

UM OLHAR SOBRE AS CONCEPÇÕES DE LEITURA E SUA RELAÇÃO COM ALGUNS DESCRITORES DA MATRIZ

A LOOK AT READING CONCEPTS AND THEIR RELATIONSHIP WITH SOME MATRIX DESCRIPTORS

UNA MIRADA A LOS CONCEPTOS DE LECTURA Y SU RELACIÓN CON ALGUNOS DESCRIPTORES MATRICES

 Michele Serafim dos Santos¹ Nádia Bentos Gonçalves²

1. Doutora em Educação/UCDB. Mestre em Ensino de Linguagens/UEMS. E-mail: micheleserasantos@hotmail.com.
2. Mestranda em Letras pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS – Campo Grande). E-mail: nadiabentosgoncalves@gmail.com.

ABSTRACT: SAEMS is an external large-scale assessment system that aims to provide information about the teaching and learning process for all segments of education. The text we present here is part of a larger study already conducted at PPGLETRAS/MS/Campo Grande that addressed reading issues based on large-scale assessments. We made a cut for this text and chose to discuss the reading process, concepts present in external assessments, and their relationship with public policies. Thus, the purpose of this study is to discuss the process of reading concepts based on some descriptors of large-scale assessments. This is a qualitative study with an interpretative basis, based on discourse analysis and dialogic theory. The study, although carried out in a bland manner, brought important contributions to improvements in education in Mato Grosso do Sul.

Keywords: Conceptions of Reading. IDEB.SAEMS. Basic Education.

RESUMO: O SAEMS é um sistema externo de avaliação em larga escala com a finalidade de fornecer informações acerca do processo de ensino e aprendizagem, para todo segmento da educação. O texto que ora apresentamos faz parte de um estudo maior já realizado no PPGLETRAS/MS/Campo Grande que versou sobre questões da leitura a partir das avaliações de larga escala. Realizamos um recorte para este texto, e elegemos dissertar acerca do processo de leitura dos conceitos presentes na avaliação externa e sua relação com as políticas públicas. Assim, a finalidade deste estudo é discorrer acerca do processo das concepções de leitura a partir de alguns descritores das avaliações de larga escala. Trata de um estudo de cunho qualitativo de base interpretativista, tendo como fundamento a análise de discurso e a teoria dialógica. O estudo realizado embora de maneira insípida trouxe contribuições importantes para melhorias na educação de Mato Grosso do Sul.

Palavras-chave: Concepções de Leitura. IDEB.SAEMS. Educação Básica.

RESUMEN: SAEMS es un sistema de evaluación externa de gran escala que tiene como objetivo brindar información sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, para todo el segmento educativo. El texto que presentamos aquí es parte de un estudio más amplio ya realizado en PPGLETRAS/MS/Campo Grande que se centró en cuestiones de lectura basadas en evaluaciones a gran escala. Hicimos un extracto para este texto y optamos por hablar sobre el proceso de lectura de conceptos presentes en la evaluación externa y su relación con las políticas públicas. Así, el propósito de este estudio es discutir el proceso de lectura de concepciones a partir de algunos descriptores provenientes de evaluaciones a gran escala. Se trata de un estudio cualitativo con base interpretativa, fundamentado en el análisis del discurso y la teoría dialógica. El estudio realizado, aunque insulso, aportó importantes contribuciones para la mejora de la educación en Mato Grosso do Sul.

Palabras-clave: Concepciones de lectura. IDEB.SAEMS. Educación Básica.

Recebido em: 11/07/2025

Aprovado em: 17/09/2025



Todo o conteúdo deste periódico está licenciado com uma licença Creative Commons (CC BY-NC-ND 4.0 Internacional), exceto onde está indicado o contrário.

Introdução

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

No ano de 2011 e 2012, em Estado de Mato Grosso do Sul, foi realizada nas escolas estaduais uma prova denominada Sistema de Avaliação do Ensino de Mato Grosso do Sul - SAEMS, a qual tem por objetivo avaliar a qualidade do ensino/aprendizagem nas disciplinas de matemática e língua portuguesa, nas séries do quarto ao oitavo ano do Ensino Fundamental, primeiro e terceiro ano do Ensino Médio e na primeira fase do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos. Já no ano de 2013, foi aplicada somente para o Ensino Médio, por meio de critérios chamados *descritores*.

