uma bruxa (velhice, feiura, cabelos de palha e nariz cumprido), ele e alguns amigos acreditavam que ela era uma bruxa e, por isso, viviam incomodando-a.

Um dia decidem jogar um bode morto na casa dela. Após introduzirem o animal sem vida na janela de Ana Custódio, os garotos fogem, correndo. Porém, o narrador enfia o pé em um buraco e cai. Ana, que se aproximava enfurecida, ao perceber que o menino havia machucado, decide ajudá-lo. Divide um cabo de vassoura que usava para escorar os braços em três pedaços e improvisa uma tala até que o narrador pudesse ir a um hospital.

O comando da questão sobre o conto propõe que o aluno aponte a reflexão principal proposta pela narrativa: a ideia de que bruxa malvada é uma ficção que povoa o nosso imaginário. É, como visto, uma informação disposta nas estrelinhas do texto, alcançada pela inferência leitora. Para alcançá-la, de forma satisfatória, um bom leitor, necessita ficar atento ao enredo da história e contrapor o trecho que relata o momento que Ana ajudou o narrador com o seu conhecimento de mundo sobre bruxas. Por conta de nosso conhecimento enciclopédico, sabemos que as bruxas das histórias que ouvimos ou lemos na infância não eram caridosas. Como Ana foi empática com o garoto, o leitor irá deduzir que ela não era bruxa, pois ser bondosa com alguém não é um traço típico de pessoas que cometem bruxaria. Essa percepção é, para nós, uma inferência mais sofisticada que, como já dito, só é percebida caso o discente observe, com atenção, os eventos da narrativa e, constantemente, cheque-os em seus esquemas mentais. Por isso, compreendemos que se trata de uma inferência de alto nível de complexidade.

<sup>11</sup> Por conta da extensão do conto, optamos por inseri-lo, na íntegra, na seção dos anexos desta dissertação.

O aluno que assinalar, como correta, a alternativa de resposta “a” demonstra que não leu o texto todo e que pautou, excessivamente, em seu conhecimento de mundo. No primeiro parágrafo do conto, o narrador diz que, quando criança, acreditava que bruxas eram malvadas. O discente, ao recorrer às lembranças que tem sobre as histórias de bruxas, em que elas eram tratadas como malvadas, deduz erroneamente que todas mulheres que cometem maldade são bruxas, uma informação não licenciada pelo texto.

O discente que escolher a alternativa “b” também demonstra que se deteve, sobretudo, ao seu conhecimento de mundo e que não leu o texto todo. No primeiro parágrafo, o narrador diz que Ana Custódio era solteirona e velha, dois traços comuns à imagem de bruxa que temos em nossos esquemas prévios. O aluno, ao se ater apenas a essa parte do texto, infere, de maneira generalizada, que todas as pessoas velhas e solteironas são bruxas.

O educando que optar pela alternativa “c” mostra ao avaliador que consegue perceber que Ana foi solidária e, por isso, não seria uma bruxa, já que, conforme o nosso conhecimento de mundo, bruxas jamais teriam uma atitude bondosa. Porém, ele pode ficar receoso com a opção de resposta<sup>12</sup>, pois, por conta da forma em que foi escrita, essa alternativa acarreta a ideia de que Bruxas existem, contradizendo o próprio título do texto e a desconstrução feita pelo conto.

O aprendiz que julgar correta a alternativa “d” sinaliza ter caído em uma pegadinha construída pelo avaliador, já que o texto-base, em nenhum momento, diz ou licencia, nas entrelinhas, a ideia de que bruxas existiram um dia.

Chama a nossa atenção a falta de paralelismo na construção das alternativas de resposta. Um aluno desatento, que não tenha lido o conto, poderia, por exemplo, apontar como correta alternativa “d” por ela ter uma extensão maior do que as demais.

---

<sup>12</sup> Compreendemos aqui que o gabarito, por falta de uma melhor formulação, não passa com fidedignidade a informação das pistas textuais. Os garotos achavam que a vizinha era uma bruxa, mas ela não era. Pela maneira em que foi escrito, o gabarito leva a crer que Ana Custódio era bruxa.

Questão VI sobre o a tirinha “A turma do Xaxado” de Antonio Luiz Ramos Cedraz

Leia a tirinha a seguir. Nela são apresentados problemas comuns ao nordeste. Que imagem desse lugar somos levados a construir, no texto?



Essa sexta questão foi construída como base no modelo discursivo de atividade de compreensão de texto. O professor, ao elaborá-la, usou o gênero textual tirinha, um texto multimodal bem familiar aos educandos, como texto-base.

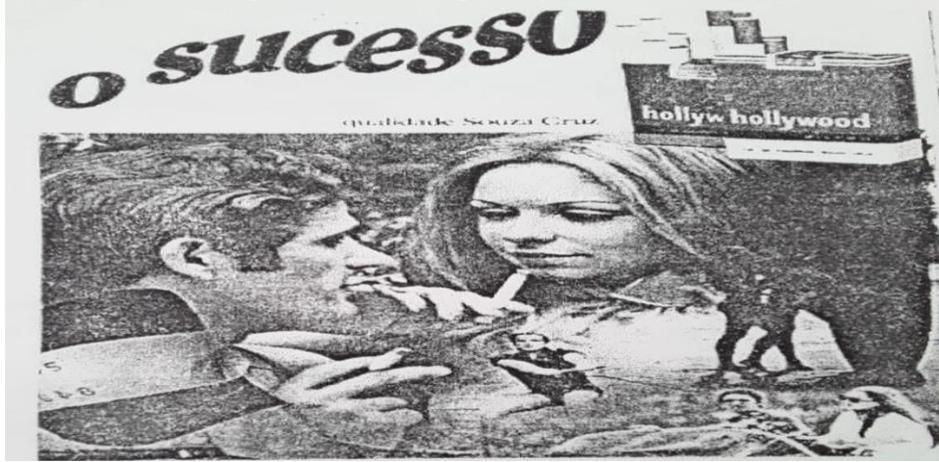
Na tirinha em análise, duas personagens conversam sobre problemas comuns ao lugar em que vivem. Falam sobre a falta de trabalho, de escola e de água. Pelo vestuário, fala e cenário, um leitor atento perceberá que os personagens representam a população que vive no nordeste brasileiro. Após a leitura do texto, o discente, como posto no comando da questão, deverá responder, de forma dissertativa, que caracterização é possível ser feita do lugar em que as personagens moram<sup>13</sup>. Como, no texto, apenas são elencados problemas típicos do lugar, ele, para responder à questão, necessita acessar as camadas mais profundas de significado do texto, localizadas nas entrelinhas textuais.

Ao lançar mão das pistas “falta de escola”, “falta de trabalho”, “falta de água”, o discente pode inferir que se trata de um lugar pobre, de seca e com muitos problemas sociais e econômicos, o que, de fato, é licenciado pelo texto. É uma inferência, como se vê, mais ampla, por requerer um conhecimento de mundo sobre o nordeste construído a partir das aulas de história e geografia, bem como advindo da leitura de obras literárias, filmes, novelas, documentários e séries. Como é esperado que o leitor parta de um olhar atento das queixas de Zé Pequeno e Xaxado e delas chegue a um contexto macro, o que requer maior esforço cognitivo, entendemos que essa questão explora também uma inferência de alto nível de complexidade.

<sup>13</sup> Entendemos que essa representação que o aluno é convidado a construir pode desencadear uma visão preconceituosa da região nordestina. O nordeste, hoje em dia, não apresenta mais inúmeros desses problemas. Além disso, é uma região rica em outros aspectos.

Questão VII sobre o anúncio publicitário do cigarro Hollywood

Observe o anúncio publicitário a seguir. Quais ideias ele suscita no leitor?



Essa sétima questão foi criada a partir do modelo discursivo de atividade de compreensão de texto. Para compô-la, o professor utilizou o gênero textual anúncio publicitário como texto-base. Em linhas gerais, trata-se de um anúncio desenvolvido nos anos noventa para incentivar o consumo do cigarro “Hollywood<sup>14</sup>”.

Como típico dos anúncios publicitários, no anúncio em questão, aparecem imagens escolhidas como recurso de convencimento para o consumo do cigarro. Ao lado do produto Hollywood, foram expostas imagens de jovens conversando e se divertindo em alto mar. A partir da observação dessas cenas, um bom leitor perceberá que elas evocam uma ideia de conquista, adrenalina e aventura, cabendo-lhe responder, de forma dissertativa, o que elas, então, almejam suscitar em quem vê o anúncio. A resposta a esta pergunta não está na materialidade textual, mas nas entrelinhas do texto.

Um bom leitor, provavelmente, apontará que as cenas suscitam no destinatário do texto a ideia de que o consumo do cigarro Hollywood proporcionará aventura, conquistas ao consumidor. É uma inferência de alto nível de complexidade, já que não se trata de uma informação implícita tão óbvia. Para construir essa resposta, o aluno, possivelmente, relacionará o que viu na imagem a seus conhecimentos prévios acerca do objetivo, recursos de convencimento do gênero textual anúncio publicitário, bem como às experiências de outras propagandas de cigarro, à época, comuns na televisão ou no cinema.

<sup>14</sup> Considerando o trabalho com os textos multissemióticos em sala de aula, entendemos que seria mais proveitoso o professor ter utilizado um anúncio publicitário mais atual, com uma imagem mais nítida.

## Questão VIII sobre a crônica “Quero meu peso de volta” de Moacyr Scliar

A leitura da crônica de Moacyr Scliar revela que o ser que participa da história sente:	
a) revolta	c) tristeza
b) saudade	d) esperança

- a) revolta  
b) saudade

- c) tristeza  
d) esperança

Essa oitava questão, formulada segundo o modelo de múltipla escolha, foi confeccionada a partir da crônica “Quero meu peso de volta”<sup>15</sup> de Moacyr Scliar. O texto é de média extensão, linguagem e sintaxe simples.

