

**PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA AVALIAÇÃO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO  
SISAPTO PARA O 9º ANO<sup>1</sup>  
UMA ANÁLISE SOBRE OS ESCRITORES DE LEITURA**

**THEORETICAL ASSUMPTIONS OF THE SISAPTO PORTUGUESE LANGUAGE  
EVALUATION FOR THE 9<sup>TH</sup> YEAR  
AN ANALYSIS ABOUT THE DESCRIPTORS OF READING**

Juliane Pereira Sales<sup>2</sup>

Jacielle da Silva Santos<sup>3</sup>

João de Deus Leite<sup>4</sup>

**RESUMO**

O artigo apresenta alguns fundamentos teóricos dos estudos linguísticos e da linguagem que subjazem referenciais norteadores da Avaliação de Língua Portuguesa do Sistema de Avaliação Permanente do Estado do Tocantins-SisAPTO aplicada ao 9º ano do Ensino Fundamental. Inquietou-nos refletir sobre quais os conceitos de língua, linguagem, texto, discurso e leitura que subsidiam a proposta de avaliação e, em que pode contribuir um estudo sobre esses pressupostos, partindo do que propõem estudos linguísticos e da linguagem, para a prática dos professores e o avanço da aprendizagem dos alunos. Realizamos uma análise do Guia Pedagógico do Professor de Língua Portuguesa do Sistema de Avaliação Permanente do Tocantins-SisAPTO para o 9º ano, especificamente sobre alguns descritores-padrões de avaliação em leitura da Matriz de Referência, objetivando identificar quais abordagens e/ou concepções linguísticas dão suporte à Avaliação de Língua Portuguesa do SisAPTO para o 9º ano como um todo, de forma a “lançar luz” a algumas estratégias de ensino de leitura ao professor no contexto da avaliação.

**PALAVRAS-CHAVE:** Guia Pedagógico do Professor. Descritores de avaliação. Saberes do Professor. Ensino de leitura.

---

<sup>1</sup> O presente artigo foi produzido como requisito final par a aprovação das autoras na disciplina Teoria do Texto do Programa de Mestrado Profissional em Letras-PROFLETRAS da Universidade Federal do Tocantins-UFT, no primeiro semestre de 2016, na época ministrada pelo Profº. Dr. João de Deus Leite. Fora revisto e atualizado para esta publicação.

<sup>2</sup> Mestre em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras-PROFLETRAS da Universidade Federal do Tocantins (UFT), *Campus* de Araguaína. Professora efetiva na Educação Básica do Tocantins. E-mails: profjuliane.sales@gamil.com/ juliane.sales@hotmail.com.

<sup>3</sup> Mestre em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras-PROFLETRAS da Universidade Federal do Tocantins (UFT), *Campus* de Araguaína. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras-PPGL/UFT-Araguaína (TO). Professora da Educação Básica do Tocantins, efetiva na Rede Estadual de Ensino (SEDUC/TO). E-mail: jacyla03ale@gmail.com.

<sup>4</sup> Doutor em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Professor Adjunto na Universidade Federal do Tocantins (UFT). É professor do Curso de Letras, do Programa de Pós-Graduação em Letras (Mestrado e Doutorado em Ensino de Língua e Literatura – PPGL) e do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, *Campus* de Araguaína. E-mail joaodedeusleite@hotmail.com.

## ABSTRACT

The article presents some theoretical foundations of the language and linguistics studies that underlie the guiding frameworks of the Portuguese Language Evaluation of the Permanent Assessment System of the State of Tocantins-SisAPTO applied to 9th grade students of the Elementary School. We have reflected regarding what are the concepts of language, text, discourse and reading of texts that support the evaluation proposal and what can the study of these assumptions contribute, based on what linguistic and language studies propose for the practice of teachers and the advancement of student learning. We carried out an analysis of the Pedagogical Guide for the Portuguese Language Teacher of the Permanent Evaluation System of Tocantins-SisAPTO for the 9th year of Elementary School, in particular of some of the standard reading evaluation descriptors in Matrix of Reference, aiming to identify which linguistics approaching and conceptions support the SisAPTO Portuguese Language Assessment for the 9th year, in order to shed light on some teaching strategies of reading for teachers in the context of evaluation.

**KEYWORDS:** Pedagogical Guide for the Portuguese Teacher. Descriptors of Evaluation. Teacher's Knowledges. Reading Teaching.

## 1 INTRODUÇÃO

Inseridas no contexto da Educação Básica do Tocantins e professoras de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II, as autoras do presente artigo refletem neste texto acerca dos fundamentos teóricos que subjazem os referenciais norteadores da Avaliação de Língua Portuguesa do 'Sistema de Avaliação Permanente do Estado do Tocantins-SisAPTO'<sup>5</sup> aplicada ao 9º ano, tomando o 'Guia Pedagógico do Professor de Língua Portuguesa do Sistema de Avaliação Permanente do Tocantins (SisAPTO)' (SEDUC-TO, 2012) para o 9º como objeto de análise.

A motivação para este estudo surgiu dos questionamentos levantados durante discussão sobre prática docente e o ensino de língua materna, em especial a prática leitora, no contexto das avaliações externas de desempenho, ocorrida em aula do curso da disciplina Teoria e Texto, ofertada pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras-PROFLETRAS da Universidade Federal do Tocantins-UFT, no primeiro semestre do ano de 2016. Entre as questões discutidas na ocasião, inquietou saber: *i.* Quais os conceitos de língua, linguagem, texto, gênero, discurso, leitura que subsidiam a proposta de avaliação; *ii.* Em que pode

---

<sup>5</sup> Em sua primeira edição em 2011, o sistema de avaliação do Tocantins era denominado Salto, Sistema de Avaliação do Tocantins. Entre 2015 e 2017, a avaliação passou a denominar-se pela sigla SisAPTO, Sistema de Avaliação Permanente do Tocantins, referência utilizada neste texto par ao mesmo sistema. Atualmente, responde pela sigla Saeto, Sistema de Avaliação da Educação do Tocantins. Aqui, utilizamos a segunda nomenclatura.

contribuir um estudo sobre esses pressupostos, partindo do que propõem estudos linguísticos e da linguagem, para a prática dos professores e avanço da aprendizagem dos alunos?

Em resposta, realizamos uma análise documental sobre ‘Guia Pedagógico do Professor de Língua Portuguesa do Sistema de Avaliação Permanente do Tocantins-SisAPTO’ para o 9º ano do Ensino Fundamental e dos descritores-padrões de avaliação de leitura propostos na sua ‘Matriz de Referência’, objetivando identificar quais pressupostos teóricos dão suporte à ‘Avaliação de Língua Portuguesa do SisAPTO’ para o 9º ano, em às concepções sobre a prática de leitura e o ensino escolar de língua materna, assim como às definições de sua estrutura como avaliação de desempenho em larga escala.

Como pressupostos teóricos no contexto das avaliações de Língua Portuguesa do SisAPTO para a última série do Ensino Fundamental II, estamos compreendendo todo um conjunto de conceitos teóricos sobre língua, linguagem, gênero e texto provenientes dos estudos da linguagem, que fundamentam a proposta de avaliação a partir do ‘Guia Pedagógico do Professor’. Ademais, toda a abordagem teórico-metodológica que sustenta a proposta das avaliações externas também se elenca nesse conjunto de saberes.

O Guia é tomado como o documento de análise aqui porque apresenta todas as informações necessárias para se compreender a avaliação do SisAPTO para Língua portuguesa aplicada à série final do 4º ciclo do Ensino Fundamental: a Matriz de Referência da avaliação como os descritores, a estrutura das questões dos testes de desempenho, detalhamento dos descritores de leitura e as sugestões de atividades.

