



**MUDANÇAS DIDÁTICAS NO ENSINO DA LEITURA NO BRASIL: UMA ANÁLISE DAS HABILIDADES DE LEITURA REQUERIDAS PELO PROVA BRASIL E PELO SAEB NO ENSINO FUNDAMENTAL/MÉDIO**

**CHANGES IN SCHOOL TEACHING READING IN BRAZIL: AN ANALYSIS OF READING SKILLS REQUIRED BY EXAM BRAZIL AND BY SAEB IN THE ELEMENTARY SCHOOL / MIDDLE**

**Silvio Profirio Da Silva<sup>1</sup>**

**Aline Felix Barbosa Marinho de Jesus<sup>2</sup>**

**Fabrina Bezerra da Silva<sup>3</sup>**

**Renata Maria Santos Silva<sup>4</sup>**

**Ana Claudia Ribeiro Tavares<sup>5</sup>**

**RESUMO:** Durante décadas, o processo de escolarização brasileiro foi norteado por paradigmas tradicionais. Com isso, o ensino da leitura concedeu primazia à decodificação. Na década de 1980, ocorrem transformações nos parâmetros norteadores do ensino, rompendo com tendências mecanicistas e tecnicistas. Tendo como pano de fundo esse contexto paradigmático, eclodem novos fundamentos teóricos que respaldam novas estratégias de ensino. A leitura, consoante Koch & Elias (2006), assume a condição de atividade de produção de sentido, pautada em perspectivas cognitivas, dialógicas, interativas e sociais. Esses novos paradigmas têm sido adotados pelas avaliações nacionais que aferem a competência leitora dos discentes brasileiros. Recorrendo, teoricamente, às contribuições de Albuquerque (2006), Barbosa & Souza (2006), Bentes (2004), Bezerra (2010), Cardoso (2003), Koch (2002), Koch & Elias (2006), Kleiman (2008), Perfeito (2007), Rojo (2004), Santos (2002), Soares (1998), Travaglia (1997), entre outros, este trabalho tem por objetivo abordar as mudanças didáticas no ensino da leitura, como também seus reflexos nas avaliações de cunho nacional, como é o caso do Prova Brasil e do Saeb. Decorrente disso, pretende-se: a) traçar um pequeno percurso histórico das práticas docentes de ensino da leitura no Brasil, articulando-as a pressupostos teóricos subjacentes [Concepções de Linguagem, que nortearam o ensino dessa competência linguísticas ao longo dos últimos sessenta anos]; b) abordar as principais habilidades de leitura requeridas pelo Prova Brasil e pelo Saeb, demonstrando como elas se refletem em outros exames [Provas de Concursos Públicos e de Vestibulares].

**Palavras-chave:** Leitura; ensino; mudança; enfoques; perspectivas.

**ABSTRACT:** For decades, the Brazilian schooling process was guided by traditional paradigms. Thus, the teaching of reading has given priority to decoding. In the 1980s, changes occur in the parameters guiding the school, breaking trends mechanistic and technicist. With the backdrop of this paradigmatic context, there are new theoretical foundations that support new teaching strategies. The reading, according to Koch & Elias (2006), assumes the condition of the activity

<sup>1</sup> Acadêmico do Curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE.

<sup>2</sup> Acadêmica do Curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE.

<sup>3</sup> Acadêmica do Curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE.

<sup>4</sup> Acadêmica do Curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE.

<sup>5</sup> Professora do Departamento de Educação da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE.



of production of meaning, based on cognitive perspectives, dialogical, interactive and social. These new paradigms have been adopted by national assessments that measure the reading competence of students in Brazil. Using theory, the contributions of Albuquerque (2006), Barbosa and Souza (2006), Bentes (2004), Bezerra (2010), Cardoso (2003), Koch (2002), Koch and Elias (2006), Kleiman (2008), Perfeito (2007), Rojo (2004), Santos (2002), Soares (1998), Travaglia (1997), this study aims to address the changes in didactic teaching of reading, as well as their effect on assessments of national stamp, as is the case of Exam Brazil and Saeb. Resulting from this, we intend to: a) draw a little historical background of the teaching practices of teaching reading in Brazil, linking them to theoretical assumptions underlying [Conceptions of Language, which guided the teaching of this language skill over the last sixty years]; b) address the key reading skills required by Exam Brazil and by Saeb, demonstrating how they are reflected in other tests [Evidence of Tender and Vestibular].

**Keywords:** Reading, teaching; change; approaches; perspectives.

## 1. Introdução

No dizer de Albuquerque (2006, p. 11), “a década de 1980, assistiu a um amplo desenvolvimento de pesquisas na Área de Língua Portuguesa. Pesquisadores de diferentes campos - Psicologia, História, Sociologia, Pedagogia, etc. - tomaram como objeto de estudo a leitura e a escrita buscando redefiní-las”. Dentro dessa perspectiva, as discussões atinentes à leitura e ao seu ensino, nas últimas três décadas, ampliaram-se de maneira considerável. Uma gama de autores tem voltado seu olhar para a questão do ensino dessa competência linguística, produzindo novos objetos de estudo, novas temáticas e, sobretudo, novos pressupostos teóricos que respaldam práticas pedagógicas inovadoras. Tal situação não emerge de forma neutra. Pelo contrário, ocorre em função dos resultados nada animadores demonstrados por diversas avaliações de cunho nacional (SANTOS, 2007). Em virtude dos índices alarmantes evidenciados por diversas avaliações de âmbito estadual e nacional [Saepe, Prova Brasil, Provinha Brasil Saeb etc.], eclodiu uma vasta quantidade de produções acadêmicas, que lançam mão de novos modelos teóricos e metodológicos concernentes à questão do ensino da leitura. Esse quadro tem propiciado novos paradigmas, fundamentos e parâmetros norteadores para o ensino dessa competência linguística.

Sabe-se que, durante décadas, o ensino de língua no Brasil concedeu primazia à abordagem de nomenclaturas da Gramática Normativa, alçando, assim, o ensino a uma perspectiva prescritiva. Isto é, o do ensino dessa disciplina primava pela abordagem de regras e termos dos compêndios canônicos estabelecidos/ impostos por uma gramática sacralizada. Essa posição deixava de lado ou em posição desvantajosa o desenvolvimento de outras competências



linguísticas, como é o caso da Análise Linguística, da Oralidade e, acima de tudo, da Leitura. Não se trata de dizer que a leitura não estivesse presente nas práticas pedagógicas do ensino de Língua Portuguesa. Contudo, a forma como o ensino da leitura era conduzido reduzia essa competência linguística à uma perspectiva de decodificação, ou seja, representação de signos, símbolos, grafemas e morfemas (BARBOSA & SOUZA, 2006; KLEIMAN, 2008; SANTOS, 2002; SANTOS, 2007). Durante muito tempo, essas práticas persistiram nas unidades escolares do Brasil.

No entanto, em meados da década de 1980, tem início a proliferação de uma série de estudos das Ciências da Linguagem [Linguística de Texto, Análise do Discurso, Análise da Conversação, Etnolinguística, Linguística Cognitivista, Psicolinguística, Pragmática e Sociolinguística, conforme apontam Albuquerque (2006), Barbosa & Souza (2006), Cereja (2002), Perfeito (2007), Soares (1998) etc.]. Soma-se a isso, a disseminação de estudos das Ciências da Educação [Pedagogia], das Ciências Psicológicas [Psicologia, Psicologia Cognitiva, Psicologia da Aprendizagem etc.] e de outras Áreas de Estudo [Filosofia e Sociologia], como ressaltam Albuquerque (2006) e Albuquerque *et al* (2008). Esses estudos voltam seu olhar para a questão da qualidade social da educação, atentando, sobretudo, para a extinção das práticas de ensino obsoletas e tradicionais presentes no processo de escolarização brasileiro. Esses postulados produzem novos paradigmas, acompanhados de novas estratégias de ensino.

Nos últimos 30 anos, surgiu uma ampla literatura na qual se discutiu o modo como vinha se processando o ensino de língua materna no Brasil. Havia nestes trabalhos a preocupação de não apenas criticar as práticas de ensino de língua portuguesa presentes na escola, mas sobretudo apontar questões de nível conceitual e metodológico na direção de uma nova forma de se conceber o ensino da leitura e da escrita. Já na década de 1980 alguns trabalhos das áreas da Linguística e da Psicolinguística passaram a questionar a noção de ensino-aprendizagem de língua escrita que concebia a língua apenas como código e, dessa forma, entendia a leitura apenas como decodificação e a escrita somente como produção grafomotriz. A linguagem deixava de ser encarada, pelo menos teoricamente, como mero conteúdo escolar e passa a ser entendida como processo de interlocução. Nesta perspectiva, a língua é entendida enquanto produto da atividade constitutiva da linguagem, ou seja, ela se constitui na própria interação entre os indivíduos. Passou-se, assim, a prescrever que a aprendizagem da leitura e da escrita deveria ocorrer em condições concretas de produção textual (SANTOS, 2002, p. 30-31).

Tendo como pano de fundo esse contexto, eclodem novas teorias, que rompem com tendências paradigmáticas tradicionais, pondo em xeque a postura mecanicista e tecnicista



(SANTOS 2002). Em face desses estudos, surgiu uma nova concepção de leitura sociointeracionista, que prima pela interação, em detrimento da decodificação. Diante dessa perspectiva, a leitura é alçada à condição de atividade de atribuição/ elaboração de sentido, o que abrange aspectos linguísticos, discursivos, sociais, afetivos e cognitivos, conforme ressaltam Rojo (2004) e Koch & Elias (2006). Ao lado dessa concepção, surgem, também, novas práticas de ensino, como também novos papéis sociais para os atores sociais envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem. Com isso, o ensino dessa competência linguística vêm sofrendo radicais mudanças didáticas. Destaca-se, sobretudo, o fato de esses estudos refletirem-se não só nas estratégias de ensino, mas também nas avaliações que aferem a competência leitora dos discentes brasileiros. O que está em sintonia com Ramires (2007, p. 3), que diz que “as provas de língua e de redação mais recentes trazem questões que apresentam uma visão mais moderna dos postulados lingüísticos”.