Na crônica, a narradora-personagem escreve a um juiz, a fim de pedir indenização pelos danos morais sofridos por ela no trabalho, após ler uma notícia no jornal, que relatava o fato de a justiça ordenar uma empresa a indenizar uma funcionária vítima de gordofobia.

No texto, segundo a personagem, como a funcionária indenizada, ela também era chamada de gordinha e outros apelidos ofensivos pelo diretor da empresa em que trabalhava. Em tom persuasivo, ela afirma ao juiz que, após pedir demissão, perdeu o apetite e emagreceu muito devido às lembranças das ofensas do diretor. Em vista dos danos sofridos, a narradora, por fim, manifesta desejar o peso perdido de volta ou uma indenização justa pelas humilhações sofridas.

Após a leitura e a compreensão da crônica, a questão exige que o aluno identifique o sentimento da narradora, ao escrever a carta. É uma informação a ser inferida nas entrelinhas do texto, uma vez que o autor não a deixa explícita na superfície textual. Julgamos ser uma inferência de alto nível de complexidade, disponibilizadas nas camadas mais profundas de significado texto. Para recuperá-la, o leitor necessita observar, de forma atenta, os acontecimentos e o comportamento da personagem ao narrar os fatos para, a partir disso, apontar o sentimento que ela estava sentindo.

Entendemos que a questão é problemática, pois todas as alternativas de resposta são plausíveis para o que é proposto no comando da questão. Explicamos, a partir daqui, o porquê. “Revolta” (alternativa a) é uma resposta correta, pois, o fato de não ter mais concentração no trabalho, não produzir mais as tarefas de forma eficiente, perder o apetite e uma quantidade considerada de peso gerou na narradora um sentimento de insatisfação. O leitor, devido ao seu conhecimento de mundo, sabe que ter danos significativos como aconteceu com a personagem na empresa desencadeia em qualquer ser humano um sentimento de revolta. “Saudade”

<sup>15</sup> Por conta da extensão da crônica, optamos por inseri-la, na íntegra, na seção dos anexos desta dissertação.

(alternativa b) também é uma alternativa de resposta viável, pelo desejo da personagem em querer o peso de volta. O discente pode concluir que, se ela almeja ter o peso perdido de volta, ela sente saudade do formato antigo do corpo. “Tristeza” (alternativa c) também é uma resposta correta. O aluno pode inferir que a moça sente tristeza, devido às lembranças que ela tem das ofensas do patrão. Em nosso dia a dia, tendemos a atribuir um sentimento de tristeza àquilo que nos causa dor, sofrimento. “Esperança” (alternativa d) também é uma opção de resposta, para nós, correta, pois, de acordo com nossas vivências, sabemos que uma pessoa que aciona o judiciário por conta de alguma injustiça sofrida espera ter seu dano reparado. Essa informação é confirmada pelo texto quando a narradora, no final da narrativa, diz esperar conseguir o peso de volta ou uma indenização.

Além do fato de todas as alternativas de resposta da questão serem corretas, compreendemos que o comando da questão não é preciso quanto a qual personagem da narrativa se refere. A expressão “o ser que participa da história” é vaga demais. Um aluno que faça uma leitura superficial e desatenta do texto pode, por exemplo, remeter ao juiz, ao patrão, pois são também personagens que participam da história.

#### Questão IX sobre a fábula “O escorpião e a rã” de Esopo

Após a leitura de “O escorpião e a rã”, responda:

- a) Que sentimento dominou o escorpião quando ele decidiu dar na rã a ferroada fatal?
- b) Quais são os dois sentimentos humanos contrapostos na fábula de Esopo?

Essa nona questão, que comporta duas indagações distintas, foi elaborada segundo o modelo discursivo de atividade de compreensão textual. Para criá-la, o professor utilizou, como texto-base, o gênero textual fábula: texto, sobretudo, narrativo, dotado de reflexões morais.

A fábula “O escorpião e a rã”<sup>16</sup> de Esopo, de média extensão, linguagem e sintaxe simples, narra uma trama cometida por um escorpião contra uma rã. Ele, impossibilitado de atravessar sozinho um rio, pede a ela que o ajude. Assegurada de que não seria atacada pelo animal, ela o transporta até a margem oposta do rio. No fim do trajeto, a pobre rã é enganada pelo escorpião, que, diante do medo de se ver subalterno à figura feminina, a ataca com seu ferrão.

<sup>16</sup> Por conta da extensão da fábula, optamos por inseri-la, na íntegra, na seção dos anexos desta dissertação.

Após a leitura da narrativa, é esperado que o aluno, primeiro, aponte que sentimento o escorpião sentiu, após perceber que estava sendo transportado por uma rã e, depois, exponha quais são os dois sentimentos contrapostos pelo autor ao longo do texto. São informações não postas explicitamente na superfície textual, entretanto alcançadas no “não dito” do texto.

A primeira pergunta reque a construção de uma inferência de alto nível de complexidade, pois, para respondê-la, o discente precisa observar, minuciosamente, os acontecimentos da história, bem como recorrer às informações que possui sobre as relações sociais no mundo e relacioná-las com a narrativa.

Quando ele ler novamente que o escorpião da história percebeu que estava sendo carregado por uma rã (informação explícita), ele, provavelmente, acionará o seu conhecimento prévio sobre as relações assimétricas entre machos e fêmeas na sociedade, como também se recordará de muitas narrativas sobre o reino animal, em que os machos são reis das florestas e, por conta de sua posição social, têm o domínio sobre os outros animais. Ao relacionar este conhecimento ao fato de o escorpião estar sendo carregado por uma rã, situação oposta, em que a fêmea tem o domínio sobre o macho, ele irá inferir que o animal se sentiu inferior. Assim, para se mostrar superior, pica a rã.

A segunda pergunta também exige uma inferência de alta complexidade, pois enseja o entendimento global da história. Para respondê-la, o aluno precisa compreender bem o que ocorreu na trama. A rã, após receber a promessa de que não seria morta, ajuda o escorpião a atravessar o rio, sem nenhuma pretensão. No fim do trajeto, após ser enganada, é atacada pelo animal, uma vez que para ele era inaceitável depender de um sujeito menos poderoso socialmente.

Por conta do comportamento das personagens, o aluno, provavelmente, inferirá que a rã é ingênua e o escorpião é arrogante. Logo, dizer que ingenuidade e a arrogância são os dois sentimentos contrapostos por Esopo estaria certo, pois são informações licenciadas pelo texto.

Questão X sobre a notícia “Sílvia fugiu da escola. Pai pagará por isso” do Jornal da Tarde

Sílvia, na notícia “Sílvia fugiu da escola. E pai pagará por isso”, pode ser caracterizado como

- a) ingênuo
- b) maduro

- c) culpado
- d) imaturo

Essa décima questão foi planejada de acordo com o formato múltipla escolha de atividades de interpretação textual. O gênero textual usado como texto-base foi uma notícia de grande extensão, linguagem e sintaxe complexa.

O texto jornalístico, divulgado no jornal da Tarde<sup>17</sup> em 2001, relata o fato de um pai ser condenado a pagar uma multa de três salários mínimos porque o filho, Sílvio, quando menor de idade, parou de frequentar a escola para ficar na roça cuidando dos animais. Para melhor situar o leitor quanto ao ocorrido, a notícia aborda o depoimento do pai (Batizatti), do avô (Orestes) e do próprio Sílvio.

Com base na leitura integral do texto, o discente é orientado pela questão a apontar, dentre quatro alternativas de respostas, uma característica de Sílvio. Pela leitura das alternativas de resposta da atividade, percebemos se tratar de uma característica psicológica do garoto. Como a notícia não aponta nenhum traço da personalidade dele de forma clara e explícita, entendemos que a questão explora uma informação a ser construída pelo aluno no “não dito” do texto.

Para alcançá-la, ao nosso ver, é necessária uma inferência de alto nível de complexidade já que o aluno precisa observar, atentamente, o modo em que a notícia é construída e os depoimentos escolhidos para compô-la e, a partir disso, inferir uma característica de um dos envolvidos no fato relatado.

As narrativas que ouvimos ou lemos sobre o hábito de vida dos moradores do campo, geralmente, descrevem essas pessoas como simples, sem ambições. O leitor, ao ter domínio deste conhecimento prévio, diante da informação de que Sílvio sente prazer em ficar na roça cuidando dos animais sem se preocupar com o futuro, tenderá a dizer que ele é, portanto, ingênuo, por querer ter uma vida simples. O texto também licencia essa informação quando expõe o baixo salário que o jovem recebe, em um dia de muito trabalho (conforme presumimos, somente uma pessoa ingênua se contenta com a quantia recebida por Sílvio). O fato também de o garoto estar sempre disposto a trabalhar aos domingos contribui para a descrição ingênua dele, já que fomos educados a aproveitar o domingo para descanso.

O texto licencia também dizer que Sílvio é imaturo, alternativa de resposta “d”, já que o jovem demonstra estar despreocupado com o futuro. Por conta de nossas experiências prévias, quando ouvimos uma pessoa dizer que não sabe o que esperar do futuro, tendemos a pensar que ela ainda não atingiu a maturidade. Aprendemos, culturalmente, que ter preocupação com o futuro, geralmente, é um traço de uma pessoa madura.

Instiga-nos também a construção do texto. Em vários fragmentos, incluindo o título, fica nítido que há, por parte da notícia, uma defesa do pai. Assim, o leitor, ao se sensibilizar

---

<sup>17</sup> Por conta da extensão da notícia, optamos por inseri-la, na íntegra, na seção dos anexos desta dissertação.

quanto ao fato de Batizatti ser condenado a pagar uma multa pela resistência do filho em frequentar a escola, poderá inferir que o patriarca é o grande injustiçado da história e Sílvio o culpado pela condenação do pai. Uma inferência licenciada, como dito, pela organização do texto.

