

Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” – UNESP
Campus de Marília

Andréia da Silva Pereira

**AVALIAÇÕES DE LEITURA EM LARGA ESCALA: (IM)
POSSIBILIDADES DE AFETAMENTO E EXPERIÊNCIA DE
LEITURA**

Marília
2012

Andréia da Silva Pereira

**AVALIAÇÕES DE LEITURA EM LARGA ESCALA: (IM)
POSSIBILIDADES DE AFETAMENTO E EXPERIÊNCIA DE
LEITURA**

Tese apresentada à Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus de Marília, como requisito parcial para a obtenção do título de doutora em Educação.

Orientadora: Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto

Marília
2012

Pereira, Andréia da Silva.

S586a Avaliações de leitura em larga escala: (IM)
possibilidades de afetamento e experiência de leitura /
Andréia Pereira da Silva. – Marília, 2012.
156 f. ; 30 cm.

Teses (Doutorado em Educação) – Faculdade de
Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2012.

Bibliografia: f. 151-156

Orientador: Cyntia Graziella G. Simões Giroto.

1. Leitura. 2. Avaliação. 3. Sentido (Filosofia). 4.
Experiência. 5. Afetar. I. Autor. II. Título.

CDD 371.26

Andréia da Silva Pereira

**AVALIAÇÕES DE LEITURA EM LARGA ESCALA: (IM)
POSSIBILIDADES DE AFETAMENTO E EXPERIÊNCIA DE
LEITURA**

Banca Examinadora

Prof. Cyntia Graziella Guzelim Simões Giroto (Orientadora)
Universidade Estadual Paulista

Prof. Ana Lúcia Espindola
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

Prof. Dagoberto Buim Arena
Universidade Estadual Paulista

Prof. Norma Sandra de Almeida Ferreira
Universidade Estadual de Campinas

Pedro Ângelo Pagni
Universidade Estadual Paulista

Marília, 16 de fevereiro de 2012.

No momento de qualificação desta tese dediquei meus escritos ao tempo mas, nesta defesa, dedico à inspiradora Marina Ravazzi (*in memoriam*), nossa eterna Joana D'arc, grande mulher que soube como poucos, colocar ideais e sonhos em prática. Ela se foi num dia ensolarado de novembro de 2011, mas não morreu, porque sua luta nos inspira a continuar. A Faculdade de Filosofia e Ciências nunca mais foi a mesma depois dela.

Agradecimentos

Os agradecimentos são, aqui, a todos que fazem parte da minha vida, não só acadêmica, porque não sou só pesquisadora. Sou humana, sou mulher. Cada um, de um modo particular deixou sua marca nos meus escritos.

A minha mãe que, apesar da vida e das circunstâncias, soube renascer, reviver e reaprender.

A meu pai (*in memoriam*), ávido leitor dos meus escritos. Porém, não pôde ver a chegada de agora. Em momentos como esse a saudade aperta e a lembrança vem forte.

A minha família, nem sempre paciente com meus dias de leitura e escrita. Mas sempre família que, enfim, sabe da importância deste momento.

A amiga Ana Laura. Sempre agradeço a oportunidade de tê-la conhecido. Palavras de conforto, ouvidos atentos, risos e subjetividades, porém, em uma profundidade que compreendo bem.

A Carol e Diego, companheiros de muitas idas e vindas. Estamos envelhecendo... já se foram mais de dez anos. Com Carol aprendo a ser impulsiva, não ser tão contida. Com Diego aprendo a ter paciência. Com os dois, aprendo a ser contradição, superação.

A minha orientadora, Cyntia, cuja beleza exterior e interior me inspira. Ela sempre viu em mim uma pesquisadora excelente. Isso nem sei se sou. Sei que pesquiso com toda humanidade que me é possível, com todo respeito que posso depositar no compromisso de compreender melhor os problemas da educação.

A José Carlos Miguel, meu orientador no curso de graduação. Não seria metade do que sou sem sua confiança. Muito, mas muito obrigada. Não tenho palavras que expressem minha gratidão. Ele, melhor que ninguém, ensinou-me o que é potencialidade e aprendizagem.

Aos professores Lídia Maria Vianna Possas e Pedro Ângelo Pagni - ambos da Universidade Estadual Paulista da cidade de Marília - que, com suas aulas, afetaram-me de tal modo que não sou capaz de abandonar a experiência da pesquisa e da busca constante de respostas e novas perguntas.

Aos colegas e amigos que, através da internet, tornaram minhas horas e dias em frente ao computador muito mais divertidos.

Aos que dificultaram meu processo de escrita e de pensar. Não citarei os nomes aqui, mas, a dificuldade me fez reescrever e reelaborar o pensamento, porque humanizar-se é assumir riscos. Antes uma vida vivida de troços a uma vida ensaiada, porque mesmo 'a arte' precisa ser vivida...

“O estudante
lê
para sentir-se
ler, para
sentir-se
lendo, para
sentir-se vivo
lendo.

Lê
para tocar,
por um instante
e como uma surpresa,
o centro vivo da vida,
ou seu fora impossível.

E para escrevê-lo”

(LARROSA, 2003, p. 81)

Resumo

As discussões ao redor das avaliações externas e internas do sistema escolar problematizam o tipo de regulação o Estado tem exercido na educação brasileira e o que se espera quando se busca ajustar o nível de estudantes brasileiros a exigências e interesses econômicos externos. Dentre as avaliações em larga escala, destacam-se no contexto brasileiro o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) e o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). Desse contexto, o objeto de estudo desta tese é o discurso sobre a leitura nos documentos das avaliações em larga escala, com o objetivo secundário de discutir qual o discurso de leitura e leitor que essas avaliações agregam – sob o ponto de vista da linguagem. O objetivo principal é o de discutir a unidade desse discurso mediante a perspectiva do sentido e do significado na linguagem escrita – especificamente no processo de leitura. Os materiais para análise – publicações oficiais, materiais impressos, propagandas de TV e internet – foram organizados com base nas categorias de língua, texto, sujeito leitor e leitura. Mediante as categorias de análise, a metodologia tem base na abordagem dialógica, considerando os textos que compõem os documentos como portadores de vozes, isto é, de discursos múltiplos em diálogo. Para a análise das categorias presentes nos documentos, os conceitos utilizados são: contexto sócio-histórico (condições de produção do discurso), dialogia (diálogo dos discursos), discurso (modo de realização da língua), enunciação (processo de produção dos discursos), polifonia (discursos que atravessam o enunciado), gêneros do discurso (formas de enunciação), gêneros primários (comunicação discursiva imediata) e gêneros secundários (comunicação complexa). As análises indicaram que o conceito de prática de leitura se mostrou o mais relevante, dado que se relaciona ao conceito de letramento, simplificando este último ao criar as denominadas *Matrizes de Referência*, justificadas como aquelas que apontam os níveis de letramento em que cada leitor avaliado se encontra. Abrevia-se, no discurso das avaliações, o que seja de fato o letramento. Ao conceito de prática de leitura, então, introduzo a noção de experiência de leitura, na qual experienciar significa dar sentido à leitura, em um processo que tem como unidade o afetamento. A tese que proponho é a de que a unidade do processo de leitura é o afetamento, quando o leitor compreende o lido como portador de sentido e humanidade, visto que é criação e (re) criação humana. Do afetamento, o processo de leitura abarca sentido e significado, de modo que o sentido se torna unidade da leitura em três unidades subsequentes: sentido pessoal, social e criador. Complemento a tese com a afirmativa de que as avaliações atribuem como unidade da leitura o significado; e como unidade do processo de leitura, a prática, reforçando o discurso de leitor competente e restringindo as possibilidades de afetamento do sujeito.

Palavras chave: Leitura. Avaliação. Sentido. Experiência. Afetar.

Abstract

The discussions around the internal assessments of the school system problematize the kind of regulation the state has played in education in Brazil and what is expected when it seeks to adjust the level of Brazilian students to external demands and economic interests. Among the large-scale assessments, stand out in the Brazilian context PISA (Program for International Student Assessment) and IDEB Development Index (Basic Education). In this context, the object of this thesis is to study the discourse on the reading of documents in large-scale assessments, with the secondary objective to discuss what the speech reading and reader that these assessments add - from the point of view of language. The main objective is to discuss the unity of this discourse through the perspective of the meaning and significance in written language - specifically in the reading process. The materials for analysis - official publications, printed materials, TV ads and Internet - were organized under the categories of language, text, reader and subject reading. Through the categories of analysis, the methodology is based on the dialogical approach, considering texts that make up the documents as having voices, that is, multiple discourses in dialogue. For the analysis of the categories found in the documents, the terms used are: socio-historical context (speech production conditions), dialogues (dialogue discourses), speech (manner of conducting the language), utterance (the speech production process), polyphony (discourses that cross the utterance), speech genres (forms of utterance), primary genres (immediate discursive communication) and secondary genres (complex communication). The analysis indicated that the concept of reading practice proved the most relevant, as it relates to the concept of literacy, simplifying the latter by creating so-called reference matrices, justified as those that link the levels of literacy in which each player evaluated is. Shortens up in the discourse of assessments, which is in fact literacy. The concept of reading practice, then introduce the notion of reading experience, which means to give meaning to experience reading in a process that has as the affected unit. The thesis that I propose is that the unity of the reading process is affected when the reader understands the read as having meaning and humanity, since its creation and (re) creation of man. Of affection, embraces the reading process and meaning, so that the unit makes sense if the reading on three subsequent units: personal meaning, social and creative. Complement the thesis with the statement that the ratings attributed to the meaning of the reading unit, and as a unit of the reading process, practice, strengthening the competent reader speech and restricting the possibility of affecting the subject.

Key-words: Reading. Assessment. Sense. Experience. Affect.

Lista de Tabelas

Tabela 1. Categorias de análise presentes nos documentos, pesquisas e meios de comunicação sobre a avaliação em larga escala.....	36
Tabela 2. Categorias da abordagem dialógica que embasam as questões de análise da pesquisa.....	37
Tabela 3. Marcos referenciais do PISA em relação à linguagem.....	71
Tabela 4. Sugestão de desenvolvimento de habilidades para avaliação de leitura – Tópico I.....	93
Tabela 5. Sugestão de desenvolvimento de habilidades para avaliação de leitura – Tópico II.....	94
Tabela 6. Sugestão de desenvolvimento de habilidades para avaliação de leitura – Tópico III.....	96
Tabela 7. Sugestão de desenvolvimento de habilidades para avaliação de leitura – Tópico IV.....	100
Tabela 8. Sugestão de desenvolvimento de habilidades para avaliação de leitura – Tópico V.....	102
Tabela 9. Sugestão de desenvolvimento de habilidades para avaliação de leitura – Tópico VI.....	103

Lista de Quadros

Quadro 1. O PISA e o IDEB.....	51
Quadro 2. O IDEB e a Prova Brasil.....	55
Quadro 3. Você sabe o que é o IDEB?.....	59
Quadro 4. Menu do professor, gestor e pais para consulta ao SAEB e Prova Brasil (IDEB).....	60
Quadro 5. Objetivos da Prova Brasil e SAEB aos educadores – 2009.....	63
Quadro 6. Objetivos da Prova Brasil e SAEB aos educadores – 2011.....	65
Quadro 7. Objetivos da Prova Brasil e SAEB aos gestores – 2009.....	65
Quadro 8. Objetivos da Prova Brasil e SAEB aos gestores – 2011.....	66
Quadro 9. Objetivos da Prova Brasil e SAEB aos pais – 2009.....	67
Quadro 10. Objetivos da Prova Brasil e SAEB aos pais – 2011.....	68
Quadro 11. Parâmetros Curriculares Nacionais e as Matrizes de Referência.....	90
Quadro 12. Objetivos gerais de Língua Portuguesa para o ensino fundamental.....	91
Quadro 13. Matriz de Referência de Língua Portuguesa do IDEB.....	92
Quadro 14. Enunciado para resposta de descritor de leitura.....	98
Quadro 15. Percentual de respostas às alternativas.....	98
Quadro 16. Subescalas de leitura/ Brasil – <i>PISA 2011</i> : relatório nacional.....	110
Quadro 17. Níveis de proficiência em leitura no PISA.....	119
Quadro 18. Usos e formas da língua escrita.....	138
Quadro 19. Tópico V. Expressão e efeitos de sentido.....	139

Lista de Siglas

Aneb	Avaliação nacional da Educação Básica
Anresc	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
CNPq	Conselho Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento Tecnológico
Daeb	Diretoria de Avaliação da Educação Básica
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Nacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
NSE	Nível Socioeconômico
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEJA	Programa de Educação de Jovens e Adultos
PISA	Programa Internacional de Avaliação do Estudante
PROEX	Pró-Reitoria de Extensão Universitária
TRI	Teoria de Resposta ao Item
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
Saep	Sistema de Avaliação da Educação Primária
UNESP	Universidade Estadual Paulista

Sumário

INTRODUÇÃO.....	14
PARTE I – ENTRE SISTEMAS E ÍNDICES DE AVALIAÇÃO EM LEITURA: PROBLEMAS E CONTEXTOS.....	27
1.1. Contextualizando o que seja o problema de pesquisa e seu marco metodológico.....	28
1.2. Do sistema ao índice de avaliação da educação brasileira: o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) como norteador avaliativo.....	46
PARTE II- ENTRE MODOS E CONCEPÇÕES DE LER: PERSPECTIVAS DE LINGUAGEM E DE SUJEITO.....	76
2.1. Os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa e a construção de uma concepção de linguagem.....	78
2.2. Do enfoque na linguagem ao enfoque no leitor competente: a avaliação da leitura na escola.....	90
PARTE III – AFETAR-SE PELA, OU PRATICAR, LEITURA? EXPERIÊNCIA, SENTIDO E SIGNIFICADO.....	116
3.1. Experiência de leitura e afetamento: limitações do conceito de prática de leitura.....	118
3.2. Dar sentido ou significado ao lido? O afetamento como junção entre social e pessoal.....	131
Conclusões.....	148
Referências.....	151

INTRODUÇÃO

Lavando a louça, praticando uma série dos exercícios de musculação, ouvindo Pearl Jam, lendo um livro, auxiliando nos preparativos para o casamento de minha irmã, estudando com o grupo de pesquisa, tentando descansar, mas sem que o sono chegasse, nesses e em muitos momentos, no decorrer dos quase quatro anos do curso de doutorado, foi que cada ideia, cada articulação de teoria, cada discurso aos poucos se formaram, e assim, por meio de sentidos e significados que, reelaborados e, sendo sociais e pessoais, resultaram neste texto. Cada trecho que segue após essa página introdutória marca momentos de reflexão e de ressignificação.

O percurso que realizei até este momento – em que a defesa encerra um ciclo de formação e trabalho – não resume em si o processo de produção desta tese. Foram anos de pesquisa, de trabalho e, o que considero primordial para que exista pesquisa, de questionamentos, cujas temáticas inerentes a diversos deles, colaboraram e colaboram com a minha formação de pesquisadora¹. Justifico, assim, a epígrafe que escolhi para meu texto. Nela, Jorge Larrosa (2003) expressa o sentido da leitura. Busca constante, entrave inconstante. Além desse aspecto, esta tese – a meu ver e, também na opinião de minha orientadora – é um desafio, uma ousadia. E ousadia é algo que traduz a trajetória acadêmica que possuo.

Acredito na importância de narrar essa trajetória, visto que, como afirmei acima, esta tese é resultado de “muitas de mim”, de um processo que não acaba por aqui. Ao contrário, inicia desafios e questões ainda maiores. Questões, aliás, que surgiram em mim desde o primeiro ano de graduação em Pedagogia – nesta mesma instituição em que, espero, sairei doutora em Educação –, quando adentrei o universo das bolsas de apoio aos estudantes².

¹ Basear a pesquisa em problemas é, além de uma motivação pessoal, a concordância com a discussão sobre o sentido nas pesquisas em Educação. O ponto primordial diz respeito à compreensão de que sem problema, não existe pesquisa. Dados não são colhidos, mas gerados. Essa discussão aborda uma problemática atual quanto às pesquisas acadêmicas, que vem resultando em diversas orientações e documentos que questionam a validade de estudos e as questões de autoria. Para aprofundamentos, consultar Alves-Mazzotti (2001; 2006) e André (2001).

² A bolsa de auxílio estudantil a que me refiro no contexto da Universidade Estadual Paulista, à época em que eu ingressei no curso de Graduação em Pedagogia – 2001, era denominada Programa de Auxílio Estudantil (PAE) e tinha por objetivo auxiliar os custos das despesas básicas dos contemplados. Tal bolsa se destinava aos estudantes com baixa renda familiar.

Iniciei acompanhamento de atividades em salas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), pelo Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA)³. Concomitante a isso, vieram as aulas do curso de graduação e, em especial, as de Filosofia da Educação e de Formação Econômica, Social e Política do Brasil, ministradas, respectivamente, à época, pelos professores Pedro Ângelo Pagni e Lídia Maria Vianna Possas.

Nos diálogos que estabelecia com os textos e as aulas expositivas eu me fazia outra. E não seria mais a mesma, pois a primeira disciplina abriu horizontes, questionou paradigmas, e a segunda tratou da história do Brasil sob a ótica da questão feminina. Tocou-me, ainda, o fato de nas aulas de EJA eu notar a presença, majoritariamente, de mulheres. E, com olhar voltado para o aspecto acadêmico, adentrei no universo da pesquisa.

Dessas questões, ainda no primeiro ano de graduação, esbocei o que imaginei ser um projeto de pesquisa e, ousada, ofereci a possíveis orientadores meus problemas. Porém, não houve aceite. Pensei, então, em mostrá-lo a meu orientador de bolsa-auxílio, mesmo sendo ele da área de Metodologia de Matemática. Corajoso, aceitou o desafio e, já no segundo ano de graduação, a iniciação científica passou a ser minha conhecida. Busquei, ano a ano, resposta para as questões de gênero na EJA e fiz descobertas que, novamente, fizeram-me outra de mim mesma, marcando mais uma vez a incompletude presente em minha formação⁴.

Terminada a graduação em Pedagogia e iniciado o mestrado em Educação – também nesta instituição que curso o doutorado – as questões eram outras: como eu, pesquisadora em EJA e gênero, havia sido no papel de educadora? De que maneira se deu o processo de formação? O que eu considerarei como ensino da escrita no processo de

³ O Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA) está vinculado ao Programa UNESP (Universidade Estadual Paulista) de Integração Social e Comunitária da PROEX (Pró-Reitoria de Extensão Universitária). No campus de Marília é desenvolvido desde o ano de 2001.

⁴ Durante o curso de graduação em Pedagogia, pesquisei sobre as motivações femininas de retorno à educação escolarizada e, durante quatro anos fui bolsista de iniciação científica do Conselho Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). O projeto de iniciação científica esteve vinculado ao Projeto de Extensão do Programa de Educação de Jovens e Adultos, com o objetivo de desvelar representações e construções sociais acerca do feminino na sociedade. Tal objetivo esteve construído a partir da observação de uma sala de aula de EJA, localizada no distrito de Padre Nóbrega e que teve como público majoritário o sexo feminino. A presença do feminino indicou a perspectiva de um histórico de exclusão e de construção de representações sobre o ser e o agir do sexo feminino. O retorno aos estudos se mostrou com movimentos de permanência e mudança, resistências e retrocessos; tais aspectos se relacionaram com a natureza das representações sociais, indicativas de construção de mentalidades sobre feminino, gênero e educação escolarizada. A pesquisa resultou, ainda, em Trabalho de Conclusão de Curso. (PEREIRA, 2005).

alfabetização? O desafio, no momento do mestrado, foi analisar a minha própria prática. Assim, como creio firmar uma ousadia nesta tese, naquela ocasião convidei minha orientadora – que também orientou esta tese – a trilhar e enfrentar comigo tal desafio⁵.

Finalizado o mestrado, veio o doutorado. E nele a pesquisa e as práticas como educadora me fizeram ponderar sobre o que seria uma tese. Afinal, tese é algo que requer defesa e, assim, necessita de diálogos, interlocuções, transgressões. É preciso também o que chamam de originalidade. Essa palavra assusta iniciantes e exigiu que eu tivesse um pensamento mais complexo, mais aprofundado sobre como defender o tema em que acredito, que provoca em mim questionamentos.

E, novamente, surge outra de mim quando, desejando compreender as questões de linguagem, pergunto-me sobre as avaliações em leitura em larga escala na escola, o que elas avaliam e qual o papel da leitura nessas avaliações. Tais questões têm relação direta com a formação acadêmica que constrói a minha trajetória.

Penso que a EJA vem se transformando, pois trabalhei com senhoras que buscavam as aulas como meio de emancipação e, atualmente, esse programa atende crianças e jovens que deixam a escola com o que se denomina de analfabetismo funcional⁶. Pergunto-me constantemente sobre o que causa o analfabetismo, o que “toca” o sujeito no momento da leitura. E, ainda, questiono-me: se a leitura é uma criação humana, por que os sujeitos leitores acabam, por vezes, não vendo sentido no conjunto de códigos arbitrários que estão impressos em uma folha? O que falta a esse processo?

Concomitante a essa problemática, assisti ao discurso sobre a leitura na escola e a importância das avaliações em larga escala. Era preciso que eu compreendesse melhor esse problema para, então, buscar respostas a outras perguntas, tais como as relativas aos conceitos de prática de leitura, à competência leitora e ao sentido e significado no campo da linguagem e seus reflexos na aprendizagem da leitura por parte do educando.

⁵ O mestrado em Educação – entre os anos de 2006 e 2008 – esteve direcionado para o objetivo de analisar minha trajetória no Programa de Educação de Jovens e Adultos e os elementos que envolveram meu processo formativo e constituíram minhas atuais concepções de escrita e alfabetização. Os resultados obtidos identificam três momentos de ação com as educandas, sendo: 1) prática por modelos “eficazes” de alfabetização – alfabetização das educandas por meio dos modos como vivenciei a alfabetização no meu ensino de 1º grau e de como aprendi a alfabetizar no meu curso de Formação de Professores; 2) didatização da alfabetização – momento em que, diante da dificuldade em alfabetizar as educandas, recorri ao material didático Coleção Viver, Aprender; 3) produção de textos – momento em que, com base nos denominados Projetos, utilizei a produção de textos como meio de alfabetização. (PEREIRA, 2008)

Veio-me assim o conceito de experiência, considerando que a prática de leitura não é suficiente para que o sujeito atribua sentido ao que lê⁷.

Por isso, nesse momento – que quase finaliza um ciclo importante da minha vida pessoal e acadêmica – creio que ousei novamente quando propus à minha corajosa orientadora Cyntia uma análise que “bebe” de duas seguintes fontes: a Teoria Histórico-Cultural (nos discursos de Lev S. Vigotski⁸ Alex Leontiev) e a Filosofia da Educação (nos discursos de Fernando Bárcena), num diálogo que retrata a tentativa de um modo singular de pesquisar: considerar que as diferentes áreas da Pedagogia são assim, complementares, difusas, contraditórias mas, por fim, Pedagogia.

É possível que algum leitor não concorde com esse diálogo de diferentes áreas de estudo e pesquisa, mas foram justamente essas áreas, a princípio, distintas – Filosofia da Educação e História do Brasil e tantas outras durante o meu processo de formação – que impulsionaram minha carreira acadêmica, docente e minha formação pessoal, carregadas de sentidos que dialogam entre si, porque a minha formação é permeada de experiência, pois sou constantemente afetada pelo que vivencio.

Afetamento é a categoria que complementa minhas discussões e se faz a tese principal que defendo. Assim como o sentido é a unidade da leitura, o afetamento é a unidade do processo de leitura que, em sua complexidade, necessita de um sujeito que se afete ao se deparar com o sistema alfabético de tal modo que o sentido se relacione ao significado e a leitura seja experiência.

⁶ Para aprofundamentos acerca das pesquisas sobre alfabetismo e analfabetismo funcional, consultar Ribeiro (1997; 2001; 2002).

⁷ Sobre o conceito de experiência e a afirmativa de que a prática de leitura não é suficiente para a atribuição de sentido na leitura, cabem dois esclarecimentos. O primeiro se refere ao conceito de experiência, que não trata de aspectos empíricos, ou, das concepções de experiência como aquilo que se faz na prática; o conceito a que me refiro trata de uma espécie de acontecimento único e indescritível do sujeito, que não se limita à relação sujeito e objeto lido, pois trata de muitos contextos envolvidos no processo de leitura. O segundo se refere ao conceito de prática de leitura, pois a base das análises que proponho se dão no esvaziamento do conceito de prática através das avaliações em larga escala. A prática definida nos documentos analisados indica a tríade: a) fazer: em sentido prático, de habilidade de leitura, b) finalidade: como fazer a leitura para atender aos critérios das avaliações e; c) por meio de: o elemento mediador entre fazer e finalidade se limita à variedade de gêneros textuais. Temos, assim, uma relação entre sujeito e objeto, que destitui a possibilidade de experiência do sujeito leitor, com todos os contextos que envolvem o processo de leitura. O discurso de prática de leitura presente nos documentos não se assemelha à discussão em meio acadêmico, para a qual considero os estudos de Chartier (1996), que considera a leitura como prática criadora, produzindo sentidos que são singulares.

Ela abriu zelosamente o envelope, como se temesse rasgar o conteúdo se o fizesse com muita força. Usou dois dedos de cada mão, o polegar e o indicador, para separar a aba e tirar a folha de papel escrita à mão com letra suficientemente clara para que ela pudesse ler. (FABRA, 2008, p. 46)

Em *Kafka e a boneca viajante*, Fabra (2008) narra a história de Kafka, que encontra uma menina chamada Elsi chorando em um parque, após perder sua boneca Brígida. Diante dessa situação, Kafka afirma que a boneca não sumiu, mas somente viajou. E para alimentar a afirmativa, apresenta-se como um carteiro de bonecas. Desse momento em diante, Kafka passa a escrever cartas – como se fosse a boneca de Elsi. Tem início uma bela narrativa sobre leitura, imaginação e constituição de sentidos. Cada nova carta de “Brígida” desperta em Elsi novos interesses e novas visões de mundo. A magia, em cada carta lida, encanta pelo interesse existente em Elsi em saber notícias de sua boneca e na criatividade de Kafka, que retrata nas viagens de Brígida por diferentes lugares do mundo, a história através das letras. O mais interessante da narrativa reside no fato de que Elsi vê no outro – Kafka – a ponte de comunicação com a linguagem escrita. É Kafka, afetado pela situação, que afeta Elsi com o relato das aventuras da boneca viajante. E é isso que empresta à boneca a humanidade fundamental para que exista a linguagem. A experiência de leitura que Kafka proporciona à menina perpassa, necessariamente, pelo afetamento. A situação em que a personagem se encontra é de afetamento, de uma busca de respostas, de um mundo de criação, imaginação e sentido.

O trecho da obra de Fabra (2008), citado acima, remete a uma questão fundante da tese que desenvolvo, qual seja, a de que o afetamento está intimamente relacionado aos sentimentos humanos e humanizadores. A linguagem há que possuir algo de humano que toque o sujeito leitor. Se assim não for, o processo de leitura dá lugar ao processo de decodificação. O último a que me referi é importante, visto que o leitor necessita compreender como funciona o mecanismo do nosso sistema alfabético; porém, o processo de leitura envolve esse momento e os demais momentos, que relacionam sentido e significado.

⁸ A grafia para Lev Semenovich Vigotski varia de acordo com as traduções e publicações. As mais encontradas foram: Vigotski, Vigotskii, Vygotski e Vigotsky. Para respeitar as fontes de referência, a grafia que utilizo respeita o modo como consta nos textos citados.

E esse é um processo que se torna mais complexo, que aprofunda sentidos e afeta de diferentes modos o leitor. Refletindo sobre os motivos que me levaram à categoria afetamento, noto que ela surgiu não somente do ponto de vista teórico – aprofundado na Parte III deste texto –, mas do próprio afetamento que me tornou a autora deste trabalho. Explícito, assim, o sentido humano que criou em mim a categoria afetamento. Talvez por isso *Kafka e a boneca viajante* (FABRA, 2008) tenha sido uma leitura impactante para mim, a ponto de compor esta tese.

Em verdade, afetamento é algo que percorre e interpenetra minha vida.

Quando eu tinha cinco anos de idade, minha irmã, dois anos mais velha, estava no primeiro ano do primário. A cada dia em que eu notava a facilidade dela em ler os textos escolares, gibis e livros de Literatura Infantil, aumentava meu desejo de entender como ela era capaz de realizar tal façanha. Pedi que me ensinasse como se fazia aquilo tudo. Foi uma longa negociação, mas ela cedeu e foi minha primeira professora. Pequena ainda, eu me sentia afetada pelas palavras, pelos livros. Levei pouco tempo para compreender tudo aquilo: primeiro, as vogais, depois, as consoantes. E logo eu lia os meus queridos gibis da *Turma da Mônica*, que eram abundantes em casa. Sim, foi meu primeiro afetamento no processo de leitura. O sentido me veio antes do significado. Eu necessitava compreender o mecanismo, porque a vontade eu possuía.

Aos quatorze anos de idade, quando eu estava na sétima série do antigo primeiro grau, mudei-me de bairro e fui matriculada em uma escola de ensino municipal. Antes, eu havia estudado somente em escolas de ensino estadual. Algo que eu nunca tinha vivenciado ocorreu, pois havia o dia da biblioteca no qual ficávamos cerca de duas horas na companhia de uma professora que lia para nós. E podíamos levar os livros que desejássemos para casa. Um mundo se abriu e novamente fui afetada, dessa vez, por uma coleção de livros cujos títulos não me recordo, mas me lembro que contavam a história de duas irmãs, em transição da infância para a adolescência, que relatavam seus conflitos, suas conquistas e seus medos. Eram parecidos com os meus próprios temores e a cada página, eu lia mais e mais. E a partir desses livros, comecei a ler revistas, jornais e me apaixonei por textos cada vez mais longos, livros cada vez mais extensos. Foi então que “conheci” José de Alencar e suas obras: *A viúvinha*, *Cinco minutos* e, o meu preferido, *Senhora*. Os detalhes, a descrição das cenas conquistaram minhas atenções e minhas vontades. E depois de José de Alencar vieram

muitos outros. Eu lia com fluência, com ardor, com vontade de aniquilar cada página, esgotar todas as folhas, todas as palavras.

Aos dezoito anos de idade, perdi um avô querido que, todas as tardes, sentava à beira da varanda para estudar a “lição” da cartilha *Caminho suave* (LIMA, 1969). Ele não lia e nem escrevia bem, mas sabia como se entender com a escrita. A morte dele afetou a mim de tal modo que, num ímpeto, decidi: quero entender como as pessoas aprendem. Matriculei-me naquele ano de 2000 no antigo curso Normal – atualmente extinto, dadas as exigências de formação em nível superior – em uma escola estadual próxima de minha casa. Mas os textos não me satisfaziam, as discussões pareciam vagas, as minhas perguntas não encontravam respostas. E eu era, então, considerada a aluna mais problemática do curso, a que fazia perguntas demais, que questionava os ensinamentos sobre alfabetização das professoras do curso. Meu afetamento não encontrava o sentido que eu buscava. Faltavam coisas que eu não imaginava quais fossem, sabia somente que faltavam.

Quando tinha dezenove anos de idade, ingressei no curso de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista – Campus de Marília. Os afetamentos foram múltiplos. O primeiro deles com a Educação de Jovens e Adultos (EJA), como referi acima. Via em cada educanda a imagem do meu avô e as minhas perguntas se tornavam cada dia mais perturbadoras. Juntou-se a isso as aulas da professora Maria Lídia Vianna Possas. Suas aulas eram para mim provocativas, pois desconstruíam tudo o que meu pai – em sua rigidez – me ensinara. A leitura do livro *História das mulheres no Brasil* (PRIORE, 1997) causou-me tantas questões que tive de buscar na pesquisa de campo no PEJA respostas não somente para a quantidade de mulheres matriculadas no programa, mas também para mim mesma. Juntou-se a esse processo as aulas do professor Pedro Ângelo Pagni, que em suas falas marcou minhas leituras com Platão e John Dewey. E a autora desta tese nunca mais seria a mesma.

Próximo ao fim do curso de graduação em Pedagogia, exatamente no terceiro ano – que corresponde às metodologias de ensino e ao estágio curricular – o afetamento veio a mim em forma de pergunta, na aula referente ao estágio curricular obrigatório para as séries iniciais da minha atual orientadora Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto. Um trecho aparentemente simples do livro *Alice no país das maravilhas* (CARROLL, 1998) deixou em mim a angústia, daquele par de olhos verdes olhando em minha direção ao narrar um diálogo em que Alice pergunta ao gato que caminho deve

tomar. O felino responde que depende de onde ela quer ir. A resposta da menina é a de que qualquer lugar serviria. O gato retruca que então ela pode tomar qualquer caminho. Imagino, atualmente, que a pergunta não era dirigida a mim, mas afetou-me de tal modo que, recordo-me bem, na noite daquele dia eu não dormi. Eu diria que foi naquele exato momento que meu afetamento se mostrou em todos os seus impactos, todos os seus contextos, todos os meus conflitos; pois o que ocorreu naquela leitura não foi uma relação Andréia (sujeito) e texto (objeto), mas, ao contrário, a relação entre todas as experiências, os discursos, os contextos, ou, nas palavras de Vygotsky (1994), o entorno em que eu vivo me foi fonte de desenvolvimento e de aprendizagens.

Desse dia em diante, decidi que necessitava cursar o mestrado para me compreender, para resolver as angústias que acompanhavam minha formação humana e profissional. Compreendo atualmente porque minha dissertação de mestrado tratou do meu processo formativo como professora em EJA e dos modos como eu ensinava a linguagem às educandas. E necessitava retornar ao meu afetamento original, ainda nos tempos do meu avô, à pergunta que persistia: como as pessoas aprendem a linguagem? Encontrei algumas respostas, mudei algumas concepções e continuava me questionando: se as pessoas aprendem quando dão sentido ao que leem, por que o analfabetismo funcional? E cheguei a esse momento, a esse exato momento da defesa de tese.

Afetar-se, sentir-se afetado pelo que se lê. O livro *Kafka e a boneca viajante* (FABRA, 2008) impulsionou a categoria afetamento. Eu buscava uma palavra que definisse minha trajetória acadêmica, profissional e pessoal. E foi em um livro de literatura infanto-juvenil – que li e reli nem sei mais quantas vezes – que encontrei a resposta, mas novas perguntas surgiram depois disso, e assim como diz uma parte do escrito de Jorge Larrosa citado em epígrafe nesta tese: “[...] ler, para sentir-se lendo [...] E para escrevê-lo.” Então, escrevo. Apresento discussões, análises, dados gerados. E divido tais escritos em partes, que explico a seguir.

Com o objetivo secundário de discutir qual o discurso de leitura e leitor que as avaliações de leitura em larga escala agregam – sob o ponto de vista da linguagem e o objetivo principal de discutir a unidade desse discurso mediante a perspectiva do sentido e do significado na linguagem escrita – especificamente no processo de leitura,

o objeto de estudo desta tese é o discurso sobre a leitura nos documentos do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) e IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) e em outros documentos e websites relevantes para a análise, sendo para o PISA os relatórios dos anos de 2001 e 2006, juntamente com o website do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Nacionais Anísio Teixeira) referente à referida avaliação; o caderno de orientação de aplicação do IDEB (composto pelas avaliações Prova Brasil e SAEB- Sistema de Avaliação da Educação Básica) e website do INEP referente à avaliação; os documentos e websites complementares são compostos pelos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) de Língua Portuguesa, os meios de comunicação de massa e pesquisas realizadas sobre as avaliações em larga escala.

Os materiais foram organizados com base nas categorias de análise: língua, texto, sujeito leitor e leitura. Mediante as categorias definidas, a metodologia tem base na abordagem dialógica, considerando os textos que compõem os documentos como portadores de vozes, isto é, de discursos múltiplos em diálogo:

As contribuições bakhtinianas para uma teoria/análise dialógica do discurso, sem configurar uma proposta fechada e linearmente organizada, constituem de fato um corpo de conceitos, noções e categorias que especificam a *postura dialógica* diante do *corpus discursivo*, da metodologia e do pesquisador. A pertinência de uma perspectiva dialógica se dá pela análise das especificidades discursivas constitutivas de situações e que a linguagem e determinadas atividades interpenetram e se interdefinem, e do compromisso ético do pesquisador com o objeto, que, dessa perspectiva é um sujeito histórico. (BRAIT, 2010, p. 29, itálicos da autora)

Para a análise das categorias presentes nos documentos, os conceitos da abordagem dialógica são: contexto sócio-histórico (condições de produção do discurso), dialogia (diálogo dos discursos), discurso (modo de realização da língua), enunciação (processo de produção dos discursos), polifonia (discursos que atravessam o enunciado), gêneros do discurso (formas de enunciação), gêneros primários (comunicação discursiva imediata) e gêneros secundários (comunicação complexa). As análises indicaram que o conceito de prática de leitura se mostrou o mais relevante, dado que se relaciona ao conceito de letramento, simplificando este último ao criar as denominadas Matrizes de Referência, justificadas como aquelas que apontam os níveis de letramento em que cada leitor avaliado se encontra. Abrevia-se, no discurso das avaliações, o que seja de fato o letramento – baseado nas discussões de Magda Soares

Becker, que é citada diretamente nos documentos de avaliação. Assim como a prática de leitura, o conceito de letramento acaba por se tornar justificativa para a elaboração de Matrizes de Referência para a avaliação da leitura. A limitação da classificação do letramento em níveis se expressa pela concepção do que seja, de fato, um estudo sobre o letramento:

[...] Antes, nosso problema era apenas o do “estado ou condição de analfabeto” – a enorme dimensão desse problema não nos permitia perceber esta outra realidade, o “estado ou condição de quem sabe ler e escrever” e, por isso, o termo **analfabetismo** nos bastava, o seu oposto – **alfabetismo** ou **letramento** não nos era necessário. Só recentemente esse oposto tornou-se necessário, porque só recentemente passamos a enfrentar esta nova realidade social em que não basta saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente – daí o recente surgimento do termo **letramento** [...] (SOARES, 2010, p. 20, grifos da autora)

O uso da leitura e da escrita dá lugar ao nível desse uso, mensurado pela Matriz de Referência das avaliações em larga escala, de modo que a prática de leitura – também esvaziada de conceituação – garantiria a possibilidade de avaliar níveis de letramento, correspondentes ao que se considera como habilidade e competência leitora.

Ao conceito de prática de leitura, então, introduzo a noção de experiência de leitura, na qual experienciar significa dar sentido à leitura, em um processo que tem como unidade o afetamento. Só lê o sujeito que é afetado pelo texto e o compreende como portador de sentido e humanidade, visto que é criação e (re)criação humana. Do afetamento, o processo de leitura abarca sentido e significado, de modo que o sentido se torna unidade da leitura – decorrente e relacionado com a unidade do processo de leitura – em três unidades subsequentes: sentido pessoal, social e criador.

Complementa a tese a afirmativa de que as avaliações consideram como unidade da leitura o significado; e como unidade do processo de leitura, a prática, reforçando o discurso de leitor competente e restringindo as possibilidades de afetamento do sujeito.

Posto isso, a tese está dividida em três partes que exponho, a seguir.

A Parte I é intitulada **ENTRE SISTEMAS E ÍNDICES DE AVALIAÇÃO EM LEITURA: PROBLEMAS E CONTEXTOS**, e tem como objetivo situar o leitor desta tese sobre o que significam as avaliações em larga escala e apresentar as discussões em meio acadêmico sobre os impactos dessas avaliações no sistema educacional brasileiro. Essa parte é dividida em dois itens. No primeiro,

Contextualizando o que seja o problema de pesquisa e seu marco metodológico, trato da década de 1990 como marco no surgimento das avaliações em larga escala e trago à discussão as pesquisas sobre os impactos dessas avaliações na educação brasileira, bem como os aspectos políticos e ideológicos que as acompanham, de acordo com as pesquisas. Justifico, a partir do estado da arte que realizo, a metodologia de pesquisa, pautada na abordagem dialógica, compreendendo a relevância de tratar os documentos como enunciados, uma vez que os documentos de avaliação de leitura em larga escala tratam de constituir um perfil de leitor competente através de discursos, nos mais diversos meios de comunicação, ultrapassando os limites das publicações oficiais e adentrando na comunicação de massa. Nesse contexto, esclareço a teoria que embasa a tese e as análises, de modo a situar o leitor no campo das discussões que proponho. Início, assim, o segundo item dessa parte, **Do sistema ao índice de avaliação da educação brasileira: o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) como norteador avaliativo**, aponto as relações existentes entre o PISA e o IDEB, que dialogam com o discurso de leitor pautado em habilidades e competências, de forma a constituir um modo de avaliação do IDEB que atenda às necessidades de avaliação internacional. Para tanto utilizo – com mais ênfase – os conceitos de contexto sócio-histórico e de polifonia da abordagem dialógica. Mediante as análises, nota-se que o PISA reorganiza os modos de tratar as avaliações, transformando o que antes era um sistema avaliativo em um índice a ser alcançado, dentro de padrões internacionais.

