

# *Análise Discursiva das Questões de Leitura da Avaliação em Larga Escala da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul -SAEMS*

DISCURSIVE AN ANALYSIS OF ISSUES READING ASSESSMENT SAEMS

Silvane Aparecida de **Freitas\***

Michele Serafim dos **Santos\*\***

**Resumo:** A leitura se caracteriza, nesta investigação, como um processo discursivo em que considera o sujeito leitor como produtor de significados, considerando toda a situação sócio-histórica-ideológica em que o leitor e autor estão inseridos. Nessa perspectiva, pretendemos discutir alguns conceitos presentes no debate acadêmico sobre o ensino de leitura, a avaliação externa e suas relações com as políticas públicas, mais precisamente, discutir as concepções de leitura e analisar as questões de leitura presentes na prova do 3º ano do Ensino Médio, com o fito de verificar se estas questões estão em consonância com as atuais concepções de leitura. Assim sendo, concluímos que as questões de leitura dessa avaliação externa SAEMS – Sistema de Avaliação externa de Mato Grosso do Sul – visam a uma interpretação com uma única resposta, não deixando margem para a polifonia, partindo do pressuposto que sempre há uma única resposta, o sentido está pronto e acabado, portanto, essas questões não fazem com que o aluno/leitor interaja com o texto, que ele seja um sujeito ativo responsivo.

**Palavras-chave:** Leitura. Avaliação externa. Textos.

---

\* Doutora em Letras (Unesp, 2002). Pós-doutorado em Linguística Aplicada pela Unicamp. Contato: silvaneafreitas@hotmail.com.

\*\* Mestre em Letras (UEMS). Contato: micheleserasantos@hotmail.com.

**Abstract:** In this investigation, the reading is characterized as a discursive process that considers the individual reader as a producer of meaning. It considering all the socio-historical-ideological situation in which the reader and author are inserted. From this perspective, we intend to discuss some actual concepts in the academic debate on the teaching of reading, the external evaluation and its relation to public policy. Specifically, it discussing the conceptions of reading and analyzing the reading issues in the exam of the last year of High School. The focus is to verify that these issues are in line with current conceptions of reading. Therefore, we conclude that the reading questions of this external evaluation SAEMS – system of external evaluation of Mato Grosso do Sul, seeks an interpretation with a single answer. It leaving no margin for polyphony, assuming that there is always a single response. The meaning is ready and finished, so these issues do not cause the student/reader interacts with the text. He/she can not be consider as a responsive active subject.

**Keywords:** Reading. External evaluation. Texts.

## Introdução

A educação brasileira hoje é medida por índices, os quais são obtidos por meio de indicadores, que são usados mundialmente, estão relacionados com a qualidade do processo educacional e visam a medir características como acesso, fluxo escolar e qualidade do que foi aprendido pelos alunos. Nesse sentido, Horta Neto (2010) explica que “o indicador fornece pistas, características observáveis e que são importantes para compreender o fenômeno que se quer estudar”.

Vários indicadores de sistemas de avaliação de larga escala têm mostrado que os alunos brasileiros apresentam dificuldades de compreensão de leitura. Segundo dados do Sistema de Avaliação Educação Básica (SAEB), em 2009, apenas 26,3% apresentaram aprendizado adequado em Língua Portuguesa ao concluírem o Ensino Fundamental. Dados preocupantes, já que o estudante tem a aprovação, mas não possui a competência leitora. Será que temos aprovação somente para obter índices maiores no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)?

Diante dessa constatação, surge uma questão que preocupa educadores: o que é exigido nas provas da Avaliação Externa da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (SAEMS) no que se refere à leitura? Podemos afirmar que as questões de leitura do SAEMS oferecem subsídios para diagnosticar se o aluno é ou não leitor?