Como não há um maior direcionamento por parte do professor, no comando da questão, o aluno que optasse por “a”, “c” ou “d” revelaria ter inferido, corretamente, características de Sílvio licenciadas pela notícia. Acreditamos que, dificilmente, a opção “maduro” seria apontada, uma vez que “d” a exclui. O discente que optar por “b” revela ao professor que chutou, sem ler o texto.

Faremos, a seguir, alguns apontamentos, tendo em vista a nossa análise e os nossos objetivos de pesquisa.

#### 5.4 APONTAMENTOS, A PARTIR DA ANÁLISE

A análise que fizemos dos itens da Prova Brasil e do SIMAVE bem como das questões desenvolvidas pelos professores de Língua Portuguesa para a avaliação da habilidade de inferência de uma informação implícita em um texto pode ser sintetizada, conforme o quadro a seguir.

Quadro 5 - Síntese da análise dos itens da Prova Brasil e do SIMAVE

<b>AVALIAÇÃO EXTERNA</b>	<b>ITEM</b>	<b>GÊNERO TEXTUAL</b>	<b>ORIENTAÇÃO</b>	<b>NÍVEL DE INFERÊNCIA</b>
PROVA BRASIL	I	relato	inferir o nome do gênero textual preenchido pelo autor do relato	baixo
	II	artigo de opinião	inferir a finalidade principal da exibição de programas esportivos na TV nos últimos tempos	alto
	III	conto	inferir a causa para o desfecho inesperado da narrativa	alto

SIMAVE	I	fábula	inferir uma característica psicológica de um personagem	baixo
	II	sinopse de livro	inferir uma característica da narrativa retratada pelo livro	alto
	II	tirinha	inferir o estado emocional de um personagem	alto

Fonte: elaborado pelo autor (2022)

Percebemos que os itens da Prova Brasil e do SIMAVE selecionados por nós contemplaram uma diversidade de gêneros textuais para a avaliação da inferência de uma informação implícita em um texto. Os gêneros textuais escolhidos pertencem a diferentes domínios discursivos. Os elaboradores da Prova Brasil de Língua Portuguesa utilizaram um relato, um artigo de opinião e um conto para compor os itens analisados. Os criadores da avaliação de Português do SIMAVE, ao contrário, usaram uma fábula, uma sinopse de livro e uma tirinha para construção dos itens da prova. Marcuschi (2008) propõe que esses gêneros textuais são característicos dos seguintes domínios discursivos:

Quadro 6 - Domínios discursivos dos gêneros textuais que foram usados como suporte para os itens da Prova Brasil e do SIMAVE

<b>GÊNERO TEXTUAL</b>	<b>DOMÍNIO DISCURSIVO PROPOSTO POR MARCUSCHI (2008)</b>
relato	interpessoal
artigo de opinião	jornalístico
conto	ficcional
fábula	ficcional
sinopse de livro	jornalístico
tirinha	lazer

Fonte: elaborado pelo autor (2022)

Os itens das duas avaliações externas demonstram que foram criados a partir de uma concepção interacionista de leitura, pois a leitura dos comandos deles estimulava a interação do aluno com os textos. Os gêneros textuais usados como suporte não portavam na materialidade textual um sentido pronto, acabado, devendo o leitor apenas decodificar as palavras para compreender tal significado. Pelo contrário, eram dotados de lacunas, “não ditos”. Para preenchê-los, o discente precisava levar em consideração as pistas deixadas nos textos e seus conhecimentos prévios. Logo, os leitores eram convidados à construção de sentido.

Observamos isso, claramente, quando retornamos a cada item da Prova Brasil e do SIMAVE. No item I da Prova Brasil, não estava exposta na superfície do relato a informação de que a vítima do roubo da antena produziu um requerimento, contudo o texto trazia pistas que ajudavam o discente a inferir a resposta correta da questão. Notamos que o conhecimento textual prévio do leitor ajudaria na construção da inferência correta. No item II da mesma avaliação, o artigo de opinião informava o leitor, explicitamente, que os programas esportivos são importantes para as emissoras de TV, contudo, para que ele conseguisse identificar a principal finalidade deles para a televisão, era preciso, como vimos, que conhecesse a dinâmica econômica das redes de televisão, um conhecimento de mundo prévio à leitura. No item III também da Prova Brasil, o conto apresentava, na superfície textual, os acontecimentos da narrativa, mas, para identificar a causa do desfecho inesperado da história, os alunos necessitavam, com base em suas experiências prévias, relacionar, sequenciar a ordem e a hierarquia desses eventos. No item I do SIMAVE, a fábula continha inúmeras pistas que ajudavam o leitor a inferir que o primeiro cãozinho era alegre, contudo, o conhecimento prévio dos comportamentos dos cachorros e do significado social de um sorriso era essencial para a escolha da opção de resposta correta. No item II também do SIMAVE, vimos que, embora a sinopse informasse que o bebê causou inúmeras desordens na cidade, para caracterizar a história do livro como aventureira, os leitores precisavam, sobretudo, ter o conhecimento prévio de que as ações de Babby são, em nossa realidade concreta, exemplos de aventura. No item III da mesma avaliação, observamos que a tirinha trazia informações claras sobre congestionamento do trânsito após o fim de um feriado prolongado, entretanto, para caracterizar o estado inicial da personagem, o leitor tinha que, em sua interpretação, lançar mão de conhecimentos textuais prévios e de mundo sobre experiências com o retorno de um feriado prolongado.

Em relação ao tipo de inferência, observamos que os itens da Prova Brasil e do SIMAVE, quando avaliam a inferência de uma informação implícita em um texto, abarcam inferências de baixo e alto nível. No item I da Prova Brasil, como o texto já dizia que a vítima do roubo preencheu um formulário, o leitor apenas precisava reconhecer que tal formulário, na verdade, era um requerimento, o que, a nosso ver, representa pouco trabalho cognitivo. Como ele necessitava dizer uma informação posta com outras palavras, compreendemos que o item explorou uma inferência de baixo nível. No item I da SIMAVE, a fábula já informava o aluno que o primeiro cãozinho era feliz, cabendo ao leitor, a par do comportamento do animal, sinalizar que ele era alegre (sinônimo de feliz), o que representa também dizer uma informação com outras palavras. Logo, para nós, esse item também avaliou uma inferência de baixo nível. Os itens II e III da Prova Brasil e do SIMAVE, ao contrário, exploraram inferências de alto

nível, já que exigiam do leitor um exercício cognitivo maior. Captar o objetivo principal dos programas esportivos, a causa fundamental para o homem ter retornado ao interior do cano, o fato de uma narrativa ser aventuresca, bem como a informação de que o personagem da tirinha estava animada exigia do aluno um trabalho cognitivo maior, já que não eram inferências tão óbvias, mas sim acessadas partir de uma análise atenta e calma das informações dos textos. Desses seis itens analisados, concluímos que houve maior incidência de inferências de alto nível.

Em nossa análise, como observado, notamos também que os comandos dos itens da Prova Brasil e do SIMAVE foram bem estruturados. As orientações propostas por eles eram claras e objetivas, não licenciando mais de uma alternativa de resposta correta. A análise que fizemos das alternativas inadequadas mostrou que elas não eram pegadinhas, mas funcionavam, de fato, como distratores, pois apresentavam respostas possíveis às situações- problemas. Olhá-las, como mais atenção, permitiu supormos as possíveis causas para os erros dos estudantes.

Como o quadro anterior, o quadro a seguir resume a análise que fizemos também das atividades de compreensão leitora criadas pelos professores para que os alunos do 9º ano desenvolvam a habilidade de reconhecimento de uma informação implícita em um texto.

Quadro 7 - Síntese da análise das questões de inferência de uma informação implícita criadas pelos professores atuantes no 9º ano do Ensino Fundamental

<b>QUESTÃO</b>	<b>GÊNERO TEXTUAL</b>	<b>TIPO DE QUESTÃO</b>	<b>ORIENTAÇÃO</b>	<b>NÍVEL DE INFERÊNCIA</b>
I	diário pessoal	dissertativa	inferir o motivo de um personagem usar a expressão “livro de memórias” para referenciar o seu diário pessoal.	alto
II	conto	dissertativa	inferir a definição de felicidade para as personagens da narrativa	alto
III	conto	múltipla escolha	inferir uma característica de um personagem da narrativa	alto
IV	notícia	dissertativa	inferir uma característica de	alto

			uma participante da narrativa	
V	conto	Múltipla escolha	inferir a reflexão principal proposta pela narrativa	alto
VI	tirinha	dissertativa	inferir uma característica de um espaço geográfico	alto
VII	anúncio publicitário	dissertativa	inferir o efeito de sentido de escolhas imagéticas no gênero textual abarcado	alto
VIII	crônica narrativa	múltipla escolha	inferir o sentimento de uma personagem	alto
IX	fábula	dissertativa	inferir um sentimento de uma personagem e apontar dois sentimentos contrapostos pelo autor na narrativa	alto
X	notícia	múltipla escolha	inferir uma característica de um dos envolvidos na narrativa.	alto

Fonte: elaborado pelo autor (2022)

Vimos, na análise dos itens da Prova Brasil e do SIMAVE, que os itens de inferência de uma informação implícita em um texto contemplaram diferentes gêneros textuais, demandados nos mais diversos domínios discursivos. A análise que fizemos também das questões elaboradas pelos professores atuantes no 9º ano do Ensino fundamental para avaliar a mesma habilidade leitora revela haver também por parte dos docentes uma preocupação em lançar mão de uma diversidade de gêneros textuais. O quadro abaixo sintetiza melhor a pluralidade de gêneros e domínios discursivos explorados pelos professores, na construção de suas questões.