Como fundamentos de análise, nos baseamos nas explicitações apresentadas no próprio ‘Guia Pedagógico do Professor de Língua Portuguesa’ para o 9º ano acerca de cada tópico e descritor da Matriz de Referência do SisAPTO para língua portuguesa; das descrições trazidas pelas ‘Matrizes de Referência do SAEB’ (2008; 2011), o documento que deu base à elaboração da matriz do SisAPTO; e dos pressupostos teóricos dos estudos linguísticos e da linguagem sobre a prática de leitura, gênero, texto e leitor provenientes de pressupostos dos estudos do letramento (KLEIMAN, 2013<sup>a</sup>; 2013<sup>b</sup>); dos estudos discursivos da linguagem (BAZERMAN, 2005); da linguística do texto (KOCH; TRAVAGLIA, 2011; KOCH; ELIAS, 2012; 2006); da semântica lexical (SILVA; SANT’ANNA, 2009); da análise do discurso (ORLANDI, 2012; GERALDI, 1996), da linguística aplicada (PIETRI, 2012); dos estudos cognitivos sobre leitura (SOLÉ, 1998; SPINILLO, 2008); e outros.

Os resultados não satisfatórios em leitura e compreensão obtidos pelos alunos de 9º ano tocantinenses em avaliações externas, tanto a nível estadual quanto nacional nos últimos anos, têm demandado de escolas e professores uma atenção redobrada às orientações teórico-

metodológicas subjacentes aos documentos referenciais dessas avaliações. A proposta para o professor de Língua Portuguesa é que, dominando os saberes fundamentos dos propósitos de aprendizagem em leitura das avaliações, seja possível o desenvolvimento de situações de aprendizagem que contribuam para o alcance de melhores resultados de desempenho pelos estudantes (SALES, 2017).

Entretanto, sabe-se que há dificuldades enfrentadas por muitos professores de língua materna das escolas tocantinenses em compreender os pressupostos teóricos subjacentes à proposta de leitura das avaliações do SisAPTO por meio do estudo do Guia Pedagógico do Professor de Língua Portuguesa para o 9º ano. Dificuldades em dominar e/ou reconhecer as teorias linguísticas que fundamentam esses referenciais e, a partir disso, definir e aplicar as estratégias de ensino mais adequadas para o desenvolvimento das competências e habilidades em leitura abordadas na avaliação do SisAPTO em Língua Portuguesa.

Nos contextos de formação inicial ou continuada, por sua vez, também há pouco espaço para o estudo desses referenciais. Neste conjunto, nos referimos tanto às estruturas curriculares adotadas pelos sistemas de ensino quanto aos referenciais ou matrizes de referência das avaliações de desempenho padrão. É mais comum que o professor passe a ter contato com esses materiais de orientação da prática quando já inserido em sala de aula.

Essa condição vivenciada por muitos docentes tem desencadeado interpretações equivocadas a respeito da proposta dessas avaliações e do seu papel como indicativo do ensino. Essa incompreensão resulta, na maioria das vezes, em uma postura monolítica (de enxergar a avaliação como uma imposição, ‘um algo mais a fazer’), de resistência ou de quase nenhuma reflexão em relação aos ditos documentos referenciais por parte dos docentes.

Um exemplo muito discutido no meio acadêmico está em torno da proposta dos gêneros textuais e/ou do discurso e sua aplicação no ensino, contida nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – PCNLP (BRASIL, 1998; 1997) para o Ensino Fundamental. O principal argumento é o de que a abordagem pedagógica dos gêneros em sala de aula, focada na estrutura e no gênero como forma, pode ser explicada como resultado da incompreensão sobre os pressupostos que subjazem a proposta dos parâmetros. Alguns estudos científicos, principalmente no campo dos estudos linguísticos aplicados, têm buscado contribuir com a questão por meio do desenvolvimento de trabalhos voltados para a temática em cursos de formação *stricto sensu* com professores da educação básica (SILVA; LIMA; MOREIRA, 2016; SILVA, 2015). Entretanto, o entrave ainda é pertinente, sobretudo do ponto de vista epistemológico em que o discurso acadêmico não é uníssono.

A esse respeito,

Kato (1983) chama a atenção para a necessidade de haver uma literatura de divulgação para que a linguística pudesse de fato auxiliar na solução de questões relacionadas ao ensino. A divulgação estaria relacionada, assim, à necessidade de comunicação com outros setores da vida nacional. Kato (1983) refere à necessidade de estabilizar o discurso da ciência para que pudesse ser compreendido por não especialistas. A divulgação científica teria esse papel segundo a autora. (PIETRI, 2012, p. 5)

Enquanto essa estabilidade no discurso científico não ocorre por razões da própria natureza do fazer ciência, principalmente na área dos estudos linguísticos, como semelhante ao exemplo sobre a proposta do gênero nos PCNLP, o professor continuará por aplicar na prática a compreensão mais comum e que lhe é mais acessível: ensinando gramática por si mesma, estrutura e forma textual, seja por motivação do livro didático, de alguns manuais, seja com base em cadernos didáticos de prática que são aplicados oficialmente à sua prática.

Em contrapartida a essa realidade e propondo contribuir com a formação do professor de língua materna da educação básica do Tocantins, que lida com esses desafios na prática mediante as demandas de aprendizagem apontadas pelas avaliações externas e dos instrumentos que a sustentam teórica e metodologicamente, a partir da análise que ora apresenta e dos resultados dela gerados, este texto pretende lançar luz a algumas estratégias de ensino que o professor poderá se valer para aprimorar sua prática no contexto da avaliação e, assim, colaborar com a aprendizagem dos alunos.

## **2 O GUIA PEDAGÓGICO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA DO SISAPTO PARA O 9º ANO**

O ‘Guia Pedagógico do Professor de Língua Portuguesa do SisAPTO’<sup>6</sup> para o 9º trata-se de um caderno-apostila com orientações e pressupostos voltados a auxiliar as escolas e professores das diferentes disciplinas-foco do sistema de avaliação em questão no planejamento do trabalho pedagógico, com atenção as necessidades de aprendizagem dos alunos nas diferentes etapas do ensino. O documento foi ofertado aos professores tocantinenses em 2012 pela SEDUC-TO para suporte pedagógico no planejamento de ações de intervenção sobre a aprendizagem dos estudantes com baixo desempenho em leitura, observados nos resultados da 1ª edição do SisAPTO em 2011.

Esse ‘Guia’ é composto de três partes principais, a saber: a ‘Matriz de Referência do SisAPTO’, com base na qual são selecionados e elaborados os itens de avaliação dos alunos; o

---

<sup>6</sup> Com objetivo de facilitar a discussão, a partir deste ponto, nos referiremos ao documento ora como ‘Guia Pedagógico do Professor’ ora como ‘Guias’.

‘Detalhamento dos Descritores Padrão de Conteúdos’; e, por último, as ‘Sugestões de Atividades’. Há um ‘Guia’ para cada série/ano foco das avaliações diagnósticas do SisAPTO. Portanto, um ‘Guia Pedagógico do Professor’ para o 5º ano do Ensino Fundamental, outro para o 9º ano e um terceiro destinado a 3ª série do Ensino Médio.

Entretanto, apenas os professores das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática dispõem de ‘Guias Pedagógicos do Professor’ completos. As demais disciplinas-foco das avaliações diagnósticas como Ciências, Geografia e Inglês contam apenas com a ‘Matriz de Referência de Conteúdos’ como apoio ao planejamento pedagógico.

A ‘Matriz de Referência dos Conteúdos’ para o 9º ano contida no ‘Guia Pedagógico do Professor de Língua Portuguesa’ traz os descritores padrões de leitura que resumem os conteúdos, habilidades e competências esperadas dos alunos nas avaliações de desempenho aplicadas anualmente. Na parte de ‘Detalhamento dos Descritores’ no ‘Guia’ são explicitados os descritores padrões de leitura distribuídos em tópicos correspondentes a eixos de conteúdo ou eixos norteadores. Cada descritor da ‘Matriz de Referência de Língua Portuguesa para o 9º ano’ corresponde a uma competência e um conjunto específico de habilidades em leitura, ora focando aspectos discursivos do texto (texto e gênero), ora linguísticos, sintático, semânticos, semântico-sintáticos e de registro. As ‘Sugestões de Atividades’ correspondem a itens semelhantes aos que compõem os instrumentos de aplicação das avaliações diagnósticas DO SisAPTO para Língua Portuguesa.