Recorrendo, teoricamente, às contribuições de Albuquerque (2006), Barbosa & Souza (2006), Bentes (2004), Bezerra (2010), Cardoso (2003), Koch (2002), Koch & Elias (2006), Kleiman (2008), Perfeito (2007), Rojo (2004), Santos (2002), Soares (1998), Suassuna (2009), Travaglia (1997), entre outros, este trabalho tem por objetivo abordar as mudanças didáticas no ensino da leitura, como também seus reflexos nas avaliações de cunho nacional, como é o caso do Prova Brasil e do Saeb. Decorrente disso, pretende-se: a) traçar um pequeno percurso histórico das práticas docentes de ensino da leitura no Brasil, articulando-as a pressupostos teóricos subjacentes [Concepções de Linguagem, que nortearam o ensino dessa competência linguísticas ao longo dos últimos sessenta anos]; b) abordar as principais habilidades de leitura requeridas pelo Prova Brasil e pelo Saeb, demonstrando como elas se refletem em outros exames [Provas de Concursos Públicos e de Vestibulares].

## **2. Concepções de Linguagem e práticas docentes de ensino da Leitura no Brasil: um pequeno percurso histórico sob a ótica das Ciências da Educação e da Linguagem**

Consoante Suassuna (2009, p. 19) as práticas de ensino da leitura presentes no processo de escolarização brasileiro voltaram-se para a formação de um “leitor-reprodutor”, em detrimento de primar pela formação de um “leitor-produtor”, lançando mão de uma concepção de leitura que concedia primazia a um padrão/ modelo único e pré-estabelecido. Dentro dessa perspectiva, as práticas docentes de ensino dessa competência linguística presentes nas escolas



brasileiras primavam pela decodificação de signos e símbolos (BARBOSA & SOUZA, 2006; KLEIMAN, 2008; SANTOS, 2002; SANTOS, 2007). Nessa perspectiva, o ensino da leitura concedia primazia à reprodução da fala/ dizeres dos grandes autores dos manuais didáticos. Essa prática que compartilha de uma concepção mecanicista, tecnicista e tradicional de ensino extinguiu a possibilidade da construção/ elaboração de sentido a partir do ato da leitura. O que, por conseguinte, alçava o ensino dessa competência linguística à uma perspectiva de reprodução, elencando ao discente um papel passivo, como demonstram Koch & Elias (2006). Nos dias atuais, percebe-se uma nova concepção de leitura enquanto produção de sentido (BENTES, 2004; KOCH & ELIAS, 2006), à luz de uma postura sociointeracionista. Dito de outra forma, em vez de priorizar a codificação/ decodificação, os documentos oficiais que norteiam o ensino de Língua Portuguesa no Brasil e as novas propostas curriculares primam pela elaboração de sentido, remetendo, assim, à perspectiva Dialógica da Linguagem.

Nas últimas três décadas, o âmbito educacional tem presenciado uma considerável reestruturação dos objetos de ensino rumo a novas práticas pedagógicas (CARDOSO, 2003; SANTOS, 2007; SUASSUNA, 2009). Tal situação se dá nos diversos componentes curriculares do sistema de ensino. Esse quadro de mudanças didáticas emerge por conta de diversas pesquisas propagadas em meados dos anos 80.

Inúmeras são as teorias que, de formas variadas e em níveis diversificados, influenciam a metodologia de ensino de Língua Portuguesa. No entanto, nas duas últimas décadas do século XX e primeiros anos de século XXI, algumas têm – se destacado: a teoria sociointeracionista vygotskyana de aprendizagem, as de letramento e as de texto/discurso, que possibilitam considerar aspectos cognitivos, sociopolíticos, enunciativos e linguísticos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem de uma língua (BEZERRA, 2010, p. 40).

Diante dessa perspectiva, as discussões e os debates concernentes ao ensino de Língua Portuguesa ssa disciplina expandiram-se consideravelmente, ocasionando, assim, uma intensa discussão acerca do âmbito metodológico. Uma vasta literatura lança mão de argumentos que propiciaram não só a eclosão de novos pressupostos teóricos específicos dessa área, mas, sobretudo, propiciaram a difusão de novas práticas pedagógicas. O que acarretou uma nova concepção e, principalmente, um novo ensino da leitura. Apesar de todos esses progressos teóricos no cenário educacional, não se pode negar que inúmeras práticas obsoletas ainda se fazem presentes no universo escolar brasileiro, alçando o ensino da leitura à condição de decodificação e, conseguintemente, à perspectiva de reprodução (AKBUQUERQUE, 2006). No



entanto, essas diferentes práticas de ensino não emergem do nada. Elas ocorrem em face das Concepções de Linguagem, que orientam as práticas docentes de ensino da leitura. Ao realizar um percurso histórico do ensino dessa competência linguística nas escolas brasileiras, percebe-se o efeito e o respaldo de três Concepções de Linguagem. São elas: a *Concepção de Linguagem como Expressão do Pensamento*, a *Concepção de Linguagem como Instrumento de Comunicação* e a *Concepção de Linguagem como Recurso de Interação Social*.

A primeira é a *Concepção de Linguagem como Expressão do Pensamento*. De acordo com Soares (1998), ela norteou o ensino da leitura até a década de 1950 (BARBOSA & SOUZA, 2006; BEZERRA, 2010; PERFEITO, 2007). Tal concepção é proveniente dos parâmetros da Gramática Tradicional Grega. Tendo como base os pressupostos teóricos de tal concepção, o ensino da leitura foca na escrita dos grandes autores, que era concebida como modelo/ padrão linguístico de grande prestígio social (SOARES, 1998). O ensino da leitura, diante dessa perspectiva, requer ao aluno a reprodução na íntegra dos dizeres do autor, concedendo primazia à escrita desse autor e aos seus propósitos comunicativos. Tal postura seria o que Koch & Elias (2006) conceituam como *Foco no Autor*, por meio da qual a leitura é alçada à condição de “atividade de captação de idéias do autor. O foco da atenção é, pois, o autor e suas intenções, e o sentido está centrado no autor, bastando tão somente ao leitor captar essas intenções” (KOCH & ELIAS, 2006, p. 10).

Destaca-se, também, o fato de o ensino da leitura, nessa perspectiva tradicional, lançar mão do texto enquanto mecanismo para análises de cunho gramatical. Essa posição é conceituada por diversos teóricos da Linguística Aplicada e da Pedagogia como *Texto como Pretexto*, ou seja, o uso do texto enquanto suporte didático para a realização de atividades linguísticas de identificação, localização, reconhecimento, análise e classificação de estruturas da Gramática Normativa (BEZERRA, 2010; SOARES, 1998). O que está em sintonia com Kleiman (2008, p. 17) que conceitua tal prática como o *Texto como conjunto de elementos gramaticais*, por intermédio da qual “o professor utiliza o texto para desenvolver uma série de atividades gramaticais, analisando, para isso, a língua enquanto conjunto de classes e funções gramaticais, frases e orações”.

Percebe-se, ainda, o fato de o ensino dessa competência linguística, nessa visão tradicional, voltar-se para padrões fonético-fonológicos. Isto é, uma leitura voltada para a oralidade, ou melhor, para a representação gráfica e sonora. Essa posição é o que Kleiman (2008) classifica como *Leitura como Avaliação* ou como *Leitura em voz alta*, por meio das quais o foco do



ensino recai sobre atos de mensurar as capacidades relativas à pontuação, à pronúncia e aos padrões/ fatores de entoação da voz dos alunos (KLEIMAN, 2008). O que vai ao encontro de Santos (2002, p. 1), que diz que,

Para a escola, ler quase sempre significou apenas conhecer e reproduzir as relações entre som e grafia. Desta forma, a ênfase sempre foi dada na mecânica da leitura e a grande preocupação dos professores se traduzia na cobrança por uma leitura “correta” esboçada por meio da “pronúncia correta”, leitura de todas as palavras do texto (não aceitando sinônimos ou omissão de palavras) e boa entonação.

A segunda é a Concepção como *Instrumento de Comunicação*. Segundo Bezerra (2010) e Soares (1998), ela norteou a prática docente do ensino da leitura até o final dos anos 70. Tal concepção surge em meados da década de 1960, mas firma-se de fato da década posterior (BARBOSA & SOUZA, 2006; BEZERRA, 2010; PERFEITO, 2007; SOARES, 1998). Ela tem como base de fundamentação teórica os postulados da Linguística Estruturalista de Saussure, como também os parâmetros teóricos da Teoria da Comunicação e da Informação de Jakobson. Ao lado dessas teorias, inserem-se os pressupostos teóricos tecnicistas de cunho behaviorista. Remete-se, nesse ponto, ao Behaviorismo, ou seja, teoria dos postulados da Psicologia elaborada por Watson, que se dedica aos estudos que têm como interferir no comportamento humano, levando o sujeito a interiorizar condutas e práticas, a partir da constante repetição (PERFEITO, 2007). Com base nessa concepção, o ensino da leitura se volta para uma perspectiva de decodificação, centrando-se, predominantemente, na identificação da mensagem exposta no texto. A leitura assume, nesse contexto paradigmático, a função de representação de signos, símbolos, grafemas e morfemas (BARBOSA & SOUZA, 2006; KLEIMAN, 2008; SANTOS, 2002; SANTOS, 2007). Ou seja, “o texto nada mais é que um depósito de informações, e a leitura é o ato de o leitor ler as palavras para extrair mensagens” (BARBOSA & SOUZA, 2006, p. 15). Em função disso, ocorria uma série de atividades que requeriam respostas de localização. O aluno, nessa perspectiva, deveria localizar, nos textos ou nos trechos de textos expostos nos manuais didáticos, as respostas das questões e reproduzi-las na íntegra, abdicando, assim, dos seus argumentos. O que vai ao encontro de Suassuna (2009, p. 48) que corrobora os aspectos apresentados anteriormente quando diz que o ensino da leitura priorizava “a busca de uma resposta já dada na estrutura textual”.