Quadro 8 - Domínios discursivos dos gêneros textuais usados como suporte para as questões elaboradas pelos professores

<b>GÊNERO TEXTUAL</b>	<b>DOMÍNIO DISCURSIVO PROPOSTO POR MARCUSCHI (2008)</b>
-----------------------	---

diário pessoal	interpessoal
conto	ficcional
notícia	jornalístico
crônica narrativa	ficcional
tirinha	lazer
anúncio publicitário	publicitário
fábula	ficcional

Fonte: elaborado pelo autor (2022)

Instigante que, embora diversos, os gêneros textuais escolhidos pelos elaboradores das duas avaliações externas e pelos professores de Língua Portuguesa do 9º ano, na maioria das vezes, foram os mesmos. A contemplação de diferentes exemplos de textos socialmente reconhecidos evidencia também haver uma preocupação em formar os estudantes para diferentes situações de leitura por parte dos avaliadores internos e externos à escola.

As questões planejadas pelos docentes estimulavam a construção de sentido para os textos utilizados como suportes textuais. Para responderem adequadamente ao comando das atividades de leitura, os alunos necessitavam lançar mão de pistas textuais, bem como de seus conhecimentos pessoais. Os gêneros textuais abordados deixavam pistas, cabendo os leitores completá-las com seus conhecimentos linguísticos, textuais e de mundo para a dedução correta da informação implícita demandada pelos docentes. Como os leitores precisavam interagir, de fato, com os textos, não apenas decodificando informações, compreendemos que as atividades elaboradas pelos professores também mobilizam uma concepção interacionista de leitura.

Quando o aluno é instigado, na questão I, a apontar o porquê de o garoto usar a expressão “livro de memórias”, apenas a decodificação do texto não revelaria a resposta esperada. Vimos que, para a construção da inferência adequada, o estudante deveria executar uma observação atenta dos recursos gráficos, imagéticos (e de seus respectivos efeitos de sentido), bem como acionar conhecimentos de mundo sobre a homofobia entre jovens. Para a percepção do conceito de felicidade das personagens do conto de Clarice Lispector na questão II, o leitor necessitava ficar atento aos comportamentos delas na narrativa, remetendo-se ao julgamento que fazemos deles em nossa realidade concreta. A lembrança do leitor de outras experiências de leitura envolvendo mocinhas e vilãs contribuía para uma melhor definição de felicidade para a menina-leitora, a mãe e a filha do dono da livraria. A tirinha da “turma do Xaxado”, na questão VI, apresentava, nas imagens e falas dos personagens uma dimensão do lugar em que eles habitavam, contudo vimos que um bom conhecimento de mundo sobre os desafios de quem vive no nordeste brasileiro, informações obtidas por meio de outras disciplinas escolares, facilitava o aluno a construir melhor a inferência exigida pela questão planejada pelo professor.

Na questão VII, o anúncio publicitário tinha algumas imagens e palavras que facilitavam a dedução da resposta esperada pelo comando: a paquera entre os jovens, a aventura no mar e o emprego do vocábulo “sucesso”. Notamos que, para construir uma boa inferência, o leitor precisava ter um bom conhecimento textual sobre o objetivo comunicativo dos anúncios publicitários de cigarro, bem como um bom conhecimento de mundo sobre o uso do cigarro nos anos 90 (a influência da mídia, os motivos que desencadeavam o consumo por parte dos jovens).

No tocante ao tipo de inferência, notamos que as questões planejadas pelos docentes abarcaram inferências de alto nível, o que pode sinalizar uma preocupação dos professores em preparar os alunos para a leitura das camadas mais profundas de significação de um texto. Observamos que uma questão propunha uma inferência de alto nível quando requeria um esforço cognitivo maior por parte do leitor, do que o mero apontamento de informações óbvias. Por exemplo, a questão III exigia de o aluno deduzir uma característica psicológica do padre, o que é uma tarefa de maior complexidade cognitiva para o leitor. Como tal característica não foi posta visivelmente no texto com outras palavras, ele precisava observar, com atenção, os comportamentos do religioso durante os acontecimentos da narrativa, para então, traçar suas considerações. O mesmo ocorreu nas questões IV e V. Ao ler a notícia da revista “Isto é” sobre o fato de uma cadela ter salvo um bebê no Quênia, o aluno não encontrava no texto, por exemplo, algum adjetivo que caracterizasse o comportamento da vira-lata. A imagem heroica feita do animal só é percebida pelo olhar cauteloso do leitor em relação às ações da cachorra que o jornalista relata, fazendo uso, por exemplo, de determinados verbos de sentido heroico. Na questão VIII, quando o leitor é estimulado a inferir o sentimento da narradora ao exigir os quilos perdidos de volta, notamos que tal inferência também não é tão fácil de ser construída, requerendo um trabalho cognitivo de maior complexidade. O leitor só conseguiria alcançá-la, caso se mostrasse atento ao relato que ela faz acerca das situações vividas com o diretor na empresa e aos danos sofridos por ela, quando abandonou o emprego.

Embora analisar os conteúdos explorados pelos itens ou questões de inferência de uma informação implícita recolhidos por nós não tenha sido um de nossos objetivos de pesquisa, é curioso a grande ocorrência de comandos que estimulavam a inferência de uma característica psicológica ou estado sentimental de um personagem. Em vista disso, suponhamos que os alunos, durante as aulas de Língua Portuguesa, têm sido preparados, na maior parte do tempo, para responder perguntas de inferência como essas. Consideramos ser relevante que pesquisas futuras confirmem ou refutem nossa suposição, a fim de corrigir ou aperfeiçoar o trabalho com a inferência de uma informação implícita na escola.

Quanta à forma, os itens da Prova Brasil e do SIMAVE respeitaram o modelo de múltipla escolha preconizado por muitas avaliações externas. Aproveitamos para reforçar que não encontramos nos comandos deles problemas que pudessem atrapalhar ou confundir os estudantes. Todos os enunciados analisados eram precisos em relação às situações-problemas demandadas. Em vista desses itens sofrerem uma revisão cuidadosa de diferentes elaboradores, também não localizamos fragilidades nas alternativas de resposta: elas eram independentes umas das outras. Não eram excludentes e nem tinham conteúdos semânticos similares (respostas iguais). As questões criadas pelos professores foram elaboradas conforme dois modelos diferentes: dissertativo e de múltipla escolha. Não notamos problemas nas questões dissertativas. Os enunciados delas foram bem formulados, direcionando, de forma satisfatória, os estudantes para um bom exercício de inferência. As questões de múltipla escolha, porém, quando analisadas com cautela, evidenciaram algumas fragilidades capazes de confundir os discentes. Notamos que as alternativas de resposta da questão III eram todas corretas, por serem informações licenciadas pelo texto. Como o professor, no comando da questão, não informou o aluno que ele poderia assinalar todas as alternativas apresentadas, ele, possivelmente, teria dificuldade para marcar apenas uma resposta correta. A questão V também apresentava problemas quanto às alternativas de resposta, pois todas elas revelavam possíveis sentimentos da narradora da crônica, conforme as explicações que expomos. Além disso, apontamos que a expressão “o ser que participa da história” no comando da questão era vaga demais, podendo o educando não saber, ao certo, a qual personagem da história o professor se referia. Demonstramos haver três possibilidades de respostas corretas para a questão IX, bem como um par de respostas excludentes facilmente descartadas sem que houvesse uma leitura prévia do texto-base.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assumimos, nesta dissertação, que a leitura é, sobretudo, uma atividade interativa, complexa, de produção de sentido. O significado não está posto no texto, cabendo ao leitor meramente decodificar as palavras para alcançá-lo. O texto oferece ao leitor pistas textuais importantes para a compreensão textual, contudo, para que de fato construa sentido quanto ao que lê, o leitor precisa somar inúmeros conhecimentos prévios (linguísticos, textuais e de mundo) a essas pistas deixadas pelo autor.

Uma vez que o significado não vem pronto na materialidade textual, como defendem Kleiman (1998), Marcuschi (2008) e Solé (1998), o texto torna-se um espaço dotado de lacunas. Para preenchê-las e construir uma boa interpretação, o leitor, que tem um objetivo de leitura, recorre à produção de inferências (construção de informações nas entrelinhas textuais). Entendemos que criar inferências exige destreza por parte dos leitores, logo, a escola, principal agência de formação, contribui para uma leitura inferencial, quando oferta aos alunos situações desafiadoras em que possam adquirir, desenvolver e consolidar habilidades leitoras inferenciais.

Na sala de aula, as atividades de compreensão textual constituem importantes instrumentos para que os discentes desenvolvam e aperfeiçoem habilidades de leitura (incluindo as inferenciais, tão caras a nós), consoante alguns estudiosos que trouxemos ao longo do nosso trabalho, como Araújo (2017). Em vista disso, buscamos, nesta dissertação, analisar, com um olhar mais apurado, as atividades de compreensão textual propostas durante as aulas de Língua Portuguesa da Educação Básica para que os alunos infiram informações implícitas em um texto. Intencionávamos, com essa análise, ter uma dimensão mais precisa acerca da concepção de leitura mobilizada por elas, dos gêneros textuais utilizados para compô-las, da maneira em que foram organizadas/ estruturadas e do grau de inferência que exploravam. Para tanto, elegemos como objetos de análise, itens da Prova Brasil e do SIMAVE destinados ao 9º ano do Ensino Fundamental, bem como questões de inferência leitora criadas por professores de português atuantes nessa mesma série escolar. Justificamos que optamos pelo 9º ano por ser uma série que representa o término de um ciclo escolar, em que os estudantes devem ter consolidado as habilidades mais elementares de leitura.

Para a consolidação de nossa pesquisa, no primeiro capítulo, de teor mais teórico, retratamos o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica. Apresentamos três concepções de língua que podem embasar uma aula de português: *língua como representação de um*

*pensamento, língua como recurso de comunicação e língua como instrumento de interação.* Tendo em vista a importância do preparo dos alunos para práticas de letramento (SOARES, 2020), apontamos, com alusão a alguns estudiosos, a concepção de língua como instrumento de interação como a mais apropriada para um ensino de Língua Portuguesa destinado ao uso eficiente da língua em situações de interação linguística. Nesse primeiro capítulo, também, aproveitamos para discutir o processamento da leitura, o conceito e o funcionamento da inferência, bem como abordamos o papel das atividades de compreensão leitora em sala de aula para a formação de um bom leitor, usuário eficiente da Língua Portuguesa.