Na Parte II, intitulada **ENTRE MODOS E CONCEPÇÕES DE LER: PERSPECTIVAS DE LINGUAGEM E DE SUJEITO** tenho como objetivo discutir – principalmente, mas relacionados a outros – o conceito de discurso, considerando que um perfil de leitor e leitura se constrói nos documentos que analiso. Divido essa parte em dois itens. O primeiro intitulei como **Os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa e a construção de uma concepção de linguagem**, dedicado aos PCNs de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997), base de avaliação do SAEB e, conseqüentemente, do IDEB. As fontes do documento indicam um conceito de leitura pautado na perspectiva de Mikhail Bakhtin acerca do caráter interativo e ideológico da linguagem. Os conceitos de leitura, leitor, texto e aprendizagem se entrelaçam na compreensão de que os significados são construídos a partir de um discurso baseado em um conjunto de orientações que culminam em proposta de avaliação a partir da língua e de suas práticas. No segundo item, **Do enfoque na linguagem ao enfoque no leitor competente: a**

avaliação da leitura na escola, a análise é concentrada no IDEB, composto pelas avaliações do SAEB e da Prova Brasil. O que se observa ao longo das análises é uma transição do conceito de linguagem para o de leitor competente como foco de discussão. Assim, de modo contraditório, as concepções dos PCNs de Língua Portuguesa não são visualizadas nas avaliações de leitura em larga escala, o que devia ocorrer. Os conceitos arrolados no discurso do IDEB baseiam-se na ideia de letramento para sustentar a de avaliação por habilidades e competências, reduzida a uma “Matriz de Referência”. A multiplicidade e complexidade da linguagem cedem lugar aos modos de ler competentes, em um dado nível de ensino regular. Questiono a perspectiva em que essa concepção se baseia. A relação entre o que se avalia no PISA e o que se propõe no IDEB guarda a busca de adequação a essas necessidades e, ainda, constrói o discurso de prática de leitura.

Na Parte III, **AFETAR-SE PELA, OU PRATICAR, LEITURA? EXPERIÊNCIA, SENTIDO E SIGNIFICADO**, última da tese, trato os conceitos com maior profundidade, relacionando-os com as discussões sobre afetamento com o objetivo de situar o leitor no campo teórico que ocupa a categoria afetamento. Essa parte está dividida em dois itens. No primeiro, **Experiência de leitura e afetamento: limitações do conceito de prática de leitura**, exponho a limitação que traz o conceito de prática de leitura e apresento o campo que a experiência ocupa no processo de leitura, juntamente com a unidade desse processo, o afetamento. No segundo item, **Dar sentido ou significado ao lido? O afetamento como junção entre social e pessoal**, aprofundo a categoria afetamento nos campos do sentido e do significado, apontando a relevância de um processo de leitura, em lugar de práticas, que não garantem a experiência leitora. A junção pessoal e social da leitura torna o afetamento a unidade fundante do processo de ler, no qual o sentido – unidade da leitura – dá lugar, nas avaliações em larga escala, ao significado e às práticas de leitura, justificando os discursos de leitor competente e de letramento como um conjunto de níveis que correspondam à competência leitora exigida.

Na última parte desta tese de doutoramento, redigi as **Conclusões**, retomando as discussões e análises realizadas ao longo do texto, tratando do processo de leitura e a necessidade de entender o ‘ler’ em sua totalidade. A essa totalidade acrescento a perspectiva de que, para compreender o texto lido – leitura como discutida ao longo das análises que realizei – o leitor perpassa pelo texto escrito, uma vez que linguagem

agrega o que se lê e o que se escreve e, nesse contexto, o que se escreve possui sentidos. A escrita se faz para um leitor e, assim, o que se escreve e quem lê se relacionam nessa unidade de sentido, que se faz unidade dentro de um processo de afetamento. A essa elaboração, convido o leitor a realizar o exercício de pensar juntamente comigo o que seja unidade: aquilo que é essencial a uma compreensão pelo afetar.

Finalizo esta introdução para iniciar as partes da tese e o faço com outra belíssima passagem de *Kafka e a boneca viajante*:

Finais felizes.

Qual era o final feliz de uma história com uma boneca viajante e uma menina que tinha recuperado a paz graças a três semanas de cartas maravilhosas? (FABRA, 2008, p. 114)

Para responder a essa pergunta é necessário considerar o afetamento. Assim, seria possível compreender que mais do que o significado das cartas, importava o sentido que elas imprimiam à Elsi. O significado das cartas se tornara ínfimo diante da extensão da linguagem, dos contextos nela envolvidos.

PARTE I

ENTRE SISTEMAS E ÍNDICES DE AVALIAÇÃO EM LEITURA: PROBLEMAS E CONTEXTOS

A primeira parte desta tese tem como objetivo situar o leitor sobre o que significam as avaliações em larga escala e apresentar as discussões em meio acadêmico sobre os impactos dessas avaliações no sistema educacional brasileiro. Essa parte é dividida em dois itens.

No primeiro item trato da década de 1990 como marco no surgimento das avaliações em larga escala e trago à discussão as pesquisas sobre os impactos dessas avaliações na educação brasileira, bem como os aspectos políticos e ideológicos que as acompanham, de acordo com as pesquisas. Justifico, a partir do estado da arte que realizo, a metodologia de pesquisa, pautada na abordagem dialógica, compreendendo a relevância de tratar os documentos como enunciados, uma vez que os documentos de avaliação de leitura em larga escala tratam de constituir um perfil de leitor competente através de discursos, nos mais diversos meios de comunicação, ultrapassando os limites das publicações oficiais e adentrando na comunicação de massa. Nesse contexto, esclareço a teoria que embasa a tese e as análises, de modo a situar o leitor no campo das discussões que proponho.

No segundo item dessa parte aponto as relações existentes entre o PISA e o IDEB, que dialogam com o discurso de leitor pautado em habilidades e competências, de forma a constituir um modo de avaliação do IDEB que atenda às necessidades de avaliação internacional. Para tanto utilizo – com mais ênfase – os conceitos de contexto sócio-histórico e de polifonia da abordagem dialógica. Mediante as análises, nota-se que o PISA reorganiza os modos de tratar as avaliações, transformando o que antes era um sistema avaliativo em um índice a ser alcançado, dentro de padrões internacionais.

1.1. Contextualizando o que seja problema de pesquisa e seu marco metodológico.

As discussões ao redor das avaliações externas e internas do sistema escolar problematizam o tipo de regulação o Estado tem exercido na educação brasileira e o que se espera quando se busca ajustar o nível de estudantes brasileiros a exigências e interesses econômicos externos. A década de 90, marcada pela problemática do acesso à educação e sua qualidade, assistiu aos avaliadores da educação escolarizada tornarem-se instrumentos para definir a leitura e seu ensino, assim como a exposição do contraste entre o que se ensina e o que se avalia na escola. A 8ª série/ 9º ano do Ensino Fundamental, especialmente, que deveria ser o fim de um ciclo em que a leitura – entendida como compreensão e interpretação – seria critério básico para a inserção nas séries posteriores, acabou revelando problemas considerados graves da educação brasileira. Dados do SAEB (BRASIL, 2003) indicaram que apenas 10% dos alunos matriculados na 8ª série/ 9º ano estavam em nível adequado de leitura, ou seja, 90% dos estudantes apresentavam problemas de compreensão de texto. Isso significava que os estudantes, num futuro próximo, estariam no Ensino Médio com nível inferior ao requerido.

Um dos programas de avaliação mais discutidos e conhecidos no meio acadêmico, o PISA, organizado pela OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico), avalia a leitura em diversos países. O PISA tem como objetivo produzir indicadores sobre a efetividade dos sistemas educacionais. Essa avaliação é realizada com estudantes entre 15 e 16 anos, idade em que – espera-se – cheguem ao fim da escolarização obrigatória dominando a leitura e seu uso social. Tem como pressuposto básico a leitura como compreensão, uso e reflexão sobre textos escritos para participação na vida social⁹. Cada país possui uma coordenação nacional do PISA. No Brasil, ela fica a cargo do INEP.

Quanto ao SAEB, suas origens remontam a 1986, com o projeto Edurural (financiado com recursos do Banco Mundial), que avaliou o desempenho de alunos rurais e a eficácia das medidas adotadas. Em 1988, o MEC ampliou a experiência com o

⁹ As avaliações do PISA abrangeram três áreas de conhecimento – Língua Portuguesa, Matemática e Ciências – e foram realizadas, respectivamente, nos anos de 2000, 2003, 2006 e 2009. A avaliação é realizada de três em três anos.

Saep (Sistema de Avaliação da Educação Primária), visando a melhoria da qualidade do ensino. Do projeto Edurural ao Saep e sua transição para o SAEB através das alterações da Constituição Federal de 1988, a primeira avaliação em larga escala ocorreu no ano de 1990 e, posteriormente, no de 1992, sob a responsabilidade do Inep. Após 1993, a avaliação passou a ser bienal.

Os marcos de mudança na trajetória do SAEB se situam, principalmente, entre os anos de 1995 e 2001 com: a) 1995: incorporação do TRI (Teoria de Resposta ao Item), que permitiu a comparação entre ciclos de avaliação; b) 1997: desenvolvimento das Matrizes de Referência, descrevendo competências e habilidades necessárias para cada série correspondente; c) 2001: atualização das Matrizes de Referência de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais; d) ampliação das possibilidades de análise dos resultados do SAEB com a implementação da Prova Brasil. Segundo Oliveira (2011, p. 18),

[...] o Saeb, coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), autarquia do Ministério da Educação (MEC), se consolida como importante instrumento da política pública. Durante cada aplicação os dados coletados permitiram montar um quadro sobre a evolução do desempenho do sistema educacional e dos diversos fatores incidentes na qualidade do ensino (BRASIL, 2003). Dessa maneira, as autoridades públicas puderam monitorar as políticas públicas educacionais e definir ações voltadas para a correção de deficiências detectadas.

Em 2005, antes de aplicar seu oitavo ciclo, o Saeb foi reformulado pela Portaria Ministerial nº 931, de 21 de março, passando a ser composto por dois processos avaliativos: Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil. A Aneb manteve os procedimentos da avaliação amostral, das redes públicas e privadas, com foco na gestão da educação básica.

A autora – prestadora de serviços à Diretoria de Avaliação da Educação Básica (Daeb) – afirma ainda que a divulgação de resultados da então Prova Brasil criou um ranking de escolas em lugar da proposta de compreensão das médias de desempenho, consideradas as especificidades das instituições de ensino, o que levou a uma visão da Prova Brasil como reguladora, em vez de instrumento para a melhoria da qualidade das condições de ensino. Além da mudança na concepção de avaliação, o resultado foram ações como a

[...] denominada “Caravana da Educação”. O Ministro de Estado da Educação, Fernando Haddad, junto com técnicos do Ministério e do Inep, percorreram as 27 Unidades da Federação (UF), proferindo

palestras sobre a Prova Brasil, o Censo Escolar, as metas do Ideb e as diretrizes para se efetivar o PDE aos secretários de educação estaduais e municipais, além de técnicos das secretarias. A proposta era fornecer informações aos gestores, de maneira que pudessem compreender a composição do Ideb e, assim, seguir as diretrizes e as metas traçadas. (OLIVEIRA, 2011, p. 20)

A década de 90 trouxe, ainda, a reforma do Estado e seus reflexos na educação formal, que passou a ser avaliada por sua eficácia e competência. O que o aluno devia aprender seria regulado pelos resultados das avaliações. Essa questão é discutida em pesquisas educacionais e gerou análises que apontaram as avaliações sistêmicas internas e externas como reguladoras.

Na publicação do INEP intitulada *Avaliação da Educação Básica: em busca da qualidade e equidade no Brasil*, Araújo & Luzio (2005) consideram a temática da avaliação em larga escala importante sob o ponto de vista da efetividade, pois os sistemas de ensino são verificados quanto à necessidade de atingirem patamares de desempenho aceitáveis. Tratando de forma detalhada do modo como a avaliação do SAEB é desenvolvida e sua relevância para a avaliação das ações dos sistemas educacionais no Brasil, os autores divulgam resultados de edições anteriores, concluindo que é preciso, além da avaliação externa, implementar políticas públicas que tenham impacto direto no cotidiano da escola.

Diversos autores têm se detido sobre esse aspecto. Gewehr (2010) aponta que a organização do trabalho pedagógico se redimensiona em torno das avaliações, de modo que:

[...] segundo gestores e professores ouvidos, a avaliação da educação básica tem produzido impactos na organização, na estrutura e no processo pedagógico da escola, ou seja, a avaliação oficial atua como forma de regulação, e esta vai interferir de modo significativo nas ações da escola. A ponto de observar que wem alguns casos as matrizes de referência do SAEB se transformam no currículo que vai nortear a organização do trabalho pedagógico da escola. [...] (GEWEHR, 2010, p. 95)

Paz (2011) investiga o impacto do IDEB em Santa Fé do Sul, Estado de São Paulo. Em seu estudo, o autor analisa as causas do discurso de qualidade e efetividade do IDEB quanto ao desempenho do município de Santa Fé do Sul, considerado em sua média no mesmo nível do de países desenvolvidos. Os resultados das análises apontaram que ao que pese os indicadores do IDEB de que a qualidade da educação se deve à avaliação externa, a ressignificação e inovação produzidas no contexto escolar e

seu cotidiano é que constroem a qualidade. A noção de cotidiano se relaciona, nessa perspectiva, com um conceito de gestão pautado nas questões pedagógicas. O autor argumenta, ainda, que as informações sobre o desempenho do município de Santa Fé do Sul não retrataram a realidade dos dados gerados, resultantes dos atores sociais que atuam no ambiente escolar.

Há, ainda, um conceito de cotidiano associado à especificidade dos contextos educativos. A crítica de Chirinéa (2010) a essa perspectiva elucida o campo complexo que as avaliações em larga escala vêm construindo ao longo dos anos, uma vez que a autora ressalta que os indicadores e os resultados mensuráveis não são suficientes para que se reflita sobre as especificidades e os contextos educacionais. Chirinéa ressalta, ainda, que o IDEB compila as considerações de avaliações externas, de modo que as adequações se tornam exteriores à realidade do cotidiano das instituições de ensino. Soma-se a isso o que a autora denomina de regulação da qualidade por meio de testes padronizados, nos quais

[...] os fatores considerados qualitativos são aqueles preconizados pelas políticas neoliberais de adequação de escolas e sistemas de ensino para formar e qualificar o “capital humano”, seja do ponto de vista para a qualificação para o mercado, seja sob a perspectiva de fornecer condições iguais para que todos aprendam e tenham oportunidade de alcançar lugares mais valorizados na sociedade. (CHIRINÉA, p. 65, 2010)

Nesse contexto, as pesquisas sobre avaliação educacional intensificam debates e problematizam os impactos dessa organização no cotidiano das escolas. Vianna (2003) parte do marco histórico e social representado pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada na Tailândia em maio de 1990. Ele resgata a perspectiva das avaliações, qual seja, despertar habilidades e destrezas, bem como a aquisição de conhecimentos. O questionamento de Vianna se dirige ao discurso sobre competências e habilidades, perguntando se há essa proposta no ensino e qual a natureza dessas competências e habilidades. A argumentação do autor se baseia na compreensão de que só é possível avaliar o que efetivamente foi desenvolvido, ou seja, uma avaliação que proponha habilidades e competências perpassa, necessariamente, um processo em que esses conceitos estejam presentes. Porém, o autor considera o SAEB

[...] sem sombra de dúvida, a nosso juízo, o melhor e o mais bem delineado dos projetos propostos pelo Ministério da Educação. Nele dever-se-ia concentrar todo o empenho governamental, por ser o ensino básico o fundamento para a construção do espírito de cidadania

e o alicerce sobre o qual se apoiam os demais níveis educacionais; por isso, acreditamos que seus responsáveis se deveriam preocupar, particularmente, com duas das características dos instrumentos de medida voltados para o rendimento escolar, a validade de conteúdo e a validade consequencial. (VIANNA, 2003, p. 53)

A questão da validade se refere à característica amostral do SAEB. Para o autor, dada a geografia cultural do território brasileiro, a representatividade da amostra precisa ser garantida. Nos aspectos de conteúdo e consequencial, o primeiro necessitaria de estudos de validade e, o segundo, de impacto da avaliação na comunidade. O ponto de vista de Vianna, assim, questiona as bases conceituais de habilidades e competências, mas considera relevante o SAEB do ponto de vista da metodologia e da amplitude de divulgação de resultados.

Isso, do meu ponto de vista, toca na complexidade do tema da avaliação em larga escala e dos conceitos que nela se constituem, haja vista a opinião acerca dos conceitos de habilidade e competência, que, no caso da leitura, envolvem diretamente uma concepção de aprendizagem da linguagem. Os resultados das avaliações e o modo como estes são divulgados não contribuem, sob meu ponto de vista, para a efetivação de uma avaliação pautada no campo do sentido que o sujeito atribui à leitura. As perspectivas de complexidade social a que Vianna se refere são um eixo problemático do quê e de como se avalia.

O modo de avaliação é um dos eixos de discussão nas pesquisas acadêmicas, segundo as quais a perspectiva de política pública se relaciona diretamente com os objetivos de avaliar em larga escala. Trevisan & Bellen (2008) relacionam a temática da política pública à avaliação em larga escala, justificada pelo discurso do Comitê de Assistência ao Desenvolvimento da OCDE, que organiza as avaliações do PISA, sendo utilizada como base nas avaliações de leitura do IDEB. O discurso que se constitui tem base em que

[...] o propósito da avaliação é determinar a pertinência e alcance dos objetivos, a eficiência, efetividade, impacto e sustentabilidade do desenvolvimento. A avaliação deve proporcionar informação que seja crível e útil para permitir a incorporação da experiência adquirida no processo de tomada de decisão. A avaliação deve ser vista como um mecanismo de melhoria no processo de tomada de decisão, a fim de garantir melhores informações, sobre as quais eles possam fundamentar suas decisões e melhor prestar contas sobre as políticas públicas. (TREVISAN; BELLEN, 2008, p. 536)

Segundo os autores, a partir da década de 90, a avaliação passa a fornecer dados para a análise de políticas públicas. Pode-se depreender, no modo como os estudantes são avaliados, que a avaliação passa a submeter-se a um crivo externo, qual seja, o de compilar as funções do sistema educacional e, através de parâmetros de competências e habilidades, definir quais aspectos um estudante de determinada série deve ser capaz de mobilizar para responder a uma questão.

Aos atores sociais, as pesquisas se referem como parte desconsiderada nas avaliações de larga escala, uma vez que elas oferecem amostras e referências generalizantes, em função mais de uma avaliação institucional (representada pelo desempenho de estudantes) que da avaliação do processo de aprendizagem.

Bonamino; Franco (1998) questionam o processo de institucionalização do SAEB e apontam a influência das avaliações externas nesse processo, indicando um reducionismo – nas avaliações e nos documentos que publicam – sócio econômico e pedagógico, tendo em vista que a escola é vista como aquela que tem possibilidades, de forma unilateral, de ensinar os estudantes sem atribuir o fracasso de desempenho em leitura a fatores externos à escola¹⁰.

As políticas públicas de avaliação se inserem nesse contexto, dentro de um campo de homogeneização e de alcance de resultados em larga escala. Quanto a esse aspecto Oliveira (2011) afirma que

[...] a avaliação passou a ser uma atividade presente em todos os setores sociais, tornando-se eixo norteador do processo regulatório estatal, no qual impera o controle de resultados nos empreendimentos da administração. Todavia, foi no campo educacional que as avaliações ganharam proeminência, pois o conhecimento passou a ser elemento chave para o desenvolvimento da economia mundial, que acompanhava o ritmo das mudanças tecnológicas, de descobertas científicas e inovações. (OLIVEIRA, 2011, p. 16).

Duran (2003) discute essas questões da perspectiva de uma avaliação reguladora ou emancipatória, considerando também a noção de regulação como função de controle do Estado e uma lógica de mercado, em detrimento de uma prática que se afirme emancipatória. O conceito de competência, baseado nos documentos de avaliação e na base teórica destes em Phelippe Perrenoud, é abordado pela autora, que questiona o que

¹⁰ Alícia Bonamino é autora utilizada como referência em muitas pesquisas citadas nesta parte do texto, pois as suas abordagens tratam das avaliações sob o ponto de vista das concepções – que entendo como conceitos – sobre a avaliação e seus impactos nas avaliações em larga escala. Para consulta dos estudos mencionados nesta nota, indico Bonamino (2000), Bonamino; Coscarelli; Franco (2002), Franco; Alves; Bonamino (2007).

se entende por uma escola competente e qual o sentido que se pode atribuir a alguma escola que não atenda aos padrões do Estado:

[...] o que significa uma escola ficar bem classificada nesta avaliação? Pode significar uma escola mais competente? Qual o sentido de competência? É competente uma escola que desenvolve um trabalho vinculado aos critérios estabelecidos pelo Estado? Ou, a escola é competente porque desenvolve um trabalho que resulta na inclusão e permanência dos seus alunos? (DURAN, 2003, p. 11)

Esse tipo de questionamento é compartilhado por mim nesta tese, já que me proponho a abordar o problema da avaliação como questão de sentido ou de significado, buscando compreender como, sob um significado já dado e estabelecido na regulação por meio de avaliações, como um sentido permite a cada instituição escolar transpor as exigências avaliadas como parte de suas funções. A isso se soma a questão dos conceitos de experiência e afetamento, pois a experiência de leitura se faz de que modo a partir de uma perspectiva de regulação? Como o sujeito avaliado e a comunidade escolar podem se afetar pela leitura quando esta parece se reduzir a um conjunto de significados determinados e considerados como meio e fim de mensuração da qualidade em educação?

Esses problemas estão presentes nas análises referidas, de modo que a consideração de uma avaliação no cotidiano da escola envolve, necessariamente, os sujeitos que a compõem e os modos como a compõem. Neste caso, necessariamente, pela linguagem. O conceito de competência, assim, não seria suficiente para abarcar a complexidade da linguagem e de como ela deve ser avaliada. Duran (2003) vê aí uma redução das possibilidades de aprendizagem e de qualidade em educação: a competência pode fazer parte, mas não deve ser o alicerce de avaliação de qualidade de ensino e de aprendizagem.

Ribeiro (2002), buscando compreender o papel das avaliações que surgiram na década de 90, conclui que elas orientam políticas públicas que não contribuem para a transformação social, já que a utilização de seus resultados serve a rankings entre sistemas escolares, padronizando saberes e desempenhos:

Essa política de avaliação da educação básica reduz a complexidade do processo educativo a indicadores mensuráveis e quantificáveis, enquanto a avaliação do processo fica oculta diante da suposta neutralidade do instrumento de avaliação por exame nacional, desconsiderando a multirreferencialidade dos processos avaliativos que vêm contribuindo para a superação da crise nos paradigmas tradicionais nesse campo (RIBEIRO, 2002, p. 141)

Quanto à redução da complexidade do processo educativo a dados mensuráveis e reguladores, Sousa (2003) mostra que as avaliações em larga escala podem provocar impactos no currículo, uniformizando-os e enrijecendo-os, de modo que as desigualdades sociais e escolares são intensificadas. Coadunando com as discussões de Gewehr (2010) a autora considera as avaliações em larga escala como centrais nas políticas públicas brasileiras, pois abrangem a avaliação de estudantes, professores, instituições e sistemas. A avaliação de um sistema, além disso, divulga desempenhos, bonifica as melhores notas e torna os resultados um conjunto de desempenhos, em lugar da possibilidade de construção de políticas públicas para uma educação de qualidade. As consequências desse modelo são: ênfase nos produtos, incentivo ao mérito, dados organizados em classificação, uso de dados quantitativos e destaque para a avaliação externa em detrimento da auto-avaliação. Nos exames de larga escala,

O princípio é o de que a avaliação gera competição e a competição gera qualidade. Nesta perspectiva assume o Estado a função de estimular a produção dessa qualidade. As políticas educacionais, ao contemplarem em sua formulação a comparação, a classificação e a seleção, incorporam, conseqüentemente, como inerente aos seus resultados a exclusão, o que é incompatível com o direito de todos à educação. (SOUSA, 2003)

Nesse contexto, justifica-se o discurso de transformação da educação em mercadoria, visto que a lógica de produtividade se coloca no lugar da ação coletiva e os resultados projetam o quê ensinar em função do que será avaliado. A linha de investigação de Sousa, assim como as de outros pesquisadores, contribui à formulação das análises que proponho neste texto, pois as consequências por ela descritas também têm implicações no campo dos significados. Por exemplo: se houvesse autoavaliação em vez de avaliação externa, estariam implicadas maiores possibilidades de criação e reflexão coletivas e, conseqüentemente, de mudanças significativas.

As pesquisas mencionadas se detêm em três aspectos do problema: o conceito de avaliação, a avaliação sob o ponto de vista das políticas públicas e o conceito de qualidade. O enfoque na avaliação tem resultado em estudos sobre as formas de considerar o saberes dos educandos e sobre formas de regulação. É nessas investigações que se sustenta a abordagem da presente tese, de modo que serão retomadas, agregando a questão da linguagem e dos conceitos a ela relacionados: sentido, significado, experiência e afetamento. Para tanto, passo ao esmiuçar da metodologia utilizada na

geração de dados, seguida dos aportes teóricos que a sustentam e por ela são sustentados.

Com o objetivo de discutir qual o discurso de leitura e leitor que essas avaliações agregam – sob o ponto de vista da linguagem, o objeto de estudo desta tese é o discurso sobre a leitura nos documentos das avaliações em larga escala PISA e IDEB e em outros documentos e websites relevantes para a análise, sendo para o PISA os relatórios dos anos de 2001 e 2006, juntamente com o website do INEP referente à referida avaliação; o caderno de orientação de aplicação do IDEB (Prova Brasil e SAEB) e website do INEP referente à avaliação; os documentos e websites complementares são compostos pelos PCNs de Língua Portuguesa, os meios de comunicação de massa e pesquisas realizadas sobre as avaliações em larga escala.

De posse dos materiais, as análises são organizadas com base nas seguintes categorias:

Tabela 1. Categorias de análise presentes nos documentos, pesquisas e meios de comunicação sobre avaliação de leitura em larga escala.

Categorias de análise	Objetivos	Subcategorias resultantes (teoria)
Conceitos de língua e texto	Como se entendem língua e texto, o que tem implicações para os conceitos de aprendizagem, leitura e leitor.	- Sentido; - Significado; - Competência.
Conceito de sujeito leitor	Como se compreende o sujeito leitor e qual a relação entre leitor e competência.	- Afetamento; - Competência; - Habilidade.
Conceito de leitura	Como a leitura é concebida e que posições essa noção projeta para o leitor.	- Experiência; - Práticas.

Fonte: Elaborado pela autora da tese.

Desde o início da escrita da tese, houve preocupação em definir a metodologia: o modo de tratamento dos dados possibilitaria compreender os sentidos da leitura nos documentos. A princípio, decidimo-nos – eu e minha orientadora – pelo modelo da análise de conteúdo. Porém, no decorrer do trabalho, consideramos que o modelo da análise dialógica (BRAIT, 2010), abordando explicitamente o discurso, era mais coerente com a concepção de linguagem que sustento nas análises e com o objeto de estudo, dando inclusive suporte a críticas que feitas por mim aos documentos. Os textos

que compõem os documentos são portadores de vozes, isto é, de discursos múltiplos em diálogo, e não apenas “dados”, como entende a análise de conteúdo. As noções de língua e discurso formuladas por Bakhtin são constitutivas dessa proposta teórico-metodológica:

As contribuições bakhtinianas para uma teoria/análise dialógica do discurso, sem configurar uma proposta fechada e linearmente organizada, constituem de fato um corpo de conceitos, noções e categorias que especificam a *postura dialógica* diante do *corpus discursivo*, da metodologia e do pesquisador. A pertinência de uma perspectiva dialógica se dá pela análise das especificidades discursivas constitutivas de situações e que a linguagem e determinadas atividades interpenetram e se interdefinem, e do compromisso ético do pesquisador com o objeto, que, dessa perspectiva é um sujeito histórico. (BRAIT, 2010, p. 29, itálicos da autora)

As discussões e análises neste texto visam a significação da linguagem e da leitura no discurso das avaliações e de que modo esse discurso – como enunciação – se relaciona com o outro, isto é, seus interlocutores imediatos e as ideologias ou vozes sócio-históricas que atravessam a interação verbal. Pretendo compreender as muitas vozes presentes nas enunciações dos documentos.

A tabela abaixo apresenta de modo introdutório as categorias da abordagem dialógica utilizadas neste texto, seguidas de suas definições e de como são mobilizadas na análise:

Tabela 2. Categorias da abordagem dialógica que embasam as questões de análise da pesquisa.

Categoria da abordagem dialógica	Definição	Questão para análise
Contexto sócio-histórico	As condições ideológicas concretas em que se dá toda enunciação.	Em que condições sócio-históricas e ideológicas os documentos são produzidos, por quem e a quem se dirigem?
Dialogia	O diálogo dos discursos uns com os outros; um discurso continua ou faz réplicas a outros discursos num processo contínuo.	Como os discursos se relacionam uns com os outros? Que sentidos são retomados e/ou negados e como?

Discurso	Modo de realização da língua na sociedade e na história.	Que discurso sobre a leitura e o leitor se constitui nos documentos?
Enunciação	O processo de produção dos discursos por enunciadores específicos que se dirigem a outros enunciadores em determinadas condições, produzindo discursos com formas e significações também específicas.	Quais tipos de enunciados e estratégias discursivas se materializam nas enunciações? Que significações?
Polifonia	Os múltiplos discursos que atravessam um enunciado ou texto.	Que outras vozes sustentam o discurso de leitura e competência das avaliações de leitura?
Gêneros do discurso	Formas de enunciação mais ou menos cristalizadas pelas quais a língua se realiza na sociedade e na história.	Que tipos relativamente estáveis de enunciados se concretizam nos documentos?
Gêneros primários	Formados em condição de comunicação discursiva imediata.	Há estratégias discursivas presentes nos documentos das avaliações que evidenciem organização em gêneros primários?
Gêneros secundários	Formados em condições de convívio cultural mais complexo, desenvolvido e organizado.	Como os documentos utilizam os gêneros secundários para a constituição das enunciações sobre a leitura e o perfil de leitor competente?

Fonte: Elaborado pela autora da tese, com base em Bakhtin (1992; 2003), Brait (2005; 2010).

Além desses conceitos, o que denomino de *marcas linguístico-discursivas*¹¹ explicita as categorias de Mikhail Bakhtin, pois caracteriza as enunciações, reunindo um conjunto de estratégias ou *modos do discurso* direcionados a uma terceira pessoa - constituída pelos diferentes grupos e posições ideológicas da educação formal. Através das análises, busco nas marcas discursivas os modos de significação dos enunciados.

Há dois momentos principais na análise desses discursos: o dos documentos e o dos trechos que geraram dados para análise. No primeiro momento, focalizo marcas linguístico-discursivas, pormenores dos enunciados que trazem estratégias discursivas do enunciador – quem elabora e/ou é porta-voz das avaliações em larga escala da leitura – para a construção de um perfil de leitura e de leitor na educação formal. No segundo, relaciono as análises com o corpus metodológico exposto na tabela acima.

De posse das análises, a abordagem dialógica permeia as discussões teóricas desta tese, pautadas no papel desempenhado pela linguagem no desenvolvimento e aprendizagem humana, considerando o sentido como unidade de análise dos documentos selecionados nos procedimentos metodológicos. A discussão sobre o sentido e sua relação com educação e linguagem é realizada nesta tese sob o ponto de vista de que:

[...] o sentido da palavra é sempre uma formação dinâmica, variável e complexa que tem várias zonas de estabilidade diferentes. O significado é só uma dessas zonas do sentido, a mais estável, coerente e precisa. A palavra adquire seu sentido em seu contexto e, como se sabe, muda de sentido em contextos diferentes. Ao contrário, o significado permanece invariável e estável em todas as mudanças de sentido da palavra nos diferentes contextos. As variações do sentido representam o fator principal na análise semântica da linguagem. O significado real da palavra não é constante. Em uma situação a palavra atua como um significado e em outra adquire um significado distinto [...] A palavra em sua singularidade tem só um significado. Mas esse significado não é mais que um poder que se realiza na linguagem viva

¹¹ Utilizo o conceito de marcas linguístico-discursivas com base em Silvana Mabel Serrani (2005), que entende as marcas textuais como portadoras de discursos. Ou seja, as marcas linguísticas são portadoras de discurso e, para as discussões que proponho nesta tese, o conceito de marca linguístico-discursiva se aproxima das análises que realizo.

e na qual este significado é tão somente uma pedra no edifício do sentido. (VYGOTSKI, 2000a, 333, tradução da autora da tese)¹²

O sentido a que o autor se refere ao que considero como o todo, um processo que se renova e de questiona, se constitui, reconstrói; tal afirmativa decorre da palavra que, em um contexto, é modificada. Já no campo do significado, a estabilidade e a constância se refirmam. A título de exemplificação, a palavra banco possui um significado determinado em cada contexto, em cada uso social. Porém, modificado o contexto em que a palavra banco se insere, pode sofrer alterações de sentido, pois o banco pode significar dinheiro, sentar-se ou, ainda, os bancos de dados da tecnologia informática. Tratar a palavra banco do ponto de vista do seu significado não garante que sua estabilidade seja mantida. Sendo assim, o significado sempre está submetido ao sentido; por esse motivo é que a afirmativa do autor sobre o significado como uma pedra no edifício do sentido define os limites entre esses dois conceitos. E, sendo assim, mesmo o significado, precisou antes passar pelo campo do sentido.

Pontuar o significado num campo dentro do sentido devolve ao sujeito a constância do que é o sentido. Um sentido já dado – que na verdade é um significado determinado e constante – determina que aprender a aprender, ou construir o conhecimento, é tratar de habilidades e competências como um conjunto que instrumentaliza o sujeito como leitor competente. Tem-se, assim, um perfil de leitor que, diante de um conjunto de textos que possuem estabilidade e invariabilidade, lê com o que se denomina de habilidades. Mas seria a habilidade suficiente?

São duas as dimensões que se entende de sentido, com base nas discussões dos autores que dialogam nesta tese. A primeira noção de sentido deriva de algo já dado, que possui em si o dizer e pode se findar em si mesmo. A segunda noção trata de um sentido que refaz o significado, pois um sentido já dado pode gerar novos significados

¹² Nesta tese a opção foi pela tradução das citações em língua estrangeira no corpo do texto para a língua portuguesa, seguidas de nota com a versão original. “[...] el sentido de la palabra es siempre una formación dinámica, variable y compleja que tiene varias zonas de estabilidad diferente. El significado es sólo una de esas zonas del sentido, la más estable, coherente y precisa. La palabra adquiere su sentido en su contexto y, como es sabido, cambia de sentido en contextos diferentes. Por el contrario, el significado permanece invariable y estable en todos los cambios de sentido de la palabra en los distintos contextos. Las variaciones del sentido representan el factor principal en el análisis semántico del lenguaje. El significado real de la palabra no es constante. En una operación la palabra actúa con un significado y en otra adquiere un significado distinto. [...] La palabra en su singularidad tiene sólo un significado. Pero este significado no es más que una potencia que se realiza en el lenguaje vivo en el cual este significado es tan sólo una piedra e lo edificio del sentido.”

e, em relação com o pensamento, trata do olhar individual do sujeito ao que lhe chega das relações sociais, entendidas aqui como aquelas que derivam da experiência.

Do ponto de vista das análises realizadas, o corpus teórico se constitui sobre a noção de prática de leitura presente nos documentos – após a análise dos documentos com base na abordagem dialógica –, elaborando uma discussão sobre a necessidade de uma experiência de leitura, considerando que o significado acaba sendo a unidade priorizada nas avaliações de leitura em larga escala, de modo a justificar o conceito de prática de leitura, sustentado por um discurso de letramento - ambos esvaziados em sua complexidade – que resulta em níveis de leitura e nas denominadas Matrizes de Referência, que norteiam o perfil de leitor competente.

Experiência é o que define de modo mais complexo e fiel o que seja o processo de ler. A noção de experiência que dou à leitura se faz em uma passagem belíssima de Bárcena (2005, p. 100, itálicos do autor e tradução da autora da tese):

A educação é um compromisso com a memória individual e coletiva que vai se acumulando ao longo da história e da cultura, uma memória que se recolhe nas distintas “formas de conhecimento” (filosofia, literatura, ciências, artes). Cada uma dessas formas, quando falam do núcleo humano do homem, o que fazem é *narrar*, porque os homens não são problemas ou equações, mas as histórias de que são feitos e por isso é imprescindível que no ensino saibamos narrar cada uma das disciplinas, vinculadas a seu próprio passado, às mudanças sociais que têm acompanhado seu desenvolvimento; ao transmitir o que cada um desses campos do saber acumula, não ensinamos somente determinados conteúdos, que poderiam se valorar de acordo com seu valor instrumental, mas as possibilidades de dar valor a uma forma de vida valiosa em si mesma, a qual requer, por parte dos alunos, que imaginem o que na realidade supõem daquilo que se dá a aprender. Não transmitimos uma *imagem* fechada da humanidade e do homem, mas uma imagem aberta, uma imagem problematizada, uma figura descontínua da humanidade do homem. E assim, ao definir a educação nesses termos, busquemos como *experiência*.¹³

¹³ “La educación es un compromiso con la memoria individual y colectiva que se ha venido acumulando a largo de la historia de la cultura, un memoria que se recoge en las distintas “formas de conocimiento” (filosofía, literatura, ciencias, artes). Cada una de estas formas, cuando en lo esencial hablan del núcleo humano del hombre, lo que hacen es *narrarnos*, porque los hombres no somos problemas o ecuaciones, sino las historias de las que estamos hechos Y por eso es imprescindible que en la enseñanza sepamos narrar cada una de las disciplinas, vinculándolas a su propio pasado, a los cambios sociales que han acompañado su desarrollo; al transmitir lo que cada uno de estos campos de saber acumula, no sólo enseñamos determinados contenidos, que podrían valorarse de acuerdo a su valor instrumental, sino las posibilidades de dar valor a una forma de vida valiosa en sí misma, lo cual requiere, por parte de los alumnos,

A opção pelo autor Fernando Bárcena para a elaboração da tese para as discussões sobre o que seja experiência se justifica porque considero que a busca da construção de significados não amplia a possibilidade de sentidos pessoais. Assim insiro as discussões desse autor, que auxiliam na constituição do que seja uma leitura pautada na construção de significados, considerando a experiência como um conceito que perpassa, conforme discutido por Pagni (1999), pelos cantos de experiência, os quais remetem aos diferentes sentidos desse conceito na tradição filosófica.

Essa discussão perpassa pelo entendimento de uma experiência que não se limita ao empirismo, ao empobrecimento do seu caráter estético (PAGNI, 1999) e, por assim dizer, sua possibilidade de não ser descritível, não ser mensurável, ou, definida pelo experimento ou por parâmetros definidos. A experiência é única, permeada de possibilidades, ou, retomando as palavras de Bárcena (2005), a figura descontínua da humanidade do homem. Ou seja, partindo de uma perspectiva de narrativa, das possibilidades.

Posto isso, questiono de novo o que seja a expressão construir significado na leitura. Ler é um modo de fazer, necessitando de um campo coletivo ou social e de um pessoal, que se relaciona com os modos de ler e compreender do leitor, que se constituem na experiência de leitura, porque ler é um processo que envolve a imagem problematizada da humanidade a que se refere Bárcena (2005). Leitura não é uma experiência no sentido *Erfahrung* da palavra - como prática e experimento, mas um sentido *Erlebnis* da palavra – como experiência na perspectiva do que trato como o conceito de afetamento. E, para afetamento, são necessários experiência e sentido, pois o processo de leitura não se faz através de construção de significados, mas, ao contrário, de um sentido já dado:

[...] Um significado, tal como se compreende aqui, é um sentido já dado, um sentido já interpretado. Por sua vez, na ordem do sentido, os significados se abrem a novas ou posteriores interpretações, a novas possibilidades de significação. Na ordem do sentido o pensar humano se abre ao que vem como acontecimento da compreensão, ou dito de outro modo, a compreensão como um acontecimento do pensamento. O sentido depende da atividade do pensamento, enquanto que é ela, a

que *imaginen* lo que en realidad supuso el descubrimiento de aquello que se les da a aprender. No transmitimos una imagen cerrada de la humanidad del hombre, sino una imagen abierta, una imagen problematizada, una figura discontinua de la humanidad del hombre. Y así, al plantear la educación en estos términos, la bosquejamos como una *experiencia*."

própria atividade de pensar, que o acolhe [...] Em resumo: a significação é um sentido identificado e o sentido é a abertura a possíveis e novas significações. (BÁRCENA, 2005, p. 33, tradução da autora da tese)¹⁴

Dessa perspectiva, a leitura como construção limita o que seja a leitura e o seu processo. Na leitura pautada na entonação e na pontuação, por exemplo, o que fica a cargo do leitor é compreender quê sentido se dá a um conjunto de pontuações e saber utilizá-las em diferentes situações. O sentido da leitura pelos sinais de pontuação na língua portuguesa acaba por ser já significado, já dado ao leitor, que não tem a possibilidade de – na ordem dos sentidos - abrir os significados a novas possibilidades.