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

Os resultados do SAEMS/2011, que foram divulgados em 2012, mostraram que os alunos permanecem em níveis de proficiência aquém do esperado para a série/ano ou idade. No entanto, questionamos como as habilidades de leitura podem ser desenvolvidas? O que é exigido nas provas do SAEMS no que se refere à leitura? As questões de leitura do SAEMS oferecem subsídios para diagnosticar se o aluno é ou não leitor? Embora não conseguimos responder todos esses questionamentos neste recorte porque não analisamos as provas aplicadas nos testes realizados.

Foram vastas as pesquisas que realizamos acerca da temática em pauta e uma produção encontrada trata acerca da SAEB no ensino médio. Encontramos um artigo escrito por Beth Marcuschi, com o título *O que nos dizem o SAEB e o ENEM sobre o currículo de Língua Portuguesa para o Ensino Médio*, em que a autora analisa a proposta avaliativa desenvolvida no SAEB e no ENEM, no âmbito da linguagem, considerando o eixo língua-leitura, tendo em vista a centralidade que essas concepções ocupam nos sistemas avaliativos e nos estudos linguísticos atuais, bem como a contribuição que podem oferecer à qualificação do ensino.

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

No dizer de Cardoso (1999, p.36), o texto é a manifestação verbal do discurso, o qual é normalmente constituído de uma pluralidade de textos. A autora destaca que um só texto é normalmente atravessado por vários discursos. Neste sentido, o discurso pode ser considerado uma dispersão de textos. Cardoso (1999, p. 21) também afirma que discurso “é um lugar de investimentos sociais, históricos, ideológicos, psíquicos, por meio de sujeitos interagindo em situações concretas”.

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

Portanto, os gêneros do discurso são diferentes formas de uso da linguagem que variam de acordo com as diferentes esferas de atividade social do homem. O fato de servir como modelo permite que os gêneros do discurso funcionem como referência intermediária para a aprendizagem, ou melhor, como instrumento de

ensino/aprendizagem de leitura e escrita que circulam socialmente e, portanto, serão de grande utilidade para os alunos em sua vida social.

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

Como o estudo tem seu foco na avaliação do SAEMS, a indagação continua: Que concepções de leitura perpassam essas questões avaliativas? A pesquisadora Coracini (2005) afirma que nosso olhar sobre o objeto, seja qual for (texto, mundo, obra de arte, música etc), é determinado por diferentes concepções sob perspectivas diferentes, por isso, temos diferentes perspectivas de ensino de leitura. Distintas abordagens teóricas e metodológicas, são constantemente realizadas no âmbito do Mestrado Profissional em Letras (Profletras), por ser observável o crescente valor dessa prática de linguagem na sociedade contemporânea.

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

Segundo Horta Neto (2010), desde a sua criação, as características gerais do SAEB, tanto em termos de objetivos, quanto de estrutura e concepção, mantiveram-se constantes. Entretanto, no ano de 1995, foram implementadas algumas importantes mudanças em sua metodologia, com o objetivo de estabelecer escalas de proficiência por disciplina, englobando as três séries avaliadas, o que permite classificar o desempenho dos alunos em continuidade, pois avalia os alunos do quinto e nono ano do ensino fundamental e do terceiro ano do ensino médio, nas disciplinas de Língua Portuguesa com foco em leitura e Matemática, sobretudo, na resolução de problemas.

Os dados do SAEB são obtidos por meio da Prova Brasil e da Aneb, ambos baseados em uma concepção de leitura como simples decodificação, ou seja, a identificação de letras, palavras, frases e textos curtos, sem considerar se os alunos compreendem e sentido a partir do que leem. Enquanto a Prova Brasil avalia o Ensino Fundamental, a Aneb se concentra no Ensino Médio, que é o foco de nossa pesquisa, pois a prova do SAEB também é aplicada ao terceiro ano do Ensino Médio.

A Avaliação do SAEMS difere do SAEB, pois é aplicada anualmente, coincidindo a aplicação de ambas a cada dois anos. Portanto, a última série do ensino médio é avaliada na esfera estadual e na esfera federal.

Em Mato Grosso do Sul (doravante MS), as avaliações em larga escala realizadas nas escolas públicas estaduais, recebem o nome de SAEMS - Sistema de avaliação da rede pública de MS, criado em 2003, tem por objetivo avaliar a rede estadual de Ensino, com relação às habilidades e competências desenvolvidas em Língua Portuguesa Leitura/Produção de texto, Matemática e, em alguns anos, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. A seguir, apresentamos um gráfico da quantidade de alunos avaliados e o ano de aplicação.