No segundo capítulo, também mais teórico, nos detivemos a explorar a avaliação em sala de aula. Discutimos que a escola fomenta, constantemente, práticas de avaliação. Professores desenvolvem suas próprias avaliações (avaliações internas) ou aplicam avaliações propostas pelo governo (avaliações externas). Apresentamos as modalidades de avaliação (diagnóstica, formativa e somativa), e salientamos, com base em pesquisadores do tema, que ainda é corriqueiro, no ambiente escolar, uma concepção classificatória de avaliação: avaliar os alunos, muitas vezes, é uma forma de os docentes verificarem o que os educandos absorveram de um dado conteúdo e desse diagnóstico decorrem punições ou premiações. Vimos que, para combater essa prática nociva de avaliação, alguns estudiosos defendem que é fundamental que as instituições de ensino adotem uma concepção emancipatória, formativa de avaliação. Segundo Luckesi (2018), Romão (1997) e outros pesquisadores, uma avaliação emancipatória ou formativa destina-se ao desenvolvimento da aprendizagem: os educadores avaliam para ter uma dimensão do que os alunos já aprenderam ou não, podendo, a partir disso, tomarem decisões para que aqueles aprimorem o que já sabem ou aprendam o que ainda têm dificuldades. Nesse ínterim, uma avaliação formativa de leitura, por meio da aplicação de itens ou questões de compreensão de texto, serve para que os docentes possam diagnosticar a competência leitora de seus alunos, isto é, saber quais habilidades leitoras já dominam ou não e, desse diagnóstico, pensar em estratégias para que aperfeiçoem ou desenvolvam dadas habilidades de leitura.

A par dessas considerações, para que tivéssemos uma dimensão mais clara dos itens e questões de compreensão leitora que avaliam a inferência de uma informação implícita em um texto levadas para as aulas de Língua Portuguesa, analisamos um pequeno recorte de itens e questões: três itens da Prova Brasil, três itens do SIMAVE e dez questões elaboradas por professores licenciados em Letras para o 9º ano.

Percebemos que os itens e questões observados por nós não focalizaram uma concepção de leitura centrada no autor. Vimos que não estimulavam os alunos a apontarem, sobretudo, as intenções dos autores dos textos usados como suportes. Também não percebemos uma

concepção de leitura que valorizasse somente o texto, cabendo aos leitores meramente decodificarem as palavras para alcançar um significado já dado na materialidade textual. Os itens e questões analisados abarcavam uma concepção interacionista de leitura: autor e leitor eram tidos como sujeitos construídos na interação. O leitor era convidado, à medida que lia os textos, a construir sentido, utilizando, para isso, as pistas textuais e seus conhecimentos prévios.

Notamos que os itens e questões foram construídas com base em diferentes gêneros textuais, comuns a diversas esferas comunicativas. Os itens da Prova Brasil abarcaram o relato, o artigo de opinião e o conto. Os itens do SIMAVE exploraram a fábula, a sinopse de livro e a tirinha. As questões elaboradas pelos professores abordaram o conto, a notícia, a tirinha, o diário pessoal, o anúncio publicitário, por exemplo. Com isso, pudemos deduzir alguns dados importantes: primeiro, os alunos do 9º ano têm sido estimulados a inferir uma informação em diversos gêneros textuais; segundo, não tem havido discrepância entre os textos usados como suporte nos itens e nas questões elaboradas pelos docentes, em sala de aula.

Os itens de inferência de uma informação implícita da Prova Brasil e do SIMAVE contemplaram inferências de maior e menor complexidade. As questões desenvolvidas pelos professores, ao contrário, exploraram somente inferências mais complexas. Percebemos que o item exigia uma inferência de menor complexidade quando o comando propunha a construção de uma informação óbvia, de certa forma, já evidenciada pelo texto. Vimos que, em algumas dessas atividades, o aluno deveria apenas assinalar uma dada informação óbvia, com outras palavras, o que de certa forma, requer um trabalho cognitivo menor. Ao contrário, observamos que o item/questão exigia uma inferência de alta complexidade, quando a informação a ser inferida não era tão óbvia. Para acessar essa informação mais complexa, o discente, muitas vezes, necessitava observar atentamente cada informação do texto, depois associá-las, construindo, por fim, uma conclusão, o que, de certa forma, exige um esforço cognitivo maior.

Entre os itens e questões analisados em nosso *corpus*, notamos uma ocorrência maior de inferências mais complexas, contudo não podemos ser categóricos e afirmar que os itens da Prova Brasil, do SIMAVE e as questões desenvolvidas pelos professores para a avaliação da inferência de uma informação implícita em um texto, nas aulas de português, têm explorado mais inferências de alta complexidade. Apenas um trabalho que analisasse um *corpus* maior de questões teria condições de apresentar essa conclusão.

Quanto à estrutura, os itens das avaliações externas analisadas foram configurados conforme o padrão de múltipla escolha, próprio dos testes em larga escala: um comando seguido de alternativas de resposta (um gabarito e alguns distratores). Notamos que os comandos dos itens da Prova Brasil e do SIMAVE eram claros e precisos, não dando margem

para que os alunos pudessem apontar mais de uma resposta correta. As alternativas de resposta incorretas não continham pegadinhas e, de fato, traziam informações que poderiam ajudar o professor a entender o porquê de o aluno não ter conseguido inferir a resposta correta. As questões planejadas pelos professores contemplaram também o padrão de múltipla escolha, como também o padrão discursivo (um comando, sem alternativas de resposta). Interessante que houve, entre as atividades elaboradas pelos docentes, mais questões discursivas do que de múltipla escolha, o que representa um desafio aos educandos, conforme Carvalho (2018), acostumados somente com o formato de múltipla escolha em testes em larga escala. Não percebemos problemas graves nas questões discursivas criadas pelos docentes, que pudessem atrapalhar a avaliação leitora dos estudantes, embora tenhamos apontado a necessidade de utilizarem textos multimodais mais atuais (como a questão do anúncio publicitário) ou a possibilidade de desencadear visões preconceituosas (como a questão do nordeste). Os comandos delas eram também claros e bem diretivos. Contudo, observamos fragilidades na composição das questões de múltipla escolha que poderiam dificultar a compreensão leitora dos estudantes: comandos abrangentes demais que davam margem para mais de uma opção correta de resposta, distratores mal formulados, gabaritos que não abordavam com fidedignidade as pistas textuais e alternativas de resposta excludentes.

Além das respostas acima obtidas pela pesquisa, pudemos perceber, por meio dos itens e questões analisadas, que as avaliações externas e os professores têm investido em um ensino mais atraente de leitura. Atividades maçantes de interpretação de texto que consistiam em repetir informações já formuladas pelo texto ou respostas autorizadas pelo autor ou professor, tão comum na tradição escolar de acordo com Romão e Pacífico (2006), estão sendo substituídas por exercícios de leitura que estimulam a pluralidade de sentidos, a inquietação e o prazer de ler as entrelinhas de um texto.

Por fim, esperamos que esta dissertação reforce o compromisso de a escola executar, constantemente, avaliações formativas de leitura, de modo a diagnosticar a competência leitora dos estudantes e a agir para que eles desenvolvam e consolidem as mais diversas habilidades leitoras requeridas de um leitor eficiente.

## REFERENCIAIS

- ABAURRE, M.L. *et al.* *Português: língua e literatura*. 1.ed. São Paulo: Moderna, 2000.
- ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2003.
- \_\_\_\_\_. *Lutar com palavras: coesão e coerência*. São Paulo: Parábola, 2005.
- \_\_\_\_\_. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola, 2009.
- APPLEGATE *et al.* Levels of thinking required by comprehension questions in informal reading inventories. *International Reading Association, USA*, v. 56, n.56, p. 174-180, out., 2002.
- ARAÚJO, D.L. *Enunciado de atividades e tarefas escolares: modos de fazer*. 1.ed. São Paulo: Parábola, 2017.
- AZEVEDO, J.C. *A linguística, o texto e o ensino de língua*. São Paulo: Parábola, 2018.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1982.
- BARBOSA, J.P. Análise e reflexão sobre a língua e as linguagens: ferramentas para os letramentos. In: Rangel, E. De Oliveira; ROJO, R. (Orgs.). *Coleção explorando o ensino*. Brasília, p.155-182, 2010.
- BENTES, A.C. Linguística Textual. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C (Orgs.). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, p.245- 287,2001.
- BLASIS, E. Avaliação em larga escala: contribuições para a melhora da educação. *Cadernos Cenpec*, São Paulo, v. 3, n.1, p.251-268, jun, 2013.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.
- \_\_\_\_\_, S.M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2008.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *et al.* *Leitura e mediação pedagógica*. São Paulo: Parábola, 2012.
- BOTH, I.J. *Avaliação planejada, aprendizagem consentida: é ensinando que se avalia, é avaliando que se ensina*. Curitiba: Ibpex, 2011.
- BRAGA, R. M.; SILVESTRE, M.F.B. *Construindo o leitor competente: atividades de leitura interativa para a sala de aula*. São Paulo: Peirópolis, 2002.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental: *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/ SEF, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Indagações sobre currículo*. Brasília: MEC, 2008.