Sentido para Vigotski se relaciona com o que aponta Barros (2009, p. 179):

[...] o “sentido”, assim como os signos, não estaria nem na mente, nem na natureza, nem em instâncias transcendentais aprioristicamente. O “sentido” se produziria nas práticas sociais, através da articulação dialética da história de constituição do mundo psicológico com a experiência atual do sujeito. Assim, abrem-se vias para que se admita a polissemia da linguagem e, conseqüentemente, para que se pense em múltiplas construções de sentidos.

Essa afirmativa se baseia na concepção de que a leitura se constitui a partir de um sentido que se faz estético, ou de uma experiência de leitura. Conforme dissemos acima, o conceito de prática de leitura se desfaz quando se olha para os mecanismos que envolvem a leitura e o sujeito leitor. Não há linearidade, não há agrupamentos de códigos. Há sentidos dados e significados construídos, desconstruídos e criação de novos discursos.

Quando tratamos da linguagem escrita e do que significa o texto escrito, os documentos evidenciam uma perspectiva de prática, que se faz em um conjunto de padrões do campo pragmático. E, no discurso dos documentos analisados, o pragmático torna os discursos vazios, preenchidos de um conjunto de práticas que se propõem à leitura, mas em que lugar se constitui a experiência?

¹⁴ “[...] Un significado, tal y como aquí se entenderá, es un sentido ya dado, un sentido ya interpretado. En cambio, en el orden del sentido, los significados se abren a nuevas o ulteriores interpretaciones, a nuevas posibilidades de significación. En el orden del sentido el pensar humano se abre a lo que viene como acontecimiento de la comprensión, o dicho de otro modo, a la comprensión como un acontecimiento del pensamiento. El sentido depende de la actividad del pensamiento, en cuanto que es él, la propia actividad de pensar, quien lo *acoge* [...] En resumen: la significación es ya sentido identificado y el sentido es apertura a posibles y nuevas significaciones.”

Retomando a afirmativa de Bárcena (2005) sobre educar e seduzir, quais as funções de uma educação escolarizada que se faça em uma leitura prática? Um conjunto de práticas se faz suficiente para que haja a experiência de leitura? Não seria esse campo pertencente à vivência? Vivenciar a leitura, que se faça como experiência e, então, seja prática. Um percurso inverso, que se faça dialético, no sentido em que eu evidencio uma prática leitora quando me constituo como leitor de um texto que a mim faça sentido. Que, para além de um sentido já dado, permita a constituição de novos sentidos e a criação de novas possibilidades e aprendizagens.

Quando falo em pragmática, refiro-me a um questionamento que se faz a partir da própria ação de ensinar, pois a educação é prática. Quando discutimos a leitura na escola, discutimos uma prática que decorre do que entendemos e reafirmamos: a vivência da leitura que permite a experiência de leitura e assim, resulta em práticas de leitura. A prática em si mesma, como decorrente de um conjunto de sentidos já existentes esvazia perspectivas e aprendizagens.

Retomando novamente a Bárcena (2005), um dos problemas que se constitui no campo da educação diz respeito aos discursos que não se abrem à crítica, discursos já carregados de sentidos. Há ainda outro aspecto tratado pelo autor, que pensa a prática de um ponto de vista de uma experiência reflexiva e de sentido.

Coletivo e individual não superam suas contradições, pois nas relações existentes entre as perspectivas de Bárcena e de Vigotskii, a questão da educação tem a ver com o que o primeiro autor aponta como problema, qual seja, o de que a educação moderna não diferencia dois momentos primordiais da atividade humana: prático e produtivo. A consideração de Bárcena (2005) é de que não há criação sem homem; a prática produtiva é uma prática de criação poética do humano. Na perspectiva vigotskiana, a educação intencional é aquela que se refere à própria função da escola, que trata da aprendizagem como propulsora do desenvolvimento, ou uma educação que se faz pessoal e social, agregando novos sentidos, novas apropriações que, objetivadas pelo e no sujeito, complexificam as possibilidades de desenvolvimento.

A sobreposição do saber fazer ao saber expressar motiva a discussão do que seja um significado que se sobreponha ao sentido, visto que uma avaliação da leitura na escola que se faça com base em significados aborda um saber fazer – fazer aquilo que corresponde ao já dado – em lugar de um saber expressar – que envolve o surgimento

de novos significados, subjacentes ao sentido. Por isso, considero a linguagem e a complexidade envolvida em seu processo de apropriação:

[...] a linguagem não desempenha apenas o papel de meio de comunicação entre os homens, ela é também um meio, uma forma da consciência e do pensamento humanos não destacado ainda da produção material. Torna-se a forma e o suporte da generalização consciente da realidade. Por isso, quando, posteriormente, a palavra e a linguagem se separam da atividade prática imediata, as significações verbais são abstraídas do objeto real e só podem portanto existir como fato na consciência, isto é, como pensamento. (LEONTIEV, 1978, p. 87)

Essas questões mostram a relevância do sentido no processo de leitura e, ainda, três eixos de sentido que são fundamentos da leitura: 1) sentido social; 2) sentido pessoal; 3) sentido criativo. O terceiro eixo de sentido se refere ao que discuti até o momento quanto à contradição entre o social e o individual, pois o sujeito que lê necessita compreender que a leitura é social, mas apropriada pelo homem individual e que essa leitura se faz na materialização de um texto – que cria e é recriado pelo homem. Dado o caráter de humanidade que compõe o texto escrito – e que é lido –, o sujeito que entende as relações dessa tríade é capaz de criar algo novo. Ou seja, não há sentido criador sem os demais sentidos.

A tríade a que me refiro indica a contradição social/pessoal a partir da síntese desse processo, considerada do campo da criação. O conceito de atividade é fundamental para compreender esse ponto. Leontiev (1982) questiona o que seja a vida humana, afirmando ser um conjunto ou sistema de atividades que se substituem umas às outras, em transição de sujeito e objeto. Desse ponto de vista, a atividade toma caráter de mediação entre o sujeito que aprende e o objeto que é parte das vivências humanas e humanizadoras. O pensamento humano, na perspectiva marxiana, é produto do desenvolvimento sócio-histórico e, assim, insere uma concepção de atividade que se torna geradora das discussões, uma vez que trata das questões de aprendizagem e de constituição de sentidos. Em uma definição mais precisa, o autor elabora a percepção do que seja a atividade:

A atividade é uma unidade molar não aditiva da vida do sujeito corporal e material. Em um sentido mais estreito, é dizer, a nível psicológico, esta unidade da vida se vê mediada pelo reflexo psíquico, cuja função real consiste em que este orienta o sujeito no mundo dos objetos. Em outras palavras, a atividade não é uma reação, assim como não é um conjunto de reações, senão um sistema que possui

uma estrutura, passos internos e conversões, desenvolvimento. (LEONTIEV, 1982, p. 66, tradução da autora da tese)¹⁵

Tomando a atividade como sistema, as convergências de conceitos e subcategorias que se constituem no campo da leitura dialogam com subcategorias que evidenciam um complexo processo que envolve aprendizagem, memória e constituição de sentidos.

Em síntese, a tese que fundamenta e é fundamentada por todas as demais é a de que a leitura tem como unidade o sentido, assim como a vivência está para a unidade da atividade, justo porque é a tríade que supera a contradição entre social e pessoal no processo de leitura, sustentando a tese de que as avaliações em larga escala, ao priorizarem o significado como unidades da linguagem destituem a unidade da leitura – o sentido – e privam o sujeito da experiência de leitura, que tem como unidade o afetamento.

Diante da tese que expus acima, inicio as análises das avaliações em larga escala, partindo das relações entre o PISA e o IDEB, considerando a categoria bakhtiniana de polifonia e as condições de produção de discurso.

1.2. Do sistema ao índice de avaliação da educação brasileira: o PISA como norteador avaliativo.

O panorama breve sobre o surgimento do PISA, do SAEB e a transição para o IDEB indicado na primeira seção deste capítulo são parte de uma trajetória que necessita ser exposta e discutida. Compreender o que significa a transição de um sistema de avaliação para um índice e quais as suas relações com um norteador avaliativo externo (inclusive do ponto de vista de exterior ao nosso país) depreende a noção de um conjunto de concepções sobre o que seja avaliar e de quem se espera seja o avaliado.

¹⁵ “La actividad es una actividad molar no aditiva de la vida del sujeto corporal y material. En un sentido más estrecho, es decir, a nivel psicológico, cuya función real consiste en que este orienta el sujeto en el mundo de los objetos. En otras palabras, la actividad no es una reacción, así como tampoco un conjunto de reacciones, sino que es un sistema que posee una estructura, pasos internos y conversiones, desarrollo.”

A dinâmica de organização das avaliações em larga escala depende de uma rede de significados e de sentidos que se atribui à própria linguagem. Cabe ressaltar, assim, que compreender a trajetória das avaliações dos sistemas de ensino na educação brasileira é a base para a compreensão sobre a linguagem e sua relação com sentido, significado e leitura.

O contexto social e histórico da produção de discursos sobre a leitura e sua avaliação em larga escala possui, além de aspectos políticos e sociais, um conjunto de concepções educacionais acerca da leitura e da aprendizagem. O contexto a que me refiro insere o PISA e o IDEB em um campo de relação que justifica um perfil de leitor competente, segundo o qual a avaliação de leitura em larga escala realizada pelo IDEB responde às expectativas e objetivos do PISA, de modo que as políticas brasileiras respondem às necessidades apontadas pelas avaliações externas.

Os antecedentes do discurso sobre a leitura e sua avaliação em larga escala no Brasil têm origem na OECD, formada por países que partilham os princípios da democracia representativa e da economia de livre mercado. Para compor a organização, os países participantes têm como objetivos o aumento do IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) e a elevação dos níveis de competências e habilidades de leitura entre os estudantes. Para avaliar esses níveis criou-se o PISA, que mensura o nível de leitura competente em estudantes que têm, em média, 15 anos de idade:

A OECD, Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico, é uma organização global que visa ajudar os governos-membros a desenvolverem melhores políticas nas áreas econômicas e sociais. As questões tratadas pelos países-membros refletem as principais preocupações atuais de seus líderes e cidadãos, entre elas a busca do enriquecimento do capital humano nas nações por meio da educação e do aprimoramento constante dos sistemas de ensino. O programa de educação da OECD vem trabalhando nos últimos dez anos para melhorar os indicadores internacionais de desempenho educacional. Para tanto, a OECD decidiu investir diretamente na melhoria das medidas de resultados, organizando pesquisas internacionais comparáveis, enfocando especialmente medidas de habilidades e competências necessárias à vida moderna. O Pisa insere-se dentro deste propósito. (BRASIL, 2001, p. 8)

A referência acima – apontada no documento *PISA 2000: relatório nacional* (BRASIL, 2001), indica que os objetivos externos à economia se baseiam no desempenho educacional relacionado ao discurso das habilidades e competências que

exige a vida moderna. Tal discurso é enredado pelos estudos de Phillippe Perrenoud, que norteia a justificativa de leitura competente, através da teoria das competências. Aponto, aqui, o primeiro contexto social e histórico que permeia as condições de produção do discurso, segundo o qual o sentido de uma palavra é determinado por um contexto (BAKHTIN, 1992) e, desse modo, o conceito de competência corresponde a um momento histórico, social e cultural marcado pela década de 90 e as políticas neoliberalistas de economia, educação e desenvolvimento de capital humano.

A teoria das competências, atrelada à perspectiva de Phillippe Perrenoud representa a vertente de competência formativa, segundo a qual o sujeito gerencia suas aprendizagens, tornando-se responsável pela sua regulação. A justificativa para a competência se constitui pela modernidade e rapidez com que a sociedade se modifica e cria situações e, à essas situações o sujeito deve mobilizar seus saberes, ultrapassando o campo dos conhecimentos que possui para agir de forma competente, através de suas habilidades.

O autor vê a sociedade atual como diversa e complexa, exigindo que os sujeitos – alunos e professores – mobilizem seus saberes e habilidades para enfrentar diferentes situações:

[...] A competência requerida hoje em dia é o domínio dos conteúdos com suficiente fluência e distância para construí-los em situações abertas e tarefas complexas, aproveitando ocasiões, partindo dos interesses dos alunos, explorando os acontecimentos, em suma, favorecendo a apropriação ativa e a transferência dos saberes, sem passar necessariamente por sua exposição metódica, na ordem prescrita por um sumário. (PERRENOUD, 2000, p. 27)

O caráter de dinamicidade e de mobilização de aparatos cognitivos é o eixo que elabora a concepção de competência e, assim, constrói um discurso de diversos saberes, referindo-se de forma clara à aprendizagem como responsabilidade do sujeito:

Resta trabalhar a partir das concepções dos alunos, dialogar com eles, fazer com que sejam avaliadas para aproximá-las dos conhecimentos científicos a serem ensinados. A competência do professor é, então, essencialmente *didática*. Ajuda-o a fundamentar-se nas representações prévias dos alunos, sem se fechar nelas, a encontrar um ponto de entrada em seu sistema cognitivo, uma maneira de desestabilizá-los *apenas o suficiente* para levá-los a restabelecerem o equilíbrio, incorporando novos elementos às representações existentes, reorganizando-as se necessário (PERRENOUD, 2000, p. 29, grifos do autor).

O discurso de Perrenoud é marcado pela relação que se estabelece entre a teoria das competências e à psicogenética de Jean Piaget. As marcas linguísticas que indicam essa relação – indicada pelas referências teóricas que o autor utiliza –, marcadas pelas expressões: ‘representações prévias’, ‘sistema cognitivo’, ‘desestabilização’, ‘equilíbrio’, ‘incorporação’ e ‘reorganização’. A ordem em que os conceitos são organizados se refere ao momento de construção do conhecimento do sujeito, conforme exposto por Piaget (1964), do ponto de vista do desenvolvimento:

[...] desenvolvimento é um processo que diz respeito à totalidade das estruturas de conhecimento. Aprendizagem apresenta o caso oposto. Em geral, a aprendizagem é provocada por situações provocadas por psicólogos experimentais; ou por professores em relação a um tópico específico; ou por uma situação externa. Em geral, é provocada e não espontânea. Além disso, é um processo limitado – limitado a um problema único ou a uma estrutura única. Assim, eu penso que desenvolvimento explica aprendizagem [...]

A soma das estruturas cognitivas e a adaptação dessas às situações que exigem a ação do sujeito somam-se, no discurso de Perrenoud (2000), a um perfil de professor que tenha competência didática, que considera as concepções dos alunos. Construir competência nos alunos remete a possuir competências, em uma lógica que se organiza em uma concepção de regulação individual, segundo a qual cada sujeito – a partir de suas competências – restabelece suas possibilidades de aprendizagem quando equilibra seu sistema cognitivo e, desse modo, é capaz de responder à modernidade e complexidade com que as situações exigem a utilização de saberes.

Os conceitos de polifonia e de enunciado explicitam o exposto acima, visto que o sujeito do discurso, no caso de Phillippe Perrenoud, justifica a teoria das competências a partir de uma teoria de aprendizagem, ou seja, de uma teoria que trata do sujeito como aquele que constrói seus modos de aprender, sendo a função do educador a de gerenciamento. O discurso de competente insere a perspectiva que abordei no primeiro item desta parte da tese, que se refere às pesquisas sobre as avaliações em larga escala e seus impactos nas concepções de avaliação, do atendimento às exigências econômicas.

Quanto às avaliações e suas relações com a teoria das competências, no artigo *Sucesso na escola: o currículo, nada mais que o currículo* (PERRENOUD, 2003) Phillippe Perrenoud – que como já exposto neste texto é referência para a construção das avaliações em leitura – afirma a coexistência de duas definições de sucesso escolar, considerando a primeira como aquela que leva em conta o sucesso do aluno e, a

segunda, a que considera o cognitivo e os desempenhos em larga escala. As duas definições, para o autor, deveriam se aproximar de um ideal, pautado nos componentes do currículo. A dicotomia sucesso aluno e sucesso instituição gera um problema curricular em que,

Esse efeito dominante da padronização vai possivelmente concentrar as prioridades curriculares naquilo que parece facilmente mensurável e comparável no interior de um sistema educacional, ou entre sistemas: operações, memorização, formas verbais ao invés de raciocínio, imaginação ou argumentação... Isso só vem contrabalançar a tendência – tímida – a uma autonomia curricular mais acentuada dos estabelecimentos e a uma profissionalização da profissão do professor. E, sobretudo, isso só pode retardar a evolução do currículo escolar rumo a objetivos de alto nível taxonômico e rumo às competências (PERRENOUD, 2003, p 13)

As críticas do autor às avaliações são justamente as que sustentam os argumentos para uma teoria das competências. Uma avaliação para mensurar competências responde a uma lógica de currículo estável e definido pelas necessidades sócio econômicas e não pelos sujeitos, mas, de resposta às necessidades da sociedade, pautada no capitalismo e na formação de pessoas que correspondam a essa ideia de social. A crítica do autor se volta para as avaliações – o instrumento – não para a organização da qual ela é resultado, justamente, a teoria das competências.

Nesse campo de contradições e estratégias discursivas, dou início às análises dialógicas que explicitam como as vozes e as ideologias presentes nessas teorias se complementam, afirmam/reafirmam, negam/dão a entender. É no campo do discurso que esses contextos se evidenciam e, o discurso das avaliações é fonte para compreender como o esvaziamento de conceitos simplifica o complexo processo de leitura em um discurso de práticas de leitura:

Quadro 1. O PISA e o IDEB.

O PISA e o Ideb

O Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) é o indicador objetivo para a verificação do cumprimento das metas fixadas no Termo de Adesão ao Compromisso "Todos pela Educação", eixo do Plano de Desenvolvimento da Educação, do Ministério da Educação, que trata da educação básica. É nesse âmbito que se enquadra a ideia das metas intermediárias para o Ideb. A lógica é a de que, para que o Brasil chegue à média 6,0 em 2021, período estipulado tendo como base a simbologia do bicentenário da Independência em 2022, cada sistema deve evoluir segundo pontos de partida distintos, e com esforço maior daqueles que partem em pior situação, com um objetivo implícito de redução da desigualdade educacional.

A definição de uma meta nacional para o Ideb em 6,0 significa dizer que o país deve atingir em 2021, considerando os anos iniciais do ensino fundamental, o nível de qualidade educacional, em termos de proficiência e rendimento (taxa de aprovação), da média dos países desenvolvidos (média dos países membros da OCDE) observada atualmente. Essa comparação internacional foi possível devido a uma técnica de compatibilização entre a distribuição das proficiências observadas no PISA e no Saeb.

Fonte: INEP (2009), em <http://portal.inep.gov.br/internacional-novo-pisa-opisaeideb>

As concepções que se mostram no PISA são reafirmadas pelo IDEB, que responde às avaliações externas de leitura na escola e trata de organizar as avaliações de leitura no Brasil a partir do que se justifica como necessidade de corresponder à economia mundial e metas estabelecidas pelo Todos pela Educação, referido diretamente à OCDE quanto aos motivos de metas para a educação brasileira e os desempenhos em leitura.

A perspectiva de regulação se reafirma quando as metas respondem a motivos externos e econômicos, atrelados ao desempenho de leitura. A noção que se constitui de leitura e de sua avaliação, relacionada com a teoria das competências discutida anteriormente neste texto, remete a uma regulação do sujeito leitor e do que se enuncia como necessário a uma leitura competente.

Novamente o contexto histórico e social da produção do enunciado do quadro – e do discurso sobre a avaliação em leitura – permeia as palavras e as torna um campo de justificativas e convencimento, pautado em metas a serem atingidas. O sujeito do discurso refere que os resultados são importantes para corresponder às expectativas externas e o IDEB acaba por ser apontado como intermediário para alcance das médias exigidas pelas metas internacionais de desempenho. O IDEB remete ao ‘termo de

Adesão ao Compromisso Todos Pela Educação¹⁶ e à OCDE – implícita em ‘média 6,0 em 2021’, explicitada pelo PISA. São quatro discursos diferentes que sustentam o discurso da avaliação brasileira. A importância dada à correspondência de objetivos de desempenho externo é notável também no que se atribui como responsabilidade de cada avaliação: 1) SAEB – indicador objetivo de verificação; 2) Todos pela Educação – fixador de metas da Educação Básica; 3) OCDE – indicador para média de países desenvolvidos; 4) PISA – compatibilizador de proficiências do SAEB.

O enunciado não esclarece o que significa e quais os objetivos de obtenção de média de países membros a OCDE. O discurso do IDEB remete a vários outros discursos, sem anunciar ao interlocutor as finalidades da avaliação. O quadro analisado não é o único sujeito do discurso que afirma a importância da avaliação sem mostrar suas finalidades.

Esse discurso se reafirma em um Anexo do Relatório *PISA 2000* (BRASIL, 2001) assinado por Claudio de Moura Castro, graduado, mestre e doutor em Economia, trazendo ao leitor um breve histórico da educação escolarizada no Brasil, mostrando o alto índice de estudantes que não entendem com precisão o que leem. A posição é clara quanto aos aspectos econômicos que envolvem a avaliação externa e quais as perspectivas do Brasil no cenário mundial. O PISA é apontado como oportunidade de desenvolvimento brasileiro quanto à leitura e à educação escolarizada.

O autor do Anexo recorre à história da educação no Brasil para constituir sua enunciação ao leitor, afirmando que desde o fim do Império, passando pela República Velha e até o pós-guerra com a ideia de “educação para todos”, o que se vê no Brasil é uma expansão de vagas em desproporção à qualidade de ensino.

¹⁶ O ‘Compromisso Todos pela Educação’ busca efetivação do direito de todas as crianças e jovens com Educação Básica de qualidade até o ano de 2022. Foram estabelecidas cinco metas para a educação básica: 1) toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola; 2) toda criança plenamente alfabetizada até os 08 anos; 3) todo aluno com aprendizado adequado à sua série; 4) todo jovem com o Ensino Médio concluído até os 19 anos; 5) investimento em Educação ampliado e bem gerido. O material que o Compromisso Todos pela Educação possui em seu website www.todospelaeducacao.org.br é vasto e possui diversos textos que tratam das metas estabelecidas. Destaco os textos (considerados textos os diversos tipos que são disponibilizados, pois entre eles há planilhas e gráficos) que remetem diretamente ao PISA e ao desempenho de estudantes: *Levantamento sobre a posse de livros e o desempenho dos estudantes no PISA*, *Que tipos de livros os estudantes que realizaram o PISA 2009 possuem?*, *Levantamento da distribuição etária dos professores no Brasil e na OCDE*. O material disponível no website é vasto e trata de assuntos polêmicos, como a alfabetização até os 08 anos de idade, assinado por Magda Becker Soares (2011).

Porém, esse histórico, de acordo com Castro, não justifica a situação da educação no Brasil:

[...] consideremos que a Coréia nos idos de 60 não estava melhor do que o Brasil, seja em qualidade, seja em quantidade. Não era um país mais rico do que o Brasil. Não obstante, atingiu os níveis quantitativos dos mais avançados países da OCDE e níveis qualitativos acima de quase todos eles. Nem por isso teve que gastar com educação uma proporção do PIB fora dos padrões mundiais. Simplesmente, houve um compromisso férreo entre famílias, a sociedade e o governo acerca da prioridade a ser dada à educação. Portanto, de um ponto de vista puramente mecânico ou conceptual, não houve inevitabilidade na nossa troca de qualidade por quantidade e tampouco pelo ritmo moroso em que todo o sistema que atende aos mais pobres se desenvolveu. (BRASIL, 2001, p. 79-80)

As marcas linguísticas presentes no trecho acima apontam a Coréia como exemplo de educação de qualidade – e em quantidade –, em uma estratégia de discurso que aponto como de justificativa da história do Brasil nos baixos índices de competência leitora, em contrapartida a uma ideia de modernidade e de desenvolvimento. A história não justifica o desempenho ‘moroso’, uma vez que foi o compromisso da sociedade coreana que possibilitou a qualidade da educação. No Brasil a noção de quantidade permeou o desempenho brasileiro. O capital humano surge no discurso como a possibilidade de desempenho de qualidade nas avaliações, remetendo os interlocutores a uma perspectiva de coletividade e de responsabilidade social com os desempenhos em leitura.

A avaliação desses problemas por meio do PISA é vista como um alerta para o ensino da linguagem, pois as questões da prova – elaboradas com vistas a situações reais – refletem uma escola que ensina a leitura do modo mais primitivo (BRASIL, 2001). A situação do Brasil – reafirma Castro – é comparada a países com alto IDH, o que deixa o Brasil em desvantagem, mas não justifica o atraso educacional dos sistemas de ensino.

Além do documento do PISA (BRASIL, 2001), no campo do discurso sobre as avaliações em larga escala sobre a leitura merece destaque também o papel dos meios de comunicação que, atualmente, vêm tomando uma função de disseminação das informações sobre as avaliações e sua relevância para a sociedade.

Considero nesta tese que os meios de comunicação – televisivos e da internet – se constituem como instrumento para a ampla divulgação das avaliações, considerando

que os discursos se apresentam com aspectos a alternância dos sujeitos do discurso, que está relacionada ao enunciado:

[...] a alternância dos sujeitos do discurso, que emoldura o enunciado e cria para ele a massa firme, rigorosamente delimitada dos outros enunciados a ele vinculados, é a primeira peculiaridade constitutiva do enunciado como unidade da comunicação discursiva, que o distingue da unidade da língua. Passemos à segunda peculiaridade do enunciado, intimamente ligado à primeira. Essa segunda peculiaridade é a conclusibilidade específica do enunciado. A conclusibilidade do enunciado é uma espécie de aspecto interno da alternância dos sujeitos do discurso [...] (BAKHTIN, 2003, p. 280)

A alternância dos sujeitos do discurso, no campo dos meios de comunicação se torna complexa, dada a característica de rápida divulgação e disseminação de informação e, conseqüentemente, de resposta quase que imediata dos interlocutores.

Os meios a que me refiro são, principalmente, a TV aberta e a internet. Na TV aberta, o discurso é tratado de forma convencer a população acerca da importância de o Brasil atingir as metas de avaliação. Segue a transcrição de um desses discursos:

Nos últimos 10 anos, as avaliações internacionais colocaram o Brasil entre os países que mais evoluíram na educação. A qualidade melhorou em todos os níveis e nossas crianças estão aprendendo mais. Com o Ideb, obtido a partir do Censo Escolar e da Prova Brasil a educação básica passou a ser avaliada de dois em dois anos. A gente vem melhorando desde 2003. Em 2005, subimos mais um pouco. Em 2007, continuamos evoluindo. E o último Ideb reforça ainda mais que estamos melhorando. Nossa meta é chegar em 2022 com a nota 6, a média dos países desenvolvidos. Este ano é ano de Prova Brasil. Todas as escolas públicas vão receber este livro com as informações sobre o exame, que será aplicado em novembro. Professor, mobilize a sua escola. A educação brasileira está no caminho certo. Ministério da Educação, Governo Federal. (PLANO de Desenvolvimento da Educação, 2009)

As referências temporais utilizadas na veiculação em meio televisivo inserem uma perspectiva de processo de consolidação das avaliações em larga escala, que se apoia sobre a ideia de desenvolvimento e progresso, que é materializada discursivamente, também, na imagem veiculada:

Quadro 2. O IDEB e a Prova Brasil



Fonte: PDE (2009), em <http://www.youtube.com/watch?v=AmKBniz5oRc>

A imagem que marca o discurso representa uma ideia de avanço, progresso. Cada degrau – representado pelos índices de desempenho em leitura – é marcado por números, relacionados aos objetivos do Plano de Desenvolvimento da Educação. Cabe ressaltar que o ano de 2009 representa um contexto histórico e social em que a produção do discurso sobre as avaliações em larga escala enfrentaram a rejeição da população escolar e acadêmica das avaliações de anos anteriores e, assim os enunciados se constroem sobre uma égide de explicitação de resultados considerados positivos quanto à educação escolarizada, no que se refere aos desempenhos. A imagem traduz essa problemática.

Além disso, o conjunto de enunciados apresentou três marcas linguístico-discursivas: 1) evolução temporal do discurso: a imagem da escada; os números ascendentes em conjunto com os anos de 2003, 2005, 2007, 2009; 2) regularidade do discurso: todas as orações enfatizam a ideia de evolução, marcada principalmente por verbos: ‘evoluíram’, ‘melhorou’, ‘vem melhorando’, ‘subimos’; 3) discurso de tradição e credibilidade: marcas que indicam as avaliações internacionais como necessárias e importantes, nas expressões ‘nos últimos 10 anos’, ‘colocaram’, ‘qualidade melhorou’, ‘crianças estão aprendendo mais’, ‘educação brasileira está no caminho certo’.

As marcas linguístico-discursivas que tratam dessa questão aponto de forma mais detalhada a seguir, analisando o enunciado em partes, separadas pelas orações,

pois considero que as marcas linguísticas têm sua ênfase, neste caso, a cada ponto final que compõe o enunciado:

(1) “Nos últimos 10 anos, as avaliações internacionais colocaram o Brasil entre os países que mais evoluíram na educação.”

Marca 1- Verbo ‘colocaram’ se refere à evolução do Brasil em educação, com referência direta às ‘avaliações internacionais’, que é sujeito da oração e do próprio processo. O Brasil aparece com passividade (o Brasil foi colocado, é objeto da ação de colocar). O sujeito não é o Brasil, mas a avaliadora que, mais uma vez, aparece marcada dentro de um contexto social e histórico do discurso.

(2) “A qualidade melhorou em todos os níveis e nossas crianças estão aprendendo mais.”

Marca 2- A qualidade torna-se destaque na oração, de modo que as crianças tomam posição de passividade. Qualidade remete à ideia das avaliações, reafirmando as avaliações internacionais como responsáveis pelas melhoras.

(3) “Com o Ideb, obtido a partir do Censo Escolar e da Prova Brasil a educação básica passou a ser avaliada de dois em dois anos.”

Marca 3- As avaliações internas são inseridas no contexto do enunciado, não sendo atribuído a elas qualquer indicativo de qualidade ou média de desempenho. O Ideb é marca temporal nas avaliações.

(4) “A gente vem melhorando desde 2003.”

Marca 4- ‘A gente’ atribui um sentido de totalidade, de conjunto, através da marca pronominal. As responsabilidades de qualidade e desenvolvimento, atribuídas à avaliação externa, dão lugar à ideia de ‘melhora’, que é realizada pelo ‘todo’.

(5) “Em 2005, subimos mais um pouco.”

Marca 5 – O ano de referência remete à noção de processo, progresso e desenvolvimento e rememora a noção dos ‘últimos 10 anos’ e, assim, às avaliações externas de leitura, indicando gradação.

(6) “Em 2007, continuamos evoluindo.”

Marca 6- Reafirmação de desenvolvimento e de qualidade. Noção reafirmada de progresso e de coletividade.

(7) “E o último Ideb reforça ainda mais que estamos melhorando.”

Marca 7- A avaliação interna - IDEB – justifica o discurso de melhora de desempenho, como reforço – indicando a ideia de importância das avaliações internacionais.

(8) “Nossa meta é chegar em 2022 com a nota 6, a média dos países desenvolvidos.”

Marca 8 – A projeção (meta) e a nota se referem diretamente às avaliações externas e retoma a ideia inicial do enunciado: de corresponder às expectativas internacionais de desempenho. ‘Nossa’, ao contrário dos enunciados anteriores e à ideia de coletividade, marca um discurso oficial, que objetiva atingir as médias de desempenho.

(9) “Este ano é ano de Prova Brasil.”

Marca 9 – Realização explícita da chamada para a avaliação para o ano de 2009.

(10) “Todas as escolas públicas vão receber este livro com as informações sobre o exame, que será aplicado em novembro.”

Marca 10 – O objetivo do enunciado é exposto, ou seja, a avaliação realizada em novembro de 2009 e a disponibilização de um documento que orienta essa avaliação. Na imagem, o livro está nas mãos da representante do sujeito do discurso desde o início do enunciado.

(11) “Professor, mobilize a sua escola.”

Marca 11- O sujeito do discurso marca o seu interlocutor, o professor e a função docente de mobilização.

(12) “A educação brasileira está no caminho certo.”

Marca 12- Reafirma-se a necessidade de prosseguir com as avaliações em larga escala, uma vez que o caminho tem como objetivo atingir as médias de desempenho internacionais.

(13) “Ministério da Educação, Governo Federal”

Marca 13- o sujeito do discurso marca o seu enunciado, afirmando o posição do Estado quanto à relevância das avaliações.

Nas análises acima retomo as contribuições de Mikhail Bakhtin, estudadas por Barros (2005) no que diz respeito à dialogia e polifonia, presentes de modo explícito no enunciado acima:

[...] distingui claramente dialogismo e polifonia, reservando o termo dialogismo para o princípio dialógico constitutivo da linguagem e de todo discurso e empregando a palavra polifonia para caracterizar um certo tipo de texto, aquele em que o dialogismo se deixa ver, aquele em que são percebidas muitas vozes, por oposição aos textos monofônicos, que escondem os diálogos que os constituem[...] Nos textos polifônicos, os diálogos entre discursos mostram-se, deixam-se ver ou entrever; nos textos monofônicos eles se ocultam sob a aparência de um discurso único, de uma única voz. Monofonia e

polifonia são, portanto, efeitos de sentido [...] (BARROS, 2005, p. 34)

As marcas linguísticas presentes nas análises indicaram que monofonia e polifonia se integram e formam um conjunto de estratégias, que Barros (2005) aborda do ponto de vista das aparências, referentes ao que se deseja que se oculte ou seja explícito no campo dos discursos. As estratégias apontadas pela autora são utilizadas com o auxílio da imagem e com a alternância de sujeitos do discurso.

A essa questão, acrescento as discussões de Bakhtin (2003) quanto aos enunciados – que afirmei, são diversos no trecho analisado, sendo um enunciado composto de outros tantos –, que relacionam a vida e os diálogos, ou, o sentido que se integra à língua através das marcas linguísticas. O modo de organizar a ideia de avaliação e de sua importância depende tanto do contexto – de rejeição às avaliações em larga escala, principalmente as internas – quanto dos modos de dizer e dos modos de integrar ou ‘chamar’ os interlocutores à participação nas avaliações. A noção de coletividade engrena a criação de necessidade de participação, como algo pertencente ao ‘nós’.

Há, ainda, um vídeo em linguagem mais popular e com ilustrações, que trata da mesma questão, porém não como convite à avaliação, mas como esclarecimento sobre a importância do Ideb para a educação brasileira, dirigido aos pais dos estudantes, que são ‘convocados’ à participação na vida escolar de seus filhos:

Você sabia que atitudes simples, como perguntar diariamente o que o seu filho aprendeu de novo na escola contribui muito para que ele tire boas notas e tenha um futuro melhor? Como mãe e brasileira eu me preocupo com o ensino das nossas escolas. Sei que nossa participação é fundamental para que todos tenham uma educação de qualidade. É por isso que fico sempre de olho no Ideb, uma nota de zero a dez que toda escola pública do Brasil possui. Quer saber qual a nota do seu filho? É simples: acesse educarparacrescer.com.br/notadaescola. Eu estarei lá para te ajudar e tirar suas dúvidas. O Brasil só melhora com Educação de qualidade. E você tem tudo a ver com isso. (EDUCAR para crescer, 2009)

Este enunciado traz em suas marcas linguísticas um conjunto de questionamentos do sujeito do discurso ao seu interlocutor. Tendo como sujeito do discurso a atriz Malu Mader, o interlocutor é constantemente questionado:

Quadro 3. Você sabe o que é o IDEB?



Fonte: Educar para Crescer (2009), em http://www.youtube.com/watch?v=i_e8cWp1ldk

O sujeito do discurso – representado pela atriz Malu Mader – mostra seu exemplo como mãe e brasileira e sua preocupação com o ensino escolarizado; inclui o interlocutor como responsável pela participação para uma educação de qualidade, através do sujeito ‘nós’ (nossa participação); reafirma sua preocupação com a educação e mostra a ação evidencia tal preocupação com a expressão ‘fico sempre de olho’, utilizando uma expressão coloquial para se referir ao acompanhamento das notas de desempenho do IDEB; o sujeito do discurso questiona mais uma vez o interlocutor com a expressão ‘quer saber qual a nota do seu filho?’, que remonta ao exemplo de preocupação e ação para uma educação de qualidade que o sujeito do discurso pratica; o sujeito do discurso indica a simplicidade de acesso aos desempenhos e que auxiliará nas dúvidas quanto à consulta; o enunciado é finalizado com duas afirmativas, sendo a primeira da relação entre educação de qualidade e o Brasil (noção de coletividade) e , a segunda, a responsabilidade do interlocutor na coletividade.

Além do meio televisivo, na internet, os textos sobre a leitura e sua avaliação têm destinatários claros. O website provabrazil.inep.gov.br é dirigido a três públicos: professor, gestor e pais. Cada um deles é abordado por um discurso diferente para a compreensão da relevância da Prova Brasil na escola:

Quadro 4. Menu do professor, gestor e pais para consulta ao SAEB e Prova Brasil (IDEB).

	Menu do Gestor
	> Apresentação
	> Objetivos das avaliações
	> As avaliações e o Ideb
	> O Ideb
	> Compromisso Todos Pela Educação
	> Plano de Desenvolvimento da Educação
	> Censo Escolar
	> Escalas da Prova Brasil e Saeb
	> Matrizes de referência
Menu do Professor	
> Apresentação	
> O que cai nas provas	
> Aplicação	
> A prova de língua portuguesa	
> A prova de matemática	
> Parâmetros Curriculares Nacionais	
> Escalas da Prova Brasil e Saeb	
> Matrizes de referência	
Menu dos Pais	
> Apresentação	
> Nota do seu filho	
> Nota para a escola	
> O que cai na prova?	
> Para que servem as provas?	

Fonte: INEP (2009), em . <http://provabrasil.inep.gov.br/>

O ‘Menu’ apresenta três interlocutores distintos: professores, gestores e pais. A cada um dos interlocutores há uma estratégia discursiva diferenciada, com marcas linguísticas que traçam perfis de cada um dos sujeitos a quem se dirige o esclarecimento sobre as avaliações em larga escala de leitura no Brasil.

Para os educadores o ‘Menu’ possui as indicações de uma apresentação ao que seja a avaliação em leitura, como ocorre a aplicação, como são constituídas as provas de língua portuguesa e matemática, a referência aos parâmetros curriculares nacionais, como são organizadas as escalas de prova Brasil e do SAEB e, por fim, as Matrizes de Referência. O conjunto de opções do ‘Menu’ ao educador oferece os aparatos que

sustentam as avaliações, desde os modelos de provas até as matrizes que organizam os tópicos que são avaliados nos estudantes. O perfil que se delineia com as opções é de um educador que tenha conhecimento dos elementos avaliados em leitura e dos aportes teóricos (representados pelos parâmetros curriculares nacionais) que baseiam os desempenhos desejados nas avaliações. Observo nessa organização os conceitos de polifonia e discurso. Há várias vozes que embasam um discurso do perfil de leitor e de como as avaliações em larga escala são importantes para o desenvolvimento da educação formal e, conseqüentemente, do Brasil.

Junto ao discurso e à polifonia destes, o diálogo traz o conceito de gêneros primários e secundários de Bakhtin (2003) e que Marchezan (2005, p. 119) discute:

[...] Os diálogos que experimentamos sensível e concretamente, no dia-a-dia, são assimilados por gêneros mais complexos, os secundários, que se desenvolvem mediante uma alternância diferente entre sujeitos, não imediata ou espontânea, menos evidente. Nestes gêneros, os diálogos são mais fortemente estabilizados, institucionalizados, mas continuam a receber dos diálogos cotidianos, mais permeáveis a mudanças sociais, o alimento de mudança e transformação.

Os gêneros primários e secundários se misturam quando o 'Menu' organiza as dúvidas possíveis aos educadores e os documentos oficiais e que regem as avaliações em larga escala. O diálogo entre os dois gêneros entendo como estratégia discursiva, uma vez que ele remete a dois sujeitos 'professor'. O primeiro com relação às dúvidas e que tem a opção do Menu 'O que cai na prova', que utiliza a linguagem coloquial, seguida das provas de língua portuguesa e matemática, que informam os moldes em que elas são organizadas. O segundo trata já dos discursos dos parâmetros curriculares nacionais, que representa um gênero complexo e institucionalizado.

Para os gestores, o Menu apresenta uma organização que remete aos gêneros secundários, tratando dos assuntos disponíveis e orientações através do discurso institucionalizado, em uma cadeia de pensamento que se constitui por uma lógica que se organiza da parte para o todo: os objetivos das avaliações, sua relação com o IDEB, o Compromisso Todos pela Educação, o Plano de Desenvolvimento da Educação, o censo escolar, chegando às escalas da Prova Brasil e do SAEB, seguido das Matrizes de Referência. O perfil de gestão é evidenciado pela ordem que se organiza o discurso, que trata do campo das políticas públicas em leitura e percorre os meios legais que garantem a organização das avaliações de leitura em larga escala.

