

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
ÁREA DO CONHECIMENTO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO**

JANIS MOREIRA DE FREITAS

EDUCAÇÃO E LINGUAGEM NA “AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA AVALIAR É TRI” DO RIO GRANDE DO Sul PARA O 3º ANO DO ENSINO MÉDIO DE 2022

**CAXIAS DO SUL
2025**

JANIS MOREIRA DE FREITAS

EDUCAÇÃO E LINGUAGEM NA “AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA AVALIAR É TRI” DO RIO GRANDE DO Sul PARA O 3º ANO DO ENSINO MÉDIO DE 2022

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como requisito para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientador: Prof. Dr. José Edimar de Souza

**CAXIAS DO SUL
2025**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
Sistema de Bibliotecas UCS - Processamento Técnico

F866e Freitas, Janis Moreira de
Educação e linguagem na “Avaliação Diagnóstica Avaliar é TRI” do Rio Grande do Sul para o 3º ano do ensino médio de 2022 [recurso eletrônico] / Janis Moreira de Freitas. – 2025.
Dados eletrônicos.

Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2025.

Orientação: José Edimar de Souza.

Modo de acesso: World Wide Web

Disponível em: <https://repositorio.ucs.br>

1. Análise do discurso. 2. Linguística. 3. Linguagem e línguas. 4. Ducrot, Oswald, 1930-2024. 5. Avaliação educacional. 6. Educação - Rio Grande do Sul. I. Souza, José Edimar de, orient. II. Título.

CDU 2. ed.: 81'42

Catalogação na fonte elaborada pela(o) bibliotecária(o)
Márcia Servi Gonçalves - CRB 10/1500

**“Educação e Linguagem na “Avaliação Diagnóstica Avaliar é Tri”
do Rio Grande do Sul para o 3º Ano do Ensino Médio de 2022”**

Janis Moreira de Freitas

Dissertação de Mestrado submetida à Banca Examinadora designada pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: História e Filosofia da Educação.

Caxias do Sul, 07 de abril de 2025.

Participação por videoconferência

Dr. José Edimar de Souza (presidente - UCS)

Participação por videoconferência

Dra. Cristiane Backes Welter (UCS)

Participação por videoconferência

Dra. Carina Maria Melchiors Niederauer (UCS)

Participação por videoconferência

Dra. Betânia Maria Lidington Lins (UFPE)

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo fornecimento da bolsa que viabilizou a realização desta pesquisa.

À minha esposa Claudiane, minha gratidão pelo apoio incondicional e pela paciência durante todo o processo. Ao meu filho Kevin, que compreendeu minhas ausências e se tornou meu maior motivo para seguir até o fim.

Ao professor Dr. José Edimar de Souza, meu orientador, agradeço profundamente pela orientação dedicada e pelos valiosos ensinamentos ao longo desta trajetória. À professora Dra. Tânia Maris de Azevedo, expresse minha gratidão pelo generoso ensino sobre a teoria da polifonia e por ter despertado em mim o desejo de pesquisar sobre a funcionalidade da linguagem.

Sou grata também às professoras Dr^a.Carina Maria Melchiors Niederauer, Dr^a.Cristiane Bakes Welter, Dr^a. Betânia Maria Lidington Lins, por suas contribuições à esta investigação e a todos os professores do curso de Mestrado em Educação, pela partilha de saberes e experiências, e à Universidade de Caxias do Sul (UCS), pela oportunidade de formação. À minha turma de mestrado, deixo meu reconhecimento pelas vivências compartilhadas, que enriqueceram esta caminhada.

Registro, ainda, meu agradecimento à educação pública e de qualidade que recebi ao longo de toda a minha trajetória acadêmica. Às políticas públicas educacionais que foram determinantes para minha formação, como o turno inverso escolar na educação básica e o Programa Universidade para Todos (Prouni) no ensino superior. E, mais uma vez, às bolsas de fomento à pesquisa, essenciais para a continuidade dos estudos.

RESUMO

A pesquisa se insere na linha de pesquisa “Processos Educacionais, Linguagem, Tecnologia e Inclusão na Educação” e tem como objetivo investigar como a Teoria da Polifonia de Oswald Ducrot pode ser aplicada como instrumento de análise dos enunciados da *Avaliação Diagnóstica Avaliar é Tri*, com foco na compreensão leitora. O estudo parte da premissa de que o ensino de língua materna pressupõe o desenvolvimento da habilidade de compreensão de textos, especialmente em contextos formais de avaliação. A dissertação utiliza como referencial teórico as contribuições de Ferdinand de Saussure, Oswald Ducrot, Tânia Maris de Azevedo e documentos normativos no âmbito educacional, que reconhecem a leitura como uma habilidade essencial a ser desenvolvida no ensino de língua materna. A análise concentrou-se na avaliação aplicada aos estudantes do 3º ano do Ensino Médio de uma escola localizada em Caxias do Sul/RS, em 2022. Especificamente, a pesquisa foca nas questões 4, 13, 16 e 25 da avaliação realizada pelo Governo Estadual do Rio Grande do Sul, com o intuito de analisar como os enunciados dessas questões podem ser compreendidos à luz da Teoria da Polifonia. O objetivo foi analisar de que maneira a Teoria da Polifonia de Oswald Ducrot pode ser aplicada como ferramenta para compreender os enunciados da prova Avaliação Diagnóstica Avaliar é TRI que apresentam maior índice de erro, com o intuito de investigar a relação desses enunciados com a habilidade de compreensão leitora dos estudantes do 3º ano do Ensino Médio de uma escola de Caxias do Sul/RS, no ano de 2022s. A Teoria da Polifonia de Ducrot foi utilizada como uma ferramenta analítica para compreender as várias vozes presentes nos enunciados da avaliação. A dissertação investiga como a construção de sentidos nos enunciados pode afetar a compreensão leitora dos estudantes e como esses enunciados se articulam para formar um campo de significados que precisa ser compreendidos pelos avaliados. Ao final, a pesquisa contribui para a reflexão sobre como as avaliações diagnósticas podem ser mais eficazes ao considerar as múltiplas possibilidades de sentido que emergem da linguagem, oferecendo uma avaliação mais precisa das habilidades de leitura dos estudantes do Ensino Médio e conclui que *Avaliação diagnóstica Avaliar é TRI* propõe-se avaliar a compreensão leitora, no entanto não o faz.

Palavras-chave: Educação; Teoria da Polifonia; Compreensão Leitora; Avaliação Diagnóstica avaliar é TRI; Enunciados.

ABSTRACT

This research is part of the research line "Educational Processes, Language, Technology, and Inclusion in Education" and aims to investigate how Oswald Ducrot's Theory of Polyphony can be applied as an analytical tool for the utterances found in the Avaliação Diagnóstica Avaliar é TRI assessment, with a focus on reading comprehension. The study is based on the premise that mother tongue education presupposes the development of reading comprehension skills, especially in formal assessment contexts. The theoretical framework is grounded in the contributions of Ferdinand de Saussure, Oswald Ducrot, Tânia Maris de Azevedo, as well as official educational documents that recognize reading as an essential skill to be developed in mother tongue teaching. The analysis focuses on the assessment administered to third-year high school students in a public school located in Caxias do Sul, RS, in 2022. Specifically, the research examines questions 4, 13, 16, and 25 from the assessment carried out by the State Government of Rio Grande do Sul, with the aim of analyzing how the utterances in these questions can be interpreted through the lens of the Theory of Polyphony. The goal is to analyze how Oswald Ducrot's Theory of Polyphony can be used as a tool to understand the utterances of the Avaliação Diagnóstica Avaliar é TRI assessment that presented the highest error rates, in order to investigate the relationship between these utterances and the reading comprehension skills of third-year high school students from a school in Caxias do Sul/RS in the year 2022. Ducrot's Theory of Polyphony is employed as an analytical tool to understand the multiple voices embedded in the assessment's utterances. The dissertation explores how meaning is constructed within these utterances and how this construction can influence students' reading comprehension, as well as how the utterances come together to form a network of meanings that must be interpreted by the test takers. In conclusion, the research contributes to the reflection on how diagnostic assessments can be more effective by taking into account the multiple layers of meaning that emerge from language, thus offering a more accurate evaluation of high school students' reading comprehension skills. It concludes that, although the Avaliação Diagnóstica Avaliar é TRI intends to assess reading comprehension, it ultimately fails to do so.

Keywords: Education; Polyphony Theory; Reading Comprehension; Diagnostic Assessment; Statements.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Avaliação Diagnóstica 2022 - Resultados da Escola.....	47
Figura 2 – Textos de avaliações	48
Figura 3 – Constituição polifônica do sentido.....	68
Figura 4 – Porcentagem de erro por questão	77
Figura 5 – Questão 13.....	78
Figura 6 – Questão 04.....	85
Figura 7 – Questão 25.....	88
Figura 8 – Questão 16.....	94

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	9
1.1	TRAJETÓRIA ACADÊMICA	9
1.2	MOTIVAÇÃO DA PESQUISA	11
1.3	PROBLEMA DE PESQUISA.....	12
1.3.1	Objetivo geral	12
1.3.2	Objetivos específicos	12
1.4	MÉTODO	13
1.5	ESTRUTURAÇÃO DA PESQUISA	14
1.6	JUSTIFICATIVA.....	15
2	REFERENCIAL TEÓRICO	19
2.1	EDUCAÇÃO	19
2.1.2	Aprendizagem como desenvolvimento de habilidades	25
2.3	EDUCAÇÃO BRASILEIRA: ASPECTOS LEGAIS E NORMATIVOS E AS AVALIAÇÕES GOVERNAMENTAIS.....	28
2.3.1	As avaliações em larga escala	28
2.3.2	Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional (LBD)	32
2.3.3	A Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	35
2.3.4	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)	38
2.3.5	Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)	40
2.3.6	Sistema de Avaliação Básica (SAEB)	42
2.3.7	Avaliação Diagnóstica Avaliar é Tri	43
2.4	ESTUDOS SOBRE LINGUÍSTICA E A TEORIA DA POLIFONIA.....	49
2.4.1	Teoria da polifonia	60
3	LEITURA E COMPREENSÃO LEITORA	70
3.1	LEITURA	70
3.2	COMPREENSÃO ANALÍTICA E COMPREENSÃO SINTÉTICA	72
3.3	ANÁLISE DOS ENUNCIADOS COM MAIOR ÍNDICE DE ERRO NA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA AVALIAR É TRI DE 2022	76
3.4	CONSIDERAÇÕES APÓS ANÁLISE A LUZ DA TEORIA DA POLIFONIA...	96
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
	REFERÊNCIAS	101
	ANEXO A - SAEB	105
	ANEXO B - ENEM	107
	ANEXO C - PISA	111
	ANEXO C - AVALIAR É TRI: AVALIAÇÃO FORMATIVA 2022	116

1 INTRODUÇÃO

A introdução desta investigação tem como objetivo apresentar as motivações que nortearam a escolha do tema de pesquisa, bem como o percurso acadêmico que fundamenta a análise proposta. Inicialmente, foram expostas as razões pessoais e profissionais que despertaram o interesse pela investigação da Avaliação Diagnóstica Avaliar é TRI, especialmente, em sua relação com as práticas de avaliação e o desenvolvimento das habilidades de leitura. Em seguida, apresentou-se minha trajetória acadêmica, destacando os principais marcos que influenciaram a escolha deste tema e sua relevância no contexto educacional atual.

Os objetivos da pesquisa delinham-se especificando o que se pretende alcançar com a análise dos enunciados da avaliação e seu impacto no ensino e aprendizagem. A organização da pesquisa foi descrita de maneira a apresentar a estrutura lógica e a sequência dos capítulos que compõem o trabalho, facilitando a compreensão da abordagem adotada. Por fim, expõe-se a justificativa para a realização da pesquisa, evidenciando sua importância para os estudos de avaliação educacional e a contribuição que este trabalho pode oferecer para a reflexão sobre as práticas de avaliação no cenário educacional gaúcho.

1.1 TRAJETÓRIA ACADÊMICA

A minha trajetória acadêmica e de investigação sobre o funcionamento da língua iniciou-se ainda durante o ensino básico como discente, em uma disciplina de à época chamada de “seminário integrado”, que hoje não faz mais parte do currículo do ensino médio do Rio Grande do Sul, na qual deveríamos investigar cientificamente, inquietações que julgávamos pertinentes. Nessa experiência, minha pesquisa voltou-se para a utilização dos textos motivacionais do Exame Nacional de Ensino Médio e como utilizá-los para a redação, sem copiá-los, hoje, compreendo que ainda muito imatura e jovem, minha pesquisa versava sobre a diferenciação entre compreensão e interpretação leitora.

Essa pequena investigação foi o “pontapé” inicial para a escolha de meu curso de graduação conjuntamente à experiência que tive no Centro Educativo Aldeia dos Anjos, um projeto social ofertado pela prefeitura de Caxias do Sul/RS, em que crianças e adolescentes recebiam contraturno escolar cujas aulas eram supervisionadas por

professores e ministradas por estagiários de licenciatura, além das oficinas de dança, teatro, canto e cursos profissionalizantes, e que também não está mais em funcionamento.

Particpei do Centro Educativo¹ dos 6 anos até os 15 anos de idade. Ao completar 15 anos pude estagiar junto aos educadores, meu trabalho era administrativo, mas eu também cursava o Ensino Médio Normal - Magistério, e então, observava as atuações dos educadores e tinha o desejo de poder lecionar ao lado deles. Dessa forma, aliei minhas potencialidades e meus desejos e ingressei aos 19 anos no curso de Licenciatura em Letras na Universidade de Caxias do Sul, quando obtive bolsa do PROUNI² - Programa Universidade para Todos. Durante a graduação, percebi que meus interesses convergiam, especialmente, para as disciplinas que versavam sobre história e filosofia da Educação e sobre ensino de língua materna, com foco em linguística.

Desde o 2º semestre da graduação, atuei em sala de aula, pois por ser formada no Curso Normal, tenho habilitação para ministrar aulas às séries iniciais. A partir do 4º semestre da graduação, os interessados podem atuar como docentes na rede estadual de ensino, desde que tenham participado dos editais de contratação abertos pela mantenedora e aguardado o chamamento para atuação em sala de aula. No Estado do Rio Grande do Sul, acadêmicos são contratados temporariamente para lecionar a disciplina correspondente ao seu curso de graduação para estudantes do ensino fundamental e médio. Foi dessa forma que iniciei minha trajetória, tornando-me professora da Rede Estadual do Rio Grande do Sul em 2019. Desde então, atuo junto às turmas do 3º ano do ensino médio

¹ Centros educativos, hoje denominados Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos SCFV, atendiam em turno inverso ao escolar crianças e adolescentes dos 6 aos 15 anos de idade. O Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) integra o conjunto de serviços do SUAS, oferecendo à população que vivencia situações de vulnerabilidades sociais, novas oportunidades de reflexão acerca da realidade social, contribuindo dessa forma para a planejamento de estratégias e na construção de novos projetos de vida (Brasil, 2017, p. 2).

² O Programa Universidade para Todos (ProUni) foi criado em 2004, pela Lei nº 11.096/2005, sob gestão do governo de Luiz Inácio Lula da Silva, e tem como finalidade a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de cursos de graduação e de cursos sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior. As instituições que aderem ao programa recebem isenção de tributos (Brasil, 2005, p. 1)

1.2 MOTIVAÇÃO DA PESQUISA

Atuando como professora, observei que os educandos são submetidos a diversas avaliações governamentais em período escolar e, desde o acontecimento da pandemia da Covid-19³, o Estado do Rio Grande do Sul sob responsabilidade da Secretaria Estadual de Educação realiza a “Avaliação Diagnóstica Avaliar é TRI”, avaliação governamental unicamente gaúcha. Essa avaliação consiste em 26 questões de língua portuguesa e 26 questões de matemática. Essa prova é realizada pelos 3º, 6º, 9º anos do nível fundamental e pelos 1º e 3º anos do nível médio, a fim de verificar o desenvolvimento de determinadas habilidades, objetos das respectivas disciplinas e aferir possíveis lacunas a serem preenchidas.

Sendo docente da rede estadual, atuante nas turmas de 3º ano do ensino médio de uma escola pública de Caxias do Sul/RS, acompanhei diversas vezes a aplicação dessa prova e, após os índices atingidos por meus alunos, que em 2021 não alcançava a média obtida pelo estado, e da mesma forma em 2022, senti necessidade de compreender a “Avaliação Diagnóstica Avaliar é TRI”, pois tratava-se de uma “novidade” entre as provas governamentais. Em decorrência, compreender como e se os índices refletem a realidade acadêmica dos meus e dos demais estudantes gaúchos, levando em consideração as habilidades esperadas para a etapa da 3ª série do ensino médio na disciplina de Língua Portuguesa.

Minha investigação atém-se à construção dos enunciados das questões a serem respondidas e as habilidades selecionadas para a avaliação, em uma tentativa de compreender a correlação desses com teorias de ensino de língua, mais especificamente a *Teoria da Argumentação na Língua*, de Oswald Ducrot (1987). Que também propôs a *Teoria da Argumentação na Língua* (TAL), na qual considera a linguagem como ação, elaborando uma concepção do ato ilocucional como um ato jurídico, capaz de estabelecer uma alteração no relacionamento entre o enunciador e o enunciatário e, dessa, valendo-se da Teoria da Polifonia, parte dos estudos do autor, em que Ducrot (1987) sustenta que o foco da investigação deve ser as diversas

³ A Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. O SARS-CoV-2 é um betacoronavírus descoberto em amostras de lavado broncoalveolar obtidas de pacientes com pneumonia de causa desconhecida na cidade de Wuhan, província de Hubei, China, em dezembro de 2019. Pertence ao subgênero Sarbecovirus da família Coronaviridae e é o sétimo coronavírus conhecido a infectar seres humanos. A covid-19 foi caracterizada como pandemia mundial em 2020 pela Organização Mundial da Saúde OMS (Brasil, 2020, p. 1).

ocorrências desse enunciado nas diferentes situações em que é utilizado. O falante ou ouvinte de uma língua, ao compreendê-la, é capaz de atribuir significados que surgem nas respectivas situações de fala.

A partir desse princípio, Ducrot (1987) argumenta que os pressupostos e os subentendidos são dois tipos de efeitos de sentido. Enquanto o pressuposto está relacionado ao componente linguístico, o subentendido exige a intervenção do componente retórico. Apoiada nas concepções de compreensão leitora como habilidade a ser desenvolvida ao longo da educação básica, a fim de, efetivamente, contribuir para uma educação de qualidade e significativa ao exercício da cidadania dos educandos.

1.3 PROBLEMA DE PESQUISA

Compreendendo-se que o ensino de língua materna pressupõe o desenvolvimento da habilidade de compreensão leitora, de que maneira a Teoria da Polifonia de Oswald Ducrot pode ser aplicada como ferramenta de análise dos enunciados da prova Avaliação Diagnóstica Avaliar é TRI, visando compreender a elaboração dos enunciados com maior índice de erro que avaliam a referida habilidade dos estudantes do 3º ano do Ensino Médio de uma escola de Caxias do Sul/RS em 2022?

1.3.1 Objetivo geral

Analisar de que maneira a Teoria da Polifonia de Oswald Ducrot pode ser aplicada como ferramenta para compreender os enunciados da prova Avaliação Diagnóstica Avaliar é TRI que apresentam maior índice de erro, com o intuito de investigar a relação desses enunciados com a habilidade de compreensão leitora dos estudantes do 3º ano do Ensino Médio de uma escola de Caxias do Sul/RS, no ano de 2022.

1.3.2 Objetivos específicos

- Analisar a prova estadual Avaliação Diagnóstica Avaliar é TRI aplicada em uma escola de Caxias do Sul/RS, em 2022;

- Selecionar questões de compreensão leitora da prova estadual Avaliação Diagnóstica Avaliar é TRI;
- Identificar as questões da prova com maior índice de erro na habilidade de compreensão leitora;
- Analisar semântico-argumentativamente enunciados das questões de compreensão leitora da prova estadual Avaliação Diagnóstica Avaliar é TRI por meio dos conceitos e do método da Teoria da Polifonia
- Analisar o desempenho dos estudantes do 3º ano do ensino médio de uma escola de Caxias do Sul/RS, em enunciados selecionados na prova estadual Avaliação Diagnóstica Avaliar é TRI e correlacionar esses dados com a análise semântico-argumentativa das mesmas questões.

1.4 MÉTODO

O método adotado para esta pesquisa envolve a análise da prova estadual Avaliação Diagnóstica Avaliar é TRI, aplicada em uma escola de Caxias do Sul/RS, em 2022. Primeiramente, foi realizada a seleção de questões relacionadas à compreensão leitora dessa prova, com foco específico nas questões que exigem compreensão. Em seguida, os enunciados dessas questões foram analisados por meio da Teoria da Polifonia, conforme proposta por Oswald Ducrot, que permite investigar as diferentes vozes mobilizadas pelo locutor.

Após a coleta de dados a partir dos enunciados da prova estadual Avaliação Diagnóstica Avaliar é TRI aplicada em 2022, fez-se a escolha de enunciados que abordam a compreensão leitora e a semântica argumentativa, tendo como critério de seleção os enunciados em que os estudantes obtiveram o maior índice de erro no âmbito escolar e estadual.

Identificação dos enunciados relacionados à compreensão leitora, baseando-se na organização da avaliação que segue os critérios do Teste - PISA para a elaboração da diferenciação de conteúdos avaliados em cada exercício. Após coleta dos resultados obtidos pelos estudantes de uma escola de Caxias do Sul na prova estadual Avaliação Diagnóstica Avaliar é TRI. Análise à luz das concepções da Teoria da Polifonia.

A análise dos enunciados da prova Avaliação Diagnóstica Avaliar é TRI de 2022, aplicada à 3ª série do Ensino Médio, fundamenta-se na premissa de que, nessa etapa final da Educação Básica, a habilidade de compreensão leitora deveria, conforme prevê a Base Nacional Comum Curricular, estar plenamente desenvolvida. Outro aspecto relevante é o fato de que os estudantes que participaram dessa avaliação iniciaram o Ensino Médio durante o período da pandemia da COVID-19.

Essa particularidade, ainda que não seja o foco principal do estudo, compõe o contexto educacional e social que pode influenciar o desempenho observado nos índices alcançados na avaliação como um todo.

Ademais, a análise é motivada pelo interesse no estudo da teoria da polifonia, particularmente no que se refere à sua aplicação no desenvolvimento da habilidade de compreensão leitora. Assim, investigar os enunciados da avaliação à luz dessa teoria busca compreender se a presença de elementos polifônicos pode ou não interferir no desempenho dos estudantes, contribuindo para reflexões sobre práticas pedagógicas mais eficazes e inclusivas.

1.5 ESTRUTURAÇÃO DA PESQUISA

A presente dissertação tem como objetivo Investigar de que maneira a Teoria da Polifonia pode ser utilizada como ferramenta de análise dos enunciados da Avaliação Diagnóstica Avaliar é TRI, na habilidade de compreensão leitora dos estudantes do 3º ano do ensino médio, de uma escola pública estadual em Caxias do Sul/RS, a partir das concepções de Semântica Argumentativa de Oswald Ducrot.

A estrutura da dissertação está organizada em dois capítulos principais, iniciando pela Introdução, que apresenta o Referencial Teórico. Esse capítulo aborda inicialmente a educação no Brasil sob a perspectiva dos aspectos legais e normativos, contextualizando a legislação educacional vigente. Em seguida, há uma descrição detalhada da Avaliação Diagnóstica Avaliar é TRI e do instrumento de avaliação internacional PISA, como forma de estabelecer paralelos entre as avaliações e compreender os preceitos que embasam a prova realizada pela Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul. Ainda, breve descrição das provas ENEM e Saeb também aplicadas em escolas estaduais gaúchas, cujos critérios de avaliação

norteiam a Avaliação Diagnóstica Avaliar é TRI. Por fim, a Teoria da Polifonia é apresentada em termos conceituais.

Ainda, há a apresentação dos conceitos de leitura e a compreensão leitora, abordando, primeiramente, o papel dessa habilidade no contexto educacional brasileiro e as demandas associadas à formação de leitores proficientes. Em seguida, discute-se o vínculo entre a compreensão leitora e a Teoria da Polifonia, explorando se essa abordagem pode potencializar a compreensão leitora. O capítulo também diferencia as compreensões analítica e sintética, justificando a opção por uma abordagem analítica para a análise proposta. Após, foi realizada a análise das questões selecionadas da prova estadual Avaliação Diagnóstica Avaliar é TRI. A retomada das questões busca contextualizar o leitor sobre os temas e formatos presentes na avaliação, a análise foi realizada conforme critérios constituintes do método, nas questões com maiores índices de erro em âmbito escolar e Estadual. A interpretação dos resultados à luz da Teoria da Polifonia permitiu identificar possíveis relações entre a estruturação dos enunciados e as dificuldades ou facilidades apresentadas pelos estudantes.

Nas considerações finais da pesquisa abordam-se os resultados relativos ao objetivo geral e aos objetivos específicos propostos. Também são destacadas as contribuições do estudo para o campo educacional e para a compreensão dos fatores que influenciam a habilidade de compreensão leitora. Por fim, são apresentadas sugestões para futuras investigações que possam aprofundar a temática em questão, ampliando o escopo de análise e reflexão sobre o tema.

1.6 JUSTIFICATIVA

A Língua Portuguesa, como componente curricular tem como objetivo desenvolver nos estudantes a competência comunicativa, que engloba a leitura, a escrita, a escuta e a oralidade, promovendo a capacidade de compreender, interpretar, produzir e refletir criticamente sobre textos em diferentes contextos sociais, culturais e acadêmicos desenvolvimento da capacidade humana de representar simbolicamente. Como constituinte do sujeito, a linguagem é inerente ao ser humano, o que, por si só, constitui um argumento à legitimidade do desenvolvimento da compreensão leitora no âmbito escolar.

Diante dessas concepções, a presente investigação científica tem como objeto de estudo a Semântica Argumentativa de Oswald Ducrot, utilizando como instrumento de análise a Teoria da Polifonia, a fim de analisar os enunciados da prova estadual Avaliação Diagnóstica Avaliar é TRI no que tange à habilidade de compreensão leitora por estudantes do 3º Ensino Médio de uma escola de Caxias do Sul, visto que há consenso na comunidade acadêmica, de que o ensino de língua tem por foco o desenvolvimento de habilidades, o que, no entanto, parece não ser compatível com a prática de sala de aula na contemporaneidade.

Porém, os índices alcançados pelos estudantes, nesta pesquisa, servirão como critério de seleção de enunciados, portanto a Teoria da Argumentação na Língua (TAL) faz-se necessária como embasamento teórico e como instrumento de análise, dessa forma realizam-se critérios de seleção dos enunciados dos exercícios da prova estadual, optando apenas pelas questões que visam avaliar a compreensão leitora e dessas aquelas em que o índice de erro é maior no âmbito escolar e Estadual.

O ensino médio brasileiro divide-se em 3 etapas que ocorrem anualmente, ou seja, 1ª, 2ª e 3ª anos, com isso subentende-se que, ao estarem cursando o 3º ano do ensino médio, os educandos deveriam ter desenvolvidas as habilidades de compreensão leitora definidas pelas diretrizes nacionais de educação e documentos norteadores como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como também às necessárias ao ingresso no ensino superior e à vida em sociedade. Assim, justifica-se a escolha pelo 3º ano no ensino médio, dessa forma a análise da habilidade se estabelece sob os critérios alinhados à referida etapa de ensino brasileiro.

Diante dessas premissas, a escolha pela prova estadual Avaliação Diagnóstica Avaliar é TRI ocorre por se tratar de uma nova avaliação governamental criada pela Secretaria Estadual do Rio Grande do Sul em 2021, assim que as aulas presenciais voltaram a acontecer, considerando a pandemia ocasionada pela Covid-19, com o objetivo, segundo a Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul, de “[...] compreender possíveis lacunas de aprendizagem [...]” (Rio Grande do Sul, 2021, s/p), voltadas às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

A aplicação da Avaliação Diagnóstica Avaliar é TRI teve início em 2021 e é realizada duas vezes ao ano para as mesmas séries, uma no primeiro semestre e outra no segundo semestre. A realização da prova segue ocorrendo anualmente, obedecendo às duas aplicações por série. Dentre essas avaliações, foi analisada a

última prova de 2022, definida por critérios de delimitação metodológica e por se tratar da versão mais atual, considerando que a presente investigação científica se inicia em 2023, além das restrições de tempo e exequibilidade de uma dissertação.

Cabe ressaltar que a Avaliação Diagnóstica Avaliar é TRI, aplicada unicamente no Rio Grande Do Sul, baseia sua aplicabilidade sob a perspectiva de diagnosticar, como já mencionado, possíveis lacunas de aprendizagem, e, portanto, é intitulada diagnóstica. Para tanto, reforçamos os conceitos de avaliação diagnóstica. De acordo com Luckesi (2018, p. 60):

Avaliação da aprendizagem de forma diagnóstica se dá no contexto de uma ação em processo, subsidiando decisões, tendo em vista a busca dos resultados qualitativamente desejados. O uso diagnóstico dos resultados do ato de avaliar só pode ocorrer quando a ação se encontra em andamento, desde que seus resultados ainda podem ser modificados. Em síntese, o uso diagnóstico dos resultados da avaliação subsidia o gestor de um projeto, ou de uma ação, nas decisões sucessivas para obtenção de qualidade assumida como necessária. No uso diagnóstico, o gestor assume a qualidade da realidade, revelada pela avaliação, como não satisfatória, e, pois, intermediária, o que implica na tomada de novas decisões, a fim de que os resultados da ação atinjam a qualidade desejada.

Adicionalmente, a vivência como docente subsidia informações que permitem conjecturar que a compreensão das relações semanticamente estabelecidas no discurso escrito impõe um desafio aos estudantes em geral, sobretudo aos estudantes do ensino médio.

Ressalta-se que há compreensão de que os educandos são proficientes linguisticamente na Língua Portuguesa, contudo, é na escola, e talvez somente nela, que os estudantes terão acesso à norma padrão, que é essencial para promover a competência comunicativa em contextos formais, garantindo o acesso a oportunidades acadêmicas, profissionais e sociais. Além disso, o ensino da norma padrão contribui para a democratização do conhecimento, ao permitir que os indivíduos compreendam e produzam textos em situações que exigem o uso da linguagem formal, fortalecendo a cidadania e a participação plena na sociedade.

Compreendendo o método científico de investigação e observando a questão norteadora de pesquisa esta investigação configura-se como uma pesquisa de caráter teórico-metodológico e tem por base principalmente pressupostos teóricos de Ferdinand Saussure (2012), Oswald Ducrot, Tânia Maris de Azevedo (2006) com a explicitação da teoria da argumentação na língua como possibilidade metodológica

para o desenvolvimento da compreensão leitora de forma efetiva, dentre outros estudiosos da Semântica Argumentativa, educação, aprendizagem e ensino de língua.

Essa escolha metodológica justifica-se pelo fato de a Teoria da Argumentação na Língua e, mais especificamente, a aplicação da Teoria da Polifonia como instrumento de análise dos enunciados de exercícios em provas governamentais, na Avaliação Diagnóstica Avaliar é TRI, não ser amplamente explorada. Dessa forma, identificam-se lacunas nas quais esta pesquisa se insere, com o propósito de contribuir para os estudos da linguagem e da educação.

A linguagem, enquanto instância estruturante da cognição e da interação social, constitui-se como elemento basilar na formação humana, sendo indissociável do desenvolvimento das competências discursivas e argumentativas ao longo do processo de escolarização. Além de qualificar a comunicação, a linguagem possibilita a emergência do pensamento crítico, da negociação de sentidos e da construção do saber, configurando-se como um eixo fundamental para a constituição do sujeito e sua atuação no mundo.

A investigação aqui proposta justifica-se, também, no âmbito das pesquisas voltadas ao ensino da língua portuguesa, compreendendo-se a linguagem como constituinte e indissociável do sujeito. Além disso, no processo educacional, quando se pensa em uma efetiva educação, não se pode ensinar a língua sem compreender que o ser humano se constitui como sujeito na e pela linguagem (Benveniste, 1995). Portanto, não há educação sem estudos voltados para a linguagem.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo tem como objetivo abordar, inicialmente, o conceito de educação, considerando suas diversas perspectivas e implicações no contexto brasileiro. Em seguida, apresentar uma análise da Educação no Brasil, a partir de uma revisão dos aspectos legais e normativos que regem a legislação educacional vigente. O capítulo continua com uma descrição abrangente das Avaliações governamentais e a avaliação internacional PISA, estabelecendo paralelos entre essas avaliações para compreender os fundamentos que orientam a aplicação da avaliação realizada pela Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul “Avaliação Diagnóstica Avaliar é TRI” objeto desta investigação.

Além disso, foram abordadas brevemente as provas ENEM e Saeb, que também são aplicadas em escolas estaduais gaúchas, cujos critérios de avaliação influenciam diretamente a Avaliação Diagnóstica Avaliar é TRI, portanto se faz necessária a compreensão dessas avaliações governamentais nacionais e internacionais, visto que, conforme a organização da avaliação gaúcha aqui explorada, são o embasamento para a elaboração da Avaliação Diagnóstica Avaliar é TRI.

Por fim, o capítulo apresenta brevemente a evolução dos estudos linguísticos até a Teoria da Polifonia, buscando fornecer uma base teórica para a compreensão dos percursos percorridos nesta dissertação de mestrado.

2.1 EDUCAÇÃO

A educação, como conceito científico, passou por diversas transformações ao longo do tempo, para que possamos compreender o conceito de educação brasileira com base na contemporaneidade, retornemos, brevemente, às concepções que o precedem.

O conceito de educação foi moldado tanto pelo nativismo quanto pelo empirismo. O nativismo entendia a educação como o processo de desenvolvimento das potencialidades internas do indivíduo, com o papel do educador sendo apenas de exteriorizá-las. Já o empirismo via a educação como o conhecimento adquirido pelo homem por meio da experiência (Martins, 2004).

Jean-Jacques Rousseau formulou, em sua época, princípios educacionais que continuam a influenciar o pensamento pedagógico contemporâneo. Ele argumentava que a verdadeira finalidade da educação consistia em ensinar a criança a viver de maneira plena e a desenvolver a capacidade de exercer a liberdade. Segundo Rousseau (1999), a educação deve ser orientada para o próprio indivíduo, sendo a criança educada para si mesma, e não para Deus ou para a sociedade como compreendido anteriormente.

A educação naturalista, por ele proposta na obra *Emílio*, não implicava um retorno à vida selvagem, mas visava conduzir o ser humano a agir de acordo com seus interesses naturais, ao invés de seguir imposições de normas externas e artificiais. Rousseau criticava a interpretação segundo a qual a educação seria um processo no qual a criança apenas internaliza conhecimentos, atitudes e hábitos previamente estabelecidos pela civilização. O autor acreditava que tudo de que precisássemos iríamos obter por meio da educação, como declara: “Nascemos fracos, precisamos de forças; nascemos estúpidos, precisamos de juízo. Tudo o que não temos ao nascer, e de que precisamos quando grandes nos é dado pela educação” (Rousseau, 1999, p. 8).

A educação, para Vygotsky (1994), deve desempenhar o papel central na transformação do homem, o caminho de formação social consciente das novas gerações, a forma básica para transformar o tipo humano histórico. As novas gerações e suas novas formas de educação representam o caminho principal que a história seguirá para a criação do novo homem (Vygotsky, 1994).

Jean Piaget (1971) compreendia que a educação deve proporcionar à criança um crescimento integral e dinâmico, abrangendo desde o estágio sensório-motor até o pensamento abstrato. Os objetivos centrais da educação incluem a formação de indivíduos criativos, inovadores e curiosos, além de promover o desenvolvimento de pessoas críticas e proativas, com foco na contínua busca pela construção da autonomia.

Ainda, é importante retomar a relevância das contribuições de Paulo Freire para a educação brasileira. O pesquisador parte da premissa de que vivemos em uma sociedade marcada pela divisão de classes, onde os privilégios de poucos impedem que a maioria tenha acesso aos bens produzidos coletivamente. Ele distingue duas formas de pedagogia: a pedagogia dos dominantes, na qual a educação serve como um meio de dominação, e a pedagogia do oprimido, que enxerga a educação como

um processo de libertação (Martins, 2004). Freire acredita que o movimento de libertação deve surgir dos próprios oprimidos, não sendo suficiente que estes apenas adquiram uma consciência crítica sobre sua opressão, mas que também estejam dispostos a transformar a realidade.

Segundo Freire (2016, p. 51), “[...] uma das grandes, se não a maior, tragédia do homem moderno, está em que é hoje dominado pela força dos mitos e comandado pela publicidade organizada, ideológica ou não, e por isso vem renunciando cada vez, sem o saber, à sua capacidade de decidir.”. Ainda, para ele, educar é um processo de construção e libertação, em que o homem é emancipado do determinismo ao reconhecer o papel da História e da identidade cultural, tanto no nível individual quanto na prática pedagógica proposta.

Diante dessas considerações, o conceito de educação perpassa o ambiente escolar formal, mas também o contexto do indivíduo, portanto o ambiente escolar, âmbito da educação enfoque da presente pesquisa, necessita compreender a heterogeneidade da comunidade escolar e da aprendizagem.

A educação, segundo Azevedo (2006), sob a perspectiva contemporânea, é um processo fundamental e contínuo de desenvolvimento humano que envolve a construção do conhecimento, constituição de valores, desenvolvimento de habilidades e competências para a participação ativa e responsável na sociedade. A educação não se limita à concepção de transmissão de informações, mas busca promover o desenvolvimento integral do indivíduo, estimulando a reflexão crítica, a autonomia, a ética e a consciência social, visando à transformação pessoal e da sociedade como um todo.

Abbagnano (2007, p. 306), em seu *Dicionário de Filosofia*, apresentando a definição de educação diz:

A transmissão das técnicas já adquiridas tem sobretudo a finalidade de possibilitar o aperfeiçoamento dessas técnicas através da iniciativa dos indivíduos. Nesse aspecto, a Educação é definida não do ponto de vista da sociedade, mas do ponto de vista do indivíduo: a formação (v.) do indivíduo, sua cultura, tornam-se o fim da educação. A definição de E. na tradição pedagógica do Ocidente obedece inteiramente a essa exigência. A Educação é definida como formação do homem, amadurecimento do indivíduo, consecução da sua forma completa ou perfeita etc.: portanto, como passagem gradual — semelhante à de uma planta, mas livre — da potência ao ato dessa forma realizada. Esses conceitos repetem-se com tal uniformidade na tradição pedagógica que não chegam a constituir novidade do ponto de vista filosófico.