Esses itens são selecionados e elaborados tendo como base a ‘Matriz de Referência’ do mesmo ‘Guia’. Os itens das avaliações diagnósticas do SisAPTO (os testes de desempenho) também são elaborados a partir da mesma tendo referência, assim como dos modelos de itens das avaliações do SAEB (BRASIL, 2008) já testados e disponíveis no Banco Nacional de Itens do Inep, o BNI<sup>7</sup>. As ‘sugestões de atividades’ do ‘Guia’ seguem esta mesma estrutura: é apresentado um *enunciado* (um direcionamento), composto pelo *suporte* (um excerto de texto para leitura) e o *comando* (a pergunta de leitura) que pressupõem a aplicação de determinado descritor de leitura (conteúdo e/ou competência/habilidade). Seguinte a esse *comando*, estão propostas cinco alternativas de resposta, entre elas, quatro *distratores* (hipóteses de resposta) e um *gabarito* (resposta correspondente ao *comando*). Vejamos um exemplo de item na Figura 1 seguinte, retirada do ‘Guia de Elaboração de Itens’ da Universidade Federal de Juiz de Fora/MG (CAED/UFJF, 2008):

---

<sup>7</sup>Acesso em <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/bni>

**Fig. 1:** Exemplo de estrutura de item - CAED/UFJF (2008)



**Fonte:** CAEd/Ufjf. Seção 02: A construção dos itens. (CAED/UFJF, 2008, p.19)

Neste exemplo, o *enunciado* é a frase inicial do item: “Leia a tirinha e responda às questões”. Em conjunto com o *suporte* e o *comando*, o enunciado descreve a situação-problema a ser resolvida pelo aluno. O suporte é representado pela tirinha de ‘Chico Bento’ e o comando pela frase seguinte ao suporte: “No segundo quadrinho, Chico Bento diz: ‘Hum... Zé da Roça!’”. A palavra ‘Hum’ indica...”. O comando orienta que o aluno ‘indique’ dentre as alternativas de resposta a que traria a ideia da palavra “Hum...”, implicando o descritor D3 - inferir o sentido de uma palavra ou expressão, do Tópico I – Procedimentos de leitura – da Matriz de Referência do Saeb (BRASIL, 2008, p.21). As alternativas de respostas na Figura 1 são compostas pelo gabarito (alternativa A) Dúvida) e os distratores (alternativas B) irritação, C) raiva, D) Curiosidade).

Conforme o manual para elaboração de itens do CAEd/Ufjf (2008), os distratores devem ser pensados como respostas plausíveis ao comando. Pode-se verificar que os distratores B), C) e D) sinalizam opções de resposta também possíveis ao item e, analisando-se a compatibilidade em relação a todo o conjunto do enunciado (enunciado e suporte), lógicas, caso o comando tivesse outro enfoque. Se apontados pelos alunos como resposta aos itens, os distratores informarão sobre as dificuldades de leitura dos discentes ainda pertinentes em relação aos descritores avaliados e, numa análise mais crítica, poderão indicar aspectos sobre o letramento desses alunos, assim como, acerca do modelo de leitor que subentende a avaliação, portanto, dando pistas à escola e aos professores sobre o que e como trabalhar as habilidades desse leitor em formação. De outro modo, também podem indicar ao professor o que precisa ser enfatizado ainda no processo de ensino-aprendizagem em sala de aula, os conteúdos e as habilidades/estratégias que devem ser ensinados.

Vejamos um outro exemplo de atividade no Quadro 1 seguinte, agora retirado do ‘Guia Pedagógico do Professor’:

**Quad.1:** Reprodução de item com enfoque no descritor D13 em ‘Sugestões de atividades’ do Guia

Texto 06

**Quero te encontrar**

**Buchecha**

Quando você vem pra passar o fim de semana  
Eu finjo estar tudo bem  
Mesmo duro, ou com grana  
É que  
Você ignora tudo que eu faço  
Depois vai embora  
Desatando os nossos laços  
Quero te encontrar  
Quero te amar  
Você pra mim é tudo  
Minha terra, meu céu, meu mar

Disponível em <<http://letras.terra.com.br/buchecha/26447/>>

D3 – Identificar as marcas lingüísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor do texto

14. (SEDUC-GO, 2012) A frase em que há expressões próprias da gíria é

(A) “Quando você vem...”  
(B) “Mesmo duro ou com grana”  
(C) “Minha terra, meu céu, meu mar...”  
(D) “Desatando nossos laços...”

**Fonte:** ‘Guia Pedagógico do Professor (GPP)’ – ‘Sugestões de atividades’ (SEDUC-TO, 2012, p.13)

Nesta atividade é aplicada a habilidade do descritor D13 – Identificar marcas lingüísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor do texto. Veja-se que ela tem como suporte o trecho da canção “Quero te encontrar” do Mc Buchecha que é indicado na atividade com TEXTO 06, identificando assim uma sequência de atividades anteriores e posteriores. Logo seguinte ao suporte, vem a descrição da habilidade avaliada que é a do D3 já citado. Abaixo do descritor, tem-se o comando de leitura indicado pelo número 14. Observa-se que o comando é precedido da sigla (SEDUC-GO) e o ano 2012 entre parênteses, evidenciando a fonte de referência do comando, provavelmente um teste de desempenho utilizado por outro sistema de ensino. Por fim, seguinte ao comando estão dispostas as alternativas de resposta.

Portanto, o recorte acima evidencia que o ‘Guia’ apresenta ao professor e ao aluno (pois há uma versão do Guia para o aluno) atividades semelhantes às questões-itens propostas nos testes de desempenho. Se o professor tem clareza dos aspectos que compõem as questões avaliativas dos testes padrões, e mais precisamente, domina os saberes teórico-metodológicos para interpretar o propósito avaliativo contido nos diferentes descritores da avaliação de língua portuguesa, por exemplo, isso facilitará em muito a abordagem dessas atividades em sala de aula, assim como a possibilidade de que, partindo dessas sugestões, planeje atividades outras que tenham como foco um grupo de habilidades específicas.



Segundo Domingos (2015), é importante que escolas e professores conheçam a estrutura das avaliações para atuarem de forma mais segura sobre os objetivos e propósitos das mesmas, demonstrados nos itens que compõem os testes aplicados em larga escala. Isto significa conhecer os parâmetros e conceitos que regem sua elaboração, as informações que fundamentam os itens e as que orientam a necessidade de clareza e coerência.

### **3 A MATRIZ DE REFERÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA DO SISAPTO: UM BREVE HISTÓRICO**

Uma ‘Matriz de Referência’ é o documento que apresenta o objeto de uma avaliação. É formada por um conjunto de descritores que sintetizam as habilidades esperadas dos alunos em diferentes etapas de escolarização, e passíveis de serem aferidas em testes padronizados de desempenho.

Sendo assim, uma matriz de referência não corresponde à estrutura curricular de um sistema de ensino. É, na verdade, um representativo do que é contemplado nos currículos vigentes do Brasil para as etapas finais do Ensino Fundamental no contexto de um sistema de avaliação de desempenho em larga escala. As matrizes do Saeb, por exemplo, historicamente foram elaboradas tendo como primeira referência os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa-PCNLP, documentos curriculares de diferentes sistemas de ensino do Brasil (Ceará, Minas Gerais, São Paulo, Rio Grande do Sul e Espírito Santo), relatórios de consultas feitas a professores regentes e análises sobre manuais didáticos mais usados pelas séries foco das avaliações (BRASIL, 2008, p. 17). Uma matriz define-se, portanto, como um referencial do que será avaliado em cada etapa e série/ano.

Sob esse importante aspecto das Matrizes de Referência, Nery (2000 *apud* Brasil, 2008, p.17) aponta que

Toda Matriz Curricular representa uma operacionalização das propostas ou guias curriculares, que não pode deixar de ser considerada, mesmo que não a confundamos com procedimentos, estratégias de ensino ou orientações metodológicas e nem com conteúdo para o desenvolvimento do trabalho do professor em sala de aula (BRASIL, 2008, p.17).