Albuquerque (2006, p. 18) focaliza o fato de que “o ensino da leitura era baseado no



treino de habilidades de decodificação do código escrito”. Nessa conjectura, o ensino dessa competência linguística, com base nesse modelo teórico e metodológico, estava diretamente atrelado ao treino de habilidades de leitura (CARDOSO, 2003), objetivando levar os discentes a memorizar e, principalmente, a repetir/ reproduzir incondicionalmente as estratégias de codificação/ decodificação. Tal postura seria o que Koch & Elias (2006) classificam como *Foco no Texto*, por meio da qual a leitura assume o papel de “atividade de que exige do leitor o foco no texto, cabendo-lhe o reconhecimento do sentido das palavras e das estruturas do texto” (KOCH & ELIAS, 2006, p. 10). O que Kleiman (2008, p. 18) conceitua como “*O Texto como repositório de mensagens e informações*”. Nesse sentido, as práticas pedagógicas do ensino da leitura, com base no norte da Concepção de Linguagem como Código, eram alçadas à condição de atividades de cunho de reprodução, a partir de um intenso treinamento de identificação/ repetição de características e habilidades (SANTOS *et al*, 2006).

Mesmo que essas duas concepções ocorram em momentos diferentes da trajetória do ensino da leitura, elas não se contrapõem na medida em que trabalham em uma perspectiva de reprodução, conforme sinalizam Koch & Elias (2006). Aplicadas ao campo do metodológico do ensino, essas duas concepções preconizavam uma leitura que se desvinculava/ distanciava da dimensão social [usos e práticas sociais] e, sobretudo, elencavam ao aluno um papel passivo que se resumia ao ato da reprodução, concedendo, assim, primazia ao autor ou ao texto, conforme sinalizam Koch & Elias (2006) e Kleiman (2008).

A terceira e mais recente é a Concepção de Linguagem como *Recurso de Interação Social* [ou também como *Interacional* ou *Dialógica* (KOCH, 2002; KOCH & ELIAS, 2006)]. Essa concepção eclode na década de 1980 em face dos estudos da Linguística da Enunciação. Remete-se, nesse ponto, às “correntes de estudo da língua que adotam a concepção de linguagem como processo de interação” (CUNHA, 1999, p, 45), isto é, a Linguística de Texto, a Análise do Discurso, a Análise da Conversação, a Etnolinguística, a Linguística Cognitivista, a Pragmática, a Psicolinguística, a Sociolinguística etc. (ALBUQUERQUE, 2006, BARBOSA & SOUZA, 2006; BEZERRA, 2010; CEREJA, 2002; PERFEITO, 2007; SOARES, 1998). Aliado a essas subáreas dos Estudos das Ciências da Linguagem, eclodem, também, pesquisas das Ciências da Educação e da Psicologia, como, por exemplo, da Pedagogia, da Psicologia e da Psicologia Cognitiva, como evidencia Albuquerque (2006) e Albuquerque *et al* (2008).

Uma proposta de mudança na forma de compreender a linguagem e seu



processo de aprendizagem iniciou-se de fato a partir da década de 80 com a iniciativa de pesquisadores de algumas universidades do país, de educadores e de algumas Secretarias de Educação dos Estados. Pretendia-se superar o impasse desencadeado pela prática educativa anterior que vinha dominando nossas escolas desde o início dos anos 70. Um ensino de caráter essencialista, conteudista, tecnicista e limitado à descontinuidade e fragmentariedade dos livros didáticos - resumindo-se a técnicas de redação, exercício estruturais, treinamento de habilidades de leitura - dominava não só as escolas como também o processo de formação de professores (CARDOSO, 2003, p. 9).

A proliferação dos pressupostos teóricos desses estudos traz para o cenário pedagógico novas propostas curriculares, acarretando, assim, novas práticas de ensino da leitura. Destaca-se, primeiramente, o fato de surgir uma nova concepção de leitura pautada em uma perspectiva sociointeracionista. Em face da Concepção Dialógica da Linguagem, a leitura, consoante Koch & Elias (2006), assume a condição de atividade de construção de sentido, pautada em perspectivas cognitivas, dialógicas, interativas e sociais. Ela, também, passa a ser concebida em uma perspectiva textual-interativa. Isto é, durante o decorrer do ato da leitura, autor, texto e leitor juntam-se, mutuamente, em um encontro interativo, remetendo, assim, à denominação dessa concepção. O que está em consonância com Rojo (2004, p. 3), que concebe “o ato de ler como uma **interação entre o leitor e o autor**. O texto deixa pistas da intenção e dos significados do autor e é um mediador desta parceria interacional”. Tal postura rompe com a perspectiva de leitura enquanto ato/ prática individual (KLEIMAN, 2008), desvinculando-se, assim, dos paradigmas que preconizavam práticas tradicionais de escolarização.

São difundidas, no Brasil, teorias construtivistas e sociointeracionista de ensino/ aprendizagem e, em relação ao ensino da língua especificamente, novas teorias desenvolvidas em diferentes campos - Linguística, Sociolinguística, Psicolinguística, Pragmática, Análise do Discurso - levam a uma redefinição desse objeto. Sob influencia desses estudos, a língua passa a ser vista como enunciação, discurso, não apenas como comunicação, incluindo as relações da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada, com as condições sociais e históricas de sua utilização. Essa concepção de língua altera, em sua essência, o ensino da leitura, agora vista como processo de interação autor/ texto/ leitor, em determinadas circunstâncias de enunciação e no quadro das práticas socioculturais contemporâneas de uso da escrita. O ensino da leitura baseado em uma Concepção Interacionista de Língua implica considerá-las como prática social (ALBUQUERQUE, 2006, p. 21).

Tendo como pano de fundo esse contexto paradigmático proveniente dos Postulados das Ciências da Linguagem e da Educação, eclodem novos fundamentos teóricos que respaldam uma nova concepção de leitura de cunho sociointeracionista, que prima pela produção de sentido



(KOCH & ELIAS, 2006). Com isso, durante o ato leitura, o sujeito atribui sentido ao texto. Diante dessa acepção, essa competência linguística está diretamente relacionada a aspectos/ fatores linguísticos, cognitivos, interativos, culturais e sociais. Destaca-se, sobretudo, o fato de a leitura, no contexto desses novos paradigmas pragmático-enunciativo e sociointeracionista, atribuir ao leitor um papel ativo no ato de elaborar sentido (KLEIMAN, 2008, KOCH, 2002; KOCH & ELIAS, 2006). Em outras palavras, durante o decorrer do ato produção de sentido, o leitor se utiliza de uma ampla quantidade de estratégias linguístico-textual, cognitivas e de uma gama de conhecimentos de diversos expedientes [enciclopédicos, linguísticos, textuais etc.] (KOCH, 2002; KOCH & ELIAS, 2006 e KOCH; ELIAS, 2009). Esse quadro, conforme mencionado anteriormente, rompe com as tendências paradigmáticas mecanicistas e tecnicistas.

O texto não pode ser mais interpretado apenas como a unidade que ocupa, na hierarquia do sistema lingüístico, o grau superior à oração nem se pode mais tomá-lo como uma seqüência bem formada de orações. Antes, os textos resultam do cruzamento de diferentes matrizes: lingüísticas (capacidades cognitivas), tecnológicas (condições mecânicas) e históricas (contexto sociopolítico) (BEAUGRANDE, 1997 *apud* Santos, 2007, p. 787).

Essa concepção de leitura enquanto atividade de construção e elaboração de sentido em face do texto propiciou não só horizontes inovadores para o seu ensino, mas também novas funções e papéis sociais para os atores sociais que fazem parte da construção social do conhecimento. Tendo como pano de fundo esse contexto Dialógico e Interativo que amparam novas práticas docentes de ensino dessa competência linguística de fundamental importância, é possível perceber as marcas e os reflexos das Concepções de Linguagem, ou melhor, das bases norteadoras que guiaram a prática pedagógica do ensino da leitura no Brasil.

#### **4. A Prova e o Saeb: a qualidade social da educação em foco**

Nos últimos anos, o ensino, em uma perspectiva geral, tem vivenciado diversas modificações. Essas mudanças surgem em face de uma gama de paradigmas educacionais, que rompem com as práticas obsoletas presentes nas escolas brasileiras. Pesquisadores de inúmeras universidades brasileiras têm voltado seu olhar para a qualidade social da educação, buscando romper com os modelos teóricos e com as práticas tradicionais de escolarização. Diante desse cenário, eclodiram, nos últimos anos, inúmeras Políticas Educacionais visando extinguir os índices educativos alarmantes, que assolam a educação brasileira. Contudo, essas novas



perspectivas não emergem de forma neutra. Pelo contrário, elas são elaboradas tendo como base os dados/ resultados de diversas avaliações aplicadas aos alunos brasileiros. Avaliações estas de cunho estadual, nacional e internacional. Dentre essas avaliações, destaca-se, neste trabalho, a Prova Brasil e o Saeb, mais especificamente, a questão das habilidades de leituras requeridas nessas provas.

A leitura e o desenvolvimento da competência leitora, nos últimos trinta anos, ganharam um extenso espaço nas discussões acadêmicas. Esse destaque surge em função de estudos promovidos por áreas ligadas à investigação do texto [Teorias do Texto e do Discurso] e à educação [Pedagogia]. Segundo Santos (2002, p. 1), “vários trabalhos, sobretudo a partir de 1980, têm procurado discutir o modo como se vem processando o ensino de língua escrita no Brasil e apontam para algumas questões de nível conceitual e metodológico”. Eclodiram, assim, diversas obras tecendo argumentos teóricos e propostas metodológicas para os processos de ensino e de aprendizagem dessa competência linguística.

Se o ensino da leitura e da escrita sofreu mudanças diversas ao longo da história, nas três últimas décadas variados aspectos têm influenciado e transformado bastante as formas segundo as quais esse ensino tem sido concebido e posto em prática. Fatores como os avanços teóricos na área, mudanças nas práticas sociais de comunicação e o desenvolvimento de novas tecnologias têm forjado novas propostas pedagógicas e a produção de novos materiais didáticos relacionados à alfabetização inicial e ao ensino de línguas em geral. No contexto brasileiro, vivemos desde o início da década de 1980 um amplo debate sobre esses temas. Pesquisadores com formação em distintos campos – psicologia, linguística, pedagogia etc. – têm procurado redefinir a leitura e a escrita, bem como seu ensino e sua aprendizagem (ALBUQUERQUE *et al*, 2008, p. 1).