A educação, segundo Luckesi (1994), parece, em nível de senso comum, estar inerte às pretensões escolares, muito embora seja de se ressaltar a fundamentalidade da educação como base social, em que os fins não se estabelecem nela mesma, necessitando de direcionamento e orientação para se realizar, de fato, como instrumento de transformação social. Essa transformação baseia-se nos valores e ideais da própria sociedade que a constitui.

Nesse sentido, Azevedo e Rowell (2009a) elucidam concepções do conceito de educação, subdividindo-a em *informal*⁴ e *formal* e apresentando as perspectivas educacionais nos referidos âmbitos. Ainda, para os autores, a educação informal apresenta características, que são:

(a) a **não-sistematicidade**, uma vez que não é planejada nem regida por preceitos didático-pedagógicos; (b) a **espontaneidade**, já que acontece na justa proporção da necessidade, nos diferentes grupos e relações sociais, à medida que os conflitos surgem como elementos perturbadores da estabilidade do indivíduo/grupo; e (c) a **circunstancialidade**, visto que o processo não tem local e hora estipulados previamente, efetiva-se em qualquer lugar, a qualquer hora, pelo tempo que se fizer necessário (2009, p. 3).

Dessa forma, a educação informal, ou não-formal não é planejada e ocorre em diferentes contextos sociais, dependendo das necessidades de cada indivíduo e grupo. A educação não-formal cumpre seu papel ao constituir no sujeito a noção dos valores e princípios existentes em sua sociedade, pois se vale da circunstância de necessidade do indivíduo para a efetivá-la.

Ainda, Azevedo e Rowell (2009a) explicitam que a educação formal, por sua vez, surge pautada nas diretrizes estabelecidas pelo Estado, mas com a necessidade de “[...] organizar e disseminar conhecimentos, de modo a torná-los comuns a grupos maiores.” (p. 4). Portanto, a educação formal tem como parte de si “[...] ambiente e horários pré-fixados, com profissionais especializados, com programas curriculares estabelecidos e material planejado especificamente para esse fim.” (p. 4).

A aprendizagem de língua materna, objeto desta investigação, coexiste em ambas as modalidades de educação, porém é especificamente na educação formal que o ensino de língua escrita ocorre, pois é nesse campo que se definem as habilidades a serem desenvolvidas, prevendo as situações que podem existir no

⁴ A presente investigação utilizará a expressão "não-formal", uma vez que essa terminologia é mais atual e amplamente reconhecida no âmbito das pesquisas em educação.

cotidiano social. As mesmas autoras, sobre o que caracteriza a educação formal, dizem:

[...] a educação formal, diferentemente da informal, assume a configuração de processo: (a) **sistemático** – metódica e metodologicamente organizado para propiciar a aquisição do conhecimento produzido –, (b) **programado** – com objetivos e ações planejados previamente e conteúdos hierarquicamente dispostos ao longo de um currículo – e (c) **situado artificialmente** – em oposição à circunstancialidade que define o processo de educação informal, a educação formal tem tempos e espaços definidos, ocorre por meio da criação de ambientes de aprendizagem, antecipando necessidades e conflitos que supostamente fazem parte da vida em sociedade (Azevedo; Rowell, 2009a, p. 4).

Admite-se que a educação é uma necessidade social fundamental para a construção do conhecimento, a constituição de valores e o desenvolvimento de habilidades e competências nos indivíduos que compõem a sociedade. Nesse contexto, o aprendizado da língua materna, como o próprio termo indica, ocorre independentemente da formalização da educação.

Portanto, Azevedo e Rowell indicam que a educação possibilita que o estudante aprenda e seja capacitado a resolução de problemas no seu dia a dia, isto é, educação objetiva ensinar, possibilitar que o estudante aprenda e capacitá-lo a resolver problemas do seu dia a dia. Nesse sentido, segundo as autoras, o ensino pode ser visto como uma simulação do processo de aprendizagem que acontece fora da escola. Isso se deve ao fato de que é em situações reais e na vivência da espontaneidade do cotidiano que se desenvolvem as habilidades e se constrói o conhecimento (Azevedo; Rowell, 2009a).

O ensino, produto da educação, visa a efetiva aprendizagem partindo do processo natural da aprendizagem que ocorre na educação informal já que, decorre de uma necessidade, esta criada pelos desafios que conflituam, desestabilizam e mobilizam as estruturas cognitivas do sujeito na sua relação com o mundo. (Azevedo; Rowell, 2009a)

Ainda que seja uma “simulação” da educação informal, é por meio da perspectiva de que a aprendizagem ocorre naturalmente, em especial de língua materna oral, que a educação formal pode ser efetiva, significativa e transformadora.

No que tange ao ensino de língua materna, a educação, conforme a literatura contemporânea, necessita desenvolver habilidades de leitura, escrita, fala e escuta, para tanto o professor, mediador do processo de aprendizagem da educação forma, demanda compreender a aprendizagem por desenvolvimento de habilidades.

Educar, processo complexo e criterioso, envolve o desenvolvimento de competências e habilidades, mas também a condução para a construção individual do sujeito cidadão. Souza (2022, p. 21), nessa perspectiva, afirma:

No decorrer do processo histórico da constituição da cidadania a escola foi capaz de aprofundar a garantia do acesso aos mais diferentes atores sociais. O que torna este um desafio constante é a garantia da permanência e do sucesso à aprendizagem, questões que perpassam a prática e o objetivo da Educação. A ideia de que a escola deve desenvolver competências e habilidades básicas para a formação do trabalhador é o que leva os empresários a defenderem um determinado tipo de avaliação, ou seja, aquela que desenvolve competências, e aí nós estamos aderindo a toda uma pedagogia das competências muito desenvolvida na década de 90 e que realmente instrumentaliza a Educação, pensando no papel do futuro trabalhador inserido no mercado de trabalho.

A educação, concebida como um processo complexo e intencional, ultrapassa a mera transmissão de conhecimentos técnicos, configurando-se como um espaço de formação integral do indivíduo e de sua construção enquanto cidadão. Nesse contexto, a escola assume um papel central na garantia do acesso, da permanência e do êxito na aprendizagem, elementos fundamentais para a consolidação da cidadania, conforme argumenta Souza (2022).

No entanto, a prática educativa enfrenta desafios estruturais e conceituais, uma vez que a ênfase na formação de competências e habilidades pode reduzir a educação a uma perspectiva instrumental, alinhada às exigências do mercado de trabalho e distante de uma abordagem que contemple a autonomia intelectual e a reflexão crítica. Esse panorama torna-se ainda mais evidente ao se considerar as avaliações governamentais, que muitas vezes refletem e reforçam essa lógica, orientando as práticas escolares de acordo com critérios que priorizam o desempenho técnico em detrimento de uma aprendizagem significativa.

A argumentação de Souza evidencia a influência de interesses econômicos na formulação de políticas educacionais, particularmente na adoção de modelos avaliativos que privilegiam a adequação dos indivíduos às demandas produtivas. No âmbito da minha pesquisa, que analisa uma avaliação governamental, essa questão se materializa na forma como os enunciados das questões e os critérios de correção refletem concepções de ensino e aprendizagem pautadas na pedagogia das competências.

Embora, o desenvolvimento de habilidades seja essencial para a inserção social e profissional, a redução do papel da escola à preparação de mão de obra

implica o risco de esvaziar sua função formativa mais ampla. Assim, investigar criticamente essa avaliação permite compreender de que maneira os instrumentos avaliativos moldam as práticas pedagógicas e em que medida podem contribuir – ou limitar – a formação cidadã dos estudantes.

A escola tem um papel fundamental de preparar os cidadãos para que eles tenham condições de ocupar o seu lugar social, tendo, inclusive, seu direito ao trabalho. A grande questão é, pensando apenas numa escolarização básica que dê as competências instrumentais para o mundo do trabalho, se a formação do trabalhador se completará na empresa ou se nossa prática será de possibilidades de construção e inovação nas relações sociais e do mundo do trabalho (Souza, 2022, p. 21).

2.1.2 Aprendizagem como desenvolvimento de habilidades

A aprendizagem como desenvolvimento de habilidades é um pressuposto de base no campo da educação contemporânea, que enfatiza a importância do desenvolvimento de habilidades e competências aplicáveis em diferentes contextos. Essa concepção educacional, muitas vezes associada a abordagens construtivistas e socioconstrutivistas, reconhece que a mera acumulação de conhecimento teórico não é suficiente para capacitar os indivíduos a enfrentarem os desafios do mundo contemporâneo. Em vez disso, destaca-se a necessidade de uma educação que vá além da simples transmissão de informações, priorizando o desenvolvimento de habilidades cognitivas, socioemocionais essenciais para o exercício da cidadania e a resolução de problemas do cotidiano.

Uma das características fundamentais da aprendizagem como desenvolvimento de habilidades é sua ênfase na aplicação do conhecimento teoricamente produzido. Os alunos são incentivados a participar de atividades, projetos de pesquisa, simulações e estágios, pelos quais têm a oportunidade de aplicar e consolidar seus conhecimentos em contextos do mundo real. Esse tipo de aprendizagem baseada na prática não apenas promove uma compreensão mais profunda dos conceitos estudados, mas também promove o aprimoramento das competências de resolução de problemas, pensamento crítico e tomada de decisões, é uma tentativa de aproximação da educação formal à educação informal, a fim de efetivamente formar cidadãos capazes de interagir com os outros em diferentes contextos.

A avaliação na aprendizagem como desenvolvimento de habilidades é frequentemente baseada em critérios de desempenho. Os estudantes são avaliados não apenas pelo seu conhecimento teórico, mas também por seu desempenho em aplicar esse conhecimento de forma eficaz em situações práticas. Em resumo, a aprendizagem como desenvolvimento de habilidades representa uma abordagem orientada para a ação na educação, que visa qualificar os alunos para se tornarem aprendizes ao longo da vida, adaptáveis, inovadores e capazes de enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

Vygotsky (1999) afirma que existem as atividades mediatizadas, em que o homem age sobre o mundo utilizando um instrumento e aquelas em que o homem planeja determinadas ações, mas deixa a natureza agir sobre a própria natureza, sendo assim uma atividade mediatizante. Esse aspecto é retomado, enfatizando o princípio de que, na atividade mediada por instrumentos psicológicos, o sujeito, além de ser o agente da ação, torna-se também objeto dessa ação realizada, que, por ser mediada por instrumentos psicológicos, transforma ainda a atividade psíquica do sujeito. Essa descrição explicita a assertiva vygotskiana de que “há tanto para mim, como eu em qualquer função” (p. 33), indicando que a interação entre sujeito e instrumento não apenas molda o ambiente, mas também redefine a própria natureza do sujeito envolvido no processo.

Para uma melhor explanação do conceito de *aprendizagem*, façamos a distinção sobre a concepção de aprendizagem em nível de senso comum e a de aprendizagem como processo de constituição de saberes. A construção de conhecimento não se dá por transmissão, é, na verdade, um processo muito mais complexo. Azevedo e Rowell (2009a, p. 8-9) afirmam que: “Não há transmissão de conhecimento, mas reconstrução, ressignificação do objeto de conhecimento pelo sujeito por meio da ação, da interação, que se faz, por sua vez, pela linguagem.”

Ou seja, há no processo de aprendizagem a explicitação de informações que ao entrarem em contato com o sujeito que aprende são assimiladas, construídas e ressignificadas quando aliadas aos conhecimentos já formados por esse sujeito. Nesse sentido, é necessário que o sujeito, efetivamente, aja e interaja com o objeto a aprender, para que a aprendizagem não se torne um mero processo de memorização de conteúdos (informações) estanques.

No ambiente formal de educação, o desenvolvimento de habilidades é parte fundamental para a aprendizagem da língua materna, pois, segundo Benveniste

(1995, p. 89) “[...] é um sujeito falando que encontramos no mundo.”. Ao pensarmos em língua, essa fala deve ser compreendida tanto na modalidade oral como escrita. A fim de estabelecer o que é, de fato, a aprendizagem por desenvolvimento de habilidades, é necessária a distinção entre informação e conhecimento. Informação é todo dado concreto ou abstrato com o qual o sujeito tenha contato, seja por meio de seus cinco sentidos, seja pelo raciocínio, decorrência natural de sua interação com outros sujeitos e com o ambiente. Já o conhecimento, resumidamente, é o resultado das relações que o sujeito constrói, individualmente, a partir das informações que lhe são significativas (Azevedo; Rowell, 2009a).

Dessa forma, o processo de aprendizagem é inerente à linguagem, afinal ela viabiliza todo o processo de construção de conhecimento. A linguagem é essencial ao processo de compreensão e, se compreender, implica em aprender, a linguagem desempenha um papel igualmente crucial na construção de conhecimento, atuando, no mínimo, como mediadora das relações entre o indivíduo e o objeto a ser compreendido, seja em sua vida cotidiana, seja no ambiente educacional.

Conforme Azevedo (2006), a disciplina de Língua Portuguesa é imprescindível não apenas em relação ao seu objeto de estudo, mas também como um mecanismo fundamental para a construção do conhecimento em diversas áreas do saber. Nesse sentido, a língua atua tanto como objeto de aprendizagem quanto como meio de transmissão das informações que devem ser assimiladas. Além disso, desempenha um papel crucial nos processos mentais que possibilitam a construção do conhecimento.

Nesse contexto, Vygotsky (1998) destaca a importância da linguagem na estruturação do pensamento, conferindo-lhe forma. Com base na teoria vigotskyana, Azevedo e Rowell (2009b, p. 8) afirmam que “[...] é por meio da linguagem que o sujeito interpreta, constrói, reconstrói, ressignifica, redimensiona e socializa o conhecimento.”. Essa perspectiva ressalta a relação intrínseca da linguagem com a cognição, evidenciando como a prática da Língua Portuguesa contribui para o desenvolvimento intelectual e social dos indivíduos.

2.3 EDUCAÇÃO BRASILEIRA: ASPECTOS LEGAIS E NORMATIVOS E AS AVALIAÇÕES GOVERNAMENTAIS

Nesta seção serão brevemente lembradas as legislações e documentos norteadores que estruturam a educação brasileira, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que estabelece as diretrizes gerais para o sistema educacional, e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que define as competências e habilidades que devem ser trabalhadas ao longo da educação básica. Também serão discutidos instrumentos de avaliação relevantes, como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que influenciam as práticas pedagógicas, especialmente no que se refere ao desenvolvimento da habilidade de leitura.

A apresentação da legislação educacional, dos documentos norteadores e de outras avaliações governamentais se faz necessária, pois a Avaliação Diagnóstica Avaliar é TRI segue os preceitos e diretrizes de avaliações amplamente reconhecidas, como o PISA, o ENEM e o SAEB, em sua construção. Tais documentos são relevantes, especialmente no que diz respeito à habilidade de leitura, competência fundamental em diversas avaliações educacionais e essencial para o sucesso acadêmico. A leitura, a compreensão leitora e a interpretação de textos são habilidades exigidas nessas avaliações, cujo propósito é medir o desempenho dos estudantes em diversas áreas do conhecimento. Em seguida, apresentou-se a Avaliação Diagnóstica Avaliar é TRI, cujo objetivo é analisar o nível de aprendizagem dos estudantes, posicionando-se como mais uma ferramenta no conjunto de avaliações educacionais aplicadas no estado do Rio Grande do Sul.

2.3.1 As avaliações em larga escala

As normativas educacionais anteriores à LDB, demonstraram, ainda que “ensaiadas”, a relevância das avaliações de larga escala, segundo Werle (2011, p. 772):

É no ano de 1988 que são ensaiadas as experiências de avaliação em larga escala na Educação Básica que, com reformulações importantes, ainda hoje estão em vigor. O Ministério da Educação (MEC) realiza uma aplicação piloto do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público (Saep) de 1º grau, nos

estados do Paraná e Rio Grande do Norte. Ora, duas eram as forças impelindo a educação no sentido de fortalecer os procedimentos de avaliação.

Dessa forma, as primeiras experiências com avaliações em larga escala na Educação Básica, iniciadas em 1988, estabeleceram as bases para um modelo de monitoramento do desempenho escolar que se expandiria nas décadas seguintes. A criação dessas avaliações atendeu a demandas tanto de gestores educacionais, que buscavam dados para subsidiar políticas públicas, quanto de organismos nacionais e internacionais interessados em mensurar a qualidade da educação oferecida.

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), nesse contexto, surgiu como uma das primeiras iniciativas estruturadas, focando na aferição amostral de competências em leitura e matemática. No entanto, a partir da década de 1990, o modelo de avaliação em larga escala se diversificou, resultando na criação de novas modalidades com objetivos distintos. Um dos desdobramentos mais significativos desse processo foi o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), instituído em 1998 com a proposta inicial de avaliar o desempenho dos concluintes do Ensino Médio.

Com o passar dos anos, entretanto, o exame assumiu uma função muito mais abrangente, tornando-se o principal critério de acesso ao Ensino Superior público, substituindo progressivamente os vestibulares tradicionais e reorganizando o sistema de ingresso nas universidades federais. Esse novo papel transformou o Enem em uma peça central das políticas educacionais, ao mesmo tempo em que reforçou a influência das avaliações externas sobre o currículo escolar e as práticas pedagógicas no Ensino Médio.

A avaliação em larga escala, entretanto, na década de 1990 se desdobra em múltiplas modalidades. A avaliação da Educação Básica, que se reduzia ao Saeb, amostral, focado em competências em leitura e matemática, passa a contar, em 1998, com outro instrumento, agora instituído com o objetivo de verificar o comportamento de saída do ensino médio, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Este extrapola o objetivo de avaliar as aprendizagens realizadas pelos concluintes do Ensino Médio no momento em que subsidia a engrenagem organizada nacionalmente para o ingresso no sistema federal de Educação Superior pública, substituindo, em muitos casos, a prática do vestibular como forma de seleção para o ingresso no Ensino Superior (Werle, 2011, p. 776).

Bonamino e Sousa (2012), ao refletirem sobre os 25 anos das aplicações de avaliações em larga escala no Brasil, destaca a trajetória dessas iniciativas desde os anos 1980. Nesse período, a implementação de um sistema nacional de avaliação era algo difícil de ser concebido, dada a fragmentação das políticas educacionais e a

ausência de uma cultura avaliativa consolidada. No entanto, foi nesse contexto que começaram a surgir as primeiras experiências de avaliação em larga escala, que, ao longo das décadas seguintes, se estruturariam e ganhariam centralidade nas políticas educacionais do país. O Saeb, por exemplo, que hoje é um dos principais instrumentos de avaliação da educação básica, teria sido inimaginável em um cenário inicial marcado por desafios institucionais e técnicos.

Ao analisar a evolução do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), Bonamino e Sousa (2012) identificam três gerações distintas. A primeira geração, nos anos 1990, caracterizou-se pela aplicação amostral e pelo foco na mensuração do desempenho em leitura e matemática. A segunda geração, nos anos 2000, expandiu a abrangência da avaliação, incorporando novas métricas e metodologias. Já a terceira geração, mais recente, aprofunda a relação entre avaliação e políticas públicas, tornando os resultados da avaliação elementos centrais na definição de estratégias educacionais e na responsabilização de gestores e escolas.

Esse processo evidencia o crescimento da importância das avaliações em larga escala e sua consolidação como parte estrutural da governança educacional no Brasil. Dessa forma com a evolução e modificação das avaliações em larga escala compreende-se que essas são ferramentas para a aplicação de políticas públicas voltadas à educação, sob essas perspectivas, Welter situa suas investigações e indagações sobre a neutralidade das avaliações como a Avaliação diagnóstica Avaliar é TRI, objeto desta investigação.

Ainda, firmando o conceito de políticas educacionais relacionado à avaliação em larga escala é necessário sinalizar que nenhuma política é neutra. Especialmente por estar vinculada a um processo subjetivo de valoração. o sentimento, muitas vezes para com as políticas de avaliação em larga escala é de uma falsa neutralidade. falsa porque elas cumprem função de legitimar o interesse social na educação ao mesmo tempo em que dão credibilidade às ações de um governo nessa área social (Werle, 2014, p. 160).

As avaliações em larga escala no Brasil têm sido progressivamente incorporadas ao cenário educacional como ferramentas de monitoramento e gestão. No entanto, sua implementação e evolução não ocorreram de maneira neutra ou isenta de questionamentos. Desde os primeiros ensaios na década de 1980 até a diversificação dos instrumentos avaliativos nos anos 2000, a função dessas avaliações foi se ampliando, passando de um mero diagnóstico do desempenho escolar para um mecanismo estruturante de políticas educacionais. Como destacam Bonamino e Sousa (2012) e Werle (2014), essas avaliações não apenas refletem a

qualidade do ensino, mas também influenciam as práticas pedagógicas e a organização do sistema educacional, evidenciando a inter-relação entre avaliação, políticas públicas e interesses diversos.

A ampliação da influência das avaliações em larga escala levanta debates sobre seu impacto na educação básica. Se, por um lado, oferecem subsídios para a formulação de políticas baseadas em evidências, por outro, podem induzir efeitos não intencionais, como o ensino voltado para os testes ou a exclusão de determinados estudantes das provas, a fim de preservar indicadores positivos de desempenho. Esse último ponto, abordado por Welter, sugere que a adesão às avaliações pode não ser igualmente distribuída entre as escolas, uma vez que algumas instituições ou gestores podem resistir à participação de alunos cujos resultados possam comprometer a média geral. Esse fenômeno demonstra como a lógica da avaliação pode influenciar estratégias institucionais e, indiretamente, condicionar a experiência escolar de determinados grupos.

Dessa forma, as avaliações em larga escala se consolidam como instrumentos de regulação do sistema educacional, promovendo tanto avanços quanto desafios. O fato de terem se tornado referência para decisões políticas e acadêmicas reforça sua centralidade, mas também exige uma reflexão crítica sobre suas limitações e possíveis distorções. Com a evolução dessas avaliações, a preocupação deve ir além dos números e resultados apresentados, considerando também os impactos sobre os sujeitos envolvidos no processo educacional e sobre a própria concepção de qualidade na educação.

Nesse contexto, a avaliação diagnóstica Avaliar é TRI se insere como mais um exemplo dessa ampliação das avaliações em larga escala no Brasil, refletindo os mesmos desafios e questões apontados por Bonamino e Sousa (2012) e Weler (2014). Embora a Avaliação Diagnóstica Avaliar é TRI apresente-se tendo como objetivo fornecer um diagnóstico preciso sobre o nível de aprendizagem dos estudantes após o contexto pandêmico, especialmente, para esta dissertação, no que diz respeito às competências em leitura e compreensão, ela também não escapa da influência das políticas educacionais estruturadas por avaliações anteriores, como o Saeb e o Enem. Assim como esses instrumentos, a Avaliar é TRI possui uma forte ligação com os critérios de rendimento e, muitas vezes, pode ser utilizada para fins de responsabilização, não apenas dos estudantes, mas também das escolas, professores e dos gestores.

Este processo, embora útil para medir o progresso do aprendizado, levanta questões sobre a pressão que essas avaliações podem gerar sobre os alunos e sobre como os resultados podem ser interpretados e aplicados de maneira a reforçar desigualdades e a marginalização de determinados grupos. Portanto, é essencial que a avaliação diagnóstica, como outros instrumentos de larga escala, seja analisada criticamente, considerando suas implicações para a pedagogia e para as práticas educacionais.

2.3.2 Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional (LDB)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece diretrizes e bases para a educação brasileira, apresentando direitos, deveres e responsabilidades da sociedade nacional para a garantia da efetiva educação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), representa um dos mais importantes pilares da estrutura educacional brasileira. Desenvolvida sob os princípios da Constituição Federal de 1988, a LDB foi concebida com o propósito de organizar o sistema educacional do país, garantindo os direitos fundamentais à educação e promovendo o desenvolvimento social, econômico e cultural da nação.

A referida lei define a educação em seu primeiro artigo como:

Art. 1º. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º. Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º. A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. (Brasil, 1996, p. 1).

Ainda, segundo a LDB a educação, responsabilidade da família e do Estado, fundamentada nos valores de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem como objetivo promover o desenvolvimento integral do educando, preparando-o para o exercício da cidadania e para a sua formação profissional.

A LDB estabelece como princípios norteadores da educação brasileira a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, a gestão democrática do ensino público, a garantia de

padrões de qualidade, e a valorização dos profissionais da educação. Esses princípios destacam o compromisso do Estado e da sociedade com a promoção de uma educação equitativa, inclusiva e orientada ao pleno desenvolvimento do educando, assegurando sua formação integral como cidadão e profissional. (Brasil, 1996, p. 3)

A LDB organiza o sistema educacional brasileiro em dois níveis principais: educação básica e educação superior. Cada nível possui finalidades e especificidades que se complementam, visando a formação integral do indivíduo.

1. Educação Básica

A educação básica, compreendida como o alicerce do sistema educacional, é formada por três etapas, segundo Brasil (1996):

– *Educação Infantil*: Primeira etapa da educação básica, voltada para crianças de 0 a 5 anos. Divide-se em creche (0 a 3 anos) e pré-escola (4 e 5 anos), com foco no desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, emocional, cognitivo e social.

– *Ensino Fundamental*: Com duração de nove anos, atende estudantes a partir dos 6 anos de idade. Essa etapa é obrigatória e gratuita, sendo direcionada à formação básica do cidadão, promovendo o letramento, a alfabetização e o desenvolvimento do pensamento crítico.

– *Ensino Médio*: Etapa final da educação básica, destinada a jovens de 15 a 17 anos. Tem como objetivo aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, promover a preparação para o mercado de trabalho e oferecer bases para o acesso à educação superior.

2. Educação Superior

A educação superior é composta por cursos de graduação, pós-graduação (mestrado e doutorado) e extensão universitária. Tem como função principal formar profissionais especializados, promover o desenvolvimento de pesquisa científica e tecnológica e contribuir para a ampliação do conhecimento e da inovação (Brasil, 1996).

3. Educação de Jovens e Adultos

A educação de jovens e adultos é uma modalidade destinada àqueles que por qualquer motivo não tenham concluído a etapa da educação básica na idade apropriada:

Art. 37º. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º. Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º. O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si. (Brasil, 1996, p. 15)

A LDB de 1996 trouxe inovações significativas para a educação brasileira, destacando-se pela gestão democrática, que enfatiza a participação de toda a comunidade escolar na administração das instituições de ensino públicas, promovendo maior transparência e responsabilidade compartilhada. Além disso, introduziu a educação inclusiva, garantindo que o sistema educacional atenda às necessidades de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, integrando-as ao ensino regular com suporte adequado. A flexibilidade curricular também foi um ponto de destaque, permitindo adaptações conforme as peculiaridades regionais e locais, bem como as demandas dos educandos (Brasil, 1996)

Além disso, a LDB, prevê que a união deve organizar os conteúdos mínimos para a educação básica, e por meio de avaliações governamentais avaliar a aprendizagem desses. Para tanto, como documento norteador da educação básica há a Base Nacional Comum Curricular BNCC, e as avaliações governamentais como ENEM, Prova Brasil, e atualmente no Rio Grande do Sul a Avaliação Diagnóstica Avaliar é TRI, objeto da presente pesquisa:

Art. 9º. A União incumbir-se-á de:

I - elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios;

II - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais do sistema federal de ensino e o dos Territórios;

III - prestar assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória, exercendo sua função redistributiva e supletiva;

IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum;

V - coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação;

VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino (Brasil, 1996, p. 4).

Diante desses dizeres, compreende-se que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional compreende necessária a existência de documentos norteadores da educação escolar brasileira, bem como as avaliações, elaboradas pelo Estado, com a finalidade de gerar os dados referentes à aprendizagem dos estudantes brasileiros. Para tanto, cria-se a Base Nacional Comum Curricular BNCC, explicitada a seguir.

2.3.3 A Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como documento norteador da prática docente, define as habilidades a serem desenvolvidas nas etapas de formação básica, desempenhando um papel crucial na organização e direcionamento do currículo escolar no Brasil. Precedida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), as diretrizes da BNCC norteiam o ao panorama contemporâneo da educação básica, uma vez que os contextos sociais estão em constante transformação. Os PCNs e a BNCC constituem pilares fundamentais no panorama educacional brasileiro.

Os PCNs foram concebidos pelo Ministério da Educação na década de 1990 como um conjunto normativo destinado a orientar a formulação de currículos nas instituições de ensino, estabelecendo diretrizes específicas sobre conteúdos mínimos, competências e habilidades a serem desenvolvidas ao longo da Educação Básica. Em contrapartida, a BNCC, introduzida a partir de 2017, representa um avanço significativo ao definir uma estrutura curricular nacional unificada, abrangendo desde a Educação Infantil até o Ensino Médio.

Esse documento não apenas propõe os conhecimentos essenciais que todos os estudantes brasileiros devem construir, mas também visa assegurar uma educação equitativa e de qualidade, alinhada aos princípios de inclusão, diversidade e preparação para os desafios contemporâneos e futuros.

Conforme definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), a Base deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil (Brasil, 2017, p. 3)

No contexto específico da disciplina de Língua Portuguesa, sua importância para o terceiro ano do Ensino Médio é notável, pois essa é a etapa final do nível básico de ensino. Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), espera-se que os educandos já tenham desenvolvido certas habilidades, a fim de que possam prosseguir com o desenvolvimento de outras mais avançadas, preparando-se para o ensino superior.

Em comparação com o Ensino Fundamental, a BNCC de Língua Portuguesa para o Ensino Médio define a progressão das aprendizagens e habilidades levando em conta:

- a complexidade das práticas de linguagens e dos fenômenos sociais que repercutem nos usos da linguagem (como a pós-verdade e o efeito bolha); a consolidação do domínio de gêneros do discurso/gêneros textuais já contemplados anteriormente e a ampliação do repertório de gêneros, sobretudo dos que supõem um grau maior de análise, síntese e reflexão;
- o aumento da complexidade dos textos lidos e produzidos em termos de temática, estruturação sintática, vocabulário, recursos estilísticos, orquestração de vozes e semioses; o foco maior nas habilidades envolvidas na reflexão sobre textos e práticas (análise, avaliação, apreciação ética, estética e política, valoração, validação crítica, demonstração etc.), já que as habilidades requeridas por processos de recuperação de informação (identificação, reconhecimento, organização) e por processos de compreensão (comparação, distinção, estabelecimento de relações e inferência) já foram desenvolvidas no Ensino Fundamental;
- a atenção maior nas habilidades envolvidas na produção de textos multissemióticos mais analíticos, críticos, propositivos e criativos, abarcando sínteses mais complexas, produzidos em contextos que suponham apuração de fatos, levantamentos e pesquisas e que possam ser vinculados de forma significativa aos contextos de estudo/construção de conhecimentos em diferentes áreas, a experiências estéticas e produções da cultura digital e à discussão e proposição de ações e projetos de relevância pessoal e para a comunidade;
- o incremento da consideração das práticas da cultura digital e das culturas juvenis, por meio do aprofundamento da análise de suas práticas e produções culturais em circulação, de uma maior incorporação de critérios técnicos e estéticos na análise e autoria das produções e vivências mais intensas de processos de produção colaborativos;
- a ampliação de repertório, considerando a diversidade cultural, de maneira a abranger produções e formas de expressão diversas – literatura juvenil, literatura periférico-marginal, o culto, o clássico, o popular, cultura de massa, cultura das mídias, culturas juvenis etc. – e em suas múltiplas repercussões e possibilidades de apreciação, em processos que envolvem adaptações, remediações, estilizações, paródias, HQs, minisséries, filmes, videominutos, games etc.;
- a inclusão de obras da tradição literária brasileira e de suas referências ocidentais – em especial da literatura portuguesa –, assim como obras mais complexas da literatura contemporânea e das literaturas indígena, africana e latino-americana. (Brasil, 2017, p. 9)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece padrões educacionais que devem ser seguidos em todo o território nacional, garantindo uma base comum de aprendizagem para todos os alunos, independentemente de sua localização geográfica ou contexto socioeconômico. Para a disciplina de Língua Portuguesa, isso

implica a definição clara dos conhecimentos, habilidades e competências que os estudantes devem desenvolver ao longo de sua trajetória escolar.

No terceiro ano do Ensino Médio, a BNCC direciona o ensino de Língua Portuguesa para o aprimoramento das competências linguísticas e comunicativas dos alunos. Isso inclui não apenas a capacidade de compreender, interpretar, produzir e analisar textos em diferentes gêneros e modalidades, mas também a habilidade de utilizar a língua de forma eficaz e apropriada em diversos contextos e situações comunicativas.

Além disso, a BNCC promove a integração da disciplina de Língua Portuguesa com outras áreas do conhecimento, incentivando abordagens interdisciplinares e contextualizadas. Essa integração permite que os conteúdos e atividades relacionados à Língua Portuguesa estejam conectados a outras disciplinas, enriquecendo a experiência de aprendizagem dos alunos e tornando o ensino mais significativo e relevante.

Outro aspecto importante é a preparação dos alunos para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), uma vez que a BNCC orienta a elaboração das provas desse exame, influenciando diretamente os conteúdos e competências avaliados na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, que engloba a Língua Portuguesa. Portanto, uma compreensão sólida dos conteúdos e habilidades definidos na BNCC é fundamental para o bom desempenho dos alunos tanto na prova Avaliar é TRI quanto no ENEM, uma vez que o objetivo é analisar o desenvolvimento da habilidade de compreensão leitora dos educandos da 3ª série do Ensino Médio nesta investigação.

A educação no Brasil enfrenta desafios complexos e variados, especialmente no 3º ano do Ensino Médio, em que se espera que o educando tenha desenvolvido as habilidades inerentes à proficiência na língua materna, como a compreensão leitora, discutida nesta dissertação. O desenvolvimento das habilidades do componente curricular “Língua Portuguesa” é essencial para a cidadania, pois é através da língua materna que o indivíduo se comunica e interage com o mundo que o cerca. Além disso, considerando a realidade brasileira, o desenvolvimento da habilidade de compreensão leitora é crucial, uma vez que a vida acadêmica dos estudantes é frequentemente avaliada por meio de provas nas quais precisam ler e compreender enunciados, selecionando a resposta correta entre as opções apresentadas.

A proficiência na língua materna não apenas facilita a aprendizagem em outras disciplinas, mas também é fundamental para a comunicação eficaz e a participação ativa na sociedade. Nesse contexto, a avaliação da qualidade do ensino e do desempenho dos alunos torna-se uma ferramenta essencial para direcionar políticas educacionais e estratégias pedagógicas. Essas avaliações são realizadas por meio de provas governamentais fundamentadas na BNCC.

2.3.4 Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)

O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), conhecido em inglês como *Programme for International Student Assessment*, é uma iniciativa global conduzida pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) com o objetivo primordial de avaliar as habilidades e conhecimentos dos estudantes em uma escala internacional. Esta avaliação fornece indicadores cruciais para a análise da qualidade do ensino nos países participantes, permitindo correlacionar o desempenho dos alunos com variáveis demográficas, socioeconômicas e educacionais, por meio da aplicação de questionários detalhados tanto para os estudantes quanto para as instituições escolares.

Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), os resultados do PISA são interpretados à luz do contexto específico de cada nação e são utilizados como um instrumento estratégico para a formulação de políticas educacionais que visam otimizar a preparação dos jovens para a vida futura e para uma participação efetiva na sociedade contemporânea (Brasil, 2011a).

O PISA adota uma abordagem amostral, com critérios estabelecidos pela OCDE, focando estudantes com cerca de 15 anos de idade, matriculados do 8º ano em diante até o final do Ensino Médio. Seu escopo principal abrange questões fundamentais relacionadas às políticas públicas educacionais de cada país participante, indagando até que ponto os alunos próximos do término da educação obrigatória adquiriram competências e conhecimentos essenciais para uma participação ativa na sociedade.

A avaliação também busca analisar se as escolas estão adequadamente preparando os alunos para enfrentar os desafios futuros, além de investigar quais estruturas e práticas educacionais maximizam as oportunidades para estudantes

oriundos de contextos menos favorecidos. Adicionalmente, a influência da qualidade dos recursos escolares nos resultados alcançados pelos alunos é objeto de análise meticulosa, conforme destacado pelo INEP (2011a).

De acordo com o INEP (2011a), o propósito essencial do PISA reside em gerar indicadores que possam enriquecer o debate sobre a qualidade da educação oferecida nos países participantes, visando subsidiar políticas públicas voltadas para o aprimoramento da educação básica. Este programa é concebido com base em um modelo dinâmico de aprendizagem, no qual a aquisição de conhecimentos e habilidades não se restringe apenas à assimilação de conteúdos, mas também engloba a capacidade dos jovens de organizar e gerenciar seu próprio processo de aprendizado, exigindo consciência crítica e utilização eficaz de estratégias educacionais (Brasil, 2011a). O Brasil participa do PISA desde sua primeira edição em 2000, e em 2022 não foi diferente (Brasil, 2023):

Realizado a cada três anos pela OCDE, o Pisa é um estudo comparativo internacional que avalia os conhecimentos e as habilidades em matemática, leitura e ciências dos estudantes na faixa etária de 15 anos (idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países). O Inep é o responsável pelo planejamento e pela operacionalização da avaliação no Brasil — que participa desde a primeira edição, realizada em 2000. Trata-se do maior estudo comparativo do mundo.

Em função da pandemia de Covid-19, os países-membros e associados da OCDE decidiram adiar a avaliação do Pisa 2021 para 2022 e a do Pisa 2024 para 2025.

A aplicação no Brasil foi digital, com exceção dos questionários dos pais dos discentes. Ao todo, 81 países foram avaliados. Participaram 10.798 estudantes de 599 escolas das redes pública e privada.

Confira o perfil dos participantes:

73,1% dos estudantes da rede estadual;

81,9% dos matriculados no ensino médio;

96,5% das escolas em área urbana; e

76,4% das escolas localizadas no interior.

Com relação à avaliação da competência leitora pelo PISA, é crucial entender as concepções de letramento e leitura subjacentes ao teste, conceitos que têm sido refinados ao longo das suas edições.

Para o ano de 2012, adotou-se a definição de letramento em leitura como a habilidade de compreender, utilizar, refletir e se engajar com textos escritos para atingir metas, desenvolver conhecimento e participar ativamente na sociedade (OECD, 2013).

