



**PRÁTICAS DE LETRAMENTOS  
PRESENTES NA ESCOLA E  
INSTITUÍDAS PELO SAEB:  
UMA PROBLEMATIZAÇÃO  
A PARTIR DO CIRCUITO DA  
CULTURA**



DOUTORANDA  
LETÍCIA CORRÊA  
BITENCOURT  
BIANCHI

ORIENTADORA  
PROF<sup>a</sup> DRA.  
DARLIZE  
TEIXEIRA DE  
MELLO

**Universidade Luterana do Brasil**  
Pró-Reitoria Acadêmica  
Programa de Pós-Graduação em Educação



Letícia Corrêa Bitencourt Bianchi

**Práticas de letramentos presentes na escola e instituídas pelo  
SAEB: uma problematização a partir do Circuito da Cultura**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Luterana do Brasil – ULBRA como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

**Linha de pesquisa:** Infância, juventude e espaços educativos.

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup> Dra. Darlize Teixeira de Mello.

Canoas  
2023

B578p Bianchi, Leticia Corrêa Bitencourt

Práticas de letramentos presentes na escola e instituídas pelo SAEB: uma problematização a partir do Circuito da Cultura / Leticia Corrêa Bitencourt Bianchi. – 2023.

230 f. ; il.

Orientadora: Darlize Teixeira de Mello.

Tese (doutorado) – Universidade Luterana do Brasil,  
Programa de Pós-Graduação em Educação, Canoas, BR-RS, 2023.

1. Letramento. 2. Leitura. 3. Avaliação da educação. 4. Educação básica. 5. Estudos culturais. I. Mello, Darlize Teixeira de. II. Título.

CDU 028.6

Letícia Corrêa Bitencourt Bianchi

**Práticas de letramentos presentes na escola e instituídas pelo SAEB:  
uma problematização a partir do Circuito da Cultura**

Aprovada em 15 de dezembro de 2023.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup> Dra. Darlize Teixeira de Mello (Orientadora)  
Universidade Luterana do Brasil – ULBRA

---

Prof<sup>a</sup> Dra. Adriana Ziemer Gallert  
Universidade Luterana do Brasil – ULBRA

---

Prof<sup>a</sup> Dra. Marília Forgearini Nunes  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

---

Prof<sup>a</sup> Dra. Renata Sperrhake  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

À minha família, que tanto amo, dedico o resultado do esforço realizado ao longo deste percurso.

## AGRADECIMENTOS

A Deus e à Nossa Senhora, pela força, fé e saúde que me fizeram chegar à conclusão desta tese, mesmo com todos os desafios.

À minha família, por todo o amor e toda a compreensão pelas horas que não pude estar presente.

Aos meus amigos, por todo o incentivo e por compreenderem todas as vezes que disse “não” aos nossos encontros por estar estudando.

Aos meus colegas de trabalho do Núcleo de Apoio Acadêmico da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (FACED/UFRGS), por toda a amizade e pelo carinho recebido durante o percurso do doutorado.

À Escola de Desenvolvimento de Servidores da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (EDUFRGS), por todo apoio, informações, transparência e rapidez no processo de concessão da bolsa de incentivo educacional, sem esta seria impossível realizar este curso de Doutorado.

À FACED/UFRGS, pela concessão do meu afastamento para a realização de estudos neste último ano para que eu pudesse finalizar a pesquisa.

Ao Grupo de Pesquisa “Práticas alfabetizadoras e avaliadoras no ciclo da alfabetização e da educação infantil”, por todas as trocas de conhecimento ocorridas. Nossas terças-feiras foram sempre incríveis!

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Luterana do Brasil (PPGEdu/ULBRA), pelas aulas maravilhosas e pelas referências bibliográficas disponibilizadas e discutidas que contribuíram muito para esta pesquisa.

À Coordenação do PPGEdu/ULBRA e à Secretária do Programa, Amanda Sofia Batistel, sempre muito solícita, competente e atenciosa.

À Banca Examinadora, por fazer parte deste momento e por todas as contribuições valiosas que trouxeram no momento da Banca de Qualificação.

E, por último, de forma muito especial, à minha orientadora, Professora Doutora Darlize Teixeira de Mello, por todos os ensinamentos que levarei para a vida, seus ensinamentos teóricos foram muito importantes, porém o seu jeito de ser, carinho, compreensão, amizade e motivação foram os que mais me marcaram e levarei para todo o sempre!

### O que é letramento?

Letramento não é um gancho  
em que se pendura cada som enunciado,  
não é treinamento repetitivo  
de uma habilidade,  
nem um martelo  
quebrando blocos de gramática.

Letramento é diversão  
é leitura à luz de vela  
ou lá fora, à luz do sol.

São notícias sobre o presidente,  
o tempo, os artistas da TV  
e mesmo Mônica e Cebolinha  
nos jornais de domingo.

É uma receita de biscoito,  
uma lista de compras, recados colados na geladeira,  
um bilhete de amor,  
telegramas de parabéns e cartas  
de velhos amigos.

É viajar para países desconhecidos,  
sem deixar sua cama,  
é rir e chorar  
com personagens, heróis e grandes amigos.

É um atlas do mundo,  
sinais de trânsito, caças ao tesouro,  
manuais, instruções, guias,  
e orientações em bulas de remédios,  
para que você não fique perdido.

Letramento é, sobretudo,  
um mapa do coração do homem,  
um mapa de quem você é,  
e de tudo que você pode ser

(McLaughlin; Vogt, 1996, *apud* Soares, 2020, p. 41).