- BRASIL. Ministério da Educação. *PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação*: SAEB: ensino fundamental: matriz de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017.
- CAFIEIRO, D. Letramento e leitura: formando leitores críticos. In: Rangel, E. De Oliveira; ROJO, R. (Orgs.). *Coleção explorando o ensino*. Brasília, p.85-106,2010.
- CARVALHO, R.S. *Ensinar a ler, aprender a avaliar: avaliação diagnóstica das habilidades de leitura*. São Paulo: Parábola, 2018.
- CORANCINI, M.J. Leitura: Decodificação, processo discursivo...? In: CORANCINI, M.J. (Org.). *O jogo discursivo na aula de leitura: Língua maternal e língua estrangeira*. Campinas, Pontes, p.13-20, 1995.
- COSSON, R. *Círculos de leitura e letramento literário*.1.ed. São Paulo: Contexto, 2020.
- CYRANKA, L. Letramento e as práticas escolares de língua materna. *DUC IN ALTUM: revista de ciência e conhecimento*, Muriaé, n.1, p.39-46, 2001.
- DIAS, A.V.M. Hipercontos multissemióticos. IN: ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). *Multiletramentos na escolar*. São Paulo: Parábola, p.95-122, 2012.
- DESPRESBITERIS, L. Avaliação da aprendizagem- revendo conceitos e posições. In: SOUZA, C.P (Org.). *Avaliação do rendimento escolar*. Campinas, SP: Papirus, 1991.p. 51-79.
- DIONÍSIO, A. P. Variedades Linguísticas: Avanços e entraves. In: DIONÍSIO, A.P.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, p.75-88, 2005.
- ESTEBAN, M. T. A avaliação no cotidiano escolar. In: ESTEBAN, M.T (Org.). *Avaliação: práticas em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.7-28.
- FERRAREZI JÚNIOR, C; CARVALHO, R S. *De alunos a leitores: o ensino da leitura na educação básica*. São Paulo: Parábola, 2017.
- FIGUEIREDO, L.; BALTHASAR, M.; GOULART, S. Singular & Plural: leitura, produção e estudos de linguagem. In: *Caderno de questões-Prova Brasil Língua Portuguesa*. Editora Moderna. São Paulo, 2017.
- FILHO, J.A.S. et al. *Avaliação educacional: sua importância no processo de aprendizagem do aluno*. Campina grande: Realize, 2012.
- FRANCO, C; BONAMINO, A. Iniciativas recentes de avaliação da qualidade da educação no Brasil. In: FRANCO, C. (Org.). *Avaliação, ciclos e promoção na educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.p.15-28.

- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz&Terra, 2015.
- FREITAS, L.C. et al. *Avaliação educacional: caminhando pela contramão*. Petrópolis: Vozes, 2014.
- FULGÊNCIO, L.; LIBERATO, Y. *A leitura na escola*. São Paulo: Contexto, 2001.
- GATTI, B.A. A avaliação em sala de aula. *Revista Brasileira de docência, ensino e pesquisa em turismo*, [S.I.], v. 1, p. 61- 77, 2009.
- \_\_\_\_\_. Avaliação: contexto, história e perspectivas. *Olhares*, Guarulhos, v.2, n.1, p.8-26, maio, 2014.
- GERALDI, J.W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- \_\_\_\_\_. Práticas de leitura na escola. In: GERALDI, J.W.(Org.) *O texto na sala de aula*. São Paulo: Anglo, 2012, p.88-103.
- HOFFMANN, J.O *jogo do contrário em avaliação*. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- JURADO, S; ROJO, R. A leitura no ensino médio: o que dizem os documentos oficiais e o que se faz. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 37-56.
- KLEIMAN, A. *Texto e leitor: aspectos cognitivos de leitura*. 2. ed. Campinas: Pontes,1989.
- KOCH, I.V. *A coesão textual*. São Paulo, Contexto, 1994.
- KOCH, I.V; ELIAS, V.M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2008.
- \_\_\_\_\_. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2011.
- LAJOLO, M. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, R. (Org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, p.52-62,1982.
- LIBÂNEO, J.C. *O processo de ensino na escola*. São Paulo: Cortez, 1994.
- LIBÂNEO, J.C. et al. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- LIMA, C. R. G. M.; NOGUEIRA, E. S. O estágio supervisionado de Língua Portuguesa no Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF. In: REIS, A. G; MAGALHÃES, T.G. (Orgs). *Letramento e prática de ensino*. Campinas, São Paulo: Pontes, 2016, p. 25-34.
- LIMA JÚNIOR, R. Ensino comunicativo da leitura e da escrita. In: CUNHA, A.G.; MICCOLI, L. (Orgs.). *Faça a diferença: ensinar línguas estrangeiras na educação básica*. São Paulo: Parábola, 2016, p.120 – 141.
- LOURDES, M.; MATENCIO, M. *Leitura, produção de texto e a escola: reflexões sobre o processo de letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1994.

- LUCKESI, C. C. *Avaliação em educação: questões epistemológicas e práticas*. São Paulo: Cortez, 2018.
- LUFT, C.P. *Língua e liberdade: o gigolô das palavras, por uma nova concepção de língua materna*. Porto Alegre: L&PM, 1985.
- MAIA, J. *Literatura na formação de leitores e professores*. São Paulo: Paulinas, 2007.
- MARCUSCHI, B. Escrevendo na escola para a vida. In: Rangel, E. De Oliveira; ROJO, R.(Orgs.). *Coleção explorando o ensino*. Brasília, p.65-84, 2010.
- MARCUSCHI, L. A. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 48-61.
- \_\_\_\_\_. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.
- MATTA, S.S. *Português, Linguagem e Interação*. São Paulo: Bolsa, 2009.
- MEDEIROS, E.B. *Provas objetivas, discursivas, orais e práticas: técnicas de construção*. 9 ed. Rio de Janeiro: FGV, 1989.
- MELCHIOR, M.C. *Avaliação Pedagógica: função e necessidade*. 3.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2002.
- MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, p.199-226, 2006.
- MENIN, A.M. da C.S. *Avaliação: um processo em questão*. São Paulo: Letras a margem, 2006.
- MIQUELANTE, M. A. *et al.* As modalidades da avaliação e as etapas da sequência didática: articulações possíveis. *Trabalhos de Linguística Aplicada*, Campinas, n. 56. p. 259-299, jan./abr., 2017
- MOITA LOPES, L. P. A pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. *DELTA*, v.10, n. 2, p.329 -338, 1994.
- OLIVEIRA, C.M. *O ensino de leitura e o processo inferencial: interface com a formação do professor e com as avaliações externas*. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Linguística, Faculdade de Letras. Juiz de Fora, 2019.
- OLIVEIRA, M. R. de; WILSON, V. Linguística e ensino. In: MARTELOTTA, M.E. (Org.). *Manual de linguística*. São Paulo, Contexto, 2016.
- OLIVEIRA, M.B.F. Contribuições do círculo de Bakhtin ao ensino de língua portuguesa. *GELNE*, v.4, n.2, p.129-131, 2002.
- OLIVEIRA, L.A. *Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática*. São Paulo: Parábola, 2010.

- PADILHA, P.R. *Planejamento pedagógico: como construir o projeto político- pedagógico da escola*. São Paulo: Cortez, 2001.
- PÁDUA, E.M.M. *Metodologia de pesquisa: abordagem teórico-prática*. São Paulo: Papirus, 1997.
- RANGEL, E.G. Educação para o convívio republicano: o ensino de língua portuguesa pode colaborar para a construção da cidadania? In: ROJO, R. (Org.). *Coleção explorando o ensino: língua portuguesa*. Brasília: MEC, 2010, p. 183 – 200.
- REIS, A.G; MAGALHÃES, T. G. As experiências de escrita na formação de professores de Língua Portuguesa: uma prática no curso de Letras/ UFJF. In: REIS, A. G; MAGALHÃES, T.G. (Orgs). *Letramento e prática de ensino*. Campinas, São Paulo: Pontes, 2016, p.35-52.
- ROMÃO, J. E. *Avaliação dialógica: desafios e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 1998.
- ROMÃO, L; PACÍFICO, S. *Era uma vez uma outra história: leitura e interpretação em sala de aula*. São Paulo: DCL, 2006.
- ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.
- SILVA, M.C. da. A leitura literária como experiência. In: DALVI, M.A.; REZENDE, N.L. de R.; JOVER-FALEIROS, R. (Orgs.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo, Parábola, p.51-66,2013.
- SILVA, V. M. T. *Leitura literária e outras leituras: impasses e alternativas no trabalho do professor*. Belo Horizonte: RHJ, 2009.
- SIMAVE/CAED: boletim pedagógico de avaliação da educação. Juiz de Fora: UFJF, v.3, jan.-dez.2007.
- SIMAVE/CAED: boletim pedagógico de avaliação da educação. Juiz de Fora: UFJF, v.3, jan.-dez..2010.
- SIMAVE/CAED: boletim pedagógico de avaliação da educação. Juiz de Fora: UFJF, v.1, jan.-dez. 2013.
- SIMAVE/CAED: boletim pedagógico de avaliação da educação. Juiz de Fora: UFJF, v.1, jan.-dez. 2019.
- SIMÕES, L.J.; RAMOS, J. W.; MARCHI, D.; FILIPOUSKI, A.M. *Leitura e autoria: planejamento em Língua Portuguesa e Literatura*. Erechim: Edelbra, 2012.
- SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Penso, 1998.
- STEFANELLO, A. C. *Didática e avaliação da aprendizagem no ensino de geografia*.1. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.
- TRAVAGLIA, L.C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1997.

- TREVIZAM, Z. *As malhas do texto: Escola, literatura e cinema*. São Paulo: Clíper, 1998.
- VAL, M. da G. C. *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- VARGAS, D. S. *O ensino de leitura no ensino médio: uma análise do plano inferencial em livros didáticos*. In: Revista Seta, v. 5, n. 16. Campinas, São Paulo: UNICAMP, 2011.
- VIDIGAL, L. et al. Concepções avaliativas: reflexos na prática docente. In: II JORNADA DE DIDÁTICA E I SEMINÁRIO DE PESQUISA DO CEMAD, 9, 2013, São Paulo, 2013, p.109-123.
- VILLAS BOAS, B.M.F. *Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico*. Campinas, SP: Papirus, 2005.
- VILLATORRE, A.M; HIGA, I; TYCHANOWICZ, S.D. *Didática e avaliação em Física*. São Paulo: Saraiva, 2009.