Destaca-se, ainda, o fato de uma ampla literatura evidenciar a importância da leitura na sociedade atual. Relevância esta não só em termos de aquisição do conhecimento, mas também de participação social, ou seja, o exercício da cidadania. Uma gama de estudos evidenciam o fato de a leitura ser, no contexto atual, uma competência/ habilidade linguística primordial. Tendo como pano de fundo esse contexto de supervalorização do conhecimento e do saber, a leitura surge como uma competência indispensável para o desenvolvimento social dos discentes brasileiros. É nesse contexto que os órgãos nacionais relacionados ao âmbito educacional se voltam para avaliar a qualidade social dos processos de ensino e de aprendizagem presentes nas instituições de ensino brasileiras. Com o propósito de avaliar os sistemas de ensino brasileiro, o Ministério da Educação, por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, lança mão de algumas avaliações de cunho nacional e estadual, tais



como: a Prova Brasil, a Provinha Brasil, o Saeb e o Saepe. E, a partir dos dados quantitativos e qualitativos [estatístico e avaliativos] provenientes dessas avaliações, surgem as Políticas Educacionais, buscando, assim, promover a melhoria educacional e, acima de tudo, por em xeque os índices educativos negativos que se fazem presentes no universo escolar brasileiro (SANTOS, 2007).

A Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB são avaliações que têm por objetivo avaliar a qualidade social da educação, estabelecendo diagnósticos acerca do desenvolvimento dos estudantes brasileiros. A primeira avaliação surge em 2005 [sendo aplicada a cada dois anos], tendo duas versões posteriores [2007 e 2009]. A segunda, um pouco mais antiga, tem sua implementação no final da década de 1980 e sua primeira versão em 1990. Essas avaliações são aplicadas no 5º e no 8º ano do Ensino Fundamental [ou também 2º ano do 2º ciclo e 2º ano do 4º ciclo que equivalem, respectivamente, às antigas 4ª e 8ª series em Escolas da Rede Municipal de Ensino na cidade do Recife]. Além disso, as provas são aplicadas aos alunos do 3º ano do Ensino Médio. Elas avaliam o desempenho dos discentes nas Disciplinas de Língua Portuguesa [mais especificamente, as competências e as habilidades concernentes à leitura] e de Matemática [primando pela resolução de problemas/ questões]. Tais avaliações são aplicadas às escolas estaduais, municipais e particulares, mas há algumas diferenciações. Primeiramente, a Prova Brasil, participam dessa avaliação, as escolas estaduais, municipais e federais [região urbana e rural] que tenham pelo menos 20 alunos em cada série a ser avaliada. Já o Saeb, participam as instituições da rede pública de ensino e particulares.

Contudo, essas avaliações não se restringem ao ato de aferir os saberes discentes relacionados aos conteúdos curriculares das disciplinas em foco, mas também englobam aspectos/ fatores intimamente ligados, ou melhor, que influem no desempenho dos alunos. Em virtude disso, tais avaliações lançam mão de questionários socioeconômico que são aplicados aos alunos, diretores e professores, objetivando obter informações acerca dos atores sociais envolvidos na construção do conhecimento. Destaca-se, também, a dimensão dos resultados demonstrados/ evidenciado por tais avaliações. Em outras palavras, a Prova Brasil possui uma perspectiva mais particular, na medida em que avalia cada unidade escolar [estados e municípios] e todos os seus discentes, analisando, assim, os dados de forma mais aprofundada. Em decorrência disso, tal avaliação divulga dados/ números referentes a cada município em específico e cada unidade de ensino. Por outro lado, o Saeb possui uma perspectiva mais geral.



Como essa avaliação consiste em uma amostra, isto é, uma parte do todo [não participam todos os discentes, mas apenas uma parcela dos que compõem os anos analisados], seus resultados abrangem/ englobam uma dimensão mais extensa. Em vista disso, essa avaliação divulga dados/ números referentes ao país [nível nacional], regiões [nível regional] e Unidade Federativas.

Teceu-se, inicialmente, um texto que lança mão de alguns aspectos e peculiaridades acerca destas avaliações, Prova Brasil e Saeb. Entretanto, o foco deste trabalho consiste em analisar as habilidades de leituras requeridas nessas provas, demonstrando, posteriormente, como estas refletem-se em outros exames. Para isso, foram analisadas a Matriz de Referência de Avaliação de Língua Portuguesa do PROVA BRASIL/ SAEB e, em seguida, Provas de Concurso Públicos e de Vestibulares realizados nos estado de Pernambuco. Além disso, foram analisados alguns exames de nível nacional, como é o caso do ENADE e do ENEM.

##### **5. A competência leitora no Ensino Fundamental e Médio: o que propõem as novas Avaliações Nacionais e como elas se refletem em outras provas**

À luz da perspectiva dialógica da linguagem, a leitura passa a ser concebida enquanto encontro interativo entre autor e leitor, levando-se em consideração a articulação entre a leitura e a escrita. Isto é, o produtor do texto [ou também *enunciador*, conforme conceitua Koch (2002)], ao elaborar/ produzir o texto, leva em conta o leitor [ou também *co-enunciador* (KOCH, 2002)], lançando mão de diversas estratégias, marcas e pistas textuais que levam esse co-enunciador a refletir acerca dos recursos linguísticos utilizados durante o decorrer do ato da escrita, construindo/ produzindo efeitos de sentido e, por conseguinte, chegando ao seu propósito comunicativo (LINS & LUNA, 2002).

Leitura e escrita se inter-relacionam a todo o momento. O autor, quando escreve, pressupõe um leitor e uma leitura. Todo texto só ganha sentido se lido e atualizado por um receptor em seu contexto. Cada leitor, por sua vez, só o é se consegue, pelo diálogo que estabelece com o texto, construir sentido e renovar-se por isso sem deixar de acionar sua história pessoal, seu conhecimento prévio nesse processo de construção de sentido. A integração entre leitura e escrita é um ponto vital a ser explorado na escola. Com destinatário do texto, a presença do leitor é esperada desde o momento da produção. O autor se preocupa com o receptor e, como prova disso, utiliza estratégias que facilitam a comunicação, indica caminhos para a leitura, fornece pistas para a compreensão das entrelinhas; é tarefa do leitor resgatar essas pistas e o que está implícito no texto. Todo texto é, portanto, um espaço de múltiplos sentidos que se interligam e se complementam (ARAÚJO & ROSING, 2005, p. 191).

Esses pressupostos evidenciam a perspectiva interativa e dialógica da leitura, a qual focaliza os inúmeros movimentos linguístico-discursivos presentes no texto, a partir da



articulação [interação mútua] entre enunciador e co-enunciador (KOCH, 1999; KOCH, 2002; KOCH & ELIAS, 2006 e KOCH & ELIAS, 2009). Em face dessa perspectiva pragmático-enunciativa, eclodem inúmeras estratégias/ habilidades de leitura, que foram adotadas pelos documentos oficiais [Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, Orientações Curriculares Nacionais - OCNs etc.] e, conseqüentemente, pelas avaliações de âmbito nacional e outras provas que avaliam a competência leitora dos discentes brasileiros.

Tendo como pano de fundo essa nova perspectiva que compartilha de uma concepção de leitura enquanto enunciação, surge a postura de trabalhar os conteúdos em uma perspectiva contextualizada, elegendo o texto enquanto objeto/ unidade de ensino (CARDOSO, 2003; SANTOS, 2007). Dito de outra forma, o texto enquanto unidade de sentido (CEREJA, 2002), atentando para os aspectos/ fatores linguístico-discursivos da língua, atentando para os aspectos linguísticos e extralinguísticos (TRAVAGLIA, 1997). Respaldados por essa postura enunciativa, leva-se em conta os mais diversos recursos linguísticos empregados na composição global do texto, atentando, assim, para os ditos/ não-ditos, para o emprego dos verbos, para a configuração das letras etc. (KOCH, 2002; KOCH & ELIAS, 2006). Tudo isso está diretamente vinculado às intenções comunicativas do autor.

Diante desse cenário, surge um novo enfoque/ tratamento dado ao texto, pautado em uma perspectiva textual e contextual. No Brasil, essa nova visão oriunda dos postulados das Ciências da Linguagem foi aceita e, sobretudo, utilizada pelos órgãos que elaboram avaliações/ exames que mensuram os índices educativos relacionados ao ensino de Língua Portuguesa e, por conseguinte, ao ensino da leitura. Com isso, as mais recentes Provas de Língua Portuguesa lançam mão de um enfoque inovador, trazendo múltiplas e diversificadas estratégias de leitura. Tal enfoque requer que o leitor [ou também aluno] seja apto a compreender e interpretar diversos gêneros/ tipos de texto, a partir de diversas habilidades de leitura (KOCH & ELIAS, 2006). Dentre essas habilidades de leitura requeridas pela Prova Brasil e pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB, destacam-se, neste trabalho:

#### **A) Identificar a Idéia Central de um texto**

Conforme dito anteriormente, ao elaborar um texto, o enunciador lança mão de diversas estratégias linguístico-discursivas com o propósito de levar o co-enunciador a perceber o sentido global do texto. Uma dessas estratégias consiste em agrupar as informações expostas na superfície



do texto em relações hierárquicas (KLEIMAN, 2008). Dito de outra forma, as informações apresentadas no texto são articuladas em Ideia Central, Argumentos [ou também *argumentação*] e Pretensão. Todas essas informações vêm distribuídas ao longo do corpo do texto. Therezo (2002) sinaliza o fato o tema ser algo amplo/ geral. Em função disso, ele passa por uma delimitação, o que dá a essa temática um direcionamento e uma linha de pensamento, evidenciando, assim, a relação Geral X Particular na construção temática de um texto. Essa é a Ideia Central de um texto vem, em geral, expressa no primeiro parágrafo do texto. Essa habilidade de leitura, quando aparece em avaliações tem por objetivo levar o leitor a perceber a temática/ idéia central sobre a qual o texto gira em torno e o direcionamento/ tratamento dado a esse tema. Uma questão que ilustra essa habilidade textual pode ser vista na Prova do Vestibular das Universidades Federais de Pernambuco, elaborado pela COVEST/ COPSET, no ano de 2001.

#### TRECHO DO TEXTO

##### Cidadãos do mundo

Diz a lenda que Deus condenou os homens a falar diversas línguas em Babel para puni-los pelo desejo de atingir o paraíso construindo uma enorme torre. Mas, a julgar pelo livro **Palavras sem Fronteira** (Editora Record), do ensaísta e ex-diplomata brasileiro Sergio Corrêa da Costa, alguns termos pelo menos conseguiram escapar da ira divina. São as chamadas “palavras universais”, aquelas usadas em vários idiomas além daquele que lhes deu origem. **Elas mostram que, muito antes de o conceito de globalização entrar em voga nos campos da política e da economia, ele já existia, de certa forma, no plano lingüístico [IDEIA CENTRAL].** Quem não entende o que é pizza, hambúrguer, iogurte ou caviar?(...).