É importante considerar, neste estudo, a prática de leitura como elemento significativo para ampliar a nossa compreensão sobre o objeto de pesquisa proposto. A prática da leitura faz-se presente em todos os níveis educacionais e necessita do professor, como mediador, para ampliar, cada vez mais, essa prática em sala de aula, o que poderá ser expandida também para além dos muros da escola. Portanto, a escola teria de trabalhar a língua/textos numa perspectiva discursiva, propiciando ao estudante uma relação direta com as condições de produção do discurso. No entanto, acredita-se que o ensino de Língua Portuguesa, doravante língua materna<sup>1</sup>, precisaria primar pela ampliação dos conhecimentos linguístico-discursivos do estudante em formação. Estariam essas concepções de leitura presentes nas provas do SAEMS?

Diante dessas considerações, temos as seguintes questões que nortearam nossa pesquisa: esse tipo de avaliação ofereceria um modelo a ser seguido pelos professores? Que concepções de leitura perpassam essas questões avaliativas? Qual a finalidade desse tipo de avaliação? As atividades de leitura propostas nessas provas podem realmente comprovar que nosso aluno é ou não leitor? Nesse sentido, após análise dessas questões, pretendemos promover uma reflexão sobre as concepções de leitura apresentadas na prova do SAEMS.

Na tentativa de responder a estas questões, temos como objetivo geral discutir alguns conceitos presentes no debate acadêmico sobre a avaliação externa e sua relação com as políticas públicas na educação (Programa de Desenvolvimento da Educação – PDE), visando aos seguintes objetivos específicos: conceituar avaliação externa de Língua Portuguesa em Mato Grosso do Sul (SAEMS); analisar as questões de leitura aplicadas ao 3º ano do Ensino Médio, com o fito de verificar se estas questões estão em

---

<sup>1</sup> Nesta pesquisa adotaremos o termo língua materna para fazer referência ao ensino de língua portuguesa para brasileiros.

consonância com as atuais concepções sobre leitura e refletir sobre os descritores apresentados nas questões da avaliação do SAEMS.

Para tanto, nesta pesquisa, a leitura é concebida como um processo discursivo em que atuam dois sujeitos, o autor e o leitor, que juntos produzem sentidos e cada um desses sujeitos se insere num momento sócio-histórico, ideologicamente constituído. Assim sendo, cada um deles vai produzir sentido sempre a partir de situações histórico-sociais e ideológicas determinadas (ZAPPONE, 2001). Para que esse processo se realize, consideramos de grande importância o trabalho com os gêneros discursivos no ensino de língua materna.

### **Uma Reflexão sobre o Ensino de Língua Materna**

O ensino de língua materna passou por sucessivas transformações desde o início do século XIX até o final do século XX, mais precisamente na década de 1980, com os pressupostos teóricos de João Wanderley Geraldi (2003), e, a partir de 1997, essas mudanças foram oficialmente divulgadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), sugerindo mudanças no processo ensino/aprendizagem de língua materna, apontando a importância do texto como unidade de ensino de língua e os gêneros discursivos como o objeto do processo ensino/aprendizagem (BRASIL, 1998, p. 23). Portanto, se o conteúdo levado para as salas de aulas eram as regras gramaticais, nas décadas seguintes, isso foi mudando paulatinamente e, hoje, não temos mais conteúdos de ensino, mas práticas de leitura, prática de produção textual e prática de análise linguística.

Com isso, a questão dos gêneros dos discursos passa a ser inflacionada no discurso educacional, tendo o texto de Bakhtin (2003) como referência, tendo em vista a necessidade de se levar em conta as diversas esferas sociais de uso da linguagem. Assim, neste artigo, utilizamo-nos da mesma concepção de gêneros discursivos de Bakhtin (2003), considerando que os diversos campos da atividade e da interação humana estão ligados ao uso da linguagem. A análise de gêneros engloba uma análise texto/discurso e ainda tenta responder a questões de natureza sociocultural no uso da língua de uma maneira geral, porque o uso dos gêneros discursivos diz respeito ao uso da língua em seu cotidiano nas diversas esferas comunicativas.

O autor argumenta que só nos comunicamos, falamos e escrevemos, por meio de gêneros do discurso, pois os sujeitos têm um infundável repertório de gêneros e, muitas vezes, nem se dão conta disso. Até na conversa mais informal, o discurso é moldado pelo gênero em uso, portanto, podemos afirmar que todo processo sócio-interativo se dá por meio de um gênero.