Seguindo os padrões técnicos de produção orientados principalmente pelo manual do Saeb (BRASIL, 2008), a Matriz de Referência da avaliação de Língua Portuguesa do SisAPTO foi elaborada tendo por base o Referencial Curricular do Ensino Fundamental do Tocantins (TOCANTINS, 2007; 2009) e, não menos necessário, as Matrizes de Referência do Sistema de Avaliação da Educação Básica-Saeb do Ensino Médio (BRASIL, 2008), conforme descrito na

introdução do ‘Guia Pedagógico do Professor’ (SEDUC-TO, 2012, p.1). É assim, um recorte sobre essas bases curriculares para a área de Língua Portuguesa no ensino básico no Tocantins.

No contexto do sistema de avaliação em questão, a competência leitora dos alunos do 9º ano das escolas tocantinenses é medida por meio de vinte e dois descritores-padrões de leitura/compreensão de textos. Esses descritores estão organizados na matriz de referência do SisAPTO em seis tópicos, distribuídos aleatoriamente em dois eixos principais.

Os tópicos ou temas sintetizam os diferentes conteúdos e/ou conhecimentos que precisam ser demonstrados pelos alunos como competências adquiridas ao final das diferentes etapas escolares e que se definem sob duas distintas perspectivas de interação leitor e texto, a saber: a macroestrutura e a microestrutura textual. A primeira corresponde aos conhecimentos relativos aos objetivos comunicativos dos textos, tipologias (narração, descrição, dissertação etc.) e os gêneros, por exemplo. A segunda corresponde aos aspectos linguísticos, semânticos, sintáticos e sintático-semânticos, que se relacionam na tessitura textual e o compõem como tal. Ambas abordagens sobre o objeto texto estão representadas na matriz por dois eixos norteadores principais.

É, portanto, por meio das habilidades/estratégias (ou o conjunto dessas) expressas nos diferentes descritores da Matriz de Referência de Língua Portuguesa organizados em tópicos de conteúdos e/ou conhecimentos linguísticos e discursivos, que as competências em língua(gem) dos alunos são aferidas, como por exemplo, seu desempenho em leitura: identificar, selecionar, inferir, localizar, relacionar, analisar.

Na Figura 2 a seguir apresenta uma reprodução da ‘Matriz de Referência de Língua Portuguesa do SisAPTO’ para o 9º ano:

Fig. 2: Reprodução da ‘Matriz de Referência de Língua Portuguesa do SisAPTO’ para o 9º ano

<b>TÓPICOS E DESCRITORES DO SISAPTO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL</b>	
<b>EIXO I - Práticas de leitura/compreensão/construção dos sentidos do texto</b>	<b>Eixo II - Práticas de análise linguístico-discursiva do texto e registro</b>
<b>Tópico I - Procedimentos de leitura</b>	<b>Tópico IV - Coerência e coesão no processamento do texto</b>
<b>Descritores</b> D1 - Localizar informações explícitas em um texto. D3 - Inferir o sentido de uma palavra ou expressão. D4 - Inferir uma informação implícita em um texto. D5 - Identificar o tema de um texto. D14 - Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.	<b>Descritores</b> D2 - Estabelecer relações entre partes do texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um Texto. D10 - Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa. D11 - Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto. D15 - Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc. D7 - Identificar a tese de um texto. D8 - Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la. D9 - Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.
<b>Tópico II - Implicações do suporte, gênero e/ou enunciativo na compreensão do texto.</b>	<b>Tópico V - Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido.</b>
<b>Descritores</b> D5 - Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.). D11 - Identificar o gênero de diferentes textos. D12 - Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.	<b>Descritores</b> D16 - Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados. D17 - Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações. D18 - Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão. D19 - Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos, estilísticos e/ou morfo sintáticos.
<b>Tópico III - Relação entre Textos</b>	<b>Tópico VI - Variação linguística</b>
<b>Descritores</b> D10 - 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. D11 - Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.	<b>Descritores</b> D13 - Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Fonte: ‘Guia Pedagógico do Professor de Língua Portuguesa do SisAPTO’ (SEDUC-TO, 2012, p.2).

Nesta matriz os descritores-padrões de leitura estão organizados em dois grandes eixos de atividades, para os quais correspondem os seis tópicos/temas da Matriz. Essa divisão facilita a identificação dos descritores que se voltam especificamente para os aspectos macroestruturais do texto, como os aspectos discursivos de tipologia, gênero e interação dos processos de leitura e interpretação de textos; e aqueles relacionados diretamente à microestrutura textual, à qual correspondem os aspectos linguísticos de ordem sintática e sintático-semântico (coerência e coesão sequencial e referencial) de organização da tessitura textual, assim como os aspectos de registro e variação. Cada um dos tópicos da ‘Matriz de Referência’ agrega de dois a seis descritores-padrões de leitura, com exceção do tópico VI - Variação linguística, que corresponde a um único descritor. Cada descritor é identificado pela letra D, em maiúsculo,

seguida de um número que o identifica em uma ordem que segue a sequência dos tópicos norteadores. Com base nesses descritores é que são elaborados os itens das avaliações diagnósticas do SisAPTO.

#### **4 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS SUBJACENTES À AVALIAÇÃO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O 9º ANO**

Por economia de tempo e espaço não foi possível nos debruçarmos sobre toda a ‘Matriz de Referência do SisAPTO’ para Língua Portuguesa. Nos dedicamos a abordagem interpretativa de apenas alguns tópicos e seus respectivos descritores-padrões, de modo que descritores D3, D4 e D6 do Tópicos I - Procedimentos de leitura, Implicações do suporte, Gênero e/ou enunciador na compreensão do texto; e D22 e D7, no Tópico IV – Coerência e coesão no processamento do texto, compõe o recorte de análise aqui apresentado.

Esta análise documental também obedeceu a um segundo critério de seleção, que foi o de abordar em análise somente os descritores que, em sala de aula, resultam em menos resultado por parte dos alunos nos testes de desempenho do SisAPTO, conforme relatório de resultados de uma escola tocantinense em 2016 (Sistema de Gerenciamento Escolar (SGE) <http://sge.seduc.to.gov.br/sgeseduc/sge/indexrelatorio.php?url=938AD29319384B1518D10EF363> ) apresentada em estudo de caso sobre o tema em Sales (2017, p. 29).

Segue-se então, o detalhamento desses descritores com base na análise realizada.

#### **5 PROCEDIMENTOS DE LEITURA**

O primeiro grupo de descritores apresentados na seção ‘Detalhamento dos Descritores’ do ‘Guia Pedagógico do Professor’ são aqueles correspondentes ao Tópico I – Procedimentos de leitura. Segundo definições da ‘Matriz de Referência do Saeb’ (2011, p. 24), no tópico I - Procedimentos de leitura “são abordadas as competências básicas demonstradas por meio de habilidades como: **localizar** informações explícitas e **inferir** implícitas em um texto” (BRASIL, 2008, p. 24. *Grifos nossos*). No ‘Guia Pedagógico do Professor’, essas habilidades estão sintetizadas nos descritores-padrões D1, D3, D4, D6 e D14. Entretanto, obedecendo ao critério de seleção de dados para a análise, apresentamos a seguir a síntese apenas dos descritores D3, D4, e D6 deste mesmo Tópico I.

## **6 LER É INFERIR SENTIDOS EM PALAVRAS E EXPRESSÕES: DESCRITOR 3**

As palavras são providas de sentido e, na maioria das vezes, são polissêmicas, podem assumir, em contextos diferentes, significados também diferentes. Assim, para a compreensão de um texto, é fundamental que se identifique, entre os vários sentidos possíveis de uma determinada palavra, aquele que foi particularmente utilizado no texto. (SEDUC-TO, 2012, p.04).

Com base na citação acima, entende-se que descritor D3 refere-se à capacidade de o leitor inferir o sentido de uma palavra ou expressão usada no texto a partir da sua localização e função no mesmo. Não se trata do sentido dicionarizado do termo, muito menos do que o leitor depreende de seu vocabulário próprio acerca dessa palavra ou expressão, mas do valor semântico que ela assume naquele texto, naquele co-texto e contexto do texto.