Disponível em: Adaptado). Disponível em: <http://www.covest.com.br> . Acesso em: 08 dez 2011.

A questão requer que o leitor identifique a idéia central desse texto, a partir do enunciado e alternativas expostas a seguir:

02) Assinale a alternativa que corresponde ao tema central do texto.

- A) A diversidade lingüística proveio da ira divina contra a pretensão do homem de alcançar o paraíso.
- B) A globalização lingüística é um fato e antecede a outra globalização em voga nos campos da política e da economia.**
- C) A hegemonia americana, como se pôde constatar, se estendeu também ao universo das línguas.
- D) As palavras superam fronteiras geográficas e culturais, conforme as perspectivas do poder político e econômico.
- E) A globalização das palavras respeitou, na íntegra, as pegadas dos povos conquistadores.

Perceber-se, na alternativa B, a Ideia Central do texto em foco. Ela que vem expressa no final do primeiro parágrafo, sendo retomada na alternativa por intermédio de enunciado que lança mão de uma paráfrase, ou seja, um enunciado construído tendo como base palavras diferentes, mas que reforçam uma mesma idéia e a equivalência entre os enunciados (XAVIER, 2006).



## B) Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.

De acordo com a Matriz de Referência do Prova Brasil/ Saeb, “por meio deste descritor, pode-se avaliar a habilidade do aluno em reconhecer a estrutura e organização do texto e localizar a informação principal e as informações secundárias que o compõem”. Dentro dessa perspectiva, esta habilidade de leitura requer que o leitor atente para as relações de poder, ou melhor, as relações hierárquicas entre as informações expostas na superfície do texto (KLEIMAN, 2008). Com base nessa estratégia textual, focaliza-se a Ideia Central, os Argumentos do texto. Estes que, em geral, vêm expostos nos parágrafos intermediários do texto, tendo como propósito comunicativos comprovar, justificar e sustentar os argumentos opinativos expresso na Ideia Central [em geral, expressa no 1º parágrafo do texto]. Focaliza-se, também, a Pretensão do texto [em geral, expressa no último parágrafo] que tem por objetivo evidenciar a reflexão crítica do autor em face da temática em foco, podendo, até mesmo, apresentar/ propor solução(ões) para problemáticas abordadas/ discutidas durante o decorrer do texto. Um exemplo que pode demonstrar as relações hierárquicas que ocorrem na estrutura argumentativa do texto pode ser percebido abaixo. Tal texto foi utilizado na Prova do Vestibular das Universidades Federais de Pernambuco, elaborado pela COVEST/ COPSET, no ano de 2001.

### Cidadãs do mundo

Diz a lenda que Deus condenou os homens a falar diversas línguas em Babel para puni-los pelo desejo de atingir o paraíso construindo uma enorme torre. Mas, a julgar pelo livro **Palavras sem Fronteira** (Editora Record), do ensaísta e ex-diplomata brasileiro Sergio Corrêa da Costa, alguns termos pelo menos conseguiram escapar da ira divina. São as chamadas “palavras universais”, aquelas usadas em vários idiomas além daquele que lhes deu origem. **Elas mostram que, muito antes de o conceito de globalização entrar em voga nos campos da política e da economia, ele já existia, de certa forma, no plano lingüístico.** Quem não entende o que é pizza, hambúrguer, iogurte ou caviar?(...). **IDEIA CENTRAL/ TEMÁTICA CENTRAL**

Corrêa da Costa, durante dois anos, consultou 130 publicações de quinze países, coligindo nada menos do que 3000 palavras que mantêm a grafia e o significado de origem em publicações de outras nacionalidades. Se a surpresa quanto ao número de palavras foi grande, o espanto foi ainda maior quando ele se deu conta de que as palavras francesas continuam a superar as inglesas. Imaginava-se que a hegemonia americana já se tivesse estendido ao universo das línguas. Nada disso. Embora Corrêa da Costa acredite que os fast foods e scanners surgidos na vida moderna levarão a língua inglesa à liderança, o levantamento não deixa dúvida. “Neste fin-de-siècle high tech, ainda é o clássico francês que causa frisson”, diz Corrêa da Costa, brincando com os estrangeirismos. Ainda no campo das surpresas, o vetusto latim persiste em terceiro lugar no pódio dos idiomas mais presentes no mundo. **ARGUMENTOS/ ARGUMENTAÇÃO DO AUTOR**

Mas é bom notar que, se a maioria das palavras globalizadas seguiu o rastro dos conquistadores, houve aquelas que andaram na contramão. É o caso de “piranha”, globalizada a partir do tupi. Uma prova de que o reinado das palavras não segue rigorosamente a lógica do poder político e econômico. **PRETENSÃO** (Dieguez, Consuelo. *Veja*, 22/03/2000). Disponível em: <http://www.covest.com.br>. Acesso em: 08 dez 2011.

No texto acima, percebe-se a estrutura argumentativa do texto expositivo. No primeiro



parágrafo, localiza-se a *Ideia Central*, por intermédio da qual o enunciador evidencia sua linha de pensamento/ raciocínio, ou melhor, enfoque/ tratamento dado ao tema. Dito de outra maneira, o autor postula que a globalização que envolve o âmbito linguístico ocorreu anteriormente a que, no contexto atual, predomina no universo econômico. No parágrafo intermediário, o enunciador apresenta sua *Argumentação*, a fim de comprovar e sustentar sua tese. Para tanto, ele lança mão de dados provenientes de uma pesquisa realizada em prol de um determinado tema. No último parágrafo, o enunciador expõe sua *Pretensão*, visando refletir sobre tema em tela. Para realizar tal faceta, o autor pode retomar por meio de um enunciado parafraseado as ideias expostas/ mencionadas anteriormente ou trazer algo novo. No caso do texto em questão, ele opta pela segunda opção, isto é, traz uma nova contribuição opinativa que é o fato de a preponderância política e econômica não se refletir sobre as todas as palavras. Assim, há exceções que quebram/ rompem com a tendência de seguir a imposição linguística dominadora [colonizadora]. Dessa forma, essa habilidade textual tem por objetivo levar o leitor a atentar para a estrutura argumentativa do texto e, sobretudo, para essas relações de hierarquia que ocorrem entre os parágrafos distribuídos ao longo da superfície do texto, conforme postula Kleiman (2008).

### C) Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.

Segundo a Matriz de Referência da Prova Brasil/ Saeb, “por meio deste descritor pode-se avaliar a habilidade do aluno em identificar o motivo pelo qual os fatos são apresentados no texto, ou seja, o reconhecimento de como as relações entre os elementos organizam-se de forma que um torna-se o resultado do outro”. Nesse sentido, esta habilidade de leitura requer que o leitor atente para as relações lógicas de sentido semântico que podem ser estabelecidas entre as frases/ partes de um texto ou, também, de um gênero textual. No caso da estratégia textual em foco, prima-se pelas relações de causa e consequência, buscando a motivação/ razão e os efeitos. Um exemplo que pode ilustrar essa questão pode ser visto na Prova do Vestibular das Universidades Federais de Pernambuco, elaborado pela COVEST/ COPSET, no ano de 2002.

## IMAGEM 1

(QUINO. Declaração dos direitos da criança. *Toda Mafalda da primeira à última tira*. São Paulo : Martins Fontes, 2000, p. 419).

### 05. Interpretando a tira da Mafalda, não se pode concluir que:

- a) Para a criança, a tarefa sistemática de estudar e aprender implica trabalho e esforço continuado.
- b) Uma criança é capaz de estabelecer relações lógicas de causa e efeito, como no presente texto.



- c) O direito à educação é tão consistente que nem pessoas muito especiais poderiam acabar com ele.
- d) Um princípio universal pode conflitar com interesses particulares, subjetivos e imediatos.
- e) **O direito à educação é um direito eventual e relativamente aceito até mesmo pelas crianças.**

Percebe-se que esta questão requer que o leitor perceba a relação entre causa e consequência/ efeito disposta nas falas das personagens da tirinha em foco. Em outras palavras, pelo fato de o direito de acesso à educação ser algo indiscutível, ninguém pode erradicá-lo ou extingui-lo.

#### **D) Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.**

Consoante Cereja (2002), os PCNs trazem à tona uma perspectiva textual e, em especial, contextual. Com isso, eclode um novo tratamento dado ao vocabulário. Em outras palavras, surge uma forte tendência a trabalhar o vocabulário de forma contextualizada, opondo-se, veemente, à tradicional forma que trabalhava a questão vocabular de forma descontextualizada, a partir de colunas. Diante desse quadro, as mais recentes avaliações levam o leitor a inferir o sentido/ significado de uma palavra ou expressão amparados em uma unidade de sentido que é o texto (CEREJA, 2002). Tal situação ocorre na Prova do Vestibular das Universidades Federais de Pernambuco, elaborado pela COVEST/ COPSET, no ano de 2001 [ainda com base no texto anterior]. Um dos trechos do texto traz a seguinte fala “*Ainda no campo das surpresas, o **vetusto** latim persiste em terceiro lugar no pódio dos idiomas mais presentes no mundo*”. Nessa passagem, aparece a palavra Vestuto, uma palavra não muito comum nos usos do dia a dia [práticas corriqueiras e cotidianas]. Em decorrência disso, o leitor talvez não saiba seu significado. Porém, ele é levado a inferir seu significado a partir do contexto. Dito de outra maneira, em um texto que lança mão de argumentos e dados que articulam a questão linguística atrelada a aspectos/ fatores espaciais [geográficos] e, sobretudo, históricos [temporais], o co-enunciador é levado a deduzir o significado dessa palavra em articulação com essas marcas e pistas textuais. Além disso, o enunciado em que a palavra em questão é empregada traz algumas marcas textuais que evidenciam seu significado “*o vetusto latim persiste em terceiro lugar no pódio dos idiomas mais presentes no mundo*”. Nesse trecho, percebe-se a utilização do verbo *persistir*, que evidencia um sentido de tempo e, por conseguinte, a predominância do Latim no que diz respeito à evolução da língua. Esse contexto faz com o leitor associe essas pistas ao sentido que essa palavra assume nesse texto.