Gráfico 2 - Quantidade de produções por instituição



Fonte: elaborado pelas autoras.

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

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

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

Concepções de leitura e as avaliações da SAEMS

A leitura tem sido considerada um dos pilares do ensino, para o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos, para a formação discursiva do leitor e sua atuação no mundo letrado. O que justifica uma forte preferência pela linguagem na maioria dos programas de avaliação em larga escala na área. O foco das avaliações tem se concentrado na compreensão de leitura, que envolve o conhecimento na concepção e sua diferente habilidade.

A própria Matriz de Referência, das avaliações de larga escala são organizadas por tópicos mais gerais e habilidades explicitadas em descritores. Edificado a partir de leitura de textos, da preferência para o caráter discursivo nas avaliações. Assim, propõe:

Os testes de Língua Portuguesa têm como foco a leitura e seu objetivo é verificar se os alunos são capazes de apreender o texto como construção de conhecimento em diferentes níveis de compreensão, análise e interpretação. A alternativa por esse foco parte da proposição de que ser competente no uso da língua significa saber interagir, por meio de textos, nas mais diferentes situações de comunicação. É uma atividade complexa, que exige do leitor demonstrar habilidades, como reconhecer, identificar, agrupar, associar, relacionar, generalizar, abstrair, comparar, deduzir, inferir, hierarquizar (Brasil, 2018, p. 26)

As questões da SAEB são formuladas por itens autônomos de múltipla escolha, de quatro alternativas, constituindo apenas uma correta, abalizados em textos variáveis. Os itens são respaldados estatisticamente pela Teoria de Avaliação de larga escala em leitura. O que significa que um conjunto de avaliação é respondido por uma turma de alunos, e não individualmente por um mesmo aluno.

Como a leitura pressupõe uma atividade social, com evidência na presença do outro, é importante discutir as três concepções de leitura: *foco no texto*, *foco no autor*, *foco na interação texto-autor-leitor*, observando o sujeito e as condições de produção.

Perspectiva estruturalista: foco no texto

A visão estruturalista entende o processo de leitura como decodificação dos sentidos previamente codificados no texto e que devem ser decifrados de forma linear. Esta concepção foi disseminada no Brasil a partir de meados da década de 1970, trata da leitura como decodificação, isto é, descoberta de sentido. Nessa concepção, o texto é entendido como um objeto com existência própria, independente do sujeito e da enunciação, não passando de mero pretexto para o ensino de gramática.

Nessa concepção o texto assume vida própria, independente do contexto e da situação comunicativa. Ou seja, o leitor pratica o reconhecimento de palavras e ideias, em uma clara demonstração de capacidade de cópia de informações, o leitor não chega aos níveis superiores do texto. Reforça Leffa (1996), que essa concepção contribui para uma forma fixa, em que o sujeito é concebido como receptor passivo.

De acordo com Coracini (2001, p. 143) "na visão estruturalista da leitura, ler significa atribuir sentido a algo que já está lá de forma imanente, que já tem sentido literal, independente do sujeito". Essa abordagem de leitura, comumente criticada, pode ser associada a uma linha formalista que se fundamenta, por sua vez, em uma abordagem estruturalista, ou mais especificamente, funcionalista da linguagem.

Zappone (2001) observa que 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 decodificação do texto e implica a compreensão do pensamento do autor.

Perspectiva cognitiva: foco no leitor

Concepção que trata da leitura como interação (visão interacionista), em que temos a leitura como construção de sentido, ler consiste em operar esquemas, pois o processo de leitura se faz por meio de formulação de hipótese. Essa concepção exige do leitor, mais que uma leitura linear e decodificada, o sujeito precisa construir sentido, já que a leitura exige o conhecimento de mundo, porque é por meio desse conhecimento que ele atribui significado ao texto. Coracini (2001, p.143), contribui com essa concepção definindo leitura como uma maneira de "ler é construir sentido, a partir das peças e regras definidas por outro sujeito, [...] em torno do qual é permitido ao leitor construir variações, desde que estas não contradigam o texto".

Essa perspectiva não vincula a um sujeito que somente passa os olhos no texto e tampouco faz apenas extração do que leu sem identificar sentidos (como a concepção estruturalista), (Marcuschi, 2008), mas demanda entender o texto como um todo de maneira que as informações sejam internalizadas permitindo realizar reflexões, emitir conclusões, ou seja relacioná-la aos conhecimentos prévios ou experiências vividas. Por isso, a compreensão de leitura deve ser ensinada a partir do seu contexto, em constante interação para que a leitura assume papel de sentido.