De fato, na perspectiva da semântica lexical (LYONS, 1979 *apud* SILVA; SANT'ANNA, 2009), as palavras podem assumir diferentes sentidos quando relacionadas umas às outras e quando usadas dentro de um determinado contexto, portanto, são polissêmicas. Por isso, faz-se necessário falar em sinônimos, antônimos, hipônimos e hiperônimos, e nas principais relações semânticas que são abordadas pedagogicamente no ensino de Língua Portuguesa na escola.

Nesta abordagem, o texto se estabelece por relações lógico-discursivas e a significação de seus elementos lexicais. O sentido de uma palavra ou expressão vai depender, portanto, da sua relação com as demais partes desse texto (informações, ideias, construções sintáticas, outras expressões e ou palavras a ela relacionadas) e dos fatores contextuais (intenções do autor/produtor do texto; conhecimentos do leitor).

A esse descritor relaciona-se a estratégia de inferência lexical que, segundo Kleiman (2013a), é um processo adequado de aprendizagem de vocabulário quando o significado aproximado da palavra é suficiente para a compreensão do texto. Isto é, pelo co-texto aproximamos o significado daquilo que desconhecemos. Não se trata de mera decodificação, mas de atribuir sentido a palavras e expressões recorrendo ao conhecimento próprio ou ao contexto do texto (seu tema, experiências do produtor, sentidos aproximados, experiências do leitor sobre o assunto tratado e com a palavra ou expressão usada).

Sendo assim, o aluno que consegue fazer inferências de palavras e/ou expressões durante a leitura de um texto, conforme o que lhe é solicitado em atividade de leitura, o faz relacionando essa palavra ou expressão às demais partes do texto e assim estabelecendo seu sentido para aquele dado uso contextual. “O aluno precisa decidir, então, entre várias opções, aquela que apresenta o sentido com que a palavra foi usada no texto [...]” (SEDUC-TO, 2012,

p. 04). Não se trata de que o aluno conheça o vocabulário dicionarizado. “[...] O que se pretende é que, com base no contexto, o aluno seja capaz de reconhecer o sentido com que a palavra está sendo usada no texto em apreço ao texto (SEDUC-TO, op.cit.). Aqui o professor deverá mobilizar estratégias didáticas que auxiliem seu aluno estabelecer a relação palavra-sentido-texto.

## **7 LER TAMBÉM É INFERIR INFORMAÇÕES IMPLÍCITAS: DESCRITOR 4**

É preciso entender que a inferência de palavras é apenas um tipo de leitura que faz parte de todo um conjunto de recursos que o leitor aciona para compreender/extrair sentidos de um texto. Há também a inferência de informações para uma boa leitura, uma habilidade sintetizada pelo descritor D4.

Segundo orientações do ‘Guia’, o descritor D4 – inferir uma informação implícita no texto – corresponde à capacidade de se identificar aquilo que não está explícito no texto, porém subjaz seus sentidos. Isto porque “Numa perspectiva discursivo-interacionista, assumimos que a compreensão de um texto se dá não apenas pelo processamento de informações explícitas, mas, também, por meio de informações implícitas [...]” (SEDUC-TO, 2012, p. 04). Assim, “a compreensão se dá pela mobilização de um modelo cognitivo, que integra as informações expressas com os conhecimentos prévios do leitor ou com elementos pressupostos no texto” (SEDUC-TO, 2012, p. 04).

É a leitura das entrelinhas, é compreender o que foi dito a partir do que não foi dito. É uma habilidade que nos permite ler um texto e apreender dele sentidos que não estão expressos nas palavras, frases e parágrafos que o compõem, mas que lhe são dados pelas relações estabelecidas entre essas partes e entre elas e as condições contextuais de produção e recepção.

À capacidade de **inferir informações implícitas** está relacionado um conjunto de abordagens ou estratégias de inferência que, sendo de ordem cognitiva, levam em consideração não apenas as relações entre as palavras/expressões, frases, parágrafos para o estabelecimento dos sentidos do texto, mas que trazem como imprescindível um nível de interação mais profundo que tem a ver com o leitor e seus conhecimentos, leitor e sua interação com o mundo.

Observa-se que dentre as teorias subjacentes a esse descritor, a mais forte está pautada na concepção dialógica da língua que baseia abordagens discursivo e sociointeracionista de linguagem (ORLANDI, 2012; KLEIMAN, 2013a). O foco desse descritor é a interação autor-texto-leitor, ou seja, os sujeitos da interlocução deixam de ser meros receptores, e passam, portanto, a co-autores na construção de sentidos do texto. Nesta abordagem, o sentido do texto

é construído numa relação dialógica e a leitura concebida como uma atividade de interação altamente complexa na construção de sentidos (KOCH; ELIAS, 2012; ORLANDI, 2012; KLEIMAN, 2002)

Nesse processo de leitura, o leitor mobiliza diferentes níveis de conhecimentos para compreender o texto. Esses conhecimentos são acionados a partir das pistas deixadas pelo texto (num processo de articulação entre pressuposições explícitas no texto e os conhecimentos de mundo do leitor) e que possibilitam ao receptor do texto aceitar ou refutar informações para atender ao objetivo de leitura que se propôs ao entrar em contato com o objeto de leitura (KOCH; ELIAS, 2006; KLEIMAN, 2013a). A leitura aqui é uma construção dependente de leituras anteriores, das quais se vão constituindo na experiência do leitor, conhecimentos de diferentes ordens: enciclopédica, linguística, interacional.

Para trabalhar as habilidades deste descritor com os alunos, o professor precisará orientar os estudantes a aterem-se ao sentido intencionado pelo autor e aquele mobilizado pelo leitor na sua interação com o texto, dada sua experiência com a leitura; ou seja, sua relação com a leitura e o mundo. Sob esta perspectiva, o aluno além de articular os conhecimentos linguísticos co-textuais, o fará também (ao contrário de D3) em relação aos seus conhecimentos e experiências com o contextos de produção e recepção do texto. Nesse processo, aluno-leitor faz um movimento intelectual de busca de informações guardadas previamente - resultado de outras leituras - relacionando-as ao que é sinalizado no texto e assim chegar à compreensão, necessitando lançar mão de um modelo cognitivo que possibilite a integração entre os conhecimentos veiculados no texto e aqueles que traz consigo, para aceitar e/ou refutar pistas da leitura, como uma tarefa constituinte da compreensão do texto.

O aluno que consegue fazer inferências de informações implícitas é capaz, portanto, de estabelecer relações de sentido mais profundas para a compreensão. Esse processo de leitura inferencial envolverá outras estratégias de leitura voltadas à regulação da própria atividade de leitura como a verificação, a identificação de ideias principais, a análise e o resumo (SPINILLO, 2008). À medida que esse aluno for estabelecendo contato com outros materiais de leitura e experimentar recorrentemente essas mesmas habilidades e estratégias poderá desenvolver assim, um nível de consciência e reflexão sobre a própria capacidade de ler, alcançando ao longo dessa experiência um desempenho em leitura cada vez mais proficiente.

## **8 LER É IDENTIFICAR A ORIENTAÇÃO TEMÁTICA DO TEXTO: DESCRITOR 6**

Um texto é tematicamente orientado, quer dizer, desenvolve-se a partir de um determinado tema, o que lhe dá unidade e coerência. A identificação desse tema é fundamental, pois só assim é possível apreender o sentido global do texto, discernir entre suas partes principais e outras secundárias, parafraseá-lo, dar-lhe um título coerente ou resumi-lo [...]. (SEDUC-TO, 2012, p. 04)

Identificar o tema de um texto, requer do leitor saber relacionar as diferentes informações trazidas no texto para construir o sentido global do mesmo. À esta habilidade de leitura é que se relaciona o descritor 6.