Esse entendimento abrange desde habilidades básicas de decodificação até um conhecimento profundo das estruturas linguísticas e textuais, além de conhecimentos de mundo, incluindo competências metacognitivas para a aplicação

estratégica na compreensão textual. A leitura é concebida como um processo ativo que envolve não apenas a compreensão imediata do texto, mas também a reflexão crítica e a conexão com experiências pessoais (Brasil, 2013).

Soares (2002) argumenta que o conceito de letramento transcende a mera habilidade de ler e escrever, enfatizando a competência para utilizar a tecnologia da escrita de forma eficaz em diferentes contextos. Essa visão está alinhada com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que definem a leitura como um processo no qual o leitor constrói ativamente o significado do texto com base em seus objetivos, conhecimentos sobre o tema e sobre o autor, além de sua compreensão da língua e das características do texto (Brasil, 1996).

A leitura, portanto, não se limita à extração de informações, decodificando letra por letra ou palavra por palavra, mas implica em uma atividade complexa na qual os sentidos começam a ser construídos antes mesmo da leitura efetiva

Além de Soares, Bakhtin (1981) contribui significativamente para essa discussão ao conceber a leitura como um ato de compreensão dialogicamente orientado. Segundo Bakhtin, a compreensão de um texto envolve um processo ativo de interação entre o leitor e o texto, no qual diferentes vozes e perspectivas são consideradas e negociadas. Esse diálogo entre o texto e o leitor não apenas facilita a compreensão, mas também enriquece a interpretação ao considerar múltiplas visões do mundo.

A avaliação do letramento em leitura pelo PISA é delineada por três características fundamentais: situação (contexto), texto e aspectos, que orientam a elaboração dos itens da prova e são essenciais para os domínios de leitura avaliados.

2.3.5 Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)

Implementado em 1998, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) tem como principal objetivo fornecer aos participantes uma referência para autoavaliação, com base nas competências e habilidades que estruturam o exame (Brasil, 2009). Além disso, ao avaliar o desempenho dos estudantes ao final da educação básica, especificamente no término do ensino médio, o exame gera dados que podem contribuir significativamente para o aprimoramento da qualidade desse nível de ensino. A participação no Enem é voluntária e visa mensurar o desenvolvimento das

competências e habilidades essenciais para o pleno exercício da cidadania. A prova é caracterizada por sua abordagem interdisciplinar, abrangendo questões objetivas e uma redação.

O modelo de avaliação do ENEM foi desenvolvido com ênfase na aferição das estruturas mentais com as quais constrói-se continuamente o conhecimento e não apenas na memória que, importantíssima na constituição dessas estruturas, sozinha não consegue fazer capaz de se compreender o mundo em que se vive, tal é a velocidade das mudanças sociais, econômicas, tecnológicas e do próprio acervo de novos conhecimentos, com os quais convive-se diariamente e que invadem todas as estruturas da escola. O objetivo do ENEM é medir e qualificar as estruturas responsáveis por essas interações. Essas estruturas desenvolvem-se e são fortalecidas em todas as dimensões da vida, pela quantidade e qualidade das interações que são estabelecidas com o mundo físico e social desde o nascimento. O ENEM focaliza, especificamente, as competências e habilidades básicas desenvolvidas, transformadas e fortalecidas com a mediação da escola (Brasil, 2009, p. 47).

Assim, o Enem busca transcender, por meio de suas questões, a ênfase na memorização, valorizando os conhecimentos adquiridos nas vivências cotidianas dos estudantes, que são enriquecidas e transformadas pela intervenção escolar. A partir de 2000, o Enem passou a ser utilizado como um instrumento de seleção para o ingresso no ensino superior, resultando em um aumento significativo no número de participantes. Em 2004, ocorreu sua popularização definitiva, quando o Ministério da Educação instituiu o Programa Universidade para Todos (Prouni), condicionando a concessão de bolsas em instituições de ensino superior privadas à nota obtida no Enem (Castro, 2009).

As avaliações do Enem e do Saeb/Caed/Avaliação Diagnóstica Avaliar é TRI compartilham, em linhas gerais, a preocupação com competências e habilidades que requerem que os estudantes dominem tanto a decodificação textual quanto a capacidade de estabelecer conexões entre o conteúdo do texto e a realidade, utilizando processos inferenciais. Contudo, observa-se uma leve diferença na abordagem da dimensão da leitura.

O Saeb/Caed/Avaliação Diagnóstica Avaliar é TRI, embora considere a dimensão social da leitura, atém-se mais intensamente à avaliação das habilidades individuais de leitura. Como exemplificado no ANEXO A, os tópicos enfatizam principalmente os diferentes procedimentos que o leitor deve empregar para compreender o texto.

Por outro lado, o Enem parece enfatizar mais a dimensão social dessa atividade, destacando o uso do texto no cotidiano e o reconhecimento de sua função

social, conforme evidenciado na análise das habilidades descritas no ANEXO B. Essa distinção não compromete a qualidade das avaliações, mas revela abordagens distintas na avaliação da leitura.

Segundo os critérios estabelecidos pelo Enem, um leitor competente não se limita a decodificar o texto com habilidade; ele também é capaz de ir além do texto, relacionando suas experiências pessoais ao conteúdo textual para atribuir significado. Esse leitor deve ser habilidoso em identificar implícitos, inferir sentidos adicionais e considerar as condições de produção e disseminação do texto. Ao contrário do que ocorre no PISA, a reflexão crítica sobre o conteúdo do texto e sua avaliação não são tão enfatizadas no Enem, como pode ser observado na comparação das matrizes das duas avaliações ANEXO C.

2.3.6 Sistema de Avaliação Básica (SAEB)

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é um exame nacional em larga escala implementado desde 1990 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Seu propósito é realizar uma avaliação externa dos sistemas educacionais, fornecendo dados essenciais para orientar a formulação, ajuste e acompanhamento das políticas públicas educacionais nos níveis municipal, estadual e federal. Isso contribui diretamente para melhorar a qualidade, a equidade e a eficiência do ensino (Brasil, 2011b).

O Saeb inclui provas de Língua Portuguesa e Matemática, além de questionários socioeconômicos. Em 2013, foram introduzidos testes experimentais de Ciências. Em 2005, o Saeb foi reestruturado, passando a consistir em duas avaliações realizadas a cada dois anos. A primeira, denominada Aneb (Avaliação Nacional da Educação Básica), realiza uma amostragem de estudantes das redes pública e privada, tanto rural quanto urbana, matriculados no 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, além do 3º ano do Ensino Médio. Os resultados dessa avaliação são apresentados por unidade federativa, região e nacionalmente.

A segunda avaliação, conhecida como Anresc (Avaliação Nacional do Rendimento Escolar) ou popularmente chamada de Prova Brasil, amplia os resultados obtidos pela Aneb. Esta avaliação é censitária e envolve um número maior de alunos, abrangendo estudantes do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental público nas redes

estaduais, municipais e federais, tanto em áreas rurais quanto urbanas, em escolas com pelo menos 20 alunos na série avaliada. Os resultados são divulgados por escola, município, unidade federativa e nacional, e são utilizados para calcular o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

Atualmente, o Saeb é a principal fonte de dados utilizada para apoiar pesquisas que investigam os fatores associados ao processo de aprendizagem.

A aplicação das avaliações é realizada por profissionais de uma empresa contratada especificamente para esse fim. Esses profissionais são responsáveis pelo agendamento das aplicações e são treinados para manter a padronização e os critérios dos testes em todo o território nacional. Além disso, cabe aos aplicadores ler as orientações das provas e explicar o preenchimento dos formulários de resposta. Para os alunos do 5º ano, as questões das provas são lidas em voz alta, enquanto para os alunos do 9º ano e do 3º ano do Ensino Médio, apenas as orientações são lidas (Brasil, 2011b).

2.3.7 Avaliação Diagnóstica Avaliar é Tri

No estado do Rio Grande do Sul, desde a pandemia provocada pelo vírus da Covid-19, uma das principais ferramentas de avaliação, atualmente, é a prova estadual Avaliação Diagnóstica Avaliar é TRI, que foi criada em 2021 pela Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul a fim de compreender as aprendizagens dos estudantes durante a Pandemia da Covid-19.

Para aferir o aprendizado dos estudantes em 2020 e avaliar as principais competências pedagógicas que precisam ser reforçadas em 2021, o governo do Estado, por meio da Secretaria da Educação (Seduc), lançou, na manhã desta sexta-feira (21/5), a avaliação diagnóstica Avaliar é Tri RS (Rio Grande do Sul, 2021)

Essa avaliação é aplicada aos alunos do 3º, 6º e 9º anos do Ensino Fundamental e do 1º e 3º anos do Ensino Médio, com o objetivo de fornecer um diagnóstico das aprendizagens dos educandos desde o período em que as aulas foram realizadas a distância. A Avaliação consiste em 52 questões, sendo 26 sobre o conteúdo de Matemática e 26 destinadas à Língua Portuguesa. Nesta investigação, foram analisados enunciados selecionados correspondentes à avaliação de Língua Portuguesa. A relevância desta prova se dá não apenas pela mensuração do

desempenho acadêmico, mas também pela sua capacidade de fornecer dados detalhados que auxiliam na identificação de lacunas no aprendizado e no desenvolvimento de intervenções pedagógicas eficazes.

A metodologia empregada nas avaliações Aneb e Avaliação Diagnóstica avaliar é TRI baseia-se na administração de testes padronizados de Língua Portuguesa e Matemática, juntamente com questionários socioeconômicos destinados não apenas aos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio, mas também aos diretores e professores. Ambas as avaliações seguem uma matriz de referência comum (Brasil, 2011a).

No que diz respeito à avaliação da competência em leitura, essa é tratada na Matriz de Referência de Língua Portuguesa, dividida em duas dimensões principais. A primeira dimensão, chamada Objetos do Conhecimento, apresenta seis tópicos distintos. A segunda dimensão, denominada Competência, está estruturada em unidades conhecidas como descritores, os quais especificam as habilidades a serem avaliadas em cada tópico. Para o 9º ano do Ensino Fundamental e a 3ª série do Ensino Médio, são definidos 21 descritores. Os descritores são organizados dentro de cada tópico em uma progressão que indica maior complexidade e/ou ampliação dos conteúdos ou das habilidades exigidas.

O instrumento de análise dos índices de aprendizagem dos estudantes gaúchos baseia-se no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). No entanto, as provas são realizadas por meio da plataforma do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAED) e organizadas pela Universidade Federal do Ceará (UFC). A avaliação diagnóstica avaliar é TRI parece estar em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que estabelece diretrizes claras sobre o que se espera que os estudantes aprendam em cada etapa da educação básica. A BNCC destaca a importância da competência comunicativa e da habilidade de ler e compreender textos variados, habilidades essenciais para a formação integral dos estudantes e que devem ser aferir pela Avaliação Diagnóstica Avaliar é TRI.

Esse alinhamento, teoricamente, garante que a avaliação mensure o desempenho dos alunos de acordo com padrões nacionais.

A Avaliação Diagnóstica Avaliar é TRI é definida pela Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul como “[...] uma iniciativa que integra a política educacional do estado, visando à melhoria contínua da qualidade do ensino.” (2021, s/p). Sua aplicação regular parte da premissa de uma análise longitudinal do

desempenho dos estudantes, identificando as lacunas de aprendizagem ano após ano, já que ocorre nos dois semestres do ano, a primeira visando “[...] diagnosticar as aprendizagens do ano anterior e nortear os conteúdos a serem ministrados no ano presente [...]” e a segunda “[...] visando diagnosticar a aprendizagem no ano presente e nortear os conteúdos para o ano seguinte.” (2021, s/p). Além disso, a justificativa para a elaboração da avaliação é a de criação de apoio e incentivo às escolas e/ou regiões do estado do Rio Grande do Sul em que os resultados forem menores (Rio Grande do Sul, 2021).

A avaliação, segundo a Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, utiliza uma metodologia que inclui questões de múltipla escolha projetadas para testar a compreensão de leitura, a capacidade de interpretação e o conhecimento gramatical dos estudantes. Ao alinhar-se com a BNCC, a avaliação diagnóstica avaliar é TRI deve assegurar que os critérios de avaliação sejam coerentes com os objetivos educacionais nacionais.

Os dados coletados por meio da avaliação diagnóstica avaliar é TRI são fundamentais para diversas instâncias do sistema educacional. Para as escolas, caso a aplicação ocorra de maneira adequada e as respostas dadas pelos estudantes seja o que de fato eles pensam sobre cada exercício, os resultados podem fornecer informações importantes sobre o desempenho.

Para os professores, a análise detalhada das respostas dos estudantes, caso a aplicação ocorra de maneira adequada e as respostas dadas pelos estudantes seja o que de fato eles pensam sobre cada exercício, pode oferecer uma compreensão mais profunda das áreas que necessitam de reforço, orientando a prática pedagógica de forma mais eficaz.

Para os formuladores de políticas educacionais, os dados são essenciais para o desenvolvimento de programas e iniciativas que promovam a qualidade e a equidade no ensino, e principalmente, para o fornecimento dos índices de aprendizagem do Estado para a União.

Em suma, a prova avaliação diagnóstica avaliar é TRI, pode desempenhar um papel crucial na educação do Rio Grande do Sul, servindo como um instrumento de diagnóstico e de possível amostragem de aprendizagem nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

Ao avaliar de forma precisa e abrangente a proficiência em Língua Portuguesa dos alunos do 3º ano do Ensino Médio e ao alinhar-se com a BNCC, esta avaliação

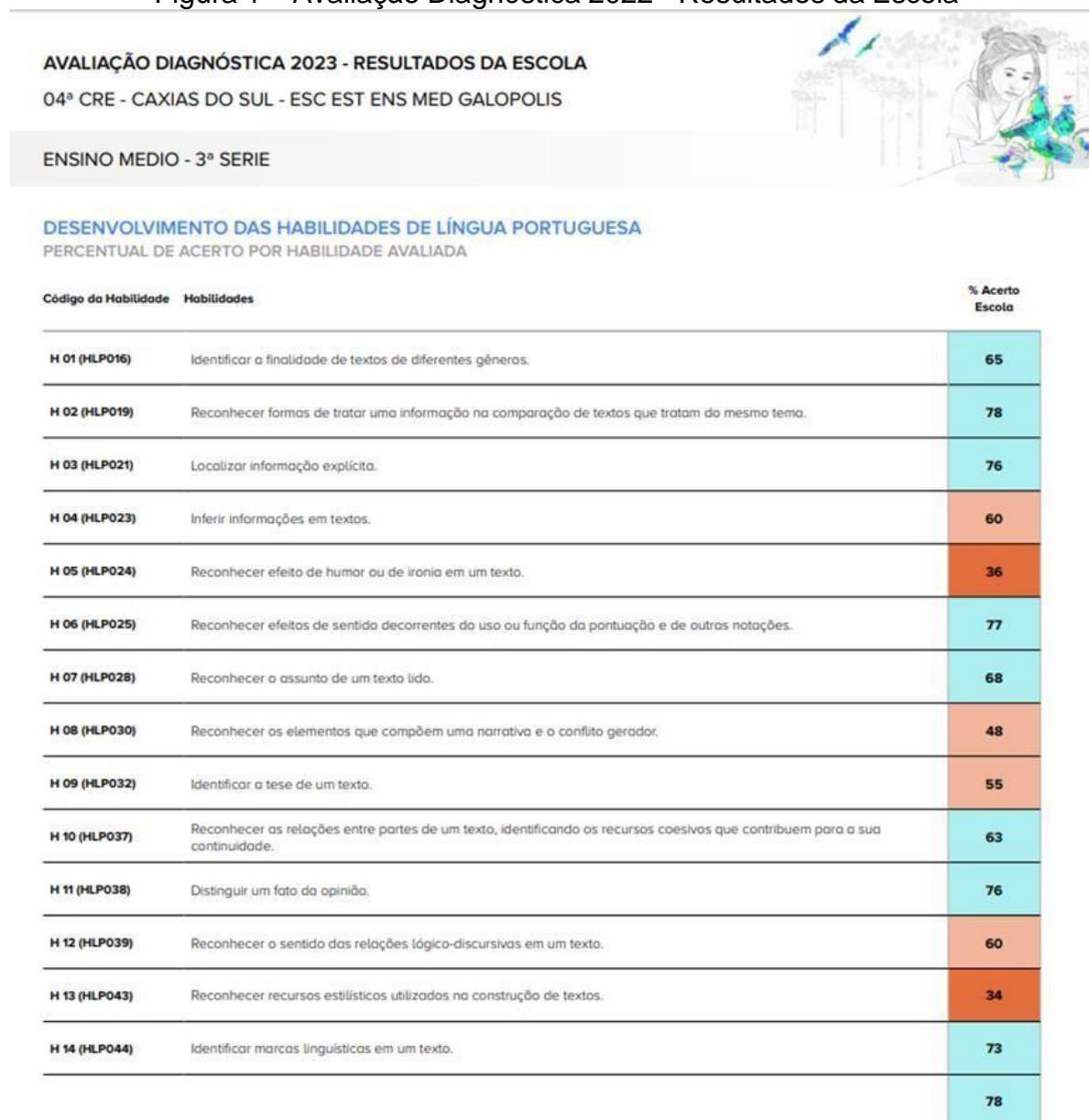
pode aferir as necessidades de ensino aprendizagem. Este é o apontamento da Secretaria do Estado do Rio Grande do Sul para a aplicação da Avaliação:

Para aferir o aprendizado dos estudantes no ano de 2020, bem como avaliar as principais competências pedagógicas que precisam ser reforçadas para 2021, a Secretaria Estadual da Educação (Seduc) lança a avaliação diagnóstica “Avaliar é Tri RS”. [...] Conforme a secretária estadual da Educação, Raquel Teixeira, a partir dos resultados, o professor irá trabalhar os conteúdos que precisam ser reforçados e avaliar as principais competências adquiridas de forma individualizada. (Rio Grande do Sul, 2021, s/p).

A Base Nacional Comum Curricular exerce um papel essencial na definição dos objetivos e diretrizes para o ensino de Língua Portuguesa, no terceiro ano do Ensino Médio, garantindo, em suas definições, uma educação de qualidade, relevante e alinhada com as demandas da sociedade contemporânea. Ainda, é por meio das habilidades descritas no documento norteador que são elaborados os enunciados das questões da prova estadual avaliação diagnóstica Avaliar é TRI.

Para demonstrar a organização da avaliação diagnóstica Avaliar é TRI em relação às habilidades, apresenta-se o quadro de habilidades que constituiu a avaliação de 2022 (Figura 1).

Figura 1 – Avaliação Diagnóstica 2022 - Resultados da Escola



Fonte: Plataforma Rio Grande do Sul (2022).

As habilidades recebem, além de seus códigos previstos na Base Nacional Comum Curricular, um outro código que é crescente, como "H1, H2, H3...". Esse código aparecerá também nos enunciados, os quais, com base na elaboração da avaliação, correspondem e avaliam a habilidade H1, e, as cores são referentes aos índices alcançados pelos estudantes sendo elas (vermelho) maior índice de erro; (laranja) médio índice de erro; (azul) maior índice de acerto, por exemplo. A Figura 2 ilustra o dito.

Figura 2 – Textos de avaliações

C1201

ATENÇÃO!

Agora, você vai responder a questões de Língua Portuguesa.

Leia os textos abaixo.

Texto 1	
	<p>Nossos corações</p> <p>Me livro dessa solidão cantando versos feito de você Me laço no meu coração buscando forças para me conter Faz tempo que não vivo mais na terra onde te conheci Cavalgo na vontade doida de voltar pra casa E sair na rua pra encontrar você</p> <p>5</p> <p>Em terra estranha parei para tomar meu chimarrão Arrei sela e pensei: "Ai, que saudade do meu chão!" Saudade é uma faca afiada que corta nossos corações Que faz da vida quase nada E nos confunde na poeira dessa estrada</p> <p>10</p> <p style="font-size: small; text-align: right;">LUCENA, Daniel. Disponível em: <https://goo.gl/eCA3yP>. Acesso em: 7 fev. 2017.</p>
Texto 2	
	<p>Saudade de minha terra</p> <p>De que me adianta viver na cidade Se a felicidade não me acompanhar Adeus, paulistinha do meu coração Lá pro meu sertão, eu quero voltar Ver a madrugada, quando a passarada Fazendo alvorada, começa a cantar Com satisfação, arreio o burrão Cortando estradão, saio a galopar E vou escutando o gado berrando Sabiá cantando no jequitibá</p> <p>5</p> <p>10</p> <p style="font-size: small; text-align: right;">BELMONTE; GOIÁ. Disponível em: <https://goo.gl/Svf1gU>. Acesso em: 7 fev. 2017.</p>

(P121302H6_SUP)

01) (P121302H6) Uma informação comum a esses dois textos é

A) a admiração das belezas naturais.
 B) a composição de versos para a pessoa amada.
 C) a necessidade de viver na cidade.
 D) a relação do homem com a culinária regional.
 E) a vontade de retornar à terra de origem.

02) (P121303H6) No Texto 1, no trecho "Saudade é uma faca afiada que corta nossos corações" (v. 8), a figura de linguagem utilizada tem o efeito de

A) associar um sentimento a uma ação concreta.
 B) atribuir musicalidade à cena descrita.
 C) descrever uma cena de forma mais suave.
 D) marcar um deboche do eu lírico.
 E) opor dois sentimentos do eu lírico.

1

BL01P12

Fonte: Plataforma Rio Grande do Sul (2022).

Observa-se que, após a enumeração da questão, há um código pertencente à plataforma de realização da avaliação, e ao final, há a presença do H6, que faz referência ao quadro das habilidades. Em uma análise superficial, observa-se que: "H 06 (HLP025) Reconhecer efeitos de sentido decorrentes do uso ou função da pontuação e de outras notações." Nas questões 1 e 2, a princípio, avalia-se a mesma habilidade, e ambas se referem a dois textos literários base fornecidos pela

própria Avaliação Diagnóstica Avaliar é TRI. A formatação e elaboração da avaliação governamental foi melhor explorada em outro momento da presente dissertação. Por fim, esta investigação visou analisar os enunciados de exercícios da prova aplicada no segundo semestre de 2022 em uma Escola Estadual de Ensino Médio situada em Caxias do Sul. O objetivo não é julgar se os resultados foram "melhores" ou "piores", mas, com base nos preceitos e definições da Semântica Argumentativa, compreender de que maneira os enunciados das questões conseguem, efetivamente, promover a análise do desenvolvimento das habilidades na disciplina de Língua Portuguesa.

Cabe ressaltar que, devido à necessidade de adaptabilidade ao tempo dedicado à pesquisa de mestrado, a habilidade a ser observada é a de compreensão leitora. Os enunciados foram selecionados respeitando os critérios de habilidades de compreensão leitora e, de acordo com o método, os com maior índice de erro, além de incluir uma análise do índice geral sobre os resultados obtidos, utilizando-se da teoria da Polifonia como instrumento de análise. A referida teoria, desenvolvida por Oswald Ducrot, é uma abordagem linguística que enfoca a multiplicidade de vozes ou pontos de vista dentro de um discurso.

2.4 ESTUDOS SOBRE LINGUÍSTICA E A TEORIA DA POLIFONIA

Esta etapa do capítulo aborda a evolução dos estudos linguísticos, com foco nas contribuições teóricas de Ferdinand de Saussure, Émile Benveniste e Oswald Ducrot. A partir de suas obras, são discutidas as distinções entre os conceitos de língua, linguagem, fala, frase e enunciado, aspectos essenciais para a compreensão das estruturas linguísticas. Além disso, apresentou-se a teoria da polifonia, de Ducrot, que foi adotada como referencial teórico para a análise de enunciados selecionados da prova "Avaliação Diagnóstica Avaliar é TRI".

Ferdinand de Saussure, no Curso de Linguística Geral apresenta a linguística como ciência em seu capítulo "*Visão geral da história da linguística*" descrevendo que a referida ciência "passou por três fases sucessivas" até reconhecer seu objeto investigativo. Começou-se, segundo o autor, pelo que se chamava de "*Gramática*"

inaugurado pelos gregos e continuado pelos franceses, que visa formular regras para distinguir “correto e incorreto, a seguir, surge a “*Filologia*” – cabe ressaltar que a língua não é o único objeto da Filologia –, que busca fixar, interpretar, comentar os textos, ocupando-se também da história literária, dos costumes, instituições etc.; por meio de seu método: crítica.

Ainda, a *Filologia* visa comparar textos de diferentes épocas, decifrar e explicar inscrições escritas numa língua arcaica. Contudo, a *Filologia*, segundo Saussure, “[...] é falha num particular: apega-se muito servilmente à língua escrita e esquece a língua falada [...]” (Saussure, 2012, p. 31-32). A terceira fase inicia-se com a descoberta de que as línguas podiam ser comparadas, fase em que estudiosos começaram a admitir que as línguas pertencem a uma única família, período em que estudos de comparação foram difundidos.

A linguística propriamente dita nasceu dos estudos das línguas românicas e germânicas. Os romanistas, conforme afirma o autor, “[...] se achavam em condições privilegiadas desconhecidas dos indo-europeístas: conhecia-se o latim, protótipo das línguas românicas.” (2012, p. 33) e, por possuírem abundância de documentos conseguiam acompanhar a evolução dos idiomas, essas circunstâncias “[...] davam a toda pesquisa uma fisionomia particularmente concreta.” (p. 35).

Os germanistas se achavam em situação idêntica, os germanistas também chegaram a concepções diferentes das dos primeiros indo-europeístas (Saussure, 2012). Com a formação da escola dos neogramáticos, cujos fundadores eram alemães, coloca-se em perspectiva histórica os dados da comparação e o encadeamento de fatos em sua ordem natural advindos dela.

A partir dos neogramáticos a língua passa a ser compreendida em outra perspectiva:

[...] não se viu mais na língua um organismo que se desenvolve por si, mas um produto do espírito coletivo dos grupos linguísticos. Ao mesmo tempo compreende-se quão errôneas e insuficientes eram as ideias da “Gramática” e da “Filologia”. Entretanto, por grandes que sejam os serviços prestados por essa escola, não se pode dizer que tenha esclarecido a totalidade da questão. (Saussure, 2012, p. 36)

Seguindo sob a perspectiva do linguista, a linguística tem como matéria todas as manifestações da linguagem humana, cabendo aqui as de povos selvagens ou de nações civilizadas, de todas as épocas e todas as formas de expressão, valendo-se, na maior parte das vezes, dos registros escritos, pois é por meio deles que se toma

conhecimentos de idiomas passados ou distantes. Ferdinand de Saussure define a tarefa da linguística (Saussure, 2012, p. 38):

- a) fazer a descrição e a história de todas as línguas que puder abranger, o que quer dizer: fazer a história das famílias de línguas reconstituir, na medida do possível, as línguas-mães de cada família;
- b) procurar as forças que estão em jogo de modo permanente e universal, em todas as línguas e deduzir as leis gerais às quais se possam referir todos os fenómenos peculiares da história;
- c) delimitar-se e definir-se a si própria.

A linguística, portanto, tem relações estreitas com outras ciências, porque lhes concede dados relevantes à investigação e, também atua como registro das descobertas, porém a linguística compreendendo a *linguagem* como “[...] importante para a cultura geral: na vida dos indivíduos e das sociedades, mais importante do que qualquer outro [...]” (2012, p. 39) não admite que seu estudo seja exclusivo, e tem a *língua* como seu objeto, portanto, definido.

A *linguagem* dá origem à *língua* objeto de pesquisa da linguística, e a significação da língua é objeto de pesquisa da Teoria da Argumentação na Língua, que por sua vez, fundamenta a presente investigação. Ou seja, é coerente que façamos algumas distinções entre os conceitos de *linguagem*, *língua* e *fala*.

Para Émile Benveniste, a língua é um sistema de signos que permite a comunicação e a expressão, desempenhando um papel fundamental na construção da subjetividade humana. Além disso, ele afirma que “[...] não atingimos nunca o homem separado da linguagem e não o vemos nunca inventando-a.” (1995, p. 284). A linguagem constitui o sujeito, pois “[...] é um homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem, e a linguagem ensina a própria definição do homem.” (1995, p. 286).

Ainda, para Benveniste, a *língua* só é possível porque cada locutor apresenta-se como sujeito, remetendo a ele mesmo como “eu” no seu discurso. Ao fazer isso, “eu” propõe, necessariamente, outra pessoa—aquele que, embora sendo exterior a “mim”, torna-se o meu eco, ao qual eu digo “tu” e que me diz “tu” (1995, p. 250). A língua está, assim, de tal forma organizada que permite a cada locutor apropriar-se da língua toda, designando-se como “eu”.

A *língua* e a *fala* se articulam com base em domínios distintos. Na obra *Curso de Linguística Geral*, Ferdinand Saussure define a linguagem como

[...] multiforme e heróclita; o cavaleiro de diferentes domínios; o cavaleiro de diferentes domínios, ao mesmo tempo física, fisiológica e psíquica, ela pertence além disso ao domínio individual e ao domínio social; não se deixa classificar em nenhuma categoria de fatos humanos, pois não se sabe como inferir sua unidade (2012, p. 41).

Nesse contexto, a linguagem é compreendida como indissociável dos domínios em que se estabelecem a *língua* e a *fala*: o social e o individual. Segundo o próprio Saussure, a linguagem tem um lado social e um lado individual, sendo impossível conceber um sem o outro. A linguagem, a cada instante, implica ao mesmo tempo um sistema estabelecido e uma evolução: a cada instante, ela é uma instituição atual e um produto do passado (Saussure, 2012).

A *língua* é o produto social da linguagem, portanto faz parte juntamente com a *fala* da linguagem. Para Saussure, a *língua* é “[...] somente uma parte determinada, essencial da linguagem, indubitavelmente.” (2012, p. 41). É ao mesmo tempo um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos. (Saussure, 2012).

Ou seja, a *língua* é adquirida por convenção social, isto é, um sistema de signos convencionados por uma comunidade que permite a realização da faculdade da linguagem, sendo esta última um produto inerente ao sujeito “[...] *língua constitui algo adquirido e convencional que deveria subordinar-se ao instinto natural em vez de adiantar-se a ele.*” (Saussure, 2012, p.41)

A *fala*, por sua vez, pertence ao domínio individual da linguagem e para Saussure (2012, p. 45):

A fala é, ao contrário, um ato individual de vontade e inteligência, no qual convém distinguir: 1º as combinações pelas quais o falante realiza o código da língua no propósito de exprimir seu pensamento pessoal; 2º o mecanismo psicofísico que lhe permite exteriorizar essas combinações.

Com isso, Saussure distingue *língua* e *fala*, enfatiza a natureza dual da linguagem. A *língua* representa o sistema compartilhado de signos e regras que serve como a base da comunicação, enquanto a *fala* é o ato individual de um falante que utiliza esse sistema para expressar seu pensamento. Essa distinção ressalta a importância de entender a língua como um fenômeno social e cultural, construído em

comunidade linguística, enquanto a fala reflete a expressão individualizada da *linguagem*, influenciada pela construção do falante. Essa separação entre *língua* e *fala* é fundamental para a teoria linguística, pois ajuda a compreender como a linguagem é estruturada e como as pessoas a utilizam de maneira única e criativa para se comunicarem.

A compreensão da linguagem como um fenômeno complexo, que abrange não apenas a comunicação verbal, mas também a expressão da subjetividade humana, é essencial para o desenvolvimento de estudos linguísticos aprofundados. Nesse sentido, a Teoria da Argumentação na Língua se destaca como um campo de pesquisa fundamental, fornecendo ferramentas conceituais para a análise e compreensão desse fenômeno.

Ao examinar os conceitos de *linguagem*, *língua* e *fala* à luz das contribuições de pensadores como Émile Benveniste e Ferdinand de Saussure, percebemos a complexidade e a inter-relação desses elementos. A língua, entendida como um sistema de signos que permeia todas as esferas da vida humana, desempenha um papel central na constituição do sujeito e na construção da realidade social. A língua representa o aspecto social da linguagem, sendo um produto convencional e compartilhado por uma comunidade linguística. Por outro lado, a fala emerge como a expressão individualizada da linguagem, em que o falante mobiliza o código da língua para comunicar seu pensamento pessoal.

Essa distinção entre *língua* e *fala* é fundamental para a compreensão da natureza dual da linguagem, destacando tanto seus aspectos estruturais e sistêmicos quanto sua dimensão individual e criativa. Ao reconhecer a *língua* como um sistema compartilhado de signos e regras, e a *fala* como o ato individual de utilização desse sistema, somos capazes de compreender melhor como a linguagem é estruturada e como as pessoas a utilizam para se comunicarem e expressarem suas identidades.

Dessa forma, ao fundamentar a presente investigação nas distinções entre linguagem, *língua* e *fala*, a Teoria da Argumentação na Língua oferece um arcabouço teórico para a análise das práticas discursivas e argumentativas em diferentes contextos sociais e culturais. Ao compreendermos, especialmente como licenciados em Letras, melhor a natureza e as dinâmicas da linguagem, estamos mais bem preparados para atuar como professores cujo objeto de estudo é a língua materna.

Sob as distinções dos conceitos anteriormente explorados, faz-se pertinente, na presente investigação acadêmica a diferenciação, com base nos teóricos que a

embasam, dos conceitos de *frase* e *enunciado*, visto que, a nível de senso comum, são tidos, algumas vezes, como sinônimos. Ainda, a finalidade desta investigação é analisar enunciados, logo, elucidá-lo parece ser o caminho mais assertivo no que tange ao respeito do rigor científico.

Émile Benveniste, em sua obra *Problemas de linguística geral I*, aborda a frase dentro de um contexto de análise do enunciado e da relação entre língua e discurso. Para Benveniste, a frase não é apenas uma sequência de palavras ou uma construção gramatical, mas uma unidade que reflete a atividade de enunciar algo no discurso.

Benveniste distingue a língua (como sistema de normas e estruturas) do discurso (como a realização concreta da linguagem em contextos específicos de comunicação). A *frase*, para ele, é uma *unidade de enunciação* que resulta da aplicação de normas linguísticas no contexto de um enunciado específico. Ela é, portanto, uma unidade em que se dá a realização de um ato linguístico, e sua interpretação não pode ser separada do contexto em que é usada.

Além disso, Benveniste enfatiza que a frase é marcada pela presença do enunciador, ou seja, o sujeito que enuncia, e está sempre ligada à dinâmica de tempo e espaço do discurso. A *frase* não é apenas uma construção abstrata, mas uma manifestação concreta da linguagem que traz consigo as marcas da subjetividade, da temporalidade e do contexto de comunicação, “Com a frase, deixa-se o domínio da língua como sistema e entra-se no universo da língua como instrumento de comunicação, cuja expressão é o discurso.” (Benveniste, 1995, p. 163). A *frase*, assim, reflete a produção de sentido em um ato de comunicação, sendo uma unidade que emerge no processo de *enunciação*. Barbisan (2006), em seu estudo “*Conceito de enunciação em Benveniste e Ducrot*” apresenta concepções sobre a conceituação da *frase*:

A frase se apresenta como um domínio novo; pode ser segmentada, mas não pode integrar outro nível. Não é uma classe de unidades distintas. Sua propriedade fundamental é a de predicar, pois não há frase fora da predicação; é a linguagem em uso. Do ponto de vista semântico, os signos da língua têm uma significação no sistema, enquanto a frase tem sentido e é informada de significação. Entende-se, levando-se em conta a própria terminologia adotada, que o valor semântico do signo, definido pela língua, não é o mesmo que o da frase, construído pelo uso da linguagem (p. 26).

Em síntese, a frase se estabelece como uma unidade central para a compreensão da linguagem em uso, transcendendo o sistema abstrato da língua para

refletir a subjetividade, a temporalidade e o contexto que caracterizam o discurso. Tanto em Benveniste quanto em Barbisan, percebe-se que a frase não pode ser reduzida a uma mera soma de signos linguísticos; ela representa um domínio autônomo, no qual o sentido é produzido por meio da predicação e do uso efetivo da linguagem. Assim, a frase se configura como o espaço privilegiado em que a língua se concretiza enquanto instrumento de comunicação e produção de significados, consolidando-se como uma manifestação fundamental do ato de enunciação.

Benveniste, reconhecido como o primeiro linguista a desenvolver um modelo de análise da língua orientado especificamente para o fenômeno da enunciação, a partir das bases teóricas saussurianas, é amplamente considerado o principal expoente da teoria da enunciação (Flores, 2005; Flores; Teixeira, 2005). Para Benveniste (1988, p. 82), a enunciação consiste em “[...] colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização.”

Esse ato pressupõe, primeiramente, a introdução do locutor — o “eu” — como elemento central nas condições indispensáveis à enunciação. Por meio do que denomina de aparelho formal da enunciação, o locutor transforma a língua em discurso, apropriando-se desse mecanismo para posicionar-se no *enunciado*. Nesse processo, cria-se um centro interno de referência, manifestado por um conjunto específico de formas que estabelecem uma relação intrínseca e necessária entre o locutor e sua enunciação (Benveniste, 1988). Essas formas, compreendidas como marcas da subjetividade na linguagem, incluem, sobretudo, os índices de pessoa – “eu” e “tu” – e de não-pessoa – “ele”.

O termo “eu” refere-se àquele que realiza o ato de enunciar e, simultaneamente, envolve um *enunciado* sobre o próprio sujeito que fala, uma vez que, ao dizer “eu”, o locutor inevitavelmente se coloca como objeto de sua enunciação. O “tu”, por sua vez, é constituído a partir da relação estabelecida pelo “eu” e não pode ser concebido fora de uma situação comunicativa que parte deste. Já o “ele” representa uma referência externa à relação direta entre “eu” e “tu”, funcionando como expressão de uma “não-pessoa”. Esse termo situa-se no plano do *enunciado* e não da enunciação, sendo utilizado para indicar alguém ou algo que não está diretamente relacionado ao processo de enunciação (Benveniste, 1988).

Essas formas de referência, que organizam as posições discursivas, sempre remetem à realidade do discurso, conectando “eu” e “tu” por meio de elementos que, fora do contexto enunciativo, são considerados “vazios”, mas que adquirem

significado à medida que são apropriados pelo locutor em cada situação específica. Sua função central é fornecer os instrumentos necessários para a transformação da linguagem em discurso, algo que ocorre exclusivamente por meio da enunciação, a qual estabelece uma relação dinâmica entre o locutor, o alocutário e o mundo, situando-os na realidade discursiva (Benveniste, 1988).