### **E) Estabelecer Relação entre Textos**

Conforme a Matriz de Referência do Prova Brasil/ Saeb, “este tópico requer que o aluno assumira uma atitude crítica e reflexiva ao reconhecer as diferentes idéias apresentadas sobre o mesmo tema em um único texto ou em textos diferentes”. Dentro dessa perspectiva, o leitor é estimulado a perceber o enfoque/ tratamento que é dado às informações ou às temáticas dispostas na superfície textual. Em virtude disso, as avaliações lançam mão de dois textos ou gêneros textuais com a pretensão de compará-los e, por conseguinte, levar o leitor a perceber equivalências, as peculiaridades e as diferenciações no que concerne às informações e ao tema. Para tanto, os exames se utilizam de duas estratégias:

#### **Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que eles foram produzidos e daquelas em que serão recebidos.**

De acordo com a Matriz de Referência do Prova Brasil/ Saeb, “por meio deste descritor, pode-se avaliar a habilidade do aluno em reconhecer as diferenças entre textos que tratam do mesmo assunto”. Nessa perspectiva, o leitor é estimulado a atentar para a relação de equivalência entre a temática exposta em dois textos ou gêneros textuais [mesmo gênero ou diferentes]. Isto é, o leitor deve perceber se a temática abordada por ambos é a mesma, se há relação entre os dois textos/ gêneros textuais, se ambos concordam, discordam ou concordam em parte. Ou, até mesmo, se há relação de intertextualidade entre ambos.

#### **Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.**

Segundo a Matriz de Referência do Prova Brasil/ Saeb, “a habilidade que pode ser avaliada por este descritor refere-se ao reconhecimento pelo aluno de opiniões diferentes sobre um mesmo fato ou tema”. Dentro desse contexto, o leitor é levado a perceber as diferenciações entre os argumentos, as informações e as opiniões aparecem na superfície do texto. Ou seja, a partir do confronto entre os discursos presentes na composição global do texto, o leitor é estimulado a atentar para o fato de essas informações/ opiniões em face de um tema/ fato serem concordantes ou discordantes. É comum, ainda, o uso de argumentos de autoridades e citações, a fim de levar o leitor a atentar para a relação de equivalência entre o dizer do autor do texto e as autoridades citadas [autores, profissionais, instituições etc.]. Uma questão que ilustra a habilidade



textual de estabelecer Relação entre Textos pode ser vista na Prova do Vestibular das Universidades Federais de Pernambuco, elaborado pela COVEST/ COPSET, no ano de 2004.

### TRECHOS DO TEXTO 1: A língua do Brasil amanhã

Ouvimos com frequência opiniões alarmantes a respeito do futuro da nossa língua. Às vezes se diz que ela vai simplesmente desaparecer, em benefício de outras línguas supostamente expansionistas (em especial o inglês, atual candidato número um a língua universal); ou que vai se misturar com o espanhol, formando o “portunhol”; ou, simplesmente, que vai se corromper pelo uso da gíria e das formas populares de expressão (do tipo: *o casaco que cê ia sair com ele tá rasgado*). Aqui pretendo trazer uma opinião mais otimista: a nossa língua, estou convencido, não está em perigo de desaparecimento, muito menos de mistura. Por outro lado (e não é possível agradar a todos), acredito que nossa língua está mudando, e certamente não será a mesma.

....  
Quero dizer que não há o menor sintoma de que os empréstimos estrangeiros estejam causando lesões na língua portuguesa; a maioria, aliás, desaparece em pouco tempo, e os que ficam se assimilam. O português, como toda língua, precisa crescer para dar conta das novidades sociais, tecnológicas e culturais; para isso, pode aceitar empréstimos – *ravióli, ioga, chucrute, balé* – e também pode (e com maior frequência) criar palavras a partir de seus próprios recursos – como *computador, ecologia, poluição* – ou estender o uso de palavras antigas a novos significados – *executivo* ou *celular*, que significam hoje coisas que não significavam há vinte anos.

(Mário A. Perini. *A língua do Brasil amanhã e outros mistérios*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004, pp. 11-24. Adaptado). Disponível em: <http://www.covest.com.br>. Acesso em: 08 dez 2011.

### TRECHO DO TEXTO 2:

Não há dúvida que as línguas se aumentam e alteram com o tempo e as necessidades dos usos e costumes. Querer que a nossa pare no século de quinhentos é um erro igual ao de afirmar que a sua transplantação para a América não lhe inseriu riquezas novas. A esse respeito, a influência do povo é decisiva. Há, portanto, certos modos de dizer, locuções novas, que de força entram no domínio do estilo e ganham direito de cidade. (Machado de Assis). Disponível em: <http://www.covest.com.br>. Acesso em: 08 dez 2011.

A questão requer que o leitor identifique a relação de equivalência entre as informações expostas nos textos em tela [concordância entre elas], a partir do enunciado e alternativas expostas a seguir:

07. Relacionando o texto 2 com o texto 1, constatamos que ambos desenvolvem a mesma temática e se identificam, quando reconhecem:

- 1) a natural evolução a que estão sujeitas as línguas na adaptação aos usos e costumes sociais.
- 2) a decisiva influência de fatores externos - espaciotemporais - no destino das línguas.
- 3) a flexibilidade das línguas como um fenômeno incontestável.
- 4) a hegemonia de uma língua, devido a sua possível tendência universalizante.
- 5) a riqueza, a flexibilidade e a expressividade dos clássicos de uma língua.

Estão corretas:

- A) 1, 2 e 3 apenas
- B) 2, 4 e 5 apenas
- C) 3 e 5 apenas
- D) 1, 2, 3 e 5 apenas
- E) 1, 2, 3, 4 e 5

Percebe-se, na alternativa A, a relação de concordância ou equivalência entre as informações/ opiniões expressos em ambos os textos. Essa alternativa tece argumentos



opinativos acerca das alterações/ mudanças que ocorrem na língua em função do uso, isto é, em virtude de necessidades comunicativas. Além disso, tal alternativa lança mão de uma argumentação prima, prioritariamente, por uma perspectiva de flexibilidade e multiplicidade da língua, atentando para os aspectos/ fatores linguísticos e extralinguísticos [espaciais e sócio-históricos] que são levados em conta na evolução da língua.

## F) Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros

Consoante a Matriz de Referência do Prova Brasil/ Saeb, “a habilidade que pode ser avaliada por este descritor refere-se ao reconhecimento, por parte do aluno, do gênero ao qual se refere o texto-base, identificando, dessa forma, qual o objetivo do texto: informar, convencer, advertir, instruir, explicar, comentar, divertir, solicitar, recomendar etc.”. Nesse contexto, essa estratégia requer que o leitor identifique a intenção/ pretensão comunicativa do autor, a partir da articulação entre os elementos verbais [textos, falas e diálogos] e não – verbais [imagens]. Para isso, é necessário o leitor lançar mão da articulação entre a linguagem verbal e não-verbal, como também do elementos internos do texto [intratextuais ou contextualizadores internos] e elementos externos [extratextuais com contextualizadores externos] (KOCH, 2002). Uma questão que ilustra a habilidade textual de identificar o objetivo, a finalidade ou o propósito comunicativo do gênero textual pode ser vista na Prova do ENEM, elaborada pela INEP, no ano de 2010.

**Você sabe que dengue mata.  
Você sabe como combater.  
Então você já sabe o que fazer  
depois de ler a revista.**

Mobilize sua família e seus vizinhos.  
Esta luta é de todos nós.



Mantenha bem tampados tonéis e barris d'água. Encha de areia até a borda os pratinhos de plantas. Mantenha a caixa d'água bem fechada. Coloque também uma tela no ladrão da caixa. Remova folhas, galhos e tudo que possa impedir a água de correr pelas calhas. Não deixe a água da chuva acumulada sobre a laje.

Se você tiver febre alta com dor de cabeça, dor atrás dos olhos, no corpo e nas juntas, vá imediatamente a uma unidade de saúde.



A questão requer que o leitor identifique o objetivo do gênero textual em questão, tendo como base o enunciado e alternativas expostas a seguir:

**Questão 106.** Esse texto é uma propaganda veiculada nacionalmente. Esse gênero textual utiliza-se da persuasão com uma intencionalidade específica. O principal objetivo desse texto é:

A comprovar que o avanço da dengue no país está relacionado ao fato de a população desconhecer os agentes causadores.

**B convencer as pessoas a se mobilizarem, com o intuito de eliminar os agentes causadores da doença.**

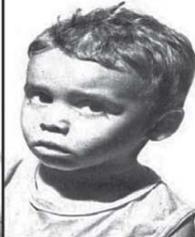
C demonstrar que a propaganda tem um caráter institucional e, por essa razão, não pretende vender produtos.

D informar à população que a dengue é uma doença que mata e que, por essa razão, deve ser combatida.

E sugerir que a sociedade combata a doença, observando os sintomas apresentados e procurando auxílio médico.

Percebe-se, na alternativa B, a intenção/ pretensão comunicativa da propaganda em tela. Tal alternativa evidencia o propósito desse gênero em convencer/ persuadir o leitor a aderir à causa proposta. Percebe-se, também, nessa questão, que o leitor é levado a construção de sentidos amparado por uma perspectiva de junção de fatores, lançando mão da articulação dos diversos elementos intratextuais e extratextuais. Primeiramente, ele pode observar a forma/maneira como as informações são organizadas e expostas na superfície do texto, isto é, a escolha e o emprego dos verbos no imperativo, o que evidencia a intenção de persuadir o leitor e, por conseguinte, conseguir a aceitação desse co-enunciador acerca do que é dito. Essa percepção se dá em função da percepção dos elementos internos do texto. Além disso, o leitor pode atentar para o enunciado da questão que já traz à tona pistas textuais que levam esse co-enunciador a perceber o propósito comunicativo da propaganda em foco. *“Esse texto é uma propaganda veiculada nacionalmente. Esse gênero textual utiliza-se da persuasão com uma intencionalidade específica”*. Outra questão que ilustra essa habilidade textual de identificar o objetivo, a finalidade ou o propósito comunicativo do gênero textual, também, pode ser vista na Prova do ENEM, elaborada pela INEP, no ano de 2010.