Segundo Bakhtin (2003), a condição de existência do discurso é o dialogismo, pois o discurso não existe independente daquele a quem é endereçado. Nesse sentido, para o filósofo da linguagem, os discursos são produzidos de acordo com as diferentes esferas de atividade do homem, como exemplo, podemos citar a escola, que é um lugar em que atuamos em diferentes esferas de atividades, porque cada esfera de atividade nos exige uma forma específica de atuar com a linguagem.

A linguagem é produto da interação verbal, materializada nos enunciados, cujos usos serão determinados por situações sociais específicas. Portanto, os gêneros do discurso, para Bakhtin (2003, p. 262), são manifestações das várias características de enunciados (orais e escritos), destacando que “cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados”. Para o autor, não conhecemos o vocabulário e a estrutura gramatical da língua materna por meio de dicionários ou manuais de gramática, mas por meio de enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação efetiva com as pessoas que nos rodeiam (BAKHTIN, 2003, p. 326).

Nessa perspectiva, o texto passa a ser considerado o centro de todo o processo de ensino/aprendizagem de língua materna, visando à ampliação da competência discursiva de nossos aprendizes em fase de escolarização. Segundo Freitas (2006), ao levarmos um gênero discursivo para a sala de aula, seja qual for, estamos didatizando-o<sup>2</sup>. A autora afirma “que não podemos ficar presos somente à forma, ou ao lingüístico, é preciso aliar tais características às diversas funções sociais”. Por isso, é de suma importância, ainda, saber diferenciar gênero discursivo de tipo textual ou sequência tipológica, pois os textos, independentemente do gênero a que pertencem,

---

<sup>2</sup> Segundo Martins (2006, p. 240), introdução do gênero na escola é resultado de uma decisão didática.

constituem-se por um conjunto de traços linguísticos que formam uma seqüência: são modos de organização do discurso.

De acordo com Marcuschi (2002, p. 22), “usamos a expressão tipo textual para designar uma espécie de seqüência teoricamente definida pela natureza lingüística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, predomínio de certos tipos verbais, relações lógicas)”. Assim, dependendo das características linguísticas, teremos os diferentes tipos de textos, os quais, ao contrário dos gêneros discursivos, são bem poucos: o narrativo, o descritivo, o argumentativo, o explicativo ou expositivo, o injuntivo ou instrucional. Os tipos textuais, portanto, representam meras características estruturais de seqüências textuais que podem figurar nos variados gêneros. Sobre esse equívoco, esse autor afirma que:

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

Não podemos apresentar essas seqüências tipológicas como se fossem gêneros discursivos, já que os gêneros discursivos não podem ser desvinculados das práticas sociais de linguagem. Para tanto, ao se escolher o gênero a ser trabalhado, é preciso considerar os objetivos visados e o lugar social dos interlocutores, pois, ao propor o estudo de qualquer gênero discursivo, é primordial que o professor leve o aluno a perceber a importância da situação de produção, a compreender o papel social que os textos desempenham nas atividades humanas.

Nesse sentido, os textos tornam-se objeto de estudo mais relevante no ensino de língua. O problema é que na escola “as práticas de leitura e de escrita são, muitas vezes, arquitetadas sob a forma de textos que não se ‘comunicam’, não são os que circulam socialmente” (MARTINS, 2006, p. 244). Portanto, entendemos que pouca coisa mudou, pois os textos trabalhados hoje em sala de aula têm pouca ou nenhuma relação com a realidade do aluno, ou percebemos que os textos até fazem parte da realidade, mas não são trabalhados de forma significativa para o aluno.