Para Émile Benveniste, o enunciado é a realização concreta de um ato de enunciação, ou seja, o produto resultante do uso da língua em uma situação específica de comunicação. Diferentemente da língua, que é um sistema abstrato de signos, o enunciado é uma manifestação particular da linguagem em uso, marcada pelas condições singulares de tempo, espaço e subjetividade do locutor.

Benveniste destaca que o enunciado é sempre singular e contingente, sendo inseparável do contexto em que é produzido. Ele carrega as marcas do ato enunciativo, como os índices de pessoa (“eu” e “tu”), de tempo (“agora”, “ontem”) e de espaço (“aqui”, “ali”), que situam o discurso em uma perspectiva subjetiva e única. Esses elementos tornam o enunciado algo mais do que uma sequência de signos linguísticos; eles vinculam a linguagem ao locutor e ao alocutário, ancorando-a na realidade do discurso.

Assim, o enunciado, na perspectiva de Benveniste, é concebido como a concretização da enunciação, um evento linguístico que transforma o sistema abstrato da língua em uma prática discursiva contextualizada, revelando a relação dinâmica entre os sujeitos e o mundo no qual estão inseridos.

Para Bakhtin (1981), tanto a enunciação quanto o enunciado são eventos únicos e irrepetíveis. Isso ocorre porque todo enunciado, além de seu componente verbal, inclui elementos não verbais indispensáveis para sua compreensão, como o tempo e o espaço do evento enunciativo (quando e onde ocorre), o tema ou tópico abordado (o herói do enunciado) e a atitude do locutor em relação ao que está sendo dito (sua avaliação). Esses elementos, conforme Voloshinov (1926/1976), também podem ser descritos como o horizonte espacial compartilhado entre os interlocutores, o entendimento comum da situação comunicativa e a avaliação conjunta dessa situação.

Bakhtin destaca que esse último componente reflete a conexão entre o discurso verbal e o evento da vida, formando uma unidade inseparável. O discurso, portanto, não pode ser isolado como um fenômeno puramente linguístico, pois ele está sempre vinculado ao contexto social e não possui, por si só, qualificações como

verdadeiro ou falso, relevante ou irrelevante. Nenhum fenômeno na natureza tem significado intrínseco; o sentido é atribuído a ele por meio da linguagem e da discursivização. Assim, com base em Bakhtin (1981), todo discurso é motivado por uma percepção do mundo objetivo, dos objetos que nos cercam, refletida na consciência de um sujeito é expressa pela língua.

Dessa forma, todo discurso carrega um valor e expressa o posicionamento de quem o enuncia. Como aponta Faraco (2009), qualquer enunciado é ideológico em dois aspectos: ele ocorre dentro de uma esfera de atividade ideológica (isto é, em uma área específica da atividade intelectual humana) e manifesta uma posição avaliativa. Não há, portanto, enunciados neutros (Faraco, 2009).

Émile Benveniste e Mikhail Bakhtin, embora compartilhem um ponto de partida comum ao considerarem o sujeito e a situação em suas reflexões teóricas sobre a linguagem, apresentam diferenças conceituais significativas. Para Benveniste, a enunciação é um ato único e irrepitível, enquanto o enunciado, como seu produto, não possui essa singularidade. Já para Bakhtin, tanto a enunciação quanto o enunciado são eventos únicos e irrepitíveis, pois ambos estão intrinsecamente ligados a um evento da vida. Assim, qualquer tentativa de reproduzi-los resulta inevitavelmente em algo distinto, já que nunca podem ocorrer novamente sem que se tornem essencialmente outros.

Para Oswald Ducrot, o *enunciado* é compreendido como o produto de um ato enunciativo, caracterizando-se como uma sequência linguística produzida em um contexto específico de comunicação. O *enunciado* vai além de uma simples organização formal das palavras, pois carrega consigo as intenções do locutor, as condições contextuais de sua produção e as possíveis interpretações que pode gerar no interlocutor (Ducrot, 2018).

No âmbito de sua teoria da argumentação na língua, Ducrot sustenta que o enunciado é uma unidade de sentido que se destina a orientar a interpretação do receptor, configurando-se como um dispositivo discursivo que visa à construção de efeitos interpretativos específicos. A escolha lexical e as estratégias argumentativas presentes no *enunciado* não são neutras, mas são determinantes na forma como o locutor busca influenciar o interlocutor e direcionar a construção do sentido.

Além disso, Ducrot sublinha que o enunciado não pode ser dissociado do contexto em que é produzido. Ele está intrinsecamente relacionado à situação de *enunciação* e reflete as intenções pragmáticas do locutor, configurando-se como um

fenômeno discursivo complexo, cujo entendimento depende da interação entre os participantes e do horizonte de expectativas e referências compartilhadas entre eles. Dessa forma, o *enunciado*, para Ducrot, deve ser analisado não apenas como uma unidade linguística, mas também como um ato comunicativo situado e pragmático, indissociável de seu contexto e das estratégias discursivas que nele estão imersas. (Ducrot, 2018).

O conceito de enunciado, conforme abordado por Benveniste, Bakhtin e Ducrot, propõe diferentes abordagens sobre a relação entre linguagem, sujeito e contexto. Benveniste, em sua teoria da enunciação, define a enunciação como um ato único e irrepetível, sendo o enunciado o produto dessa operação, sem necessariamente carregar a mesma singularidade. Para Bakhtin, tanto a enunciação quanto o enunciado são eventos singulares e irrepetíveis, pois ambos estão indissociavelmente ligados ao contexto de sua produção e não podem ser replicados sem que se tornem algo essencialmente diferente.

Já para Ducrot, o enunciado é a concretização de um ato enunciativo, configurando-se como uma unidade linguística que vai além da organização formal das palavras. Ele é profundamente influenciado pelas intenções do locutor, as condições contextuais de sua produção e as interpretações que gera no interlocutor. Dentro da teoria da argumentação na língua de Ducrot, o *enunciado* é entendido como um dispositivo discursivo que visa orientar a interpretação e influenciar a construção do sentido, refletindo as intenções pragmáticas do locutor. Diante disso, esta pesquisa adota a concepção de *enunciado* de Ducrot.

A linguística como ciência, tem um percurso evolutivo no que se refere às teorias que a estudam, da mesma forma a Teoria da Argumentação na Língua foi se constituindo ao longo do tempo e por meio das proposições de Ducrot e outros linguistas.

A Teoria da Argumentação na Língua (TAL), que fundamenta esta dissertação, foi proposta por Oswald Ducrot e Jean-Claude Anscombre na década de 80 e é desenvolvida atualmente por Marion Carel. Abordarei as formas atuais da TAL, especialmente a Teoria da Polifonia (TP). Desde sua elaboração, a TAL passou por reformulações, entretanto sempre se manteve fiel ao seu pressuposto de base: a argumentação está na língua. Para a compreensão da Teoria, apresentarei seus conceitos e a forma como é desenvolvida atualmente. Nas palavras de Ducrot (2018, p. 53-54), a “[...] TAL é destinada a dizer que não somente utilizamos nossas frases

para fazer argumentações, mas que as argumentações que fazemos com nossas frases são constitutivas do próprio sentido das palavras que empregamos.”.

O valor semântico das unidades concretas, isto é, o sentido sejam elas palavras, enunciados e/ou discursos, é caracterizado como argumentativo pela oposição que estabelecem, seja uma palavra em relação às demais em um enunciado, seja um enunciado em relação aos demais em um discurso.

Segundo Ducrot (2009), considerando que a língua é, em sua essência, o campo em que confrontamos o outro, não é surpreendente que a realidade linguística seja, como Saussure observou, fundamentalmente oposta, pois uma unidade linguística (como um enunciado, por exemplo) não pode ser definida de forma independente de sua utilização em um diálogo. Atribuir-lhe sua significação é indicar qual ato está sendo executado quando a utilizamos para nos dirigir a um interlocutor, e o ato linguístico primordial é impor ao interlocutor determinado tipo de resposta, ao mesmo tempo em que se restringe à outra.

O valor saussuriano, para Ducrot (1990), é considerado valor argumentativo ao explicitar o sentido de cada unidade linguística, definido como a orientação que essa palavra oferece ao discurso, ou seja, o conjunto de possibilidades ou impossibilidades de continuidade discursiva que seu uso determina, conforme Barbisan (2006), as quais estão previstas nesse sistema que é a língua. A língua é, portanto, argumentativa, pois as escolhas que fazemos ao utilizá-la abrem possibilidades e impõem restrições semânticas, tanto ao falante quanto ao ouvinte. Na TAL, Ducrot considera como realização linguística o enunciado produzido e não o sujeito que o produz.

A realização linguística torna-se o objeto de análise da descrição semântica porque ela é a manifestação concreta e observável da língua em uso. Ducrot (1984, p. 369) define a realização linguística em três sentidos: (1) “o que é efetivamente realizado”; (2) “o evento” e (3) o “processo de produção”, em dois níveis: elementar e complexo.

Ducrot (1984) estabelece uma oposição semântica entre conceitos que ele nomeia de entidades. As entidades abstratas que compõem a realização linguística (equivalente à língua saussuriana) são a frase e o texto, que se opõem às entidades concretas, o enunciado e o discurso (correlatos à fala em Saussure). São denominações arbitrárias, mas necessárias para a Teoria. Para o linguista, “[...] o que se pode dizer da frase é, portanto, apenas que ela oferece instruções que permitem

descobrir, em uma situação de enunciação particular, o que seus enunciados se referem.” (p. 370).

A frase precisa ser entendida como “[...] um conjunto de instruções a partir das quais é possível construir, dada uma situação de enunciação, a interpretação do enunciado.” (1984, p. 372). Graeff e Timmermann (2014, p. 105) define o enunciado como a “[...] unidade argumentativa de sentido formada pela interdependência entre dois segmentos, constituindo o encadeamento argumentativo.”, já considerado no âmbito da Teoria dos Blocos Semânticos (TBS).

Creus (2017, p. 127), afirma, segundo Ducrot (1977), que a *frase* é a “[...] entidade linguística abstrata suscetível [...] de realizações particulares.”. Portanto, ao empregar a língua, ao enunciar, produzimos enunciados e discursos que possuem *sentido*, enquanto ao valor semântico da frase e do texto, entidades abstratas, Ducrot denomina *significação*. A *significação* é, portanto, o valor semântico das entidades abstratas, e o *sentido*, o valor semântico das entidades concretas, em termos de realização linguística. Além das distinções entre os conceitos e o valor semântico de cada um deles, a realização linguística é composta também pelas diferenças entre os níveis: elementar e complexo. Pertencem ao nível elementar a *frase* e o *enunciado*, em oposição ao nível complexo, composto pelo texto e o discurso.

No que diz respeito à atividade linguística, para a Semântica Argumentativa, a *enunciação* é entendida como o evento que dá origem ao *enunciado*, enquanto a atividade linguística é o processo de produção do *enunciado*, envolvendo diferentes aspectos sociológicos, psicológicos e fisiológicos. Mesmo que de forma breve, a explicação fornecida aqui foi necessária para que os conceitos utilizados por Ducrot fossem compreendidos sob a ótica da TAL, uma vez que são definidos de maneira distinta por outros teóricos.

2.4.1 Teoria da polifonia

O conceito de polifonia surge pela primeira vez na Teoria da Argumentação na Língua (TAL), na obra de Ducrot *Les mots du discours* (As palavras do discurso) (1980), apresentando a ideia de que, na descrição da enunciação, que constitui o discurso, o locutor e os enunciadores devem ser diferenciados. O primeiro é responsável pelo enunciado, enquanto os segundos são responsáveis pelos atos de

fala ou pela pluralidade das vozes nos enunciados. Azevedo (2006) sugere uma analogia entre alocutário e destinatário, retomando as definições de que o alocutário é aquele a quem as palavras do locutor são dirigidas, enquanto o destinatário é quem recebe os atos de fala.

Na obra *O dizer e o dito* (1987), Oswald Ducrot desenvolve o capítulo intitulado "*Esboço de uma Teoria Polifônica da Enunciação*", no qual fundamenta sua Teoria da Polifonia. Nesse segmento, o linguista propõe como objetivo contestar o pressuposto da unicidade do sujeito falante, ou seja, a noção de que um enunciado possui um único autor. Ducrot argumenta que, em seu sentido intrínseco, o enunciado apresenta indicações sobre os potenciais autores da enunciação, evidenciando a pluralidade de vozes que permeiam o discurso e desafiando a ideia de autoria singular.

Assim, a descrição da enunciação implica, ou pode implicar, a atribuição da enunciação a um ou mais sujeitos que a originam. Nesse sentido, Ducrot (1987) reafirma a importância de diferenciar dois tipos de personagens entre esses sujeitos: os enunciadores e os locutores. Tal distinção é crucial para compreender a complexidade da autoria no discurso, bem como para a análise das múltiplas vozes que podem se manifestar no ato enunciativo.

A definição de Ducrot (1987, p. 183) para locutor como “[...] um ser que é, no próprio sentido do enunciado, apresentado como seu responsável, ou seja, como alguém a quem se deve imputar a responsabilidade deste enunciado.”, enfatiza a função central do locutor na construção do sentido discursivo. Essa abordagem sugere que o locutor não apenas emite um enunciado, mas também se configura como o sujeito a quem se atribui a autoria e a responsabilidade pelo conteúdo veiculado.

Assim, a identificação do locutor torna-se fundamental para a compreensão do enunciado, uma vez que o significado é frequentemente influenciado pela posição e pela intenção desse sujeito. Além disso, essa concepção possibilita uma análise mais aprofundada da dinâmica das vozes que emergem no discurso, ressaltando a complexidade das relações entre o enunciado e seu autor e ampliando a compreensão da polifonia na linguagem.

Para delinear a definição do termo enunciadores, Ducrot (1987, p. 192) observa que “[...] o enunciador está para o locutor assim como a personagem para o autor.”. Essa analogia sugere que, assim como um autor cria personagens que realizam ações linguísticas e extralinguísticas sem necessariamente refletir

diretamente suas próprias opiniões, o locutor, ao formular um enunciado, mobiliza enunciadores que expressam diferentes pontos de vista e atitudes.

Dessa forma, o locutor não apenas assume a responsabilidade pelo enunciado, mas também possibilita a manifestação de diversas vozes que podem refletir ou até contradizer sua posição pessoal. É possível que o locutor se identifique com alguns enunciadores ou os utilize para enriquecer o discurso, mesmo sem reivindicar explicitamente essa identificação. Essa dinâmica ressalta a complexidade da enunciação e a multiplicidade de significados que podem emergir a partir da interação entre locutor e enunciadores.

Ducrot, na obra supracitada, propõe uma adaptação do conceito de polifonia para a análise linguística dos enunciados, visando demonstrar que o locutor não se expressa de forma direta. Em vez disso, ele insere uma multiplicidade de personagens no enunciado. Nesse contexto, o sentido do enunciado é gerado pela interação entre essas figuras discursivas, ou seja, pela diversidade de vozes que se entrecrocaram e se articulam, formando a base do significado.

Dá-se o mesmo, para mim, com o que é dito, no sentido de um enunciado, sobre a enunciação de um enunciado. Na medida em que um enunciado e seus sentidos são veiculados pela enunciação, as propriedades jurídicas, argumentativas, causais etc, por eles atribuídas a ela não poderiam ser vistas como hipóteses feitas a propósito da enunciação, mas como a constituindo (Ducrot, 1987, p. 199).

Ducrot (1987, p. 199) destaca a interdependência entre o enunciado e a enunciação, enfatizando que o sentido de um enunciado não é transmitido, mas também construído pela própria enunciação. Segundo Ducrot, as propriedades atribuídas a um enunciado — sejam elas jurídicas, argumentativas ou causais — não devem ser consideradas meras hipóteses sobre a enunciação; pelo contrário, elas são constitutivas da própria enunciação.

Essa perspectiva sugere que o significado de um enunciado está intrinsecamente ligado ao contexto e à forma como é enunciado, evidenciando a dinâmica complexa entre forma e conteúdo. Assim, a análise de enunciados deve levar em conta não apenas o que é dito, mas também como é dito, reconhecendo que a enunciação desempenha um papel fundamental na configuração do sentido e na articulação de significados dentro do discurso.

Ducrot argumenta que um *enunciado* não é uma simples expressão de um único falante, mas sim um espaço em que diferentes vozes e perspectivas podem

coexistir. Essas vozes podem ser representadas por diferentes locutores ou por diferentes pontos de vista implícitos no discurso. A teoria da polifonia busca identificar e analisar essas vozes dentro do texto, reconhecendo como elas interagem e contribuem para o significado global do discurso (Ducrot, 2018).

Oswald Ducrot e Marion Carel em seu artigo *Atualização da Polifonia*, traduzido pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo e publicado na revista do mesmo programa de pós-graduação, propõe uma análise teórica acerca da concepção triádica da polifonia, com particular ênfase na noção de “enunciador”. Segundo os autores, a compreensão do significado em um enunciado não se restringe à análise do conteúdo e da atitude do locutor, mas envolve também uma terceira instância, a qual os autores denominam de “enunciador” ou “responsável” pelo conteúdo. Esta instância se configura como um elemento crucial para a construção do sentido, visto que sua função transcende a mera origem do discurso ou ponto de vista do locutor. Em vez de ser reduzido a uma posição unívoca, o “enunciador” é visto como um operador semântico que garante a validade do conteúdo comunicado (Carel; Ducrot, 2010).

Os autores refletem sobre as insuficiências das abordagens semânticas tradicionais, que se limitam à consideração do conteúdo do discurso e da atitude do locutor, sem incorporar uma análise mais profunda dessa terceira instância, que é capaz de conferir uma maior complexidade ao processo de significação. Ele propõe, para tanto, uma distinção entre três atitudes principais que o locutor pode assumir frente ao conteúdo do discurso: a atitude de “pôr”, que consiste em assumir um conteúdo; a atitude de “concordar”, relacionada aos conteúdos pressupostos; e a atitude de “exclusão”, em relação aos conteúdos negados. Cada uma dessas atitudes reflete uma forma distinta de interagir com o conteúdo enunciado e com o enunciador, ressaltando a polifonia que caracteriza a produção discursiva (Carel; Ducrot, 2010).

Além disso, o autor utiliza exemplos concretos, como o enunciado “*segundo o crítico do Monde, o último filme de Woody Allen fracassou*”, para ilustrar a função do enunciador como responsável pela validação do conteúdo. Nesse caso, a figura do enunciador vai além da simples posição de um sujeito ou grupo, desempenhando uma função semântica que assegura a veracidade do enunciado dentro do discurso. O enunciador, portanto, não se limita a um ponto de vista específico, mas funciona como uma instância responsável por garantir a consistência e a legitimidade do conteúdo comunicado (Carel; Ducrot, 2010)

Ao longo do texto, os autores também se dedicam a uma análise das diferentes “Pessoas” que podem se configurar como responsáveis pela enunciação do conteúdo: o “Locutor”, que tem a capacidade de garantir a validade do discurso, o “Mundo”, representado pela realidade ou pelas coisas que se dizem “assim”, e o “Testemunho”, que se refere a fontes ou instâncias externas que corroboram o conteúdo enunciado. A identificação e análise dessas diferentes Pessoas visam a refinar a compreensão do conceito de polifonia, evidenciando a multiplicidade de vozes e de responsabilidades que intervêm no processo de produção e recepção do discurso (Carel; Ducrot, 2010).

Em síntese, o texto propõe uma reflexão teórica aprofundada sobre a função semântica do “enunciador” e seu papel central na construção do sentido no discurso. Ao articular a complexidade da polifonia, o autor sugere que a significação não pode ser compreendida apenas a partir das atitudes do locutor ou do conteúdo enunciado, mas envolve uma rede de instâncias responsáveis, cuja interação contribui para a dinâmica da comunicação e da compreensão discursiva (Carel; Ducrot, 2010).

Em conclusão, a análise da polifonia apresentada por Ducrot evidencia a complexidade do ato de enunciar, ao diferenciar locutores e enunciadores e destacar a interdependência entre enunciado e enunciação. O locutor não apenas emite um enunciado, mas também mobiliza diversas vozes, o que faz o sentido do discurso. Essa perspectiva desafia a ideia de autoria única, ressaltando que o significado é influenciado por múltiplas vozes.

Trata-se de colocar na significação, ao lado das atitudes do locutor e dos conteúdos, uma terceira instância, que, como as duas outras, não é do tipo referencial e que não pode ser vista como alusão a indivíduos. Ela marca somente certo modo de garantir o dito, certo tom para apresentá-lo e a exigência correlativa de um tom particular para refutá-lo (Carel; Ducrot, 2010. p. 21).

Os autores parecem sugerir que o sentido está estritamente no interior do discurso, sem depender de elementos externos a ele. Nesse contexto, a “terceira instância” mencionada parece se referir à modalidade do discurso, ou seja, ao modo como o locutor garante ou apresenta o que está dizendo, sem recorrer a referências externas, como a realidade ou indivíduos. Essa instância não se limita às atitudes do locutor (como uma opinião ou postura) nem ao conteúdo propriamente dito, mas envolve a força da afirmação e o tom com que o conteúdo é apresentado. Em outras palavras, a terceira instância parece estar relacionada à forma de modulação do

discurso, estabelecendo o modo como o sentido se constrói e é interpretado dentro da própria estrutura discursiva. Esse fenômeno parece ser essencial para compreender como o sentido se organiza no discurso, de maneira autossuficiente, sem a necessidade de alusão a elementos fora dele.

A teoria Ducrotiana contesta a tese de que existe um único autor em cada enunciado; opondo-se, então, à unicidade do sujeito. O semanticista francês reforça em sua teoria enunciativa polifônica que o locutor e os enunciadores são diferentes sujeitos. O percurso teórico é sintetizado por Azevedo (2012, p. 170):

Ao questionar a existência de um ser único como autor do enunciado e como responsável pelo que nele é dito (o que é afirmado por outras teorias linguísticas), Ducrot (1987) demonstra que a descrição da enunciação, constitutiva do sentido do enunciado, contém (ou pode conter) a atribuição à enunciação de um ou vários sujeitos que seriam a sua origem. Assim sendo, sua tese é a de que é preciso distinguir entre esses sujeitos pelo menos dois tipos de personagens: os enunciadores e os locutores. Daí a ideia de que um enunciado é polifônico, isto é, tem seu sentido constituído por várias vozes, por vários pontos de vista.

A Teoria da Polifonia (TP), proposta por Ducrot, baseia-se principalmente em suas obras *O Dizer e o Dito* (1987) e *Polifonia y Argumentación* (1990), tendo como princípio central a ideia de que um único enunciado envolve múltiplos sujeitos, cada um com diferentes papéis linguísticos: o sujeito empírico (SE), o locutor (L) e o enunciador (E). O sujeito empírico (SE) é aquele que efetivamente produz o discurso; o locutor (L) é o responsável pela formulação do enunciado; e o enunciador (E) é a fonte dos pontos de vista que o locutor transmite. Ducrot defende que os enunciadores atuam como argumentadores, expressando, através de suas enunciações, sua posição, ponto de vista ou atitude, sem que necessariamente utilizem palavras exatas para isso. Como o autor afirma, “se eles falam, é apenas no sentido de que a enunciação reflete sua posição, atitude ou ponto de vista, mas não suas palavras no sentido literal” (Ducrot, 1987, p.192).

Sob essa ótica, Ducrot (1987) afirma que o enunciado comporta múltiplas vozes e, por isso, seu sentido é polifônico. Para esclarecer melhor essa ideia, é importante entender que, para Ducrot (1984), a enunciação é composta por três elementos. O primeiro é o locutor (L), que é o agente da atividade linguística, ou seja, a pessoa que produz o enunciado. O segundo elemento é o alocutário, que se divide em ouvinte e destinatário. O ouvinte (O) é a "pessoa do mundo real que, entre suas diversas características, tem a de ser o destinatário (D) e, designada por essa

propriedade, recebe, no discurso, uma caracterização independente” (Ducrot, 1984, p.391 – grifo da autora). O destinatário é aquele a quem a enunciação se destina. O terceiro elemento é a situação (S), que define o contexto de tempo e espaço no qual o discurso ocorre.

Portanto, o enunciado, para Ducrot, não se define por si mesmo, mas sim por uma referência a outros enunciados – aqueles pelos quais ele pretende ser continuado (Ducrot, 2009, p.12). O autor do enunciado, assim, coloca em cena diversos "personagens" no mesmo enunciado. O sentido surge a partir da confrontação dessas diferentes vozes. O sentido do enunciado, então, é o produto da interação dessas múltiplas perspectivas. Em termos gerais, o enunciado é a realização concreta de uma frase, em um tempo e espaço específicos, sendo uma manifestação linguística real (Azevedo, 2006). O locutor, por sua vez, é uma entidade discursiva que existe somente dentro do enunciado, conforme destacado por Azevedo (2006, p.91).

De acordo com o semanticista, o locutor, enquanto responsável pelo enunciado, põe em cena, por meio deste, enunciadores de quem ele organiza os pontos de vista e as atitudes. E, nesse sentido, o locutor manifesta sua própria posição em relação aos enunciadores que mobiliza, quer assimilando-se a um ou a outro, quer simplesmente fazendo-os aparecer no enunciado para contestá-los ou para mencionar outros pontos de vista que não os próprios. O sentido do enunciado estaria, então, não só nas diferentes vozes que se manifestam através dele, mas, principalmente, na posição do locutor frente aos enunciadores que são por ele mobilizados na produção do enunciado.

Ducrot (1987, p. 182) exemplifica a ideia anterior ao citar uma circular escolar que precisa ser assinada pelo responsável pelo aluno. De acordo com o autor, o pai que assina o documento é o sujeito empírico, mas, ao assinar e se tornar o responsável legal, ele passa a ser o locutor do enunciado, pois se apresenta como tal no início do texto, ao afirmar “eu, abaixo assinado, autorizo meu filho [...]”. O ato de assinar, portanto, não só identifica o locutor como também assegura a correspondência entre o locutor e o sujeito empírico, aquele que de fato assina. Dessa forma, o enunciado não apresenta um sujeito único, uma vez que o locutor e o sujeito empírico podem ser distintos.

Outro conceito importante abordado por Ducrot (1990) é o sujeito empírico (SE), que é o indivíduo capaz de produzir fisicamente o enunciado, o ser humano concreto, o sujeito de “carne e osso”. Contudo, o foco dos estudos de Ducrot está nos enunciadores e locutores, pois esses existem dentro do enunciado e são fundamentais para a significação do mesmo. Para o autor, o sujeito empírico está fora

do discurso, não sendo incluído no trabalho dos linguistas imanentistas, como é o caso de Ducrot.

A relação entre o locutor e o sujeito empírico nem sempre é direta. Para ilustrar essa distinção, Ducrot (1990, p. 18) apresenta o exemplo de um enunciado afixado em uma lata de lixo: “Não hesite em me usar”. A fala em primeira pessoa é atribuída à lixeira e não à pessoa que produziu a placa, o que demonstra que o locutor nem sempre coincide com o sujeito empírico que deu origem ao enunciado.

Além disso, Ducrot (1987) reconhece que o locutor pode adotar diferentes atitudes em relação aos pontos de vista que são expressos no discurso. O locutor pode concordar com esses pontos de vista ou se opor a eles, refletindo suas atitudes através da linguagem, seja por meio da concordância ou da discordância. O locutor, portanto, tem três atitudes principais, que podem ser exploradas na análise dos enunciados.

(a) L identifica-se com um enunciador no sentido de assumir o ponto de vista por este veiculado; (b) L aprova o conteúdo semântico revelado por um enunciador, concordando com ele mesmo que o enunciado não objetive fazer admitir esse conteúdo; e (c) L pode opor-se a um dos pontos de vista presentes no enunciado/discurso, recusando ou rejeitando esse enunciador (Ducrot, 1990, p. 66 67).

Com essa visão, percebe-se quebrada a premissa da unicidade do sujeito da enunciação, já que o locutor atualiza várias vozes que ele nega, aceita ou com que se identifica. “O locutor responsável pelo enunciado dá existência, por meio deste, a enunciadores de quem ele organiza os pontos de vista e as atitudes” (Ducrot, 1987, p. 193).

Os enunciadores são os pontos de vista evocados pelo locutor no momento em que produz o enunciado; não são pessoas do discurso.

Ducrot (1987) reforça que o locutor pode ser o responsável pela enunciação ou pelo locutor, enquanto ser no mundo, e possui a responsabilidade de ser o signatário do enunciado. É preciso indicar a posição do locutor em relação aos enunciadores.

Quanto às posições do locutor, Azevedo (2015) assinala que o locutor pode identificar-se com um dos enunciadores e, assim, assumir seu ponto de vista. Pode dar aprovação a um enunciador, indicando aceitar, admitir a origem do ponto de vista, fato que ocorre com a pressuposição. Na busca por exemplificar o que está posto, verificando, na prática, as funções do locutor e dos enunciadores, bem como a

interação existente entre eles, considere-se o enunciado (1).

(1) *A profissional de educação física recomenda que eu corra diariamente, mas hoje está chovendo.*

Os enunciadores (E), mobilizados pelo locutor (L) em (1) seriam:

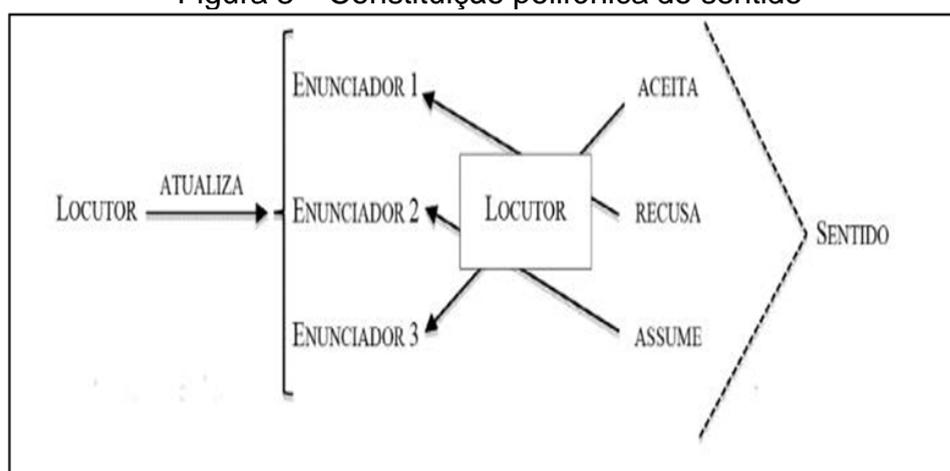
E1: A profissional de educação física recomendou a prática de corrida diariamente

E2: Hoje está chovendo

E3: A chuva desmotiva para a realização de corrida

Assim, ao analisar as atitudes manifestadas pelo locutor (L), nos três primeiros enunciadores, L aceita E1, E2 e assume E3. Pode-se perceber que o movimento argumentativo resulta das relações entre os pontos de vista que o locutor coloca em cena. E os enunciadores são a fonte da qual partem os pontos de vista; as vozes no universo enunciativo. Conforme Azevedo (2015), o sentido do enunciado não está unicamente nas distintas vozes que se apresentam por meio dos enunciadores, mas na posição que o locutor adota em relação a cada um dos enunciadores por ele mobilizados. Então, é preciso localizar locutor e enunciadores, o lugar, o ponto de vista de cada enunciador, para posteriormente, identificar a atitude do locutor em relação aos enunciadores. Ao tentar ilustrar o processo de constituição do sentido, abordam-se os diferentes pontos de vista, ou os enunciadores atualizados pelo locutor ao tratar do fenômeno da pressuposição. Esse fenômeno possui relevância para a Teoria da Argumentação na Língua e é fundamental na Teoria da Polifonia.

Figura 3 – Constituição polifônica do sentido



Fonte: Adaptado de Azevedo (2015, p. 450).

Azevedo (2015, p. 440) explicita que:

[...] falar em polifonia no discurso significa tratar apenas uma parte desse universo de relações e interconexões que o compõem; significa por sob a lupa as diferentes “vozes” que povoam o discurso, os diversos seres e não-seres que nele coabitam. Mas entender o sentido do discurso pelos pontos de vista que o locutor põe em cena é uma das vias de estudar essa complexidade, não em sua totalidade, obviamente, mas desde uma perspectiva essencial à própria existência do discurso.

Ducrot (1990) ressalta que é tarefa semântica linguística analisar e descrever o sentido do enunciado, o que este quer dizer. Então, o leitor precisa estar aberto à reflexão, pois o verbo ler pressupõe uma ação, o texto lido modifica o leitor, provocando-lhe diferentes experiências. A polifonia, por sua vez, possibilita que se tenham distintas visões de mundo, diferentes concepções de sociedade.

3 LEITURA E COMPREENSÃO LEITORA

O presente capítulo explicita, com embasamento nos teóricos que fundamentam a investigação, os conceitos de "*leitura*" e "*compreensão leitora*". São discutidos aspectos relacionados à compreensão leitora no contexto educacional contemporâneo, sua relação com a teoria da polifonia de Oswald Ducrot e a distinção entre as abordagens analítica e sintética, evidenciando os processos cognitivos envolvidos. Por fim, justifica-se a opção pela compreensão analítica nesta pesquisa.

3.1 LEITURA

Valendo-se do sistema de linguagem que é complexo que se desenvolve a habilidade de leitura. Desde o nascimento, estamos imersos em um ambiente que proporciona *inputs* para o desenvolvimento de nossa gramática interna e preparação para a comunicação verbal futura. No entanto, como afirmado por Vygotsky em sua obra seminal "Pensamento e Linguagem" (1934), a fala é internalizada através da interação social desde os primeiros anos de vida, enquanto a leitura requer mediação e instrução mais formal. Bruner, em "Fala da Criança: Aprendendo a Usar a Linguagem" (1983), complementa que a leitura e a escrita demandam um processo educacional mais estruturado, envolvendo aprendizado deliberado e prática sistemática. Além disso, Chomsky, em "Aspectos da Teoria da Sintaxe" (1965), destaca que a leitura exige habilidades específicas de decodificação e compreensão textual, que não são adquiridas de maneira automática como a habilidade de fala.

A constatação de que a leitura não é uma capacidade inata reforça a importância crucial de seu ensino, conforme delineado nos documentos orientadores da educação. No entanto, a habilidade de leitura não se limita à decodificação de símbolos e signos; é fundamental o desenvolvimento de habilidades para a compreensão leitora.

No ambiente escolar, por vezes, a compreensão e a interpretação são vistas como sinônimos, essas, porém, são etapas distintas do processo de leitura que advém da decodificação, para tanto recordemos as referidas etapas.

A *decodificação*, etapa inicial do processo de leitura, é, de maneira sucinta, a assimilação dos códigos e a resolução do código, portanto o *signo*. Baseando-se na

proposição de Tânia Maris de Azevedo, (2014, p. 11) “O primeiro seria o da decodificação, momento em que o leitor “decifra o código escrito”.” Portanto, o primeiro contato do leitor com o discurso escrito, acontecerá iniciando-se pela decodificação, já que nessa etapa há a apropriação dos códigos linguísticos da *fala*.

A *compreensão*, cuja etapa embasa toda a pesquisa aqui apresentada, necessita impreterivelmente do desenvolvimento da habilidade de decodificação, pois é nela que tendo domínio dos códigos linguísticos o leitor assimilará a inter-relação dos signos constituindo, dessa forma, o enunciado, ainda segundo (Azevedo, 2014, p. 8) “O segundo é o nível da compreensão, no qual se dá a “constituição, de modo analítico e sintético, do sentido das inter-relações das unidades de composição do discurso e do discurso como uma totalidade semântico-enunciativa”. Dessa forma, é na *compreensão* que se realiza a análise detalhada e a síntese do sentido das inter-relações entre as partes constituintes do discurso. Isso significa que, neste nível, é feito um trabalho de desmembrar o discurso em suas partes componentes, analisar como essas partes se relacionam e, ao mesmo tempo, sintetizar essas relações para entender o discurso como uma totalidade com significado semântico e enunciativo.

Em resumo, é um processo de análise profunda e síntese para compreender a estrutura e o significado global do discurso. Cabe ressaltar que a presente pesquisa se basta na análise dessa habilidade pelo viés da Teoria da Polifonia, partindo dos enunciados presentes na Prova Avaliar é TRI do Rio Grande do Sul, realizada por estudantes da 3ª série do ensino médio, etapa em que, espera-se, que a *compreensão leitora* esteja desenvolvida pelos estudantes.

Por fim, há a *interpretação*, essa não foi analisada na presente pesquisa, por se tratar de um nível cuja teoria embasadora da investigação afasta-se epistemologicamente. A interpretação compreende a interação leitor - texto, evidenciando que a interpretação do discurso lido advém das experiências do leitor para a assimilação do discurso. Azevedo (2016, p. 75) explica a *interpretação* como “[...] relações entre o conteúdo temático do discurso e os contextos de produção e de recepção desse discurso.”.

Sob essa perspectiva, a capacidade de compreensão da leitura requer que o leitor compreenda tanto o que é explicitamente quanto o que é implicitamente expresso no texto. Posteriormente, ele avança para o estágio de interpretação, quando conecta o conteúdo do texto aos seus contextos externos de produção e recepção. Parece ser uma razão para que educandos do ensino básico,

especialmente da 3ª série do ensino médio, sintam dificuldade em ler de forma compreensiva a abordagem da leitura na Educação Básica, no que tange às etapas de leitura, pois, como explicitado, ler é um percurso complexo e cada etapa desse percurso exige atenção distinta para que a habilidade seja desenvolvida.

O entendimento das etapas de leitura como sinônimos frequentemente resulta na elaboração de avaliações que visam compreender a aprendizagem das três etapas de leitura (decodificação, compreensão e interpretação). Porém ao mesmo tempo as etapas, por vezes, não são adequadamente desenvolvidas, limitando-se ao nível de decodificação. Nesse sentido, busca-se aqui analisar de que forma os enunciados da prova Avaliar é TRI de 2022 buscaram avaliar o desenvolvimento da habilidade de compreensão leitora e de que forma a amostragem dos resultados é, efetivamente, capaz de explicar esse desenvolvimento.