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)

Na concepção discursiva não é o texto que determina a leitura, como se viu em outras abordagens, mas o leitor inserido em determinada situação histórico-social que, por sua vez, pertence a uma formação

discursiva, que também é determinada por certa formação ideológica. Sendo assim, a leitura é produzida de acordo com as condições de produção do discurso.

Perspectiva interacionista: foco no texto-autor-leitor

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

Tanto o texto quanto o leitor são imprescindíveis para o processo da leitura, por isso dizer que para a produção de sentido é necessária a interação entre autor, texto e leitor. A acepção não fica reservado nem no texto nem no leitor, contudo na interação entre texto e leitor. Neste domínio, a leitura passa a ser vista como um processo que integra tanto as informações contidas no texto quanto as informações que o leitor traz para o texto.

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

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

Na interação entre o leitor e o autor, o texto acaba trazendo pistas da intenção e dos significados do autor e para apreender estas intenções e sentidos, conhecimentos sobre práticas e regras sociais são requeridas colocar em pauta relação entre os discursos (texto) com outros discursos anteriores a ele, de maneira que o texto e o discurso são visto sentidos e apreciações de valores (Rojo, 2002). Estudiosos como Geraldi (1984), Travaglia (2009), Koch (2002), Koch e Elias (2010) são universais em assinalar a terceira concepção como a mais assertiva, pois envolve a questão da constituição dos sujeitos por meio das relações sociais.

Concepções e sua relação com as SAEMS

Vincular as concepções da leitura com a Avaliação em Larga escala junta se refere ao fato de olhar para alunos que saibam interpretar diferentes gêneros textuais, pois são eles os solicitados nas provas aplicadas. O caráter cognitivo tem sido uma das preferências marcadas nas avaliações, especialmente na definição de alguns descritores que envolvem gêneros textuais ligados, ao Descritor 5 (D5), que propõe interpretação de textos com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos, etc.); reconhecimento de efeitos de sentido decorrentes de pontuação ou outras notações (D17), escolha vocabular (D18), recursos ortográficos e/ou morfosintáticos (D19).

Os documentos oficiais das avaliações em larga escala explicitam que na matriz, são arrolados: procedimentos de leitura; implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto; relação entre textos; coerência e coesão no processamento do texto; relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido; e variação linguística. Esses esclarecimentos dos documentos depõem para uma ênfase em atingir as diferentes concepções da leitura.

Ribeiro e Coscarelli (2010, p. 323) ao analisar as matrizes dos descritores enfatiza que a matriz “enfoca elementos do processamento leitor e pouco ou nada dedica aos modos de circulação dos textos, aos seus suportes ou à sua relação com ambientes de leitura, muito menos os digitais”. Alerta as estudiosas para a quantidade muito grande de descritores que podem inviabilizar a construção de instrumentos de avaliação, pois “quanto maior o número de descritores a serem verificados, maior a dificuldade de preparação das provas e maiores devem ser as provas ou o número de cadernos de provas, o que pode acarretar problemas para o tratamento estatístico” (Ribeiro e Coscarelli, 2010. p. 331)

Na configuração da matriz observa-se o Tópico IV comparando com sete descritores, todos relacionados a coesão e coerência, aspectos considerados fundamentais à textualidade. Subjaz nesse tópico uma ênfase maior sobre o texto verbal em suas relações internas, assim de acordo com a matriz saber fazer relações com partes do texto e sua continuidade e distinguir partes principais e secundárias do texto, como habilidades que atingem as concepções da leitura.

Ribeiro e Coscarelli (2010. p. 324) faz uma referência a avaliação da leitura dos elementos característicos dos ambientes digitais como (ícones, menus, barras, abas, entre outros), pois a matriz não considera esses elementos e nem a hipertextualidade digital, elementos da interface, muito embora o documento anuncia que “possa ser usada para avaliar a leitura de textos tanto impressos quanto digitais, ela foi feita para avaliar textos impressos”.

Quando Ribeiro (2008, 2009) afirma que a SAEB não contempla todas as habilidades de leitura nas avaliações, principalmente as relacionadas ao projeto gráfico dos jornais, podemos pensar que essas avaliações em larga escala não atingiram ainda o esperado para atingir as habilidades das concepções de leitura.