	
ESTE É O LECO:	ESTE É O JOÃO:
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ELE TEM 3 REFEIÇÕES DIÁRIAS.</li> <li>• TEM CONSULTAS REGULARES PARA CUIDAR DA SUA SAÚDE.</li> <li>• TEM UM LUGAR QUENTE E CONFORTÁVEL PARA DORMIR.</li> <li>• TEM CARINHO.</li> <li>• TEM ALGUÉM QUE SE PREOCUPA COM ELE.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ELE TEM 4 ANOS DE IDADE.</li> </ul>

#### APADRINHE.

IGUAL AO JOÃO, MILHARES DE CRIANÇAS TAMBÉM PRECISAM DE UM MELHOR AMIGO. SEJA O MELHOR AMIGO DE UMA CRIANÇA.

Anúncio assinado pelo Fundo Cristão para Crianças CCF-Brasil. **Revista IstoÉ.** São Paulo: Três, ano 32, nº 2079, 16 set. 2009.

A questão requer que o leitor identifique o propósito comunicativo do gênero textual em tela, tendo por base o enunciado e alternativas expostas a seguir:

**Questão 100.** Pela forma como as informações estão organizadas, observa-se que, nessa peça publicitária, predominantemente, busca-se:

**A conseguir a adesão do leitor à causa anunciada.**

B reforçar o canal de comunicação com o interlocutor.

C divulgar informações a respeito de um dado assunto.

D enfatizar os sentimentos e as impressões do próprio enunciador.

E ressaltar os elementos estéticos, em detrimento do conteúdo veiculado.

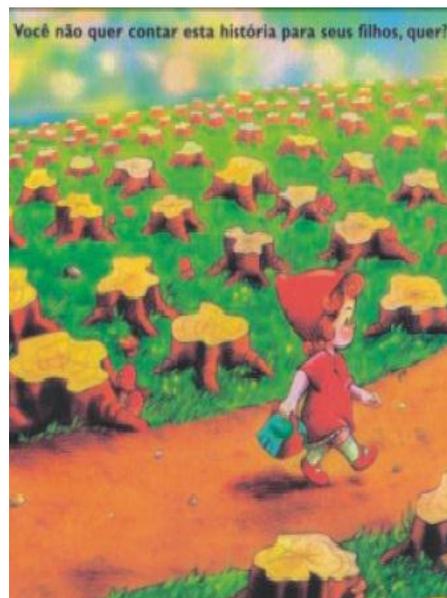
Percebe-se, na alternativa A, a pretensão comunicativa da campanha publicitária em questão, no ato de conseguir a aceitação do leitor à causa proposta. Além disso, percebe-se a escolha do tempo verbal [o verbo *apadrinhar* no imperativo], a sequenciação/ disposição das informações e os argumentos opinativos atrelados aos propósitos comunicativos.

**G) Interpretar texto com o auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos, etc.).**

De acordo com a Matriz de Referência do Prova Brasil/ Saeb, “por meio deste descritor pode-se avaliar a habilidade de o aluno reconhecer a utilização de elementos gráficos



(não-verbais) como apoio na construção do sentido e de interpretar textos que utilizam linguagem verbal e não-verbal (textos multissemióticos)”. Diante dessa perspectiva, nessa habilidade, é avaliada a compreensão global dos elementos presentes no gênero textual por parte do leitor. Para isso, ele é levado a trabalhar com os elementos verbais [frases, palavras, falas e diálogos] e não – verbais [imagens], como também com os elementos/ contextualizadores internos [intratextuais] e elementos/ contextualizadores externos [extratextuais]. São exemplos deste último, o título, a data de publicação, o local/ meio/ veículo de publicação e, até mesmo, o endereço ou nome do site onde foi publicado o gênero textual. Todos esses elementos auxiliam na construção/ produção por parte do leitor, conforme sinalizam Koch (2002) e Koch & Elias (2006). Uma questão que ilustra a habilidade textual de interpretar texto tendo como base recursos gráficos e linguísticos, pode ser vista na Prova do ENADE, elaborada pela INEP, no ano de 2007.



Revista **Isto É Independente**. São Paulo: Ed. Três [s.d.]

A questão requer que o leitor interprete a mensagem exposta pela ilustração, a partir do enunciado e alternativas expostas a seguir:

7. O alerta que a gravura acima pretende transmitir refere-se a uma situação que:
- (A) atinge circunstancialmente os habitantes da área rural do País.
  - (B) atinge, por sua gravidade, principalmente as crianças da área rural.
  - (C) preocupa no presente, com graves conseqüências para o futuro.**
  - (D) preocupa no presente, sem possibilidade de ter conseqüências no futuro.
  - (E) preocupa, por sua gravidade, especialmente os que têm filhos.



Percebe-se, na alternativa C, que o autor aborda a problemática ambiental e seus efeitos/ implicações para a perspectiva de progresso futuro da espécie humana. Para realizar essa faceta, o autor se utiliza de elementos gráficos [árvores cortadas], o que evidencia a temática da imagem em foco. Além disso, ele lança mão de uma perspectiva intertextual [remeter a outros textos], ao aludir a uma história de conhecimento de uma gama de pessoas. Em outras palavras, na ilustração em foco, o autor se utiliza de uma estratégia intertextual, a partir de uma história de grande circulação nacional, evidenciando, assim, sua pretensão argumentativa de focalizar a questão/ problemática ambiental.

**H) Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.**

Segundo a Matriz de Referência do Prova Brasil/ Saeb “as habilidades que podem ser avaliadas por este descritor relacionam-se ao reconhecimento da função dos elementos que dão coesão ao texto. Eles poderão identificar quais palavras estão sendo substituídas e/ou repetidas para facilitar a continuidade do texto e a compreensão do sentido”. Diante desse contexto, esta habilidade de leitura se volta para a Coesão, mais especificamente, para a Coesão Referencial. No dizer de Xavier (2006, p. 56), a Coesão pode ser definida como “um sistema de *amarração textual* com elos e nós que operam no interior do texto, costurando o sentido e, dessa forma, permitindo o trânsito fácil do leitor pelos termos e conceitos já referidos”. Partindo desse pressuposto, a Coesão diz respeito à articulação/ integração das frases/ parágrafos, a partir de elos/ recursos de amarração e retomada textual. Ela divide-se em Referencial [retomada] e sequencial [continuidade]. Soma-se a estas, a Coesão Lexical, por meio da qual prima-se pelo ato de evitar a repetição de palavras/ termos já mencionados anteriormente. Isso, a partir de palavras de sentidos equivalentes e de mesmo campo semântico. Contudo, nessa estratégia de leitura, o foco recai sobre a Coesão Referencial, por meio da qual o leitor deve atentar para os termos que retomam [Anáfora ou Pronomes Coesivos Anafóricos, tais como: esse (a), esses (as), isso, nesse (s), nessa (s), desse (s), dessa (s), nisso, ele, ela, tal, sinônimos, alguns advérbios, pronomes, expressões adverbiais, hiperônimos, hipônimos etc., conforme destacam Koch (1989) & Xavier (2006)] ou antecipam [Catáfora ou Pronomes Coesivos Catafóricos, como, por exemplo, este (s), esta (s), isto, ele, ela etc., como evidencia Xavier (2006)] seguimentos anteriores ou posteriores, respectivamente. Destacam-se, sobretudo, nesta habilidade textual, os pronomes anafóricos, isto é, os termos que remetem a seguimentos anteriores. Na fala de Xavier (2006, p. 57), “termo que



remete à uma expressão já posta, levando o leitor a fazer um movimento referencial *retrospectivo*, ou seja, para trás”. Diante desses aspectos, o leitor deve atentar para esses termos que retomam ou antecipam [anafóricos e catafóricos, respectivamente] e, acima de tudo, para os seus referentes textuais, percebendo, assim, a teia que envolvem os elementos textuais dentro desta unidade de sentido que é o texto (CEREJA, 2002; KOCH, 2002; KOCH, 1997). Questões que envolvem esses conceitos são bastante comuns nas mais diversas avaliações/ exames que ocorrem no Brasil. São exemplos que podem ilustrar a competência textual de referenciarão as Provas de Vestibulares abaixo:

**Prova de Língua Portuguesa - 2º Fase do Vestibular da COVEST/ COPSET - 2008  
[Destinado à Universidade Federal de Pernambuco - UFPE e Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE]**

10. A referência a *Shopping Centers* foi realizada no Texto 2 por meio de expressões como:
- :0-0) “Templo de culto à mercadoria” (parágrafo 1).
  - 1-1) “essa catedral das mercadorias” (parágrafo 3).
  - 2-2) “O imaginário que se impõe” (parágrafo 3).
  - 3-3) “Nesses espaços” (parágrafo 3).
  - 4-4) “esse mundo de sonhos” (parágrafo 4).

Percebe-se que esta questão requer que o aluno identifique as expressões que remetem à palavras *Shopping Centers*. Ou seja, os termos que fazem a retomada textual anafórica [retrospecto], evitando a repetição de termos já expressos e mencionados na superfície do texto.

**I) Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.**

De acordo com a Matriz de Referência do Prova Brasil/ Saeb “as habilidades que podem ser avaliadas por este descritor, relacionam-se ao reconhecimento das relações de coerência no texto em busca de uma concatenação perfeita entre as partes do texto, as quais são marcadas pelas conjunções, advérbios, etc., formando uma unidade de sentido”. Diante dessa acepção, essa habilidade se volta para a Coesão Sequencial, isto é, ela debruça-se sobre a amarração/ articulação textual, tendo como base operadores argumentativos, algumas expressões e seus sentidos semânticos. O que está em sintonia com Xavier (2006, p. 68), que traz a conceituação de Coesão Sequencial enquanto “uma forma de estabelecer a amarração semântica de um texto, ou seja, de fazer o tema progredir por meio de conectores que operam argumentativamente no interior da unidade textual”. Sendo assim, nesta habilidade de leitura, o leitor deve atentar para os elos/ recursos de ligação estabelecidos por intermédio dos conectores e seus sentidos semânticos, tais



como: adição, adversidade, conclusão, alternância, explicação, causa, tempo, concessão, condição, proporcionalidade, consequência, conformidade, finalidade etc.. Assim como a habilidade textual anterior, esta, também, é bastante comum nas avaliações/ exames que avaliam a competência leitora dos estudantes brasileiros, conforme exemplos abaixo:

**Prova de Língua Portuguesa de Concurso Público, elaborada pela COVEST/ COPSET - 2008**

05. “Ao ler a notícia, lembrei uma das obras-primas de Chaplin, "Tempos Modernos", de 1936, em que o operário estressado na esteira de produção, apertando parafusos, vai ao banheiro para interromper por alguns minutos a vertiginosa loucura da fábrica.” – Os trechos sublinhados expressam, respectivamente, as relações semânticas de:

- A) condição e finalidade.
- B) concessão e causa.
- C) causa e conclusão.
- D) causa e tempo.
- E) tempo e finalidade.