Para atender a esse descritor, o aluno precisa ser capaz de distinguir entre as informações do texto, as ideias principais e as secundárias para que, a partir das principais, consiga estabelecer a unidade semântica, isto é, a coerência global do texto (SEDUC-TO, 2012, op.cit.). Sob este aspecto, o tema corresponde à unidade de sentido entre informações principais do texto recorrentes no seu percurso. Essa unidade de sentido é entendida aqui como coerência: “algo que se estabelece na interação, na interlocução, numa situação comunicativa entre dois usuários, [...] que faz com que um texto faça sentido para os usuários, devendo ser vista, pois, como um princípio de interpretabilidade do texto [...]” (KOCH; TRAVAGLIA, 2011, p.13).

Em um texto dissertativo, por exemplo, sem dúvida as ideias principais são aquelas que mais diretamente convergem para o tema central do texto. Um item vinculado a esse descritor deve centrar-se na dimensão global do texto, no núcleo temático que lhe confere unidade semântica.

A mesma coisa acontece num texto narrativo-descritivo como ‘A Boneca Guilhermina’ de Muilaert (MUILAERT, 1997 *apud* 2011, p. 31), muito usado nos cadernos de orientação do Saeb na exemplificação de itens (BRASIL, 2005; 2011). O que faz com que se identifique o fato da boneca Guilhermina ser o tema central do texto, não está na referência dada no título e nem no fato de se estar falando de uma boneca chamada Gilhermina. Mas, sim, e além disso, a referência do tema está em todas as informações que descrevem a boneca no texto, principalmente as mais recorrentes: “Guilhermina é uma boneca”; “é uma boneca bonita”; “ela é boazinha”; “faz tudo que sua dona manda”, etc. Todas essas informações e as demais que o texto veicula relacionadas à boneca, inclusive o título, concorrem para que se identifique que o tema do texto ou a sua ideia principal seja uma boneca chamada Gilhermina.

Neste processo de leitura, a identificação do tema ocorre quando o leitor compreende o co-texto e percebe como este estabelece um encadeamento de ideias de forma que faz o texto avançar. Essa percepção vai além da mobilização dos elementos linguísticos e seus significados



no corpo do texto, é dependente também do acionamento de um conjunto vasto de saberes contextuais por parte do leitor, principalmente enciclopédicos (proveniente de outras leituras sobre o mesmo tema) e linguísticos (para estabelecer sentido entre os recursos textuais utilizados). Isso significa que, para esse tipo de habilidade, nosso leitor deverá ser um leitor ávido e experiente.

## **9 IMPLICAÇÕES DO SUPORTE, DO GÊNERO E /OU DO ENUNCIADOR NA COMPREENSÃO DO TEXTO**

O segundo tópico de descritores da ‘Matriz de Referência do SisAPTO’ – implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto – requer dos alunos duas competências básicas: saber interpretar textos que conjugam linguagens mistas, entre essas a verbal e não-verbal; e saber reconhecer a finalidade do texto por meio da identificação dos diferentes gêneros textuais. Esse tópico agrupa descritores que se relacionam à perspectiva macroestrutural da interação leitor e texto, referentes aos conhecimentos do leitor acerca das características dos diferentes gêneros e dos distintos objetivos comunicativos (narrar, descrever, instruir, dissertar etc.) dos textos que circulam em sociedade.

Ao todo são três os descritores elencados no tópico II, a saber: D5 - Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos, entre outros); D22 - Identificar o gênero de diferentes textos; D12 - Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros. Seguindo o critério de análise estabelecido, aqui trataremos apenas do descritor D22.

Por gêneros estamos entendendo “formas textuais padronizadas, típicas e, portanto, inteligíveis, que estão relacionadas a outros textos e gêneros que ocorrem em circunstâncias relacionadas” (BAZERMAN, 2005, p. 22), uma vez que “emergem nos processos sociais em que pessoas tentam compreender umas às outras suficientemente bem para coordenar atividades e compartilhar significados com vistas a seus propósitos práticos” (ibidem, p. 31).

Como gêneros, portanto, compreendemos os diferentes discursos/textos que circulam na sociedade, com finalidades, funções sociais específicas próprias das diferentes esferas comunicativas de onde emergem, e direcionados para um público específico, cada um com suas características próprias. Alguns exemplos de gêneros são anúncios, convites, atas, avisos, programas de auditórios, bulas, cartas, cartazes, comédias, contos de fadas, crônicas, editoriais, ensaios, entrevistas, contratos, decretos, discursos políticos, histórias, instruções de uso, letras de música, leis, mensagens, notícias e muitos outros objetos discursivos dos quais se vale as sociedades para interagir.

Para conseguir interpretar textos considerando os aspectos que configuram os diferentes gêneros, o aluno precisa dominar conhecimentos acerca de como os gêneros circulam, como e por que são produzidos, a quem se dirigem e com qual intenção. Pois essas são as condições fundamentais para o desenvolvimento e participação social do aluno e para sua vivência pessoal. Portanto, o aluno deverá centrar-se no texto enquanto ação de linguagem humana a qual possui um fim em si mesmo. Isto é, entender que os textos circulam na e para sociedade. Exercem uma função em determinado contexto, e dependendo da demanda social, podendo ao longo do tempo, sofrerem mudanças.

Aprender a analisar as condições e os processos que regulam a circulação de textos em uma sociedade letrada possibilita saber identificar interlocutores, as funções do gênero e suas estruturas, usos linguísticos, dentre outros. A partir desses elementos é que o aluno poderá compreender processos de organização linguístico-textuais e de funcionamento sociodiscursivo da linguagem humana como atividades mediadoras da formação de sujeitos. Relacionando circulação, produção e recepção, o aluno desenvolve a capacidade de discutir o caráter contratual das interações e as regras que as regem.

A esses conhecimentos devem agregar-se os conhecimentos que o aluno possa ter sobre os processos de coesão e coerência (KOCH; TRAVAGLIA, 2011) que podem se dar de forma diferente para cada gênero ou grupo de gêneros textuais. Dentre esses processos consideram-se os aspectos de impessoalidade (se é que é possível), técnicas de argumentação e outros pertinentes ao gênero em questão.

## **10 LER É IDENTIFICAR GÊNEROS TEXTUAIS: DESCRITOR 22**

Vivemos em uma sociedade grafocêntrica, onde circulam gêneros textuais distintos, e que se multiplicam de forma incontrolada, face às novas exigências de interações no mundo em transformação. Em razão dos diferentes objetivos e intenções, esses gêneros ganham características distintas, nem sempre estáveis. (SEDUC-TO, 2012, p.05)

Retirado do ‘Guia Pedagógico do Professor’, o excerto acima defende que saber reconhecer os diferentes gêneros que circulam socialmente é condição fundamental ao indivíduo que participe socialmente desse mundo contemporâneo, cujas interações são articuladas por meio diferentes textos que circulam em sociedade e que se multiplicam em favor das necessidades de interações sociais por meio da linguagem. Essa capacidade é referente ao descritor 22: **identificar o gênero de um texto.**

Considerando a definição de gênero apresentada em Bazerman (2005), a habilidade de **identificar o gênero de diferentes textos** pressupõe que o aluno aprenda a analisar as condições e os processos que regulam a circulação de textos; identificando assim os interlocutores, as funções e as estruturas, os usos linguísticos, dentre outros aspectos na caracterização dos diferentes gêneros. “Aliás, essas características peculiares de um gênero discursivo nos permitem abordar aspectos da textualidade, tais como: coerência e coesão textual, impessoalidade, técnicas de argumentação e outros aspectos pertinentes ao gênero em questão” (SEDUC-TO, 2012, p.05).

Isso significa que, para conseguir interpretar textos considerando os aspectos que configuram os diferentes gêneros, o aluno/leitor precisa dominar conhecimentos acerca dos gêneros, como e por que são produzidos, a quem se dirigem e com qual intenção. Caso ele não tenha adquirido essa habilidade, ou seu repertório de leitura ainda não seja o suficiente para esse reconhecimento, cabe ao professor inseri-lo nessas práticas a partir de situações de aprendizagem em que o estudante mobilize esses diferentes discursos.