## RESUMO

Esta tese, intitulada *Práticas de letramentos presentes na escola e instituídas pelo SAEB: uma problematização a partir do Circuito da Cultura*, tem como objetivo geral problematizar as práticas de leitura de uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública municipal de Cachoeirinha, no Rio Grande do Sul, bem como as estatísticas educacionais referentes à proficiência leitora desta mesma escola, a partir de uma análise cultural que tem o Circuito da Cultura como possibilidade de ferramenta analítica. E, como objetivos específicos, questionar as “verdades” dos resultados estatísticos divulgados pelo SAEB, problematizando as tessituras em disputa sobre a proficiência leitora dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental; analisar significados de letramento em narrativas de estudantes, professores e gestores, de modo a conhecer suas práticas de letramentos; e tensionar o fazer pedagógico dos anos finais do Ensino Fundamental relativo à proficiência leitora com vistas a reverberar no currículo. Os pressupostos teórico-metodológicos referem-se ao campo dos Estudos Culturais, desencadeando olhares sobre os modos como os multiletramentos, preconizados pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), têm circulado e produzido efeitos no contexto escolar, tanto na sala de aula quanto nas avaliações externas. A abordagem teórico-metodológica escolhida é a análise cultural, a partir do Circuito da Cultura, considerando uma bricolagem de procedimentos: entrevistas narrativas e análise de documentos pedagógicos, tais como fotos dos cadernos dos alunos e estatísticas educacionais divulgadas pelo SAEB. A pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública municipal de Cachoeirinha, no Rio Grande do Sul, com 1 gestora, 9 professores e 6 alunas do 9º ano do Ensino Fundamental, os quais participaram das entrevistas narrativas. A escola foi escolhida de acordo com os menores desempenhos do SAEB de 2019, referentes à proficiência leitora do município em questão. O material empírico analisado possibilitou conhecer as práticas de leitura das alunas entrevistadas, as estatísticas educacionais da escola pesquisada e o trabalho desenvolvido pelos professores e pela gestora a partir de suas narrativas e das alunas. Como conclusão, observou-se que as práticas de leitura nessa escola têm se resumido ao letramento da letra, em que prioriza o texto escrito, sem uma articulação com o cotidiano dos alunos; estabelece a pedagogia de letramentos na abordagem didática; não favorece os multiletramentos, os quais constituem as práticas de leitura que têm sido priorizadas pelas alunas; nem o que vem sendo exigido na avaliação do SAEB. Diante disso, minha tese é a de que há uma ausência de conexão entre os conteúdos trabalhados em sala de aula, os conteúdos exigidos na avaliação em larga escala do SAEB e as práticas de leitura desenvolvidas pelas alunas. Sendo assim, percebeu-se um contexto de necessidade das práticas de multiletramentos por meio das tecnologias digitais de informação e comunicação no currículo dessa escola.

**Palavras-chave:** Letramentos. Sistema de Avaliação da Educação Básica. Estudos Culturais. Circuito da Cultura. Proficiência leitora.



## ABSTRACT

This thesis, entitled *Literacy practices present at school and established by SAEB: a problematization based on the Circuit of Culture*, has the general objective of problematizing the reading practices of a 9th year Elementary School class, at a municipal public school in Cachoeirinha, Rio Grande do Sul, as well as educational statistics regarding reading proficiency in this same school, based on a cultural analysis that uses the Circuit of Culture as a possible analytical tool. The specific objectives are to question the “truths” of the statistical results released by SAEB, problematizing the disputed themes regarding the reading proficiency of students in the 9th year of Elementary School; analyze meanings of literacy in narratives of students, teachers and managers, in order to understand their literacy practices; and tension the pedagogical practice of the final years of Elementary School regarding reading proficiency with a view to reverberating in the curriculum. The theoretical-methodological assumptions refer to the field of Cultural Studies, triggering views on the ways in which multiliteracies, recommended by the Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), have circulated and produced effects in the school context, both in the classroom and in external evaluations. The theoretical-methodological approach chosen is cultural analysis, based on the Circuit of Culture, considering a bricolage of procedures: narrative interviews and analysis of pedagogical documents, such as photos of students’ notebooks and educational statistics released by SAEB. The research was developed in a municipal public school in Cachoeirinha, Rio Grande do Sul, with 1 manager, 9 teachers and 6 students from the 9th year of Elementary School, who participated in the narrative interviews. The school was chosen according to the lowest performances of the 2019 SAEB, regarding reading proficiency of the municipality in question. The empirical material analyzed made it possible to understand the reading practices of the interviewed students, the educational statistics of the school researched and the work carried out by the teachers and the manager based on their narratives and those of the students. In conclusion, it was observed that reading practices in this school have been limited to letter literacy, which prioritizes the written text, without articulation with the students’ daily lives; establishes literacy pedagogy in the didactic approach; does not favor the multiliteracies that constitute the reading practices, which have been prioritized by the students; nor what has been required in the SAEB assessment. Given this, my thesis is that there is a lack of connection between the content worked in the classroom, the content required in the large-scale assessment of the SAEB and the reading practices developed by the students. Therefore, a context of need for multiliteracies practices through digital information and communication technologies in the curriculum of this school was perceived.

**Key words:** Literacies. SAEB. Cultural Studies. Circuit of Culture. Reading proficiency.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Quantidade de teses e dissertações localizadas.....	35
Quadro 2	Quantidade de teses e dissertações pesquisadas.....	35
Quadro 3	Temática do grupo 1: leitura, letramentos e leitores.....	36
Quadro 4	Perspectiva teórica, metodologia e material analisado do grupo 1.....	39
Quadro 5	Temática do grupo 2: leitura e Prova Brasil.....	41
Quadro 6	Perspectiva teórica, metodologia e material analisado do grupo 2.....	44
Quadro 7	Temática do grupo 3: estatística e regulação.....	47
Quadro 8	Perspectiva teórica, metodologia e material analisado do grupo 3.....	51
Quadro 9	Edições 1990 a 1995 do SAEB.....	57
Quadro 10	Edições 1997 a 2017 do SAEB.....	58
Quadro 11	Edição 2019 do SAEB.....	62
Quadro 12	Descrição dos níveis de proficiência em Língua Portuguesa/9º ano do Ensino Fundamental.....	68
Quadro 13	Descrição dos níveis socioeconômicos dos estudantes.....	74
Quadro 14	Questionário do aluno: identidade.....	77
Quadro 15	Questionário do aluno: posse de bens e contratação de serviços.....	79
Quadro 16	Questionário do aluno: núcleo familiar (escolaridade, incentivo e participação nos estudos).....	81
Quadro 17	Questionário do aluno: atividades extraclasse.....	83
Quadro 18	Questionário do aluno: sobre a região/trajeto até a escola.....	85
Quadro 19	Questionário do aluno: vida escolar.....	86
Quadro 20	Questionário do aluno: planejamento de vida.....	87
Quadro 21	Matriz de Referência do SAEB: tópicos e descritores (Língua Portuguesa/9º ano do Ensino Fundamental).....	96
Quadro 22	Campos de Atuação: componente curricular Língua Portuguesa (6º ao 9º ano do Ensino Fundamental).....	102