Para os pais, o ‘Menu’ é organizado com uma estratégia discursiva que se organiza em torno dos gêneros primários, com linguagem informal e em esquema de perguntas/respostas. O mote de organização do ‘Menu’ remete a um diálogo informal e oral, utilizado no cotidiano, que corresponde a: ‘a nota do estudante’, ‘a nota da escola’, ‘o que cai na prova’ e ‘qual a finalidade das provas’. A informalidade com que as informações sobre as avaliações são tratadas remete a uma estratégia de identificação do interlocutor com o sujeito do discurso, de modo a dar ao discurso das avaliações um valor social:

[...] o arbítrio individual não poderia desempenhar papel algum, já que o signo se cria entre indivíduos, no meio social; é portanto indispensável que o objeto adquira uma significação interindividual; somente então é que ele poderá ocasionar a formação de um signo. Em outras palavras, *não pode entrar no domínio da ideologia, tomar forma e aí deitar raízes senão aquilo que adquiriu um valor social.* (BAKHTIN, 1992, p. 45, grifos do autor)

Para esclarecer essa questão com mais propriedade – no que se refere ao objeto de estudo que possuo – analiso a seguir o item *Apresentação* do Menu. Destaco que quando realizei exame geral de qualificação desta tese – em agosto de 2011 – a Apresentação possuía um modo de organização de discurso. Tal Apresentação foi modificada no mês de dezembro de 2011.

O contexto social e histórico de produção desses discursos tratava – até agosto de 2011 – da avaliação do ano de 2009 e, posteriormente, trata da avaliação de 2011. As hipóteses que possuo com relação à mudança textual nas apresentações de professores, gestores e pais são três, que se complementam, sendo que algumas delas apontei, anteriormente, em outras análises.

A primeira hipótese é de que a primeira versão da Apresentação tinha como objetivo tratar da rejeição dos sujeitos às avaliações, de modo que um discurso de convencimento da importância da avaliação do ano de 2009 foi constantemente ressaltada; na segunda versão da Apresentação, as referências não possuem essa afirmativa. O discurso é de reafirmação da importância da continuidade das avaliações.

A segunda hipótese tem base no suporte em que o discurso está inserido e divulgado – a internet – e que resulta em repercussão rápida e resposta quase que imediata ao discurso. A mudança de organização do texto talvez seja uma resposta que foi imediata aos problemas enfrentados quanto ao aceite das avaliações pelos grupos

sociais a que se destinam e, posteriormente, respondem à necessidade de consolidar as avaliações como relevantes aos sujeitos que dela participam.

A terceira hipótese é de que a utilização de linguagem coloquial e que correspondem a uma organização por gêneros primários – no primeiro momento – estão fortemente marcadas principalmente quando dirigida aos pais dos estudantes – e, na reescrita dos textos, essas expressões são substituídas por outras, menos impactantes, pois se trata de um discurso oficial. Contemplo essas hipóteses abaixo, nos quadros e nas análises das marcas linguísticas que pontuo:

Aos educadores, na primeira versão de Apresentação, as avaliações são apresentadas do seguinte modo:

Quadro 5. Objetivos da Prova Brasil e SAEB aos educadores-2009



Prova Brasil e o Saeb avaliam os sistemas e não os alunos ou os professores

Diferentemente das provas aplicadas costumeiramente em sala-de-aula, a Prova Brasil e o Saeb são construídos metodologicamente para avaliar sistemas de ensino e não alunos. São avaliações em larga escala cujo objetivo é avaliar a qualidade dos sistemas educacionais a partir do desempenho dos alunos nas provas.

Avaliações são importantes para cálculo do Ideb

Em 2007, as provas foram aplicadas no período de 5 a 20 de novembro, em todos os Estados e no Distrito Federal. A participação na Prova Brasil e no Saeb é feita mediante adesão das redes de educação. É importante aos municípios participarem das avaliações para terem seu Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) calculado. Com isso, poderão participar dos programas baseados nas metas previstas no Compromisso Todos pela Educação, do Ministério da Educação (MEC).

Redução das desigualdades

A partir dos dados coletados, o MEC e as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação irão definir ações voltadas à correção de distorções e debilidades identificadas. Além disso, irão direcionar recursos técnicos e financeiros para medidas prioritárias, visando ao desenvolvimento do sistema educacional brasileiro e à redução das desigualdades existentes.

Para os professores, os resultados permitem verificar, nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, as habilidades que foram desenvolvidas e quais ainda precisam de um esforço adicional. Desta forma, os educadores contam com informações sobre as dificuldades apresentadas pelos estudantes, criando-se espaço de diálogo e reflexão em busca de melhores estratégias de ensino e aprendizagem, com vista à elevação da qualidade de ensino.

Fonte: INEP (2009), em . <http://provabrasil.inep.gov.br/>

O enunciado de apresentação das avaliações SAEB e Prova Brasil toca um problema entre os educadores: a responsabilização pelo fracasso da leitura na escola, mas, afirmando que avaliar significa tratar de “sistemas educacionais”, sugere que não são objetivos avaliar educadores e educandos. De um modo geral, o enunciado toca em uma questão importante para os educadores: a responsabilização pelo fracasso ou sucesso nas avaliações de leitura. As discussões que realizei na primeira parte deste

item trataram – em partes – dessa problemática. O sujeito do discurso isenta o educador e os estudantes. A ordem como o enunciado é organizado de modo a considerar que: “[...] avaliam sistemas e não os alunos ou os professores” indicando dois sujeitos e um mesmo problema, pois, seja avaliado o estudante ou o educador, a responsabilização acaba por recair na figura do professor. O enunciado, desse modo, responde já a um problema e, com a estratégia discursiva de negação, atenua a responsabilidade do educador e trabalha com suas funções específicas para que os desempenhos desejados sejam alcançados.

No parágrafo que segue a enunciação, a avaliação dos sistemas é reafirmada mais duas vezes. Logo abaixo é apresentado o que significa o IDEB, o seu contexto e a importância da participação na avaliação. Segue uma justificativa das avaliações para a redução de desigualdades, considerando que os indicadores nas avaliações permite que os recursos sejam destinados para os sistemas de ensino. O parágrafo final indica o perfil de educador, pois indica quais as funções docentes nas avaliações. As palavras verificação, habilidades, desenvolvimento, diálogo, reflexão, estratégias, ensino e aprendizagem remetem à qualidade do ensino e à teoria das competências. O perfil de verificar habilidades que foram desenvolvidas para o educador traduz, também, uma concepção de ensino, pautado na teoria sócio construtivista, porém, destinada a uma construção de conhecimento que se relaciona com o desenvolvimento de habilidades específicas de leitura.

Na segunda versão da Apresentação essa perspectiva permanece, sendo retirado o enunciado – que está equivocado, pois remete ao Menu Pais quando, na verdade, pertence ao professor – e o trecho que se refere ao ano de 2007. Essas mudanças reiteram as hipóteses que mencionei no início dessas análises:

Quadro 6. Objetivos da Prova Brasil e SAEB aos educadores - 2011

Apresentação Menu Pais

Diferentemente das provas aplicadas costumeiramente em sala-de-aula, a Prova Brasil e o Saeb são construídos metodologicamente para avaliar sistemas de ensino e não alunos. São avaliações em larga escala cujo objetivo é avaliar a qualidade dos sistemas educacionais a partir do desempenho dos alunos nas provas.

Avaliações são importantes para cálculo do Ideb

É importante aos municípios participarem das avaliações para terem seu Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) calculado. Com isso, poderão participar dos programas baseados nas metas previstas no Compromisso Todos pela Educação, do Ministério da Educação (MEC).

Redução das desigualdades

A partir dos dados coletados, o MEC e as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação irão definir ações voltadas à correção de distorções e debilidades identificadas. Além disso, irão direcionar recursos técnicos e financeiros para medidas prioritárias, visando ao desenvolvimento do sistema educacional brasileiro e à redução das desigualdades existentes.

Para os professores, os resultados permitem verificar, nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, as habilidades que foram desenvolvidas e quais ainda precisam de um esforço adicional. Desta forma, os educadores contam com informações sobre as dificuldades apresentadas pelos estudantes, criando-se espaço de diálogo e reflexão em busca de melhores estratégias de ensino e aprendizagem, com vista à elevação da qualidade de ensino.

Fonte: INEP (2011), em . <http://provabrasil.inep.gov.br/>

Na página destinada aos gestores chama-se a atenção para o fato de as avaliações servirem às políticas públicas. Eles são orientados a acompanhar o desempenho da escola e a refletir sobre as formas de melhorá-lo através das “trocas de boas práticas”. Também há informações sobre o IDEB e sua função:

Quadro 7. Objetivos da Prova Brasil e SAEB aos gestores - 2009



Avaliações orientam políticas públicas

A Prova Brasil e o Saeb são instrumentos de avaliação do sistema educacional brasileiro criados para auxiliar no desenvolvimento e implementação de políticas públicas educacionais. Avaliam o que os alunos sabem em termos de habilidades e competências, e não simplesmente de conteúdo. Ambas são aplicadas a cada dois anos a alunos de séries finais de ciclos da Educação Básica: 4ª e 8ª série do Ensino Fundamental (caso da Prova Brasil) e também 3º ano do Ensino Médio (no caso do Saeb).

Em 2007, os testes da Prova Brasil e do Saeb foram aplicados no período de 5 a 20 de novembro, em todos os estados e no Distrito Federal. A participação é voluntária, entretanto, é importante às escolas, municípios e unidades da Federação participarem das avaliações para terem seu Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) calculado, e, conseqüentemente, participar dos programas baseados nas metas previstas pelo Compromisso Todos pela Educação do MEC.

As médias de desempenho na Prova Brasil e no Saeb subsidiam o cálculo do Ideb e, a partir dele e das demais informações apuradas nas provas, o MEC e as secretarias de Educação definem ações voltadas para a correção de distorções e direcionam seus recursos técnicos e financeiros para as áreas prioritárias, visando ao desenvolvimento do sistema educacional brasileiro e à redução das desigualdades existentes nele.

O diretor também deve ficar atento à média de sua escola. Ao conhecer o desempenho de sua escola – com possibilidade de compará-lo a outras similares – ele terá condições de saber como realmente está sua situação em relação às demais e iniciar um movimento de trocas de boas práticas com vistas a melhorar o desempenho.

Fonte: INEP (2009), em . <http://provabrasil.inep.gov.br/>

As marcas linguísticas presentes na Apresentação têm início já na enunciação, quando a abordagem trata da necessidade das avaliações para a orientação de políticas públicas – relacionadas diretamente às funções do gestor. A estrutura que organiza o discurso para o gestor se assemelha ao do educador, sendo o primeiro parágrafo elaborado de um modo que trata da perspectiva das políticas públicas, distinguindo habilidades e competências de conteúdo. O segundo parágrafo trata do contexto das avaliações, assim como tratado com os educadores, seguido da perspectiva das desigualdades do sistema educacional. O último parágrafo se refere ao gestor como diretor de escola e traça o perfil de atenção à média de desempenho, conhecimento dessa média com a finalidade de ter condições de reconhecer a situação de sua instituição com relação às demais e, assim, iniciar boas práticas para melhora de desempenho na avaliação. Se o educador tem o perfil de verificador, o gestor é quem reconhece o todo, ou, o desempenho da instituição com relação às demais.

Na segunda versão de Apresentação foi suprimido o enunciado e o trecho referente ao ano de 2007 e a aplicação de provas, assim como no caso dos educadores:

Quadro 8. Objetivos da Prova Brasil e SAEB aos gestores - 2011

Apresentação Gestor

A Prova Brasil e o Saeb são instrumentos de avaliação do sistema educacional brasileiro criados para auxiliar no desenvolvimento e implementação de políticas públicas educacionais. Avaliam o que os alunos sabem em termos de habilidades e competências, e não simplesmente de conteúdo. Ambas são aplicadas a cada dois anos a alunos de séries finais de ciclos da Educação Básica: 5º e 9º anos do Ensino Fundamental (caso da Prova Brasil) e também 3º ano do Ensino Médio (no caso do Saeb).

A participação é voluntária, entretanto, é importante às escolas, municípios e unidades da Federação participarem das avaliações para terem seu Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) calculado, e, conseqüentemente, participar dos programas baseados nas metas previstas pelo Compromisso Todos pela Educação do MEC.

As médias de desempenho na Prova Brasil e no Saeb subsidiam o cálculo do Ideb e, a partir dele e das demais informações apuradas nas provas, o MEC e as secretarias de Educação definem ações voltadas para a correção de distorções e direcionam seus recursos técnicos e financeiros para as áreas prioritárias, visando ao desenvolvimento do sistema educacional brasileiro e à redução das desigualdades existentes nele.

O diretor também deve ficar atento à média de sua escola. Ao conhecer o desempenho de sua escola – com possibilidade de compará-lo a outras similares – ele terá condições de saber como realmente está sua situação em relação às demais e iniciar um movimento de trocas de boas práticas com vistas a melhorar o desempenho.

Fonte: INEP (2011), em . <http://provabrasil.inep.gov.br/>

O enunciado que se dirige às famílias trata das avaliações como forma de melhoria da escola e das condições de aprendizagem dos sujeitos avaliados. O quadro

dirigido aos pais é o que mais difere dos que analisei até o momento. Novamente, a marca da oralidade e dos gêneros primários é perceptível:

Quadro 9. Objetivos da Prova Brasil e SAEB aos pais - 2009



Prova Brasil ajuda a melhorar a escola do seu filho

A Copa do Mundo acontece de quatro em quatro anos, como as Olimpíadas. Em 2007, além do Pan-americano, mais um evento esportivo, tivemos outro grande acontecimento: a realização da Prova Brasil e do Saeb. Essa grande evento educacional ocorre a cada dois anos. A próxima aplicação acontece em 2009.

Prova Brasil e Saeb são duas avaliações criadas para mostrar como está a educação em nosso País. É o melhor jeito para fazer isso é aplicar uma prova aos estudantes e saber o quanto eles estão aprendendo.

Todos os estudantes de escolas públicas urbanas da 4ª e da 8ª série fizeram a Prova Brasil. Além desses, alguns estudantes dessas mesmas séries de escolas particulares, alguns de 3º ano do ensino médio e alunos matriculados em escolas rurais fizeram o Saeb.

As notas dessas provas não entram no boletim escolar do seu filho. Isso porque a Prova Brasil e o Saeb não foram feitos para avaliar o aluno. A Prova Brasil visa a avaliar a escola e a qualidade da educação no município. Já o foco do Saeb são os sistemas educacionais (rede estadual, escolas privadas, escolas públicas) e os panoramas regionais.

Mas mesmo não contribuindo para a nota, é muito importante que os estudantes participem. Porque se os professores, diretores, prefeitos e Ministério da Educação não souberem como está o aprendizado da garotada, não têm como ajudar a melhorar.

A prova é aplicada na própria sala de aula. É fundamental que seu filho esteja presente e também é muito importante que ele responda às questões com dedicação. Ou seja, que ele 'leve a sério'. Explique a ele que, com a Prova Brasil e com o Saeb, ele vai ganhar coisa mais importante que pontos no boletim: vai contribuir para a melhoria da educação. E vai ser beneficiado diretamente com isso.

Educação não é tarefa só do professor. Todos nós temos que nos unir nesse esforço pois só com educação de qualidade o Brasil terá condições de oferecer melhores condições de vida a todos nós.

Cada um faz sua parte. Nesse momento, sua parte é estimular seu filho a fazer essa prova bem feita.

Fonte: INEP (2009), em . <http://provabrasil.inep.gov.br/>

O enunciado aponta as avaliações como ajuda na melhora aos estudantes e segue no primeiro parágrafo com a comparação da avaliação de 2009 aos eventos esportivos e a periodicidade com que ocorrem. Subsequente ao parágrafo, as estratégias discursivas marcam uma relação de discursos primários - dentro do discurso secundário – que se apresenta no enunciado: ‘mostrar como está’, ‘melhor jeito para fazer’, ‘o quanto eles estão’, ‘o aprendizado da garotada’, ‘não tem como ajudar’, ‘leve a sério’. Junto ao discurso primário se apresenta a estratégia discursiva de negação que, contraditoriamente, reafirma a importância de participação na avaliação: ‘notas não entram no boletim’, ‘não foram feitas para avaliar o aluno’, ‘mas mesmo não contribuindo para a nota é muito importante que os estudantes participem’. A estratégia de negação e de afirmação de participação nas avaliações retira dos estudantes a responsabilidade pelo seu próprio desempenho. As médias de desempenho são atribuídas às instituições de ensino, mas, o interlocutor é alertado para a importância da ‘dedicação’ na data da prova. A responsabilidade atribuída aos estudantes acaba sendo

construída por um discurso de ‘deixar-se ajudar’. A avaliação não é obrigatória, mas é necessária para ‘ajudar a melhorar’.

A segunda versão do Menu dos Pais teve supressão das comparações de avaliação e a periodicidade com os eventos esportivos. Reafirma-se a hipótese que indiquei, sobre a necessidade de convencer o interlocutor da grandiosidade de evento que a avaliação representa, pois o restante do enunciado permanece:

Quadro 10. Objetivos da Prova Brasil e SAEB aos pais - 2011

Apresentação Pais

Prova Brasil e Saeb são duas avaliações criadas para mostrar como está a educação em nosso País. E o melhor jeito para fazer isso é aplicar uma prova aos estudantes e saber o quanto eles estão aprendendo.

Estudantes de escolas públicas urbanas da 5ª e da 9ª anos fizeram a Prova Brasil. Além desses, alguns estudantes dessas mesmas séries de escolas particulares, alguns de 3º ano do ensino médio e alunos matriculados em escolas rurais fizeram o Saeb.

As notas dessas provas não entram no boletim escolar do seu filho. Isso porque a Prova Brasil e o Saeb não foram feitos para avaliar o aluno. A Prova Brasil visa a avaliar a escola e a qualidade da educação no município. Já o foco do Saeb são os sistemas educacionais como: rede estadual, escolas privadas e escolas públicas.

Mas mesmo não contribuindo para a nota, é muito importante que os estudantes participem. Porque se os professores, diretores, prefeitos e Ministério da Educação não souberem como está o aprendizado da garotada, não têm como ajudar a melhorar.

A prova é aplicada na própria sala de aula. É fundamental que seu filho esteja presente e também é muito importante que ele responda às questões com dedicação. Ou seja, que ele 'leve a sério'. Explique a ele que, com a Prova Brasil e com o Saeb, ele vai ganhar coisa mais importante que pontos no boletim: vai contribuir para a melhoria da educação. E vai ser beneficiado diretamente com isso.

Educação não é tarefa só do professor. Todos nós temos que nos unir nesse esforço pois só com educação de qualidade o Brasil terá condições de oferecer melhores condições de vida a todos nós.

Cada um faz sua parte. Nesse momento, sua parte é estimular seu filho a fazer essa prova bem feita.

Fonte: Plano de Desenvolvimento da Educação (2011).

De um modo geral, as diferentes formas de comunicar os discursos sobre o que se avalia em leitura na escola têm um objetivo claro: elaborar um conjunto de argumentos sobre a relevância da avaliação em larga escala, de modo que nenhum dos sujeitos da comunidade escolar se sinta responsabilizado pelos índices.

Os quadros acima trazem às minhas discussões o último conjunto de apontamentos que realizei, referentes aos objetivos das avaliações externas, que apoiam as avaliações internas e justificam os discursos que analisei até aqui.

O objetivo central do PISA consiste em “[...] aferir até que ponto os alunos próximos do término da educação obrigatória adquiriram conhecimentos e habilidades essenciais para a participação efetiva na sociedade” (BRASIL, 2001, p. 18). Além desse objetivo principal, há os seguintes:

- a) *Avaliar conhecimentos e habilidades que são necessários em situações da vida real.* O PISA enfatiza a eficácia externa do processo de escolarização e se propõe a examinar o desempenho alcançado pelos alunos nos três domínios avaliados (Leitura, Matemática e Ciências), abordando-os em situações que estão além do contexto escolar.
- b) *Relacionar diretamente o desempenho dos alunos a temas de políticas públicas.* O PISA foi concebido para apresentar os resultados alcançados em um número considerável de países, de maneira a lançar luz sobre questões de interesse dos governos, como, por exemplo, sobre o preparo escolar das crianças para a vida em sociedade: sobre as estruturas e práticas educacionais que maximizam as oportunidades de alunos vindos de contextos desvantajosos, ou sobre a influência da qualidade dos recursos escolares sobre os resultados alcançados pelos alunos.
- c) *Permitir o monitoramento regular dos padrões de desempenho.* O PISA está comprometido com a avaliação das áreas de Leitura, Matemática e Ciências. Visa avaliar, a cada três anos, se os jovens estão sendo preparados para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo, procurando fornecer indicadores internacionais em condições de serem utilizados por responsáveis pela administração de sistemas educacionais na orientação de políticas públicas. (BRASIL, 2001, p. 19, grifos do documento.)

Em relação ao Brasil, especificamente, os objetivos com a implementação do PISA são:

- 1) Obter informações para situar o desempenho dos alunos brasileiros no contexto da realidade educacional, nacional e internacional.
- 2) Fomentar a discussão sobre indicadores de resultados educacionais adequados à realidade brasileira.
- 3) Participar das discussões sobre as áreas de conhecimento avaliadas pelo PISA em fóruns internacionais e especialistas.
- 4) Promover a apropriação de conhecimentos e metodologias na área de avaliação educacional.
- 5) Disseminar as informações geradas pelo PISA, tanto em termos de resultados quanto em termos de conceitos e metodologias, entre diversos atores do sistema educacional, governamentais e não-governamentais. (BRASIL, 2001, p. 22)

Com relação aos objetivos do PISA e como seu discurso interpenetra na organização do IDEB, o website do INEP disponibilizou o documento *PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores* (BRASIL, 2008)¹⁷, que enfatiza a importância de

¹⁷ O documento é utilizado pela representante do sujeito do discurso que analisei neste item, que utiliza a imagem de uma escada nas imagens e traz em suas mãos – desde o início do enunciado – o documento de ‘consulta e orientação’.

considerar o IDEB e o PDE como aliados da prática do professor/diretor na constituição de uma escola de qualidade.:

O objetivo maior desta publicação é envolver docentes, gestores e demais profissionais da educação nessa campanha de valorização e conhecimento do que são Saeb e Prova Brasil, de constituição desse instrumento cognitivo de avaliação, de sua aplicação em 2009 e de sua importância para o alcance das metas propostas pelo Ideb. (BRASIL, 2008, p. 05)

As marcas linguístico-discursivas que compõem o documento se apresentam em três estratégias do sujeito do discurso.

A primeira aponta a função das avaliações internas, na qual o cruzamento dos dados das avaliações Saeb e Prova Brasil são apontados como possibilidade de análise do desempenho dos alunos da educação básica e de mudança das políticas públicas, direcionadas ao atendimento das metas de desempenho nas avaliações de leitura externas. O discurso de cidadania é constitutiva do discurso de ‘direito ao aprendizado’ pensado do ponto de vista da permanência na escola, com as particularidades de cada contexto. O objetivo é verificar se, em cada contexto, o direito vem sendo garantido aos alunos através da Prova Brasil. A permanência na escola trata diretamente das metas do *Compromisso Todos pela Educação* e dos níveis de desempenho exigidos nas avaliações externas.

A segunda defende o conceito de medida como instrumento necessário para a verificação, já que, com o alto número de alunos envolvidos, exige-se a ação padronizada do Estado. O conceito de escala desconstrói o entendimento da avaliação como prova, visto que a Prova Brasil é composta de itens em uma escala previamente definida, ou um teste com escala de pontuação que varia de 0 a 500, classificada em 8 níveis – justificada em virtude da escala utilizada para alunos de 4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano. A diferenciação em cada série/ano se justifica por esperarem-se maiores notas ao fim do ciclo II do Ensino Fundamental e notas menores no ciclo I. Os resultados por itens devem, do ponto de vista do documento, possuir uma interpretação pedagógica a partir da identificação e descrição dos itens em acerto dos alunos no ponto que se deseja interpretar e atuar.

A terceira marca reitera as teorias que embasam o foco das avaliações, indicando uma noção de prática de leitura e do conhecimento como um processo de construção dos alunos, considerando conhecimento como a aquisição e o desenvolvimento de

habilidades necessário para o alcance de competências exigidas na educação básica. Esse discurso remonta ao que discuti anteriormente sobre as avaliações e a polifonia nelas presentes: ‘construção do conhecimento’ para a teoria construtivista, ‘habilidades’ para a teoria das competências.

Em resposta às críticas que recebe o teste Prova Brasil, o sujeito do discurso indica três considerações: que as críticas tiveram início em virtude do conceito de resultados, pouco utilizado no campo da educação; em segundo, por conta do conceito de medida de competência leitora, julgado superficial, que vem medindo competências básicas e essenciais; e em terceiro a utilização de resultados para comparar alunos, quando o uso correto é a análise das escolas.

Os discursos presentes no documento do IDEB (BRASIL, 2008) remetem novamente às exigências de média de desempenho, materializadas no PISA, que sustenta um discurso de avaliação para verificação, termo utilizado nos referenciais que compõem as análises desta tese. Verificação e capacidade se fazem constantes nos discursos sobre o que o aluno em avaliação deve ter aprendido ao fim do ciclo de ensino no qual está inserido.

Quanto ao conceito de aprendizagem em modelo dinâmico, já na publicação de relatório de avaliação de Língua Portuguesa no ano 2000 (BRASIL, 2001) justifica-se pela necessidade de mobilizar diversos saberes, incluindo a responsabilidade social, com base nos discursos da União Europeia e da Unesco. A última indicou, em relatório da Reunião Internacional sobre Educação para o Século 21, quatro grandes necessidades de aprendizagem: “[...] aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser”. (BRASIL, 2001, p. 7).

Os relatórios brasileiros sobre o PISA e o website do INEP apresentam referenciais teóricos que remetem às concepções teóricas sobre o ensino e a aprendizagem, que remetem às avaliações de leitura no Brasil, ou, mostram o norte das avaliações brasileiras:

Tabela 3. Marcos referenciais do PISA em relação à linguagem.

Conceito	O que é	Especificação	Finalidade
Aprendizagem	Modelo dinâmico	Conhecimento e habilidades sendo continuamente adquiridos.	Adaptação bem sucedida em um mundo em constante transformação.
Jovens	Aprendizes efetivos	Base sólida em	Capacidade de organizar

	por toda vida.	domínios chave.	e gerir seu aprendizado.
Avaliação	Abordagem de múltiplos aspectos dos resultados educacionais.	Média obtida através da mobilização de competências e sua utilização como habilidade.	Verificar o que se denomina de letramento em Leitura, Matemática e Ciências.
Letramento	Amplitude dos conhecimentos e competências que estão sendo avaliados.	Ir além do conhecimento escolar.	Capacidade dos alunos em: analisar, raciocinar e refletir ativamente sobre seus conhecimentos e experiências.

Fonte: Elaborado pela autora.

A aprendizagem, desse ponto de vista, objetiva apenas adaptar ao mundo, já que as mudanças são constantes e o sujeito aprendiz deve estar preparado para elas. A perspectiva conteudista dá lugar à mobilização individual; importa aprender algo que denominaria de mobilização ou capacidade de mobilização. Avalia-se – para além dos conteúdos – o modo como o sujeito mobiliza as suas capacidades diante de problemas em que, necessariamente, um conteúdo está inserido e competências e habilidades são exigidas. Nessa noção de mobilização, a ideia de qualidade se faz latente, pois uma educação de qualidade permite ao sujeito aprendiz o que se denomina aprender a aprender. Ou, de outro modo, a qualidade da educação se faz nos conteúdos fundantes de um conjunto de habilidades e competências que necessitam ser mobilizadas pelo sujeito em situações reais. Com base nesses princípios, a avaliação se organiza a fim de verificar que capacidades – entre habilidades e competências – os jovens estudantes mobilizam para resolver as questões que compõem a avaliação.

Desse ponto de vista, o que se deseja com relação à avaliação se estrutura também dentro de uma perspectiva de linguagem em torno do conceito de letramento, que, na esfera do PISA, relaciona-se diretamente com os conceitos de competência e habilidade, cuja base teórica se relaciona com o construtivismo, do mesmo modo que se visualiza nos documentos de avaliação da leitura no Brasil.

Os conceitos presentes nos documentos do PISA e do IDEB remetem, ainda, às necessidades apontadas no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e apontam para dois aspectos fundamentais. Os documentos do PISA explicitam que a publicação não tem interesse em elaborar um conjunto de discussões sobre o sujeito leitor ou a

leitura e seu processo. Os do PDE se baseiam em uma concepção de leitura como conjunto de competências que, convertidas em habilidades – saber fazer –, permitem a leitura de gêneros textuais diversos, construindo assim a figura de um leitor competente.

Essas posições teóricas justificam o discurso que se faz sobre os modos de praticar a leitura: se o sujeito é capaz de mobilizar suas competências e estabelecer relações com os conteúdos da escola, suas habilidades serão explícitas quando ler textos em diferentes situações e gêneros. Entretanto, a leitura em si, como linguagem escrita, humana e humanizadora, permanece em terceiro plano, pois depende das competências e habilidades do sujeito. Ler é, reafirma-se aqui, resultado de um sujeito competente. É o leitor que aprende a aprender (DUARTE, 2006), ou, que gerencia suas próprias aprendizagens quando é competente para a leitura.

No campo das competências e habilidades está inserida, então, a concepção de aprendizagem e da expressão “aprender a aprender” a que se refere Duarte (2006) e os documentos de avaliação da leitura. Para a Psicologia Histórico Cultural,

O ensino natural da leitura e da escrita requer uma influência adequada no meio em que vive a criança; tanto ler quanto escrever devem ser elementos de seus jogos. O que Montessori conseguiu com relação ao aspecto motor do hábito tem que ser levado no aspecto interno da linguagem escrita, a sua assimilação funcional. É preciso levar à criança, do mesmo modo natural, à compreensão interna da escrita, fazer com que a escrita se converta em uma face do seu desenvolvimento. [...] (VYGOTSKI, 2000b, p. 203, tradução da autora da tese)¹⁸

Natural, da perspectiva dialética, se refere à aprendizagem da leitura – e da escrita – que, sendo humana e humanizadora, ocorre por necessidade surgida nas relações sociais e do sujeito que, compreendendo a linguagem, compreende a si mesmo e satisfaz as necessidades além da comunicação em seu desenvolvimento individual e único. Para dar sustentabilidade a essa consideração, recorro a Vigotski (2009, p. 479-480):

[...] O próprio pensamento não nasce de outro pensamento mas do campo da nossa consciência que o motiva, que abrange os nossos pendores e necessidades, os nossos interesses e motivações, os nossos

¹⁸ “La enseñanza natural de la lectura y escritura requiere una influencia adecuada en el medio circundante del niño; tanto leer como escribir deben ser elementos de sus juegos. Lo que Montessori ha conseguido en al aspecto motor del hábito hay que llevarlo al aspecto interno del lenguaje escrito, a su asimilación funcional. Es preciso llevar al niño, de la misma manera natural, a la comprensión interna de la escritura, hacer que la escritura se convierta en una faceta de su desarrollo [...]”

afetos e emoções. Por trás do pensamento existe uma tendência afetiva e volitiva. [...] A compreensão efetiva e plena do pensamento alheio só se torna possível quando descobrimos a sua eficaz causa profunda afetivo-volitiva. [...]

O sujeito que aprende a ler o faz pelo ponto de vista social da comunicação e, além disso, é capaz de utilizar a leitura como resposta a problematizações que são individuais. A naturalidade desse processo, dialética, é teoricamente defendida no PDE, mas se dissipa quando analisados os elementos que compõem a avaliação da leitura na escola.

O letramento é conceito norteador das propostas do PISA que, em sua primeira publicação sobre resultados de avaliação (BRASIL, 2001), constituiu letramento como referência fundamental para compreender os níveis de leitura – definida como uso e compreensão de textos escritos. Isso inclui atividades que são utilizadas na escola e na sociedade ou textos que exijam dos alunos a gerência dos próprios conhecimentos em lugar da reprodução de saberes.

Na publicação referente à avaliação de 2006 (INEP, 2008), o letramento é tratado em maiores detalhes e mais discutido, tendo como base Magda B. Soares, uma das maiores especialistas do tema no Brasil, referenciada em nota de rodapé no documento:

Segundo a Professora Magda Becker Soares, da UFMG, em seu *Letramento, um tema em três gêneros* (Belo Horizonte, Editora Autêntica, 1998), o termo "letramento" surgiu pela primeira vez no Brasil em 1986 como uma forma de distinguir um fenômeno diferente da alfabetização. Já na década de 90, tornou-se comum usar "letramento" para indicar "*O resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita. O estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais*" (Magda B. Soares, *ibidem*).

Espera-se que um leitor "letrado" não seja capaz apenas de ler e escrever fazendo o uso adequado da língua para a construção de palavras, frases, orações e textos, mas também de instaurar uma situação de interação discursiva com o texto lido, vivenciando um momento prazeroso de busca e apreensão de idéias, conhecimentos e informações diversas. (INEP, 2008, p. 33, grifos do autor)

No caso específico da leitura, os objetivos do PISA se configuram em uma organização de itens-questões elaboradas na avaliação com base no fato de que

[...] para avaliar o letramento em Leitura, os alunos são levados a realizar uma ampla gama de tarefas com diferentes tipos de textos, abrangendo desde a recuperação de informações específicas até a

demonstração de compreensão geral, interpretação de texto e reflexão sobre seu conteúdo e suas características. Os textos utilizados incluem não somente passagens em prosa ou verso, mas também vários tipos de documentos como listas, formulários, tabelas, gráficos e diagramas. (INEP, 2008, p. 34)

As discussões sobre as relações de produção de discurso e seu contexto, bem como a polifonia nos discursos e as estratégias enunciativas traçam algumas perspectivas de linguagem que, nesta primeira parte da tese, apontam para conceitos de letramento, prática de leitura, competências e habilidades. Esses conceitos remontam a uma lógica de avaliação da língua que se baseia em níveis de letramento para definir níveis de leitura. Surge então a problemática da *Matriz de Referência*, utilizada pelo IDEB para organizar a avaliação da língua em tópicos. A base para a elaboração dos níveis é o próprio conceito de letramento, esvaziado na posição que ocupa dentro do complexo processo de leitura.

A discussão desses conceitos merece destaque – dado na Parte II da tese – pois marca alguns pressupostos que sustentam a tese que defendo. Necessito, então, abordar o foco da minha pesquisa, qual seja, a linguagem. Para tanto, passo à Parte II da tese.

PARTE II

ENTRE MODOS E CONCEPÇÕES DE LER: PERSPECTIVAS DE LINGUAGEM E DE SUJEITO

Após a apresentação do contexto das avaliações e das discussões acadêmicas sobre elas na primeira parte, meu objetivo é focalizar o conceito de leitura. Este enfoque se justifica pelo título da tese e envolve os conceitos de experiência e afetamento. Para tanto, é necessário expor e discutir esses conceitos. Esta parte, composta de dois itens, dedica-se a discutir – principalmente, mas relacionados a outros – o conceito de discurso, considerando que discurso de leitor e leitura se constrói nos documentos que analiso. Ao conceito de discurso, reitero:

[...] A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN, 1992, p. 123, grifos do autor)

O primeiro momento de análise é dedicado aos PCNs (Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa) (BRASIL, 1997), base de avaliação do SAEB e, conseqüentemente, do IDEB. As fontes do documento indicam um conceito de leitura pautado na perspectiva de Mikhail Bakhtin acerca do caráter interativo e ideológico da linguagem. Os conceitos de leitura, leitor, texto e aprendizagem se entrelaçam na compreensão de que os significados são construídos. O discurso apresentado no documento se baseia em um conjunto de orientações que culminam em proposta de avaliação segundo os progressos dos sujeitos.

O segundo momento de análise é concentrado no IDEB, composto pelas avaliações do SAEB e da Prova Brasil. O que se observa ao longo das análises é uma transição do conceito de linguagem para o de leitor competente como foco de discussão. Assim, de modo contraditório, as concepções dos PCNs de Língua Portuguesa não são visualizadas nas avaliações de leitura em larga escala, o que devia ocorrer. Os conceitos arrolados no discurso do IDEB baseiam-se na ideia de letramento para sustentar a de avaliação por habilidades e competências, reduzidas a uma “Matriz de Referência”. A multiplicidade e complexidade da linguagem cedem lugar aos modos de ler competentes, em um dado nível de ensino regular. Questiono a perspectiva em que essa concepção se baseia.

O discurso de competências e habilidades se apoia no que eu chamo de perspectiva adaptativista do PISA, segundo a qual um leitor competente se caracteriza por ser capaz de adaptar-se para atender às demandas da sociedade, do mercado e do Estado (talvez mais as do mercado que as dos outros dois). A relação entre o que se avalia no PISA e o que se propõe no IDEB revela a busca de adequação dos resultados às necessidades e, ainda, constrói o discurso de prática de leitura. É com este conceito que finalizo a discussão da Parte II.

2.1. Os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa e a construção de uma concepção de linguagem

A leitura, processo distinto da escrita, ocorre porque existe algo a ser lido. E sem texto não haveria leitura. Ler uma obra de arte não verbal – música e artes plásticas, por exemplo – é diferente da leitura de palavras. Apreciar a arte inclui sentidos pessoais e significados de contexto e da produção artística. Na escrita, além desses aspectos, existem traços arbitrários que compõem uma unidade de sentido e apresentam significados estáveis (BAKHTIN 1992). Para ler a escrita, então, é necessária a apropriação desses traços arbitrários. Porém, os traços em si nada significam. Necessitam de contextualização e experiência do sujeito, de modo que cada traço arbitrário sustente ideias, modos de dizer, objetivos de dizer. Enfim, um discurso.

Independentemente de qual seja a corrente teórica de análise da linguagem e sua relação com a leitura e a escrita, o fato é que a leitura existe porque há algo a ser lido. Importa compreender como um determinado modo de entender a escrita e o texto lido constituem os usos que se faz da leitura e como se entende a importância do que se lê e como é lido. Para as análises propostas nesta tese, é preciso compreender as concepções de leitura e, conseqüentemente, de linguagem que se tornam subjacentes às avaliações de leitura na escola.

O marco de referência são os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa, que representam, no cenário educacional brasileiro, entraves e discordâncias desde que foram publicados¹⁹, uma vez que os discursos múltiplos que sustentam os PCNs e o contexto em que esses discursos foram constituídos representam um marco em relação à linguagem e ao modo como ela é ensinada e aprendida:

A publicação, o lançamento dos PCN foi realizado em meio a debates na tentativa de mobilizar o ambiente educacional (convocando pareceres de pessoas, instituições e associações sobre versões do documento) e de atender a ações variadas como a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional (LDB), reforma do ensino

¹⁹ A polifonia presente nos PCNs de Língua Portuguesa marcou a constituição dos discursos sobre a linguagem, de modo que as pesquisas sobre este documento apontam, entre outros problemas, o uso de ideias de autores sem a devida referência, além do esvaziamento de discussões bakhtinianas sobre a linguagem e a interlocução. Marinho (2003) realiza um estudo no qual aponta a quantidade de notas de rodapé presentes nos PCNs de Língua Portuguesa, considerando-as como estratégias enunciativas contraditórias, pois traduzem conceitos do campo da ciência para sua ‘facilitação’ e aproximam alguns trechos ao discurso acadêmico. O resultado acaba por tornar o documento uma didatização da língua e seu ensino.

médio e profissionalizante, desenvolvimento de equipamentos de educação à distância, produção de livros e de materiais didáticos, sistemas de avaliações do ensino fundamental e médio, em nível nacional, entre outras. (FERREIRA, 2001, p. 1)

Passadas as divergências mais constantes e consolidadas as avaliações em larga escala, os PCNs são referência do Plano de Desenvolvimento da Educação:

O ensino da Língua Portuguesa, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), deve estar voltado para a função social da língua. Esta é requisito básico para que a pessoa ingresse no mundo letrado, para que possa construir seu processo de cidadania e, ainda, para que consiga se integrar à sociedade de forma mais ativa e autônoma possível.

Nesse aspecto, para ser considerado competente em Língua Portuguesa, o aluno precisa dominar habilidades que o capacitem a viver em sociedade, atuando, de maneira adequada e relevante, nas mais diversas situações de comunicação [...] (BRASIL, 2008, p. 19)

Essa defesa do ensino da linguagem em relação com o uso social da língua encontra suporte no que os PCNs de Língua Portuguesa entendem por função social da língua:

O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes lingüísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos. (BRASIL, 1997, p. 21)

A polifonia que se apresenta nos dois trechos acima transcritos trata de uma concepção de democracia, sustentada pela ideia de leitura como possibilidade de desenvolvimento. As marcas linguístico-discursivas que remetem a essa concepção é encontrada, primeiro, nos trechos do PDE: ‘função social da língua’, ‘ingresse no mundo letrado’, ‘construir seu processo de cidadania’, ‘integrar a sociedade’; em segundo nos PCNs: ‘plena participação social’, ‘democratização social e cultural’, ‘acesso aos saberes’, ‘exercício da cidadania’, ‘direito inalienável de todos’.

Dessas expressões que se relacionam diretamente com os discursos de democracia e cidadania, os objetivos que se traça para os leitores formados pela educação escolarizada apresentam, nos dois trechos, já uma concepção de língua que, na

concepção do PDE é definida pela sua função social, representada pelo domínio de habilidades; na concepção dos PCNs a língua é meio para a participação social. Em ambos os discursos, a cidadania justifica a aprendizagem e o ensino se faz através do projeto de cidadania que se constrói como adequado.