## **11 COERÊNCIA E COESÃO NO PROCESSAMENTO DO TEXTO**

Os descritores agrupados neste tópico IV correspondem às competências que visam identificar as relações de sentido estabelecidas pelas diferentes partes que compõem o texto e que, reconhecidas adequadamente no processo de interpretação, contribuem para sua compreensão. Essas relações se dão por meio de dois importantes processos que ocorrem nos diversos tipos de texto: a coerência e a coesão.

A coerência tem a ver com os sentidos do texto seja num nível global ou local (KOCH; TRAVAGLIA, 2011, p. 16). Já a coesão responde aos processos e relações entre os elementos que compõem linguisticamente a tessitura textual, relações essas num nível sintático, mas acima de tudo semântico (HALLIDAY; HASSAN, 1976 *apud* KOCH; TRAVAGLIA, 2011, p. 16-17). A esses dois processos de construção textual, estão relacionados os conhecimentos e fatores microestruturais do texto, identificados nos aspectos linguísticos e nas relações estabelecidas entre estes na estruturação da coesão textual e, conseqüentemente, também na coerência.

Para a análise deste tópico, selecionamos o descritor D7, que trata da habilidade de leitura voltada à identificação da tese de um texto.

## 12 LER É IDENTIFICAR É IDENTIFICAR PONTOS DE VISTA: DESCRITOR 7

A tese de um texto pode ser identificada em textos que procuram convencer ou persuadir o leitor. O produtor do texto defende uma tese, usando vários recursos para atingir sua intenção persuasiva ou de convencimento: pode dar exemplos, fazer comparações, recorrer a argumento de autoridade, citar o discurso alheio, antecipar argumentos contrários para refutá-los. [...]. (SEDUC-TO, 2012, p.07).

Neste sentido, por meio do descritor 7, pretende-se verificar se, por meio da identificação desses e de outros vários recursos argumentativos, o aluno consegue perceber o que está sendo defendido no texto. Isto é, se consegue **identificar a tese de um texto**

Para trabalhar com os alunos a habilidade deste descritor, o professor deverá orientar os alunos a atentarem para o texto em si, ou seja, focarem nas marcas linguísticas (palavras (adjetivos, conectores), estrutura das orações) de encadeamento de ideias que estejam contribuindo para a construção de sentido do texto analisado. A relação do aluno-leitor estará vinculada estritamente ao texto-autor. Assim, texto será concebido como produto do pensamento do autor, enquanto sujeito individual. E a leitura, por sua vez, restringir-se-á à compreensão das ideias do autor, sem considerar nesse caso, o conhecimento de mundo do leitor (KOCK; ELIAS, 2012, p.9). Portanto, a relação do leitor com o texto será de codificação e interpretação da ideia do outro.

Sob esta perspectiva, dificuldades podem se impor ao leitor na tarefa de **identificar a tese de um texto**, pois nem sempre a tese vem marcada explicitamente. “Às vezes, o escritor do texto vai apresentando uma série de argumentos, mas deixa a tese subentendida e sua identificação dependerá de uma série de processos de inferência” (SEDUC-TO, 2012, p.07). O leitor precisará recorrer a seus conhecimentos e interagir com as pistas do texto por meio desses, inferindo aquilo que não está explícito, lançando mão dos elementos formais e funcionais, estabelecendo assim a coerência, para então conseguir realizar a tarefa final: identificar a ideia defendida no texto pelo autor.

## 13 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da exteriorização dos conhecimentos científicos da linguagem em relação aos estudos acerca do ensino de Língua Portuguesa-língua materna, discutidos no meio acadêmico para não especialistas, especialmente para professores regentes, começa-se a abrir mais discussões a respeito deste tema. Tais estudos seriam viáveis e aplicáveis realmente no que concerne à sala de aula ou é só mais uma discussão polêmica da academia cujo objetivo é desestabilizar o professor em sala de aula?

Com tantas inquietações, dúvidas e temores por parte dos não especialistas, surgem nesse meio às matrizes ou guias pedagógicos, instrumentos oficiais de orientação do planejamento pedagógico do professor que, explícita ou implicitamente, trazem em seu bojo as questões sobre linguagem discutidas na academia pelos linguistas. A questão maior é entender o fato de que, se entre os estudiosos da linguagem há divergências sobre o uso desses materiais na orientação do ensino de língua portuguesa-língua materna, como o professor regente, sem contato com essas discussões do meio acadêmico, pode tomar para si esses referenciais enquanto suportes pedagógicos à sua prática sem desencadear uma postura monolítica em relação aos mesmos?

O que acontece muitas vezes, assim como ocorreu inicialmente com os livros didáticos, é o professor receber esses materiais e sentir-se tolhido a planejar conforme o modelo imposto, acabando por exercer uma certa *capatazia* (GERALDI, 1997). Como resultado, o material que é parte de seu objeto de estudo e planejamento de aula, cujo objetivo seria o de melhorar sua prática para ensinar língua Portuguesa, acaba por ser um entrave, “algo a mais a ser feito”. Tal fato dá-se em virtude, muitas vezes, da forma como as teorias discutidas apenas no meio acadêmico, mesmo planejadas e sintetizadas ao público não especialista, chegam à escola, sem que haja discussões e compreensão da proposta. O professor sente-se inseguro com em seu exercício de regência, e por vezes, acaba por apenas cumprir o que lhe foi exigido, sem uma reflexão, uma discussão, um maior entendimento e até questionamento das propostas.

Há quem defenda que intenção dos órgãos oficiais que gestam o ensino ao proporem aas escolas e professores o uso ou aplicação de matrizes, cadernos de orientação didática, guias pedagógicos, como a exemplo do SisAPTO, no planejamento da prática, de modo geral, seja a de inserir na escola novas perspectivas para a melhoria da qualidade do trabalho com a linguagem e o ensino da língua. Este sempre gerou e gera discussões no meio acadêmico e escolar. Essas perspectivas, quase sempre de ordem científica, são provenientes de estudos acadêmicos que se ocupam do trabalho escola com a linguagem e o ensino da língua.

A cada tempo surge uma teoria linguística nova ou se descobre um viés metodológico que passa a ser a “bola da vez” sobre o “como ensinar e aprender ler e escrever, como ensinar e aprender linguagens”. Entretanto, esses aportes sofrem desdobramentos vários, processos de didatização diversos, assim como diversas as linhas de estudo que os desenvolvem, até que cheguem à sala de aula, onde os pressupostos teóricos que o subjazem nem sempre são claros ao professor que os acaba adotando como muleta alternativa àquilo que não está dando certo na prática, seja por ação voluntária ou por imposição.

Com o “bum” da linguística discursiva e a ascensão dos estudos do letramento no contexto internacional (STREET, 2014) entre as décadas de 70, final dos anos 80 e início dos anos 90 aqui no Brasil (SOARES, 2004), por exemplo, trouxeram mudanças epistemológicas e metodológicas que resultaram em importantes desafios à prática docente e a didática do ensino de língua, principalmente aqui no Brasil. A homologação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa - PCNLP (BRASIL, 1997; 1998) com a proposta dos temas transversais e dos gêneros como orientação do ensino da leitura e da escrita continuam a levantar muitas discussões em torno da sua aplicabilidade em sala de aula de Ensino Fundamental ainda nos dias de hoje. Ao inserir-se o viés discursivo por meio dos gêneros textuais na escola por meio dos PCNLP, pouco vislumbrou-se as limitações da proposta para o trabalho em sala de aula e muitas divergências ainda recorrentes sobre esta questão no meio acadêmico.

Como vimos mais anteriormente, a ‘Matriz de Referência em Língua Portuguesa do SisAPTO’ que, semelhantemente a outros sistemas de avaliação em larga escala como o Saeb/Aneb e Anesc e Ideb/Prova Brasil, é um instrumento voltado a fundamentar uma proposta de avaliação de desempenho das escolas tocantinenses. Essa ferramenta traz consigo um conjunto de descritores-padrões de avaliação que, de modo implícito, fundamentam-se em diferentes pressupostos dos estudos linguísticos e da linguagem sobre língua, linguagem, texto, gênero. Portanto, não se diferenciando das demais matrizes curriculares distribuídas no cenário brasileiro de educação.