As questões acima expostas requerem que o leitor atente para as relações semânticas de sentido estabelecidas não pelos operadores argumentativos [conectores], mas também por meio de outras expressões, tais como: advérbios, expressões de ligações, conforme demonstra Xavier (2006, p. 68).

Em face dos estudos realizados, foi possível perceber que as habilidades de leitura requeridas pela Prova Brasil e pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB evidenciam não só o novo papel atribuído à leitura enquanto construção/ produção de sentido (KOCH, 2002, KOCH & ELIAS, 2006), mas, sobretudo, demonstram a nova perspectiva de enfoque dado ao texto a partir de múltiplas e diversificadas estratégias de leitura. Em outras palavras, percebe-se, nessas estratégias, as marcas e os traços de uma nova concepção de leitura sociointeracionista, que prima pela atribuição/ elaboração de sentido. O que, por conseguinte, ocasionou a inserção da presente diversidade de estratégias de leitura, que pode ser percebida nas mais recentes provas desse tipo. Destaca-se, ainda, o fato de as habilidades de leituras requeridas por essas avaliações de cunho nacional refletirem-se em Provas de Concursos Públicos e de Vestibulares, estabelecendo, assim, elos de ligação e o contato com outros exames.

## 6. Considerações Finais

Com base nos estudos realizados, percebeu-se, primeiramente, que a prática pedagógica do ensino da leitura no Brasil divide-se em dois planos antagônicos (BEZERRA, 2001). Estes, por sua vez, guiados pelas ecos e traços das *Concepções de Linguagem*. O primeiro deles [*Concepções de*



*Linguagem como Expressão do Pensamento e como Instrumento de Comunicação*] alça a leitura à condição de atividade de cunho de decodificação/ reprodução, o que estimula o aluno simplesmente a localizar, a extrair e, acima de tudo, a reproduzir mecanicamente (BARBOSA & SOUZA, 2006; KLEIMAN, 2008; SANTOS, 2002; SANTOS, 2007). Tinha-se, assim, um fazer pedagógico, que desconsiderava a dimensão social da leitura. O segundo [*Concepção Dialógica da Linguagem*], elenca à leitura a função de atividade de elaboração/ produção de sentido em face do texto (KOCH, 2002; KOCH & ELIAS, 2006). Este, por sua vez, já leva em conta a dimensão social da leitura, transcendendo, desse modo, a perspectiva da decodificação e de reprodução mecânica. O que atribui ao aluno um papel ativo na construção social do conhecimento.

Destaca-se, sobretudo, o fato de as habilidades de leitura requeridas pela Prova Brasil e pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB refletirem horizontes inovadores ocasionados pelas mudanças didáticas no ensino dessa competência linguística. Além disso, não se pode deixar de mencionar os ecos e os reflexos das habilidades requeridas por essas avaliações de cunho nacional deixam em outros exames, tais como, Provas de Concurso e de Vestibular. O que, por sua vez, evidencia o contato/ diálogo dos pressupostos levantados/ trazidos pelo Prova Brasil e pelo Saeb com exames de outros expedientes.

## 7. REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, E. B. C. . **Mudanças didáticas e pedagógicas no ensino da língua portuguesa: apropriações de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ALBUQUERQUE, E. B. C. ; MORAIS, A. G. ; FERREIRA, A. T. B. . **As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras?** Revista Brasileira de Educação, v. 13, p. 252-264, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n38/05.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2012.

ARAUJO, D. D. D.; ROSING, T. M. K. Práticas de leitura, de escrita e texto didático: aliança dialógica a ser construída. In: SCHONS, S. C. R.; ROSING, T. M. K. (Orgs.). **Questões de escrita**. Passo Fundo: UPF, 2005.

BARBOSA, M. L. F. F.; SOUZA, I. P. . **Práticas de leitura no Ensino Fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BEAUGRAND, R. New Foundations for a Science of Text and Discourse: cognition, communication, and freedom of access to knowledge and society. Norwood, N.J., Ablex.1997. In: SANTOS, C. F. . **Letramento e ensino de História: os gêneros textuais no livro didático de História**. Anais do 4º Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais – Universidade



do Sul de Santa Catarina, Tubarão, Santa Catarina, 2007.

BENTES, A. C.. **Linguagem: práticas de leitura e escrita**. São Paulo: Global - Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação, 2004.

BEZERRA, M. A. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONÍSIO, A. P. ; MACHADO, A. R. ; BEZERRA, M. A. . (Org.). **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

\_\_\_\_\_. Textos: seleção variada e atual. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.. (Org.). **O livro didático de português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. INEP. **Matriz de Competências do SAEB/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/prova-brasil-e-saeb/exemplos-de-questoes2>. Acesso em: 15 out. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. INEP. **Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Inep. Ministério da Educação, 2010.

CARDOSO, S. H. B. **Discurso e Ensino**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

CEREJA, W. R. Ensino de Língua Portuguesa: entre a tradição e a enunciação. In: HENRIQUES, C. C.; PEREIRA, M. T. G. (Orgs.). **Língua e Transdisciplinaridade: rumos, conexões, sentidos**. São Paulo: Contato, 2002.

CUNHA, D. A. . **A Linguística da Enunciação e o ensino de língua portuguesa no Brasil**. Revista do GELNE (UFC), Fortaleza, v. 1, n. 1, p. 45-48, 1999. Disponível em: [http://www.gelne.org.br/Site/RevistaGelne/arquivos/artigos/art\\_4983349daeb6b7d4aa8617de7c0b19d3\\_186.pdf](http://www.gelne.org.br/Site/RevistaGelne/arquivos/artigos/art_4983349daeb6b7d4aa8617de7c0b19d3_186.pdf). Acesso em: 12 mar. 2012.

GERALDI, J. W. . **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1984.

KOCH, I. G. V. . **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **O desenvolvimento da Linguística Textual no Brasil**. DELTA. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, SP, v. 15, n. Especial, p. 167-182, 1999. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-44501999000300007&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-44501999000300007&script=sci_arttext). Acesso em: 14 mar. 2012.

\_\_\_\_\_. **O Texto e a Construção do Sentido**. Campinas, SP: Contexto, 1997.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. . **Ler e Escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

\_\_\_\_\_. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.



KLEIMAN, A. . **Oficina de Leitura: teoria & prática.** Campinas, SP: Pontes, 2008.

LINS, G.; LUNA, M. J. M. **A contribuição da Linguística Textual no processo de indexação.** In: Anais do XII Seminário Nacional de Bibliotecas Universitárias, Recife. CD rom, p. 15-15, 2002. Disponível em: <http://www.sibi.ufrj.br/snbu/snbu2002/oralpdf/51.a.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2010.

NETO, P. . **Português: Redação/ Módulo 2.** Recife: Instituto de Apoio à Universidade de Pernambuco – IAUPE, 2004.

PERFEITO, A. M. . **Concepções de Linguagem, análise lingüística e proposta de intervenção.** In: Anais do I congresso Latino- Americano de Professores de Língua - CLAPFL. Florianópolis : EDUSC, 2007. Disponível em: [http://www.cce.ufsc.br/~clafpl/74\\_Alba\\_Maria\\_Perfeito.pdf](http://www.cce.ufsc.br/~clafpl/74_Alba_Maria_Perfeito.pdf). Acesso em: 17 mar. 2012.

RAMIRES, V. . **Redação no Vestibular: Avaliação Subjetiva e Competência Linguística.** In: Anais do IV Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais - SIGET, v. 1, p. 1988-2000, Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, SC, 2007. Disponível em: [http://www.pgh.ufrpe.br/ARTIGO\\_VICENTINA.pdf](http://www.pgh.ufrpe.br/ARTIGO_VICENTINA.pdf). Acesso em: 04 mar. 2012.

ROJO, R.. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania.** In: Anais do SEE: CENP, São Paulo, 2004. Disponível em: [http://suzireis.bravehost.com/posgraduacao/artigos/roxane\\_rojo.pdf](http://suzireis.bravehost.com/posgraduacao/artigos/roxane_rojo.pdf). Acesso em: 18 mar. 2012.

SANTOS, C. F. (Org.) ; MENDONCA, M. (Org.) ; CAVALCANTE, M. C. B. (Org.). **Diversidade Textual: os Gêneros na sala de aula.**

SANTOS, C. F. . **O ensino da leitura e a formação em serviço do professor.** Revista Teias, Rio de Janeiro, ano 3, v. 05, n. jan/jun, p. 29-34, 2002. Disponível em: <http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php?journal=revistateias&page=article&op=view&path%5B%5D=95>. Acesso em: 15 mar. 2012.

\_\_\_\_\_. **A Formação em Serviço do Professor e as Mudanças no Ensino de Língua Portuguesa.** Revista Educação Temática Digital - ETD , Campinas, SP, vol.3, n°. 2, p.27-37, jun. 2002. Disponível em: <http://www.fe.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/viewArticle/1794>. Acesso em: 15 mar. 2012.

\_\_\_\_\_. **Letramento e ensino de História: os gêneros textuais no livro didático de História.** In: Anais do 4º Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais – SIGET, Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, Santa Catarina, 2007. Disponível em: <http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/cd/Port/33.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2012.

SOARES, M. . **Concepções de Linguagem e o Ensino de Língua Portuguesa.** In: BASTOS, N. B. (org.). **Língua Portuguesa: História, Perspectivas, Ensino.** São Paulo: EDUC, 1998.



SUASSUNA, L. **Ensino de Língua Portuguesa: uma abordagem pragmática.** Campinas, São Paulo: Papyrus, 2009.

THEREZO, G. P. . **Como Corrigir Redações.** Rio de Janeiro: Alínea, 2002.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1 e 2 grau.** São Paulo: Cortez, 1997.

XAVIER, A. C. **Como se faz um texto: a construção da dissertação argumentativa.** São Paulo: Respel, 2006.