Quadro 23	Descrição das práticas de leitura da gestora e dos professores entrevistados.....	113
Quadro 24	Descrição das práticas de leitura das alunas entrevistadas.....	116
Quadro 25	Esquema para iniciar a entrevista narrativa com os professores e a gestora.....	119
Quadro 26	Esquema para iniciar a entrevista narrativa com as alunas.....	119
Quadro 27	Resultados da proficiência leitora de Cachoeirinha/RS.....	139
Quadro 28	Excerto 1 da entrevista narrativa com A2.....	148
Quadro 29	Excerto 1 da entrevista narrativa com A3.....	148
Quadro 30	Excerto 1 da entrevista narrativa com A4.....	148
Quadro 31	Excerto 1 da entrevista narrativa com A5.....	149
Quadro 32	Excerto 1 da entrevista narrativa com A6.....	149
Quadro 33	Excerto 1 da entrevista narrativa com A1.....	150
Quadro 34	Excerto 2 da entrevista narrativa com A2.....	151
Quadro 35	Excerto 2 da entrevista narrativa com A6.....	151
Quadro 36	Excerto 2 da entrevista narrativa com A1.....	152
Quadro 37	Excerto 2 da entrevista narrativa com A3.....	152
Quadro 38	Excerto 2 da entrevista narrativa com A5.....	152
Quadro 39	Excerto 3 da entrevista narrativa com A1.....	156
Quadro 40	Excerto 3 da entrevista narrativa com A2.....	156
Quadro 41	Excerto 2 da entrevista narrativa com A4.....	156
Quadro 42	Excerto 3 da entrevista narrativa com A5.....	157
Quadro 43	Excerto 4 da entrevista narrativa com A2.....	159
Quadro 44	Excerto 3 da entrevista narrativa com A3.....	159
Quadro 45	Excerto 3 da entrevista narrativa com A4.....	159
Quadro 46	Excerto 3 da entrevista narrativa com A6.....	159
Quadro 47	Excerto 1 da entrevista narrativa com Pr2.....	161
Quadro 48	Excerto 1 da entrevista narrativa com Pra5.....	161
Quadro 49	Níveis, gêneros textuais e objetivos do SAEB (Língua Portuguesa/9º ano do Ensino Fundamental).....	165
Quadro 50	Gêneros textuais e objetivos atingidos por alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.....	170

Quadro 51	Gêneros textuais e objetivos não atingidos por alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.....	171
Quadro 52	Excerto 1 da entrevista narrativa com Pra3.....	173
Quadro 53	Excerto 2 da entrevista narrativa com Pr2.....	174
Quadro 54	Excerto 1 da entrevista narrativa com Pra4.....	176
Quadro 55	Excerto 1 da entrevista narrativa com Pra9.....	176
Quadro 56	Excerto 1 da entrevista narrativa com G1.....	178
Quadro 57	Excerto 4 da entrevista narrativa com A1.....	180
Quadro 58	Excerto 5 da entrevista narrativa com A2.....	180
Quadro 59	Excerto 4 da entrevista narrativa com A3.....	180
Quadro 60	Excerto 5 da entrevista narrativa com A3.....	182
Quadro 61	Excerto 5 da entrevista narrativa com A1.....	183
Quadro 62	Excerto 4 da entrevista narrativa com A5.....	183
Quadro 63	Excerto 4 da entrevista narrativa com A6.....	183
Quadro 64	Excerto 6 da entrevista narrativa com A2.....	185
Quadro 65	Excerto 4 da entrevista narrativa com A4.....	185
Quadro 66	Excerto 1 da entrevista narrativa com Pr8.....	188
Quadro 67	Excerto 2 da entrevista narrativa com Pra9.....	198
Quadro 68	Excerto 2 da entrevista narrativa com Pr8.....	200
Quadro 69	Excerto 2 da entrevista narrativa com Pra5.....	200
Quadro 70	Problemas de pesquisa, objetivos e questionamentos.....	203

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Índices de proficiência leitora em Língua Portuguesa de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas brasileiras (2019 e 2021).....	67
Gráfico 2	Níveis de proficiência leitora em Língua Portuguesa de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas brasileiras (2019 e 2021).....	70
Gráfico 3	Níveis de proficiência leitora em Língua Portuguesa de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas de Cachoeirinha (2019 e 2021).....	141
Gráfico 4	Níveis de proficiência leitora em Língua Portuguesa de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas de Cachoeirinha (2019 e 2021).....	142
Gráfico 5	Níveis de proficiência leitora em Língua Portuguesa de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental da escola pesquisada (2019).....	169

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Distribuição de percentual dos estudantes da escola pesquisada por nível de proficiência em Língua Portuguesa (2019).....	118
Figura 2	Circuito da Cultura.....	121
Figura 3	Atividades a partir da tirinha de Bob Thaves (caderno de A1 – 9º ano).....	190
Figura 4	Tirinha de Bob Thaves.....	191
Figura 5	Atividades a partir do poema <i>A bomba suja</i> , de Ferreira Gullar (caderno de A1 – 9º ano).....	193
Figura 6	Atividades a partir de texto do livro didático (caderno de A1 – 9º ano).....	195
Figura 7	Atividades a partir da crônica <i>O homem trocado</i> , de Luís Fernando Veríssimo (caderno de A3 – 9º ano).....	197