Tanto nos Parâmetros Curriculares como no Plano de Desenvolvimento da Educação, a participação social se torna um argumento forte para o ensino da Língua Portuguesa. A escola, desse ponto de vista, tem como função permitir o acesso aos saberes que se fazem pela linguagem. As concepções que sustentam esse discurso dos PCNs começaram a circular no Brasil em meados de 1980, constituindo um marco histórico e social da educação escolarizada no país, representado pela democracia e, no campo da educação, pelos estudos relacionados ao construtivismo.

Os discursos presentes nos PCNs de Língua Portuguesa se apoiam sobre uma concepção de aprendizagem pautada no construtivismo, na qual a linguagem se configura a partir das considerações de Mikhail Bakhtin. Ainda sob o ponto de vista da linguagem, a psicolinguística – representada pelos estudos de Ângela Kleiman – se faz presente, em um conjunto de discursos e vozes que constituem a linguagem sob o ponto de vista do sujeito. Dessa polifonia, justifica-se o discurso de democracia e cidadania, que se organizam na junção da linguagem, em uma apropriação do discurso de aprendizagem e da função da escola, nos PCNs de Língua Portuguesa:

Se o objetivo é formar cidadãos capazes de compreender os diferentes textos com os quais se defrontam, é preciso organizar o trabalho educativo para que experimentem e aprendam isso na escola. Principalmente quando os alunos não têm contato sistemático com bons materiais de leitura e com adultos leitores, quando não participam de práticas onde ler é indispensável, a escola deve oferecer materiais de qualidade, modelos de leitores proficientes e práticas de leitura eficazes. [...] (BRASIL, 1997, p. 41-42)

Sobre essas questões, trago novamente as discussões de Ferreira (2001, p. 2):

A discussão sobre o ensino de Língua Portuguesa, nos PCN, como também nas propostas curriculares estaduais produzidas nos anos 80, é orientada por fatores de caráter social, "externo" à própria disciplina, como, por exemplo, a presença na escola de uma clientela diferente daquela que veio freqüentando os bancos escolares até a década de 60; a questão da ordem social assumida a partir da década de 80 após anos de ditadura; e, pela constatação mais uma vez do fracasso da escola no enfrentamento de problemas relacionados à evasão, repetência e analfabetismo. No bojo das discussões um discurso voltado para uma "pedagogia sociológica", cuja vertente dialético-marxista enfoca as contradições da escola democrática, seu desejo de transformação e de

superação em busca da emancipação das camadas populares da sociedade.

Na década de 90 do século passado esse discurso se justifica pelas necessidades de atendimento às médias de desempenho de avaliação em larga escala internacionais, reforçadas pelo discurso da cidadania, que passa a ser definida por parâmetros internacionais e o conceito de habilidade passa a responder a uma lógica de desenvolvimento sócio econômico, baseada nos desempenhos educacionais medidos por padrões que traçam perfis de competência- ou seu inverso, a incompetência – em linguagem, especificamente a leitura. A educação passa a configurar como meio de resposta positiva às necessidades econômicas, conforme já discutido no item primeiro da Parte I desta tese, quando trouxe às discussões as pesquisas sobre as avaliações.

Por esse motivo tomo como referência os PCNs, considerando que eles são marco referencial para a polifonia que marca o discurso de leitura e de leitor, bem como é um documento utilizado para justificar a concepção de competência, habilidade e prática de leitura.

O fracasso escolar é parte das considerações iniciais dos PCNs, tendo em vista os índices brasileiros de repetência, que remetem ao ensino e à aprendizagem da leitura e da escrita e os modos de entender e ensinar o ler e o escrever. A década de 60 é citada como representativa dos testes de prontidão, que focavam o ensino nas habilidades psicomotoras, seguida pela década de 80 e as discussões sobre como se aprende²⁰. Os PCNs compreendem a alfabetização para além da memorização, considerando que “[...] para aprender a ler e a escrever o aluno precisa construir um conhecimento de natureza conceitual: ele precisa compreender não só o que a escrita representa, mas também de que forma ela representa graficamente a linguagem.” (BRASIL, 1997, p. 20)

O discurso de aprendizagem da leitura e da escrita encontra respaldo na democratização do ensino. O conceito de letramento se justifica pelas exigências da cidadania e do conhecimento e uso dos diferentes textos no meio social:

Letramento, aqui, é entendido como produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam de escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever. Dessa concepção decorre o entendimento de que, nas sociedades urbanas modernas, não existe

²⁰ A referência teórica desses dois pressupostos das décadas de 60 e 80, respectivamente, tratam dos testes de maturação de Lourenço Filho e das publicações – principalmente de Emília Ferreiro – sobre a psicogênese da língua escrita.

grau zero de letramento, pois nelas é impossível não participar, de alguma forma, de algumas dessas práticas. (BRASIL, 1997, p. 21)

A linguagem se realiza nas práticas sociais posto que é uma forma de ação interindividual orientada por uma finalidade específica. O que significa a linguagem é a língua, representada por um sistema de signos – construído social e historicamente – e que significa, também, mundo e realidade. (BRASIL, 1997). Letramento e alfabetização se complementam para garantir o uso eficaz da linguagem, qual seja: a obtenção de um efeito que se pretende com um determinado tipo de texto.

A cadeia de conceitos que se compõe em torno da concepção de linguagem dos PCNs remonta às discussões de Bakhtin (1992) acerca do caráter dialógico e ideológico da linguagem, que não se encerra em palavras e letras, mas se faz e refaz nas relações entre os sujeitos históricos, de modo que:

[...] a palavra penetra literalmente em todas as relações entre indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político, etc. As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É portanto claro que a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados [...] A palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais. (BAKHTIN, 1992, p. 41)

Considerar a linguagem numa perspectiva bakhtiniana significa, pois, compreender a leitura fora do foco tradicional na oralização de palavras ou em tópicos gramaticais. O ensino de leitura exige uma abordagem que trate os textos e a leitura nos contextos em que são produzidos de modos específicos, dirigidos a alguém e com certas finalidades. A reflexão não apenas sobre o que se escreve, mas também sobre as condições em que se escreve, possibilita caracterizar a dimensão discursiva desse ato, que pressupõe a linguagem em uso no contexto histórico-social, produzindo significados. Nesses significados se marca o caráter ideológico e social dos escritos que circulam pela sociedade. Disso resultam as considerações de que a língua não está posta, já que é constantemente reconstruída pelos sujeitos na interação com o outro num contexto social. As ações na linguagem alteram os sujeitos que estão envolvidos no processo de interação e essa perspectiva inclui a produção e a leitura de textos. A

produção de textos envolve, assim, a produção de sentido ao outro. A escrita pressupõe a organização do pensamento em função do que dizer e como dizer ao leitor.

Essas considerações apresentam algumas das questões centrais na teoria da enunciação de Bakhtin (1992), que, ao contrário da consideração da língua como abstração, adota a perspectiva da relação entre linguístico, social, cultural e ideológico. Estes elementos constituem a interação verbal, sendo que o enunciado, como produto das interações, é considerado o elemento fundamental da língua:

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só pelo seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. (BAKHTIN, 2003, p. 261)

As questões referentes à enunciação e à relação interlocutiva pressupõem o contato com o outro na cultura, dado que por meio desta o homem se constitui como sujeito histórico, social e com capacidade de aprendizagem, característica unicamente humana e humanizadora. A educação, nesse contexto, emerge como a possibilidade de desenvolvimento das qualidades humanas. Essas concepções envolvem a necessidade de considerar a importância do sentido na leitura, o que implica compreender a linguagem como produção humana carregada de sentidos e ideologias, em que a palavra é a expressão de comunicação social e interação social (BAKHTIN, 1992).

Comunicação e expressão sociais remetem ao conceito de discurso expresso nos PCNs de Língua Portuguesa, relacionado ao conceito de texto (BRASIL, 1997, p. 23): “O discurso, quando produzido, manifesta-se linguisticamente por meio de textos. Assim, pode-se afirmar que texto é o produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo e acabado, qualquer que seja sua extensão. [...]”. Texto, no campo da linguagem, se faz dentro de um gênero determinado – entendido no documento a partir das considerações de Bakhtin (1992), segundo o qual se configuram em formas relativamente estáveis de enunciados que são reconhecidos pelas semelhanças que apresentam entre si.

Disso se depreende o que significa a concepção de texto que se faz na linguagem: a leitura e a escrita são vistas como formas interdependentes na relação do sujeito com a língua escrita, pois um texto lido se faz, antes, escrito.

Os PCNs da área de Língua Portuguesa definem nove conceitos que constituem o que se entende por linguagem e seu ensino: 1) Letramento – produto da participação em práticas sociais envolvendo as linguagens; 2) Linguagem – forma de interação simbólica interindividual orientada por uma finalidade específica e um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais; 3) Língua – sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade; 4) Produção de linguagem – produção de discursos; 5) Discurso – Enunciado/texto em práticas sociais e históricas específicas; 6) Texto – produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo e acabado, qualquer que seja sua extensão; 7) Aluno – sujeito da ação de aprender e que age sobre o objeto de conhecimento; 8) Professor – mediador do objeto de conhecimento; 9) Escola – instituição que deve ter como objetivo viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinando-o a produzi-los e a interpretá-los. Do ponto de vista da polifonia são muitas as vozes que compõem os PCNs.

A primeira é a abordagem bakhtiniana e a concepção de língua e linguagem, considerando as discussões de Bakhtin (1992; 2003) para os argumentos quanto ao ensino da Língua Portuguesa. As marcas linguístico-discursivas que trazem os estudos bakhtinianos: ‘sistema de signos’, ‘produção de linguagem’, ‘discursos’, ‘atividade discursiva’, não esclarecem ao interlocutor qual seja a definição teórica dos conceitos. A noção de gênero ilustra a minha afirmativa:

Todo texto se organiza dentro de um determinado gênero. Os vários gêneros existentes, por sua vez, constituem formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Pode-se ainda afirmar que a noção de gênero refere-se a “famílias” de textos que compartilham algumas características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literalidade, por exemplo, existindo em número quase limitado. (BRASIL, 1997, p. 23)

No trecho acima citado, após a primeira oração há uma nota de rodapé – n. 9 – que indica o seguinte: “O termo ‘gênero’ é utilizado aqui como proposto por Bakhtin e desenvolvido por Bronckart e Schnnewly”. A noção de gênero, assim, remete à concepção de enunciado, sem uma definição clara do que ele represente no ensino e no aprendizado da linguagem. A abordagem de gênero, enunciado e a relação entre os dois é realizada em *Estética da criação verbal*, de Bakhtin (2003), que dedica mais de quarenta páginas ao assunto específico de gêneros e enunciados. Já nos PCNs, esses

constituem a base para o que se concebe como leitura e escrita, sob o ponto de vista do letramento:

[...] leitura e escrita são práticas complementares, fortemente relacionadas, que se modificam mutuamente no processo de letramento – a escrita transforma a fala (a constituição da “fala letrada”) e a fala influencia a escrita (o aparecimento de “traços de oralidade” nos textos escritos). São práticas que permitem ao aluno construir seu conhecimento sobre os diferentes gêneros, sobre os procedimentos mais adequados para lê-los e escrevê-los e sobre as circunstâncias de uso da escrita. (BRASIL, 1997, p. 40)

As demais vozes que compõem o discurso se relacionam com a primeira, pois da ideia de língua bakhtiniana, justifica-se a perspectiva do construtivismo – através das marcas linguístico-discursivas compostas pelas expressões ‘prática ampla de leitura’, ‘conhecimento prévio’, ‘interagir com a diversidade de textos’, ‘trabalho ativo de construção do significado’. Os usos das expressões do construtivismo marcam os momentos em que os PCNs discutem a aprendizagem da leitura e da escrita, enquanto que a noção de gênero marca a noção do que seja a área de Língua Portuguesa e seu ensino.

O documento ainda aponta que o ensino da leitura tem como finalidade formar leitores e escritores competentes – visto que a escrita depende da leitura de textos (BRASIL, 1997). A leitura, em si, desloca-se da perspectiva bakhtiniana e transita para a concepção de letramento, que é relacionada a uma concepção de prática. Temos aqui mais um voz que constitui a polifonia dos PCNs. A interação social da linguagem cede lugar à prática de leitura e o processo de leitura, com base nos PCNs remete à formação do leitor competente – que é definida pela formação de alguém que compreende o que lê, sendo leitor competente aquele que utiliza estratégias de leitura para selecionar os textos que atendem a suas necessidades e, a leitura, acaba definida como trabalho ativo de construção do significado do texto.

Dessa polifonia, o ponto de vista da leitura se desloca para o sujeito, pois a construção ativa de construção do significado do texto remete a um leitor que, além disso, busca algo que já existe no texto: o seu significado. A teoria sócio-construtivista marca a relação sujeito e objeto e a palavra ‘construção’ marca a função do leitor, relacionada com a construção dos seus conhecimentos. A busca de significado aponta esse discurso, pois significado remete a um objeto de conhecimento dado, que está relacionado com o sujeito. O conceito de sentido não se faz presente nesse discurso,

pois, considerada na perspectiva bakhtiniana – que permeia parte dos PCNs – a leitura na verdade, seria mais uma busca de sentido que uma construção de significado, considerando que os discursos se apresentam ao interlocutor como um sentido ideológico, compreendido dentro de um contexto específico e não pelo significado que definem as palavras, somente (BAKHTIN, 1992).

Nesse aspecto, a Teoria Histórico-Cultural permite algumas discussões, pois o modo como ela concebe o ensino e a aprendizagem da leitura modifica o enfoque da relação entre a escrita e seus sujeitos para a relação dialética sujeito-mediador-objeto. Nessa relação, a aprendizagem se dá na interação, o que torna necessário compreender o que é a atividade de estudo e a relevância dos estudos desse momento específico do desenvolvimento humano.

A leitura possibilita o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. A possibilidade de aprendizagem está no significado que o sujeito dá à sua forma de comunicação, em que o processo de apropriação da linguagem escrita exige relações entre interlocutores e autores, ou seja, entre sentido e significado, ao contrário de uma relação que se estabelece entre educando e letras. A aprendizagem da linguagem escrita remete assim ao sentido atribuído a ela, parte fundamental do mundo e da realidade que envolve as palavras e seus significados. O ato de ler significa a (re)significação do modo como o sujeito se apropria do discurso do outro. Assim, as concepções de professor e aluno se reconstróem, ao mesmo tempo em que a aprendizagem – considerada como um momento de apropriação e de humanização – se torna um elemento complexo e transformador das capacidades humanas, sejam elas cognitivas, afetivas ou sociais.

Surge daí a ideia de leitura como processo discursivo, que se dá na relação com o outro e a partir da leitura considerada como ensino da linguagem e não do sistema alfabético em si mesmo, em contraposição à ideia de leitura como ato mecânico e individualizado, ou momento de oralização.

Nessa perspectiva, o educador, sujeito constituído por saberes historicamente acumulados, é aquele que está em condições de possibilitar aos educandos a criação de novas necessidades e motivações e que, no caso da escrita, se referem à apropriação de um instrumento cultural complexo em situações nas quais a leitura se faz necessária como forma de comunicação. Esses elementos sublinham a necessidade de um educador

que considere a aprendizagem como processo em que o educando está em atividade de estudo, ou em uma ação que tem como objetivo a mesma motivação que a conduziu, permitindo a apropriação dos saberes. Ler significa compreender por uma necessidade de comunicação.

É preciso compreender a aprendizagem como o primeiro elemento para a discussão em torno das necessidades tipicamente humanas, bem como o primeiro argumento para a hipótese de que as condições em que se dão os processos de apropriação é que determinam as formas pelas quais os homens se desenvolvem.

Assim, apropriar-se de um discurso durante a leitura é ter a possibilidade de se apropriar do saber historicamente acumulado num processo que envolve criatividade e questionamento, visto que a formação humana deve ser reflexo de sua humanização, condição fundamental para que o processo formativo ocorra. O homem é criativo porque interioriza o externo e o modifica, constituindo algo novo, dando significado àquilo de que se apropria no processo dialético de aprendizagem. Apropriar-se, aprender e desenvolver-se são capacidades tipicamente humanas nesse processo em que a atividade – considerada como a relação que se realiza entre sujeito e objeto mediada pela comunicação – possibilita o desenvolvimento do que se denomina, no enfoque histórico-cultural, de funções psíquicas superiores, porque têm origem social e cultural.

Numa concepção discursiva da linguagem a questão não é de uma ação pedagógica, mas de uma perspectiva em relação à linguagem. Importa a mudança de concepções e não o texto pelo texto na sala de aula. Esses elementos trazem a necessidade de não polarizar a abordagem da língua e da linguagem em dois momentos distintos. Importa a compreensão das formas pelas quais o discurso se constrói e permite ao sujeito a sua transformação, ao mesmo tempo em que a língua é por ele transformada. Uma abordagem de ensino da leitura através de textos não visa, dessa forma, a uma metodologia ou a uma negação de esforços de professores alfabetizadores. A questão é a concepção que se possui sobre o ato de ler, que pressupõe um autor que escreve para alguém que lê. E quem é esse leitor? Que necessidades de leitura ele possui?

Por isso, a perspectiva do discurso e da produção de sentidos exige que se proponha aos educandos situações que ultrapassem a prática de leitura. É a aprendizagem da leitura na sua dimensão de uso real, das situações de elaboração do pensamento em função da linguagem, construída e elaborada a partir de necessidades

humanas de comunicação. Tais considerações retomam a discussão sobre letramento e leitura apresentada no início deste esboço teórico, em que a teoria Histórico-Cultural traz contribuições que requerem aprofundamentos e reflexões sobre o que se avalia em leitura nas escolas brasileiras.

No que se refere à leitura, a sua apropriação passa pela autoconsciência do papel social da linguagem e da sua construção segundo necessidades humanas. A importância da autoconsciência do texto, dessa forma, além de uma questão de controle das ações, se refere à consciência política das necessidades e motivações humanas do ato de ler. A leitura de textos e sua possibilidade – ou não – na educação escolarizada envolvem, da perspectiva da teoria histórico-cultural, a possibilidade da constituição de educandos como interlocutores e autores, ou seja, a aprendizagem do aspecto discursivo e interlocutivo da escrita.

Além disso, compreende-se que as possibilidades e necessidades humanas têm como base as potencialidades do entorno e da cultura apropriada pelo sujeito. Os níveis de apropriação, dessa forma, determinam as motivações de cada sujeito e as possibilidades de criação de novas necessidades e motivações de aprendizagem. A linguagem escrita e conseqüentemente lida, nesse sentido, se constitui no sujeito como possibilidade de apropriação da cultura humana e da comunicação como momento de reelaboração do pensamento, em que o sentido se dá antes da palavra:

[...] Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. *A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial.* É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida. (BAKHTIN, 1992, p. 95, grifos do autor)

Comunicação, linguagem e pensamento, dessa forma, se entrelaçam na perspectiva da linguagem escrita constituída nas relações sociais e como produto e produtora de sujeitos que são leitores e autores da comunicação social, ou dos sentidos que permeiam a produção e a leitura de um texto. Cabe, nesse sentido, a *ação* de ler e não a simples oralização do texto, que, neste caso, se torna “morto”, ou seja, sem sentido, visto não constituir um autêntico exemplo de comunicação humana. Mas, nos PCNs de Língua Portuguesa, os discursos são sustentados nas concepções de habilidades e competências, que se sobrepõem ao conceito de aprendizagem.

Os diferentes discursos – bakhtiniano, construtivista, do letramento e da competência leitora – elaboram um conjunto de perspectivas que contradizem as noções de sentido quando consideram que a aprendizagem da linguagem escrita é uma construção ativa de significados. A perspectiva das linguagens, no caso dos PCNs, tece enunciados que servem de base para o reforço do discurso de prática de leitura e de competência leitora, relacionados nas diferentes teorias que dialogam por meio das estratégias de discurso presentes no documento que analisei.

As estratégias a que me refiro tratam de um conceito de letramento, que decorre de práticas de leitura e, assim, da construção ativa de conhecimentos. Os gêneros discursivos acabam por se tornar a nomenclatura dos tipos de textos que se utiliza na escola e, os enunciados, o conteúdo específico dos gêneros. Tal simplificação permite que as avaliações em larga escala tratem dos PCNs como base para a elaboração das denominadas Matrizes de Referência, que ‘organizam’ os níveis de letramento que um leitor deve possuir para ser considerado competente.

Parto agora ao segundo item da Parte II, que apresenta a mudança de foco no discurso da/sobre a avaliação da leitura. Se, antes, os PCNs de Língua Portuguesa trataram de um enfoque no ensino e na aprendizagem da língua, o PDE e o IDEB vão focalizar a avaliação do sujeito, a partir do discurso de leitor competente, que pratica a leitura.

2.2. Do enfoque na linguagem ao enfoque no leitor competente: a avaliação da leitura na escola

Quadro 11. Parâmetros Curriculares Nacionais e as Matrizes de Referência.

Parâmetros Curriculares Nacionais

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) são a referência básica para a elaboração das [matrizes de referência](#). Os PCN's foram elaborados para difundir os princípios da reforma curricular e orientar os professores na busca de novas abordagens e metodologias. Eles traçam um novo perfil para o currículo, apoiado em competências básicas para a inserção dos jovens na vida adulta; orientam os professores quanto ao significado do conhecimento escolar quando contextualizado e quanto à interdisciplinaridade, incentivando o raciocínio e a capacidade de aprender.

Segundo as orientações dos PCN's o currículo está sempre em construção e deve ser compreendido como um processo contínuo que influencia positivamente a prática do professor. Com base nessa prática e no processo de aprendizagem dos alunos os currículos devem ser revistos e sempre aperfeiçoados.

Além dos PCN's foi feita uma consulta nacional aos currículos propostos pelas secretarias estaduais de educação e por algumas redes municipais. O Inep consultou também professores regentes de redes municipais, estaduais e de escolas privadas, de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio. Além disso, também examinou os livros didáticos mais utilizados para essas séries. A opção teórica adotada é a que pressupõe a existência de competências cognitivas e habilidades a serem desenvolvidas pelo aluno no processo de ensino-aprendizagem.

Para saber mais: [Portal do Ministério da Educação \(MEC\)](#)

Fonte: INEP (2009), em <http://provabrasil.inep.gov.br/>

O quadro acima relaciona os PCNs às matrizes de referência em leitura – que são base para a avaliação em larga escala. Esse quadro é parte do Menu do professor, que analisei no item 2, Parte I desta tese. Chamo a atenção para o fato de considerar todas as análises que fiz até o momento e de como os discursos se interpenetram, ou, os modos como as marcas linguístico-discursivas utilizam as estratégias de enunciação para justificar uma concepção. A relação entre os PCNs e as Matrizes de Referência é estabelecida através da noção de currículo, através das marcas linguístico-discursivas: ‘construção’, ‘processo contínuo’, ‘interdisciplinaridade’, ‘contextos’, ‘processo de aprendizagem’ e, também, a reafirmação da teoria das competências, com as marcas: ‘competências cognitivas’, ‘habilidades’ e a expressão ‘a serem desenvolvidas’.

As análises do primeiro item desta Parte, não indicam uma perspectiva clara de currículo, mas parâmetros de ensino da Língua Portuguesa. O que se elabora são os denominados ‘Objetivos gerais de Língua Portuguesa para o ensino fundamental’:

Quadro 12. Objetivos gerais de Língua Portuguesa para o ensino fundamental

- expandir o uso da linguagem em instâncias privadas e utilizá-la com eficiência em instâncias públicas, sabendo assinar a palavra e produzir textos — tanto orais como escritos — coerentes, coesos, adequados à sua destinatária, aos objetivos a que se propõem e aos assuntos tratados;
- utilizar diferentes registros, inclusive os mais formais da variedade linguística valorizada socialmente, sabendo adequá-los às circunstâncias da situação comunicativa de que participam;
- conhecer e respeitar as diferentes variedades linguísticas da português falada;
- compreender os textos orais e escritos com os quais se defrontam em diferentes situações de participação social, interpretando-os corretamente e inferindo as intenções de quem os produz;
- valorizar a leitura como fonte de informação, via de acesso aos mundos criados pela literatura e possibilidade de fruição estética, sendo capazes de recorrer aos materiais escritos em função de diferentes objetivos;
- utilizar a linguagem como instrumento de aprendizagem, sabendo como proceder para ler, ouvir, compreender e fazer uso de informações contidas nos textos: identificar aspectos relevantes; organizar textos; estabelecer relações; comparar textos escritos a partir de trechos oriundos de diferentes fontes; fazer resumos, índices, esquemas, etc.;
- valer-se da linguagem para melhorar a qualidade de suas relações pessoais, sendo capazes de expressar seus sentimentos, experiências, idéias e opiniões, bem como de ouvir, interpretar e considerar as dos outros, respondendo-os quando necessário;
- usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de reflexão sobre a língua para expandir as possibilidades de uso da linguagem e a capacidade de análise crítica;
- conhecer e analisar criticamente os usos da língua como veículo de valores e preconceitos de classe, credo, gênero ou etnia.

Fonte: BRASIL (1997, p. 33)

Os objetivos tratam da relação entre linguagem e participação social, indicando alguns textos – ao longo de cada ciclo de ensino – que possibilitam que os objetivos traçados sejam alcançados. Os objetivos gerais dos PCNs, transpostos na Matriz de Referência de Língua Portuguesa são apresentados em Tópicos específicos, com a ação desejada na construção de significados específicos dos textos que compõem a avaliação de leitura em larga escala:

Quadro 13. Matriz de Referência de Língua Portuguesa do IDEB

Tópico I. Procedimentos de Leitura

Descritores	4 ^a /5 ^o EF	8 ^a /9 ^o EF
Localizar informações explícitas em um texto	D1	D1
Inferir o sentido de uma palavra ou expressão	D3	D3
Inferir uma informação implícita em um texto	D4	D4
Identificar o tema de um texto	D6	D6
Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato	D11	D14

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

Descritores	4 ^a /5 ^o EF	8 ^a /9 ^o EF
Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.).	D5	D5
Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros	D9	D12

Tópico III. Relação entre Textos

Descritores	4 ^a /5 ^o EF	8 ^a /9 ^o EF
Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido	D15	D20
Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema	-	D21

Tópico IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto

Descritores	4 ^a /5 ^o EF	8 ^a /9 ^o EF
Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto	D2	D2
Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa	D7	D10
Estabelecer relação causa/conseqüência entre partes e elementos do texto	D8	D11
Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc	D12	D15
Identificar a tese de um texto	-	D7
Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la	-	D8
Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto	-	D9

Fonte: PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação Básica (BRASIL, 2008), p. 22-23.

A Matriz de Referência para Língua Portuguesa do 5º ano/4ª série do Ensino Fundamental revela essa perspectiva, dado que os enfoques são aspectos da língua a serem avaliados, em lugar da linguagem. Esta afirmativa tem base nos itens de avaliação utilizados nos testes, que constituem um texto com a finalidade de extrair do sujeito leitor uma informação sobre um assunto determinado.

Quanto aos tópicos avaliados na Matriz de Referência da Prova Brasil e Saeb, há sugestões para melhor desenvolvimento da habilidade avaliada. Dessas sugestões, há três marcas linguístico-discursivas que reafirmam a avaliação de aspectos da língua em detrimento da linguagem, atribuindo à leitura uma condição de aprendizagem pautada na denominada *prática de leitura*. As três marcas a que me refiro são:

- Fazer: em um sentido prático, como se dá o ensino da leitura em uma determinada habilidade;
- Finalidade: o que se deseja com o fazer;
- Por meio de: o elemento mediador entre o que se faz e a finalidade do fazer.

Para discutir essas marcas, organizo cada Tópico em tabelas. A primeira tabela permite considerar o que se entende por prática de leitura:

Tabela 4. Sugestão de desenvolvimento de habilidades para avaliação de leitura – Tópico I

Sugestões de desenvolvimento de habilidades – Quadro I			
Tópico I – Procedimentos de leitura	Fazer	Finalidade	Por meio de
Descritor 1 – Informações explícitas no texto	Estratégias de leitura com gêneros diversos	Alunos adquirirem familiaridade com temas e assuntos	Textos interessantes/ parte das práticas sociais/ textos de outras disciplinas
Descritor 3- Inferir sentido de palavra ou expressão	Trabalhar Sentidos de palavras e expressões em contextos determinados	Aquisição de vocabulário (simples e elaborado)	Atividades de inferência de sentido de vocábulos
Descritor 4- Inferir uma informação implícita no texto	Atividades com gêneros textuais diversificados	Estabelecer relações entre os diferentes elementos do texto	Textos com escrita e imagem

Descritor 6- Identificar o tema de um texto	Estabelecer relações entre informações explícitas e implícitas	Fazer inferências textuais e elaborar síntese do texto	Textos informativos
Descritor 11 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato	Recorrer a gêneros textuais variados	Compreender situações criadas pelos gêneros textuais	Contos, crônicas e textos argumentativos

Fonte: Elaborado pela autora

Este tópico focaliza e define o leitor competente. Os cinco descritores estabelecem que ler significa: encontrar informações explícitas, inferir sentido de palavra ou expressão, inferir informação implícita, identificar tema e realizar distinção entre fato e opinião acerca desse fato. No campo do fazer, todos os descritores indicam um ensino que considere a variedade de gêneros textuais, com a finalidade de que o educando adquira a competência de responder ao que se propõe nos descritores. Quanto aos modos, o texto sempre aparece como o mediador das situações de prática de leitura, traduzindo a ideia de que esta, se for diversificada em termos de função e finalidade dos textos, garante ao sujeito a aprendizagem da leitura. Em outras palavras, um leitor competente é capaz de evidenciar suas habilidades em situações de leitura diferentes. Tal concepção é reafirmada no Tópico II:

Tabela 5. Sugestão de desenvolvimento de habilidades para avaliação de leitura – Tópico II

Sugestões de desenvolvimento de habilidades – Quadro II			
Tópico II – Implicações do suporte, gênero e/ou enunciador na compreensão do texto	Fazer	Finalidade	Por meio de
Descritor 5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos, entre outros)	Levar à sala uma variedade de textos do gênero avaliado	Integração de múltiplas linguagens como forma de expressão de ideias e sentimentos	Peças publicitárias, charges, gráficos, mapas e tabelas
Descritor 9 – Identificar a	Trabalho de textos de	Diferença entre	Notícias, avisos,

finalidade de textos de diferentes gêneros	gêneros variados	relatar uma informação (assunto) ou informar algo (finalidade)	anúncios, cartas, artigos
--	------------------	--	---------------------------

Fonte: Elaborado pela autora

O segundo quadro aborda o tópico relativo aos diferentes suportes, gêneros e enunciadores dos textos. Novamente, o fazer indica a variedade de textos, a finalidade é o leitor competente e o meio de ensino são os próprios textos. Mas qual o espaço ocupado pelo sujeito nesse conjunto de descritores? As ações e as proposições remetem à busca de elementos constitutivos do discurso para o sujeito do discurso ou para o interlocutor? Reporto-me a Mikhail Bakhtin para essa questão:

[...] o locutor serve-se da língua para suas necessidades enunciativas concretas (pra o locutor, a construção da língua está orientada no sentido da enunciação da fala). Trata-se, para ele, de utilizar as formas normativas (admitamos, por enquanto, a legitimidade destas) num dado contexto concreto. Para ele, o centro da gravidade da língua não reside na conformidade à norma da forma utilizada, mas na nova significação que essa forma adquire no contexto. O que importa não é o aspecto da forma linguística que, em qualquer caso em que esta é utilizada, mas permanece sempre idêntico. Não; para o locutor o que importa é aquilo que permite que a forma linguística figure num dado contexto, aquilo que a torna um signo adequado às condições de uma situação concreta dada. Para o locutor, a forma linguística não tem importância enquanto sinal estável e sempre igual a si mesmo, mas somente enquanto signo sempre variável e flexível. Este é o ponto de vista do locutor. (BAKHTIN, 1992, p. 92-93)

Uma abordagem de compreensão de texto que se constitui em um fazer pautado nas variedades de gêneros dimensiona a compreensão em segundo plano, uma vez que importa a captação das informações, reconhecidas quando as habilidades trabalhadas tratam de um modo de ler que se define pelas medições pontuais que um descritor é capaz de avaliar. O espaço da compreensão destitui, nesse contexto, o que seja a leitura. Este ponto é adequado para introduzir parte da noção de experiência e leitura. Nas palavras – novamente – de Bakhtin (1992, p. 123),

[...] o ato da fala impresso constitui igualmente um elemento da comunicação verbal. Ele é objeto de discussões ativas sob a forma de diálogo e, além disso, é feito para ser apreendido de maneira ativa, para ser estudado a fundo, comentado e criticado no quadro do discurso interior, sem contar as reações impressas, institucionalizadas, que se encontram nas diferentes esferas da comunicação verbal [...] o

discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc.

Busco elaborar essas considerações na análise do Quadro III, sobre a relação entre textos:

Tabela 6. Sugestão de desenvolvimento de habilidades para avaliação de leitura – Tópico III

Sugestões de desenvolvimento de habilidades – Quadro III			
Tópico III – Relação entre textos	Fazer	Finalidade	Por meio de
Descritor 15- Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido	Proporcionar leitura de textos diversos relacionados ao mesmo tema e contendo ideias diferentes/ produção textual	Despertar consciência de que há vários gêneros de textos/ condições de produção, recepção e circulação dos textos	Jornais, revistas, Internet, livros, campanhas publicitárias

Fonte: Elaborado pela autora

O Tópico III evidencia mais um aspecto delicado: se cada texto em sua especificidade é mediador da aprendizagem de leitura, a abordagem de dois textos e suas relações é uma contradição, já que propõe o trabalho simultâneo com diferentes mediadores de diferentes formas de tratamento de informação. O eixo de mediação, nesse caso específico, permitiria inferir que se trata – no mínimo – dos elementos que compõem essa relação.

Tem-se, ainda, a finalidade de despertar a consciência sobre a diversidade textual. Se a consciência humana se faz coletiva, o modo de avaliar a habilidade desejada trata de um grau de complexidade que exige a compreensão das características ideológicas da linguagem. Essas características correspondem ao que Bakhtin (1992) considera como dialogismo, isto é, a língua como fenômeno sócio-histórico da interação verbal. Essa relação complexa envolve discursos diferenciados, em lugares específicos, com intenções e uma consciência coletiva que exige do sujeito que lê a reelaboração de seu pensamento. Considero que avaliar essa habilidade exige textos que agreguem complexidade e tratem do que é o aspecto essencial do discurso, pois uma avaliação de

relações entre dois textos requer, minimamente, que o educando seja – intencionalmente – exigido em compreender o que seja o caráter dialógico da língua.

Quando exijo do sujeito leitor uma posição em relação a determinado discurso – no caso específico do Tópico III, através da inserção de dois textos –, postulo uma condição de escolha, decisão. Esse processo requer alguma experiência de leitura, que se faça não somente pela prática. A prática é social, porém a leitura não se faz nesse sentido. O que se exige do leitor nesse Tópico é uma perspectiva que ultrapassa os limites da informação. Os Tópicos anteriores exigiam informações pontuais. Retomando o documento (BRASIL, 2008), a relação exigida entre os textos é exposta, do ponto de vista das habilidades, do seguinte modo:

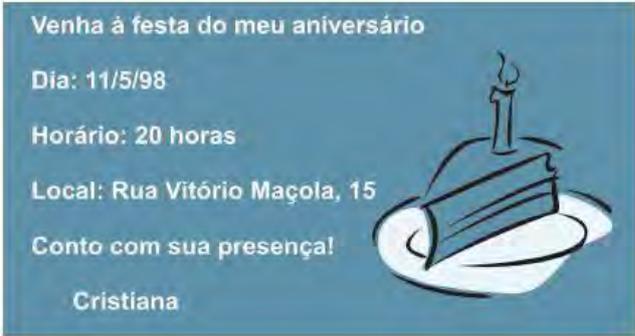
Por meio de itens associados a este descritor, pode-se avaliar a habilidade de o aluno reconhecer as diferenças entre os textos que tratam do mesmo assunto, em função do leitor-alvo, da ideologia, da época em que foi produzido e das suas intenções comunicativas. Por exemplo, historinhas infantis satirizadas em histórias em quadrinhos ou poesias clássicas utilizadas como recurso para análises críticas de problemas do cotidiano.

Essa habilidade é avaliada por meio da leitura de dois ou mais textos, de mesmo gênero ou de gêneros diferentes, tendo em comum o mesmo tema, para os quais é solicitado o reconhecimento das formas distintas de linguagem. (BRASIL, 2008, p. 39)

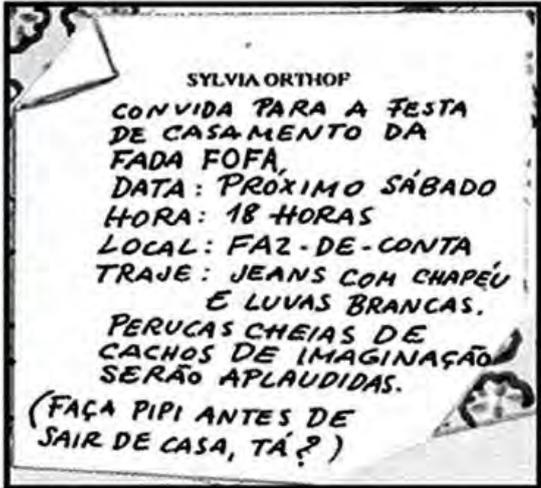
Nas afirmativas acima, os conceitos de ideologia, leitor-alvo e intenções comunicativas são explicitados, permitindo inferir que os textos utilizados terão como característica essa complexidade de abordagem e vão exigir que o sujeito que lê se posicione diante do discurso. Sua escolha de resposta ao descritor revelaria um grau de complexidade de leitura:

Quadro 14. Enunciado para resposta de descritor de leitura.

Convite 1



Convite 2



Fonte: Brasil (2008, p. 40).

Segue-se a exposição dos textos, alternativas e percentual de respostas às alternativas:

Quadro 15. Percentual de respostas às alternativas.

- Ao compararmos os dois convites notamos que são diferentes porque
- A) os dois pertencem ao mundo real.
 B) os dois pertencem ao mundo imaginário.
 C) apenas o primeiro convite pertence ao mundo real.
 D) os dois têm as mesmas informações para os convidados.

Percentual de respostas às alternativas			
A	B	C	D
17%	18%	17%	17%

Fonte: Brasil (2008, p. 40).

O documento trata a informação percentual como um indicativo de que menos da metade dos educandos avaliados acertaram o item, que exigia transposição entre mundo real e mundo imaginário. Conclui que os educandos não estavam familiarizados com a organização do segundo texto ou com o gênero textual em si. Destaca-se também

a inferência de que os demais dispersaram suas respostas entre os limites das informações do mundo real e do imaginário.

As considerações desse Tópico merecem um olhar atento, que leve em conta, em primeiro lugar, a complexidade exigida na avaliação da habilidade; em segundo, os textos escolhidos; em terceiro, a superficialidade da abordagem textual realizada na avaliação do item. A questão em foco não traz elementos que auxiliem o leitor no entendimento do que se deseja quanto aos textos. Não são dadas fontes e, assim, não existem pistas do lugar do qual o texto “fala”. Informações têm como função dar pistas ao leitor, agregando ao conteúdo do texto uma unidade de compreensão. Sylvia Orthof é autora conhecida no universo da literatura infantil, mas, sem essa informação não se pode garantir que seu texto será reconhecido e lido como literatura. Em relação ao convite “do mundo real”, curiosamente, procurando por seu endereço na internet, não foi encontrado registro de sua existência no território brasileiro²¹.

Um texto que se faça texto possui um contexto, um discurso, ou, com base no PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997), base de avaliação da leitura do PDE:

Produzir linguagem significa produzir discursos. Significa dizer alguma coisa para alguém. De uma determinada forma, num determinado contexto histórico. Isso significa que as escolhas feitas ao dizer, ao produzir um discurso, não são aleatórias – ainda que possam ser inconscientes –, mas decorrentes das condições em que o discurso é realizado. [...] (BRASIL, 1997, p. 22)

A inexistência do endereço no primeiro convite, por si só, desconstrói o que se propõe no item avaliado, pois se o mundo imaginário é de fantasias e lugares que se desconhecem na vida real, porque inexistem, então não importa o nome de quem convida e a semelhança com um endereço da vida real; esse convite só se justifica pela avaliação.

A superficialidade com que os textos são tratados, considerando a análise acima, exige do leitor apenas uma leitura pontual, do texto como um fim em si mesmo, como se ele fosse a tradução de um conjunto de modos de fazer a leitura. Não importa, desse modo, o texto que se lê, importa o modo como se pratica a leitura, avaliada em um aspecto que se diz complexo e que, em sua materialização, reafirma uma relação transparente e direta entre texto e leitor.

21 O endereço foi inserido em diversos sites de busca, inclusive o renomado Google Maps. Há indicações de endereços similares, mas não registro do mesmo endereço indicado no convite “verdadeiro”.

Nesse modo de avaliar vejo uma concepção de leitura que limita as aprendizagens que o sujeito leitor é capaz de apropriar. A leitura, na perspectiva do Tópico III, é feita pela informação do texto, que tem um determinado tipo de tratamento, em que o leitor apreende ou não o que se deseja. As hipóteses no momento da leitura não são necessárias, uma vez que as alternativas tornam objetiva a relação leitor-texto-informação.