## Concepções de Leitura – uma escolha?

As reflexões sobre o ensino de leitura no Brasil se acentuam a partir dos anos 70, pois, com a ideia de democratização do ensino, começam a surgir muitos artigos, congressos, pesquisas discutindo a “crise do ensino de língua” e, conseqüentemente, de leitura; assim, diversas concepções de leitura começam a ramificar em nossas salas de aula. Segundo Coracini (2005, p. 19), a leitura “pode ser definida pelo olhar: perspectiva de quem olha, de quem lança um olhar sobre um objeto, sobre um texto, seja ele verbal ou não”. Para a pesquisadora,

... esse olhar pode ser direto, atravessado ou enviesado, conforme o leitor, o espectador, o observador, sua bagagem de vida, o contexto social no qual se insere: momento e espaço (lugar), suas expectativas, que alguns denominam projeto, intenção ou objetivo. (CORACINI, 2009, p. 19).

Assim, conforme o nosso olhar é a nossa concepção de leitura. Tendo em vista que vamos analisar as concepções de leitura presentes nas questões da Prova do SAEMS/2012, teceremos considerações sobre as principais concepções de leitura utilizadas no Brasil.

Segundo Zappone (2001), as pesquisas sobre leitura no Brasil ramificam-se em quatro linhas básicas: linha estruturalista; linha cognitiva ou interacionista; linha político-diagnóstica e linha discursiva. Nesse sentido, Coracini (2005) afirma que nosso olhar sobre o objeto, seja qual for o objeto lido, é determinado por diferentes concepções, perspectivas diferentes.

Iniciando nosso percurso sobre essas diversas perspectivas, refletiremos sobre a concepção estruturalista que foi disseminada no Brasil a partir de meados da década de 70, trata-se da leitura como decodificação, isto é, descoberta de sentido. Nessa concepção, o texto é entendido como um objeto com existência própria, independente do sujeito e da enunciação, não passando de mero pretexto para o ensino de gramática. Essa concepção exclui o sujeito-leitor do processo, restando-lhe o papel passivo de receptor.

Essa forma de compreensão da leitura não considera os fatores, extralingüísticos, como a historicidade, a situação sociocultural, as condições

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

Zappone (2001) observa a relação direta entre pensamento e linguagem; a ideia de que o texto porta um significado fechado, pronto e acabado, a noção de que a escrita é uma codificação que contém o pensamento de um autor e de que a leitura é um ato de descodificação do texto, implica a compreensão do pensamento do autor. Portanto, essa abordagem nomeada como estruturalista trabalha a leitura como uma atividade invariável, já que os leitores encontrariam no texto sempre o mesmo sentido, independente das circunstâncias sociais, culturais ou históricas em que a leitura possa ser realizada. “Além disso, o leitor não contribui para a constituição dos sentidos e estes encontram-se atrelados exclusivamente aos elementos lingüísticos do texto, tomando o autor, produtor do texto, o dono dos sentidos.” (ZAPPONE, 2001, p. 93).

Numa tentativa de fugir desta concepção fechada sobre leitura, temos a concepção cognitivista ou interacionista que defende a leitura como interação (visão interacionista), concebendo a leitura como construção de sentido, ler consiste em operar esquemas, pois o processo de leitura se faz por meio de formulação de hipótese. Nesta concepção, ler é interagir com o texto.

No final da década de 70 e início da década de 80, muitos autores passaram a se preocupar com o processo envolvido na aquisição da leitura e da escrita. É nesse momento que as pesquisas sobre leitura são ampliadas, com o objetivo de verificar como as pessoas aprendem a ler e os estudos sobre leitura são desenvolvidos sob o ponto de vista da cognição, ou seja, de abordagens teóricas que procuram explicitar os processos de compreensão desencadeados no momento da leitura. São abordagens que se desenvolvem a partir da sociolinguística e da psicolinguística.

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

A abordagem cognitiva tem como preocupação básica a pesquisa dos processos envolvidos no ato de compreensão do texto. O interesse dessa concepção está na investigação das ações ou reações psicolinguísticas vivenciadas pelo leitor no momento da leitura e nos mecanismos linguísticos (fonológicos, semânticos, sintáticos e pragmáticos) e psicológicos intervenientes no processo. Por essa razão, essa abordagem de leitura é nomeada abordagem cognitivo-processual, em virtude da ênfase que concede à interação leitor/texto/autor (ZAPPONE, 2001). Nessa concepção, pode-se perceber que a leitura subjaz à noção de que ao ler, o leitor estaria recuperando o sentido do texto, bem como as intenções do autor por meio das marcas por ele deixadas no texto.