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CENPEC	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CNCT	Catálogo Nacional de Cursos Técnicos
CTG	Centro de Tradições Gaúchas
DAEB	Diretoria de Avaliação da Educação Básica
EDUFRGS	Escola de Desenvolvimento de Servidores da Universidade Federal do Rio Grande do Sul
ENEM	Exame Nacional de Ensino Médio
FACED	Faculdade de Educação
FAPA	Faculdade Porto-Alegrense
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IRGA	Instituto Rio Grandense do Arroz
NECCSO	Núcleo de Estudos sobre Currículo, Cultura e Sociedade
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDF	Portable Document Format
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGEdu	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Proposta Político-Pedagógica
ProUni	Programa Universidade Para Todos

PUC-RS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
RMPA	Região Metropolitana de Porto Alegre
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SENAD	Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas
SEPesq	Semana de Extensão, Pesquisa e Pós-graduação
SMED	Secretaria Municipal de Educação
SRE	Superintendência Regional de Ensino
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TRI	Teoria de Resposta ao Item
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
ULBRA	Universidade Luterana do Brasil
UnB	Universidade de Brasília
UniRitter	Centro Universitário Ritter dos Reis



## SUMÁRIO

1	<b>ENCONTRO COM OS ESTUDOS CULTURAIS: TORNANDO-ME UMA OUTRA PESQUISADORA.....</b>	19
2	<b>OS CAMINHOS JÁ PERCORRIDOS NO CENÁRIO BRASILEIRO: UM REVISITAR NECESSÁRIO.....</b>	34
2.1	<b>Leitura, letramentos e leitores.....</b>	36
2.2	<b>Leitura e Prova Brasil.....</b>	41
2.3	<b>Estatística como forma de regulação.....</b>	47
2.4	<b>Revisão de literatura e as possíveis relações.....</b>	53
3	<b>ERA UMA VEZ... A PROVA BRASIL.....</b>	55
3.1	<b>SAEB: essa é uma longa história.....</b>	55
3.2	<b>Prova Brasil/SAEB: um diagnóstico da Educação brasileira?.....</b>	64
3.3	<b>SAEB: artefato cultural e pedagógico?.....</b>	73
3.3.1	<i>Questionário socioeconômico: quais possibilidades de ser jovem são apresentadas?.....</i>	76
4	<b>LETRAMENTO: UM PRODUTO CULTURAL DATADO EM DESLOCAMENTO.....</b>	89
4.1	<b>Breve histórico: a introdução do conceito de letramento nas produções acadêmicas no Brasil.....</b>	89
4.2	<b>Letramento: um conceito adotado em documentos oficiais da Educação brasileira.....</b>	93
4.3	<b>Multiletramentos: um conceito “recente” em documento normativo da Educação brasileira.....</b>	98
5	<b>ARTICULAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS: PRATICANDO OS ESTUDOS CULTURAIS.....</b>	105
5.1	<b>Estudos Culturais: um tumulto teórico.....</b>	106
5.2	<b>As escolhas teórico-metodológicas: pesquisa em (des)construção.....</b>	110
5.2.1	<i>Circuito da Cultura: ferramentas analítico-conceituais.....</i>	121
5.2.2	<i>Circuito da Cultura: conceitos em operação.....</i>	130
6	<b>CONTEXTO DA PESQUISA: QUE LUGAR É ESSE?.....</b>	132

6.1	De pequena cachoeira à populosa região: Cachoeirinha.....	132
6.2	Escola pesquisada: um olhar alicerçado na Proposta Político-Pedagógica.....	134
6.3	Estatísticas educacionais: números não mentem?.....	138
7	<b>ENSINO DE LEITURA: UMA PRÁTICA DE LINGUAGEM NA ESCOLA PESQUISADA.....</b>	<b>144</b>
7.1	Eixo 1 – “Eu não lia tanto, quando era pequena”: a construção de identidades de alunas leitoras.....	148
7.2	Eixo 2 – “Eles pedem pra ler em voz alta”: a representação da leitura a partir das narrativas de professores e alunas.....	155
7.3	Eixo 3 – Regulação das práticas de leitura no currículo escolar: a estatística como “realidade”?.....	164
7.4	Eixo 4 – “Procuro um livro que dê pra ler de graça”: consumo de <i>e-books</i> .....	179
7.5	Eixo 5 – Produção de currículos: onde estão os multiletramentos?.....	187
8	<b>TENTATIVA DE VER A ILHA.....</b>	<b>203</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>210</b>

## 1 ENCONTRO COM OS ESTUDOS CULTURAIS: TORNANDO-ME UMA OUTRA PESQUISADORA

*Que é necessário sair da ilha para ver a ilha, que não nos vemos se não saímos de nós.  
(Saramago, 1998, p. 41)*

Início este capítulo com esta citação do livro *O conto da Ilha Desconhecida*, de José Saramago. Este excerto, dito pelo filósofo do rei e lembrado tempos depois por uma das personagens, acredito representar a minha história. Precisei sair da escola, da minha ilha como professora de Língua Portuguesa para, então, poder ver esta mesma ilha, porém agora com outras lentes, com a lente dos Estudos Culturais. Saindo desta ilha, pude perceber que há outras ilhas desconhecidas, não mapeadas, não traçadas para serem experimentadas, vivenciadas. Mas alguém deve estar se perguntando: por que precisei sair da escola para ver a escola?

Para responder a esta pergunta, iniciarei contando minha trajetória como aluna, professora e servidora pública até me tornar a pesquisadora que sou até este momento, pois “a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo” (Silva, 2000, p. 96), por isso instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. Neste capítulo, contarei alguns fragmentos de minha própria história para apresentar no texto o meu sentimento de pertencimento aos Estudos Culturais em Educação, porque entendo que nada é por acaso, assim como a minha escolha ao tema da pesquisa que desenvolvi. Para isso, vou iniciar contando como venho constituindo as identidades pelas quais passei durante minha vida.