Uma verdade temos que concordar com as estudiosas quando reconhecem que a matriz “não dê conta de cercar todos os aspectos da leitura, ela tem o mérito de lançar um olhar sobre o ato de ler que explicita que ele seja muito mais do que apenas decodificação” (Ribeiro e Coscarelli, 2010, p. 326). O mérito está lançado, pois vai além da decodificação das palavras, e sai da concepção estruturalista a caminho de outra concepção interacionista: foco no texto-autor-leitor.

O estudo bibliográfico contribuiu para compreender que as avaliações em larga escala têm abandonado o caráter conteudista do ensino, de abordagens descontextualizadas e assumindo perspectivas referentes às competências discursivas dos sujeitos apresentadas como essenciais nas situações de leitura.

A SAEMS - Avaliação da Educação da Rede Pública de Mato Grosso do Sul, em particular, nasceu para dar suporte ao processo de ensino e aprendizagem do Estado, e tem marcado presença as escolas públicas para formular e reformular estratégias para que as avaliações em larga escala no Estado de Mato Grosso do Sul apresentem resultados satisfatórios com relação à leitura.

Em 2022 a SED, de posse dos resultados do SAEMS 2022 realizou um workshop, reunindo professores e gestores educacionais *para analisar e refletir sobre a realidade educacional de Mato Grosso do Sul*. Os resultados do SAEMS serviram de parâmetro para a definição de políticas públicas de educação para as redes públicas de ensino. O papel da SAEMS é acompanhar os dados concernentes às escolas públicas estaduais, sobretudo ao desenvolvimento da aprendizagem em língua portuguesa (leitura) e produção de texto.

Importante lembrar que a avaliação em larga escala no MS ocorreu em 2011 e 2016, para determinadas etapas do ensino médio (2º e 3º anos) a avaliação foi aplicada nos anos 2012 e 2013. Em 2014, incluiu o 3º ano do ensino médio, assim, registramos que o 1º ano do ensino médio participou das edições de 2011, 2012, 2013 e 2016.

Os relatórios da SED fazem um balanço das edições com foco na produção textual e observa-se, na indicação do perfil de escritor, a mesma estabilidade registrada nas tabelas dos anos anteriores. Tanto em 2012 quanto em 2016, o perfil conserva-se no intermediário para o 1º ano do ensino médio 2. Todavia, a nota média revela que houve queda significativa na série histórica, de 5,7 para 4,4 pontos. É preciso atenção quanto a esses números, uma vez que ficar abaixo de 4,1 sinaliza mudança na indicação do perfil de escritor

(de intermediário para básico), o que sugere recuo no domínio e na aquisição das principais habilidades em escrita.

Em especial a língua portuguesa, o relatório mostra pouca alteração no desempenho em relação às séries da avaliação, especialmente entre os anos 2013 e 2017, os resultados apontam que houve uma queda de 7,7 pontos percentuais dos alunos alocados no padrão crítico (de 60,3% para 52%) e avanço de 6,2 pontos percentuais no padrão intermediário (de 24,3% para 30,5%). Isso não garante afirmar que as concepções de linguagem têm influenciado o trabalho do professor durante a execução de atividades escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando o propósito desse artigo, que foi discorrer sobre questões da leitura nas avaliações em larga escala com a finalidade de fornecer informações acerca do processo de ensino e aprendizagem, para todo segmento da educação. Podemos defender que entre as três concepções elencadas no estudo, a concepção de linguagem como interação é a que promove uma relação ensino-aprendizagem crítica, com respeito às ideias do educando e sua participação ativa em sala de aula.

Reconhecemos que há uma complexidade no entendimento da matriz e em cada descritor e a avaliação da leitura e de suas concepções ocorrem de maneira ampla e vaga, por isso fica um alerta ao professor das possibilidades acerca do ensino de leitura e o de conhecer o que cada um desses descritores propõe. Muito do que propõe Coscarelli (2016) quando trata da leitura em ambientes digitais ou online, vai de encontro com o que propõe as matrizes nas Avaliações em Larga Escala, pois,

[...] ler envolve uma situação comunicativa na qual há um autor, um leitor, um texto [ou múltiplos textos], um contexto e um ou mais objetivos para o ato de leitura. Cada ato de leitura é diferente e requer que o texto seja abordado de formas diferentes. Além disso, cada leitor traz para a leitura seus próprios objetivos, sua motivação, seus interesses, ideias e experiências (Coscarelli, 2016, p. 63).