Ampliando o nosso olhar sobre as concepções de leitura, temos a concepção político-diagnóstica, que tem como principais estudiosos e precursores Paulo Freire e Ezequiel Silva, os quais discutem a leitura ancorada nas relações escola/sociedade, em uma premissa sociopolítica. A leitura seria uma interpretação crítica e, de certa forma, personalizada do que se lê, pois o leitor leva em conta todo o seu conhecimento prévio, sua experiência de vida e de leituras anteriores e sua realidade, pois supõe para o leitor uma posição de sujeito no processo de atribuição de significado e não de mero receptor das ideias veiculadas pelo texto e pelo autor.

Trata-se de uma concepção de leitura que pressupõe a inserção de sua prática nas esferas social, histórico e ideológica, pois argumenta a favor da luta pela competência do leitor não só em termos de conteúdos referenciais, mas, sobretudo, da sua competência enquanto leitor das relações sociais que permeiam o seu meio. Por isso o caráter político desta abordagem. Enquanto sujeito, ou seja, ao mesmo tempo receptor/interlocutor do texto, o leitor seria levado a tomar partido, agir criticamente diante do texto e esse movimento estaria dialeticamente relacionado com a forma de o indivíduo se situar no mundo.

Segundo Zappone (2001), essa concepção de leitura se baseia na premissa política, que tem forte compromisso ético com a justiça social e a liberdade; por esse motivo, a estudiosa afirma que essa linha recebe o nome de político-diagnóstica, segue as ideias de Paulo Freire (1987), pois é fruto das ideias de um intelectual que pensa a educação e a leitura de uma perspectiva democrática, enfatizando que o papel da escola e, sobretudo, do professor é

lutar contra as formas de autoritarismo e opressão. Essa concepção de leitura começa a ser criticada, pois fica muito presa aos aspectos sociais, sem levar em conta a materialidade linguística.

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

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

Por essas divergências e questionamentos levantados por Coracini (2010) sobre a abordagem interacionista, começaram as preocupações com a leitura no âmbito da Análise do Discurso, fazendo surgir outra concepção de leitura, nascendo, então, a abordagem discursiva de leitura no Brasil, pois temos que não é o texto que determina a leitura, como se viu em outras abordagens, nem o leitor, que é inserido em determinado contexto histórico-social, pois ele pertence a uma formação discursiva, que também é determinada por certa formação ideológica; sendo assim, a leitura é produzida, temos os efeitos de sentido.

Segundo Orlandi (1996), a leitura é o momento crítico da produção da unidade textual, da sua realidade significativa, tanto que leitura e sentido, ou melhor, sujeitos e sentidos se constituem simultaneamente, num mesmo processo. Na abordagem discursiva, temos como premissa o fato de que a leitura ou o ato de ler implica um processo discursivo, o que permite problematizá-la no domínio do discurso, buscando entender como se dá a compreensão realizada na leitura. Portanto, a leitura é concebida como um processo discursivo em que atuam sujeitos ideologicamente constituídos, que produzem sentido, pois cada um deles se insere em um momento sócio-histórico.

Leitor e autor completam-se de alguma forma, posto que os textos não possuem sentido por si só. Portanto, não é só o texto na sua materialidade que determina a leitura, como se viu na abordagem cognitivo-processual, mas também não está apenas no leitor, mas sim na relação entre ambos; levando em conta um sujeito inserido em determinada situação histórico-social, pertencente a uma formação discursiva que é determinada pela formação ideológica.

Por assumir um caráter sócio-histórico, essa concepção revela que a atividade de leitura não pode ser praticada como mero cumprimento de uma obrigação curricular, ao contrário, deve promover uma leitura significativa para que o sujeito leitor possa se posicionar e atuar ativamente, em busca da superação das desigualdades sociais da sociedade em que vive.