Para trazer à tona a história desta caminhada de como me tornei a pesquisadora que sou hoje, terei que iniciar este diálogo com um passado, talvez um pouco longínquo, que se refere aos meus estudos ainda na Educação Básica, “uma vez que na lembrança o passado se torna presente e se transfigura, ‘contaminado’ pelo aqui e agora” (Soares, 2001, p. 37). A escola sempre foi para mim um local de muitas aprendizagens, de demonstrar minhas opiniões, meus talentos, minha arte. Tudo o que me era apresentado, eu queria participar: aulas de teatro, danças gaúchas, declamação de poema, desfile de beleza, gincana, concurso de redação, campeonato de futebol, banda marcial, enfim... tudo o que a escola proporcionasse, eu queria fazer parte, chegando em casa sempre com os “famosos” bilhetes de autorização para a

minha mãe assinar. A escola era para mim um lugar muito importante para se ter acesso a diversos conhecimentos e que tinha pessoas disponíveis para me auxiliar no meu processo de aprendizagem, já que venho de uma família com pais com pouca escolarização, mas que sempre me incentivaram nesta busca.

Esta foi uma parte importante da minha trajetória escolar: o Ensino Fundamental, dos anos 1992 a 1999. Vivi nesta escola o que hoje entendo por dimensão social do letramento, este “conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social” (Soares, 2020, p. 72).

Já a outra parte, o Ensino Médio, vivi em uma outra escola, de 2000 até o ano de 2002. Neste outro ambiente, era tudo diferente do que eu havia vivenciado até então: uma escola muito grande, localizada no centro da cidade e com prova de seleção para acessar o ensino, pois era tida como a “melhor” da região; colegas que já trabalhavam, o que me fez procurar um emprego e também ingressar no mercado de trabalho; e professores muito dedicados à nossa aprovação no vestibular, acreditando na continuação dos nossos estudos no Ensino Superior.

Dentre todas as coisas que vivenciei nesta escola, vou elencar apenas dois fatores que foram preponderantes para as minhas futuras escolhas. Uma delas foram as aulas constantes de “redação”, em que discutíamos os temas, líamos sobre o assunto, escrevíamos uma primeira versão do texto, que era corrigido pela professora, e logo fazíamos a reescrita. Tudo isso sendo posto em um caderno de produção textual para que a professora e nós pudéssemos verificar a evolução nos textos. Para aqueles que tinham maiores dificuldades de começar a escrita, a professora iniciava um breve parágrafo no quadro-negro para que fosse continuado no caderno. Eu nunca tinha escrito constantemente textos, acabei me apaixonando pelas aulas e pela metodologia da professora.

Outro fator de suma importância para a continuidade desta história foram as aulas de literatura das quais me lembro como se fossem hoje: muitas histórias contadas pelo professor para que pudesse contextualizar os períodos literários. O professor também entregava uma lista com o título dos livros que deveriam ser lidos durante o trimestre para ser realizada a ficha de leitura. Como havia poucas unidades de cada livro na biblioteca para que todos os alunos pudessem ler, ele recomendava que comprássemos os livros usados em sebos no Centro de Porto Alegre, capital do

Rio Grande do Sul. E foi o que fiz, adentrei lugares antes desconhecidos para ter contato com a leitura, porém sentia que algumas lacunas ainda precisavam ser preenchidas para que o entendimento se fizesse, mas aos poucos estas foram sendo completadas a partir de muitas explicações e conversas com este professor que acabou se tornando meu amigo e inspiração para eu ingressar no curso de Letras.

Nesta escola, vivenciei o que Street (2014) chama de “pedagogização do letramento”, em que este “ficou associado às noções educacionais de Ensino e Aprendizagem e àquilo que professores e alunos fazem nas escolas, em detrimento dos vários outros usos e significados de letramento” (Street, 2014, p. 122). Portanto, nesta instituição de ensino em que cursei o Ensino Médio, a pedagogização do letramento se fez presente, objetivando a aprovação em concursos vestibulares.

Ao percorrer estas experiências escolares, consigo identificá-las como práticas sociais e escolarizadas de letramento que tive a oportunidade de experienciar nas escolas onde estudei. Os efeitos destas práticas foram me constituindo e me posicionando como sujeito que acredita na importância dos letramentos na escola.

Mesmo ainda não tendo o entendimento sobre essa importância, iniciei a graduação em Letras no ano de 2003, logo após concluir o Ensino Médio, ainda com dezessete anos, com a plena certeza de que tinha feito a escolha certa, porém o percurso não foi fácil: cursava todas as disciplinas à noite e trabalhava o dia inteiro para poder custear meus estudos em uma faculdade particular, a Faculdade Porto-Alegrense (FAPA). Durante meu percurso na graduação, foram grandes as aprendizagens, mas a maior delas foram os estágios, em que tive a oportunidade de colocar em prática as teorias que eu tinha estudado com tanta atenção.

A partir do 4º semestre, iniciei meus estágios não-obrigatórios em escolas particulares. Apesar de serem instituições privadas, tinham públicos bastante distintos. E foi então que comecei a perceber o tamanho das desigualdades sociais que eu haveria de conviver e de alguma forma tentar colaborar para que estas diferenças fossem diminuídas com o tempo através da qualidade do ensino que eu poderia e tinha o desejo de levar a todos.

Iniciei como estagiária, em 2004, em um cursinho preparatório para as antigas provas de exame supletivo, organizadas pela Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul. Neste cursinho, tínhamos um programa a seguir para que os alunos realizassem as provas com sucesso, porém era um tempo muito exíguo para quem

não tinha concluído seus estudos na escola no tempo regular. Eram alunos adultos, já trabalhadores, que sentiram a necessidade e a vontade de retornar aos estudos, mesmo tendo que custeá-los naquele momento. Eu me sentia responsável por aquela situação ao vê-los com tanta força de vontade, porém com tamanha dificuldade em compreender aspectos gramaticais e produzir textos. Foi, então, que me lembrei da minha professora de redação do Ensino Médio e comecei a utilizar a sua metodologia.