O estudo mostrou que as concepções implicam diferentes conceitos de linguagem: ora para o raciocínio, ora para o instrumento de comunicação e ora para o processo de interação. A concepção cognitivista de leitura recusa a leitura tida apenas com decodificadora (a estruturalista) e sugere modelos sócio interacionais, onde o autor e o leitor constroem juntos o sentido do texto a partir do contexto sócio histórico determinado. Com vistas a acessar o ensino de língua portuguesa e as concepções de linguagem nas escolas, a SED- por meio da SAEMS (2017) – disponibilizou para consulta e download o Relatório Pedagógico de Língua Portuguesa sobre os resultados da Avaliação externa.

Concluimos com a fala de Paulo Freire (2005) “*Não basta saber ler mecanicamente que “Eva viu a uva”. É necessário compreender qual é a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir uvas e quem lucra com este trabalho*”. A expressão *não basta ler mecanicamente* chama atenção para a concepção sociointeracionista da linguagem em que a interação e a dialogicidade e as práticas discursivas se interconectam em contextos históricos, sociais e culturais. Não basta decifrar palavras e frases (sair do estruturalismo) é preciso chegar na construção de sentido com vistas a um sujeito social.

Referências

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

- _____. **Estética da Criação Verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. Trad.: Paulo Bezerra.
- BRASIL. **Relatório SAEB (ANEB e ANRESC) 2005-2015: panorama da década**. Brasília, 2018.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília, MEC/SEF, 1998. 106 p. (Ensino de 5ª a 8ª séries)
- _____. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. V. 1, Brasília, DF: MEC/SEF, 2006.
- _____. **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: PCN + Ensino Médio – linguagens, códigos e suas tecnologias**. V. 1, Brasília, DF: MEC/SEF, 2000.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 1999.
- CARDOSO, Sílvia Helena Barbi. **Discurso e ensino**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- CORACINI, M. J. (2001) **Heterogeneidade e leitura na aula de língua materna**. In CORACINI; PEREIRA (Orgs.) **Discurso e Sociedade: Práticas em Análise do Discurso**. Pelotas: EDUCAT, p.137 – 154.
- _____. **Concepções de leitura na (pós) modernidade**. In: LIMA, Regina Célia de C.P. (Org.) da Boa Vista, São Paulo: Unifeob, 2005.
- COSCARELLI, Carla Viana. **Navegar e ler na rota do aprender**. In: COSCARELLI, Carla Viana. (Org.). **Tecnologias para aprender**. Parábola. São Paulo, 2016.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. 2ª ed. Cascavel: Assoeste, 1984.
- HORTA NETO, João Luiz. **Avaliação externa de escolas e sistemas: questões presentes no debate sobre o tema**. Revista bras. Est. pedag., Brasília, v. 91, n. 227, p. 84-104, jan./abr. 2010. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/1512/1313>. Acesso em: 22 de fev. 2025.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002. _____ Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2010
- LEFFA, Vilson J. **No mundo da escrita: uma perspectiva sociolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.
- _____. **Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística**. Porto Alegre: 1996.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Cortez, 2008.
- RIBEIRO, Ana Elisa; COSCARELLI, Carla Viana. **O Que Dizem As Matrizes De Habilidades Sobre A Leitura Em Ambientes Digitais**. Educação em Revista | Belo Horizonte | v.26 | n.03 | p.317-334 | dez. 2010.
- RIBEIRO, Ana Elisa F. **Navegar lendo, ler navegando – Aspectos do letramento digital e da leitura de jornais**. 2008. 248 f. Tese. (Doutorado em Estudos Linguísticos, Linguagem e Tecnologia). Belo Horizonte, Faculdade de Letras, UFMG, 2008.
- _____. **O layout e a leitura: implicações da diagramação do jornal na compreensão leitora**. In: 18o Encontro Anual da Compós, 2009, Belo Horizonte. Anais Compós 2009. Belo Horizonte: PUC Minas, 2009.

ROJO, R. H. R. (2002) **A concepção de leitor e produtor de textos nos PCNs: “Ler é melhor do que estudar”**. In M. T. A. Freitas & S. R. Costa (orgs) *Leitura e Escrita na Formação de Professores*, pp. 31-52. SP: Musa/UFJF/INEP- COMPED.

_____. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. Texto apresentado em congresso realizado em maio de 2004, CENP, São Paulo. Disponível em: web.me.com/rrojo/Rojo/leitura/Rojo_2004_CapacidLeitura_1.pdf. Acesso em: 10 fev 2025.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. 13ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

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