No processo ensino/aprendizagem, o conhecimento das condições de produção de leitura e produção textual tornam-se relevantes, pois, para Rojo (2004), interpretar um texto discursivamente requer levar em consideração:

Quem é seu autor? Que posição social ele ocupa? Que ideologias assume e coloca em circulação? Em que situação escreve? Em que veículo ou instituição? Com que finalidade? Quem ele julga que o lerá? Que lugar social e que ideologias ele supõe que este leitor tentado ocupa e assume? Como ele valora seus temas? (ROJO, 2004, p. 6).

Além de considerar seu grau de adesão ao discurso, visto que, se não se atentar para esses aspectos, a compreensão de um texto fica num nível de adesão ao conteúdo literal, pouco desejável a uma leitura ativo/responsiva no sentido bakhtiniano. E, dessa forma, não se possibilita o diálogo com o texto e com as diversas vozes que o constitui.

Caminhando um pouco além, temos os adeptos à concepção discursivo-desconstrutivista, que é fundamentada também na Análise do Discurso de linha francesa de Foucault (1986), Pêcheux (1988) e Derrida (2005). Para tanto, Coracini (2005, p. 27) afirma que não é o texto que determina o sentido, mas o sujeito inserido em uma determinada situação socioideológica. Essa concepção não fica presa somente ao linguístico e nem somente ao social, parte do linguístico, levando em consideração todos os

aspectos sócio-históricos-ideológicos que envolvem leitor, autor, texto, condições de produção e inconsciente. Nessa visão, entendemos também, que as palavras são sempre as palavras do outro, já que o sujeito está inserido num tempo e espaço socialmente situado, determinado, pois o discurso passa a ser constituído pela dispersão de outros sujeitos.

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

De todas as concepções de leitura apresentadas, a abordagem discursiva é para nosso estudo a mais importante por considerar o sujeito ideológico, as condições de produção do discurso e as diversas vozes sociais que constitui o dizer do outro. Portanto, a leitura, nessa concepção, é algo que é produzido, possível de ser trabalhada e não só ensinada; o sujeito leitor tem suas individualidades e sua história; tanto o sujeito quanto os sentidos são atravessados pela história e pela ideologia; há múltiplos e variados modos de leitura; a nossa vida de leitores, escolar, acadêmica está relacionada aos modos e efeitos de leitura de cada época e segmento social; e o modo de leitura organiza a relação dos leitores com o texto (LEAL, 2013).

Nessa perspectiva, assumimos a leitura, assim como Geraldi (2010, p. 103), em que ler não é apenas reconhecer o signo com suas significações do passado. Ler é construir uma compreensão no presente com significações que, entranhadas nas palavras, são dissolvidas pelo seu novo contexto – que incluem também as contrapalavras do leitor.

No entanto, no dizer de Coracini (1995, 1999), na prática da escola, ainda vigora a visão da leitura como decodificação, na qual o texto teria uma única leitura correta e possível, ou seja, a do professor ou do livro didático, garantindo o controle de sentido único. Cardoso (1999) argumenta que à escola fica o desafio de oferecer condições para que também os alunos se tornem qualificados para o exercício de diferentes tipos de discursos. Se assim não for, nossa escola continuará sendo um poderoso agente reprodutor das desigualdades sociais deste país. A leitura, visando sempre à produção de sentido, tem que ser efetivada na escola como uma atividade responsiva ativa.

Portanto, assumimos a leitura como produção de sentidos, processo de interação entre indivíduos socialmente determinados com o universo, seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo e com o outro.

### **Avaliação Externa da Rede Estadual de Ensino em MS**

Em Mato Grosso do Sul (MS), as avaliações em larga escala têm por finalidade aferir e acompanhar a “qualidade” do ensino e refletir sobre os direcionamentos dos recursos, além de fornecer informações periódicas e comparáveis sobre o desempenho dos estudantes, as quais poderão fornecer subsídios para os gestores escolares implantarem políticas pedagógicas de aprimoramento do ensino, ou seja, detectarem os problemas no ensino, visando sempre a tirar melhores notas nesse Sistema de Avaliação.