Se consideradas as exigências anunciadas no item de avaliação, a perspectiva de leitura se constituiria – no ponto de vista que defendo com mais profundidade na Parte III desta tese – de modo que a sequência (não linear) de leitura se faria em: texto 1 – texto 2 – ideologias/discursos – leitor-leitura – experiência – sentido. Essa sequência prevê dois textos que materializam um conjunto de discursos e que, através do olhar do leitor, indicam algo que, dito para alguém e, segundo uma intencionalidade, exigem uma leitura que se faça em experiência; esse processo exige um outro que, após a experiência de leitura, seja um terceiro olhar sobre os textos, ou um outro pensamento do leitor que, em sua consciência social, é capaz de mediar no pensamento o que se entende através dos discursos e, sendo o leitor portador de uma experiência de leitura, tem algo a expressar em função do que foi lido. A leitura gera algo novo, que não existia antes da experiência de leitura. E, mesmo que já exista no campo da prática social, não existia antes para o sujeito leitor. Somente quem se fez e refez o seu contexto na experiência da leitura é capaz de traduzir a relação que estabeleceu entre si e o lido. Esse campo ultrapassa a noção de prática de leitura.

Tabela 7. Sugestão de desenvolvimento de habilidades para avaliação de leitura – Tópico IV

Sugestões de desenvolvimento de habilidades – Quadro IV			
Tópico IV – Coerência e coesão no processamento do texto	Fazer	Finalidade	Por meio de
Descritor 2- Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a	Trabalhar a referência pessoal (pronomes e coesão textual)	Reiterar termos ou sinônimos de um mesmo campo semântico	Textos verbais de gêneros variados

continuidade de um texto			
Descritor 7- Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa	Partir de textos simples para os mais complexos	Explicitação de início, meio e fim das narrativas	Textos simples e complexos
Descritor 8 – Estabelecer a relação causa/consequência entre partes e elementos do texto	Textos verbais de gêneros variados	Trabalhar relações de causa e consequência	Notícias de jornais
Descritor 12 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.	Textos de gêneros variados	Trabalhar as relações lógico-discursivas	Textos argumentativos e informativos

Fonte: Elaborado pela autora.

As concepções básicas do Tópico IV focalizam coesão e coerência textuais, abordando os campos específicos da língua e das marcas linguísticas que compõem o que se denomina no Tópico de relação lógico-discursiva. Considerando as bases em que o IDEB afirma elaborar as matrizes de referência e, conseqüentemente, os tópicos de avaliação:

[...] a emoção, o juízo de valor, a expressão são estranhos à palavra da língua e surgem unicamente no processo do seu emprego vivo em um enunciado concreto. Em si mesmo, o *significado* de uma palavra (sem referência à realidade concreta) é extra-emocional. Há palavras que significam especialmente emoções, juízos de valor: “alegria”, “sofrimento”, “belo”, “alegre”, “triste”, etc. mas também esses significados são igualmente neutros como todos os demais. O colorido expressivo só se obtém no enunciado, e esse colorido independe do significado de tais palavras, isoladamente tomado de forma abstrata; por exemplo: “Neste momento, qualquer alegria é apenas amargura para mim” – aqui a palavra “alegria” recebe entonação expressiva, por assim dizer, a despeito do seu significado. (BAKHTIN, 2003, p. 292, grifo do autor)

As relações entre enunciado, significado e palavra a que Bakhtin (2003) se refere deslocam a questão de coesão e coerência para o campo do sentido global do texto. A unidade que se avalia no Tópico IV trata de significados, quando a busca de sentido é

que caracteriza o enunciado. A busca de coesão e coerência textuais por significados não garante um processo de leitura. Garante, ao contrário, a prática de leitura e, assim, justifica o discurso de mobilização de competências e habilidades pelo sujeito leitor (competente). O Tópico V, nesse aspecto, considero ainda mais problemático, pois trata justamente de ‘efeitos de sentido’:

Tabela 8. Sugestão de desenvolvimento de habilidades para avaliação de leitura – Tópico V

Sugestões de desenvolvimento de habilidades – Quadro V			
Tópico V – Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido	Fazer	Finalidade	Por meio de
Descritor 13- Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados	Contato com textos que utilizem recursos expressivos	Perceber e analisar os efeitos de sentido recorrentes no texto	Propagandas, reportagens, quadrinhos e anedotas
Descritor 14 – Identificar o efeito de sentido decorrente do uso de pontuação e de outras notações	Orientar os alunos ao longo do processo de leitura	Perceber e analisar a função dos sinais como elementos significativos para construção de sentido	Textos publicitários e poemas

Fonte: Elaborado pela autora.

O Tópico V será analisado em partes. Na terceira parte desta tese ele também será discutido, porém com ênfase nas questões do sentido e do significado. Neste momento, importa o que seja relativo à divergência entre prática e experiência de leitura. Nota-se que o “sentido” ao qual se referem as sugestões é dado no texto em si e nos sinais de pontuação e as finalidades consistem na percepção desses elementos. Assim, o item que trata do sentido do texto tem como base o enfoque em um aspecto da linguagem, qual seja, o das unidades de sentido que compõem o texto. A concepção de unidade trata apenas do texto, não da relação entre sujeito leitor e texto lido, na acepção do significado como foco de avaliação.

O Tópico VI é ainda mais problemático do ponto de vista das relações entre leitor e leitura, pois trata das marcas linguísticas e de como elas evidenciam locutor e interlocutor no texto:

Tabela 9. Sugestão de desenvolvimento de habilidades para avaliação de leitura – Tópico VI

Sugestões de desenvolvimento de habilidades – Quadro VI			
Tópico VI – Variação linguística	Fazer	Finalidade	Por meio de
Descritor 10 – Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto	Selecionar textos que evidenciem eventos de letramento	Desenvolver habilidade de reconhecer e identificar as marcas linguísticas	Tirinhas (em especial de Chico Bento), quadrinhos, diários e narrativas.

Fonte: Elaborado pela autora.

O quadro VI não difere muito do V, dando ênfase nas unidades de sentido que compõem os textos, como se pode ver na expressão “marcas linguísticas”, que remonta a aspectos do significado do texto e não a relação sentido e significado, pois indica um conceito de prática de leitura. A marca de interlocutor e locutor em um texto acaba por ser definida pelas ‘tirinhas’ dos quadrinhos, os diários e as narrativas. A especificidade dos textos indicados não justificam como locutor e interlocutor se relacionam nos textos. Além disso, o ‘fazer’ deste tópico relaciona essas marcas aos ‘eventos de letramento’, expressão não especificada no trabalho docente com as marcas linguísticas.

A característica comum dos Tópicos é a de esvaziamento de conceitos e desconsideração da perspectiva de sentido na avaliação de leitura, pois são nomeadas as ações de preparação dos estudantes para as avaliações de leitura sem uma discussão coerente acerca da avaliação e dos conceitos de linguagem que justifiquem os modos de abordagem dos textos em sala de aula.

Para a discussão dessa problemática tomo como referência o capítulo 3 do livro *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*, de Duarte (2007). Esse capítulo faz considerações em que me apoiei ao longo de minha análise, apresentando as razões pelas quais a noção de prática de leitura esvazia o processo complexo da leitura.

Tendo como hipótese que a escola é mediadora entre cotidiano e não cotidiano, Duarte se apoia em Demerval Saviani para elaborar relações entre a prática pedagógica

e a prática social – em seus pontos de chegada e de partida. A prática pedagógica se postula em um campo denominado trabalho educativo. O que propõe Duarte é a relação entre o conceito de trabalho educativo de Saviani e o de trabalho de Agnes Heller, que inclui as dimensões cotidiana e não-cotidiana.

A concepção de escola mediadora envolve o que considero uma das vertentes da aprendizagem para o sujeito. O pensamento se faz como mediação que envolve o social e o que é próprio ao sujeito. Inserindo os dois eixos, a escola mediadora possibilita um percurso que se faz do social ao pessoal e deste para as funções de reelaboração e criação de uma situação que se faz nova a quem aprende e ao meio em que o aprendizado ocorreu.

O trabalho educativo de que fala Duarte (2007) é aquele que, de forma direta e intencional, deseja produzir em cada indivíduo a humanidade produzida pelo homem. Importa à escola, então, saber dos elementos culturais a serem apropriados e as formas pelas quais a apropriação ocorrerá.

Heller (2008) compreende a categoria trabalho como a relação entre cotidiano e não-cotidiano ou entre atividades da vida cotidiana e objetivação genérica. Os aspectos da vida cotidiana envolvem os conhecimentos adquiridos de um conjunto de capacidades da vida social; os aspectos da vida não-cotidiana se referem aos conhecimentos científicos, que pertencem ao campo genérico.

Depreende-se desses conceitos o lugar que a escola ocupa, destinado à formação que exceda o convívio social, pois a sociedade necessita de uma educação que se faça intencional e direta. Desse modo, o lugar da educação formal é o do não-cotidiano. Neste ponto da discussão abordo o que considero a inadequação do conceito de prática de leitura.

Uma educação formal que faça a mediação entre o cotidiano e o conhecimento científico oferece aos educandos um conjunto de constituições humanas que foram criadas e recriadas, entre elas a linguagem escrita. Considerando essa linguagem como elemento qualitativamente transformador do pensamento individual e das práticas sociais, como poderia a escola ensinar as práticas de leitura? Retomando as análises das funções atribuídas ao texto na avaliação de leitura do Saeb (BRASIL, 2008), como pode o texto mediar a apropriação da linguagem escrita através de sua prática quando, no meio social, as práticas de leitura garantem, conforme aponta Soares (2010) níveis de letramento? A função da educação formal, então, se postula em que lugar e, ainda, qual

o lugar que ocupa o educando? Em que esfera o seu pensamento e sua consciência social agregam as denominadas práticas de leitura?

Nos documentos sobre as avaliações, a função da educação formal é fazer o sujeito leitor mobilizar suas competências, evidenciadas através de habilidades. O outro como mediação que atua nas aprendizagens não se mostra de forma clara. Por vezes o texto se torna o outro e o educando também, mas o outro leitor. Com outro leitor me refiro àquele que, dotado de suas habilidades, trata as informações de um determinado texto e é capaz de pontuar aspectos importantes que constituem um texto sob a ótica do avaliador de leitura. A noção de totalidade, do meu ponto de vista, não se faz presente. Importam as partes que formam os modos de ler do sujeito.

Com base nas considerações de Duarte (2007) e na discussão desta tese, denomino de *mobilização no momento da leitura*, que corresponde a um conjunto complexo constituído por pensamento, palavra, discurso, texto, consciência social, apropriação, educação formal e experiência. Todos esses elementos, em constante transformação e que se relacionam de modo singular em cada sujeito, elaboram a noção de outro; o outro pode ser observado em todos eles, exceto na experiência de leitura, que depende das necessidades e motivações da leitura e do que busca o leitor individual.

Recorro às considerações de Saviani (2007) quanto ao que se propõe no PDE:

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi criado pelo MEC a partir de estudos elaborados pelo INEP para avaliar o nível de aprendizagem dos alunos. Tomando como parâmetros o rendimento dos alunos (pontuação em exames padronizados obtida no final das 4^{as} e 8^{as} séries do ensino fundamental e 3^a do ensino médio) nas disciplinas Língua Portuguesa e Matemática e os indicadores de fluxos (taxas de promoção, repetência e evasão escolar), construiu-se uma escala de 0 a 10. Aplicado esse instrumento aos alunos em 2005, chegou-se ao índice médio 3,8. À luz dessa constatação, foram estabelecidas metas progressivas de melhoria desse índice, prevendo-se atingir em 2022, a média de 6,0, índice obtido pelos países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)[...]. (SAVIANI, 2007, p.1235)

Saviani (2007) questiona o PDE como Plano de Educação ou Programa de Metas. Esse questionamento é pertinente, principalmente quando apoiado no que se deseja avaliar e quais aspectos de avaliação são privilegiados. Para compreendê-lo, deve-se considerar os aspectos a que se referem as análises de Saviani (2007) e de que forma as avaliações se sobrepõem, na atualidade, às formas de conceber a linguagem como fundante da aprendizagem e do desenvolvimento humanos. Note-se que as

abordagens e os enfoques apresentam inversão nos discursos. Os argumentos utilizados para justificar os discursos poderiam apontar para o fato de o PCN tratar especificamente do ensino de Língua Portuguesa e do PDE tratar de um enfoque na avaliação. Desconstruo esse possível argumento com a seguinte proposição: uma avaliação que se faça dentro de um discurso de língua como função social e que se constitui com base em um parâmetro nacional, ao definir o que é avaliado se propõe a desvelar o que se entende por língua e por função social. Se os homens têm por necessidade a língua como forma de comunicação, como poderia um educando ser avaliado de modo adequado a uma sociedade, com enfoque na construção de significados? Ou, questionando de outro modo: como as avaliações limitam as ações do leitor sendo a linguagem criação humana e humanizadora?

A última questão é possivelmente dúbia, pois um educando que se faça aprendiz através de uma perspectiva social da língua pode aprender para o acesso a ela e aos modos de comunicar ou a uma sociedade que possui padrões de integração. O problema que surge daí reside na polaridade entre língua e social, pois o que está implicado numa afirmativa de adequação é a utilização de um discurso de língua presente no PCN que pode não ir ao encontro do que se objetiva com uma avaliação de leitura na escola.

Um dos trechos do texto do PDE que se destacam é o que envolve a concepção de desenvolvimento de capacidades: “Daí a importância de promover-se o desenvolvimento, no aluno, da capacidade de produzir e compreender textos dos mais diversos gêneros e, em diferentes situações comunicativas, tanto na modalidade escrita quanto na modalidade oral.” (BRASIL, 2008, p. 19). As considerações sobre o desenvolvimento apontadas no documento pautam-se no texto, pois se o escrito é produção humana, cabe questionar se o texto se desenvolve no sujeito ou é aprendido por ele.

Outro item do documento, “Prova Brasil e o Direito ao Aprendizado” (BRASIL, 2008, p. 6-11) discute o direito à educação e o acesso à escola que, desde a Constituição de 1988, transforma-se em direito à aprendizagem. A concepção de aprendizado é tratada a partir do autor Antônio Nóvoa, considerando aprender como tudo aquilo que liberta e integra o indivíduo em um espaço de cultura e de sentidos e, ainda, promove a

aquisição de conhecimentos²². Considero essa noção insuficiente, já que se detém no direito de acesso aos bens culturais, históricos e sociais, mas não define o processo de aprendizagem, ou seja, não há a elaboração do que seja aprender do ponto de vista da complexidade dos processos cognitivos. Nota-se, novamente, um esvaziamento de conceitos e de explicitação de processos. Não há menção a como o sujeito aprende, mas um conjunto de elaborações acerca do que é medido na avaliação em leitura. O discurso de aprender se faz na justificativa da medição das competências leitoras e por que as escalas dessas medições são necessárias.

Quanto ao PDE, uma leitura atenta indica inversão de percurso, na qual o sujeito responde a um problema da situação, ou, na minha compreensão, as situações trazem modos determinados de ler em lugar de um sujeito que busca nas situações resposta aos seus problemas. Ocorre nessa perspectiva o que denomino de mobilização, conforme é possível notar na afirmativa do que seja um leitor competente:

Para a elaboração dos itens do Saeb e da Prova Brasil, buscou-se uma associação entre os conteúdos da aprendizagem e as competências utilizadas no processo de construção do conhecimento.

No documento “Saeb 2001: Novas Perspectivas” (2002), define-se competência, na perspectiva de Perrenoud, como sendo a “capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiando-se em conhecimento, mas sem se limitar a eles”.

Para enfrentar uma situação, geralmente, colocam-se em ação vários recursos cognitivos [...]

Assim, as competências cognitivas podem ser entendidas como as diferentes modalidades estruturais da inteligência que compreendem determinadas operações que o sujeito utiliza para estabelecer relações com e entre os objetos físicos, conceitos, situações, fenômenos e pessoas. (BRASIL, 2008, p. 17-8)

Assim, por mobilização compreendo um conjunto de ações do sujeito leitor que responde a problemas de uma situação, categoria esta que se coloca no lugar do que chamo de ação. A ação abrange a mobilização, pois quando o sujeito age na busca de uma necessidade de compreensão, mobiliza seus conhecimentos e seus processos cognitivos relativos à linguagem escrita, voltando-os para a apropriação de respostas numa busca pessoal que possibilita a resposta a questões feitas em contextos e situações específicas.

²² Antonio Nóvoa, educador português, discute a formação docente e o desenvolvimento da metodologia de ensino, com foco na formação continuada. Entre suas publicações, destacam-se: Nóvoa (1995a; 1995b; 1997).

Na perspectiva do PDE, a base de mobilização trata de uma adequação do sujeito a situações de leitura que exigem um processo menos complexo, qual seja, o de responder a questões de uma determinada situação. A ação do sujeito se dá com base em um modo já definido de compreender a leitura e os modos de ler, justificado pelo discurso de prática de leitura, que analisei através das propostas quanto aos Tópicos avaliados em leitura. Tal concepção justifica as ideias de uma escola que ensine educandos que serão capazes de adequar a linguagem escrita e os seus usos às necessidades sociais. Importam, assim, os conteúdos que se voltam para uma necessidade externa ao sujeito, criando uma noção de currículo que, na verdade, justifica uma ideia de adaptação do sujeito aos modos de ler das Matrizes de Referência.

Essa relação supõe que conteúdos e competências são parte de um processo que se denomina de construção do conhecimento; para que o conhecimento seja construído, os conteúdos não são suficientes, mas dependem de um processo que se utiliza de competências. O conceito de competência é explicitado como capacidade de agir de forma eficaz em um tipo de situação, apoiando-se em conhecimentos, porém sem se limitar a esses conhecimentos. Para além das competências, o documento trata também das competências cognitivas, que ampliam a ideia de ação eficaz em determinada situação, já que correspondem a um campo da inteligência composto de operações utilizadas pelo sujeito em determinadas situações.

O norte das abordagens transpõe as discussões e as concepções de leitura para a avaliação do Saeb, da Prova Brasil e do PISA, que também se apoia no conceito de letramento, acompanhado do discurso das competências e habilidades. Por essa razão, trato agora dos discursos do PISA, que elucidam os conceitos de competência, habilidade e letramento, vinculados ao discurso de adaptação. O IDEB reafirma sua posição de intermédio para a preparação dos estudantes para o desempenho desejado nas avaliações externas. Chego, novamente, a alternância dos sujeitos do discurso, pois o IDEB passa a ‘falar’ pelo PISA, a representar suas metas internacionais para o Brasil.

Na primeira parte deste texto, discuti brevemente o PISA, que, de modo geral, sustenta uma concepção de leitura pautada no conceito de letramento. Agora, cabe analisar os outros conceitos dessa avaliação que justificam a perspectiva do letramento, a fim de que indiquem o lugar que é dado à leitura no PISA.

Os marcos referenciais em que se baseia o PISA indicam, conforme já explicitado, uma concepção de aprendizagem dinâmica. Conhecimento e habilidade são adquiridos

continuamente, de modo que a adaptação será bem sucedida no mundo que se transforma quando o sujeito é capaz de organizar e gerir o seu aprendizado. Desse conjunto de concepções decorre o conceito de letramento:

O termo “letramento” pretende refletir a amplitude dos conhecimentos e competências que estão sendo avaliados. O PISA procura ir além do conhecimento escolar, examinando a capacidade dos alunos de analisar, raciocinar e refletir ativamente sobre seus conhecimentos e experiências, enfocando competências que serão relevantes para suas vidas futuras, na solução de problemas do dia-a-dia. (INEP, 2011a)

O letramento se torna um elemento polifônico, que ‘bebe’ das fontes da teoria das competências – tratada na Parte I desta tese –, visualizado nas marcas linguístico-discursivas de ‘conhecimentos’, ‘competências’, ‘capacidade’, ‘refletir ativamente’ e ‘solução de problemas’. O ‘ser letrado’ se define pela característica de dinamicidade, composta pela sociedade e pelos conhecimentos por ela exigidos. A função da avaliação no PISA se define pela verificação da operacionalização dos esquemas cognitivos dos estudantes relacionados a: conteúdos necessários em cada área, competências necessárias para a aplicação desses conhecimentos e contextos em que esses conhecimentos e competências são aplicados. Há, assim, ao menos quatro conceitos que embasam a avaliação da leitura do PISA, quais sejam: aprendizagem, competência, letramento e habilidade. Todos esses conceitos se relacionam com o de conhecimento. São definidos com maior clareza no texto *Letramento em Leitura* (INEP, 2010), que introduz outros conceitos que justificam o de letramento e sua relação com as competências.

Ler é definido como um processo ativo e a capacidade de refletir sobre e se envolver com o texto a partir de ideias e experiências próprias. Dito desse modo, o documento permite considerar que letramento se assemelha a um processo externo ao sujeito, uma vez que depende de sua participação ativa na sociedade, ao passo que a leitura parte do sujeito, das suas próprias ideias e experiências. Os conceitos em que o PISA se baseia revelam-se assim contraditórios, uma vez que o sujeito letrado se faz a partir das suas experiências e ideias e dos usos que faz da linguagem escrita, que pertence a um grupo social específico.

As competências discutidas no documento (INEP, 2010) indicam uma ideia de ação ou saber fazer, segundo as quais o leitor competente é aquele capaz de focar diferentes aspectos de um texto (INEP, 2010). As competências exigidas no PISA se

referem a níveis de proficiência. Leitura possui cinco níveis, os quais indicam a complexidade da resposta:

Nível 1: localizar informações explícitas em um texto, reconhecer o tema principal ou a proposta do autor, relacionar a informação de um texto de uso cotidiano com outras informações conhecidas;

Nível 2: inferir informações em um texto, reconhecer a ideia principal de um texto, compreender relações, construir sentido e conexões entre o texto e outros conhecimentos de experiência pessoal;

Nível 3: localizar e reconhecer relações entre informações de um texto, integrar e ordenar várias partes de um texto para identificar a ideia principal, compreender o sentido de uma palavra ou frase e construir relações, comparações, explicações ou avaliações sobre um texto;

Nível 4: localizar e organizar informações relacionadas em um texto, interpretar os sentidos da linguagem em uma parte do texto, levando em conta o texto como um todo, utilizar conhecimento para formular hipóteses ou para avaliar um texto;

Nível 5: organizar informações contidas, inferindo a informação relevante para o texto, avaliar criticamente um texto, demonstrar uma compreensão global e detalhada de um texto com conteúdo ou forma não familiar. (BRASIL, 2001, p. 30)

Cada um desses níveis possui subescalas:

Quadro 16. Subescalas de leitura/ Brasil - PISA 2000: relatório nacional

Nível	Identificação e recuperação de informação	Interpretação	Reflexão
1	Localizar uma ou mais partes independentes de informação explicitamente apresentada. Tipicamente, a informação requerida está apresentada proeminentemente e há pouca ou nenhuma informação competindo com a informação requerida. O leitor é explicitamente direcionado a considerar os fatores relevantes na questão e no texto.	Reconhecer o tema principal ou o propósito do autor em textos sobre tópico familiar. Tipicamente, a informação requerida está apresentada proeminentemente e há pouca ou nenhuma informação competindo com a informação requerida. O leitor é explicitamente direcionado a considerar os fatores relevantes na questão e no texto.	Fazer conexão simples entre informações no texto e conhecimentos simples do cotidiano. Tipicamente, a informação requerida está apresentada proeminentemente e há pouca ou nenhuma informação competindo com a informação requerida. O leitor é explicitamente direcionado a considerar os fatores relevantes na questão e no texto.
2	Localizar uma ou mais partes de informação, podendo ser necessário o uso de inferência e a consideração de diversas condições.	Reconhecer a ideia central de um texto, entendendo relações e construindo significados no contexto de partes limitadas do texto quando a informação não está proeminente e o leitor precisa fazer inferências básicas. Efetuar comparação ou contraste a partir de uma característica apresentada no texto.	Fazer comparações ou diversas conexões entre o texto e conhecimentos externos derivados da experiência ou atitudes pessoais.
3	Localizar e em alguns casos reconhecer a relação entre diversas partes de informação que contemplem múltiplas condições. Lidar com informações concorrentes ou com outros obstáculos, tais como ideia oposta às expectativas ou expressões que contenham duplas negativas.	Integrar diversas partes de um texto de modo a identificar uma ideia central, entender uma relação ou construir o significado de uma palavra ou expressão. Comparar, contrastar ou categorizar a partir de diversas características. Lidar com informações concorrentes ou outros obstáculos textuais.	Fazer conexões, comparações, dar explicações, ou avaliar característica presente em um texto. Demonstrar entendimento acurado do texto em relação a conhecimentos familiares ou considerar conhecimento menos familiar para estabelecer relacionamento com o texto em um sentido mais amplo.

4	Localizar e organizar diversas partes relacionadas de informação.	Interpretar o significado de nuances de linguagem em parte do texto a partir de considerações sobre o texto completo. Entender e aplicar categorias em contextos não familiares. Mostrar entendimento acurado de textos longos ou complexos, com conteúdo ou forma que podem ser não familiares.	Usar conhecimento formalizado ou público para fazer hipótese ou avaliar criticamente um texto. Mostrar entendimento acurado de textos longos ou complexos, com conteúdo ou forma que podem ser não familiares.
5	Localizar e organizar diversas partes profundamente relacionadas de informação, inferindo quais informações no texto são relevantes. Lidar com conceitos contra-intuitivos.	Demonstrar entendimento completo e detalhado de textos cujos conteúdos ou forma sejam não familiares. Lidar com conceitos contra-intuitivos.	Avaliar criticamente ou construir hipóteses a partir de conhecimento especializado. Lidar com conceitos contra-intuitivos.

Fonte: BRASIL (2001, p. 31).

A organização dos níveis de leitura, não por acaso remontam aos Tópicos de avaliação do IDEB, que prioriza os aspectos de significado dos textos e objetiva a localização das informações que compõem os textos.

Nessas definições, reafirmam-se os conceitos de leitura e de letramento como decorrentes de esquemas cognitivos mobilizados no sujeito que lê, a partir de competências para tratar de um escrito segundo seu conteúdo, comunicado através de diferentes tipos e formas de textos. A leitura passa a ser vista como instrumento para que um perfil de leitor competente corresponda a um conjunto de modos de ler. Segundo Mészáros (2005, p. 44),

[...] no sentido verdadeiramente amplo do termo educação, trata-se de uma questão de “internalização” pelos indivíduos [...] da legitimidade da posição que lhes foi atribuída na hierarquia social, juntamente com suas expectativas “adequadas” e as formas de conduta “certas”, mais ou menos explicitamente explicitadas nesse terreno [...]

A internalização pelos indivíduos é parte da função da educação escolarizada, porém cabe questionar a que internalização se destina um determinado modo de ensinar e, mais ainda, um modo de avaliar. No caso das avaliações externas, como o PISA, um documento sobre o desempenho brasileiro nas avaliações esclarece a lógica de posição na economia e do capital implicadas. Na publicação *Brasil: lições encorajadoras de um grande sistema federal* (INEP, 2011b), o Brasil é apresentado como um país que tem adotado políticas federais consistentes para alcançar os resultados desejados pelas avaliações externas da OCDE. Considera que “O desafio agora é como elevar o nível de educação de seu povo de forma a capacitá-lo a levar o comércio e a indústria a níveis competitivos no mercado internacional.” (INEP, 2011b, p. 177).

A leitura, reafirmo, torna-se meio e deixa como secundário seu caráter de produto humano, de criação. A avaliação em larga escala, ao destinar à leitura uma função de materialização de competências e habilidades dos sujeitos, concretiza a perspectiva de internalização que regula as aprendizagens e o que se ensina, ou quais aspectos da leitura devem ser ensinados.

Os conceitos do PISA que se relacionam com a regulação da aprendizagem e da construção de saberes, permitem traçar o perfil esperado para o sujeito leitor. A leitura é compreendida como parte de um conjunto de esquemas cognitivos, que se fazem presentes nas habilidades e competências do sujeito.

Nesse campo de compreensão, as características de um leitor competente, baseadas no conceito de letramento, tornam este um resultado e não uma condição para a leitura: possui maiores níveis de letramento o jovem que é capaz de reconhecer o conteúdo e suas características. O educador teria duas funções essenciais: a primeira, de ser o parceiro mais experiente e perceber outros parceiros mais experientes entre as crianças e, a segunda, de modo intencional, incidir sobre o desenvolvimento potencial de modo a tratar, no caso da leitura, dos processos que envolvem esse momento. Os incentivos tornam-se secundários nesse campo, pois envolvem a criação de necessidades de ler e o trabalho com a leitura estaria subjacente à complexidade dos processos de ensino e aprendizagem.

Com base no discurso de educadores e no modo como ele se transpõe para os discursos oficiais, cabe ainda a retomada do conceito de leitura. Ler é oralizar? Mesmo o PISA e o Saeb, que tratam de questões da leitura de modo generalizante e esvaziadas de conceitos fundamentais, avaliam a leitura do ponto de vista de um leitor que, diante de um texto, lê e responde a algumas questões. Mas como esse leitor realiza a leitura? A oralização garante a compreensão ou evidencia que quem tem o texto em mãos soletra todas as palavras de forma correta? Essa é uma perspectiva também pouco elaborada.

Quanto a este ponto, já dou início às concepções teóricas que embasam como compreendo o complexo processo de leitura, que não se define pelas práticas, mas pelas necessidades humanas e humanizadoras que, no contexto da leitura, corresponde à necessidade de compreender um escrito, no processo de atividade:

Não chamamos todos os processos de atividade. Por esse termo designamos apenas aqueles processos que, realizando as relações do homem com o mundo, satisfazem uma necessidade especial correspondente a ele. Nós não chamamos de atividade um processo

como, por exemplo, a recordação, porque ela, em si mesma, não realiza, via de regra, nenhuma relação independente com o mundo e não satisfaz qualquer necessidade especial.

Por atividade, designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo. (LEONTIEV, 1998, p. 68)

A atividade é composta pela objetivação e apropriação, de forma que se caracteriza por uma ação orientada por um motivo humanizador. Nesse sentido, o que determina o ser humano é o lugar que ele ocupa e o processo de objetivação se mostra fundamental para compreender, do ponto de vista da teoria histórico-cultural, como o sujeito aprende a partir da interiorização.

Além desses aspectos, a atividade se constitui como momento de um salto qualitativo no desenvolvimento humano, ou seja, quando as capacidades humanizadoras diferenciam os homens dos animais. Leontiev (1978) esclarece que ela não é uma reação nem um conjunto de reações, senão um sistema que tem estrutura, suas transições e transformações internas, seu desenvolvimento. Atividade, nessa perspectiva, se relaciona ao indivíduo e ao sistema de relações da sociedade, representando elemento de mudança psíquica da condição do sujeito. À margem das relações, a atividade do sujeito não existe em absoluto. A atividade individual depende, assim, do lugar que o homem ocupa na sociedade e do modo como ele a objetiva. Soma-se a isso o papel humanizador da linguagem escrita e, no caso desta pesquisa, da leitura. Considera-se, assim, que a leitura se dá na atividade do sujeito, quando todas as suas capacidades e necessidades estão voltadas para a compreensão do texto.

Cabe destacar ainda que as operações, ou o modo como as ações de leitura são efetuadas, necessitam ser conscientes (LEONTIEV, 1998), visto que são formadas como ações para que se tornem um hábito e, posteriormente, uma ação que se torna meio de realização de outra ação. Importa que o objeto da ação se torne uma condição requerida por um novo propósito e que, no caso da apropriação da leitura, permitam conceber que é necessária a produção escrita ou a leitura como uma ação requerida por uma nova motivação, ou seja, a de ser um leitor, em uma determinada situação, de um determinado modo e a partir de determinadas estratégias de fazê-lo, ou ler para a satisfação da necessidade de saber.

O objeto da ação técnica de ler remete, ao contrário, à criação de um propósito novo que se torna indefinido, ou seja, pode ser representado pela cópia de palavras e a memorização delas (acreditando que quem escreve e copia lê bem) ou a oralização de palavras ou sentenças (acreditando que a oralização garante a compreensão do texto). São novos propósitos, porém sem atividade, sem ações humanizadoras, pois se dão em torno de um mesmo objeto: as técnicas de escrever e ler. A importância da atividade reside em seu potencial de impulsionar e complexificar o desenvolvimento, a partir da aprendizagem.

A coincidência entre o *quê* e o *para quê* ler mostra a característica de interlocução e de determinação, visto que o objeto da ação determina o modo de agir do educando sobre a ação e, dessa forma, a leitura como processo de humanização define os parâmetros da importância do aprendizado da leitura. As contribuições da teoria histórico-cultural, desse modo, remontam à concepção de homem e de humanidade, em que a leitura e a escrita se transformam em instrumentos culturais portadores de sentido. Os modos de ensinar essas modalidades da linguagem são perpassados pelas concepções de desenvolvimento humano. É possível considerar que as ações em relação à produção escrita e à leitura se realizam com base em elementos complexos e inter-relacionados, em lugar da abordagem de passos a serem seguidos em função de uma técnica a ser dominada.

Vigotskii (1998) parte do pressuposto de que a aprendizagem da criança tem início antes mesmo da educação escolar, a partir de dois problemas: a relação entre aprendizagem e desenvolvimento e as características dessa relação na idade escolar. O autor aponta dois níveis de desenvolvimento: o efetivo, correspondente ao que a criança realiza sem o auxílio de alguém mais experiente, e o potencial, que a criança é capaz de realizar, mas com o auxílio de alguém mais experiente. Isso significa que, necessitando de auxílio de um parceiro que seja mais experiente, a criança aprende e, então, desenvolve-se:

[...] Com o auxílio da imitação na atividade coletiva guiada pelos adultos, a criança pode fazer muito mais do que com a sua capacidade de compreensão de modo independente. A diferença entre o nível das tarefas realizáveis com o auxílio dos adultos e o nível das tarefas que podem desenvolver-se com uma atividade independente define a área de desenvolvimento potencial da criança. (VIGOTSKII, 1998, p. 112)

Desse modo, as medições de um nível de desenvolvimento da criança referem-se ao que ela já sabe, incidindo sobre o já aprendido. As potencialidades de aprendizagem

e os níveis próximos de desenvolvimento acabam sendo coadjuvantes no que se entende como a promoção de desenvolvimento. Essas afirmativas dialogam com a questão da linguagem quando Vigotskii (1998, p. 115) apresenta qual é a característica essencial da aprendizagem:

[...] a característica essencial da aprendizagem é que engendra a área de desenvolvimento potencial, ou seja, que faz nascer, estimula e ativa na criança um grupo de processos internos de desenvolvimento no âmbito das inter-relações com outros, que, na continuação, são absorvidos pelo curso interior de desenvolvimento e se convertem em aquisições internas da criança.

A relação entre aprendizagem e desenvolvimento, assim, se constitui com base nessa ideia de aprender, que inverte a noção de que o desenvolvimento revele aprendizagens, pois entende que as aprendizagens tornam complexo o desenvolvimento humano:

[...] Aprendizagem não é, em si, mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente. (VIGOTSKII, 1998, p. 115)

A perspectiva de aprendizagem implicada nos documentos das avaliações é de um enfoque no desenvolvimento do sujeito e no modo como se mensura esse desenvolvimento através de um conceito de competência.

Questiono na terceira e última parte desta tese a chamada competência leitora, visto que as práticas de leitura – e esta é a tese principal deste texto – não garantem ao leitor a apropriação da linguagem escrita. Para isto é necessária a *experiência de leitura*, que se faz sendo afetado pelo que se lê ou no reconhecimento do que é lido como criação humana e humanizadora. Para isso, utilizo-me ainda de Bakhtin (1992; 2003), para aprofundar as discussões sobre sentido e significado. Juntamente com suas considerações, dialogo seus estudos com Fernando Bárcena, Alex Leontiev e L. S. Vigotski.

PARTE III

AFETAR-SE PELA, OU PRATICAR, A LEITURA? EXPERIÊNCIA, SENTIDO E SIGNIFICADO

A Parte II desta tese indicou a relevância de um conceito recorrente nos documentos de avaliação em larga escala, qual seja, o de práticas de leitura. Esse conceito se constitui a partir da noção de letramento, discutida também na segunda parte da tese. As bases do letramento consolidam um discurso de prática, segundo o qual os modos de ler se sobrepõem ao que seja ler. Entendo o que seja ler como o processo que envolve leitor e leitura e que ultrapassa os limites da prática. A relação leitor e leitura abarca um processo complexo, segundo o qual a prática de ler é um dos elementos da leitura, não seu eixo principal, seu alicerce. A afirmativa deste parágrafo necessita de duas discussões.

A primeira discussão necessária se faz sobre a relação entre prática de leitura e letramento, e o modo como os discursos presentes nas avaliações de leitura em larga escala constroem uma noção de letramento que difere das discussões e estudos sobre letramento e linguagem. Se, na Parte II desta tese, o conceito de letramento foi discutido a partir dos documentos das avaliações de leitura em larga escala e do que seja um sujeito letrado, a discussão que proponho, agora, relaciona prática de leitura e letramento e o consequente esvaziamento deste conceito.

Assim, a última parte desta tese é dedicada à discussão teórica dos conceitos de sentido, significado e experiência, relacionando-os com as discussões sobre afetamento com o objetivo de situar o leitor no campo teórico que ocupa a categoria afetamento. Essa parte está dividida em dois itens.

No primeiro, exponho a limitação que traz o conceito de prática de leitura e apresento o campo que a experiência ocupa no processo de leitura, juntamente com a unidade desse processo, o afetamento. Para tanto, utilizo-me da concepção de práticas de leitura, tratada ao longo deste texto e as relações que ela possui com a concepção de letramento.

No segundo item, aprofundo a categoria afetamento nos campos do sentido e do significado, apontando a relevância de um processo de leitura, em lugar de práticas, que não garantem a experiência leitora. A junção pessoal e social da leitura torna o afetamento a unidade fundante do processo de ler, no qual o sentido – unidade da leitura – dá lugar, nas avaliações em larga escala, ao significado e às práticas de leitura,

justificando os discursos de leitor competente e de letramento como um conjunto de níveis que correspondam à competência leitora exigida.

3.1. Experiência de leitura e afetamento: limitações do conceito de prática de leitura

Magda Soares Becker, no texto *A reinvenção da alfabetização* (2003) trata o conceito de letramento com base na noção da entrada do sujeito ao mundo da escrita através de dois meios. O primeiro meio se dá pela técnica – que envolve a codificação e decodificação. O segundo se realiza através da prática de usos dessa técnica. Ou seja, os dois meios interdependem e constituem o letramento.

A técnica é importante para que as práticas tenham sentido de existir. Praticar a leitura significa, assim, compreender os usos de uma técnica que, em si, guarda a especificidade de ser criação humana e ser aprendida pelas gerações, variando em suas práticas de acordo com os contextos sociais: “[...] de um ponto de vista sociológico, em cada sociedade práticas de leitura e de escrita diferenciam-se segundo os contextos sociais, exercendo papéis diversos na vida de grupos ou de indivíduos específicos.” (SOARES, 1995, p. 13).

Os contextos definem as práticas de leitura e (re) criam essas práticas, que se modificam por se configurarem como linguagem. A diversidade dos modos de ler se constrói de acordo com as necessidades humanas e, assim, possibilitar a leitura de diversos textos auxilia no desenvolvimento das práticas, mas não garante a leitura em seu processo complexo. A afirmativa que reiterei se justifica pelas considerações sobre letramento presentes, principalmente, no discurso do PISA, quanto ao que se denomina de níveis de proficiência em leitura:

O Pisa descreve, em uma matriz de referência, conhecimentos associados a habilidades que procuram contemplar os produtos de processos desenvolvidos durante a escolarização e os transpõe em escalas de níveis de leitura, que representam “níveis de alfabetismo em leitura” ou “níveis de letramento”.

Apesar de os conhecimentos e as habilidades de leitura indicados na matriz não serem apenas produtos da escolarização, eles devem estar contidos em uma proposta de desenvolvimento sistemático do processo de ensino/aprendizagem da leitura em situação escolar. (BRASIL, 2001, p. 29).

A matriz que sustenta a elaboração dos itens de avaliação de leitura se constitui por uma base de avaliação das práticas de leitura observadas fora e dentro da escola. Ocorre que o letramento em níveis de proficiência do PISA (INEP, 2008) sintetiza os

modos de ler em cinco níveis, retomados aqui e já trazidos à discussão na Parte II desta tese:

Quadro 17. Níveis de proficiência em leitura do PISA

Nível	Limite Inferior	O que os estudantes em geral podem fazer em cada nível
5	625,6	No Nível 5, os estudantes são capazes de completar itens de leitura sofisticados, tais como os relacionados com a utilização de informações difíceis de encontrar em textos com os que não estão familiarizados; mostrar uma compreensão detalhada destes textos e inferir qual informação do texto é relevante para o item; avaliar criticamente e estabelecer hipóteses, recorrer ao conhecimento especializado e incluir conceitos que podem ser contrários às expectativas.
4	552,9	No Nível 4, os estudantes são capazes de responder itens de leitura difíceis, tais como situar informações agregadas, interpretar significados a partir de sutilezas de linguagem e avaliar criticamente um texto.
3	480,2	No Nível 3, os estudantes são capazes de manipular itens de leitura de complexidade moderada, tais como situar fragmentos múltiplos de informação, vincular partes distintas de um texto e relacioná-lo com conhecimentos cotidianos familiares.
2	407,5	No Nível 2, os estudantes são capazes de responder itens básicos de leitura, tais como situar informações diretas, realizar inferências fáceis de vários tipos, determinar o que significa uma parte bem definida de um texto e empregar certo nível de conhecimentos externos para compreendê-lo.
1	334,8	No Nível 1, os estudantes são capazes apenas de responder os itens de leitura menos complexos desenvolvidos para o PISA, como situar um fragmento de informação, identificar o tema principal de um texto ou estabelecer uma conexão simples com o conhecimento cotidiano.