Minha segunda experiência foi com adultos também, mas estes já haviam terminado seus estudos na Educação Básica e estavam buscando o ingresso no Ensino Superior através da aprovação em vestibular e, a partir de 2008, no Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM). Nesta data, era a primeira vez em que o ENEM seria utilizado para ingresso no Ensino Superior através de bolsas em universidades particulares pelo Programa Universidade Para Todos (ProUni).

Nas duas experiências, não pude abordar questões tão estudadas no curso de Letras, como o ensino a partir de textos. O objetivo principal, igualmente ao da escola em que eu estudava no Ensino Médio, era a aprovação em uma avaliação externa ao contexto em que estávamos. Portanto, os conteúdos das avaliações eram o padrão a ser seguido para que os alunos alcançassem o objetivo estipulado. A pedagogização do letramento novamente se fez presente.

Essas experiências somaram muito na minha formação como professora e como pessoa. Trabalhei no primeiro cursinho por um ano e, no segundo, por quatro anos. Sendo assim, este percurso continuou até o final da minha graduação (2007) e se estendeu um pouco mais depois da formatura, permaneci até o final de 2008.

Após o término da graduação, fui eu a pessoa que precisou estudar em um cursinho e se preparar para uma avaliação. No mês seguinte ao término da faculdade, abriram as inscrições para concurso público para professor na minha cidade, Cachoeirinha, e na cidade vizinha, Gravataí, no Rio Grande do Sul. Era a oportunidade que eu tanto esperava. Estudei muito, pois queria trabalhar como professora em escolas públicas. Quando veio o resultado, fiquei muito emocionada, não imaginava que recém-graduada eu conseguiria uma colocação tão boa no concurso. Fiquei em 1º lugar no concurso de Gravataí e em 7º no de Cachoeirinha para a vaga de professora de Língua Portuguesa. Agora seria somente esperar a nomeação, já que tinha ficado dentro do número de vagas disponíveis.

Enquanto isso, iniciei a minha primeira especialização no ano de 2008, mas só

pude finalizar em 2011 devido ao nascimento do meu primeiro filho. Este curso tinha como foco o ensino de língua e literatura e realizei-o na mesma instituição de ensino que havia me formado na graduação. Durante este curso, escrevi um artigo para uma disciplina da professora Regina Zilberman. Após sua aprovação, tive publicado no livro “Machado de Assis e Guimarães Rosa: da criação artística à interpretação literária: estudos comemorativos aos centenários de Machado de Assis e Guimarães Rosa”, pela editora Edelbra, meu texto “A ironia em *Pai contra mãe*, de Machado de Assis”. Este mesmo trabalho também foi apresentado no XIII Seminário Nacional de Literatura e História e teve seu resumo publicado. Depois desse, tive outro que foi apresentado e publicado em forma de resumo no VII Fórum FAPA. O título do trabalho era “O universo feminino de Clarice Lispector em *Viagem a Petrópolis*”. Sempre gostei muito de circular entre os dois campos de estudos: língua e literatura. Por isso o trabalho final dessa especialização tratou sobre a importância da prática de leitura, escrita e reescrita de textos no contexto escolar.

Neste mesmo período, eu já havia sido nomeada no município de Gravataí. E queria unir a prática em sala de aula aos meus estudos na especialização. Portanto, como eu já estava participando com os alunos das Olimpíadas de Língua Portuguesa<sup>1</sup>, resolvi relatar e fundamentar teoricamente esta experiência para apresentar como trabalho final de curso. Obtive uma adesão muito positiva das colegas de Língua Portuguesa, direção da escola e alunos. Conseguimos<sup>2</sup> envolver todas as turmas (6º ao 9º ano), seguindo todo o *script* dos manuais destinados a cada ano que se dividiam desta maneira: 6º ano produziria poemas; 7º e 8º ano memórias literárias; e 9º ano crônicas.

O trabalho final para a conclusão da especialização apresentou os resultados deste projeto desenvolvido. Antes de os resultados serem apresentados, houve uma conceituação sobre a prática de leitura, escrita e reescrita de textos. Após refleti sobre como a reescrita ajudou a tornar os alunos leitores críticos de seus próprios textos. Os resultados foram apresentados a partir de análises da primeira versão dos textos e de sua reescrita pelos alunos. Os textos foram analisados neste trabalho somente por amostragens: duas produções textuais por turma, mas durante as aulas todos os

---

<sup>1</sup> Promovidas pelo Itaú Social, com coordenação técnica do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC).

<sup>2</sup> Digo “conseguimos”, pois tive colegas muito parceiras que sempre embarcaram comigo para conhecer “ilhas desconhecidas”.

textos foram analisados de forma conjunta, sendo feita a leitura em grande grupo em que professoras e alunos de forma respeitosa davam sugestões para a melhoria de cada texto. Foram analisados também alguns depoimentos fornecidos pelas outras professoras de Língua Portuguesa da escola e por alunos que participaram desta pesquisa, reescrevendo suas produções textuais. Os dados levantados revelaram que a reescrita, se utilizada com frequência como estratégia de ensino, pode ser uma ferramenta eficiente para se acabar com a artificialidade do uso da língua nas aulas de Língua Portuguesa.

Além deste projeto resultar em meu trabalho de conclusão da especialização, fazia parte de um concurso em 2011, para o qual cada escola do município deveria enviar um texto de cada gênero para ser avaliado e, dentre estes, apenas dois seguiriam para a próxima etapa, que seria a etapa estadual. E foi o que aconteceu: o texto do meu aluno do 8º ano, do gênero memórias literárias, foi um dos dois selecionados entre todas as escolas do município para representar na etapa estadual.