Apesar de as teorias atuais de ensino apregoarem que a leitura e a escrita são processos que se constroem nas práticas sociais, na realidade, segundo Marcuschi (2006), não é bem assim, pois as avaliações externas, mesmo tendo o foco na leitura, é compreendida como simples atividade de extração de informações contidas na superfície textual, pois demonstram preocupação de avaliar o que o aluno foi capaz de apreender em sala de aula.

A leitura, para nós, é um processo de compreensão, não podendo ser entendido como algo passivo, como mera decodificação de uma mensagem. A compreensão é um processo ativo (já que tem de lidar com o novo e não com o recorrente do enunciado) em que se opõe “à palavra do locutor uma contrapalavra”, “a compreensão é uma resposta a um signo por meio de outros signos” (BAKHTIN, 2003, p. 102).

No entanto, nos processos avaliativos externos, tendo em vista a necessidade da suposta imparcialidade do processo avaliativo, é preciso se utilizar técnicas consideradas objetivas. Sobre esta questão, Marcuschi (2006) afirma que o fato de o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) trabalharem apenas com itens de múltipla escolha, impede que sejam solicitadas dos alunos justificativas para suas respostas, o que permitiria uma compreensão, uma melhor reflexão sobre como o aluno avalia e analisa as propostas defendidas pelo texto na relação com suas experiências de vida e com as dimensões éticas e estéticas do conhecimento (MARCUSCHI, 2006).

A afirmação anterior também vale para o SAEMS, pois este sistema de avaliação possui sua estrutura com questões fechadas. Assim, confirma-se o criticado por Geraldi (2010, p. 142), na escola “lê-se um texto para responder perguntas, enfim lê-se um texto para cumprir uma ordem”. Por isso, interrogamos se as questões fechadas exigidas no SAEMS comprovam se o aluno é ou não leitor, já que não expressam sua opinião por meio de respostas dissertativas, não expressam seu posicionamento sobre o texto lido, somente assinala respostas já existentes. Sem mencionar o trabalho com a oralidade, que também é deixado de lado, e que é exigido no currículo do Ensino Médio, afirmamos que não há cobrança deste quesito nas avaliações externas tanto nacionais quanto estadual, e isso não ocorre, segundo Marcuschi (2006), devido à natureza do exame.

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

No entanto, segundo Coracini (2010), o “texto é tessitura que se abre a inúmeras leituras”. Para tanto, questionamos se os itens de leitura das provas do SAEMS levariam os alunos a refletir, comparar um texto com o outro, a produzir sentidos dos significados possíveis para um determinado texto. Ou se, por meio dessas questões, espera-se que o aluno apenas decodifique, encontre o sentido único em um texto, como se a linguagem fosse clara e transparente. Para isso, a título de exemplo, trazemos para este artigo a análise de uma questão da prova do SAEMS, para que possamos melhor refletir sobre a seguinte indagação:

- Será que, por meio das questões de leitura dessa prova, podemos diagnosticar se o nosso estudante é ou não leitor?

Para realizar a análise, consideramos as questões da prova disponíveis no banco de dados do site do SAEMS, aplicadas ao 3º ano do Ensino Médio (2012).

## Texto: Tirinha

Leia o texto abaixo.



Disponível em: <<http://www.turmadamonica.com.br/comics/maos/pag8.htm>> Acesso em: 22 mar. 10. (P100082EX\_SUP)

XX) (P100082EX) Nesse texto, a expressão do menino no segundo quadrinho indica

- A) apatia.
- B) dúvida.
- C) espanto.
- D) irritação.

A habilidade exigida nesse item é a de “interpretar texto com linguagem verbal e/ou não verbal – Descritor 13 (D13)”. O gabarito de correção<sup>3</sup> do SAEMS indica que a alternativa correta é a letra B.