Os seis tópicos de descritores-padrões em leitura propostos nesta matriz, e organizados em dois eixos principais, propõem uma avaliação sobre o desempenho em leitura dos estudantes tocantinenses fundamentada em pressupostos dos estudos linguísticos conforme uma sequência que, primeiramente, considera as discussões da linguística textual mais formal; em seguida, avança para a linguística discursiva sociointeracionista, a concepção sociocognitiva da linguagem; mais uma vez a linguística textual e, por fim, as discussões da teoria da variação linguística, sem abandonar o caráter funcional e social do texto.

De fato, um conjunto diverso de pressupostos que obedece a uma ordem epistemológica quase que semelhante ao próprio desenvolvimento dos estudos linguísticos e da linguagem. Enquanto saberes docentes de ordem disciplinar (TARDIFF, 2004), esse grupo de conhecimentos torna-se relevante ao contexto de prática do professor que trabalha com a interferência desses instrumentos à sua forma de ensinar.

Para a percepção de toda essa construção histórica dos estudos linguísticos e da linguagem que subjaz a proposta de ‘Avaliação em Língua Portuguesa do SisAPTO’ para o 9º

ano, por meio do que propõe sua ‘Matriz de Referência’ e as explicitações acerca desta contidas nas orientações do ‘Guia Pedagógico do Professor’, é preciso investir na formação docente para esse fim. A promoção de discussões, estudos e momentos de reflexão orientados por pesquisadores da área para a mobilização destes materiais, com propósitos que vão além da apropriação dos instrumentos em junção á prática, mas da mobilização de saberes que possibilitem ao professor, a partir deles, desencadear planejamento significativo da prática por intervenção dos mesmos materiais.

Em relação à aplicação das orientações do ‘Guia Pedagógico do Professor de Língua Portuguesa do SisAPTO’ para o 9º ano, vale a mesma consideração. O professor regente, por si só, mesmo reconhecendo e compreendendo os termos contidos nos diferentes descritores-padrões de avaliação, ainda apresenta dificuldades em inseri-los em sala de aula por meio de atividades planejadas a partir das orientações e exemplos do ‘Guia’. Além disso, há todo um processo histórico na fundamentação teórica e metodológica que subjaz a proposta das avaliações em larga escala que precisa ser reconhecida pelo professor se, se quer, que ele trabalhe com mais autonomia frente às demandas dos alunos apontadas nas aferições. De modo geral, talvez seja nesse aspecto, o da ausência desse saber ou fundamento, que se sustenta a tradicional desconfiança do professor em relação à própria avaliação em larga escala expressa sobre esses materiais de orientação, a exemplo do ‘Guia Pedagógico do Professor’ do SisAPTO

Percebe-se ao longo do Guia pedagógico do SisapTO, mais explicitamente em sua carta de apresentação (TOCANTINS, 2012, p.1), que os conhecimentos acadêmicos trazidos em seu bojo são garantia de uma transformação significativa no ensino de Língua Portuguesa. Dito de outro modo, esses conhecimentos seriam a chave-mestra para uma educação de qualidade. No entanto, se esquecem que não se faz mudanças com prescrição de receitas, mas sim com discussões e compreensões das teorias que subjazem esses materiais (os guias pedagógicos), assim como nos propusemos neste texto.

Sob o viés em que são apresentadas, toda e qualquer tentativa de construir referenciais para sala de aula, constitui-se como uma invasão para o professor regente, gerando certo afastamento, desconforto, ou mesmo desinteresse em relação ao material recebido. Nessa perspectiva, ao invés de compor o trabalho do professor como mais uma ferramenta de apoio ao planejamento do ensino, o suporte criado acaba perdendo o foco principal que é o de provocar inovação.

## REFERÊNCIAS

BAZERMAN, C. **Gênero, agência e escrita**. In: HOFFNAGEL, J.C.; DIONÍSIO, A.P. (orgs). São Paulo: Cortez, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. PDE: **Plano de Desenvolvimento da Educação : SAEB : ensino médio : matrizes de referência, tópicos e descritores**. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008. 127 p. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/saeb\\_matriz2.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/saeb_matriz2.pdf) Acesso em 22 de abr2016.

CAED/UFJF. **Guia de Elaboração de Itens**: Língua Portuguesa. Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, MG: 2008. 223 Disponível em [http://www.portalavaliacao.caedufjf.net/wp-content/uploads/2012/02/Guia\\_De\\_-Elabora%C3%A7%C3%A3o\\_De\\_Itens\\_LP.pdf](http://www.portalavaliacao.caedufjf.net/wp-content/uploads/2012/02/Guia_De_-Elabora%C3%A7%C3%A3o_De_Itens_LP.pdf) Acesso em 20mai2015.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

KLEIMAN, A. B. **Oficina de leitura**: Teoria e prática. 9ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2002.

\_\_\_\_\_. A. B. **Oficina de leitura**: Teoria e prática. São Paulo, SP: Pontes Editores, 2013a.

\_\_\_\_\_. A. B. **Aspectos cognitivos da leitura**. 9ª ed. São Paulo, SP: Pontes Editores, 2013b.

KOCH, I.G.V.; ELIAS, V.M. **Ler e compreender**: os sentidos dos textos. - 3. ed., 7ª impressão. - São Paulo, SP: Contexto, 2006.

\_\_\_\_\_. Ingedore G. Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Conceito de coerência e sua relação com a coesão. In: **Texto e coerência**. 13. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2011. p. 13-26.

MUILAERT, A. A boneca Guilhermina. In: **As reportagens de Penélope**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1997. p. 17. Coleção Castelo Rá-Tim-Bum – vol. 8.

ORLANDI, EniPuccineli. **Discurso e leitura**. 9ª ed. São Paulo, Cortez: 2012.

PIETRI, Émerson de. Os estudos da linguagem e o ensino de Língua Portuguesa no Brasil. In: **Ensino de língua: das reformas, das inquietações e dos desafios**. In: SIGNORINI, Inês; FIAD, Raquel Salek (org.). Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 2012.

SALES, Juliane P. **Saberes em leitura a partir do estudo dos descritores do ‘sistema de avaliação de língua portuguesa do SisAPTO’**: percurso de professora da educação básica do Tocantins na construção de unidades didáticas. Dissertação (Mestrado em Letras – eixo temático em Linguagens e Letramentos, linha de pesquisa em Leitura e produção textual: diversidade social e práticas docentes) – Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína-TO, 2017. 274 f. Disponível em [https://ww2.uft.edu.br/index.php/profletras/links/documentos\\_dissetaces\\_defendidas](https://ww2.uft.edu.br/index.php/profletras/links/documentos_dissetaces_defendidas) Acesso em 20nov2020

SILVA, Fernanda Gomes da. SANTA’ANNA, Simone. A semântica lexical e as relações de sentido: sinonímia, antonímia, hiponímia e hiperonímia. In. **Cadernos do Círculo Nacional**



**de Estudos filológicos e Linguísticos**, Vol. XIII, Nº 03. Rio de Janeiro, 2009. Disponível em <http://www.filologia.org.br/xiiiicnlf/03/03.pdf> Acesso em 07mai2016

SPINILLO, Alina Galvão. **O leitor e o texto**: desenvolvendo a compreensão de textos na sala de aula. Revista Interamericana de Psicologia/Interamericana Journal of Psychology, 2008, Vol. 42, Num. 1 pp. 29-40. Disponível em <  
<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rip/v42n1/v42n1a04.pdf>> Acesso em 07mai2016

\_\_\_\_\_. Referencial Curricular do Tocantins para o Ensino Fundamental de 9 anos. Secretaria da Educação do Estado do Tocantins – SEDUC-TO. Ensino Médio. Tocantins, 2009.

SEDUC-TO. **Guia Pedagógico do Professor de Língua Portuguesa – 9º ano** (SisAPTO). Secretaria da Educação do Estado do Tocantins – SEDUC/TO. Governo do Tocantins - Subsecretaria da Educação. Palmas, TO: SEDUC-TO, 2012. 65f.