3.2 COMPREENSÃO ANALÍTICA E COMPREENSÃO SINTÉTICA

O processo de leitura é composto por várias etapas interdependentes, cada uma exigindo habilidades cognitivas específicas. Como já foi abordado anteriormente, as fases desse processo incluem a decodificação, compreensão e interpretação. A decodificação, que é a etapa inicial, refere-se à capacidade do leitor de identificar e solucionar os códigos linguísticos presentes no texto, convertendo os sinais gráficos em sons e, a partir disso, em palavras e frases. Esta fase é fundamental, pois estabelece a fundação da leitura, possibilitando que o leitor construa o sentido das unidades linguísticas. Sem uma decodificação eficaz, o leitor não consegue acessar o significado do texto, o que impede o avanço para estágios mais complexos de interpretação.

A compreensão, por sua vez, é a etapa que dá continuidade ao processo e constitui o foco principal desta pesquisa. Compreender um texto exige não apenas o domínio da decodificação, mas também a habilidade de conectar as unidades linguísticas em um sentido global, integrando as relações semânticas e sintáticas que formam o enunciado. Para que essa compreensão ocorra, o leitor precisa identificar as inter-relações entre os signos dentro do discurso, levando em consideração tanto o conteúdo temático quanto os contextos de produção e recepção do texto. Esse processo envolve a análise das partes do texto e a capacidade de estabelecer ligações

entre elas, possibilitando que o leitor construa uma interpretação coerente do todo. Portanto, a compreensão é uma atividade cognitiva mais complexa do que a simples decodificação, pois exige não apenas a capacidade de entender as palavras isoladas, mas também de interpretar as relações entre elas dentro do contexto específico do texto. Essa interpretação depende do conhecimento prévio do leitor, de sua habilidade de associar as informações do texto a outros saberes adquiridos e de sua capacidade de aplicar estratégias cognitivas para integrar e organizar essas informações. Em outras palavras, a compreensão vai além da simples associação de símbolos e envolve a construção de significado com base em uma interpretação mais ampla e contextualizada.

A complexidade das etapas de leitura, portanto, se revela na interação contínua entre a decodificação, a compreensão e a interpretação. A primeira, como base, possibilita a assimilação dos signos, enquanto a segunda, de nível mais avançado, exige a capacidade de elaborar um significado global a partir das relações semânticas identificadas. O domínio da decodificação é imprescindível para a compreensão, mas é a habilidade de analisar e integrar as informações que permite uma interpretação mais profunda do texto, levando em conta tanto o conteúdo quanto o contexto de produção e recepção.

Com relação à complexidade das “etapas” de leitura, Azevedo (2016), em seus estudos, sugere a análise da compreensão leitora por meio de dois níveis, conforme detalhado a seguir:

[...] (a) compreensão analítica em que o leitor “decompõe” a totalidade semântica que é o discurso em partes (enunciados, palavras) com o intuito de examinar cada uma, e as relações de umas com as outras, a fim de compreender o todo; e (b) a compreensão sintética, na qual o leitor “recompõe” a unidade do discurso pela reconstituição das inter-relações semânticas previamente compreendidas por análise (Azevedo, 2016, p. 76)

A distinção construída pela estudiosa, quando se refere à compreensão analítica, pressupõe a Teoria da Polifonia de Ducrot, fazendo com que o leitor relacione as informações do texto; para isso, precisa ter conhecimentos linguísticos que se referem à estrutura da língua escrita, ter referências sobre o tema e sobre o contexto comunicativo interno ao discurso lido. Enfim, o leitor deve mobilizar diferentes conhecimentos.

Portanto, compreender o texto não pode ser prática reduzida apenas à extração das informações nele contidas, é preciso entender os encadeamentos

argumentativos. A leitura, então, fica distante de ser atitude passiva, uma vez que o leitor está sempre em busca de sentido do que lê, não sendo mero receptor de informações, colocando em evidência as relações que existem entre *eu* e *tu* (Niederauer, 2015).

A compreensão leitora ocorre quando o leitor, levanta questionamentos e os responde, ressaltando-se que cada leitor é único, e as percepções de um mesmo texto podem ser diferenciadas. É pertinente trazer o que dizem Flores e Teixeira (2005, p. 8) sobre a leitura destacando que essa “[...] é também um fenômeno enunciativo [...]”, pois, quando o leitor “interpreta” o enunciado, é capaz de reconstruí-lo, uma vez que estabelece a relação com o texto. No entanto, o enunciado produzido não pode ser de qualquer sentido, pois o discurso orienta a direção que o leitor deve seguir. Consoante Niederauer (2015, p. 26), “[...] ler enunciativamente é interagir com o discurso, constituindo sentido do que é lido, no momento e no espaço em que está sendo lido.”.

Azevedo (2016) faz uma distinção entre dois processos essenciais de compreensão textual: a compreensão analítica e a compreensão sintética, que se interrelacionam no processo interpretativo de um discurso. A primeira, a compreensão analítica, pode ser descrita como um movimento de “decomposição” do texto, no qual o leitor fragmenta a totalidade semântica do discurso em suas partes constituintes, como enunciados, palavras e outros elementos linguísticos.

O propósito dessa decomposição é examinar cada uma dessas partes isoladamente, com o objetivo de compreender o significado específico de cada segmento e, a partir daí, investigar as relações semânticas que os conectam. Esse processo analítico é fundamental para que o leitor compreenda as sutilezas e as nuances presentes nas diferentes unidades do texto, permitindo-lhe identificar como essas partes contribuem para a construção do significado global.

Em contrapartida, a compreensão sintética se configura como um movimento de “recomposição” do texto, que visa restabelecer a unidade do discurso a partir das inter-relações semânticas identificadas na análise. Ao recompor o texto, o leitor integra as partes analisadas, formando uma percepção holística e coesa do conteúdo. Esse processo sintético não apenas reconstrói a unidade do texto, mas também permite que o leitor articule as diversas informações de forma a compreender o todo, conectando as partes de maneira coerente. Assim, a síntese permite que o leitor não apenas conheça o significado de cada parte, mas também seja capaz de construir

uma visão integrada do texto, superando a fragmentação inicial (Azevedo, 2016).

Essas duas formas de compreensão, analítica e sintética, são complementares e interdependentes, sendo necessárias para uma leitura profunda e eficaz. A compreensão analítica possibilita uma investigação detalhada dos elementos textuais, enquanto a compreensão sintética facilita a integração e articulação desses elementos para a construção de um entendimento global. Ambas as abordagens são cruciais para que o leitor consiga não apenas decifrar os significados presentes no texto, mas também interpretá-lo de forma ampla e contextualizada, considerando as relações entre suas partes (Azevedo, 2016).

Em última análise, a alternância entre compreensão analítica e sintética destaca a complexidade do processo de leitura e interpretação. Enquanto a análise oferece uma perspectiva segmentada e detalhada, a síntese permite uma visão global e coesa. A articulação desses dois movimentos é essencial para uma leitura acadêmica mais rigorosa e fundamentada, sendo uma estratégia indispensável para a construção de uma compreensão dos enunciados. Assim, essas práticas de decomposição e recomposição do discurso são indispensáveis para uma compreensão efetiva e integral do conteúdo textual (Azevedo, 2016).

A adoção da compreensão leitora sintética para a análise dos enunciados se justifica pela sua capacidade de proporcionar uma abordagem mais aprofundada e integrada na interpretação do texto. Ao contrário da compreensão analítica, que fragmenta o discurso para entender seus componentes individuais, a compreensão sintética permite que o leitor reconstrua a totalidade do texto a partir das inter-relações semânticas e sintáticas identificadas nas partes analisadas. Essa recomposição dos elementos do discurso é essencial para uma compreensão mais precisa e substancial do conteúdo, pois possibilita ao leitor articular as diversas partes de forma a perceber sua conexão e contribuição para o significado global do texto.

Ao aplicar a compreensão sintética na análise dos enunciados, o leitor não se limita a entender os elementos isoladamente, mas se ocupa da tarefa de compreender como esses elementos se interligam e interagem dentro do contexto mais amplo do texto. Esse processo é particularmente relevante quando se busca entender a estrutura argumentativa e a lógica subjacente aos enunciados, pois a recomposição permite uma visão mais clara das relações causais, dos pressupostos implícitos e das conclusões que emergem do discurso. Assim, a compreensão sintética possibilita uma leitura mais precisa e fundamentada dos enunciados, promovendo a identificação das

interconexões entre as diversas partes do texto e a construção de um entendimento coerente.

Em suma, a escolha pela compreensão sintética na análise dos enunciados é plenamente justificada pela sua capacidade de oferecer uma leitura mais integrada e contextualizada, permitindo análise e reconstrução o sentido global do texto a partir das relações semânticas e sintáticas que permeiam seus elementos constituintes. Este processo de recomposição não só favorece a clareza na interpretação, mas também assegura uma compreensão mais refinada e aprofundada, essencial para a análise crítica e rigorosa dos enunciados no contexto da Avaliação realizada pelos estudantes.

3.3 ANÁLISE DOS ENUNCIADOS COM MAIOR ÍNDICE DE ERRO NA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA AVALIAR É TRI DE 2022

A “Avaliação Diagnóstica Avaliar é TRI”, realizada pelo governo, teve como objetivo avaliar diversas competências dos estudantes, sendo uma delas a compreensão leitora em Língua Portuguesa. A avaliação foi elaborada a partir das matrizes de referência, que estabeleceram as competências a serem analisadas, com foco principal na habilidade dos estudantes de compreender textos, identificando tanto as informações explícitas quanto as implícitas. Dentro das 26 questões presentes na avaliação, as questões diretamente relacionadas à competência de compreensão leitora foram as de números 13, 25, 12, 14, 03, 04, 11 e 16.

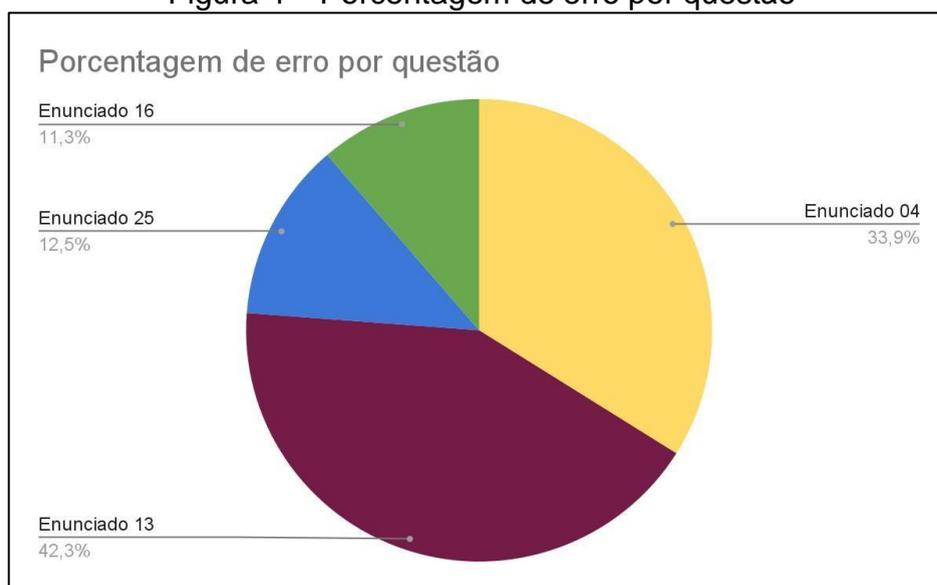
Para a análise na pesquisa, foram selecionadas as questões que mais evidenciaram dificuldades para os estudantes, com base no índice de maior erro. Esse critério permitiu identificar as questões em que os estudantes apresentaram menor índice de acerto, selecionando as questões 13, 04, 25, e 16 como foco para a investigação.

O objetivo da análise dessas questões específicas é aplicar a teoria da Polifonia, proposta por Ducrot, para compreender as múltiplas vozes discursivas que emergem nos enunciados e se relacionam com as respostas. A teoria da Polifonia, como abordada por Ducrot, argumenta que um enunciado pode ser entendido como a manifestação de vários pontos de vista e não apenas como a expressão de uma única perspectiva. Assim, a pesquisa busca explorar como os alunos mobilizam

diferentes vozes ao compreender os textos e responder às questões, permitindo uma análise mais detalhada da competência de compreensão leitora, com base nas inter-relações discursivas entre os enunciados.

Portanto, a seleção das questões 13, 04, 25, e 16 não visa somente mapear as dificuldades dos estudantes, mas também aplicar a teoria da Polifonia para entender as interações discursivas no processo de leitura e compreensão de textos. Questões com maior número de erros: 13, 04, 25 e 16.

Figura 4 – Porcentagem de erro por questão



Fonte: Elaboração da autora (2025).

Figura 5 – Questão 13

C1201

Leia o texto abaixo.

A professora de desenho

[...] Toda sexta-feira, depois do recreio, [...] entrava a professora de desenho. A dona Andréia. [...] A aula de desenho era uma farrá. A gente abria os cadernos, que não tinham linhas, só folhas de papel em branco, para a gente fazer o que quisesse. Podia. Dona Andréia deixava. Ela era linda.

5 Um dia, ela se atrasou. [...] Todo mundo estava louco para ter aula de desenho. Por que será que ela estava atrasada? [...] Talvez a dona Andréia tivesse brigado com o namorado. Pode ser que o diretor da escola tivesse dado uma bronca nela. Vai ver que tinha alguém doente na família.

10 Mas a gente não queria saber de nada. Só queria ter aula de desenho. Foi quando a dona Andréia apareceu. Todos nós ficamos contentes. Não foi só contente. Foi uma espécie de alegria total, de gritaria, de explosão. Ela entrou na classe. Alguém gritou:
– É a Andréia!

[...] Todo mundo começou a gritar:
– É a Andréia! É a Andréia!

15 O berreiro foi ganhando ritmo. Como se fosse torcida de futebol.
– AN-DRÉ-IA! AN-DRÉ-IA! [...]

Ela começou ficando alegre com a zoeira. Deu um sorriso. O sorriso dela era lindo. [...] Depois, ela ficou um pouco assustada. Não estava entendendo a bagunça. [...]

20 Foi então que eu vi. Ela começou a chorar. E saiu da sala. Na hora, não entendi. Fiquei pensando. Quem sabe ela se assustou muito. Talvez não imaginasse que a gente gostava tanto dela. E, às vezes, muito amor assusta as pessoas. [...] Ela também pode ter chorado por outro motivo qualquer. Estava triste com o namorado, ou com alguma doença da família, e toda aquela alegria da gente atrapalhando os sentimentos dela.

25 A Andréia nunca mais voltou. As aulas de desenho acabaram. Comecei a perceber uma coisa. É que às vezes, quando a gente gosta demais de uma pessoa, não dá certo. Dá uma bobeira na gente. A gente começa a gritar:
– Andréia! Andréia!

E a Andréia fica sem jeito. Não sabe o que fazer. Se assusta. Se enche.

30 Ouça este conselho: Se você gosta muito de alguém, tome cuidado antes de fazer escândalo. Não fique gritando "Andréia! Andréia!". Finja que você só está achando a pessoa legal, nada mais. Senão a Andréia sai correndo.

Quando a gente gosta de alguém, tem de fazer como sorvete. Dá uma mordidinha. Mas não enfia o nariz e a boca na massa de morango. Senão, vão achar que a gente é idiota.

35 As pessoas da minha classe gostavam tanto da Andréia, que ela foi embora. Se a gente fosse mais esperto fingia que não gostava tanto.

COELHO, Marcelo. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/fundamental-1/professora-desenho-634209.shtml>>. Acesso em: 4 mar. 2015. Fragmento. (P120157H6_SUP)

13) (P120159H6) Nesse texto, no trecho "**Se** a gente fosse mais esperto fingia que não gostava tanto." (l. 34-35), o termo em destaque estabelece uma relação de

A) comparação.
B) conclusão.
C) explicação.
D) hipótese.
E) tempo.

Fonte: Adaptado de Avaliação diagnóstica avaliar é TRI (2022).

Nota: Gabarito: C

42,3% dos educandos da escola erraram na questão conforme gabarito da prova.

A análise do texto apresentado permite destacar diversos aspectos críticos em relação à sua estrutura, escrita e pontuação, os quais podem gerar ambiguidades e dificuldades na compreensão. A pontuação, em particular, é um elemento que, ao longo do texto, não se mostra sempre precisa, o que pode comprometer a clareza e a

fluidez da leitura, exigindo uma interpretação mais cuidadosa do leitor. A seguir, é possível observar exemplos concretos onde a pontuação falha em fornecer um direcionamento claro para a compreensão do texto, gerando, por vezes, ambiguidades que dificultam a análise e a fluência do discurso.

Primeiramente, o uso das reticências ao longo do texto contribui para a interrupção do fluxo narrativo e, em muitos momentos, para a ambiguidade interpretativa. Em um trecho inicial, o narrador afirma: “A professora de desenho [...] Toda sexta-feira, depois do recreio, [...] entrava a professora de desenho.” Aqui, as reticências sugerem uma lacuna na narrativa, mas a ausência de explicação sobre o que é omitido cria uma sensação de incompletude, dificultando a compreensão imediata. A pausa abrupta gerada pelas reticências não é suficientemente esclarecida, o que pode levar o leitor a diversas compreensões sobre o que está sendo deixado de fora. Esse recurso, ao invés de proporcionar uma reflexão mais profunda, acaba por interromper o ritmo do discurso de maneira um tanto desconcertante.

Além disso, a pontuação ao longo de frases longas também contribui para a falta de clareza. Em um outro momento do texto, o narrador questiona: “Por que será que ela estava atrasada? [...] Talvez a dona Andréia tivesse brigado com o namorado. Pode ser que o diretor da escola tivesse dado uma bronca nela.” A falta de vírgulas ou pausas claras entre essas hipóteses torna difícil para o leitor distinguir as diferentes possibilidades apresentadas. A ausência de uma separação pontual adequada pode induzir o leitor a entender que as hipóteses estão interligadas de forma contínua, quando, na realidade, são sugestões distintas. O uso de vírgulas ou um ponto entre as frases seria essencial para garantir uma leitura mais fluida e precisa.

Outro ponto que gera ambiguidade na pontuação refere-se ao uso de frases fragmentadas e à ausência de uma separação mais clara entre os elementos do texto. Um exemplo disso ocorre quando o narrador afirma: “A Andréia nunca mais voltou. As aulas de desenho acabaram. Comecei a perceber uma coisa. É que às vezes, quando a gente gosta demais de uma pessoa, não dá certo. Dá uma bobeira na gente.” Embora as frases curtas contribuam para a simplicidade do estilo, elas podem dificultar a compreensão de uma ideia mais complexa, especialmente pela ausência de uma pontuação mais cuidadosa que indicasse a relação entre as frases. A continuidade do raciocínio poderia ser mais bem marcada com o uso de uma vírgula ou de uma pausa mais evidente, o que facilitaria a compreensão da conexão entre a frustração do narrador e a percepção das consequências emocionais de seu

comportamento.

O uso de interjeições também se mostra um elemento de confusão quando não há uma pontuação adequada para marcar a alteração de tom no texto. No trecho “Ela começou ficando alegre com a zoeira. Deu um sorriso. O sorriso dela era lindo.”, a ausência de uma vírgula ou ponto entre as frases faz com que a relação temporal entre as ações do narrador – o sorriso e a alegria – não fique clara. A construção “Ela começou ficando alegre com a zoeira” seguida de “Deu um sorriso” pode ser interpretada como se o sorriso fosse consequência direta da “zoeira”, ou como algo independente, o que gera uma dúvida na leitura. Uma vírgula ou uma pontuação mais precisa poderia fazer com que essa relação fosse compreendida de forma mais clara.

No que diz respeito ao uso do “mas” sem uma pontuação clara, nota-se uma falha na construção do pensamento do narrador. Em “É que às vezes, quando a gente gosta demais de uma pessoa, não dá certo. Dá uma bobeira na gente.”, a ausência de uma vírgula ou ponto entre “não dá certo” e “Dá uma bobeira na gente” gera ambiguidade. O leitor pode interpretar a frase como uma única ideia, quando, na verdade, são duas proposições separadas que necessitam de uma pausa para que sua distinção seja claramente entendida. A falta de pontuação compromete a precisão da argumentação e dificulta a construção lógica da ideia, tornando-a mais suscetível a interpretações equivocadas.

A ausência de numeração de linhas é uma falha adicional que impacta a eficácia da análise textual. A numeração das linhas em um texto é um recurso crucial para facilitar a localização de passagens específicas e permitir uma análise mais precisa. Sem esse recurso, o leitor se vê obrigado a reler o texto diversas vezes para localizar os trechos de interesse, o que gera perda de tempo e dificulta o processo de resposta. A numeração das linhas poderia otimizar a análise, oferecendo uma referência clara e facilitando a organização do raciocínio.

Em suma, a análise do texto revela que a pontuação e a estrutura textual apresentam falhas significativas que prejudicam a clareza e a fluidez da leitura. O uso excessivo de reticências, a falta de vírgulas ou pausas adequadas, e a ausência de numeração de linhas são fatores que contribuem para uma interpretação ambígua e imprecisa. Embora o estilo coloquial e a proximidade com a oralidade conferem ao texto uma certa autenticidade e naturalidade, essas características também tornam a narrativa mais suscetível a ambiguidades e a uma compreensão fragmentada. Para um texto que exige uma análise mais rigorosa, como em uma prova, é imprescindível

que a pontuação seja mais precisa e que os recursos de organização textual, como a numeração das linhas, sejam devidamente empregados.

Análise:

Enunciado (1)

(1) Se a gente fosse mais esperto fingia que não se gostava tanto

E1: A gente é esperto

E2: A gente poderia ser mais esperto

E3: A gente poderia fingir ser mais esperto

Frente aos enunciadores mobilizados, o Locutor L: aceita E1, E2 e assume E3.

13) (P120159H6) Nesse texto, no trecho “**Se** a gente fosse mais esperto fingia que não gostava tanto.” (l. 34-35), o termo em destaque estabelece uma relação de

A) comparação.

B) conclusão.

C) explicação. - GABARITO DA PROVA

D) hipótese. - GABARITO CONFORME ANÁLISE TEÓRICA

E) tempo.

A questão proposta pede que se identifique a relação estabelecida pelo termo destacado no enunciado: “Se a gente fosse mais esperto fingia que não gostava tanto.” (l. 34-35). O gabarito fornecido pela prova escolheu a alternativa C) explicação, enquanto, de acordo com a análise gramatical e teoria linguística, a alternativa correta é D) hipótese.

A construção do enunciado utiliza a conjunção “se”, que introduz uma oração condicional, um tipo de estrutura gramatical que expressa uma hipótese, isto é, uma situação não real ou improvável. O locutor está sugerindo uma possibilidade de ação (“fingia que não gostava tanto”) caso uma condição fosse atendida (“se a gente fosse mais esperto”). Em outras palavras, o que é apresentado não corresponde a uma

explicação de algo que realmente aconteceu, mas a uma hipótese de como as coisas poderiam ter sido diferentes, caso outra circunstância tivesse ocorrido. Esse tipo de construção é classificado como oração condicional, que é usada para expressar hipóteses.

De acordo com o gramático Luiz Antônio Marcuschi (2010), frases com “se” que indicam uma possibilidade ou situação não real pertencem ao campo das hipóteses, já que expressam algo que não ocorreu, mas poderia ter ocorrido em circunstâncias distintas. Marcuschi explica que orações condicionais introduzem situações hipotéticas, que são representadas no modo subjuntivo, como é o caso de “fosse” na frase em análise.

O uso da palavra “hipótese” refere-se a uma suposição de como algo poderia ter acontecido em condições diferentes, e não a uma explicação ou justificativa do que efetivamente ocorreu. O erro do gabarito, que indicou “explicação”, ocorre justamente aqui: uma explicação deve detalhar uma causa ou motivo para um evento ocorrido, mas no caso do enunciado, o que se apresenta é uma possibilidade, não uma causa. O gramático Carlos Alberto Faraco (2009) reforça que a construção condicional, representada pela conjunção “se”, tipicamente estabelece uma relação hipotética. Segundo Faraco, o uso do modo subjuntivo (“fosse”) em orações condicionais denota um caráter de incerteza e suposição, característica das hipóteses, e não das explicações, que implicam em uma relação de causa e efeito entre as proposições.

Portanto, com base na análise gramatical e na teoria linguística, o enunciado “Se a gente fosse mais esperto fingia que não gostava tanto” estabelece uma relação de hipótese, e não de explicação. A alternativa D) hipótese está correta, enquanto a alternativa C) explicação do gabarito está equivocada. Como destacado pelos gramáticos Marcuschi e Faraco, a estrutura condicional com o modo subjuntivo e a conjunção “se” é um claro indicador de que se trata de uma hipótese, ou seja, de uma situação não real, mas possível.

A análise polifônica pode ser um recurso importante para compreendermos a relação entre os diferentes pontos de vista presentes no enunciado e como o locutor se posiciona em relação a esses pontos. No enunciado em questão — “Se a gente fosse mais esperto fingia que não gostava tanto” — podemos observar, por meio da teoria da polifonia de Ducrot, a presença de diferentes vozes, ou enunciadores, que são mobilizadas pelo locutor.

Primeiramente, é fundamental destacar que o locutor (L) é o responsável por articular e organizar as diversas vozes e pontos de vista que aparecem no enunciado. No caso dessa frase, o locutor está expressando um ponto de vista hipotético que envolve uma reflexão sobre o comportamento de “fingir” algo. Esse ponto de vista é apresentado como uma possibilidade, uma condição que se realiza apenas se as pessoas fossem mais “espertas”. Ou seja, o locutor não está afirmando diretamente que as pessoas deveriam agir assim, mas está colocando uma possibilidade no plano da hipótese, que se sustenta na ideia de que a esperteza permitiria uma atitude diferente.

Os enunciadores mobilizados aqui são, principalmente:

- **E1 (Sujeito Empírico):** Este enunciador poderia ser identificado como qualquer pessoa que, na visão do locutor, poderia agir de maneira mais “esperta” — ou seja, o sujeito empírico seria aquele que se encontraria em uma situação hipotética, alguém capaz de, sob certas condições, agir de maneira diferente.

- **E2 (Locutor):** O locutor, ao fazer essa afirmação, posiciona-se como alguém que reflete sobre um comportamento que ele próprio poderia adotar ou observar em outras pessoas. O locutor sugere que, em um cenário hipotético, ele ou “a gente” poderia agir de forma diferente se fosse mais esperto.

- **E3 (Enunciador):** Neste caso, o enunciador seria a voz implícita da “esperteza” ou do “fingimento”, que são valores ou atitudes que o locutor imagina que poderiam existir, mas que, por algum motivo, não são adotadas na realidade.

A hipótese presente no enunciado é uma construção que depende da relação condicional (“se”), o que a distingue de outras relações como explicação ou causalidade, e é aqui que a análise polifônica se torna relevante. O locutor está não apenas apresentando sua própria visão sobre um comportamento, mas colocando em cena as possibilidades de outras vozes e pontos de vista sobre o que seria ou não “esperto” agir dessa forma.

A atitude do locutor diante desses enunciadores está, portanto, relacionada à sua disposição em criar uma suposição ou hipótese. O locutor não se apresenta como alguém que afirma algo com certeza, mas como alguém que está levantando uma possibilidade que só se concretizaria sob uma condição específica. Esse movimento

é reflexivo e hipotético, evidenciado pela conjunção condicional que estabelece a relação de incerteza e possibilidade. A escolha da alternativa D) hipótese como a resposta correta, portanto, está alinhada com a análise de como o locutor articula a frase, que se configura como uma proposição condicional.

A análise polifônica permite compreender melhor como o sentido do enunciado não é construído apenas por uma voz isolada, mas pela interação entre diferentes enunciadores e pela postura que o locutor adota em relação a essas vozes. Ao considerar a presença de múltiplos pontos de vista e sua organização, o leitor se torna capaz de identificar com mais clareza a natureza hipotética do enunciado e, por consequência, a resposta correta à questão proposta.

Por fim, como mencionado anteriormente, o erro dos estudantes também pode estar relacionado ao gabarito incorreto. O fato de o gabarito ter atribuído à alternativa C) explicação a relação entre os elementos do enunciado em vez de D) hipótese, levou muitos alunos a buscarem uma justificativa causal, ao invés de uma construção condicional. Esse tipo de erro na formulação ou correção das questões pode prejudicar a avaliação das competências dos alunos, pois desvia o foco de sua habilidade de entender as relações semânticas no texto conforme as estruturas argumentativas e hipóteses propostas, como destacado pela teoria polifônica.

Figura 6 – Questão 04

Leia o texto abaixo.

Todo livro de *youtuber* é ruim? O caso Jout Jout

Daí a Companhia das Letras lança um livro de *youtuber*. Jout Jout, conhece? Mulher [...] dramática feito festa de criança que acaba o brigadeiro, só fala verdades, gente boa demais. [...] E o que é que eu tenho a ver com isso?, você me pergunta.

5 [...] Nada mais natural. Está se publicando o que eles têm a dizer (alguns têm). Aí você quase imagina que um dia vai entrar na livraria e ver entre as prateleiras de LITERATURA ESTRANGEIRA e LITERATURA BRASILEIRA, algo como LITERATURA DE YOUTUBERS.

Mas é literatura, é? Tem arte ali, tem? [...]

A maioria, provavelmente não. Muito pouco. [...]

10 Ainda assim, “o caso Jout Jout” [...] é diferente. Quando peguei o livro dela, fiquei meio assim. Gosto do seu humor nos vídeos, mas prender isso num livro não é tarefa fácil. Ela sabe disso (a gente sabe que você deve saber, Jout Jout). Daí ela se reinventou, tirou mais uns troços de si mesma, algo bem a cara dela, sabe? Tipo, as crises. [...] E escreveu tudo em forma de crônica, bate e volta, jogo rápido, papo reto. Ficou gostoso de ler. Bem escrito [...].

15 A Julia Tolezano, também conhecida como Jout Jout, ou vice-versa, aprisionou um bocado de vida no texto. Falou de coisa de infância, de menina, de mulher, da profissão, de tudo e mais um pouco, amarrando o negócio todo em uma temática, suas crises.

E pra resumir a história toda, *Tá todo mundo mal*, de Jout Jout (Companhia das Letras, 2016), se salva na boa. [...] É divertido, mas diferente dos vídeos. É outra coisa. É literatura, poxa.

REIS, Vilto. Disponível em: <<http://homoliteratus.com/todo-livro-de-youtuber-e-ruim-o-caso-jout-jout/>>. Acesso em: 11 maio 2017. Fragmento. (P121328H6_SUP)

04) (P121328H6) Um argumento do autor para defender a qualidade do livro de Jout Jout encontra-se no trecho:

- A) “Daí a Companhia das Letras lança um livro de *youtuber*. Jout Jout, conhece?”. (l. 1)
- B) “Está se publicando o que eles têm a dizer...”. (l. 4)
- C) “Gosto do seu humor nos vídeos, mas prender isso num livro não é tarefa fácil”. (l. 10)
- D) “Ficou gostoso de ler. Bem escrito...”. (l. 13)
- E) “Falou de coisa de infância,...”. (l. 15)

Fonte: Adaptado de Avaliação diagnóstica avaliar é TRI (2022).

Nota: Gabarito: C

33% dos educandos da escola erraram na questão.

A questão apresentada na prova, ao abordar o livro de Jout Jout, revela aspectos que merecem uma análise crítica, sobretudo no que se refere à escrita, pontuação, proximidade com a oralidade e a ausência da numeração de linhas.

Primeiramente, a escrita e a pontuação são pontos centrais para análise. O texto, embora consiga capturar uma certa fluidez, peca pela falta de clareza e organização em alguns momentos. O uso de frases longas e desconexas compromete a compreensão, principalmente quando o texto parece seguir um fluxo de raciocínio sem uma estrutura bem definida. A pontuação também falha ao não demarcar de forma clara as pausas necessárias para a compreensão do discurso, o que pode gerar confusão e dificultar o entendimento do que está sendo argumentado. Essa falta de rigor na pontuação compromete a precisão da resposta e a coesão do texto, tornando-o mais difícil de seguir.

A proximidade com a oralidade é outro aspecto a ser observado. Embora a escrita tente capturar um estilo mais descontraído e coloquial, típico da linguagem utilizada em vídeos de youtubers como Jout Jout, isso pode ser visto tanto como uma aproximação quanto uma falha. A oralidade é, em muitos casos, marcada por um fluxo mais livre e, por vezes, impreciso, o que se reflete no texto escrito. Esse estilo mais solto, embora condizente com a proposta de um youtuber, pode ser inadequado para uma questão de prova, onde se espera uma linguagem mais formal, clara e coesa. A falta de distanciamento da oralidade pode, assim, prejudicar a argumentação, tornando-a menos objetiva e mais propensa a ambiguidades.

Por fim, a ausência da numeração de linhas é uma falha prática que acaba por resultar em uma perda de tempo para o estudante. A numeração das linhas é essencial em provas, pois facilita a referência direta a passagens específicas do texto, permitindo uma análise mais precisa e estruturada. Sem essa numeração, o estudante se vê obrigado a reler o texto diversas vezes para localizar os trechos que deseja comentar, o que aumenta o tempo necessário para a da resposta e pode prejudicar a eficiência na realização da prova.

Em suma, a questão falha em apresentar um texto com organização e pontuação adequadas, além de se aproximar excessivamente da oralidade, o que compromete a clareza e a formalidade esperada em um ambiente acadêmico. A ausência da numeração de linhas, por sua vez, é um erro prático que impacta diretamente a eficiência do candidato ao abordar a questão.

Análise:

Enunciado(2)

Gosto do seu humor nos vídeos, mas prender isso num livro não é tarefa fácil

No enunciado (2) os enunciadores (E), mobilizados pelo locutor (L), seriam:

E1: Gosto do seu humor nos vídeos

E2: Prender seu humor dos vídeos em um livro é tarefa fácil

E3: Prender seu humor dos vídeos em um livro não é tarefa fácil.

Frente aos enunciadores mobilizados, o sujeito aceita E1, recusa E2, e assume E3.

Esses enunciadores revelam a relação entre a apreciação do humor nos vídeos e a dificuldade de mantê-lo de forma eficaz ao transpor esse conteúdo para a mídia impressa. O locutor expressa sua opinião sobre o humor (E1), mas também

reconhece a dificuldade envolvida na adaptação (E2 e E3). O uso do “mas” estabelece uma contraposição entre o gosto pelo humor e a dificuldade de adaptá-lo para o livro.

No contexto da questão 4 (P121328H6), em que se pede para identificar um argumento do autor para defender a qualidade do livro de Jout Jout, a compreensão deve se basear no encadeamento de signos dentro do próprio enunciado, sem recorrer a suposições externas ou a um conhecimento prévio do contexto.

A alternativa correta, neste caso, é a D: “Ficou gostoso de ler. Bem escrito...”. Este enunciado é claro e direto ao apresentar uma avaliação positiva sobre o livro. O locutor (ou autor do texto) utiliza palavras como “gostoso de ler” e “bem escrito” para afirmar que a obra de Jout Jout é de boa qualidade. Esses termos estão inseridos no próprio enunciado e formam um encadeamento de signos que resulta em uma avaliação favorável. O locutor está utilizando essas expressões no próprio contexto argumentativo, sem a necessidade de recorrer a informações externas.

Analisando os outros enunciados, percebe-se que nenhum deles apresenta uma defesa direta e clara da qualidade do livro. Por exemplo, a alternativa A (“Daí a Companhia das Letras lança um livro de youtuber. Jout Jout, conhece?”) é mais uma informação sobre o livro e sua autora, sem uma afirmação explícita sobre a qualidade da obra. O mesmo pode ser dito sobre as alternativas B (“Está se publicando o que eles têm a dizer [...]”) e E (“Falou de coisa de infância, [...]”), que são frases descritivas, mas que não apresentam um argumento para defender a qualidade do livro. Já a alternativa C (“Gosto do seu humor nos vídeos, mas prender isso num livro não é tarefa fácil.”) faz uma crítica implícita, sugerindo que a tarefa de transformar o humor em um livro seria difícil, o que não está alinhado com a proposta de defesa da qualidade do livro.

Portanto, a alternativa D é a única que oferece uma defesa clara da obra, com base no encadeamento dos signos presentes no próprio enunciado. A frase “Ficou gostoso de ler. Bem escrito [...]”, é o argumento explícito e direto, em que o locutor, por meio de suas palavras, constrói uma avaliação positiva da obra de Jout Jout.

Em relação à dificuldade que muitos alunos podem ter em acertar essa questão, é possível observar que, para realizar uma análise adequada, é necessário que o estudante compreenda o funcionamento dos signos no interior do enunciado e como eles se encadeiam para produzir sentido. A compreensão de um enunciado argumentativo, nesse caso, não pode se basear apenas na identificação de palavras isoladas ou na busca por informações externas ao texto, mas na análise das relações

semânticas entre as palavras e expressões presentes no próprio enunciado. Esse tipo de leitura exige uma habilidade de identificar a estrutura argumentativa do texto e perceber como os elementos do discurso se articulam para sustentar uma ideia ou uma avaliação.

Assim, a dificuldade pode surgir quando o estudante não consegue perceber que o sentido de uma afirmação argumentativa está intrinsecamente ligado à forma como os signos estão organizados dentro do próprio enunciado, e não em interpretações externas. O ensino de leitura, portanto, deve incentivar os alunos a analisarem não apenas o que está sendo dito, mas como está sendo dito, considerando as relações entre os signos no interior do enunciado. Isso contribui para uma compreensão mais profunda e precisa dos textos argumentativos, permitindo aos estudantes realizarem uma leitura crítica e fundamentada.

Figura 7 – Questão 25

Leia o texto abaixo.

1 141 575 de amigos

Um milhão, cento e quarenta e um mil, quinhentos e setenta e cinco pessoas passaram pelo site da SUPER no mês de março. É um baita número e um novo recorde de audiência que comemoramos bastante aqui: ultrapassamos a marca do milhão pela primeira vez. Foi nessa mesma época que estreamos a versão da revista para *iPad*. Mais um sucesso: quando escrevi este texto, o aplicativo completava 11 dias na liderança dos mais baixados no Brasil. Enquanto isso, nosso perfil no Twitter [...] batia os 370 mil seguidores (você já é um deles?). E a nossa página no Facebook mais que dobrava de tamanho em relação ao início do ano (você já nos curtiu?).