Em minha trajetória como professora de Língua Portuguesa, apesar de trabalhar com os alunos diferentes práticas de leitura, respeitando e valorizando o que era lido e ouvido por eles, o meu objetivo era que chegassem a um padrão estabelecido em concursos ou em avaliações externas. Aquela professora que preparava seus alunos para vestibular, ENEM e exame supletivo ainda habitava dentro de mim.

Depois de um ano da nomeação no concurso em Gravataí, veio a nomeação para Cachoeirinha em 2009. Outro momento de muita alegria, agora em dobro: por iniciar uma nova fase e, além disso, voltar como professora para a mesma escola em que fui aluna no Ensino Fundamental. Muitas ex-professoras ainda trabalhavam nesta escola e muitos alunos eu já conhecia, pois a escola se localiza no bairro em que morei até me casar. Foi um momento de muitos reencontros e descobertas. Descobertas principalmente em relação às políticas públicas de leitura voltadas às escolas municipais desta cidade.

Nesta escola, não tive tanta adesão por parte da direção e das colegas de Língua Portuguesa para projetos em conjunto, mas tive a parceria da colega professora de matemática. Na época, havia muito incentivo à leitura por parte da Secretaria Municipal de Educação (SMED) através do Projeto Livro Lido. E eu não conseguiria imaginar meus alunos sem participar desta oportunidade. Colocavam à



disposição uma listagem com nomes de autores para que escolhêssemos um. Depois da escolha, enviavam diversos livros do autor para que fossem lidos e trabalhados com os alunos. O projeto culminava com a presença do autor para dialogar com os alunos e contar outras histórias. Durante minha permanência nesta escola, todos os anos meus alunos puderam participar desta experiência que sempre foi muito positiva.

Sempre gostei muito de aproveitar todas as oportunidades possíveis para a melhoria do ensino. Uma destas oportunidades foi um curso realizado pela Universidade de Brasília (UnB) e Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas (SENAD) de nível nacional, destinado a professores de escolas públicas, sobre prevenção ao uso de drogas. Este tipo de curso deve-se ao alargamento das funções da escola, no interior do que conhecemos como sociedade da aprendizagem. “Os sujeitos passam a aceitar a verdade de que a escola resolverá os problemas sociais e modificará suas atuais condições de vida” (Lockmann, 2016, p. 60). A escola pode até não resolver os problemas sociais, mas com certeza colabora para que muitos destes sejam menores e as condições de vida destes sujeitos sejam melhores.

Realizei o curso supracitado com um grupo de colegas da escola de Gravataí, para o qual deveríamos organizar um projeto que abrangesse os conteúdos estudados e desenvolver com os alunos. Foi o que fizemos sem maiores pretensões, apenas objetivando levar maiores e melhores informações para os alunos sobre o tema. Para a nossa surpresa, recebemos uma ligação dizendo que os trabalhos dos professores do Estado do Rio Grande do Sul tinham sido os melhores. Então escolheram sete, entre todos do Estado, para uma premiação, um deles foi o nosso. Tivemos nosso projeto premiado em uma cerimônia na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS) com um *notebook* e um projetor multimídia. Se hoje ainda estes itens são artigos de luxo em algumas escolas, imagine em 2009. Fomos visitados também pela RBS TV, uma rede de televisão estadual sediada em Porto Alegre/RS, afiliada à TV Globo, e professores e alguns alunos concederam entrevistas sobre o projeto desenvolvido na escola.

Sempre almejei que as escolas onde eu trabalhava fossem destaques em algo, pois, diante de tantas notícias ruins sobre a escola pública e sobre os alunos destas estampados em jornais de forma negativa, eu queria investir para que isso fosse desnaturalizado tanto no contexto escolar quanto na comunidade. No contexto escolar, os alunos muitas vezes se viam como incapazes de produzir um texto para participar

de um concurso, de dialogar com o autor do livro estudado ou de realizar uma visita a um museu, por exemplo. Já na comunidade, a “verdade” que circulava era que a escola era “fraca” e que os professores não tinham dedicação e qualificação para exercer a sua função. Estas eram “verdades” tidas como absolutas, imutáveis e incontestáveis que eu tinha o objetivo de desnaturalizar.

Para este propósito, em 2014 encarei mais uma especialização, desta vez na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Nesta pude aprofundar meus conhecimentos sobre gramática e ensino de Língua Portuguesa, com o foco no trabalho sobre oralidade e escrita em sala de aula. A oralidade dos alunos era estigmatizada por eles mesmos, por isso busquei este curso para compreender melhor estas duas modalidades da língua (fala e escrita) e poder propor atividades que partissem da própria vivência dos alunos. Estudar com eles a variação linguística e como podemos ter diversas possibilidades de expressão na língua foi de extrema importância para que compreendessem que não se fala sempre da mesma maneira em todos os lugares.

Os alunos consideravam como “errado” o seu jeito de falar, por isso o trabalho de finalização deste curso teve por objetivo mostrar que o estudo da variação entre as modalidades oral e escrita cumpre um papel muito importante na formação da consciência linguística e no desenvolvimento da competência discursiva do aluno, devendo estar presente nas atividades de Língua Portuguesa. O trabalho final desta especialização foi apresentado na XI Semana de Extensão, Pesquisa e Pós-graduação (SEPesq) do Centro Universitário Ritter dos Reis (UniRitter) e publicado no formato de artigo nos anais do evento em 2015 sob o título “A visão dicotômica entre a linguagem oral e a linguagem escrita: como explorar as diferenças em sala de aula?”. Neste evento, pude dialogar e trocar informações com outros pesquisadores da área.

Durante este curso, gostei muito do ambiente acadêmico na UFRGS e resolvi que queria trabalhar nesta instituição. Neste mesmo ano, em 2014, abriram as inscrições para o concurso em cargos técnicos administrativos de nível superior e um deles se encaixava no meu perfil: Técnica em Assuntos Educacionais com formação em curso de licenciatura. Então me exonerei do meu cargo em Cachoeirinha para poder estudar para esta prova. Foram dois meses estudando e mais uma vez consegui me posicionar dentro do número de vagas: 5º lugar. Depois de quatro meses, chegou

a nomeação por uma notificação via Sedex e, em quinze dias, eu já estava com toda a documentação pronta para o ingresso.