Fonte: INEP (2008, p. 41)

Os níveis de letramento se transpõem ao que se constitui como o discurso conceitual de prática; assim, os níveis são dados a partir das inferências e da complexidade com que elas são realizadas pelo leitor. Inclui-se no campo do letramento e da prática de leitura a ideia de que um leitor competente necessita situar informações do texto lido. Nessa acepção, o texto acaba por tomar um sentido prático – que creio ser mais adequado denominar como um sentido já dado, segundo o qual a localização de respostas a um item de avaliação se dá – no campo dos níveis de leitura – em ordem crescente, segundo a qual um texto é compreendido do modo mais simples para o mais complexo.

O leitor em nível 1 da escala reconhece fragmentos de informação, tema, e sua relação com o cotidiano, de forma simples, enquanto a última escala se refere a um leitor que é capaz de ler criticamente e de modo sofisticado. Os níveis definidos estabelecem uma concepção da prática de ler, relacionada a níveis de letramento, que definem o desempenho na avaliação. Tal concepção, acredito, necessita ser contraposta ao que se discute sobre letramento pelo meio acadêmico, considerando-se que: “Essa estreita relação entre letramento e escolarização *controla* mais do que *expande* o conceito de letramento, e seus efeitos sobre a avaliação e medição do letramento são

significativos, embora não sejam os mesmos em países desenvolvidos e em desenvolvimento” (SOARES, 2010, p. 85, grifos da autora).

Retomo novamente a abordagem dialógica para tratar da contradição entre o que seja o letramento do ponto de vista dos que estudam esse conceito e entre o letramento como nível de proficiência. Arrisco a afirmativa de que o letramento – relacionado com a prática de leitura – constitui em uma marca linguístico-discursiva constituída por estratégias do sujeito do discurso, que dão às avaliações de leitura a base do discurso acadêmico (científico), com o objetivo de justificar e criar a necessidade de adequação do estudante a um perfil de leitor.

A afirmativa acima é reforçada quando retomada a perspectiva de participação do Brasil na avaliação do PISA e o discurso do desempenho pautado nos países desenvolvidos, nas palavras do economista Cláudio de Moura Castro (BRASIL, 2001, p. 87):

Os países mais avançados do globo reuniram-se longamente e definiram quais são as competências de uso da linguagem que se tornaram cruciais no mundo moderno. Esse processo gerou um teste que é o Pisa. Ou seja, para fazer parte do primeiro time é preciso dominar os códigos por ele medidos. Não se trata de responder charadas ou quebra-cabeças, mas de entrar no âmago do que foi considerado o domínio crítico da linguagem.

Por tudo que foi dito acima, nossos alunos não estão sendo capazes de interpretar corretamente o que leram, dentro da óptica da OCDE. Na verdade, não se trata de critérios que nos sejam estranhos, pois são próximos dos nossos parâmetros curriculares.

As afirmativas acima expostas esclarecem a perspectiva de uma participação na avaliação de leitura, com base nos desempenhos dos países denominados desenvolvidos e, ainda, afirmam a proximidade entre o que se deseja na avaliação em larga escala e o que se discute nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997).

Desse exposto, trago à luz das discussões os problemas apontados por Soares (2010, p. 85-6), quando de uma avaliação do letramento em larga escala nos moldes dos países desenvolvidos:

Nos países desenvolvidos, onde os sistemas escolares são rigorosamente organizados, o letramento escolar é, em geral, definido por meio do estabelecimento de determinados padrões de progresso desejado em leitura e escrita, e os níveis alcançados pelos estudantes tendo como parâmetro esses padrões são considerados uma representação adequada de letramento. Devido ao caráter “teleológico” do sistema escolar, esses padrões de progresso são definidos, em grande parte, por testes padronizados e/ou informais; como consequência, o fenômeno complexo e multifacetado do

letramento é reduzido àquelas habilidades de leitura e escrita e àqueles usos sociais que os testes avaliam e medem. Desse modo, os critérios segundo os quais os testes são construídos é que definem o que é letramento em contextos escolares: um conceito restrito e fortemente controlado, nem sempre condizente com as habilidades de leitura e escrita e as práticas sociais necessárias fora das paredes da escola.

No campo dos países em desenvolvimento, a autora esclarece que a problemática reside nas taxas de alfabetismo, que são baixas, assim como as taxas de letramento. As avaliações acabam por ter problemas em assegurar os padrões de resultados. Os dois modos de avaliar acabam por constituir o letramento em um padrão de restrição, segundo o qual o perfil de leitor se constitui pelo que se define como nível adequado, a partir de práticas também definidas, em lugar de um perfil que seja pautado na experiência leitora.

A prática de leitura, do ponto de vista que abordo, permite visualizar os modos pelos quais a leitura acontece e os meios pelos quais o sujeito utiliza a compreensão para reconhecer o sistema de escrita como portador de sentido. Eu diria, ainda, que a prática de leitura, como prática social, insere um olhar externo ao que sejam os modos de ler. Pode-se visualizar a leitura através de suas práticas, mas a prática necessita estar vinculada à experiência de ler. Amplia-se aqui o que seja a leitura: uma experiência.

A experiência de leitura se faz tanto em um campo da consciência social – porque necessita dos conhecimentos prévios do leitor relacionados à leitura e aos sentidos sociais atribuídos aos escritos – como o campo do pensamento, pois o sujeito leitor reelabora o pensamento, quando a leitura ocorre, e o faz de duas formas. A primeira, através do que a leitura é para o sujeito que lê: busca de informações, satisfação de uma necessidade, resposta a problemas, entre tantos outros, pois depende do leitor. A segunda, através do que a leitura representa como social, pois, no campo da linguagem escrita, o convívio social constitui o que seja ler e qual a função que códigos arbitrários traduzem na compreensão.

A prática da leitura, assim, pertence ao campo da prática social, e a experiência da leitura pertence ao sujeito, que volta sua experiência para essa prática social. Não há, portanto, uma intenção em meu discurso, nesta tese, de desconsiderar as contribuições do conceito de prática. Há, ao contrário, um percurso de desconstrução de discursos que se fazem vazios e que, sendo vazios, deixam a experiência do sujeito em um campo de ação que não visualizei nas análises realizadas.

Experiência, sob meu ponto de vista, é o que explica, de modo mais complexo, e retrata, de modo mais fiel, o que seja o processo de ler. Praticar a leitura não abrange todos os aspectos humanos e humanizadores da linguagem escrita. Bárcena (2005) trata da experiência – conforme tratei na Parte I desta tese – de forma complexa, explicitando a descontinuidade, abertura e problematização da humanidade. Não há como descrever ou mensurar a experiência humana, pois esta pertence somente ao sujeito que a vivencia mas, curiosamente, essa experiência é parte da humanidade.

A carga de complexidade que agrego à experiência – no campo da leitura, existe porque o próprio homem, em suas aprendizagens, faz essa exigência. A problematização é que desmonta a possibilidade de uma prática que seja um fim em si mesma. Não há práticas idênticas, porque as experiências humanas são diversas, complexas. Para aprender, é preciso que haja experiência, e esse conceito agrega processos intelectuais, que ultrapassam os limites de uma avaliação baseada em Matrizes de Referência. Para ler, a habilidade não se compõe como suficiente. A descontinuidade a que Bárcena (2005) se refere é a do próprio humano: este, em seus processos de saber e de recompor a humanidade em si e, assim, para o meio em que vive, perpassa por processos que não são homogêneos, nem mensuráveis, em textos que forjam – nas vestes de linguagem escrita – uma teoria de resultados que, nas leituras superficiais que disponibiliza ao leitor, acaba por destituí-lo de suas possibilidades de ser afetado por aquilo que lê:

A leitura nos proporciona uma visão do mundo através da imaginação. A leitura nos leva para direções que não podemos controlar. É uma experiência e uma aventura. É um risco. Parte do que nos empurra a amar o mundo é consequência da boa sorte na escolha das nossas companhias, tanto entre os homens, entre os livros que lemos, entre as coisas com que enfeitamos nosso entorno, como entre as ideias com que nos alimentamos. (BÁRCENA, 2004, p. 126-7, tradução da autora da tese).²³

O trecho acima, complexo e referente a escolhas de leituras e de pessoas em um entorno, retrata a individualidade e a coletividade em que a leitura se insere. Lemos e entendemos aquilo que é, para nós, experiência; aquilo que nos afeta profundamente e que faz de um livro, uma escolha; de uma escolha, uma mudança marcante. Marca em

²³ “[...] La lectura nos proporciona una visión del mundo a través de la imaginación. La lectura nos transforma en direcciones que no podemos controlar. Es una experiencia y una aventura. Es un riesgo. Parte de lo que nos empuja a amar el mundo es consecuencia de la buena fortuna en la elección de nuestras compañías, tanto entre los hombres, entre los libros que leemos, entre las cosas con que adornamos nuestro entorno, entre las ideas con que nos nutrimos.”

um nível que ultrapassa a construção ‘ativa’ de significados, pois trava a busca constante de sentidos.

Disso decorre a insuficiência de uma noção de prática, que é parte do processo de leitura, mas dentro da experiência, a qual é possível quando o sujeito é afetado pelo que lê. E, então, a tese principal que venho elaborando toma corpo e ‘voz’. Para compreender o que seja o afetamento, necessito desenvolver o que compreendo por experiência de leitura, pois afetar-se é uma unidade que compõe o processo de experiência.

É afetado o sujeito que, em sua leitura – que é experiência e traduz uma vivência – é capaz de ser consciente acerca do processo que traduz a linguagem em sua perspectiva humana e humanizadora. Nas palavras de Leontiev (1982, p. 23):

[...] as palavras, os signos linguísticos não são simplesmente os substitutos das coisas, substitutos convencionais. Atrás da acepção das palavras se esconde a prática social transformada e cristalizada em sua atividade, em cujo processo se abre ao homem a realidade objetiva.²⁴

Ou seja, uma palavra não traduz somente um conjunto de substituições de coisas e objetos. O que importa num processo de compreensão da linguagem é o fato de que as letras cristalizam a humanidade existente, com seus valores e os modos que um conjunto de signos arbitrários constitui em uma gama de vivências. Para além de uma prática de leitura, a vivência adentra no campo da relação entre leitor e objeto lido.

O afetamento pela experiência de leitura se faz e refaz no sujeito que, além de individual, é social. Para tanto, cabe esclarecer que, ao elaborar as tessituras por meio das quais dialogam Psicologia e Filosofia, acredito na possibilidade surgida da própria visão de cultura e humanidade que subjaz nas perspectivas que abordo, considerando a Psicologia Histórico-Cultural sob um olhar para o qual a linguagem desempenha um papel fundamental: o de mediação na relação social e individual. É pela linguagem que os homens fazem e criam as suas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento.

E, do ponto de vista da Filosofia da Educação, uma consideração de que o ser humano, em suas máximas possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento, é capaz de criar e refletir sobre a criação humana. Ou seja, o educando é social e

²⁴ “[...] las palabras, los signos linguísticos, no son simplemente los sustitutos de las cosas, sustitutos convencionales.

Tras las acepciones de las palabras se esconde la práctica social transformada y cristalizada en su actividad, en cuyo proceso se abre ante el hombre la realidad objetiva.”

individual e a possibilidade de criação sintetiza as suas máximas capacidades. Mesmo que um texto tenha sido lido por diversas gerações, será sempre uma criação para o 'novo' leitor, será sempre uma criação humana compreendida por alguém que, afetado em sua compreensão, dará um sentido pessoal aos sentimentos e às necessidades que o texto causou.

Os dois campos de abordagem e conhecimento, a meu ver, corroboram o enfoque do que seja uma abordagem da leitura do ponto de vista do sujeito único e, ao mesmo tempo, cultural. Tal noção insere um vir a ser do homem em que a humanidade perdura, sempre em um ato de criação, pois a experiência faz e se faz no sujeito. As questões que se postulam são psicológicas, mas atravessam um complexo percurso dialético, que se faz estético, no sentido de que, entre o social e o psicológico, surge, ao homem, a possibilidade de (re) criar modos de compreender, de ler. A aprendizagem, em si, agrega a possibilidade de criação, pois, uma vez que a experiência se fez no sujeito, desenvolvem-se as suas capacidades de retornar ao que é fruto do desenvolvimento histórico e social da humanidade, ampliando suas possibilidades de conhecer e ser constantemente afetado pelo (des)conhecido.

Nessa acepção, Bárcena (2005) considera que a experiência se faz antes da linguagem. Da afirmativa do autor, considero que a experiência do sujeito possui duas dimensões que interdependem: uma a partir de sua consciência social sobre a linguagem e, a outra, através do sentido pessoal que a linguagem possui. No segundo caso, a experiência se faz antes da linguagem escrita, pois, se assim não o fosse, a disposição das letras e das palavras seria suficiente para que o leitor se apropriasse do discurso presente no texto.

De modo exemplificador, quando lemos textos que não são parte do nosso campo de conhecimento e de experiência, agregamos todos os nossos elementos anteriores para buscar o entendimento. Porém, se não houver a experiência anterior, não será possível a experiência de leitura.

O momento de leitura, assim, insere-se no campo de uma condição para que ler seja experiência e não a exteriorização de habilidades, apenas. A essa condição, o afetamento se constitui a unidade necessária para o processo de leitura. Um sujeito que se faça em uma experiência de leitura, necessariamente, é afetado pelo que lê. Se não há afetamento, não há leitura para além de sua prática. Praticar a leitura significa elaborar graus de letramento e nivelar leitores competentes, ou, não competentes. Ser afetado

pela leitura não permite a elaboração de níveis, pois quanto mais afetado em sua experiência o leitor estiver, maiores as possibilidades de que essa experiência provoque a reelaboração pessoal e, assim, estabeleça as relações pensamento e consciência social.

As relações que a experiência de leitura provoca no sujeito, sob o ponto de vista das avaliações da leitura na escola - seja o Parâmetro Curricular de Língua Portuguesa, o PISA, ou o Plano de Desenvolvimento da Educação Básica - se definem pelo campo do pensamento, porém de um pensamento voltado para a construção de significados, de modo que a escola e o cotidiano se constituem a partir de uma linguagem que é de uso, que pauta as aprendizagens nas práticas. Os níveis de leitura e o perfil de leitor competente possibilitam ao sujeito a mobilização de suas competências e o uso de habilidades em situações complexas.

A noção de prática social, assim, é entendida como aquela que produz níveis de letramento, nos quais a unidade desse conceito é a prática. Porém, a prática social não garante ao sujeito social uma aprendizagem e um uso da leitura. Fosse assim, não haveria – do meu ponto de vista – adultos e jovens que não se apropriaram da linguagem escrita fora do ambiente da educação e dentro dele. As práticas sociais produzem, mas, o que produzem? Para essa questão não encontrei respostas ao longo desta tese:

Em de tratando de auxiliar os alunos a desenvolverem as habilidades e competências em leitura, o professor precisa considerar a utilização de gêneros textuais diversificados para que os alunos adquiram familiaridade com temas e assuntos variados. Para isso, precisará selecionar textos que despertem o interesse e façam parte de suas práticas sociais. A construção da competência linguística dos alunos depende necessariamente da variedade de gêneros textuais que circulam na escola e das práticas de letramento de que os alunos participam. (BRASIL, 2008, p. 105)

Retomando a abordagem dialógica, busco nas marcas linguístico-discursivas do trecho acima citado, uma concepção de linguagem que justifique e fundamente a prática de leitura como unidade do letramento. As marcas que o trecho citado traz se articulam em um processo que se compõe em: 1) função do professor – auxiliar os alunos no desenvolvimento de habilidades e competências em leitura; 2) através de que meios – gêneros textuais diversificados; 3) com que objetivos – de familiarizar os alunos com temas e assunto variados; 4) com quais estratégias – seleção de textos que despertem interesse e faça parte das práticas sociais; 5) fundamentos para o sujeito do discurso

estabelecer os quatro indicativos anteriores – desse modo é que se constrói a competência linguística dos alunos.

O início e o fim do trecho analisado se repetem, de modo a reafirmar competências e habilidades como a finalidade da linguagem, derivada de uma prática que, enfim, é social. Da prática social, depreendem-se, então, as situações em que a leitura é utilizada e que têm sua fonte na sociedade e nos modos de ler que acompanham tanto as necessidades relacionadas ao que será lido, como os interesses no “quê” e no “como” será lido.

Considero prática social um conceito que ultrapassa os limiares dos interesses e das necessidades, pois cada sujeito se faz e refaz no meio em que vive e, assim, uma prática que se diga social se faz complexa e, portanto, depende não somente de si mesma. A prática a que me refiro só se constitui social quando a consciência do sujeito assim se constitui.

Agrego aqui a discussão elaborada por Leontiev (1978), na qual o pensamento é processo de reflexo consciente de realidade, como mediador do conhecimento. Pensamento e consciência social se unem de modo a transpor a dialética entre humano e humanidade.

Desse ponto de vista, considero que uma prática social que agregue a leitura não se faz suficiente para a afirmativa de uma aprendizagem da leitura, uma vez que é necessário considerar o pensamento do sujeito como fundamento para que a consciência social trate da linguagem escrita como social – externa –, e individual – interna ao sujeito. É a experiência de leitura que produz e reproduz a humanidade impressa nos textos lidos e escritos.

Ainda no campo dessas problematizações, insiro o que Vigotskii (1998) elabora acerca do que seja externo e interno ao sujeito e, especificamente à criança:

Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas; a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas. (p. 114).

A afirmativa acima parece, à primeira impressão, contraditória às questões que venho tecendo; porém, o leitor, atento ao texto, pode notar a consideração de que o pensamento humano se faz no campo social, e uma aprendizagem que seja externa e interna expressa uma complexidade de apropriações de conhecimento.

Assim, de Leontiev (1978) e Vigotskii (1998), afirmo que o pensamento, como mediação entre conhecimento e sujeito, trata de uma consciência individual que é externa ao sujeito, mas, mediada pelo pensar, insere nele um caráter da linguagem que é parte da humanidade. Ou seja, os processos são qualitativamente modificadores do sujeito, que agrega (de modo complexo) cada conhecimento – transformado pela prática social – em seu bojo pessoal e, também, coletivo.

A noção de coletividade aqui exposta se refere ao que – já citado nesta tese – Bakhtin (2003) traduz como as palavras alheias e as palavras tornadas nossas. Esse processo não se finaliza na exteriorização dos sentidos, mas se refaz quando esse sentido se faz significativo e, assim, se faz um sentido já dado.

Entende-se como sendo duas as dimensões de sentido abordadas pelos autores que dialogam nesta tese. A primeira noção de sentido – baseada em Bárcena (2005) – deriva de algo já dado, que possui em si o dizer e pode se findar em si mesmo. A segunda noção trata de um sentido que refaz o significado, pois um sentido já dado pode gerar novos significados e, em relação com o pensamento, trata do olhar individual do sujeito ao que lhe chega das relações sociais – entendidas aqui como aquelas que são de vivência e experiência.

Nesses dois campos, a problemática das avaliações em leitura reside na noção primeira de sentido. Alguém já o atribuiu e, desse modo, o que eu digo e o que eu entendo como leitura na escola esvazia meu discurso, ao passo que determina o que seja um leitor competente. Quando me perguntam o que significa a leitura, sei dizer que ela é aprendizagem, porque sei que aprendo um modo de ler. Um modo entende um fazer da leitura que é prático. A experiência não se faz porque a atividade do pensamento se reduz a um aspecto do que seja a vivência. E nessa problemática, não discordo de Bárcena (2005) do sentido como um significado já dado. A questão é: que significado já dado está implícito – ou não – nos discursos. Os sentidos já dados existem na sociedade são importantes à aprendizagem, mas, se esses sentidos são, na verdade, fragmentos de significados, há limitação da possibilidade de criação do sujeito.

Uma prática de leitura fragmenta um significado, excluindo a possibilidade de sentido e de experiência de leitura. Saliento, ainda, que para uma leitura afetadora do sujeito leitor, é necessário que haja uma experiência que se dá na vivência. Nesse campo, as contribuições de Vigotsky (2003) inserem a dimensão estética que a vivência agrega em si, pois, trata da vivência como relação entre personalidade e o meio e, assim,

a relação interna da criança como ser humano:

A vivência possui uma orientação biossocial. É algo intermediário entre a personalidade e o meio, que significa a relação entre a personalidade e o meio, revela o que significa o momento dado do meio para a personalidade. A vivência determina de que modo influi sobre o desenvolvimento da criança um ou outro aspecto do meio [...] (VIGOTSKY, 2003, p. 68, tradução da autora da tese).²⁵

A noção de personalidade abordada pelo autor trata da vivência sob um ponto de vista geral, ou seja, de uma vivência que corresponde, especificamente, ao desenvolvimento infantil, e em como o meio influencia no desenvolvimento do modo como a criança se tornará um adulto, e quais serão os aspectos individuais que influirão nas ações sociais e históricas, de modo que:

[...] A vivência da criança é aquela simples unidade sobre a qual é difícil dizer se representa a influência do meio sobre a criança ou uma peculiaridade da criança. A vivência constitui a unidade da personalidade e do entorno tal como figura no desenvolvimento. Portanto, no desenvolvimento, a unidade dos elementos pessoais e ambientais se realiza em uma série de diversas vivências da criança. A vivência deve ser entendida como a relação interior da criança como ser humano, com outro momento da realidade. Toda vivência é uma vivência de algo [...]. (VIGOTSKY, 2003, p. 67, tradução da autora da tese).²⁶

Remeto-me a essa perspectiva de vivência no universo da linguagem, segundo a qual a vivência se torna síntese do processo de experiência da leitura, experiência esta cada vez mais complexa e variada, de modo que cada situação do sujeito agrega uma nova apropriação, relacionada a um afetamento.

Considerada a leitura como experiência e não como prática, o conceito de afetamento que elaboro se relaciona com as discussões acerca da criação ou criatividade que, para Vigotsky (2007, p. 07, tradução da autora da tese), se trata da atividade criadora: “Chamamos de atividade criadora toda realização humana criadora de algo novo, seja de reflexos de algum objeto do mundo exterior, seja de determinadas

²⁵ “ La vivencia posee una orientación biossocial. Es algo intermedio entre la personalidad y el medio, que significa la relación de la personalidad con el medio, revela lo que significa el momento dado del medio para la personalidad. La vivencia determina de qué modo influye sobre el desarrollo del niño uno u outro aspecto del medio. [...]”

²⁶ “[...] La vivencia del niño es aquella simple unidad sobre la cual es difícil decir que representa la influencia del medio sobre el niño o una peculiaridad del propio niño. La vivencia constituye la unidad de la personalidad y del entorno tal como figura en el desarrollo. Por tanto, en el desarrollo la unidad de los elementos personales y ambientales se realiza en una serie de diversas vivencias del niño. La vivencia debe ser entendida como la relación interior del niño como ser humano, con uno u otro momento de la realidad. Toda vivencia es una vivencia de algo. [...]”

construções do cérebro ou do sentimento que vivem e se manifestam somente no próprio ser humano.”²⁷ Sob a perspectiva dessa atividade criadora, o conceito de leitura se manifesta a partir de dois componentes, quais sejam: o da leitura do mundo exterior – que abarca o conceito de letramento, não findando este em si mesmo –, e o das manifestações do ser humano – que se relaciona com o afetamento. Ou seja, a leitura, para afetar o leitor, necessita surgir do sujeito, porém, de modo a contemplar as aprendizagens e objetivações do aprendido.

Ao que pese a atividade criadora em si, afetar-se pela leitura significa, ainda, ser capaz de vislumbrar em si mesmo – como ser humano – a possibilidade de compreender o escrito como produção humana e, assim, percebê-lo como carregado de sentido. Os significados se infiltram nas palavras lidas, mas os sentidos constituem a cadeia de entendimento e questionamento do que seja a função de um determinado escrito.

A leitura reserva, em si, um afetamento, que é diferente para cada ser humano, e que se expressa pelas vivências. Nesse sentido, cabe a discussão sobre o que seja o sentido e o significado na leitura, e quais as perspectivas que se delineiam a partir dos enfoques dados nas avaliações de leitura em larga escala. Avaliar o significado de um texto exige o leitor de sua capacidade e, eximindo o leitor de sua experiência, justifica os discursos de competência, habilidade e adaptação.

Quando avaliada a leitura de um ponto de vista da estabilidade e invariabilidade e, assim, de uma prática de leitura que, no discurso atual, trata do processo de aprendizagem da leitura, componho o campo do que seja o social – ou seja, de um modo de ler que se determina pelo significado –, e trato da prática como eixo de aprendizagem ou construção de conhecimento. As questões que proponho são: Em que eixo se faz o individual? Como essa contradição emerge nas avaliações de leitura?

Já tendo considerado que o termo prática não exprime o processo complexo que envolve a leitura, nem mesmo a perspectiva do PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997) é contemplada, pois o documento considera a leitura como um trabalho de construção do significado do texto²⁸, com sentidos que se constroem antes mesmo do

²⁷ “Llamamos actividad creadora a toda realización humana creadora de algo nuevo, ya se trate de reflejos de algún objeto del mundo exterior, ya de determinadas construcciones del cerebro o del sentimiento que viven y se manifiestan sólo en el propio ser humano”

²⁸ Esta afirmativa – conforme notará o leitor – traz uma clara definição do que seja sentido e significado. Não há repetição literal da mesma nesta parte da tese, com o objetivo de que a leitura realizada até este momento seja, assim como as discussões que proponho, carregada de sentido, ou seja, experiência de leitura que, em suas nuances, lê, relê, retrocede e se completa. Do mesmo modo, a discussão acerca do

processo de leitura do texto (dos olhos que percorrem as páginas). Ou seja, trata-se de um momento do que significa o texto em si e de outro que trata do que o sujeito leitor entende do texto e do que atribui ao escrito, em conjunto com todas as suas vivências, resultantes de suas experiências de leitura.

As cristalizações históricas e culturais tratam de significados, os quais se relacionam com os sentidos que o sujeito é capaz de atribuir, a partir das suas experiências. O que chega ao sujeito se transforma, toma sentidos que mergulham em um pensamento, que é complexo e individual, mas que também é comunicável e coletivo.

Na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, ao mesmo tempo em que o sujeito se apropria de uma técnica que lhe parece externa, compreende que é parte constituinte de sua própria história. O sujeito leitor é parte e processo, todo e parte. Ler significa compreender sua própria história como homem genérico e se constituir como homem particular.

Remontando novamente a Bárcena (2005), um dos problemas que se constitui no campo da educação diz respeito a um discurso incapaz de se abrir a uma crítica, ou seja, os discursos se interpenetram já carregados de sentidos cristalizados (e transformam-se em significados), nem sempre coerentes, quase sempre polifônicos (BAKHTIN, 1992) e esvaziados de teoria. É o caso das avaliações de leitura em larga escala. Há ainda outro aspecto tratado pelo autor, que pensa a prática sob o ponto de vista de uma experiência reflexiva e preenchida de sentidos, em uma superação constante de contradições.

Afetar-se trata de um sujeito que transforma o significado em um campo do complexo processo de leitura, uma vez que os sentidos já dados se complexificam e dão lugar a novos sentidos, que constituem os significados como alicerces de um pensamento sofisticado. Ainda retomando a segunda parte desta tese, uma aprendizagem que seja focada na prática e na instrumentalização, faz-se dependente de algo que possa parecer um sentido já dado, mas que é, em si, um significado a ser construído, não decorrente de sentidos.

Pontuar o significado num campo dentro do sentido devolve ao sujeito a constância

sentido e do significado não foi apontada na parte II, em decorrência da proposta de um pensamento que se faça em conjunto com o leitor. Indicar os conceitos abordados neste momento seria destituir a própria tese aqui defendida e postular o significado do que se discute, em lugar da constituição de sentidos. Por este motivo, o leitor pode notar que as afirmativas se complementam ao longo do texto. E, ainda, a questão do sentido e do significado serão abordadas com maior propriedade no último item desta Parte.

do que é o sentido. Já, por outro lado, um sentido anteriormente dado – que, em verdade, é um significado determinado e constante – ensina ao sujeito que aprender a aprender ou construir seu conhecimento é tratar de habilidades e competências como um conjunto que o instrumentaliza, em face do que se define como leitor competente. Tem-se, assim, um perfil de leitor que, diante de um conjunto de textos que possuem estabilidade e invariabilidade, lê com o que se denomina de habilidades. Mas seria a habilidade suficiente? As práticas de leitura são o campo que desenvolve o complexo processo de leitura?

Os campos a que me refiro se constituem no complexo processo de leitura, que tendo o afetamento como unidade, agrega sentido e significado. Adentro, aqui, na função do afetamento no processo de leitura: o de junção entre sentido e significado, ou, pessoal e social do leitor. Discuto essa relação no último item desta Parte.

3.2. Dar sentido ou significar o lido? O afetamento como junção entre social e pessoal

As fragilidades nos enunciados que analisei ao longo deste texto inserem – no campo da linguagem – ainda, a questão do que é sentido e significado e qual a relação que esses campos possuem nas avaliações em larga escala. Se no item anterior eu indiquei a problemática da criação humana, relacionada à vivência e experiência de leitura e o afetamento leitor, este item aprofunda algumas análises sobre sentido e significado. Para tanto, retomo uma das ideias principais de Mikhail Bakhtin:

Na verdade, a língua não se transmite; ela dura e perdura sob a forma de um processo evolutivo contínuo. Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar. (BAKHTIN, 1992, p. 108)

A leitura se constitui entre o pensamento e o social, em um momento em que o ser humano traduz a humanização pela linguagem. O sujeito leitor se faz em uma experiência e, afetado em sua leitura, elabora uma síntese, que é representada pela vivência, relacionada ao sentido e ao significado. Nesse campo, o sentido é a unidade da leitura, assim como a unidade do processo de ler é o afetamento. Corroboro com as afirmativas de Bakhtin (1992), que trata da língua como aquela que não está pronta, que necessita estar na comunicação verbal para operar a língua. Social e pessoal se

interpenetram, não se confundem...eles se fundem em um sentido, criam, (re)criam, afetam, interagem nos significados.

O percurso que trata da experiência em leitura se constitui a partir de um sentido que se faz estético, ou de uma experiência de leitura. Conforme já afirmado neste texto, o conceito de prática de leitura se desfaz, quando, em um olhar para os mecanismos que envolvem a leitura e o sujeito leitor, não há linearidade, não há agrupamentos de códigos. Há sentidos dados e significados construídos, desconstruídos e criação de novos discursos.

Uma frase de Bárcena (2005) traduz parte do que se considera como educação, afirmando que educar é seduzir – e que entendo como parte do processo de leitura também - e, mais, “Educar seduzindo é levar o discípulo a um espaço secreto e íntimo, de onde surge o pensamento vivo” (p. 11, tradução da autora da tese)²⁹. Educação como experiência se considera a partir, também, de uma viagem. E a leitura se torna educação, uma vez que torna o sentido em um impulso de busca a respostas, sentimentos, novas perguntas. No corpo desta tese, a viagem a que o autor se refere trata de um lugar em que se deseja chegar, um motivo que, por sua vez, transforma o vivido em uma condição de experiência, que se relaciona com o sentido e o significado no campo da linguagem.

Cabe, neste momento, visualizar como essa discussão que proponho se materializa nos documentos sobre leitura em larga escala que venho analisando, considerando o enfoque no sentido e no significado – que dialogam através do afetamento. Começo com os PCNs de Língua Portuguesa:

Uma prática constante de leitura na escola deve admitir várias leituras, pois outra concepção que deve ser superada é a do mito da interpretação única, fruto do pressuposto de que o significado está dado no texto. O significado, no entanto, constrói-se pelo esforço de interpretação do leitor, a partir não só do que está escrito, mas do conhecimento que traz para o texto. É necessário que o professor tente compreender o que há por trás dos diferentes sentidos atribuídos pelos alunos aos textos: às vezes é porque o autor “jogou com as palavras” para provocar interpretações múltiplas; às vezes é porque o texto é difícil ou confuso; às vezes é porque o leitor tem pouco conhecimento sobre o assunto tratado e, a despeito do seu esforço, compreende mal. Há textos nos quais as diferentes interpretações fazem sentido e são mesmo necessárias: é o caso de bons textos literários.

²⁹ “Educar seduciendo es llevar al discípulo a un espacio secreto e íntimo, allí donde palpita el pensamiento vivo”

Há outros que não: textos instrucionais, enunciados de atividades e problemas matemáticos, por exemplo, só cumprem suas finalidades se houver compreensão do que deve ser feito. (BRASIL, 1997, p. 43).

O conceito de significado se constitui como ponto de partida para a compreensão do que seja a leitura de textos. Ler, de acordo com o documento, não se faz a partir de um significado que já está dado no texto. A ideia de significado trata do que o leitor leva ao texto – seus conhecimentos – para a leitura. Quanto ao conceito de sentido, ele se constitui como aquele que provoca interpretações múltiplas do leitor, atribuídas a diversos fatores e, assim, trata das diferentes interpretações como possíveis ao texto literário.

Quanto a esses conceitos trato das implicações que emergem de uma compreensão do sentido como multiplicidade – que se faz por problemas do leitor ou do próprio texto. Essa discussão permite, ainda, tratar de outra abordagem do PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997), referente ao leitor:

Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar sua leitura a partir da localização de elementos discursivos. (BRASIL, 1997, p. 41).

Neste trecho, a concepção de sentido, tratada do ponto de vista do leitor, questiona a afirmativa que iniciou este item de discussão, pois, se um texto visto sem seus sentidos pode resultar em pouca compreensão do leitor, ou se faz a partir de uma intenção do autor, o discurso de leitor que saiba de vários sentidos atribuídos a um texto se contradiz. O sentido, dessa forma, apresenta-se de forma pouco elaborada e pouco discutida no documento.

Quanto ao conceito de significado, este é tratado de forma concisa, sem margem à dubiedade e se refere, especificamente, ao texto. O texto significa algo e, assim, tem em seu bojo uma unidade que denota estabilidade. Ou seja, o texto tem em si algumas regularidades, que o compõem e o definem. Já no campo do sentido, o conceito acaba por se dissipar no que se entende como leitura, texto e leitor.

Para essa discussão, retomo Bakhtin (1992), sobre o que seja o conceito de sentido, do ponto de vista da linguagem e sua relação com o significado:

O sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto. De fato, há tantas significações possíveis quanto contextos possíveis. No

entanto, nem por isso a palavra deixa de ser una. Ela não se desagrega em tantas palavras quantos forem os contextos nos quais ela pode se inserir. Evidentemente, essa unicidade da palavra não é somente assegurada pela unicidade de sua composição fonética; há também uma unicidade inerente a todas as suas significações. (BAKHTIN, 1992, p. 106).

O trecho acima se refere à concepção do objetivismo abstrato acerca da consideração da univocidade da palavra quando, para Bakhtin (1992), a palavra se relaciona com polissemia e plurivalências, de modo que a relação geral e particular na palavra se sustenta pelo conceito de dialética que, para o autor, elabora um contexto de palavra que não se constitui em justaposição, mas sim, em interação e conflito. A consideração de um ou outro aspecto desfaz o que seja o significado da palavra e o sentido que a revela.

Do objetivismo abstrato, as relações que ele traz com as avaliações de leitura e a abordagem da leitura do ponto de vista do sentido ou do significado, é notável quando Bakhtin (1992) elabora categorias que são a base do objetivismo abstrato – o qual, segundo o autor, rejeita a fala como individual –, de modo que essas categorias embasam a tese do Capítulo 6 sobre a Interação Verbal. As categorias tratam de alguns aspectos que merecem destaque e, assim, complementam o que trato neste texto sobre sentido e significado, que constituem alguns aspectos da língua como prevalentes em outros: 1) estável e mutável, 2) abstrato e concreto, 3) sistemático abstrato e verdade histórica, 4) elementos e conjunto, 5) reificação e dinâmica, 6) univocidade e polissemia, 7) produto acabado (linguagem), 8) processo gerativo interno da língua (dificuldade de compreensão). Todos esses aspectos prevalentes são discutidos e questionados pelo autor, que elabora um conjunto de reflexões acerca do que seja linguagem e enunciado, conceitos que foram por mim utilizados no corpo metodológico da análise dialógica. Essa análise também é pertinente ao que discuto sobre sentido e significado, porém, de modo a compor o corpus deste item que é primordialmente teórico.

No texto de Bakhtin (1992) há, também, que se tratar das particularidades que envolvem os conceitos de sentido e significado, pois, se o leitor retomar o trecho citado, notará o conceito de significação. A respeito desse conceito, o autor esclarece:

[...] não tem sentido dizer que a significação pertence a uma palavra equivalente na própria língua. É por isso que não tem sentido dizer que a significação pertence a uma palavra enquanto tal. Na verdade, a

significação pertence a uma palavra enquanto traço de união entre os interlocutores, isto é, ela só se realiza no processo de compreensão ativa e responsiva. A significação não está na palavra nem na alma do falante, assim como também não está na alma do interlocutor. Ela é o efeito da *interação do locutor e do receptor produzido através do material de um determinado complexo sonoro*. É como uma fásca elétrica que só se produz quando há contato dos dois pólos opostos. (BAKHTIN, 1992, p. 132, grifos do autor)

Bakhtin considera o conceito de significação um dos mais difíceis problemas da linguística. Para elaborar a discussão, aborda a diferenciação entre tema e significação. O tema é tratado como o sentido completo da enunciação. Ele é único, a expressão de uma situação histórica concreta que deu origem à situação. O tema da enunciação é determinado pelas formas linguísticas na composição e pelos elementos não verbais na situação. No interior do tema a enunciação é dotada de uma significação. A significação, por sua vez, refere-se aos elementos da enunciação que são reiteráveis e idênticos toda vez que são repetidos.

A inter-relação entre tema e significação é que tema constitui o estágio superior real da capacidade linguística de significar. Somente o tema significa de maneira determinada. Significação é estágio inferior da capacidade de significar. É só um potencial dentro do significar.

Para tornar mais clara a relação entre significação e significado, trago o esclarecimento que elabora Leontiev (1978, p. 98):

[...] se bem que o sentido (sentido pessoal) e a significação pareçam, na introspecção, fundidos na consciência, devemos distinguir estes dois conceitos. Eles estão intrinsecamente ligados um ao outro, mas apenas por uma relação inversa da assinalada precedentemente; ou seja, é o sentido que se exprime nas significações (como o motivos nos fins) e não a significação no sentido.

E, ainda:

Com efeito, a revelação do sentido de um fenômeno à consciência só pode realizar-se sob a forma de uma designação deste fenômeno; [...] um sentido não encarnado nas significações não é ainda consciente para o homem, não é ainda sentido para ele. Este estabelecimento do sentido nas significações passa do simples processo de concretização do sentido nas significações a um processo bastante complexo [...]. (LEONTIEV, 1978, p. 129).

As duas citações colocam o sentido em um lugar que se dá em relação com as significações, de modo que os dois conceitos não são sinônimos e, no campo da linguagem, se fazem a partir de um processo complexo. As relações a que o autor se refere se constituem em um olhar que é dialético e que, do ponto de vista do que analisei até o momento, não alicerçam o discurso de dialética no Plano de Desenvolvimento da Educação e as avaliações de leitura que se fundamentam no Parâmetro Curricular de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997).

Considero os conceitos de que trato neste item como um processo que se faz, refaz e desfaz, exige uma compreensão de sentido que se atribua ao sujeito e que se faça, assim, através de constante relação entre o sujeito e a linguagem, em contextos e perspectivas de reelaboração do pensamento e dos próprios sentidos que o sujeito atribui ao que lê e aos modos como lê.

No contexto dessas afirmativas e proposições iniciais, os discursos oficiais revelam que esfera vem sendo contemplada: a do significado da linguagem. As análises caminharam para um percurso de construção de discursos que se baseia nas práticas, relacionadas a níveis de competência leitora que remete a significados de leitura que se deseja do perfil de leitor.

Neste momento, elaboro a discussão dos conceitos de sentido, significado e significação. E, assim, relaciono esses conceitos com que tipo de leitura se exige em uma avaliação de larga escala. Para a elaboração das discussões acerca dessas questões, utilizo Leontiev (1978), que se baseia na categoria de trabalho de Marx, quando discute o que seja sentido, significado e significação³⁰.