Dá para ver que a gente anda crescendo nos meios digitais. Mas março também foi um mês em que a SUPER impressa, esta que você tem em mãos, alcançou uma das melhores vendagens dos últimos meses. Ou seja: ficamos maiores no digital e no impresso ao mesmo tempo. Isso me faz acreditar que estamos certos ao apostar que internet e papel não se excluem. Pelo contrário: esta é uma conta de adição. Você não escolhe entre um e outro, mas usa ambos em diferentes momentos da vida. E é por isso que trabalhamos para que você leia a SUPER quando, onde e como preferir.

Por trás desse trabalho está uma equipe que tem muita competência e garra. Não existe tempo ruim no time digital, liderado por Fred di Giacomo. Os jornalistas Kleyson Barbosa e Ana Carolina Prado, os *designers* Fabiane Zambon e Daniel Apolinario e os *webmasters* Bruno Xavier e Lucas Otsuka sabem o que você gosta de ler e como fazer para entregar. E é por isso que o Sol anda brilhando tanto por aqui.

Um grande abraço.
GWERCMAN, S.

GWERCMAN, Sérgio. Disponível em: <<http://super.abril.com.br/tecnologia/1141575-de-amigos>>. Acesso em: 30 nov. 2015. Fragmento. (P110097H6_SUP)

25) (P110101H6) No trecho "**Isso** me faz acreditar..." (2º parágrafo), a palavra destacada retoma o trecho:

A) "E a nossa página no Facebook mais que dobrava de tamanho em relação ao início do ano..." (1º parágrafo)

B) "Dá para ver que a gente anda crescendo nos meios digitais." (1º parágrafo)

C) "Mas março [...] foi um mês em que a SUPER impressa [...] alcançou uma das melhores vendagens..." (2º parágrafo)

D) "... ficamos maiores no digital e no impresso ao mesmo tempo." (2º parágrafo)

E) "... trabalhamos para que você leia a SUPER quando, onde e como preferir." (2º parágrafo)

Fonte: Adaptado de Avaliação diagnóstica avaliar é TRI (2022).

Nota: Gabarito: D

12,5% dos educandos da escola erraram na questão.

A questão apresentada é parte de uma avaliação para estudantes do 3º ano do Ensino Médio. Ao analisá-la sob uma perspectiva pedagógica, podemos observar tanto pontos positivos quanto aspectos que poderiam ser ajustados para melhorar a clareza e a coerência do exercício.

O texto, que descreve o sucesso de audiência do site da SUPER, utiliza uma linguagem direta e informal, com expressões como “baita número” e “comemoramos bastante aqui”. Essa abordagem torna o texto mais próximo do cotidiano dos alunos, mas, em um contexto de avaliação acadêmica, pode ser um pouco desconcertante para estudantes que estão mais acostumados a textos formais. Embora a informalidade possa tornar o conteúdo mais acessível e familiar, ela também pode gerar confusão, especialmente se os estudantes não estão habituados a esse estilo de linguagem em provas.

A questão que pede para identificar a retomada da palavra “acreditar” no texto é pertinente, pois avalia a capacidade do aluno de compreender o texto como um todo e de identificar as relações entre as ideias apresentadas. O enunciado exige que o estudante localize o trecho que justifica a conclusão do autor sobre o crescimento da revista nos meios digitais e impressos, o que está em consonância com as habilidades de interpretação de texto exigidas no Ensino Médio. No entanto, o uso de reticências e parênteses pode prejudicar a fluidez da leitura. As reticências, especialmente, são frequentemente usadas de forma a criar pausas ou indicar omissões, mas em textos acadêmicos, elas podem gerar ambiguidade e dificultar a compreensão.

Além disso, o uso excessivo de parênteses e a estrutura do texto em alguns momentos podem interromper o fluxo natural da leitura, criando pequenas dificuldades para os estudantes ao processar as informações. Em um contexto de avaliação, espera-se que o aluno consiga entender o texto de forma clara e objetiva, sem a necessidade de recorrer a uma análise excessivamente detalhada de símbolos ou pontuações.

A linguagem do texto é, de certa forma, adequada ao público-alvo, pois aproxima os estudantes do tipo de comunicação presente em mídias digitais e jornais. Porém, para uma prova, um nível de formalidade um pouco maior poderia ser esperado, especialmente considerando o contexto de avaliação acadêmica. Um ajuste na pontuação, como a redução do uso de reticências e parênteses, poderia contribuir

para uma leitura mais fluída e compreensível, mantendo a clareza das ideias.

Em breve análise, a questão está bem formulada no que se refere à avaliação da capacidade de compreensão, mas a informalidade do texto e o uso de certos elementos de pontuação podem ser pontos que exigem maior atenção. Para melhorar a experiência dos estudantes, seria interessante um ajuste na linguagem e na pontuação, garantindo que o texto seja claro e adequado ao contexto formal de uma prova de avaliação.

No entanto, é importante ressaltar que o trecho a ser retomado pelo estudante, para a resolução da questão é “**Isso** me faz acreditar [...]”, e que nesse trecho há uma palavra destacada que faz referência a outro enunciado, portanto, levanta-se a hipótese de que a compreensão da funcionalidade pronominal da palavra em destaque pode não estar suficientemente clara aos estudantes. Cunha e Cintra (2001), ao discorrerem sobre a particularidade do uso do pronome “isso”, asseveram que tal pronome costuma ser utilizado para fazer referência ao que foi antes mencionado (emprego anafórico).

No que se refere a “isto”, os autores mencionam duas possibilidades: é utilizado para chamar atenção ao que já foi dito ou ao que ainda se vai dizer (emprego anafórico ou catafórico). Neves (2018, p. 549) assevera que “[...] a indicação mais geral aponta para a escolha de este ou isto como catafórico e esse ou isso como anafóricos.”, porém ressalta em seguida que os dois tipos são usados ou quase usados de modo indiferente. Bechara (2009, p. 529) faz a seguinte observação: “No Brasil, na língua falada, isso geralmente substitui isto”. Nesse caso far-se-á análise polifônica do enunciado “gabarito”:

Análise:

Enunciado(3):

ficamos maiores no digital e no impresso ao mesmo tempo.(3)

E1: [A Super] é grande no [meio] digital

E2: [A Super] é grande no [meio] impresso

E3: [A Super] ficou maior no [meio] digital

E4: [A Super] ficou maior no [meio] impresso

E5: O crescimento da Super aconteceu nos [meios] digital e impresso ao mesmo tempo

Esses enunciadores indicam que o locutor está fazendo uma afirmação sobre o crescimento da empresa ou grupo tanto no meio digital quanto no impresso. A relação entre o digital e o impresso é destacada, sendo enfatizado que o crescimento aconteceu de forma simultânea (ao mesmo tempo). O uso de “ao mesmo tempo” reforça a ideia de que as duas esferas (digital e impresso) cresceram juntas e não de forma isolada.

Para uma análise da correlação do enunciado “gabarito” e o enunciado “ordem da questão” retoma-se ambos e o parágrafo em que consta a o gabarito, uma vez que o pronome demonstrativo “isso” é o norteador para a questão 25:

Parágrafo do texto:

*Dá para ver que a gente anda crescendo nos meios digitais. Mas março também foi um mês em que a SUPER impressa, esta que você tem em mãos, alcançou uma das melhores vendagens dos últimos meses. Ou seja: **ficamos maiores no digital e no impresso ao mesmo tempo. Isso me faz acreditar** que estamos certos ao apostar que internet e papel não se excluem. Pelo contrário: esta é uma conta de adição. Você não escolhe entre um e outro, mas usa ambos em diferentes momentos da vida. E é por isso que trabalhamos para que você leia a SUPER quando, onde e como preferir.*

Enunciado ordem da questão:

25) (P110101H6) No trecho “Isso me faz acreditar...” (2º parágrafo), a palavra destacada retoma o trecho:

Enunciado gabarito:

ficamos maiores no digital e no impresso ao mesmo tempo

Dessa forma, cabe ressaltar as contribuições de Niederauer quando questiona se a compreensão leitora é, de fato desenvolvida em ambiente de educação formal e retoma o que é necessário quando se trata dessa habilidade:

[...] o sentido se constitui no discurso e, para ser compreendido, é preciso entender os segmentos encadeados argumentativamente, pois há uma inter-relação necessária entre eles, ou seja, para que seja possível compreender

um discurso é necessário que seja entendida a forma como os argumentos estão organizados e se vinculam. (Niederaurer, p.20).

A compreensão leitora, como afirma a citação, envolve o entendimento dos segmentos encadeados argumentativamente, sendo essencial perceber as inter-relações entre essas partes para que o discurso seja corretamente interpretado. No contexto da questão em que o aluno deveria identificar a retomada do pronome “isso”, o erro pode ser explicado pela dificuldade de estabelecer essa conexão entre os segmentos do texto. O pronome “isso” retoma a ideia de crescimento simultâneo da empresa nos meios digitais e impressos, e para que os alunos compreendessem adequadamente o discurso, seria necessário que eles identificassem a relação entre esse crescimento e o argumento subsequente, ou seja, a justificativa de que a aposta em ambos os meios estava correta.

Como destaca a citação, a compreensão do discurso exige que o leitor consiga identificar como os argumentos estão organizados e como se vinculam. O erro dos alunos pode refletir uma falha em perceber essa organização e as conexões entre as ideias. Ao não estabelecerem corretamente a relação entre o pronome “isso” e o trecho anterior, os alunos não conseguiram compreender o encadeamento argumentativo necessário para interpretar a intenção do locutor. Esse tipo de erro evidencia a importância de uma leitura que vá além da decodificação das palavras e que leve em conta as inter-relações lógicas e argumentativas dentro do texto.

A análise da questão 25 da avaliação, com base na Teoria da Polifonia de Ducrot (1987), permite identificar a inter-relação das vozes presentes no enunciado e a atitude do locutor em relação a essas vozes. O trecho “Isso me faz acreditar [...]” (2º parágrafo) retoma a ideia de que a SUPER cresceu tanto no digital quanto no impresso, o que é expresso na alternativa D, “[...] ficamos maiores no digital e no impresso ao mesmo tempo.” Ao considerar essa questão, é importante compreender que a palavra “isso” tem como referente a afirmação anterior sobre o crescimento simultâneo nas mídias digitais e impressas, sendo essencial para a análise da coesão e coerência discursiva.

A partir da Teoria da Polifonia, os enunciadores presentes no texto, que são os sujeitos que oferecem pontos de vista sobre o crescimento da SUPER, interagem no discurso, e o locutor adota uma atitude de adesão a esse ponto de vista, resultando em uma construção argumentativa que aponta para a validade da integração entre os meios digital e impresso. O locutor organiza as informações de forma a sustentar essa

visão, o que exige do leitor a capacidade de compreender não apenas as informações explícitas, mas também a articulação entre as vozes discursivas e a posição do locutor em relação a essas vozes.

A identificação do referente do pronome “isso” é fundamental para que o estudante compreenda as relações semânticas e discursivas no texto. Contudo, a dificuldade de muitos estudantes em acertar essa questão pode ser atribuída à complexidade do processo de compreensão leitora exigido. A *compreensão* não se limita à compreensão literal das palavras ou à identificação de informações explícitas, mas envolve a capacidade de perceber as conexões entre os diferentes enunciadores e as atitudes assumidas pelo locutor. Esse processo exige uma leitura atenta às inter-relações argumentativas e uma compreensão da organização discursiva, aspectos que muitas vezes não são suficientemente trabalhados nas práticas pedagógicas de interpretação de texto.

É possível observar que, em muitas situações, o ensino de língua portuguesa enfatiza aspectos mais superficiais da leitura, como a compreensão de frases isoladas ou a identificação de informações diretamente apresentadas, conforme as investigações em ensino de língua materna de Niederauer (2015). Isso pode dificultar o desenvolvimento de habilidades mais complexas, como a análise das vozes e das atitudes do locutor, fundamentais para a interpretação de textos mais sofisticados. A Teoria da Polifonia, por sua vez, oferece uma abordagem que exige uma leitura mais crítica e reflexiva, no sentido de compreender as diferentes perspectivas que coexistem em um enunciado e a maneira como o locutor organiza essas perspectivas para construir o sentido (Azevedo, 2016).

Portanto, a dificuldade apresentada pelos estudantes ao responder a essa questão não é apenas um reflexo de um desconhecimento específico do conteúdo, mas sim da falta de um aprofundamento nas habilidades de leitura que envolvem a análise discursiva e argumentativa. A compreensão de textos em níveis mais profundos exige que o estudante desenvolva a capacidade de identificar as diferentes vozes presentes no discurso e as atitudes que o locutor adota em relação a essas vozes. Essa competência, embora crucial, ainda não parece ser amplamente trabalhada de maneira sistemática no ensino de língua, o que impacta diretamente no desempenho dos alunos em questões que exigem uma compreensão mais robusta.

Em consonância com a teoria de Ducrot, que destaca a polifonia como uma característica fundamental do discurso, é essencial que o ensino de língua contemple

práticas pedagógicas que incentivem a análise crítica do discurso e a compreensão das relações argumentativas e semânticas que o constituem. A partir de um ensino que priorize essas habilidades, será possível proporcionar aos alunos uma leitura mais reflexiva e crítica, essencial para o desenvolvimento de competências de compreensão leitora em sua totalidade.

Figura 8 – Questão 16

C1201

Leia o texto abaixo.

	Minha biblioteca
5	<p>Existe uma estranha geografia em minha cabeça, que se refere a um mundo em torno de mim, um mundo físico, palpável, mas de significados infinitos. Essa estranha geografia surgiu do meu hábito de viver trancada num escritório cheio de livros. Esses livros dispostos numa serena ordem um ao lado do outro representam a minha mente como um mapa a um país. Se fecho os olhos, as prateleiras de livros se acendem dentro de minha cabeça, como se minha cabeça fosse também um aposento forrado de estantes de livros em que cada um deles é uma porta para um mundo diferente. Todos são logicamente posicionados, de acordo com um sistema funcional. Se me lembro de um desses livros, meu olhar vai diretamente ao lugar em que se encontra. Raras vezes algum se perde, mas quando isso</p>
10	<p>acontece caio numa espécie de desespero. Algumas vezes basta olhar a lombada de um deles para receber sua influência, como uma secreta ligação, feito as ondas do mar em relação à Lua. Às vezes sinto um apelo irresistível, como se um deles me chamasse, e seja em que momento for, levanto da cadeira, retiro o livro da estante e o folheio, para ouvir o que tem a dizer. Esses livros determinam meus sentimentos, meus pensamentos, meu entendimento do mundo. Eles são o mapa de minha alma. Cada um deles representa uma região, um lugar onde estive, e onde ainda estou.</p>
15	<p></p>

MIRANDA, Ana. Disponível em: <http://www.releituras.com.br/anamiranda_biblioteca.asp>. Acesso em: 10 jul. 2012. Fragmento. (P090012E4_SUP)

16) (P090013E4) No trecho "... representam a minha mente **como** um mapa a um país." (l. 4-5), o termo em destaque

A) designa uma explicação.
 B) estabelece uma comparação.
 C) indica uma conclusão.
 D) marca uma oposição.

Fonte: Adaptado de Avaliação diagnóstica avaliar é TRI (2022).

Nota: Gabarito: B

Análise

Enunciado(4)

Enunciado 4: [os livros] representam a minha mente como um mapa a um país

E1: [os livros] representam a minha mente

E2: [os livros] representam a minha mente como um mapa

E3: [os livros] representam a minha mente como um mapa representa um país

Frente aos enunciadores mobilizados, o sujeito aceita E1, E2, e assume E3.

A análise polifônica de enunciados, como a realizada no trecho “representam a minha mente como um mapa a um país”, permite uma compreensão mais precisa das relações entre os elementos linguísticos e os pontos de vista que os enunciadores (E) representam. No caso dessa frase, a análise revela que há uma multiplicidade de vozes e relações que se entrelaçam, dando ao enunciado uma complexidade que vai além da simples explicação de sua literalidade. Cada enunciador mobiliza um ponto de vista específico e contribui para o sentido geral da frase.

Ao identificar os enunciadores explicitamente presentes no enunciado, como a relação da mente com o mapa (E1 e E2), e o mapa com o país (E3), podemos perceber que o sentido central se constrói sobre esses elementos de comparação e representação. Além disso, a ideia de que a mente pode ser vista como um mapa de um país adiciona uma camada mais profunda de significado, sugerindo que a mente é um território a ser explorado, organizado e compreendido.

A compreensão polifônica dessa estrutura argumentativa poderia ter auxiliado os estudantes a interpretar corretamente a questão ao perceberem a relação de comparação presente no enunciado. A metáfora “representam a minha mente como um mapa a um país” não é apenas uma explicação simples, mas sim uma comparação entre dois elementos, que são a mente e o mapa, e entre o mapa e o país. Essa abordagem exigiria uma reflexão sobre como as vozes do locutor e dos enunciadores se relacionam para formar o sentido do enunciado, e não apenas a leitura literal de um único termo.

Quando se utiliza a teoria da polifonia para analisar um texto, o estudante pode perceber que, em muitos casos, o sentido do enunciado depende não apenas das palavras utilizadas, mas das múltiplas vozes e perspectivas que estão em jogo. Neste caso, o termo “como” marca claramente uma comparação, e identificar essa comparação como uma relação entre a mente e o mapa, e o mapa com o país, é crucial para entender o enunciado como um todo.

Portanto, ao aplicar a análise polifônica, os estudantes poderiam ter identificado melhor as relações argumentativas presentes e, com isso, ter selecionado a alternativa correta na questão, que é a B) estabelece uma comparação. O uso da teoria da polifonia teria fornecido uma chave de leitura que permite aos alunos entender que o enunciado não está apenas explicando ou concluindo algo, mas

efetivamente comparando dois conceitos distintos, o que é essencial para compreender a função semântica do trecho em questão.

3.4 CONSIDERAÇÕES APÓS ANÁLISE À LUZ DA TEORIA DA POLIFONIA

Ao aplicar a Teoria da Polifonia na análise das questões de compreensão leitora, observamos que a elaboração das questões poderia ser mais eficaz na avaliação das habilidades de compreensão dos estudantes, caso considerasse de forma mais atenta os aspectos dessa teoria. A Teoria da Polifonia, ao destacar a multiplicidade de enunciadores e a inter-relação entre as vozes no discurso, oferece uma visão mais detalhada sobre como os leitores constroem o sentido de um texto. No contexto da avaliação diagnóstica “Avaliar é TRI”, foi possível perceber que as questões poderiam avaliar com mais precisão a compreensão leitora se estivessem mais sintonizadas com os elementos polifônicos presentes nos enunciados.

Observa-se que a compreensão leitora depende do desenvolvimento da habilidade do leitor em identificar e conectar as diferentes vozes e pontos de vista no texto. No entanto, a formulação das questões de avaliação, muitas vezes, não leva em conta essa complexidade, o que pode limitar a capacidade de diagnosticar de maneira eficaz as competências dos alunos. A polifonia, ao reconhecer os diversos enunciadores e suas interações, poderia ter sido mais explorada na construção das questões, proporcionando uma avaliação mais precisa da capacidade dos estudantes em lidar com as diferentes camadas de sentido que emergem dos textos.

Portanto, é possível afirmar que, ao incorporar de forma mais explícita os conceitos da Teoria da Polifonia na construção das questões avaliativas, a avaliação da compreensão leitora poderia ser mais precisa e detalhada. O processo de compreender um texto não se resume apenas à decodificação ou à interpretação linear das palavras, mas envolve a percepção das diferentes vozes e pontos de vista que se entrelaçam na enunciação. Dessa forma, uma avaliação que leve em consideração esses aspectos oferece uma análise mais completa da habilidade de compreensão leitora, permitindo que as práticas pedagógicas se ajustem de forma mais eficaz às necessidades dos alunos e à complexidade do processo de leitura.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao ingressar no mestrado, minha linha de pesquisa inicial estava focada nas relações de sexualidade e gênero na educação. Esse tema, que sempre despertou meu interesse, era uma forma de compreender como as questões de identidade de gênero e sexualidade se entrelaçam no processo educacional. Meu objetivo era investigar como esses temas são abordados no ambiente escolar, como professores lidam com as discussões sobre gênero e sexualidade e como os alunos se posicionam em relação a esses assuntos. Essa linha de pesquisa estava intimamente conectada à minha formação acadêmica em Letras, uma vez que procurava entender os processos sociais e culturais que permeiam o ensino-aprendizagem e as práticas pedagógicas, especialmente no que tange à construção de identidade no ambiente educacional.

Entretanto, ao longo do percurso acadêmico, percebi que o foco inicial da pesquisa poderia ser expandido e, de certa forma, redirecionado. À medida que me aprofundava na pesquisa, comecei a perceber a relevância de investigar a compreensão leitora como um fenômeno fundamental no processo educacional. O que parecia, inicialmente, uma mudança substancial de direção acabou sendo uma transição lógica, pois tanto as questões sociais de gênero e sexualidade quanto a competência de leitura e a interpretação de textos são elementos-chave na formação crítica dos alunos. Assim, o que se iniciou como um estudo das relações de gênero e sexualidade passou a envolver a análise da competência leitora, ou seja, a forma como os estudantes se apropriam de textos e como essa apropriação está relacionada à construção de sentido no processo de leitura.

Em termos de foco da pesquisa, a mudança foi substancial, mas igualmente enriquecedora. Passei a me interessar mais profundamente pelos mecanismos de leitura e como os textos, enquanto instrumentos de avaliação, influenciam as respostas dos alunos, particularmente no contexto de avaliações diagnósticas. Nesse cenário, a Teoria da Polifonia, que analisa como diferentes vozes e enunciadores se manifestam em um texto, passou a ser uma ferramenta central para entender os desafios da compreensão leitora. Em vez de seguir com a análise das relações de gênero e sexualidade, redirecionei minha investigação para o campo da leitura, com ênfase em como as avaliações diagnósticas podem ser compreendidas à luz da Teoria da Polifonia.

Um aspecto importante da pesquisa foi a descoberta durante o processo do estado da arte de que a avaliação diagnóstica “Avaliar é TRI” não havia sido analisada no que tange à compreensão leitora, principalmente em relação ao uso de questões que testam essa competência. Essa constatação abriu um campo de investigação interessante e relevante, pois se tratava de um instrumento amplamente utilizado em escolas públicas, como a que foi o objeto de estudo da pesquisa, situada em Caxias do Sul. O fato de essa avaliação ser uma ferramenta diagnóstica bastante comum fez com que ela fosse escolhida como objeto de análise, dado seu impacto e sua presença no cotidiano escolar. Ao longo da análise, percebi que a forma como as questões da avaliação são formuladas exige uma compreensão cuidadosa da teoria da polifonia, pois essas questões carregam múltiplos enunciadores e vozes que se entrelaçam, influenciando a forma como os alunos respondem a elas.

O objetivo central da dissertação foi, portanto, aplicar a Teoria da Polifonia para compreender como os diferentes enunciadores presentes nas questões de uma avaliação diagnóstica se articulam e como isso afeta a compreensão leitora dos alunos. A análise se concentrou em como os enunciadores se manifestam nos textos, de modo a oferecer uma explicação sobre as escolhas discursivas que os alunos fazem ao interpretar as questões. Para isso, utilizei questões específicas da avaliação, em que a mobilização de vozes diferentes ao longo do enunciado se mostrou um elemento importante na formação do sentido do texto. Em outras palavras, meu estudo buscou compreender como o posicionamento do locutor e a relação com os enunciadores afetavam as respostas dos estudantes, sem recorrer a interpretações externas ou extrapolações, mas focando na própria estrutura do texto.

A pesquisa foi realizada com base em uma prova aplicada a uma escola pública de Caxias do Sul, o que permitiu observar a realidade de uma escola pública e como seus alunos lidam com as questões de compreensão leitora, dentro de uma perspectiva contextualizada. A realidade socioeconômica e cultural dos alunos dessa escola, bem como as condições de ensino, influenciam diretamente sua capacidade de entender e produzir sentidos a partir dos textos. Esse contexto se mostrou essencial, pois é ele que fundamenta as estratégias de ensino e as metodologias que devem ser aplicadas para o aprimoramento da compreensão leitora. Nesse sentido, a pesquisa tem uma forte relação com a prática pedagógica, já que a análise realizada se insere dentro do cotidiano educacional, observando a realidade dos estudantes em um momento específico do processo de ensino-aprendizagem.

Ao longo da pesquisa, percebi que a investigação acerca da avaliação diagnóstica foi uma ferramenta importante não apenas para identificar dificuldades na compreensão leitora dos alunos, mas também para entender como a elaboração das questões avaliativas pode impactar essa compreensão. O índice de erros nas questões foi utilizado como uma ferramenta para selecionar as questões que seriam analisadas, mas, mais do que isso, ele ajudou a identificar os aspectos das questões que mais dificultam a compreensão dos estudantes. Dessa forma, a pesquisa não apenas focou na compreensão do que os alunos entenderam, mas também no que as questões das provas podem indicar sobre as dificuldades estruturais de compreensão leitora no ensino básico.

É importante ressaltar que, apesar de a pesquisa ter se centrado na aplicação inicial da Teoria da Polifonia, com foco no entendimento das questões de compreensão leitora, ela abre portas para desdobramentos significativos. Embora este estudo tenha se restringido a aspectos iniciais dessa teoria, como os enunciadores e a relação com o locutor, existem inúmeras possibilidades de expandir essa análise. Um exemplo disso é a aplicação da Teoria dos Blocos Semânticos, que pode proporcionar uma compreensão mais detalhada de como os elementos textuais se conectam e se organizam semanticamente para gerar sentido. Além disso, a análise das demais questões da avaliação diagnóstica, bem como a investigação da construção do instrumento avaliativo em si, oferecem uma área frutífera para futuras pesquisas. Essas abordagens podem ampliar a compreensão do fenômeno da compreensão leitora, não apenas nas questões avaliativas, mas também no processo pedagógico como um todo.

Ao refletir sobre o que aprendi ao longo dessa pesquisa, posso afirmar que o estudo da polifonia discursiva, aliado à análise da avaliação diagnóstica, revelou a complexidade envolvida na construção do sentido durante a leitura. A compreensão leitora não é um processo linear, mas uma atividade cognitiva profundamente influenciada pela forma como os textos são estruturados e pelas múltiplas vozes que se apresentam neles. Essa pesquisa me proporcionou uma visão mais clara de como a teoria da polifonia pode ser aplicada no campo educacional e como ela pode contribuir para o aprimoramento da prática pedagógica em relação à leitura.

Por fim, a pesquisa está longe de ser uma análise conclusiva. Ela representa uma primeira etapa em um campo vasto de investigações possíveis sobre o processo de compreensão leitora e a aplicação da Teoria da Polifonia. Novas pesquisas podem

expandir as análises feitas aqui, explorando mais profundamente a teoria dos blocos semânticos ou investigando outras questões das avaliações diagnósticas que não foram abordadas neste estudo. Além disso, as investigações sobre a construção dos instrumentos avaliativos e sobre as condições de ensino nas escolas públicas podem fornecer um panorama ainda mais completo sobre como melhorar a prática pedagógica em relação à leitura e à compreensão textual. Acredito que, com isso, meu estudo possa contribuir de forma significativa para futuras reflexões sobre o ensino da leitura e a avaliação educacional no Brasil.

Por fim, na presente dissertação, observa-se que a *Avaliação Diagnóstica Avaliar é TRI* realizada em 2022, tem como proposta a avaliação das habilidades de leitura, e, dentre elas, a habilidade de compreensão leitora, no entanto, com base nos enunciados analisados, observa-se que elaboração dos enunciados torna-se um impedimento para a avaliação dessa habilidade, uma vez que os enunciados atêm-se a interpretação, ou em sua maior parte são mal elaborados. Dessa forma, a obrigatoriedade da aplicação da referida avaliação em todo o território do Rio Grande do Sul, parece, ser apenas mais uma demanda burocrática à comunidade escolar, visto que os resultados, dessa forma, não condizem com o real desenvolvimento da habilidade de compreensão leitora dos estudantes.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. 5. ed. Revisão da tradução e tradução de novos textos Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

AZEVEDO, Tânia Maris de. **Em busca do sentido do discurso**: a semântica argumentativa como uma possibilidade para a descrição do sentido do discurso. Caxias do Sul/RS: EDUCS, 2006.

AZEVEDO, Tânia Maris de. Pontos de vista Outro(s): polifonia e alteridade. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**, Passo Fundo, v. 11, n. 2, p. 439-455, jul./dez. 2015.

AZEVEDO, Tânia Maris de. Polifonia linguística: uma proposta de transposição didática para o ensino da leitura. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 51, n. 1, p. 73-81, jan.-mar. 2016.

AZEVEDO, Tânia Maris de; ROWELL, Vânia Morales. Problematização e ensino de língua materna. **Pesquisas em Discurso Pedagógico**, v. 1, n. 1, p. 1-21, 2009a. PUC - Rio de Janeiro, 2009.

AZEVEDO, Tânia Maris de; ROWELL, Vânia Morales. A língua portuguesa como instrumento de aquisição de conhecimentos no ensino fundamental: algumas reflexões. In: SILVA, Carmem Luci da Costa et al. (orgs). **Teorias do discurso e ensino**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009b. p. 12-33.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981.

BARBISAN, Leci Borges. **O conceito de Enunciação em Benveniste e Ducrot**. PPG Letras da PUCRS, 2006.

BECHARA, Evanildo. **Minidicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de Linguística Geral I**. Campinas/SP: Editora da UNICAMP. 1988.

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 23 mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005**. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior. Diário Oficial da União, Brasília, 13 de janeiro de 2005.

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11096.htm. Acesso em: 23 mar. 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 25 mai. 2024.

BRASIL. Painel Covid-19. Ministério da Saúde, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/c/covid-19>. Acesso em: 25 mai. 2024.

BRUNER, Jerome. **Fala da Criança: Aprendendo a Usar a Linguagem**. New York: Norton, 1983.

CAREL, Marion; DUCROT, Oswald. Atualização da polifonia. **Desenredo**, Passo Fundo/RS, v. 6, n. 1, p. 9-21, 2010.

CHOMSKY, Noam. **Aspectos da teoria da sintaxe**. São Paulo: Almedina, 1965.

CUNHA Celso; CINTRA Lindley. **Nova Gramática do Português Contemporâneo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

CREUS, Susana Q. de. Frase (verbete). In: FLORES, Valdir do Nascimento *et al.* (orgs). **Dicionário de linguística da enunciação**. São Paulo: Contexto, 2017. p. 127.

DUCROT, Oswald. Enunciação. In: **Enciclopédia EINAUDI: Linguagem – Enunciação**. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1984. v. 2, Linguagem – Enunciação, p. 368-393.

DUCROT, Oswald. **O dizer e o dito**. Campinas, SP: Pontes, 1987.

DUCROT, Oswald. **Polifonia y argumentación** – conferencias del seminario Teoría de la Argumentación y Análisis del Discurso. Cali: Universidad del Valle, 1990.

DUCROT, Oswald. Argumentação retórica e argumentação linguística. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 44, n. 1, jan./mar., 2009.

DUCROT, Oswald. **Os Riscos do Discurso: Encontros com Oswald Ducrot**. Entrevista concedida a Amir Biglari. Tradução de Leci Borges Barbisan e Lauro Gomes. São Carlos: Pedro & João editores, 2018.

FARACO, C. A. **Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FLORES, Valdir do Nascimento. Por que gosto de Benveniste?. **Desenredo**, Passo Fundo, v. 1, n. 2. p. 127-138, jul./dez. 2005.

FLORES, Valdir do Nascimento; TEIXEIRA, Marlene. **Introdução à linguística da enunciação**. São Paulo: Contexto, 2005

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.
- GRAEFF, Telisa Furlanetto; TIMMERMANN, Rafael de Souza. O encadeamento argumentativo como doador de sentido na análise dialógica do discurso e na semântica argumentativa. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 90-107, jan./jul. 2014.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação em educação**: questões epistemológicas e práticas. Salvador: Cortez, 2018.
- MARTINS, Rosilene Maria Sólton Fernandes. **Direito à Educação**: aspectos legais e constitucionais. Rio de Janeiro: Letra Legal, 2004.
- MARCUCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- NEVES, Maria Helena de Moura. **A gramática do português revelada em textos**. São Paulo: UNESP, 2018.
- NIDERAUER, Carina Maria Melchiors. **Compreensão leitora e formação docente**: princípios de transposição didática de um modelo teórico-metodológico para a descrição semântico-argumentativa do discurso. 2015. 115f. Tese (Doutorado em Letras em associação ampla UniRitter) – Universidade de Caxias do Sul. Caxias do Sul, 2015.
- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). **PISA 2018**: resultados em leitura, matemática e ciências. Paris: OCDE, 2019. Disponível em: <https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2018-results.htm> . Acesso em: 20 mai. 2024.
- PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.
- RIO GRANDE DO SUL. **Avaliação diagnóstica Avaliar é TRI**. Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul, 21 mai. 2021. Disponível em: <https://www.estado.rs.gov.br/avaliar-e-tri-rs-aferira-aprendizado-dos-estudantes-durante-a-pandemia>. Acesso em: 20 mai. 2024.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da Educação**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. 28. ed. Trad. Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blinkstein. São Paulo: Editora Cultrix, 2012.
- SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

SOUZA, José Edimar de. **Educar**: perspectivas e construções. Caxias do Sul: EDUCS, 2022.

VOLOCHINOV, Valentin. Discurso na vida e discurso na arte: sobre a poética sociológica. Tradução por Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza. *In*: VOLOSHINOV, V. N. **Freudism**. New York, Academic Press, 1976 [1926].

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VYGOTSKY, Lev. **Pensamento e linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999

WERLE, Flávia Obino. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 769-792, out./dez. 2011.

WERLE, Flávia Obino. Panorama das políticas públicas na educação brasileira: uma análise das avaliações externas de sistemas de ensino. **Revista Lusófona de Educação**, v. 26, p. 159-179, 2014.

ANEXO A - SAEB

concepção instrumental de que a linguagem seria uma expressão fiel do nosso pensamento, apenas por meio de um conjunto de regras que deveriam ser rigorosamente seguidas. Isso fez com que o ensino do idioma materno se tornasse uma prática mecânica, calcada na memorização (listas de coletivos, adjetivos, conjugação de verbos, regras de concordância, pontuação, entre outras) ou na exploração da metalinguagem (classificação de termos e de funções).

Para a perspectiva discursivo-interacionista, a língua é uma atividade interativa, inserida no universo das práticas sociais e discursivas. Envolve interlocutores e propósitos comunicativos determinados e realiza-se sob a forma de textos – concretamente sob a forma de diferentes gêneros de textos.

Os testes de Língua Portuguesa da Prova Brasil estão estruturados com o Foco leitura, que requer a competência de apreender um texto como construção de conhecimento em diferentes níveis de compreensão, análise e interpretação. O fato de se avaliar apenas a leitura não reduz a importância dessas avaliações, tendo em vista que a leitura é fundamental para o desenvolvimento de outras áreas do conhecimento e para o conseqüente exercício da cidadania.

Em relação ao teste de Língua Portuguesa, a Matriz de Referência traz descritores que têm como base algumas habilidades discursivas tidas como essenciais na situação de leitura.

4.6. A Matriz de Referência de Língua Portuguesa: Tópicos e seus Descritores – 3ª série do Ensino Médio

A Matriz de Referência de Língua Portuguesa apresenta a relação entre os temas, os descritores e as habilidades estabelecidos para a avaliação dos alunos dos 4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio.

No total, a Matriz de Referência de Língua Portuguesa da Prova Brasil e do Saeb é composta por seis tópicos: Procedimentos de Leitura; Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto; Relação entre Textos, Coerência e Coesão no Processamento do Texto; Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido e Variação Lingüística.

Estruturalmente, a Matriz de Língua Portuguesa divide-se em duas dimensões: uma denominada Objeto do Conhecimento, em que são listados os seis tópicos; e outra denominada Competência, com descritores que indicam habilidades a serem avaliadas em cada tópico. Para a 4ª série/5º ano do Ensino Fundamental(EF), são contemplados 15 descritores; para a 8ª série/ 9º ano do EF e 3ª série do Ensino Médio(EM) são acrescentados mais 6, totalizando 21 descritores. Os descritores aparecem, dentro de cada tópico, em ordem crescente de aprofundamento e/ou ampliação de conteúdos ou das habilidades exigidas.

Tópico I. Procedimentos de Leitura

Descritores	3ª EM
Localizar informações explícitas em um texto	D1
Inferir o sentido de uma palavra ou expressão	D3
Inferir uma informação implícita em um texto	D4
Identificar o tema de um texto	D6
Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato	D14

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

Descritores	3ª EM
Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.)	D5
Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros	D12

Tópico III. Relação entre Textos

Descritores	3ª EM
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	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	3ª EM
Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto	D2
Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa	D10
Estabelecer relação causa/conseqüência entre partes e elementos do texto	D11
Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.	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

ANEXO B - ENEM



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA

MATRIZ DE REFERÊNCIA ENEM

EIXOS COGNITIVOS (comuns a todas as áreas de conhecimento)

- I. **Dominar linguagens (DL)**: dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica e das línguas espanhola e inglesa.
- II. **Compreender fenômenos (CF)**: construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.
- III. **Enfrentar situações-problema (SP)**: selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.
- IV. **Construir argumentação (CA)**: relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.
- V. **Elaborar propostas (EP)**: recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.

Matriz de Referência de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias

Competência de área 1 - Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida.

H1 - Identificar as diferentes linguagens e seus recursos expressivos como elementos de caracterização dos sistemas de comunicação.

H2 - Recorrer aos conhecimentos sobre as linguagens dos sistemas de comunicação e informação para resolver problemas sociais.

H3 - Relacionar informações geradas nos sistemas de comunicação e informação, considerando a função social desses sistemas.

H4 - Reconhecer posições críticas aos usos sociais que são feitos das linguagens e dos sistemas de comunicação e informação.

Competência de área 2 - Conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais*.

H5 – Associar vocábulos e expressões de um texto em LEM ao seu tema.

H6 - Utilizar os conhecimentos da LEM e de seus mecanismos como meio de ampliar as possibilidades de acesso a informações, tecnologias e culturas.

H7 – Relacionar um texto em LEM, as estruturas linguísticas, sua função e seu uso social.

H8 - Reconhecer a importância da produção cultural em LEM como representação da diversidade cultural e linguística.

Competência de área 3 - Compreender e usar a linguagem corporal como relevante para a própria vida, integradora social e formadora da identidade.