## ANEXOS

### ANEXO A – Texto “Felicidade Clandestina”, de Clarice Lispector

Ela era gorda, baixa, sardenta e de cabelos excessivamente crespos, meio arruivados. Tinha um busto enorme, enquanto nós todas ainda éramos achatadas. Como se não bastasse enchia os dois bolsos da blusa, por cima do busto, com balas. Mas possuía o que qualquer criança devoradora de histórias gostaria de ter: um pai dono de livraria.

Pouco aproveitava. E nós menos ainda: até para aniversário, em vez de pelo menos um livrinho barato, ela nos entregava em mãos um cartão-postal da loja do pai. Ainda por cima era de paisagem do Recife mesmo, onde morávamos, com suas pontes mais do que vistas. Atrás escrevia com letra bordadíssima palavras como “data natalícia” e “saudade”.

Mas que talento tinha para a crueldade. Ela toda era pura vingança, chupando balas com barulho. Como essa menina devia nos odiar, nós que éramos imperdoavelmente bonitinhas, esguias, altinhas, de cabelos livres. Comigo exerceu com calma ferocidade o seu sadismo. Na minha ânsia de ler, eu nem notava as humilhações a que ela me submetia: continuava a implorar-lhe emprestados os livros que ela não lia.

Até que veio para ela o magno dia de começar a exercer sobre mim uma tortura chinesa. Como casualmente, informou-me que possuía *As reinações de Narizinho*, de Monteiro Lobato.

Era um livro grosso, meu Deus, era um livro para se ficar vivendo com ele, comendo-o, dormindo-o. E completamente acima de minhas posses. Disse-me que eu passasse pela sua casa no dia seguinte e que ela o emprestaria. Até o dia seguinte eu me transformei na própria esperança da alegria: eu não vivia, eu nadava devagar num mar suave, as ondas me levavam e me traziam.

No dia seguinte fui à sua casa, literalmente correndo. Ela não morava num sobrado como eu, e sim numa casa. Não me mandou entrar. Olhando bem para meus olhos, disse-me que havia emprestado o livro a outra menina, e que eu voltasse no dia seguinte para buscá-lo. Boquiaberta, saí devagar, mas em breve a esperança de novo me tomava toda e eu recomeçava na rua a andar pulando, que era o meu modo estranho de andar pelas ruas de Recife. Dessa vez nem caí: guiava-me a promessa do livro, o dia seguinte viria, os dias seguintes seriam mais tarde a minha vida inteira, o amor pelo mundo me esperava, andei pulando pelas ruas como sempre e não caí nenhuma vez.

Mas não ficou simplesmente nisso. O plano secreto da filha do dono de livraria era tranquilo e diabólico. No dia seguinte lá estava eu à porta de sua casa, com um sorriso e o coração batendo. Para ouvir a resposta calma: o livro ainda não estava em seu poder, que eu voltasse no dia seguinte. Mal sabia eu como mais tarde, no decorrer da vida, o drama do “dia seguinte” com ela ia se repetir com meu coração batendo.

E assim continuou. Quanto tempo? Não sei. Ela sabia que era tempo indefinido, enquanto o fel não escorresse todo de seu corpo grosso. Eu já começara a adivinhar que ela me escolhera para eu sofrer, às vezes adivinho. Mas, adivinhando mesmo, às vezes aceito: como se quem quer me fazer sofrer esteja precisando danadamente que eu sofra. Quanto tempo? Eu ia diariamente à sua casa, sem faltar um dia sequer. Às vezes ela dizia: pois o livro esteve comigo ontem de tarde, mas você só veio de manhã, de modo que o emprestei a outra menina. E eu, que não era dada a olheiras, sentia as olheiras se cavando sob os meus olhos espantados.

Até que um dia, quando eu estava à porta de sua casa, ouvindo humilde e silenciosa a sua recusa, apareceu sua mãe. Ela devia estar estranhando a aparição muda e diária daquela

menina à porta de sua casa. Pediu explicações a nós duas. Houve uma confusão silenciosa, entrecortada de palavras pouco elucidativas. A senhora achava cada vez mais estranho o fato de não estar entendendo. Até que essa mãe boa entendeu. Voltou-se para a filha e com enorme surpresa exclamou: mas este livro nunca saiu daqui de casa e você nem quis ler!

E o pior para essa mulher não era a descoberta do que acontecia. Devia ser a descoberta horrorizada da filha que tinha. Ela nos espiava em silêncio: a potência de perversidade de sua filha desconhecida e a menina loura em pé à porta, exausta, ao vento das ruas de Recife. Foi então que, finalmente se refazendo, disse firme e calma para a filha: você vai emprestar o livro agora mesmo. E para mim: “E você fica com o livro por quanto tempo quiser. ”Entendem? Valia mais do que me dar o livro: pelo tempo que eu quisesse” é tudo o que uma pessoa, grande ou pequena, pode ter a ousadia de querer.

Como contar o que se seguiu? Eu estava estonteada, e assim recebi o livro na mão. Acho que eu não disse nada. Peguei o livro. Não, não saí pulando como sempre. Saí andando bem devagar. Sei que segurava o livro grosso com as duas mãos, comprimindo-o contra o peito. Quanto tempo levei até chegar em casa, também pouco importa. Meu peito estava quente, meu coração pensativo.

Chegando em casa, não comecei a ler. Fingia que não o tinha, só para depois ter o susto de o ter. Horas depois abri-o, li algumas linhas maravilhosas, fechei-o de novo, fui passear pela casa, adiei ainda mais indo comer pão com manteiga, fingi que não sabia onde guardara o livro, achava-o, abria-o por alguns instantes. Criava as mais falsas dificuldades para aquela coisa

clandestina que era a felicidade. A felicidade sempre iria ser clandestina para mim. Parece que eu já pressentia. Como demorei! Eu vivia no ar... havia orgulho e pudor em mim. Eu era uma rainha delicada.

Às vezes sentava-me na rede, balançando-me com o livro aberto no colo, sem tocá-lo, em êxtase puríssimo. Não era mais uma menina com um livro: era uma mulher com o seu amante.

## ANEXO B - Texto “O padre, o caboclo e o estudante”, de Luís da Câmara Cascudo

Um estudante e um padre viajavam pelo sertão, tendo como bagageiro um caboclo. Deram-lhe numa casa um pequeno queijo de cabra. Não sabendo como dividi-lo, mesmo porque chegaria um pequenino pedaço para cada um, o padre resolveu que todos dormissem e o queijo seria daquele que tivesse, durante a noite, o sonho mais bonito, pensando engabelar todos com os seus recursos oratórios.

Todos aceitaram e foram dormir.

À noite, o caboclo acordou, foi ao queijo e comeu-o.

Pela manhã, os três sentaram à mesa para tomar café e cada qual teve de contar o seu sonho. O padre disse ter sonhado com a escada de Jacó e descreveu-a

brilantemente. Por ela, ele subia triunfalmente para o céu. O estudante, então, narrou que sonhara que já estava dentro do céu, à espera do padre que subia. O caboclo sorriu e falou:

- Eu sonhei que via seu padre subindo a escada e seu doutor lá dentro do céu, rodeado de amigos. Eu ficava na terra e gritava:

- Seu doutor, seu padre, o queijo! Vosmincês esqueceram o queijo.

Então, vosmincês respondiam de longe, do céu:

- Come o queijo, caboclo! Come o queijo, caboclo! Nós estamos no céu, não queremos queijo.

O sonho foi tão forte que eu pensei que era verdade, levantei-me, enquanto vosmincês dormiam, e comi o queijo..."

## ANEXO C - "Bruxas não existem", de Moacyr Scliar

Quando eu era garoto, acreditava em bruxas, mulheres malvadas que passavam o tempo todo maquinando coisas perversas. Os meus amigos também acreditavam nisso. A prova para nós era uma mulher muito velha, uma solteirona que morava numa casinha caindo aos pedaços no fim de nossa rua. Seu nome era Ana Custódio, mas nós só a chamávamos de "bruxa". Era muito feia, ela; gorda, enorme, os cabelos pareciam palha, o nariz era comprido, ela tinha uma enorme verruga no queixo. E estava sempre falando sozinha. Nunca tínhamos entrado na casa, mas tínhamos a certeza de que, se fizéssemos isso, nós a encontraríamos preparando venenos num grande caldeirão. Nossa diversão predileta era incomodá-la. Volta e meia invadíamos o pequeno pátio para dali roubar frutas e quando, por acaso, a velha saía à rua para fazer compras no pequeno armazém ali perto, corríamos atrás dela gritando "bruxa, bruxa!". Um dia encontramos, no meio da rua, um bode morto. A quem pertencera esse animal nós não sabíamos, mas logo descobrimos o que fazer com ele: jogá-lo na casa da bruxa. O que seria fácil. Ao contrário do que sempre acontecia, naquela manhã, e talvez por esquecimento, ela deixara aberta a janela da frente. Sob o comando do João Pedro, que era o nosso líder, levantamos o bicho, que era grande e pesava bastante, e com muito esforço nós o levamos até a janela. Tentamos empurrá-lo para dentro, mas aí os chifres ficaram presos

na cortina. - Vamos logo - gritava o João Pedro -, antes que a bruxa apareça. E ela apareceu. No momento exato em que, finalmente, conseguíamos introduzir o bode pela janela, a porta se abriu e ali estava ela, a bruxa, empunhando um cabo de vassoura. Rindo, saímos correndo. Eu, gordinho, era o último. E então aconteceu. De repente, enfiei o pé num buraco e caí. De imediato senti uma dor terrível na perna e não tive dúvida: estava quebrada. Gemendo, tentei me levantar, mas não consegui. E a bruxa, caminhando com dificuldade, mas com o cabo de vassoura na mão, aproximava-se. Àquela altura a turma estava longe, ninguém poderia me ajudar. E a mulher sem dúvida descarregaria em mim sua fúria. Em um momento, ela estava junto a mim, transtornada de raiva. Mas aí viu a minha perna, e instantaneamente mudou. Agachou-se junto a mim e começou a examiná-la com uma habilidade surpreendente. - Está quebrada - disse por fim. - Mas podemos dar um jeito. Não se preocupe, sei fazer isso. Fui enfermeira muitos anos, trabalhei em hospital. Confie em mim. Dividiu o cabo de vassoura em três pedaços e com eles, e com seu cinto de pano, improvisou uma tala, imobilizando-me a perna. A dor diminuiu muito e, amparado nela, fui até minha casa. "Chame uma ambulância", disse a mulher à minha mãe. Sorriu. Tudo ficou bem. Levaram-me para o hospital, o médico engessou minha perna e em poucas semanas eu estava recuperado. Desde então, deixei de acreditar em bruxas. E tornei-me grande amigo de uma senhora que morava em minha rua, uma senhora muito boa que se chamava Ana Custódio