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

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

<sup>3</sup> Assim como na Revista Pedagógica do SAEMS, está disponível no site do SAEMS o gabarito oficial das questões do banco de dados.

que se dá a comunicação, o conhecimento de mundo do leitor etc. Segundo Bakhtin, a linguagem, por natureza, é dialógica, isto é, sempre estabelece o diálogo entre pelo menos dois seres, dois discursos, duas palavras:

Os enunciados não são indiferentes uns aos outros, nem auto-suficientes, são mutuamente conscientes e refletem um ao outro. Cada enunciado é pleno de ecos e reverberações de outros enunciados, com os quais se relaciona pela comunhão da esfera da comunicação verbal [...]. Cada enunciado refuta, confirma, complementa e depende dos outros; pressupõe que já são conhecidos, e de alguma forma os leva em conta. (BAKHTIN, 2003, p. 316).

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

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

Para o aluno conseguir responder a essa questão, ele precisaria somente de conhecimento sobre a personagem. Neste sentido, sabemos que o aluno/leitor não precisa sequer fazer a leitura do verbal e do não verbal, pois sabemos que o Cascão não gosta de água. No máximo de esforço, o aluno precisaria conhecer os significados dos vocábulos exigidos como alternativas nas respostas. Considerando que a leitura é um processo interativo, o sentido do texto não está apenas no texto, pois surge como fruto da interação do leitor com o autor, mediante o texto. Para Silva (2007, p. 4),

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

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

Tendo em vista o conceito de ler para Geraldi (2003, p. 91),

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

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

## **Considerações Finais**

Mediante a análise das questões de interpretação das questões da Avaliação Externa da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul – SAEMS, verificamos que essas questões são elaboradas como se o texto estivesse pronto e acabado, refletindo uma concepção de leitura estruturalista, que ainda trabalha o texto no intuito de se extrair informações, visando

apenas à decodificação, ou, ainda, como pretexto para o trabalho de gramática e da estrutura formal do texto, e numa concepção de linguagem que acredita ser transparente, em que um único significado é possível, no caso da questão sob análise, uma única alternativa deve ser marcada. O estudante não discorre sobre o assunto, não emite opinião, não tem como ser sujeito, apenas um respondente.

## Referências

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRANDÃO, H. H. N. Gêneros do discurso: unidade e diversidade. *Polifonia*, Cuiabá, n. 8, p. 1-18, 2004. Disponível em: <<http://bit.do/bE8jD>>. Acesso em: 29 set. 2013.

CARDOSO, S. H. B. *Discurso e ensino*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

CORACINI, M. J. R. F. (Org.). *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2002.

CORACINI, M. J. R. F. *Concepções de leitura na pós-modernidade*. Campinas: Mercado de Letras; São João da Boa Vista, SP: Unifeob, 2005.

CORACINI, M. J. R. F. Pergunta-resposta na aula de leitura. In: CORACINI, M. J. R. F. (Org.). *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. 3. ed. Campinas: Pontes, 2009. p. 75-84.

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

LEAL, R. A. R. *Memórias de leitura: narrativas de leitores escolarizados*. Paranaíba, MS: UEMS, 2013.

MACHADO, K. R. de A.; FREITAS, S. A. de. Produção de sentidos das charges digitais: num gênero digital emergente no ensino de linguagens. In: COSTA DOS SANTOS, F. J. (Org.). *Letras plurais: gêneros discursivos na sala de aula*. Rio de Janeiro: Câmara Brasileira dos Jovens Escritores, 2012.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P. et al. (Orgs). *Gêneros textuais e ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

REVISTA PEDAGÓGICA SAEMS. 3º ano Ensino Médio. Disponível em: <<http://bit.do/bE8ku>>. Acesso em: 13 nov. 2011.

ROJO, R. *Letramento e capacidades de leitura para a cidadania*. Texto apresentado em congresso realizado em maio de 2004, CENP, São Paulo. Disponível em: <<http://bit.do/bE8k5>>. Acesso em: 12 ago. 2013.

SILVA, A. Interação verbal e não-verbal na leitura de histórias em quadrinhos. *Vertentes*, São João del-Rei, n. 30, p. 1-12, 2007. Disponível em: <<http://bit.do/bE8rb>>. Acesso em:

ZAPPONE, M. H. Y. *Práticas de leitura na escola*. 2001. Tese (Doutorado em Teoria Literária) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

Recebido em: 16/04/2015

Aceito: 17/09/2015