H9 - Reconhecer as manifestações corporais de movimento como originárias de necessidades cotidianas de um grupo social.

H10 - Reconhecer a necessidade de transformação de hábitos corporais em função das necessidades cinestésicas.

H11 - Reconhecer a linguagem corporal como meio de interação social, considerando os limites de desempenho e as alternativas de adaptação para diferentes indivíduos.

Competência de área 4 - Compreender a arte como saber cultural e estético gerador de significação e integrador da organização do mundo e da própria identidade.

H12 - Reconhecer diferentes funções da arte, do trabalho da produção dos artistas em seus meios culturais.

H13 - Analisar as diversas produções artísticas como meio de explicar diferentes culturas, padrões de beleza e preconceitos.

H14 - Reconhecer o valor da diversidade artística e das inter-relações de elementos que se apresentam nas manifestações de vários grupos sociais e étnicos.

Competência de área 5 - Analisar, interpretar e aplicar recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção.

H15 - Estabelecer relações entre o texto literário e o momento de sua produção, situando aspectos do contexto histórico, social e político.

H16 - Relacionar informações sobre concepções artísticas e procedimentos de construção do texto literário.

H17 - Reconhecer a presença de valores sociais e humanos atualizáveis e permanentes no patrimônio literário nacional.

Competência de área 6 - Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação.

H18 - Identificar os elementos que concorrem para a progressão temática e para a organização e estruturação de textos de diferentes gêneros e tipos.

H19 - Analisar a função da linguagem predominante nos textos em situações específicas de interlocução.

H20 - Reconhecer a importância do patrimônio linguístico para a preservação da memória e da identidade nacional.

Competência de área 7 - Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.

H21 - Reconhecer em textos de diferentes gêneros, recursos verbais e não-verbais utilizados com a finalidade de criar e mudar comportamentos e hábitos.

H22 - Relacionar, em diferentes textos, opiniões, temas, assuntos e recursos linguísticos.

H23 - Inferir em um texto quais são os objetivos de seu produtor e quem é seu público alvo, pela análise dos procedimentos argumentativos utilizados.

H24 - Reconhecer no texto estratégias argumentativas empregadas para o convencimento do público, tais como a intimidação, sedução, comoção, chantagem, entre outras.

Competência de área 8 - Compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.

H25 - Identificar, em textos de diferentes gêneros, as marcas linguísticas que singularizam as variedades linguísticas sociais, regionais e de registro.

H26 - Relacionar as variedades linguísticas a situações específicas de uso social.

H27 - Reconhecer os usos da norma padrão da língua portuguesa nas diferentes situações de comunicação.

Competência de área 9 - Entender os princípios, a natureza, a função e o impacto das tecnologias da comunicação e da informação na sua vida pessoal e social, no desenvolvimento do conhecimento, associando-o aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte, às demais tecnologias, aos processos de produção e aos problemas que se propõem solucionar.

H28 - Reconhecer a função e o impacto social das diferentes tecnologias da comunicação e informação.

H29 - Identificar pela análise de suas linguagens, as tecnologias da comunicação e informação.

H30 - Relacionar as tecnologias de comunicação e informação ao desenvolvimento das sociedades e ao conhecimento que elas produzem.

ANEXO C - PISA

MATRIZ DE AVALIAÇÃO DE LEITURA

A avaliação de leitura foi o foco das edições de 2000 e 2009 do PISA. Não ocorreram grandes alterações na matriz de avaliação para a edição de 2012, basicamente foi incluída a avaliação de leitura eletrônica e a elaboração de constructos relacionados ao engajamento em leitura e metacognição. Para o ano de 2012 foi adotada a seguinte definição de letramento em leitura:

Letramento em leitura é a capacidade de compreender, utilizar, refletir e se envolver com textos escritos, com a função de alcançar uma meta, desenvolver seu conhecimento e potencial, e participar da sociedade. (OECD, 2013)

Letramento em Leitura inclui um largo conjunto de competências, da decodificação básica ao conhecimento de palavras, estruturas e características linguísticas e textuais, ao conhecimento sobre o mundo. Ela também inclui competências metacognitivas, como a clareza e a habilidade para usar uma variedade de estratégias apropriadas na compreensão de textos. A Leitura é vista como um processo “ativo”, que implica não apenas a capacidade para compreender um texto, mas a capacidade de refletir sobre ele e de envolver-se com o texto, a partir das ideias e experiências próprias.

Os textos escritos estão incluídos na avaliação em todas as linguagens em suas formas impressas ou digitais, podendo ser expostas em mapas, tabelas, pinturas, filmes e outros portadores. Os textos digitais são diferentes dos textos impressos em diversas características, como a quantidade de texto visível disponível, como as partes de diferentes textos se conectam através de diferentes *links* de hipertextos. Os leitores digitais traçam um diferente caminho nos textos digitais.

Espera-se que o letramento em leitura permita que as pessoas contribuam ativamente para a sociedade como cidadãos, bem como atendam as suas próprias necessidades.

I.1 O DOMÍNIO DE LEITURA

A representação do domínio de Leitura é fundamental por determinar o formato do teste e as proficiências do estudante que serão avaliadas e reportadas. A avaliação do letramento em leitura é realizada através de três principais características: Situação (Contexto), Texto, e Aspectos. Esses elementos são utilizados pelos elaboradores de itens para construir as atividades que compõem a prova. Alguns elementos também são utilizados para a construção de escalas e subescalas, procurando garantir que a avaliação contenha todas as áreas do Letramento em Leitura.

I.2 Situação ou Contexto

O PISA distingue quatro tipos de situação de leitura, considerando principalmente o propósito com que o texto foi elaborado: pessoal, público, educação e ocupacional. Essa

finalidade prevalece sobre o uso que é feito do texto, por exemplo, um texto literário normalmente é caracterizado como pessoal, embora seja amplamente utilizado no ambiente escolar. Por sua vez textos didáticos são considerados como educacionais.

- **Pessoal:** este tipo de leitura atende aos interesses dos indivíduos, tanto em termos intelectuais quanto práticos. Os conteúdos típicos incluem cartas pessoais, textos de ficção, biografias e informativos lidos por curiosidade, como parte de atividades de lazer ou recreativas. No meio digital inclui a troca de emails, mensagens instantâneas, e blogs pessoais.
- **Público:** Este tipo de leitura permite a participação em atividades mais amplas na sociedade. Inclui documentos oficiais, assim como informações sobre eventos públicos, notícias de interesse da coletividade, e sítios de notícias públicas. Em geral, essas tarefas estão associadas a contatos mais ou menos anônimos com outras pessoas.
- **Educacional:** textos desenhados especificamente para uso no ambiente escolar com o propósito instrucional. Materiais que não são escolhidos naturalmente pelo leitor, mas principalmente por professor ou instrutor. Podem ser livros didáticos ou *softwares* educacionais. As atividades destes textos normalmente são voltadas para aquisição de informação como parte de um processo de aprendizagem mais amplo.
- **Ocupacional:** textos associados ao local de trabalho, voltados ao “ler para fazer”. Podem estar associados a uma tarefa imediata a ser realizada, ou a uma seção de anúncios de emprego em um jornal.

Sabendo que existem textos que podem abordar uma ou mais situações descritas conjuntamente, o objetivo desta categorização é obter a maior variabilidade de textos na avaliação, não sendo uma variável especificamente a ser tratada no exame. Abaixo é possível observar como ficou a distribuição das situações segundo os escores de pontuação que foram distribuídos na avaliação.

I.3 Textos

Um elemento importante do PISA é a utilização de diferentes tipos e formatos de texto. O texto apresentado deve ser coerente dentro da sua lógica, ou seja, não deve ser necessário acrescentar nenhum outro material para que ele faça sentido ao leitor proficiente. Desde 2009 os textos são agrupados em quatro principais classificações: Meio, Ambiente, Formato e Tipo.

I.3.1 Meio

Texto impresso: pode vir na forma de uma simples folha, caderno, livros ou revistas, por exemplo. O seu formato favorece uma aproximação do leitor em uma sequência particular; eles são estáticos em sua essência, além disso, sua extensão é imediatamente visível ao leitor.

Texto digital: um texto ou hipertexto com ferramentas de navegação (barras de rolagem, botões, menus, etc.) que permitem uma leitura não sequencial. Textos dinâmicos nos quais, normalmente, apenas uma fração é visualizada pelo leitor. As atividades propostas podem ser mais ou menos difíceis de acordo com o número de ferramentas de navegação necessárias a serem utilizadas.

A distinção dos meios auxiliou na criação duas escalas diferentes de leitura no PISA 2009.

I.3.2 Ambiente

Essa classificação é aplicada exclusivamente aos textos em formato digital, que podem ser de autoria ou baseado em mensagens. A distinção está no fato do estudante (leitor) poder

ou não alterar o texto, todavia podem ocorrer locais onde os dois tipos de ambiente sejam encontrados conjuntamente, neste caso ele é classificado como *misto*.

Autoria: O leitor é receptivo e o texto não pode ser modificado. O texto pode ser produzido por empresas, governos, organizações, instituições ou pessoas. Esses textos são procurados basicamente para obtenção de informação.

Baseado em Mensagem: é um texto mais interativo e colaborativo, no qual o leitor pode adicionar ou alterar o conteúdo. Normalmente estes textos são mensagens eletrônicas; blogs; formulários online etc. Neste tipo de texto as contribuições do leitor podem não ser compreendidas caso ele não tenha compreendido o texto previamente.

I.3.3 Formatos

Textos contínuos: compostos normalmente por frases que, por sua vez, organizam-se em parágrafos e podem ser enquadradas em estruturas mais amplas, tais como seções, capítulos ou livros.

Textos não-contínuos: organizam a informação de maneira diversa e podem apresentar-se de diferentes formas como gráficos, mapas, formulários, diagramas, tabelas, listas, fotos, desenhos, etc.

Textos combinados: apresentam partes contínuas e partes não-contínuas. São os textos em que o autor lança mão de gráficos ou outro tipo de texto não-contínuo juntamente com outras informações dadas em um texto contínuo. Páginas de internet e páginas de algumas revistas podem ser típicos textos combinados.

Textos múltiplos: nada mais são do que dois ou mais textos diferentes justapostos. Podem conter informações complementares ou podem ser textos contraditórios, com o fim de provocar a capacidade de reflexão do estudante.

I.3.4 Tipos

Descritivo: texto no qual as informações se referem a propriedades de objetos no espaço.

Narrativo: texto no qual as informações se referem a propriedades de objetos no tempo e normalmente respondem a perguntas do tipo “quando” ou “em qual sequência”.

Expositivo: texto no qual as informações são apresentadas como conceitos complexos, construtos mentais, ou elementos por meio dos quais conceitos ou construtos mentais podem ser analisados. O texto fornece uma explicação sobre de que maneira os elementos componentes se inter-relacionam em um todo significativo e, normalmente, responde a perguntas do tipo “como”.

Argumentativo: texto que apresenta proposições que se referem à relação entre conceitos ou outras proposições. Textos argumentativos frequentemente oferecem respostas a perguntas do tipo “por quê”.

Prescritivo ou instrutivo: texto que fornece orientações quanto ao que fazer, apresenta normas de comportamentos que levam a realização de uma atividade.

Interativo: permite troca de informação com o leitor e a localização de informações específicas presentes no texto; podem ser pesquisas, questionários, cartas, mensagens eletrônicas, etc.

I.4 Aspectos

Aspectos são as estratégias mentais, propósitos ou aproximações que o leitor utiliza para interagir com o(s) texto(s). Evidentemente a classificação destes aspectos é dificultada quando se entende que eles são inter-relacionados e interdependentes, todavia, para efeitos de avaliação o PISA distingue itens que focam um ou outro aspecto com mais ênfase. Foram agrupados três principais aspectos que compõem as subescalas de Leitura, e um quarto aspecto (complexo) combina e depende desses três.

- Localizar e recuperar informação

Enquanto *recuperar* descreve o processo de selecionar uma informação solicitada, *localizar* descreve o processo de encontrar o espaço onde a informação está localizada. A dificuldade pode estar relacionada a diversos fatores como o número de parágrafos, páginas, links a serem utilizados, a quantidade de informação a ser processada em qualquer local, bem como a especificidade e o quão explícita estão as diretrizes da atividade.

- Integrar e interpretar

Este aspecto requer que os leitores demonstrem uma compreensão mais completa e específica daquilo que leram. *Integrar* seria a conexão de diversas partes de textos – ou diferentes textos – para que adquiram significado; e *Interpretar* seria o processo de construir significado a partir de algo que não está explícito no texto ou em parte dele. Os dois aspetos juntos são necessários para a construção de uma ampla compreensão do texto.

Como atividades que podem ser usadas para avaliar este aspecto estão incluídas a comparação e o contraste de informação – integrando dois ou mais trechos do texto.

Pode-se solicitar ao estudante que elabore uma interpretação global do texto, que identifique o tema abordado, que compreenda a mensagem transmitida, que deduza a intenção do autor. Pode, também, ser solicitado que interprete uma parte específica do texto.

- Refletir e analisar

Envolve a elaboração de conhecimento, ideias ou atitudes para além do texto visando relacionar informação presente dentro do texto com seus próprios quadros de referências de conceitos e experimentos. *Refletir* pode ser pensado como o ato do leitor consultar suas próprias experiências para comparar, contrastar ou traçar hipóteses. *Analisar* seria realizar julgamentos elaborados a partir de padrões que vão além do texto apresentado.

Atividades de refletir e analisar podem solicitar que os estudantes conectem informações do texto com conhecimentos provenientes de outras fontes. Frequentemente leitores podem ser chamados a defender seu próprio ponto de vista, para realizá-lo eles devem estar aptos a desenvolver e compreender o que está presente no texto e qual o seu propósito.

- Complexo

Como visto anteriormente, os itens da avaliação podem ter ênfase em um ou outro aspecto identificável; mas algumas atividades de texto digital foram classificadas como complexas devido à maior liberdade que esse meio permite e cujas atividades não são facilmente definidas. Como a organização do texto é mais fluida que a de papel, o leitor pode definir sua própria sequência para realizar a atividade disponibilizada, mobilizando os três diferentes aspectos indicados acima sem uma ordem lógica.

I.4.1 LEITURA IMPRESSA

A escala de leitura impressa é praticamente a mesma desde a edição de 2000, os níveis 2, 3, 4 e 5 não se alteraram. Em 2009 foram criados outros níveis para identificar o que os estudantes de mais alto e mais baixo desempenho poderiam fazer. Assim criou-se o nível 6 que é o mais alto de todos, o nível 1A que corresponde ao antigo nível 1, e o nível 1B que diz respeito ao antigo “abaixo do nível 1”. A escala de Leitura foi baseada na média dos países da OCDE no PISA 2000, estipulando-se essa média como 500 pontos com desvio padrão de 100 pontos. A escala é dividida em níveis através de princípios estatísticos, com descrições de conhecimentos e habilidades atribuídas a cada nível. O quadro abaixo representa os níveis da escala de Leitura e as características solicitadas nas diversas atividades realizadas pelos estudantes na aplicação.

Quadro 1 – Descrição resumida dos sete níveis de proficiência em Leitura em material impresso

Nív	Limite	Características das atividades
-----	--------	--------------------------------

el	inferior de pontos	
6	698	Atividades neste nível requerem que o leitor realize múltiplas inferências, comparações e contrastes com precisão e detalhamento. Elas requerem que se demonstre uma compreensão completa e detalhada de um ou mais textos que podem envolver integração de informação entre esses. Atividades que requerem que o leitor lide com idéias desconhecidas, na presença de informações concorrentes, e gere categorias abstratas de interpretação. As atividades de <i>Refletir e Avaliar</i> requerem que o leitor delinear hipóteses ou que avalie de forma crítica um texto complexo ou tópico desconhecido, levando em consideração múltiplos critérios e perspectivas, e aplicando interpretações sofisticadas para além do texto. Uma condição presente para exercícios de <i>Acessar e Recuperar</i> neste nível é a precisão de análise e atenção refinada para encontrar detalhes pouco perceptíveis nos textos.
5	626	Atividades de recuperar informações neste nível requerem que leitor localize e organize diversas informações ocultas no texto, inferindo qual informação é relevante. Atividades de <i>Refletir</i> requerem uma avaliação crítica ou emissão de hipótese, baseadas em conhecimento especializado. As atividades de <i>interpretar e refletir</i> requerem uma completa e detalhada compreensão de um texto de conteúdo não familiar. Para todos os aspectos de leitura, atividades neste nível tipicamente envolvem lidar com conceitos que são contrários às expectativas.
4	553	Atividades neste nível que envolvam <i>recuperar</i> informações requerem que o leitor localize e organize diversas pequenas informações ocultas no texto. Algumas atividades deste nível requerem interpretar o significado de nuances de linguagens em um segmento de texto levando em consideração o texto como um todo. Outras atividades de interpretação requerem compreensão e aplicação de categorias em um contexto desconhecido. Atividades de reflexão neste nível requerem leitores que usem conhecimento formal ou público para delinear hipóteses ou avaliar criticamente um texto. Leitores devem demonstrar uma acurada compreensão de textos longos e complexos cujo conteúdo ou forma pode ser pouco familiar.
3	480	Atividades neste nível requerem que o leitor localize e, em alguns casos, reconheça relações entre informações em diversos fragmentos que atendam a múltiplas condições. Atividades de Interpretação requerem que o leitor integre diversas partes de um texto visando identificar uma idéia central, compreender uma relação ou construir um significado de uma palavra ou frase. Devem ser consideradas diversas características em comparação, contraste ou categorização. Frequentemente as informações requeridas não são relevantes ou competem com diversas outras informações, podendo haver outros obstáculos no texto, cujas ideias são contrárias às expectativas ou redigidas de forma negativa. Atividades de <i>reflexão</i> podem requerer conexões, comparações ou explicações, ou podem solicitar que o leitor avalie uma característica do texto. Algumas atividades de <i>reflexão</i> requerem a fina compreensão do texto em relação ao conhecimento cotidiano e familiar. Outras atividades não requerem compreensão detalhada do texto, mas que o leitor considere um mínimo de conhecimento comum.
2	407	Algumas atividades nesse nível requerem ao leitor localizar uma ou mais informações, que podem precisar de inferências e de condições variadas. Outras requerem reconhecer a idéia central de um texto, compreender relações ou construir significados dentro de um fragmento limitado do texto quando a informação não é evidente e o leitor deve realizar pequenas inferências. Atividades nesse nível podem incluir comparações ou contrastes baseados em um único elemento do texto. Atividades típicas de reflexão neste nível exigem que os leitores realizem comparações ou várias conexões entre o texto e seus conhecimentos, obtidos pela experiência pessoal ou atitudes.
1a	335	Atividades neste nível requerem que o leitor localize um ou mais blocos de informações explícitas, para identificar o tema central da proposta de um autor em um texto de natureza familiar; ou realizar uma conexão simples entre uma informação do texto e o conhecimento cotidiano. A informação requerida é evidente no texto, com pouca informação competindo com ela. O leitor é dirigido para considerar informações relevantes no texto e na atividade.
1b	262	Atividades neste nível requerem que o leitor localize uma simples informação situada em evidência em um pequeno texto de baixa complexidade, dentro de um contexto familiar, em uma narrativa ou lista simples. O texto proporciona uma repetição da informação ou símbolos e imagens familiares. Há um mínimo de informação que compete com a requerida. Nas tarefas de interpretação o leitor necessita realizar simples conexões entre fragmentos complementares de textos.
Abaixo de 1b		A OCDE não especifica as habilidades desenvolvidas

Fonte: OCDE, 2013.

ANEXO C - AVALIAR É TRI: AVALIAÇÃO FORMATIVA 2022

AVALIAR É TRI - AVALIAÇÃO FORMATIVA

2022

LÍNGUA PORTUGUESA E MATEMÁTICA

3º ano/série do
Ensino Médio

Caderno
C1201

Nome do(a) estudante

Data de Nascimento do(a) estudante

--	--	--	--	--	--	--	--

Caro(a) estudante,

Você está participando do AVALIAR É TRI - AVALIAÇÃO FORMATIVA 2022. Sua participação é muito importante.

- Este caderno é composto de questões de Língua Portuguesa e Matemática.
- Atenção: algumas questões têm 4 alternativas de resposta, outras têm 5 alternativas.
- Reserve os últimos 20 minutos para transcrever suas respostas para o cartão de respostas. Cuidado e muita atenção com a ordem das questões para fazer a marcação.
- Responda com calma, procurando não deixar nenhuma questão em branco.

Bom teste!



GOVERNO DO ESTADO
RIO GRANDE DO SUL
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO

CARTÃO DE RESPOSTAS



NOME DA TURMA	TURNO										
NOME DO ESTUDANTE											
DATA DE NASCIMENTO DO ESTUDANTE											
<table style="margin: auto; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 20px;"></td> <td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 20px;"></td> <td style="font-size: 1.2em; padding: 0 5px;">/</td> <td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 20px;"></td> <td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 20px;"></td> <td style="font-size: 1.2em; padding: 0 5px;">/</td> <td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 20px;"></td> <td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 20px;"></td> <td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 20px;"></td> <td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 20px;"></td> </tr> </table>				/			/				
		/			/						

NÃO DESTAQUE ESTA FOLHA DO CADERNO.

ATENÇÃO! TRANSCREVA AS RESPOSTAS DO TESTE NA ÁREA ABAIXO.

01	(A) (B) (C) (D) (E)
02	(A) (B) (C) (D) (E)
03	(A) (B) (C) (D) (E)
04	(A) (B) (C) (D) (E)
05	(A) (B) (C) (D) (E)
06	(A) (B) (C) (D) (E)
07	(A) (B) (C) (D) (E)
08	(A) (B) (C) (D) (E)
09	(A) (B) (C) (D) (E)
10	(A) (B) (C) (D) (E)
11	(A) (B) (C) (D) (E)
12	(A) (B) (C) (D) (E)
13	(A) (B) (C) (D) (E)
14	(A) (B) (C) (D) (E)
15	(A) (B) (C) (D) (E)
16	(A) (B) (C) (D) (E)
17	(A) (B) (C) (D) (E)
18	(A) (B) (C) (D) (E)

19	(A) (B) (C) (D) (E)
20	(A) (B) (C) (D) (E)
21	(A) (B) (C) (D) (E)
22	(A) (B) (C) (D) (E)
23	(A) (B) (C) (D) (E)
24	(A) (B) (C) (D) (E)
25	(A) (B) (C) (D) (E)
26	(A) (B) (C) (D) (E)
27	(A) (B) (C) (D) (E)
28	(A) (B) (C) (D) (E)
29	(A) (B) (C) (D) (E)
30	(A) (B) (C) (D) (E)
31	(A) (B) (C) (D) (E)
32	(A) (B) (C) (D) (E)
33	(A) (B) (C) (D) (E)
34	(A) (B) (C) (D) (E)
35	(A) (B) (C) (D) (E)
36	(A) (B) (C) (D) (E)

37	(A) (B) (C) (D) (E)
38	(A) (B) (C) (D) (E)
39	(A) (B) (C) (D) (E)
40	(A) (B) (C) (D) (E)
41	(A) (B) (C) (D) (E)
42	(A) (B) (C) (D) (E)
43	(A) (B) (C) (D) (E)
44	(A) (B) (C) (D) (E)
45	(A) (B) (C) (D) (E)
46	(A) (B) (C) (D) (E)
47	(A) (B) (C) (D) (E)
48	(A) (B) (C) (D) (E)
49	(A) (B) (C) (D) (E)
50	(A) (B) (C) (D) (E)
51	(A) (B) (C) (D) (E)
52	(A) (B) (C) (D) (E)

C1201

ATENÇÃO!

Agora, você vai responder a questões de Língua Portuguesa.

Leia os textos abaixo.

Texto 1	
	Nossos corações
5	<p>Me livro dessa solidão cantando versos feito de você Me laço no meu coração buscando forças para me conter Faz tempo que não vivo mais na terra onde te conheci Cavalgo na vontade doida de voltar pra casa E sair na rua pra encontrar você</p>
10	<p>Em terra estranha parei para tomar meu chimarrão Arreei sela e pensei: "Ai, que saudade do meu chão!" Saudade é uma faca afiada que corta nossos corações Que faz da vida quase nada E nos confunde na poeira dessa estrada</p> <p style="text-align: right;"><small>LUCENA, Daniel. Disponível em: <https://goo.gl/eCA3yP>. Acesso em: 7 fev. 2017.</small></p>
Texto 2	
	Saudade de minha terra
5	<p>De que me adianta viver na cidade Se a felicidade não me acompanhar Adeus, paulistinha do meu coração Lá pro meu sertão, eu quero voltar Ver a madrugada, quando a passarada Fazendo alvorada, começa a cantar Com satisfação, arreeio o burrão Cortando estradão, saio a galopar E vou escutando o gado berrando Sabiá cantando no jequitibá</p>
10	<p style="text-align: right;"><small>BELMONTE; GOIÁ. Disponível em: <https://goo.gl/Sv11gU>. Acesso em: 7 fev. 2017.</small></p>

(P121302H6_SUP)

01) (P121302H6) Uma informação comum a esses dois textos é

- A) a admiração das belezas naturais.
- B) a composição de versos para a pessoa amada.
- C) a necessidade de viver na cidade.
- D) a relação do homem com a culinária regional.
- E) a vontade de retomar à terra de origem.

02) (P121303H6) No Texto 1, no trecho "Saudade é uma faca afiada que corta nossos corações" (v. 8), a figura de linguagem utilizada tem o efeito de

- A) associar um sentimento a uma ação concreta.
- B) atribuir musicalidade à cena descrita.
- C) descrever uma cena de forma mais suave.
- D) marcar um deboche do eu lírico.
- E) opor dois sentimentos do eu lírico.

C1201

Leia novamente o texto “Nossos corações” para responder à questão abaixo.

03) (P121304H6) No Texto 1, no trecho “Cavalgo na vontade **doída**...” (v. 4), a palavra destacada tem sentido de

- A) arrogante.
- B) desconfiada.
- C) incontrolável.
- D) sem explicação.
- E) sem juízo.

Leia o texto abaixo.

Todo livro de <i>youtuber</i> é ruim? O caso Jout Jout	
5	<p>Daí a Companhia das Letras lança um livro de <i>youtuber</i>. Jout Jout, conhece? Mulher [...] dramática feito festa de criança que acaba o brigadeiro, só fala verdades, gente boa demais. [...] E o que é que eu tenho a ver com isso?, você me pergunta.</p> <p>[...] Nada mais natural. Está se publicando o que eles têm a dizer (alguns têm). Aí você quase imagina que um dia vai entrar na livraria e ver entre as prateleiras de LITERATURA ESTRANGEIRA e LITERATURA BRASILEIRA, algo como LITERATURA DE YOUTUBERS.</p> <p>Mas é literatura, é? Tem arte ali, tem? [...]</p> <p>A maioria, provavelmente não. Muito pouco. [...]</p>
10	<p>Ainda assim, “o caso Jout Jout” [...] é diferente. Quando peguei o livro dela, fiquei meio assim. Gosto do seu humor nos vídeos, mas prender isso num livro não é tarefa fácil. Ela sabe disso (a gente sabe que você deve saber, Jout Jout). Daí ela se reinventou, tirou mais uns troços de si mesma, algo bem a cara dela, sabe? Tipo, as crises. [...] E escreveu tudo em forma de crônica, bate e volta, jogo rápido, papo reto. Ficou gostoso de ler. Bem escrito [...].</p>
15	<p>A Julia Tolezano, também conhecida como Jout Jout, ou vice-versa, aprisionou um bocado de vida no texto. Falou de coisa de infância, de menina, de mulher, da profissão, de tudo e mais um pouco, amarrando o negócio todo em uma temática, suas crises.</p> <p>E pra resumir a história toda, <i>Tá todo mundo mal</i>, de Jout Jout (Companhia das Letras, 2016), se salva na boa. [...] É divertido, mas diferente dos vídeos. É outra coisa. É literatura, poxa.</p>

REIS, Vítto. Disponível em: <<http://homoliteratus.com/todo-livro-de-youtuber-e-ruim-o-caso-jout-jout/>>. Acesso em: 11 maio 2017. Fragmento. (P121328H6_SUP)

04) (P121328H6) Um argumento do autor para defender a qualidade do livro de Jout Jout encontra-se no trecho:

- A) “Daí a Companhia das Letras lança um livro de *youtuber*. Jout Jout, conhece?”. (l. 1)
- B) “Está se publicando o que eles têm a dizer...”. (l. 4)
- C) “Gosto do seu humor nos vídeos, mas prender isso num livro não é tarefa fácil.”. (l. 10)
- D) “Ficou gostoso de ler. Bem escrito...”. (l. 13)
- E) “Falou de coisa de infância,...”. (l. 15)

05) (P121329H6) Qual trecho desse texto apresenta marcas da linguagem oral?

- A) “... dramática feito festa de criança que acaba o brigadeiro, só fala verdades,...”. (l. 2)
- B) “A maioria, provavelmente não. Muito pouco.”. (l. 8)
- C) “Gosto do seu humor nos vídeos, mas prender isso num livro não é tarefa fácil.”. (l. 10)
- D) “Daí ela se reinventou, tirou mais uns troços de si mesma, algo bem a cara dela, sabe?”. (l. 11-12)
- E) “... também conhecida como Jout Jout, ou vice-versa,...”. (l. 14)

C1201

Leia o texto abaixo.

Computadores digitalizam modelos tridimensionais dos dinossauros brasileiros	
5	<p>Cientistas brasileiros já dominam a técnica de reconstituição das imagens e dos movimentos dos dinossauros através de tecnologias digitais.</p> <p>Paleontólogos (os especialistas que estudam animais e plantas fósseis) do setor de Paleovertebrados (animais vertebrados extintos, como os dinossauros) do Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro estão manipulando uma tecnologia de desenho digital denominada Prototipagem Rápida, disponibilizada pela Divisão de Desenho Industrial do Instituto Nacional de Tecnologia (INT) e pelo setor de desenvolvimento de Protótipos do Centro de Pesquisas Renato Archer – CenPRA.</p>
10	<p>Através dos equipamentos do INT e das tecnologias de computação gráfica, os paleontólogos estão recriando modelos precisos de espécies que habitaram o território brasileiro entre o período triássico (há mais de 195 milhões de anos) e cretáceo (entre 140 e 65 milhões de anos atrás).</p>
15	<p>Um dos animais recriados pelas imagens virtuais da Prototipagem Rápida é o <i>staurikosaurus pricei</i>, que viveu na região de Santa Maria, no Rio Grande do Sul, há cerca de 225 milhões de anos [...]. Com 60 centímetros de altura e 2 metros de comprimento, é o mais antigo fóssil de dinossauro já encontrado no mundo.</p>
20	<p>A técnica utilizada na pesquisa começa por uma digitalização dos fósseis num <i>scanner</i> tridimensional (um <i>scanner</i> é um equipamento capaz de copiar imagens bidimensionais e inseri-las num computador como arquivo digital, sendo que, neste caso, o <i>scanner</i> tem a particularidade de gerar uma imagem tridimensional).</p>
25	<p>A seguir, o conjunto do esqueleto do dinossauro escaneado é projetado utilizando <i>softwares</i> (programas) em 3D (três dimensões: altura, largura, profundidade).</p> <p>Em seguida, a partir das marcas dos tendões, é realizada uma dedução sobre o sistema muscular do animal, até se chegar a uma modelagem completa, um protótipo, gerado num equipamento chamado FDM [...] que deposita camadas de termoplástico chamado ABS (material moldável através de calor) em formatos muito precisos. Disso tudo resulta um modelo perfeito, tridimensional.</p>

Disponível em: <<http://www.canalciencia.ibict.br/pesquisa/0122-Computadores-digitalizam-modelos-tridimensionais-dos-dinossauros.html>>.

Acesso em: 11 set. 2017. Fragmento. (P121463H6_SUP)

06) (P121463H6) Qual é o tema desse texto?

- A) A descoberta de um fóssil de dinossauro de 225 milhões de anos.
- B) A existência de espécies de dinossauros que habitaram o território brasileiro.
- C) A investigação do fóssil de dinossauro mais antigo já encontrado no mundo.
- D) O desenvolvimento da técnica de desenhos em pesquisas científicas.
- E) O uso de uma tecnologia que reproduz modelos de espécies de dinossauros.

07) (P121465H6) Qual é a finalidade desse texto?

- A) Apresentar uma entrevista.
- B) Dar uma orientação.
- C) Defender uma posição.
- D) Divulgar uma pesquisa.
- E) Narrar uma história.

C1201

Leia o texto abaixo.



LEITE, Willian. Disponível em: <<https://www.tediado.com.br/11/tirinhas-41/>>. Acesso em: 11 set. 2017. (P121409H6_SUP)

08) (P121410H6) No último quadrinho desse texto, a palavra “A-L-F-A-B-E-T-O” foi escrita de forma diferente para

- A) demonstrar que a palavra foi soletrada.
- B) indicar que a menina está gritando.
- C) mostrar que a palavra está errada.
- D) ressaltar que a menina está surpresa.
- E) sugerir que a menina ficou nervosa.

09) (P121409H6) Infere-se desse texto que

- A) as crianças estão brincando de contar os números.
- B) as crianças estão estudando no parque.
- C) o menino ensina o alfabeto para a menina.
- D) o menino não percebe que a menina fez uma piada.
- E) o menino não sabe separar as letras da palavra alfabeto.

Leia o texto abaixo.

5	<p>Comunicação, conexão, facilidade, inovação, tecnologia. Todos nós, de maneira geral, estamos [...] ambientados a uma esfera global que produz e diagnostica, de forma singular, as novidades em aplicativos e ferramentas que facilitam o cotidiano – empresarial, social e educacional. Olhar atentamente para as plataformas e ferramentas que começam a ganhar notoriedade no mercado educacional é adentrar, incorporar e compreender os anseios contemporâneos.</p>
10	<p>O uso crescente de tecnologias e a procura incessante por aparelhos com acesso à internet apontam uma realidade (cada vez mais) conectada. [...]</p> <p>Reconhecer a tecnologia como uma aliada da educação exige cautela, programação pedagógica e acompanhamento detalhado. As ferramentas digitais utilizadas em salas de aula, por exemplo, instigam e auxiliam o educador em seu planejamento de aula [...].</p> <p>A construção de uma escola modelo [...] possui, entre seus principais atributos, o protagonismo do aluno em primeiro plano, utilizando como mecanismo ferramentas tecnológicas em práticas pedagógicas. [...]</p>

SANTOS, Alex; PIERRO, Paula de. Disponível em: <<http://direcionalescolas.com.br/2015/10/20/editorial-tecnologia-em-alta-edicao-112/>>. Acesso em: 3 out. 2017. Fragmento. (P121506H6_SUP)

10) (P121506H6) Qual é a ideia defendida nesse texto?

- A) A busca por aparelhos com acesso à internet tem aumentado.
- B) A tecnologia está presente no cotidiano das pessoas.
- C) O ambiente virtual faz parte do conhecimento dos jovens.
- D) O dia a dia das pessoas é facilitado por novos aplicativos.
- E) O uso da tecnologia pode potencializar práticas educativas.

C1201

Leia o texto abaixo.

Lounge¹ 2016	
5	<p>Bowie foi chegando meio deslocado. Ainda ia demorar para que os portões fossem abertos e ele, enfim, pudesse se juntar a velhos parças. Lennon, Freddie Mercury e George Harrison... e já queria há uns tempos fazer um som com BB King de novo. [...] Àquela altura, tinha pouca gente no <i>Lounge</i> 2016. Bowie [...] ficou vendo o movimento, rindo de uma figura peculiar recém-chegada, tal de Shaolin. [...]</p>
10	<p>Do Brasil, chegaram preocupados os atores Umberto Magnani e Domingos Montagner. Ambos haviam saído da novela “Velho Chico” antes do previsto [...]. Prince chegou causando de motoca e dizem até que contratou um efeito pra chover roxo durante sua entrada. A cena deu o que falar a noite toda, para a tristeza de George Michael, que pensou que ia chegar chegando. [...]. Guilherme Karan estava meio baixo astral, mas resolveu curtir o momento depois de topiar com Ferreira Gullar, que sempre soube que a vida não basta. Nem precisava dizer, mas o salão parou quando Elke Maravilha o adentrou, ô mulher pra saber fazer entrada!</p>
15	<p>Do nada, a festa encheu. Chegou [...] uma galera de uniformes verdes começou a bater uma bolinha, com imprensa cobrindo e tudo. [...] Gene Wilder veio abanando seu bilhete dourado, mas logo descobriu que não precisaria dele para onde ia. [...] Carrie Fisher foi ovacionada pelos fãs da saga <i>Star Wars</i>, e se emocionou quando a mãe, Debbie Reynolds, veio tentando alcançá-la: “Não aguentei de saudades”.</p>
20	<p>Foi chegando muita gente, dizem até que foi um dos anos mais cheios. Quando os portões se abriram e os convidados de 2016 puderam se juntar aos outros, [...] emendou-se uma sonora queima de fogos.</p>
<p>*Vocabulário: ¹<i>Lounge</i>: sala de estar; sala de espera.</p>	

PESSÓIA, Júlia. *Lounge* 2016. Antes que eu me esqueça. *Tribuna de Minas*. Juiz de Fora, 31 dez. 2016. Disponível em: <<http://www.tribunademinas.com.br/colunista/antes-que-eu-me-esqueca/>>. Acesso em: 3 jan. 2017. Fragmento. (P121276H6_SUP)

11) (P121278H6) No trecho “... efeito pra chover roxo durante sua entrada.” (l. 8), o pronome destacado faz referência a

- A) Domingos Montagner.
- B) George Michael.
- C) Prince.
- D) Shaolin.
- E) Umberto Magnani.

12) (P121277H6) Nesse texto, na linha 5, o uso da palavra “tal”

- A) demonstra impaciência.
- B) indica desconfiança.
- C) marca antipatia.
- D) mostra igualdade.
- E) sugere desconhecimento.

C1201

Leia o texto abaixo.