ANEXO D – “Quero meu peso de volta”, de Moacyr Scliar

### Quero meu peso de volta

(Moacyr Scliar)

“Justiça manda empresa indenizar funcionária chamada de "gordinha". Os juízes condenaram a empresa Control Tower Assessoria Empresarial Ltda. a pagar indenização de R\$ 8.000 a uma ex-empregada chamada de "gordinha" pelo diretor da empresa.” (Folha de São Paulo, 29/08/2005)

"Senhor juiz: estou entrando na Justiça porque li a notícia sobre a funcionária que foi indenizada porque o diretor da empresa chamou-a de "gordinha". É que comigo aconteceu a mesma coisa, senhor juiz. Há cerca de dois anos fui contratada para trabalhar numa empresa aqui na capital. Parecia um bom emprego e eu estava muito animada. Entreguei-me às minhas tarefas, que não eram poucas, com a melhor das boas vontades. Devo dizer que sempre fui uma funcionária dedicada e nessa empresa pretendia ser mais dedicada ainda.

Infelizmente, senhor juiz, meu propósito foi frustrado. E foi frustrado por ninguém menos que o diretor da empresa, a pessoa que supostamente deveria me dar apoio. Lá pelas tantas ele começou a me chamar de "gordinha". Sei, este é um termo comum, e pode ser até carinhoso; eu tinha um namorado que só me chamava assim. Mas no caso desse diretor era diferente. Ele queria me ofender. Fazia comparações: dizia que eu era gorda como uma baleia, gorda como um elefante. Que no ônibus eu deveria ser um transtorno para a pessoa sentada a meu lado. E que se eu continuasse engordando acabaria pesando uma tonelada.

Senhor juiz, devo lhe dizer que reconheço: sou gordinha, mesmo. Tenho um 1,60 m e

peso 75 quilos. Mas sempre fui gordinha. Desde criança. Na minha família -pai, mãe, cinco irmãos- todos eram magros. A única rechonchuda era eu. E eles me adoravam por causa disso. Todos me chamavam de "minha fofinha". Eu me sentia orgulhosa, eu me sentia amada. Por isso nunca dei importância quando outras pessoas chamavam a atenção para meu peso.

Mas diretor é diretor, senhor juiz. Diretor tem autoridade. Tanto aquele homem falou que acabou me incomodando. Já não podia me concentrar no trabalho, saía-me mal nas tarefas que ele me delegava. As brigas entre nós aumentaram e acabei pedindo demissão. Agora vejo que fui precipitada, senhor juiz. Deveria ter feito como a moça da notícia. Deveria ter entrado na Justiça e pedido uma indenização, porque aquele homem me prejudicou, senhor juiz. Aquele homem me prejudicou muito.

Desde que saí da empresa simplesmente perdi o apetite. Eu, que antes devorava um generoso prato de macarronada com a maior facilidade, agora tenho de fazer força para engolir um simples chá com torradas. Estou perdendo peso rapidamente e já sou considerada magra pelas minhas amigas. Uma delas até acha que eu estou sofrendo de anorexia nervosa. Se continuar assim, vou virar um palito.

E isso não é justo, senhor juiz. Eu sofri uma perda tanto na minha autoestima quando na minha autoimagem. Por isso estou acionando a empresa, senhor juiz, porque quero meu peso de volta. Ou então quero uma indenização. E que deve ser, se o senhor me permite a sugestão, proporcional à perda que tive: tantos quilos, tantos reais. Espero que meus argumentos pesem na balança da Justiça."

## ANEXO E- Texto “O escorpião e a rã”, de Esopo

O rio transbordava e a sua corrente era de tal maneira forte que o escorpião jamais se atreveria a atravessá-lo. Porém, no sítio onde se encontrava, eram escassas as suas possibilidades de sobrevivência. Só um animal habituado a lidar com a corrente poderia salvar o escorpião. Mas quem se atreveria a confiar nele? O escorpião medita e percebe que só um milagre impedirá que esteja perdido.

Nisto o escorpião vê uma rã que se prepara para atravessar este caudal violento e, na sua aflição, não hesita em pedir-lhe socorro. A rã acede sob condição do

escorpião respeitar o seu gesto altruísta e não a ferrar com o seu letal veneno. O escorpião aceita o pedido da rã, mais que legítimo, e monta-se sobre o seu dorso podendo assim atravessar o rio.

Porém, já perto da outra margem, o escorpião cravou o ferrão na bem-intencionada rã que em voz débil lhe perguntou: “Como foste capaz de me fazer isto depois de tudo o que eu fiz para te ajudar? Não vês que vou morrer?”

O escorpião fita a rã e diz-lhe: “Que queres? Está na minha natureza!..”

## ANEXO F – Texto “Sílvio fugiu da escola. E o pai pagará por isso”, do Jornal da Tarde

**1 Sílvio fugiu da escola. E o pai pagará por isso**

*Ele é um rapaz de Riversul, no interior. Não foi à escola para ser vaqueiro.  
A justiça condenou o pai, um caminhoneiro, a pagar R\$ 453*

Os pais não podem permitir que seus filhos fiquem fora da escola, e os jornais não podem publicar o nome de menores envolvidos em processos. O pai de S. B., um jovem de Riversul, no sudeste do Estado (380 quilômetros de São Paulo), foi condenado na sexta-feira, em segunda instância, por não prover o estudo do filho. Mas a ação demorou tanto, que S. B. já pode ser chamado de Sílvio Batizatti. Está com 20 anos.

Apesar disso, a sentença contra o caminhoneiro Francisco de Assis Batizatti, o pai, será mantida. Ele terá que pagar multa de três salários mínimos, hoje R\$ 453. A ação contra Batizatti foi iniciada em 1998, quando S. B. tinha 16 anos. O promotor que a propôs, Rubens Martins da Silva, diz que a maioridade do rapaz não muda esse fato: Batizatti feriu a lei e terá que pagar por isso.

O caminhoneiro e seu filho têm vida independente. Batizatti separou-se da mulher, quando Sílvio era muito pequeno. Quem o criou foi o avô, Orestes. Vivem até em cidades diferentes. Batizatti, com uma companheira e um filho adotivo, habita uma casinha popular em Itaporanga, a 20 quilômetros de Riversul. Nesta cidade, vivem o avô e o neto.

**Atrás do gado**

Sílvio, ainda hoje, recusa-se a ir à escola. “Não gosto, minha vida é outra.” Sua vida é montar o cavalo Estanho, um manga-larga avermelhado, e correr com o laço atrás do gado. Um vaqueiro, acha, não precisa mais do que isso. Tudo o que ele quer da vida é ser vaqueiro.

“Para mexer com boiada ele é campeão”, diz o pai. “Se alguém vem buscar para o trabalho, está sempre pronto, pode ser domingo ou estar chovendo”, confirma o avô.

O problema é mesmo com a escola. Batizatti foi algumas vezes intimado para depor. Ores-

tes, inúmeras. Deram a mesma explicação: o rapaz não pára na escola. Não vai; se vai, não fica.

Orestes, de 76 anos, lavrador aposentado, se aborrece. “O que eu vou fazer? Bater é pior, o menino fica com raiva da gente. Eu dizia para ele: ‘Sílvio, você vai se arrepender, o estudo é o principal das pessoas hoje’. Mas não adiantou.” A diretora da escola, Norma Suely Gonçalves, diz que Orestes não conseguiu mesmo fazer o neto freqüentar as aulas. Mas acha que a ausência do pai agravou a situação.

Perante a lei, Batizatti – o pai – é o responsável pelo problema. Mas como se pode tratar um caso desses? O promotor Rubens Silva, da Vara da Infância e Juventude de Itapeva (estava em Itaporanga na época dos fatos), diz que a solução é esta: “se há uma forte resistência, o menor tem que ser mandado a um psicólogo para se saber qual é o problema dele”. Orestes diz que Sílvio foi, mas nada adiantou.

Batizatti foi condenado pelo juiz de Itaporanga. Diz que não sabe quem é seu advogado (provavelmente nomeado pelo juiz), nem que ele havia recorrido da sentença. Na sexta-feira, o Tribunal de Justiça confirmou sua condenação – fato inédito para casos dessa natureza.

Sílvio está trabalhando num sítio de Riversul. Chama Estanho pelo nome e o cavalo vem encontrá-lo. Grita “Marfim! Chita!”, e as duas vacas assim apelidadas se aproximam. Num dia de muito trabalho, o patrão de Sílvio, o negociante de gado Leovaldo da Silva, paga melhor: “dou deizão”. Com esses R\$ 10, que podem ser muito menos, ou nada (quando não há trabalho, não ganha), Sílvio vai levando sua vida despreocupada. O que espera do futuro? “Sei lá.”

Valdir Sanches  
Jornal da Tarde, 24 jan. 2001.