Os três conceitos acima citados enlaçam o que seja a relação entre a produção e reprodução da humanidade e a linguagem. Para tanto, inicio com o que seja a significação e o sentido não explora essa questão entre significação e sentido e, assim, Leontiev (1978) esclarece que os dois conceitos são diferentes, porém, se relacionam. Quanto à significação:

A significação é a generalização da realidade que é cristalizada e fixada num vetor sensível, ordinariamente a palavra ou locução. É a forma ideal, espiritual de cristalização da experiência e da prática

³⁰ O trabalho, para Leontiev (1978), é caracterizado por dois elementos interdependentes: 1) uso e fabricação de instrumentos e, 2) efetuado em condições de atividade coletiva. Assim, trabalho é uma categoria que se faz em um processo mediatizado pelo instrumento e pela sociedade. O trabalho humano é, assim, originalmente social e a linguagem aparece como interligada à atividade produtiva. O homem produz através do trabalho e reproduz a humanidade na coletividade e nas suas ações individuais, mediatizado pela linguagem, pois a necessidade de dizer algo surge do trabalho.

sociais da humanidade. A sua esfera das representações de uma sociedade, a sua língua existem enquanto sistemas de significações correspondentes. A significação pertence, portanto, antes de mais, ao mundo dos fenômenos objetivamente históricos. (LEONTIEV, 1978, p. 94).

Quando tratamos de um campo de linguagem, creio que a prática da leitura esteja no campo das significações, uma vez que pertence, necessariamente, ao campo social. Já a experiência se faz no entremeio de significação e sentido, pois se refere – também – ao sujeito que lê. Essa elaboração permite diferenciar o que sejam esses conceitos. O pensamento que elaboro, neste momento, afirma que as avaliações, priorizando o significado nas avaliações de leitura na escola, limitam o sentido já constituído pelo significado, sem a superação da contradição indivíduo e sociedade.

Para tanto, julgo importante trazer à discussão o que Leontiev (1978) considera como a relação entre significação e sentido:

A significação é o reflexo da realidade, independentemente da relação individual ou pessoal do homem a esta. O homem encontra um sistema de significações pronto, elaborado historicamente, e apropria-se dele tal como se apropria de um instrumento, esse precursor material da significação. O fato propriamente psicológico, o fato da minha vida, é que eu me aproprie ou não, que eu assimile ou não uma dada significação, em que grau eu a assimilo e também o que ela se torna para mim, para minha personalidade; este último elemento depende do sentido subjetivo e pessoal que esta significação tenha para mim. (LEONTIEV, 1978, p. 96).

Nesse campo a consciência é fundamento, pois o sentido pessoal tem relação com o que os fenômenos sociais e objetivos representam no campo desses fenômenos conscientizados, ou seja, que tenham em si um elemento de relação entre significação e sentido – que pode ser considerada como o social e o individual. Essa questão pode ser exemplificada pelos PCNs de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997), que trata diversas vezes da questão do sentido e do significado, inclusive na proposta de trabalho com a leitura na escola. Note-se que o sentido toma uma concepção de prática social, quando a linguagem e seu ensino aproximam esse sentido de algo que considere o pessoal, conforme venho discutindo neste texto:

Quadro 18. Usos e formas da língua escrita

| LÍNGUA ESCRITA: USOS E FORMAS

Prática de leitura

- Escuta de textos lidos pelo professor.
- Atribuição de sentido, coordenando texto e contexto (com ajuda).
- Utilização de indicadores para fazer antecipações e inferências em relação ao conteúdo (sucessão de acontecimentos, paginação do texto, organização tipográfica, etc.).
- Emprego dos dados obtidos por meio da leitura para confirmação ou retificação das suposições de sentido feitas anteriormente.
- Utilização de recursos para resolver dúvidas na compreensão: consulta ao professor ou aos colegas, formulação de uma suposição a ser verificada adiante, etc.
- Uso de acervos e bibliotecas:
 - busca de informações e consulta a fontes de diferentes tipos (jornais, revistas, enciclopédias, etc.), com ajuda;
 - manuseio e leitura de livros na classe, na biblioteca e, quando possível, empréstimo de materiais para leitura em casa (com supervisão do professor);
 - socialização das experiências de leitura.

Fonte: Parâmetro Curricular de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997, p. 83)

A referência ao contexto social como sentido é notável, quando da afirmativa de uma atribuição de sentido que se dá pelo texto e seu contexto. Quanto a essa inserção do que seja sentido, a questão principal se refere ao que seja esse sentido, e de que modo as discussões apresentadas no PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997) se deslocam no IDEB – composto pela elaboração dos Tópicos que compõem as Matrizes de Referência – para o campo do significado, pois a abordagem de sentido e significado é vista em outra perspectiva, quando da inclusão dos descritores de avaliação em Língua Portuguesa. A questão do sentido se reduz a sinais de pontuação e de entonação:

Quadro 19. Tópico V. Expressão e efeitos de sentido – leitura

Tópico V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido

Descritores	4ª/5º EF	8ª/9º EF
Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados	D13	D16
Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações	D14	D17
Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão	–	D18
Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos	–	D19

Fonte: Plano de Desenvolvimento da Educação Básica (BRASIL, 2008, p. 23)

No documento do PDE (BRASIL, 2008), a definição do que compõe o tópico V de avaliação da leitura trata do uso de recursos expressivos, que insere a perspectiva de sentido compreendida na avaliação:

O uso de recursos expressivos possibilita uma leitura para além dos elementos superficiais do texto e auxilia o leitor na construção de novos significados. Nesse sentido, o conhecimento de diferentes gêneros textuais proporciona ao leitor o desenvolvimento de estratégias de antecipação de informações que o levam à construção de significados. (BRASIL, 2008, p. 49).

A leitura atenta da definição do que seja o Tópico V indica que as relações que se espera entre os recursos expressivos e os efeitos de sentido são resultantes de uma construção de significados. Antecipar informações e desenvolvimento de estratégias são as características do leitor competente no campo do sentido. Porém, sentido se refere aos significados impressos pelas palavras, através de diferentes efeitos que causam ao texto. O sentido, nessa elaboração, não trata do que seja pessoal ao leitor, mas, do que possa modificar o que se lê.

Essa problemática é apontada pelos sinais de pontuação, principalmente. A finalidade explícita da leitura se fixa, de forma clara e concisa, no documento, a partir da construção de significados, ou seja, de um modo de ler que busca o que está posto e que permita avaliar os níveis de habilidades e de letramento.

Três estratégias discursivas remetem ao que a avaliação do SAEB propõe. A primeira se refere ao que seja um sentido de conjunto, pois, tratando de um conjunto articulado e readaptado – no caso de textos que são adequados à faixa etária dos estudantes – de um determinado tipo de texto, o sentido de conjunto é delimitado e

definido por um terceiro. A segunda, que é resultante da primeira, trata de um texto propositadamente posto, com um entendimento que se deseja único e, assim, confere ao texto da avaliação um sentido já existente. A terceira trata da constituição, ou de um modo de ler do sujeito que resulta de seus sentidos, de suas vivências. A proposta, em uma avaliação – tal como o excerto na avaliação acima – resulta de uma reconstrução de sentido, sendo que tal reconstrução se debruça sobre um sentido que se definiu qual seja e importa, assim, se esse sentido será demonstrado como competência do sujeito, através de suas habilidades.

A afirmativa acima denota uma compreensão do que se avalia de leitura. O que eu significo já foi, em algum momento, sentido e, assim, traz à tona a possibilidade de novos significados. E, do ponto de vista das significações, estas assim se fazem quando eu identifico o sentido. Ou seja, tratar da leitura em torno do significado coloca o leitor em situação de limitação, uma vez que o leitor necessita identificar a unidade de sentido na leitura que realiza e, assim, apreender o significado existente e, a partir dele, ter a possibilidade de ultrapassar o campo do próprio sentido pessoal.

Nesse aspecto, toco num eixo relevante e crucial da tese principal deste texto, pois já indico ao leitor a existência de mais de um modo de atribuição de sentido. O trecho acima elabora, já, as possibilidades que postulo no último item desta parte do texto. Provocando, então, uma reflexão inicial, um sentido já dado (significado) já se fez sentido em algum momento histórico e social.

Do mesmo modo, o sentido, na sua forma individual, é aquele que agrega minha vivência e o que eu atribuo ao que se faz social. Mas, e entre esses dois campos do sentido? Se o sentido abre novas possibilidades de significado, a compreensão que se faz, para mim, é a de que, entre o social e o individual, há ainda um terceiro campo do sentido. Esse campo se refere à criação, que insere sempre algo novo. Nesse momento, relaciono as discussões do item primeiro desta Parte com o item dois, pois a criação de que tratei no processo de leitura elabora – também – uma nova unidade de sentido.

No campo desse sentido, retomo novamente as considerações de Bárcena (2001) sobre a aprendizagem do novo, pensado como aquele que nunca está concluído ou cancelado, pois não se limita à preparação de pessoas úteis a um determinado tipo de sociedade, esta, pensada por outros. Afirmo, com base neste autor, que, sendo a linguagem um campo de constituição de sentidos, uma educação e uma avaliação, para

avaliar competências, não são suficientes para a complexidade da cultura e da linguagem:

[...] nossos encontros com o mundo não são encontros diretos, mas encontros mediados por formas. Lemos, escrevemos, ensinamos, aprendemos, trabalhamos dentro de um espaço cultural que impõe suas regras do jogo, suas restrições e suas possibilidades. Estes encontros são caminhos ou sendas que levam ao mundo e a nós mesmos sempre através de textos, em que consistem os produtos culturais que nós mesmos criamos. Educamos e vivemos dentro de uma cultura e essa mesma cultura nos permite criar ou produzir mais cultura ou distintas formas culturais. Deste modo, educar-se é tratar com essas formas culturais, é ter experiência constante no trato com um mundo que adota a forma de um texto que se nos dá a ler, a interpretar e que pode chegar a nos comover ou, no pior dos casos, deixar-nos como éramos.

A educação, portanto, depende da cultura, entendida como texto que se dá a ler e que se nos propõe como algo que nos faz pensar, para nos inquietar e abrir nossos horizontes de experiências. (BÁRCENA, 2001, p. 2).

A leitura, no campo das discussões que elaboro, se constitui como elemento da cultura que, letrada e criada pela humanidade e pelas necessidades dela advindas, se faz como texto que necessita ser compreendido e que – como unidade de sentido – se expressa de modo majoritário, no registro escrito que é compreendido quando se propõe ao que cito acima: uma leitura que inquieta e, porque é inquietante, necessita afetar o sujeito e deprender, disso, uma experiência do que seja o ler.

Nesses aspectos, sentido e significado se complementam, de modo que a cultura possui cristalizadas formas de comunicar e escrever e, assim, o sujeito leitor se faz e se refaz a partir de um processo dialético, segundo o qual é necessário reproduzir a linguagem e seus códigos para apreender os sentidos que a linguagem escrita possui no meio social e humano.

O sentido, desse modo, não se torna isolado do significado impresso a uma palavra, mas, ao contrário, é necessária a reprodução do que seja a linguagem, numa perspectiva de atribuição de sentido ao que se visualiza em um escrito. Os códigos – no caso brasileiro, o sistema alfabético – necessitam de um sentido pessoal do leitor, ao mesmo tempo em que exigem um sentido social que se mostre ao leitor. Temos, aqui, a junção reprodução/criação na qual o sujeito que lê necessita compreender os sentidos pessoais e sociais do que lê.

Amplia-se aqui o conceito de letramento que, nas avaliações em larga escala, se minimiza à justificativa dos níveis de competência leitora mensurados. Letrado acaba por ser aquele que corresponde a um desejado nível de resposta a itens, e as necessidades da sociedade desenharam um perfil de leitor, baseado em expectativas de modos de ler.

O termo reprodução a que me refiro tem base nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, segundo a qual o impulso reprodutivo se refere à atividade em que não se cria nada novo, pois se repete algo existente (VIGOTSKY, 2007). A repetição das experiências anteriores – do modo como a compreendo em relação à leitura – pertence ao campo do significado e, assim, ao campo das competências e habilidades, ou ao saber ler. É relevante que se reproduza, pois a criação depende, necessariamente, de algo já aprendido. As criações têm suas bases em esferas da vida cotidiana e das situações internalizadas. Porém, conforme aponta Vigotsky (2007, p. 8-9, tradução da autora da tese):

[...] nosso cérebro é o órgão que conserva experiências vividas e facilita sua reiteração. Mas se sua atividade só se limitasse a conservar experiências anteriores, o homem seria um ser capaz de se ajustar às condições estabelecidas do meio que o rodeia. Qualquer mudança nova, inesperada, nesse meio ambiente que não tivesse sido produzido anteriormente à experiência vivida não poderia despertar no homem a devida reação adaptadora.³¹

Remonto ao discurso de adaptação apresentado na Parte II desta tese, realizado pelo PISA e que se refere à aprendizagem dinâmica, pois, uma avaliação que se faça em torno do significado no texto garante uma adaptação que, do ponto de vista das discussões que venho realizando, não abarcam o sentido e a capacidade de criação humana.

Dessa afirmativa, esclareço que o campo da atividade reprodutora e dos significados se refere à linguagem escrita – e lida – que muda em seus sentidos, não na sua estrutura estável, com base nas discussões de Bakhtin (1992). Os modos como as avaliações exigem as denominadas competências acabam por transformar a leitura em uma prática, que se justifica somente por essas práticas. A característica humana se

³¹ “[...] nuestro cerebro constituye el órgano que conserva experiencias vividas y facilita su reiteración. Pero si su actividad sólo se limitase a conservar experiencias anteriores, el hombre sería un ser capaz de ajustarse a las condiciones establecidas del medio que lo rodea. Cualquier cambio nuevo, en ese medio ambiente que no hubiese producido con anterioridad en la experiencia vivida no podría despertar en el hombre la debida reacción adaptadora.”

desfaz quando a leitura se torna um modo de operacionalizar os modos de classificar o que seja ou não um leitor competente.

Competência leitora não garante imaginação e criação, visto que é uma parte do complexo processo de ler, composto não somente pelas palavras e pelo leitor, mas por processos cognitivos – tratados na Parte II desta tese e que se referem à aprendizagem e às zonas de desenvolvimento real e proximal –, sentimentos, vivências, experiências e os sentidos pessoais impressos na leitura. Esses componentes do processo de leitura se conjugam na imaginação que, para além dos desejos humanos, é base de toda atividade criadora:

[...] a imaginação, como base de toda atividade criadora, manifesta-se por igual em todos os aspectos da vida cultural possibilitando a criação artística, científica e técnica. Nesse sentido, absolutamente tudo que nos rodeia foi criado pela mão do homem, todo o mundo da cultura, diferente do mundo da natureza, todo ele é produto da imaginação e da criação humana, baseado na imaginação. (VIGOTSKY, 2007, p. 10, tradução da autora da tese).³²

Para a leitura, então, o sentido antecede o significado, uma vez que a linguagem como produto da criação humana necessita ser compreendida como tal, para que os signos arbitrários que representam a comunicação humana sejam compreendidos.

A sobreposição do saber fazer ao saber expressar elabora a discussão do que seja um significado que se sobreponha ao sentido, visto que uma avaliação da leitura na escola, que se faça com base em significados, aborda um saber fazer – fazer aquilo que corresponde ao já dado – em lugar de um saber expressar – que envolve o surgimento de novos significados, subjacentes ao sentido.

Afirmo a relevância relacionada a essas questões, do sentido no processo de leitura e, ainda, os três eixos de sentido que considero fundamentos da leitura e que decorrem do afetamento – relacionados à criação: 1) sentido social; 2) sentido pessoal; 3) sentido criativo. O terceiro eixo de sentido se refere ao que discuti até o momento quanto à contradição social e individual, pois o sujeito que lê necessita compreender que a leitura é social, mas apropriada pelo homem individual e que essa leitura se faz na materialização de um texto – que cria e é recriada pelo homem – e, dado o caráter de humanidade que compõe o texto escrito – e que é lido –, é capaz de criar algo novo o

³² “[...] la imaginación, como base de toda actividad creadora, se manifiesta por igual en todos los aspectos de la vida cultural posibilitando la creación artística, científica y técnica. En este sentido, absolutamente todo lo que nos rodea y ha sido creado por la mano del hombre, todo el mundo de la

sujeito que entende as relações dessa tríade. Ou seja, não há sentido criador sem os demais sentidos. A relação entre sentido e significado, pessoal e social traz a junção desses conceitos e sua unidade, anunciada no título deste item: o afetamento.

A leitura tem como unidade o sentido, assim como a vivência está para a unidade da atividade, justo porque é a tríade que supera a contradição social e pessoal no processo de leitura.

A tríade de sentido – social, pessoal e criador – trata da contradição social e pessoal, a partir da síntese desse processo, considerada a do campo da criação. Para tanto, retomo Leontiev (1982, p. 24, tradução da autora da tese):

[...] a descoberta radical de Marx para a teoria psicológica consiste em que a consciência não é a manifestação de certa capacidade mística do cérebro humano de radicar a “luz da consciência” sob a influência das coisas que atuam sobre ela, ou seja, dos estímulos, senão que é o produto de elementos determinados, é dizer, das relações sociais que estabelecem as pessoas e que só se organizam mediante o cérebro, órgãos dos sentidos e órgãos de ação dos mesmos.³³

Nessa discussão, o conceito de atividade - tratado nas Partes anteriores deste texto – necessita ser retomado. Nesse conceito, Leontiev (1982) questiona o que seja a vida humana, afirmando ser um conjunto ou sistema de atividades que se substituem umas às outras, em transição de sujeito e objeto. Desse ponto de vista, a atividade toma caráter de mediação entre o sujeito que aprende e o objeto que é parte das vivências humanas e humanizadoras. Na perspectiva marxiana, o pensamento humano é produto do desenvolvimento sócio-histórico e, assim, insere uma concepção de atividade que, do ponto de vista das abordagens presentes nesta tese de doutoramento, torna-se geradora das discussões, ao passo que trata das questões de aprendizagem e de constituição de sentidos.

A leitura – linguagem escrita – é a cristalização da memória humana, dos conhecimentos produzidos e dos modos de produção de discursos. Os modos de ler e de vivenciar a leitura tratam de uma apropriação de objeto que se faz necessária, a partir de

cultura, a diferencia del mundo de la naturaleza , todo ello es producto de la imaginación y de la creación humana, basado en la imaginación.”

³³ “[...] el descubrimiento radical de Marx para la teoría psicológica consiste en que la conciencia no es la manifestación de cierta capacidad mística del cerebro humano de radicar la luz de la conciencia bajo da influencia de las cosas que actúan sobre él, o sea, de los estímulos, sino que es el procduto de elementos determinados, es decir, de las relaciones sociales que establecen las personas y que sólo se realizan mediante el cerebro, órganos de los sentidos y órganos de acción de los mismos.”

um sentido que agregue valores pessoais e coletivos do que seja a linguagem escrita e qual sua funcionalidade na sociedade atual, de modo que:

[...] o objeto da atividade se manifesta de duas maneiras: primeiramente, em sua existência independente, como subordinada a si mesma e transformando a atividade do sujeito; em segundo lugar, como imagem do objeto, como produto do reflexo psíquico de sua propriedade, que se realiza como resultado da atividade do sujeito e que não pode se realizar de outro modo. (LEONTIEV, 1982, p. 68, tradução da autora da tese)³⁴.

O autor se refere, ainda, à relação sujeito e objeto como encontro, fundamento para que seja orientada e regulada a atividade:

[...] o instrumento é um objeto social, o produto de uma prática social, de uma experiência social de trabalho. Por consequência, o reflexo generalizado das propriedades objetivas dos objetos de trabalho, que ele cristaliza em si, é igualmente produto de uma prática individual. Por este fato, o conhecimento humano mais simples, que se realiza diretamente numa ação concreta de trabalho com a ajuda de um instrumento, não se limita à experiência pessoal de um indivíduo, antes se realiza na base da aquisição por ele da experiência da prática social. (LEONTIEV, 1978, p. 83).

A experiência, nessa perspectiva, sempre acompanha a prática que, mais que de uma leitura, é social, pois insere uma concepção de generalidade para a qual a linguagem se constitui. Ler é um ato social e histórico que, em experiência, possibilita ao sujeito a atividade de pensamento e de complexificação de suas capacidades de constituição de sentido.

No campo do trabalho, no sentido marxiano, o conceito de atividade de que trata a Teoria Histórico-Cultural agrego às discussões de Bárcena (2005), que afirma:

As atividades práticas como a educação têm sido pensadas, cada vez mais, como trabalho (profissional), atividades que requerem – para serem desempenhadas de acordo com critérios de eficácia tecnológica – uma cultura do esperto, de indivíduos dotados de habilidades e know-how cada vez mais sofisticados. Do mesmo modo, a 'instrução' desses expertos requer um saber cada vez mais formalizado, um saber-come em que o pensamento e o sentido são desconectados. Dispomos de informações e habilidades, mas com frequência ignoramos o

³⁴ “[...] el objeto de la actividad se manifiesta de dos maneras: primeramente, en su existencia independiente, como subordinado a sí mismo y transformando la actividad del sujeto; en segundo lugar, como imagen del objeto, como producto del reflejo psíquico de su propiedad, que se realiza como resultado de la actividad del sujeto y que no puede realizarse de otro modo.”

sentido do que fazemos, porque não pensamos no que fazemos. [...] (BÁRCENA, 2005, p. 19, tradução da autora da tese)³⁵.

Ou seja, diante de um trabalho que se faz pela habilidade, uma leitura habilidosa é a que se faz a partir de um conjunto de práticas que estão constituídas para um perfil de leitor competente, que sabe como fazer determinado tipo de leitura. Talvez isso explique por que, os discursos sobre a leitura nas avaliações utilizem como estratégia discursiva o conceito de aprendizagem sem, no entanto, apontar um discurso que se faça sobre uma leitura experienciada e que faça sentido. Aprender define o que significa a leitura, entenda-se o termo significa. Já foi 'dito' o que é ler. O fim já está dado.

Ou seja, se as aprendizagens tratam de dois momentos, no caso das crianças que aprendem o que significa a leitura e ser um leitor competente, as funções no desenvolvimento de educandos avaliados se introjetam por um discurso feito a partir de um conjunto de discursos que agregam um valor à leitura, qual seja, realizada de forma competente. Tal valor se agrega ao próprio conceito de linguagem e ao modo como ela é apropriada. Bakhtin (1992) trata dessa questão quando elabora uma perspectiva de ideologia, na qual “as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios” (BAKHTIN, 1992, p. 41).

A questão que relaciona as discussões dos autores reside nos modos como esses discursos se constituem e como se agrupam em um discurso que acaba por se tornar dos próprios sujeitos, mas, que não abordam a questão da leitura como um discurso que se fez do próprio sujeito, como um saber de sentido e de pensamento. Diz-se o que se diz no discurso pedagógico que, em um percurso feito nas relações sociais entre os sujeitos, dá à palavra um poder de enunciado:

[...] qualquer palavra existe para o falante em três aspectos: como palavra da língua neutra e não pertencente a ninguém; como palavra alheia dos outros, cheia de ecos de outros enunciados; e, por último, como minha palavra, porque, uma vez que eu opero com ela em uma situação determinada, com uma intenção discursiva determinada, ela já está compenetrada da minha expressão. Nos dois aspectos finais, a palavra é expressiva, mas essa expressão, reiteramos, não pertence à

³⁵ “[...] Las actividades prácticas como la educación han sido pensadas, cada vez más, como trabajo, (profesional), actividades que requieren – para ser desempeñadas según criterios de eficacia tecnológica – una cultura de lo experto, de individuos dotados de habilidades y know-how cada vez más sofisticados. Del mismo modo, la “instrucción” de estos expertos requiere un saber cada vez más formalizado, un saber-cómo en el que pensamiento y sentido han quedado desligados. Disponemos de informaciones y habilidades, pero con frecuencia ignoramos el sentido de lo que hacemos, porque no pensamos en lo que hacemos. [...]”

própria palavra: ela nasce no ponto de contato da palavra com a realidade concreta e nas condições de uma situação real, contato esse que é realizado pelo enunciado individual [...] (BAKHTIN, 2003, p. 294),

Essas considerações reiteram a abordagem de Bakhtin (1992) que, ao contrário da consideração da língua como abstração, adota a perspectiva da relação entre social, cultural e ideológico. Esses três elementos têm base na interação verbal, sendo que o enunciado, como produto das interações, é elemento fundamental da língua, conforme venho discutindo ao longo deste texto.

Cabe retomar a perspectiva de que o sentido depende da atividade do pensamento, sendo acolhido pela atividade do pensamento. Importa nessa afirmativa a possibilidade que o sentido permite e como essa possibilidade se faz no sujeito leitor. A relação entre os autores que eu trouxe à discussão se constitui, assim, mediante a consideração da língua e seu caráter dialógico.

Para que haja dialogicidade, sentido, significado e experiência necessitam se compor em um processo. E, para que exista processo, o sujeito não pode estar à margem do que representa a linguagem escrita. Significados perdem suas bases quando o sentido não os alicerça. E, para ser alicerce, o sentido exige afetamento.

Parto às conclusões.

Conclusões

Finais felizes.

Qual era o final feliz de uma história com uma boneca viajante e uma menina que tinha recuperado a paz graças a três semanas de cartas maravilhosas? (FABRA, 2008, p. 114)

O trecho que dá início à conclusão desta tese é o mesmo que finalizou a Introdução. E a resposta que eu trouxe naquele momento, reafirma-se aqui: mais que o significado das cartas, importa seus contextos, o afetamento que fez da linguagem um meio de comunicar, expressar, tratar de conflitos e sentimentos. Complexidade é a marca do processo de leitura, com todos esses elementos e a sua unidade, o afetamento do sujeito. Aliás, no caso do trecho selecionado, dos sujeitos: Kafka e Elsi. Nenhum dos dois foi mais o mesmo e, as cartas, foram portadoras de sentido, de dialogicidade.

Trazendo a leitura deste livro para as análises que realizei, o conceito de discurso anuncia as perspectivas que me permitem relacionar linguagem e sujeito, ou, no caso do meu objeto de estudo, qual o discurso que se apresenta nas avaliações em larga escala acerca do que seja a leitura.

Sob o ponto de vista da linguagem e de como ela se apresenta nas avaliações de leitura, elaborei dois objetivos. O primeiro foi o de discutir o discurso de leitura e leitor que essas avaliações agregam – sob o ponto de vista da linguagem. O segundo objetivo surgiu no decorrer da tese, pois as questões de sentido e de significado no processo de leitura se mostraram latentes nos materiais que reuni para análise.

Os materiais para análise – publicações oficiais, materiais impressos, propagandas de TV e internet – foram organizados e trouxeram algumas concepções relativas a língua, texto, sujeito leitor e leitura. Dada a diversidade de material e da quantidade de discursos que cada um deles trazia, bem como o discurso como meu objeto de estudo, a metodologia mais adequada foi a da abordagem dialógica, considerando os textos que compõem os documentos como portadores de vozes, isto é, de discursos múltiplos em diálogo:

[...] Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão. (BAKHTIN, 1992, p. 132)

As réplicas possíveis mediante os discursos das avaliações de leitura e os conceitos da abordagem dialógica que relacionei com as categorias de análises foram: contexto sócio-histórico (condições de produção do discurso), dialogia (diálogo dos discursos), discurso (modo de realização da língua), enunciação (processo de produção dos discursos), polifonia (discursos que atravessam o enunciado), gêneros do discurso (formas de enunciação), gêneros primários (comunicação discursiva imediata) e gêneros secundários (comunicação complexa).

Ainda no campo da dialogicidade entre os discursos e abordagem dialógica, o foco nas marcas linguístico-discursivas, relacionadas com as estratégias, ou, modos do discurso, trouxeram resultados de que o conceito de prática de leitura se mostrou o mais relevante nas avaliações – e tecido a vários discursos, a várias estratégias e modos de convencer da sua importância -, relacionado ao conceito de letramento, simplificando este último ao criar as denominadas *Matrizes de Referência*, justificadas como aquelas que apontam os níveis de letramento em que cada leitor avaliado se encontra.

Abrevia-se, no discurso das avaliações, o que seja de fato o letramento. Os discursos que trouxeram a prática de leitura ao campo do letramento apresentaram marcas linguísticas relacionadas a uma concepção de aprendizagem pautada em habilidades e competências.

Mediante o conceito de prática de leitura e, assim, estando o primeiro objetivo alcançado, o segundo objetivo da pesquisa – as questões de sentido e de significado na linguagem, - resultou na noção de experiência de leitura, na qual experienciar significa dar sentido à leitura, em um processo que tem como unidade o afetamento. A tese, assim, é a de que a unidade do processo de leitura é o afetamento, quando o leitor compreende o lido como portador de sentido e humanidade, visto que é criação e (re) criação humana.

Do afetamento, o processo de leitura abarca sentido e significado, de modo que o sentido se torna unidade da leitura em três unidades subsequentes: sentido pessoal, social e criador. Essas teses se relacionam com a de que as avaliações atribuem como unidade da leitura o significado; e como unidade do processo de leitura, a prática, reforçando o discurso de leitor competente e restringindo as possibilidades de afetamento do sujeito, em uma problemática que envolve os modos como o esvaziamento dos conceitos e concepções de leitura refletem nos objetivos das

avaliações de estudantes, decorrendo em modos simplificados de conceber a linguagem e, ainda, focar um aspecto da aprendizagem do sujeito, quando o percurso desse processo é amplo e complexo.

Para essa questão, utilizo as palavras de Bakhtin (1992, p. 127, grifos do autor), que sintetiza essas questões:

1. A língua como sistema estável de formas normativamente idênticas é apenas uma *abstração científica* que só pode servir a certos *fins teóricos e práticos particulares*. Essa abstração não dá conta de maneira adequada da *realidade concreta da língua*.
2. A língua constitui um *processo de evolução ininterrupto*, que se realiza através da *interação verbal social dos locutores*.
3. As leis da evolução linguística não são de maneira alguma as leis da psicologia individual, mas também não podem ser divorciadas da atividade dos falantes. As leis da evolução linguística são essencialmente *leis sociológicas*.
4. A *criatividade* da língua não coincide com a criatividade artística nem com qualquer outra forma de criatividade ideológica específica. Mas, ao mesmo tempo, a criatividade da língua não pode ser compreendida *independentemente dos conteúdos e valores ideológicos que a ela se ligam*. A evolução da língua, como toda evolução histórica, pode ser percebida como uma necessidade cega de tipo mecanicista, mas também pode tornar-se “uma necessidade de funcionamento livre”, uma vez que alcançou a posição de uma necessidade consciente e desejada.
5. A *estrutura da enunciação* é uma estrutura puramente social. A enunciação como tal só se torna efetiva entre falantes. O ato de fala individual (no sentido estrito do termo “individual”) é uma *contradictio in adjecto*. (grifos do autor).

O trecho citado encerra a problemática que abordei, ao menos no campo dos discursos e dos modos de conceber a leitura e o perfil de leitor, pois considero que as estratégias enunciativas dos sujeitos do discurso, abreviam a complexidade do que se entende pelo processo de leitura, pelos cinco apontamentos que eu trouxe no trecho acima, pois uma língua que se faça teórica e que seja analisada do ponto de vista da sua gramática e de seus aspectos formais atende somente...e tão somente, a um perfil limitado de capacidade humana criativa. Os aspectos formais estão no papel, na sua estabilidade, mas a língua ‘viva’ se faz e refaz nas possibilidades que o sujeito encontra quando é afetado pelo lido.

Qualquer prática que não ultrapasse a si mesma encerra-se, dissipa-se, cala a humanidade das letras e limita o humano que dá sentido à linguagem escrita. Morre – ou deixa de nascer – o humano leitor; constrói-se – ou molda-se – o leitor competente.

Referências

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação. *Cadernos de Pesquisa*, n. 13, p. 39-50, julho/2001

_____. Usos e abusos do estudo de caso. *Cadernos de Pesquisa*, p. 637-651, vol. 36, n. 129, set/dez 2006.

ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. *Cadernos de Pesquisa*, n. 113, p. 51-64, Julho/2001.

ARAÚJO, Carlos Henrique; LUZIO, Nildo. *Avaliação da Educação Básica: em busca da qualidade e equidade no Brasil*. Brasília: INEP, 2005.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 6. ed. Tradução de Michel Lahud; Yara F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 1992.

_____. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BÁRCENA, Fernando. A aprendizagem do novo. Tradução de João Wanderley Geraldi. *Leituras*. Campinas: Secretaria Municipal de Educação, 2001

_____. *El delirio de las palabras: ensayo para una poética del comienzo*. Barcelona: Herder, 2004.

_____. *La experiencia reflexiva en educación*. Barcelona: Paidós, 2005.

BARROS, Daiana L. P de. Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. In: BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin: dialogismo e construção do sentido*. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2005, p. 25-36.

BARROS, J. P. P, et al. O conceito de “sentido” em Vygotsky: considerações epistemológicas e suas implicações para a investigação psicológica. *Psicologia & Sociedade*, v. 2, n. 21, 2009, p. 174-181.

BONAMINO, Alicia Maria de C; FRANCO, Creso. Como anda a educação brasileira? O processo de institucionalização e os resultados preliminares do SAEB. *XXII Encontro Anual da Anpocs*. ANPOCS: Caxambu, 1998.

BONAMINO, Alicia Maria de C. *O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB): referências, agentes e arranjos institucionais e instrumentais*. 2000. Tese (Doutorado em Educação)-Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2000.

BONAMINO, Alicia; COSCARELLI, Carla; FRANCO, Creso. Avaliação e letramento: concepções de aluno letrado subjacentes a SAEB e ao PISA. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 23, n. 81, 2002, p. 91-113.

BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. 2. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2005.

_____. (org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2010.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL, Ministério da Educação. *PISA 2000: relatório nacional*. Brasília: INEP, 2001.

_____. *Qualidade da Educação: uma nova leitura do desempenho dos estudantes da 8ª série do ensino fundamental*. Brasília: INEP, 2003.

_____. *PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores*. Brasília: MEC, SE, INEP, 2008.

CARROLL, Lewis. *Alice no país das maravilhas*. Tradução de William Lagos. Porto Alegre: L&PM, 1998.

CHARTIER, Roger. *Práticas de leitura*. Tradução de Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

CHIRINÉA, Andréia Melanda. *O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e as dimensões associadas à qualidade da educação na escola pública municipal*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.

DUARTE, Newton. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

_____. *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

DURAN, Marília Claret Geraes. Avaliação: reguladora ou emancipatória? *Revista Diálogo Educacional*, v. 4, n. 8, jan/abr. 2003, p. 97-110.

EDUCAR para crescer. *Nota da escola*. São Paulo: Editora Abril [2009]. Disponível em: <http://www.educarparacrescer.com.br>. Acesso em: 28 abr. 2011 [2009].

FABRA, Jordi Sierra i. *Kafka e a boneca viajante*. Tradução de Rubia Prates Goldoni. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. *Ainda uma leitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa*. (mimeo), 2001.

FRANCO, Creso; ALVES, Fátima; BONAMINO, Alicia. Qualidade do ensino fundamental: políticas, suas possibilidades, seus limites. *Educação & Sociedade*, v. 28, n. 100, out. 2007, p. 989-1014.

GEWEHR, Glaer Gianne. *Avaliação da Educação Básica: políticas e práticas no contexto de escolas públicas municipais*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação)-Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2010.

HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. São Paulo: Terra, 2008.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Resultados nacionais – PISA 2006*. Brasília: O Instituto, 2008.

_____. *Letramento em leitura*. Brasília (mimeo), 2010.

_____. *Marcos referenciais*. Brasília: INEP [2011a]. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/internacional-novo-pisa-marcos_referenciais. Acesso em: 21 nov. 2011 [2011a].

_____. Brasil: Lições encorajadoras de um grande sistema federal. In: _____. Bons desempenhos e reformas bem-sucedidas em educação: lições do PISA para os Estados Unidos. Brasília: O Instituto, 2011b.

LARROSA, Jorge. *Estudar=Estudiar*. Tradução de Tomaz Tadeu e Sandra Corazza. Belo Horizonte; Autêntica, 2003.

LEONTIEV, Alex N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Tradução de Manoel Dias Duarte. Lisboa: Horizonte, 1978.

_____. *Actividad, conciencia y personalidad*. Tradução de Rosario Bilbao; Jorge C. Potrony. Cuba: Editor Pueblo y Educación, 1982.

_____. Uma contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In: Vigotskii, L. S; Luria, Alexander R; Leontiev, Alex N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, Editora da Universidade de São Paulo, 1998, p. 59-83.

LIMA, Branca Alves de. *Caminho suave: alfabetização pela imagem*. São Paulo: Editora Caminho Suave Limitada, 1969.

MARCHEZAN, Renata Coelho. Diálogo. In: BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2010, p. 115-131.

MARINHO, Marildes. O discurso da ciência e da divulgação em orientações curriculares de Língua Portuguesa. *Revista Brasileira de Educação*, n. 24, set/dez 2003, p. 126-139.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

NÓVOA, Antonio. *Profissão professor*. Porto: Porto, 1995a.

_____. *Vidas de professores*. Porto: Porto, 1995b.

_____. *Os professores e a sua formação*. Tradução de Graça Cunha. Lisboa: Dom Quixote: Instituto de Inovação Educacional, 1997.

OLIVEIRA, Ana Paula de Matos. *A Prova Brasil como política de regulação da rede pública do Distrito Federal*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

PAGNI, Pedro Ângelo. *Do Manifesto de 1932 à construção de um saber pedagógico: ensaiando um diálogo entre Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira*. 1999. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Estadual Paulista, Marília, 1999.

PAZ, Fábio Mariano. *O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB): um estudo do município de Santa Fé do Sul/SP*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Estadual Paulista, Marília, 2011.

PEREIRA, Andréia da S. *Gênero, histórias de vida e a presença do feminino no projeto educação de jovens e adultos*. 2005. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia)-Universidade Estadual Paulista, Marília, 2005.

_____. *A alfabetização sob o olhar de uma educadora de EJA: entre o como e o por quê* 2008. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Estadual Paulista, Marília, 2008.

PERRENOUD, Philippe. *10 novas competências para ensinar: convite à viagem*. Tradução de Patrícia C. Ramos, Porto Alegre: ARTMED, 2000.

_____. Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo! Tradução de Neide Luzia de Rezende. *Cadernos de Pesquisa*, n. 119, jul. 2003, p. 9-27.

PIAGET, Jean. *Seis estudos de Psicologia*. Rio de Janeiro: Forense, 1967.

PLANO de Desenvolvimento da Educação. *Avaliação IDEB*. Brasília, DF: MEC[2009]. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=AmKBniz5oRc&feature=related>. Acesso em: 28 abr. [2010].

PRIORE, Mary Del (org.). *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1997.

RIBEIRO, Benvinda Barros Dourado. *A função social da avaliação escolar e as políticas de avaliação da educação básica no Brasil nos anos 90: breves considerações*. *Inter-Ação: Revista da Faculdade de Educação da UFG*, v.2, n. 27, jul/dez 2002, p. 1217-142.

RIBEIRO, Vera Masagão. *Alfabetismo funcional: referências conceituais e metodologias para a pesquisa*. Educação & Sociedade, ano XVIII, nº 60, dezembro/1997, p. 144-158.

_____. Questões em torno da construção de indicadores de analfabetismo e letramento. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.27, n.2, p.283-300, jul./dez. 2001.

_____. Letramento no Brasil: alguns resultados do indicador nacional de alfabetismo funcional. *Educação & Sociedade*., Campinas, vol. 23, n. 81, p. 49-70, dez. 2002.

SAVIANI, Demerval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. *Educação & Sociedade*, vol. 28, n. 100, out/2007, p. 1231-1255.

SERRANI, S. *Discurso e cultura na aula de língua: currículo, leitura, escrita*. Campinas: pontes, 2005.

SOARES, Magda B. Língua escrita, sociedade e cultura. *Revista Brasileira de Educação*, n. 0, set/dez 1995, p. 5-16.

_____. A reinvenção da alfabetização. *Presença Pedagógica*, v. 9, n. 52, jul/ago 2003, p. 1-21.

_____. *Letramento: um tema em três gêneros*. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOARES, Magda B. Por uma alfabetização até os oito anos de idade. In: EDUCAÇÃO, Todos pela. *De olho nas metas 2010*. São Paulo: Todos Pela Educação, 2011, p. 35-38.

SOUSA, Sandra M. Zákia L. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. *Cadernos de Pesquisa*, n. 119, jul. 2003, p. 175-190.

TREVISAN, Andrei P; BELLEN, Hans Michael van. Avaliação de políticas públicas: uma revisão teórica de um campo em construção. *Revista de Administração Pública*, v. 3, n. 42, maio/jun/2008, p. 529-550.

VIANNA, Heraldo Marelim. *Avaliações nacionais em larga escala: análises e propostas*. São Paulo: DPE, 2003.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. 2. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: Vigotskii, L. S; Luria, Alexander R; Leontiev, Alex N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, Editora da Universidade de São Paulo, 1998, p. 103-117.

VIGOTSKY, L. S. La crisis de los siete años. In: IZNAGA, Ana Luisa S; CAMPO, Graciela A. Martinez; PÉREZ, Maria Emília Rodrigues. *Psicología del desarrollo del escolar: selección de lecturas*. Félix Varela, Habana, 2003.

_____. *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Ediciones Akal, 2007.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. *Obras Escogidas II*. Madri: Visor, 2000a.

_____. *Obras Escogidas III*. Madri: Visor, 2000b.

VYGOTSKY, Lev S. El problema del entorno. (mimeo). Tradução Uniiversidade de Havana Cuba, 1994.