A professora de desenho	
	[...] Toda sexta-feira, depois do recreio, [...] entrava a professora de desenho. A dona Andréia. [...] A aula de desenho era uma farrá. A gente abria os cadernos, que não tinham linhas, só folhas de papel em branco, para a gente fazer o que quisesse. Podia. Dona Andréia deixava. Ela era linda.
5	Um dia, ela se atrasou. [...] Todo mundo estava louco para ter aula de desenho. Por que será que ela estava atrasada? [...] Talvez a dona Andréia tivesse brigado com o namorado. Pode ser que o diretor da escola tivesse dado uma bronca nela. Vai ver que tinha alguém doente na família.
10	Mas a gente não queria saber de nada. Só queria ter aula de desenho. Foi quando a dona Andréia apareceu. Todos nós ficamos contentes. Não foi só contente. Foi uma espécie de alegria total, de gritaria, de explosão. Ela entrou na classe. Alguém gritou: – É a Andréia! [...] Todo mundo começou a gritar: – É a Andréia! É a Andréia!
15	O berreiro foi ganhando ritmo. Como se fosse torcida de futebol. – AN-DRÉ-IA! AN-DRÉ-IA! [...] Ela começou ficando alegre com a zoeira. Deu um sorriso. O sorriso dela era lindo. [...] Depois, ela ficou um pouco assustada. Não estava entendendo a bagunça. [...]
20	Foi então que eu vi. Ela começou a chorar. E saiu da sala. Na hora, não entendi. Fiquei pensando. Quem sabe ela se assustou muito. Talvez não imaginasse que a gente gostava tanto dela. E, às vezes, muito amor assusta as pessoas. [...] Ela também pode ter chorado por outro motivo qualquer. Estava triste com o namorado, ou com alguma doença da família, e toda aquela alegria da gente atrapalhando os sentimentos dela.
25	A Andréia nunca mais voltou. As aulas de desenho acabaram. Comecei a perceber uma coisa. É que às vezes, quando a gente gosta demais de uma pessoa, não dá certo. Dá uma bobeira na gente. A gente começa a gritar: – Andréia! Andréia! E a Andréia fica sem jeito. Não sabe o que fazer. Se assusta. Se enche.
30	Ouçá este conselho: Se você gosta muito de alguém, tome cuidado antes de fazer escândalo. Não fique gritando “Andréia! Andréia!”. Finja que você só está achando a pessoa legal, nada mais. Senão a Andréia sai correndo.
35	Quando a gente gosta de alguém, tem de fazer como sorvete. Dá uma mordidinha. Mas não enfia o nariz e a boca na massa de morango. Senão, vão achar que a gente é idiota. As pessoas da minha classe gostavam tanto da Andréia, que ela foi embora. Se a gente fosse mais esperto fingia que não gostava tanto.

COELHO, Marcelo. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/fundamental-1/professora-desenho-634209.shtml>>. Acesso em: 4 mar. 2015. Fragmento. (P120157H6_SUP)

13) (P120159H6) Nesse texto, no trecho “**Se** a gente fosse mais esperto fingia que não gostava tanto.” (l. 34-35), o termo em destaque estabelece uma relação de

- A) comparação.
- B) conclusão.
- C) explicação.
- D) hipótese.
- E) tempo.

14) (P120160H6) Um trecho desse texto que expressa uma opinião é:

- A) “Dona Andréia deixava.”. (l. 3-4)
- B) “Mas a gente não queria saber de nada.”. (l. 9)
- C) “Não estava entendendo a bagunça.”. (l. 18)
- D) “Quem sabe ela se assustou muito.”. (l. 20)
- E) “As aulas de desenho acabaram.”. (l. 24)

C1201

Leia o texto abaixo.

Choram as rosas

Choram as rosas
Seu perfume agora
Se transforma em lágrimas
Eu me sinto tão perdido
Choram as rosas
Chora minh'alma
Como um pássaro
De asas machucadas
Nos meus sonhos
Te procuro
Chora minh'alma...
Lágrimas
Que invadem meu coração
Lágrimas
Palavras da alma
Lágrimas
A pura linguagem do amor...
Choram as rosas
Porque não quero estar aqui
Sem seu perfume
Porque já sei que te perdi
E entre outras coisas
Eu choro por ti...[...]

MATHEUS, Alfredo; JOQUINHA (versão). Disponível em: <<http://letras.terra.com.br/bruno-e-marrone/747791/>>. Acesso em: 22 abr. 2011.
Fragmento. (P121132ES_SUP)

15) (P121137ES) A certeza do eu lírico sobre o destino do seu amor se manifesta no trecho:

- A) "Eu me sinto tão perdido". (v. 4)
- B) "Nos meus sonhos/ Te procuro". (v. 9-10)
- C) "Lágrimas/ Que invadem meu coração". (v. 12-13)
- D) "Porque não quero estar aqui". (v. 19)
- E) "Porque já sei que te perdi". (v. 21)

C1201

Leia o texto abaixo.

Minha biblioteca	
5	Existe uma estranha geografia em minha cabeça, que se refere a um mundo em torno de mim, um mundo físico, palpável, mas de significados infinitos. Essa estranha geografia surgiu do meu hábito de viver trancada num escritório cheio de livros. Esses livros dispostos numa serena ordem um ao lado do outro representam a minha mente como um mapa a um país. Se fecho os olhos, as prateleiras de livros se acendem dentro de minha cabeça, como se minha cabeça fosse também um aposento forrado de estantes de livros em que cada um deles é uma porta para um mundo diferente. Todos são logicamente posicionados, de acordo com um sistema funcional. Se me recordo de um desses livros, meu olhar vai diretamente ao lugar em que se encontra. Raras vezes algum se perde, mas quando isso
10	acontece caio numa espécie de desespero. Algumas vezes basta olhar a lombada de um deles para receber sua influência, como uma secreta ligação, feito as ondas do mar em relação à Lua. Às vezes sinto um apelo irresistível, como se um deles me chamasse, e seja em que momento for, levanto da cadeira, retiro o livro da estante e o folheio, para ouvir o que tem a dizer. Esses livros determinam meus sentimentos, meus pensamentos, meu
15	entendimento do mundo. Eles são o mapa de minha alma. Cada um deles representa uma região, um lugar onde estive, e onde ainda estou.

MIRANDA, Ana. Disponível em: <http://www.releituras.com.br/anamiranda_biblioteca.asp>. Acesso em: 10 jul. 2012. Fragmento. (P090012E4_SUP)

16) (P090013E4) No trecho "... representam a minha mente como um mapa a um país." (l. 4-5), o termo em destaque

- A) designa uma explicação.
- B) estabelece uma comparação.
- C) indica uma conclusão.
- D) marca uma oposição.

17) (P090012E4) Nesse texto, em relação aos livros, a narradora mostra-se

- A) aprisionada.
- B) confusa.
- C) fascinada.
- D) indiferente.

Leia o texto abaixo.



Disponível em: <<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:cyuNbNMxcvgJ:zoukdeaaz.blogspot.com.br/+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clink&gl=br>>. Acesso em: 20 fev. 2015. (P080148G5_SUP)

18) (P080149G5) Esse texto serve para

- A) apresentar uma pesquisa.
- B) conscientizar o leitor.
- C) informar um fato.
- D) vender um produto.

C1201

Leia o texto abaixo.

Tecnologias de hoje em dia	
5	<p>Está cada vez mais difícil vivermos nossos dias sem contarmos com as tecnologias, até porque elas estão por toda parte. Quando estamos dirigindo nossos carros, já não nos preocupamos mais em conhecer os caminhos, já que os aplicativos já podem pensar por nós. [...]</p> <p>Os eletrônicos já se tornaram grandes artigos de ostentação e, conseqüentemente, muito cobiçados. Porém, com as grandes evoluções, artigos com preços muito altos desvalorizam muito rápido e se tornam obsoletos¹ muito rápido. E, assim, nós entramos num ciclo consumista sem fim.</p>
10	<p>Isso não quer dizer que a tecnologia deva ser evitada. Pelo contrário. Ela veio para ser utilizada e só traz coisas boas, mas só precisamos consumi-la com mais sabedoria [...].</p> <p>Nós precisamos urgentemente começar a escolher empresas que respeitam as práticas mais sustentáveis para o mundo, além de mudar nossos hábitos. Também precisamos entender que existem alguns artigos tecnológicos realmente poderosos, mas que não serão tão úteis para nós. E é possível conferir isso na própria internet, pois existem muitos portais que falam de tecnologia e mostram o ideal para cada tipo de pessoa. [...]</p>
15	<p>Por isso, é importante pesquisar e é importante saber lidar da melhor forma com a tecnologia porque, caso contrário, pode trazer danos à forma de vida e ao planeta se não pensarmos com responsabilidade.</p> <p>*Vocabulário: ¹obsoletos: ultrapassados, antiquados.</p>

HOFFNUNG. Tecnologias de hoje em dia. In: *Horóscopo virtual*. Disponível em: <<https://www.horoscopovirtual.com.br/artigos/tecnologias-de-hoje-em-dia>>. Acesso em: 24 jul. 2018. Fragmento. (P09002017_SUP)

19) (P09002017) Qual é o trecho que apresenta a ideia defendida nesse texto?

- A) “Quando estamos dirigindo nossos carros, já não nos preocupamos mais em conhecer os caminhos,...”. (l. 2-3)
 B) “Os eletrônicos já se tornaram grandes artigos de ostentação e, conseqüentemente, muito cobiçados.”. (l. 4-5)
 C) “Ela veio para ser utilizada e só traz coisas boas, mas só precisamos consumi-la com mais sabedoria...”. (l. 8-9)
 D) “E é possível conferir isso na própria internet, pois existem muitos portais que falam de tecnologia...”. (l. 13-14)

Leia o texto abaixo.



Disponível em: <<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:jMN8ikhpU3wJ:concretoverde.blogspot.com/2010/09/charges.html+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>>. Acesso em: 10 fev. 2015. (P080151G5_SUP)

20) (P080151G5) Esse texto mostra que

- A) as árvores estão desaparecendo do espaço urbano.
 B) as pessoas das cidades têm migrado para o campo.
 C) os moradores das cidades têm seu espaço reduzido.
 D) os prédios estão sendo construídos cada vez mais altos.

C1201

Leia o texto abaixo.

Zap	
5	<p>Não faz muito que temos esta nova TV com controle remoto, mas devo dizer que se trata agora de um instrumento sem o qual eu não saberia viver. Passo os dias sentado na velha poltrona, mudando de um canal para outro – uma tarefa que antes exigia certa movimentação, mas que agora ficou muito fácil. Estou num canal, não gosto – <i>zap</i>, mudo para outro. Não gosto de novo – <i>zap</i>, mudo de novo. Eu gostaria de ganhar em dólar num mês o número de vezes que você troca de canal em uma hora, diz minha mãe. Trata-se de uma pretensão fantasiosa, mas pelo menos indica disposição para o humor, admirável nessa mulher.</p>
10	<p>[...] E estou agora com treze anos. Uma idade em que se vê muita televisão, e em que se muda de canal constantemente, ainda que minha mãe ache isso um absurdo. Da tela, uma moça sorridente pergunta se o caro telespectador já conhece certo novo sabão em pó. Não conheço nem quero conhecer, de modo que – <i>zap</i> – mudo de canal. “Não me abandone, Mariana, não me abandone!” Abandono, sim. Não tenho o menor remorso, em se tratando de novelas: <i>zap</i>, e agora é um desenho, que eu já vi duzentas vezes, e – <i>zap</i> – um homem falando. Um homem, abraçado à guitarra elétrica, fala a uma entrevistadora. É um roqueiro.</p>
15	<p>Aliás, é o que está dizendo, que é um roqueiro, que sempre foi e sempre será um roqueiro. Tal veemência se justifica, porque ele não parece um roqueiro. É meio velho, tem cabelos grisalhos, rugas [...]. É o meu pai. [...]</p>

SCLIAR, Moacyr. Disponível em: <http://www.releituras.com/mscliar_zap.asp>. Acesso em: 6 mar. 2011. Fragmento. (P121053ES_SUP)

21) (P121053ES) Esse texto é narrado

- A) pela entrevistadora de TV.
- B) pela mãe do menino.
- C) pela moça do comercial.
- D) pelo cantor de *rock*.
- E) pelo menino de treze anos.

22) (P121055ES) A linguagem figurada que representa exagero aparece no trecho:

- A) “Estou num canal, não gosto – *zap*, mudo para outro.”. (l. 4-5)
- B) “Trata-se de uma pretensão fantasiosa, mas pelo menos indica disposição...”. (l. 6-7)
- C) “... agora é um desenho, que eu já vi duzentas vezes, ...”. (l. 14)
- D) “... abraçado à guitarra elétrica, fala a uma entrevistadora.”. (l. 15)
- E) “Tal veemência se justifica, porque ele não parece um roqueiro.”. (l. 17)

23) (P121056ES) Nesse texto, o narrador percebe que é dependente

- A) da mãe.
- B) da nova TV.
- C) da velha poltrona.
- D) do controle remoto.
- E) do pai.

C1201

Leia o texto abaixo.



Disponível em: <http://1.bp.blogspot.com/_X643PcxIPVvk/SY3x6JaVAhI/AAAAAAAAQJs/IVkiweR-XUU/s640/mmp222_07+de+janeiro.jpg>. Acesso em: 16 nov. 2015. (P110082H6_SUP)

24) (P110082H6) O humor desse texto está

- A) na distração dos funcionários ao atender o garoto.
- B) na forma como o garoto é colocado na maca.
- C) na reação do garoto ao ser atendido no pronto-socorro.
- D) no fato de o pronto-socorro promover uma eleição para mascote.
- E) no motivo pelo qual a mascote de pronto-socorro foi escolhida.

Leia o texto abaixo.

1 141 575 de amigos

Um milhão, cento e quarenta e um mil, quinhentos e setenta e cinco pessoas passaram pelo site da SUPER no mês de março. É um baita número e um novo recorde de audiência que comemoramos bastante aqui: ultrapassamos a marca do milhão pela primeira vez. Foi nessa mesma época que estreamos a versão da revista para *iPad*. Mais um sucesso: quando escrevi este texto, o aplicativo completava 11 dias na liderança dos mais baixados no Brasil. Enquanto isso, nosso perfil no Twitter [...] batia os 370 mil seguidores (você já é um deles?). E a nossa página no Facebook mais que dobrava de tamanho em relação ao início do ano (você já nos curtiu?).

Dá para ver que a gente anda crescendo nos meios digitais. Mas março também foi um mês em que a SUPER impressa, esta que você tem em mãos, alcançou uma das melhores vendagens dos últimos meses. Ou seja: ficamos maiores no digital e no impresso ao mesmo tempo. Isso me faz acreditar que estamos certos ao apostar que internet e papel não se excluem. Pelo contrário: esta é uma conta de adição. Você não escolhe entre um e outro, mas usa ambos em diferentes momentos da vida. E é por isso que trabalhamos para que você leia a SUPER quando, onde e como preferir.

Por trás desse trabalho está uma equipe que tem muita competência e garra. Não existe tempo ruim no time digital, liderado por Fred di Giacomo. Os jornalistas Kleyson Barbosa e Ana Carolina Prado, os *designers* Fabiane Zambon e Daniel Apolinario e os *webmasters* Bruno Xavier e Lucas Otsuka sabem o que você gosta de ler e como fazer para entregar. E é por isso que o Sol anda brilhando tanto por aqui.

Um grande abraço.
GWERCMAN, S.

GWERCMAN, Sérgio. Disponível em: <<http://super.abril.com.br/tecnologia/1141575-de-amigos>>. Acesso em: 30 nov. 2015. Fragmento. (P110097H6_SUP)

25) (P110101H6) No trecho “**Isso** me faz acreditar...” (2º parágrafo), a palavra destacada retoma o trecho:

- A) “E a nossa página no Facebook mais que dobrava de tamanho em relação ao início do ano...” (1º parágrafo)
- B) “Dá para ver que a gente anda crescendo nos meios digitais.” (1º parágrafo)
- C) “Mas março [...] foi um mês em que a SUPER impressa [...] alcançou uma das melhores vendagens...” (2º parágrafo)
- D) “... ficamos maiores no digital e no impresso ao mesmo tempo.” (2º parágrafo)
- E) “... trabalhamos para que você leia a SUPER quando, onde e como preferir.” (2º parágrafo)

C1201

Leia novamente o texto “1 141 575 de amigos” para responder à questão abaixo.

26) (P110099H6) No primeiro parágrafo desse texto, os parênteses foram utilizados para

- A) destacar uma informação.
- B) explicar uma expressão.
- C) expressar uma ironia.
- D) indicar uma opinião do autor.
- E) marcar uma conversa com o leitor.

C1201

ATENÇÃO!

Agora, você vai responder a questões de Matemática.

27) (M120258G5) Marcos, Raquel, Fernanda, Gisele e Pedro se reunirão para montar uma chapa para concorrer a cargos de presidência, vice-presidência e diretor da empresa em que trabalham.

O total de chapas que podem ser formadas com esses candidatos é igual a

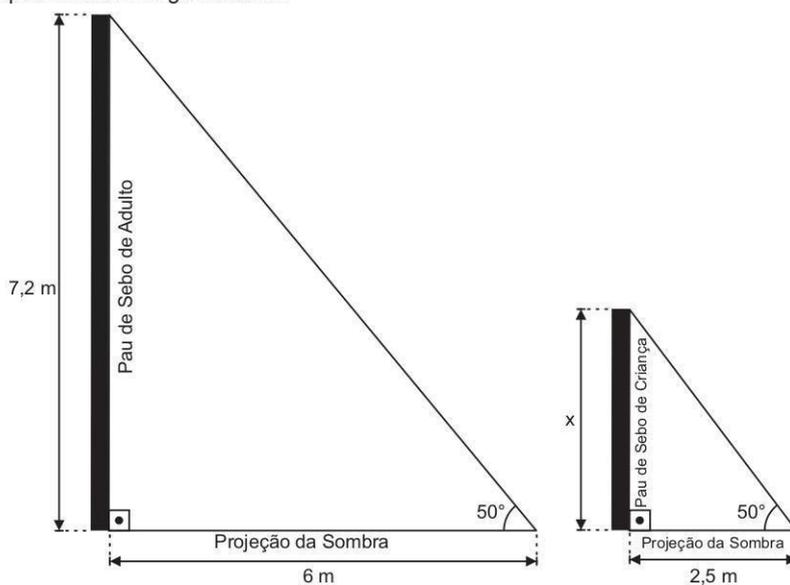
- A) 10.
- B) 15.
- C) 60.
- D) 120.
- E) 125.

28) (M110260H6) Karina abriu uma joalheria utilizando o valor de R\$ 185 000,00, proveniente de um empréstimo que ela fez em um banco sob o regime de juros compostos, a uma taxa de 20% ao ano. Essa dívida deverá ser quitada em parcela única após 3 anos.

O valor que Karina deverá pagar ao banco para quitar essa dívida é

- A) R\$ 111 000,00.
- B) R\$ 134 680,00.
- C) R\$ 222 000,00.
- D) R\$ 296 000,00.
- E) R\$ 319 680,00.

29) (M100151H6) Em uma Festa Junina, a brincadeira do pau de sebo foi preparada para crianças e adultos em dois lugares distintos, um ao lado do outro. Em um determinado momento do dia, tanto o pau de sebo da brincadeira dos adultos quanto o da brincadeira das crianças têm suas sombras projetadas no chão, conforme representado na figura abaixo.



Qual é a altura x, em metros, do pau de sebo da brincadeira das crianças?

- A) 2,1
- B) 2,8
- C) 3,0
- D) 3,7
- E) 4,7

C1201

30) (M110388H6) Os automóveis sofrem uma desvalorização comercial devido ao uso e desgaste ao longo do tempo. O valor de um automóvel (V), t anos após a sua compra, pode ser calculado através da função $V(t) = P_0 \cdot (1 - i)^t$, em que P_0 é o valor inicial do automóvel e i é a taxa unitária anual de desvalorização do veículo. Leonardo comprou um automóvel cujo valor é R\$ 24 000,00 e sabe que a taxa unitária de desvalorização anual desse automóvel é de 0,1.

O valor do veículo adquirido por Leonardo três anos após a sua compra será

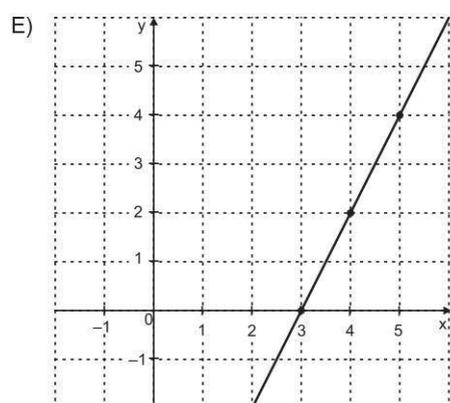
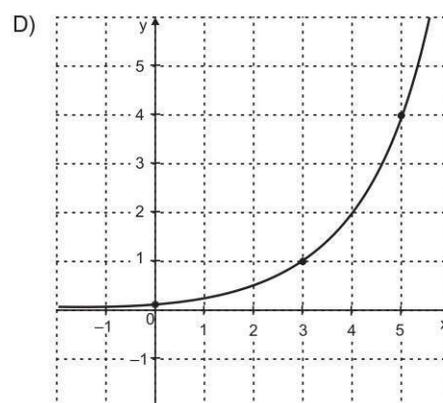
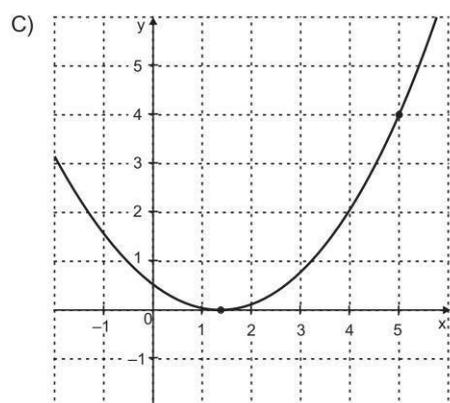
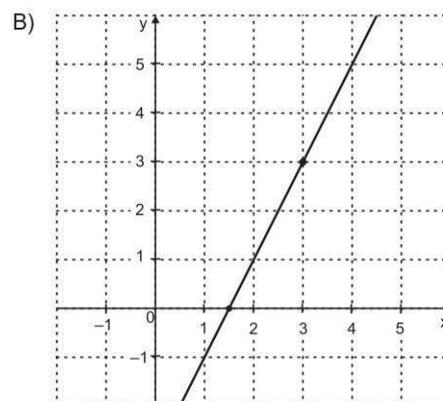
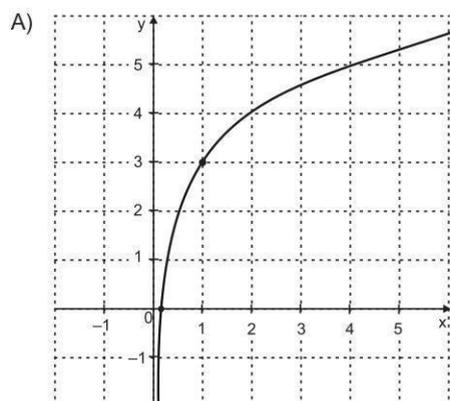
- A) R\$ 16 000,00.
- B) R\$ 17 496,00.
- C) R\$ 21 600,00.
- D) R\$ 32 921,81.
- E) R\$ 64 800,00.

31) (M100108H6) Um atleta pretende melhorar seu condicionamento físico para disputar um campeonato. Para isso, seu treinador lhe recomendou um planejamento de exercícios iniciando com uma caminhada de duas voltas em torno da praça da cidade, de maneira que a quantidade de voltas dobre a cada semana. Seguindo esse planejamento, quantas voltas esse atleta dará na 5ª semana?

- A) 10.
- B) 20.
- C) 25.
- D) 30.
- E) 32.

C1201

32) (M120207H6) Seja $f : \mathbb{R} \rightarrow \mathbb{R}$ uma função tal que $f(x) = 2^{x-3}$.
A representação gráfica dessa função é

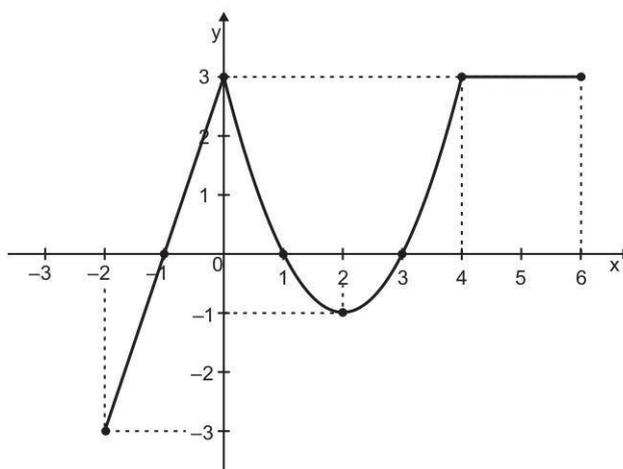


C1201

33) (M120152H6) Um professor de Matemática fez uma pesquisa para identificar a média aritmética de idade dos 20 alunos de uma turma. Ele verificou durante a pesquisa que 7 alunos têm 19 anos, 6 têm 18 anos e 7 têm 17 anos de idade e, em seguida, identificou corretamente a média aritmética das idades dos alunos da turma. Dessa forma, qual foi a média aritmética das idades da turma encontrada nessa pesquisa?

- A) 17 anos.
- B) 18 anos.
- C) 19 anos.
- D) 20 anos.
- E) 27 anos.

34) (M100270H6) Observe abaixo o gráfico de uma função $f: [-2, 6] \rightarrow [-3, 3]$.



A função f é estritamente decrescente

- A) no intervalo $[0, 2]$.
- B) no intervalo $[4, 6]$.
- C) no intervalo $[-2, -1]$ e no intervalo $[1, 3]$.
- D) no intervalo $[-2, 0]$ e no intervalo $[2, 4]$.
- E) no intervalo $[-1, 1]$ e no intervalo $[3, 6]$.

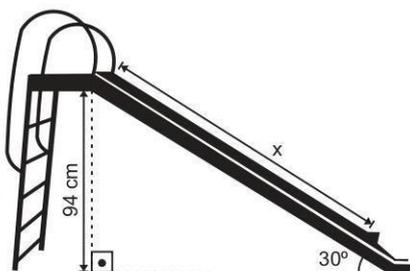
35) (M110080H6) Um pote com formato cilíndrico tem 4 cm de altura e 6 cm de diâmetro. Ele será revestido em toda a sua superfície lateral com um adesivo decorativo.

A quantidade mínima, em centímetros quadrados, de adesivo necessária para revestir toda a superfície lateral desse pote é

- A) 12π .
- B) 18π .
- C) 24π .
- D) 48π .
- E) 72π .

C1201

36) (M100082H6) Um fabricante construiu um modelo de escorregador cuja inclinação e altura estão indicadas na ilustração abaixo.



Dados:
 $\text{sen } 30^\circ = 0,50$
 $\text{cos } 30^\circ \cong 0,87$
 $\text{tg } 30^\circ \cong 0,58$

A medida do comprimento x da rampa desse escorregador, em centímetros, é

- A) 47,00.
- B) 81,78.
- C) 108,05.
- D) 162,07.
- E) 188,00.

C1201

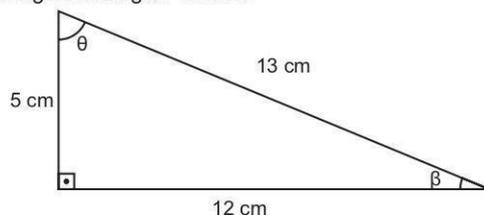
37) (M120807H6) Considere o polinômio $P(x)$, apresentado em sua forma fatorada, no quadro abaixo.

$$P(x) = 2 \cdot (x - 2) \cdot (x + 4)$$

As raízes do polinômio $P(x)$ são

- A) -4 e 2 .
- B) -2 e 4 .
- C) 1 e -2 .
- D) 2 e 4 .
- E) 4 e -8 .

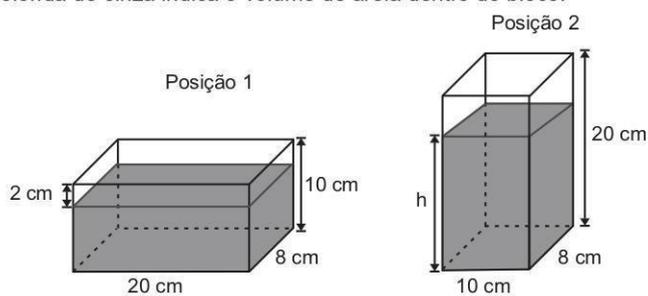
38) (M110179H6) Observe o triângulo retângulo abaixo.



De acordo com as medidas apresentadas nesse triângulo, qual é a razão que representa o seno do ângulo β ?

- A) $\frac{13}{5}$
- B) $\frac{12}{5}$
- C) $\frac{12}{13}$
- D) $\frac{5}{12}$
- E) $\frac{5}{13}$

39) (M120601ES) Observe no desenho abaixo, um bloco retangular, contendo areia, colocado em duas posições. A parte colorida de cinza indica o volume de areia dentro do bloco.



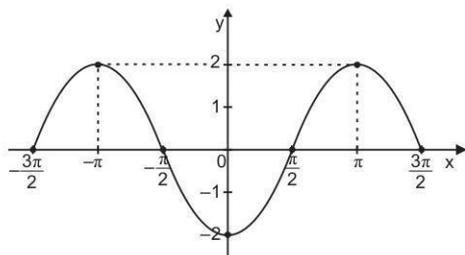
Qual é a medida h da altura alcançada pela areia quando o recipiente está na posição 2?

- A) 12 cm
- B) 14 cm
- C) 16 cm
- D) 18 cm
- E) 22 cm

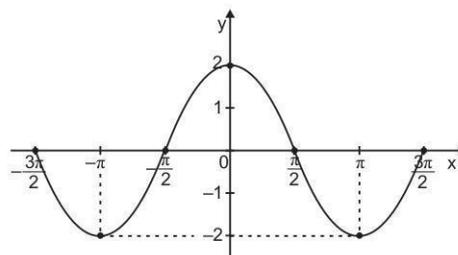
C1201

40) (M120697H6) Considere a função $f: \left[-\frac{3\pi}{2}, \frac{3\pi}{2}\right] \rightarrow \mathbb{R}$ tal que $f(x) = -2\cos x$.
O gráfico dessa função f está representado em

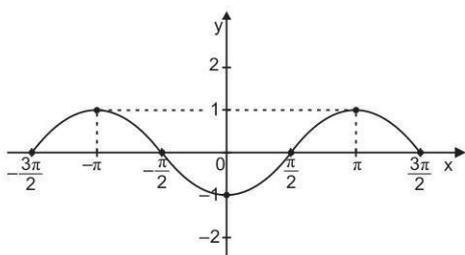
A)



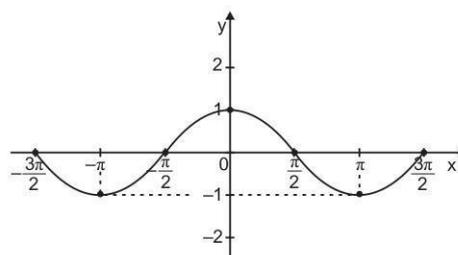
B)



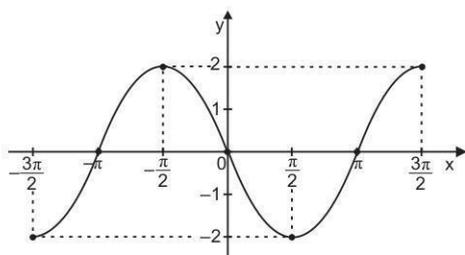
C)



D)



E)



41) (M120281ES) Um professor de literatura vai sortear um livro entre seus alunos. Para fazer esse sorteio, ele distribuiu cupons para seus alunos, totalizando 18 cupons para meninas e 14 para meninos. Qual é a probabilidade de uma menina ser sorteada?

- A) $\frac{1}{3}$
 B) $\frac{7}{16}$
 C) $\frac{1}{2}$
 D) $\frac{9}{16}$
 E) $\frac{3}{5}$

C1201

42) (M090522H6) Observe a expressão numérica abaixo.

$$-59 + (-38) + 24$$

O resultado dessa expressão numérica é

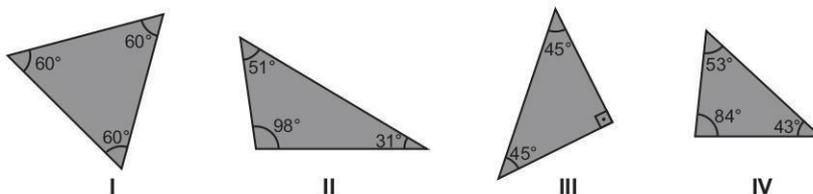
- A) - 121.
- B) - 73.
- C) 3.
- D) 73.

43) (M091024E4) Após a fabricação de um lote de 150 lâmpadas verificou-se que 77 delas apresentaram defeito.

Qual é a probabilidade de se retirar aleatoriamente uma lâmpada com defeito desse lote?

- A) $\frac{77}{73}$
- B) $\frac{73}{150}$
- C) $\frac{77}{150}$
- D) $\frac{150}{77}$

44) (M090033G5) Observe os triângulos abaixo.



Qual desses triângulos é equilátero?

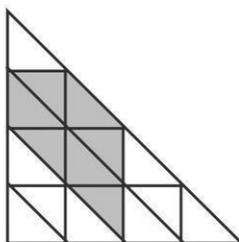
- A) I
- B) II
- C) III
- D) IV

45) (M090061H6) A locomotiva de um trem de carga tem 196 toneladas e cada vagão carregado desse trem tem 98 toneladas. Em uma determinada viagem, constatou-se que o trem tinha ao todo 1 372 toneladas. Quantos vagões ao todo foram acoplados à locomotiva do trem nessa viagem?

- A) 2
- B) 7
- C) 12
- D) 14

C1201

46) (M7411BH) A figura abaixo mostra um triângulo de 64 cm^2 de área dividido em pequenos triângulos, todos iguais.

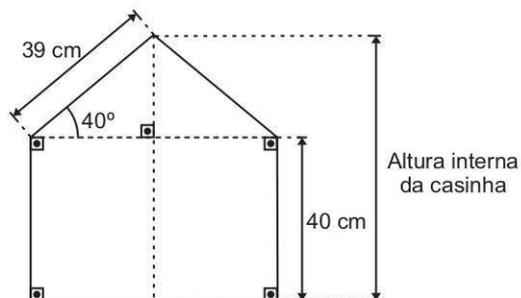


A medida da área do polígono colorido de cinza é

- A) 22 cm^2
- B) 24 cm^2
- C) 26 cm^2
- D) 28 cm^2

C1201

47) (M11003217) Juliano fez uma casinha de madeira para o seu cachorro. Algumas medidas internas da parede traseira dessa casinha estão indicadas na figura abaixo.



Dados:
 $\sin 40^\circ \cong 0,64$
 $\cos 40^\circ \cong 0,77$
 $\operatorname{tg} 40^\circ \cong 0,84$

Qual é a medida da altura interna dessa casinha?

- A) 64,96 cm.
- B) 70,03 cm.
- C) 72,76 cm.
- D) 78,36 cm.
- E) 79,00 cm.

48) (M100241E4) Um cientista está acompanhando o crescimento de uma população de micro-organismos em meio líquido. Esse crescimento se dá de acordo com a função $N(x) = N_0 \cdot 2^x$, na qual N_0 representa a população observada inicialmente e x é o número de gerações ocorridas até o momento da observação. Considere que, ao início da observação, o cientista registrou 1 000 micro-organismos. De acordo com essa função, o número de micro-organismos na 10ª geração será de

- A) 1 024
- B) 10 000
- C) 20 000
- D) 512 000
- E) 1 024 000

49) (M100179H6) Lívia aplicou R\$ 600,00 em um fundo monetário, em regime de juros composto, à taxa de 3% ao mês.

O montante aproximado que Lívia terá após 5 meses de aplicação é de

- A) R\$ 690,00.
- B) R\$ 696,00.
- C) R\$ 900,00.
- D) R\$ 1 117,00.
- E) R\$ 9 000,00.

Dado:
 $(1,03)^5 \cong 1,16$

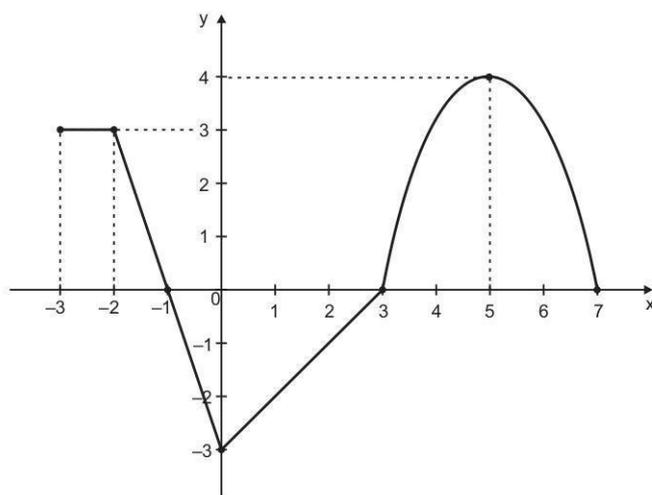
50) (M120154H6) Um jogador de futebol participou de 32 partidas de um campeonato, porém, somente em 10 delas ele marcou gols. Em uma dessas partidas, ele marcou 4 gols, nas 3 partidas seguintes, 2 gols em cada uma e, em outras 6 partidas, apenas 1 gol em cada.

Qual foi a média aproximada de gols por partida desse jogador nesse campeonato?

- A) 0,5
- B) 0,7
- C) 1,0
- D) 1,6
- E) 2,5

C1201

51) (M100211H6) Observe abaixo o gráfico de uma função $f: [-3, 7] \rightarrow [-3, 4]$.



Essa função f é estritamente crescente

- A) no intervalo $[-3, -2]$.
- B) no intervalo $[-1, 3]$.
- C) no intervalo $[0, 5]$.
- D) nos intervalos $[-3, -1]$ e $[3, 7]$.
- E) nos intervalos $[-2, 0]$ e $[5, 7]$.

52) (M120202H6) Ao adaptar um sistema de aquecimento solar de água em sua casa, Juliano precisa instalar um reservatório térmico para o armazenamento da água aquecida. Esse reservatório tem formato cilíndrico e suas dimensões estão especificadas no desenho abaixo.



Dado:
 $\pi \cong 3,1$

O espaço onde será instalado esse reservatório deverá ter, no mínimo, quantos centímetros cúbicos?

- A) 7 200
- B) 11 160
- C) 22 320
- D) 334 800
- E) 1 339 200