Essa mesma vontade e confiança que eu tinha queria que meus alunos tivessem também. Para isso, sempre os incentivava para que fossem bem em qualquer tipo de avaliação, interna ou externa, principalmente nas externas para uma maior visibilidade na sociedade. Desde o primeiro ano em que ingressei na escola de Gravataí, fui me apropriando de alguns dados estatísticos sobre a escola, pois sempre gostei muito desse assunto e achava que entenderia mais sobre a “realidade” daquele local a partir destes dados. Foi então que observei resultados abaixo das metas projetadas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)<sup>3</sup> e aferidos pela Prova Brasil no 9º ano<sup>4</sup> do Ensino Fundamental.

Meu objetivo era mudar esta “realidade”, não só dos números, mas do sentimento que os alunos tinham sobre a sua capacidade. Com o passar do tempo, estes índices foram se modificando e a escola foi a primeira colocada no *ranking*<sup>5</sup> do IDEB entre as escolas municipais e estaduais da cidade de Gravataí. Os índices mudaram, assim como a autoestima dos alunos que começaram a se sentir capazes e a confiança dos pais na escola também modificou.

Em 2015, ingressei no Mestrado em Letras na UniRitter para prosseguir com meus estudos. Este foi um passo muito importante para eu começar a compreender que os dados estatísticos não são simplesmente “espelhos da realidade”, mas reflexos de pressupostos e teorias sobre a natureza da sociedade. Deste modo, entendi a estatística como um campo de práticas culturais que normaliza, individualiza e divide, e não um simples sistema lógico (Popkewitz; Lindblad, 2001).

Como eu estava muito imersa nos dados estatísticos da escola, não conseguia pensar em outro tema para a pesquisa de mestrado. Sendo assim, essa pesquisa apresentou os resultados de um estudo quantitativo e qualitativo sobre a proficiência em leitura de Língua Portuguesa de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, apurados pela Prova Brasil, bem como sobre os índices de adequação da formação docente. Os índices levantados retrataram os resultados de dezoito escolas da rede

---

<sup>3</sup> O Ideb é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar (INEP, 2023e), realizado anualmente.

<sup>4</sup> Nesta escola, havia somente turmas de 6º ao 9º ano, por isso apenas o 9º ano participava da Prova Brasil, uma avaliação censitária organizada pelo INEP e aplicada a cada dois anos em turmas de 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e 3ª e 4ª série do Ensino Médio.

<sup>5</sup> Formulado e divulgado pelo jornal local.

pública municipal de Gravataí/RS, referentes aos anos de 2013 e de 2015. Os resultados parciais deste trabalho foram apresentados em 2016 na XII SEPesq da UniRitter e publicados em forma de artigo nos anais do evento com o título “Proficiência em Leitura de Língua Portuguesa de Alunos de 8ª Série/9º Ano do Ensino Fundamental: Algumas Considerações sobre os Resultados da Prova Brasil”. Depois a pesquisa completa foi apresentada no Salão EDUFRGS em 2018, tendo o seu resumo publicado. O título da dissertação foi “Proficiência em leitura de Língua Portuguesa: um estudo do nível de leitura de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental”.

Por eu estar envolvida nesta pesquisa sobre uma avaliação externa, fui convidada para colaborar em um projeto da UniRitter que se chamava “Faz bonito no ENADE 2015”. Tratava-se de um projeto para os alunos do último ano do curso de Administração com o objetivo de prepará-los para o ENADE daquele ano. Realizei algumas oficinas que abordavam interpretação de textos e escrita, pois nesta avaliação há questões alternativas e dissertativas a serem respondidas.

Seguindo com a minha trajetória, para poder cursar o mestrado, tive que pedir uma licença não remunerada da escola onde eu trabalhava para me dedicar aos estudos e ao meu novo trabalho que eu acabara de iniciar na UFRGS. Neste novo trabalho, mais uma vez achei necessário realizar um levantamento de dados para tentar compreender este novo cenário. Fui aprendendo a utilizar o sistema disponível no Portal do Servidor da UFRGS e tabulando os dados encontrados referentes aos alunos do curso de Arquitetura e Urbanismo a que eu estava vinculada. Esses dados diziam respeito à média de aprovações e reprovações de alunos nas disciplinas, desempenho acadêmico individual, tempo médio de permanência no curso, bem como o número de desistências. Realizei também alguns questionários eletrônicos endereçados aos ingressantes e concluintes do curso para verificar a percepção desses alunos.

A partir deste diagnóstico, fui identificando algumas questões, por exemplo, que em algumas disciplinas havia muitos alunos reprovados (às vezes mais de 70% da turma), fazendo com que os alunos desistissem, já que alguns chegavam a cursar sete vezes a mesma disciplina. De posse desses dados, realizei a submissão de um projeto a um edital da Pró-Reitoria de Graduação.

Este projeto foi aprovado e tive a oportunidade de obter quatro vagas para

bolsistas da graduação auxiliarem nas tarefas. O objetivo do projeto, intitulado em 2015 “Projeto Integrado de Apoio à Faculdade de Arquitetura” e, a partir de 2016, “Plano Estratégico de Assistência à Graduação de Arquitetura e Urbanismo”, era: a) a necessidade de promover ações de ensino voltadas à graduação, pautadas nas demandas discentes de ressignificação das aprendizagens, especialmente nas disciplinas de graduação com altos índices de reprovação e evasão; b) as demandas discentes por inovação em atividades formais de graduação; e c) a necessidade de diminuir a retenção e o abandono estudantil no curso, colaborando para a elevação do índice de sucesso acadêmico e apoiando a permanência discente na Universidade. Neste projeto, os números foram representações sistematizadas para organizar relações e possibilitar planejamentos sociais (Popkewitz; Lindblad, 2001).

Após o término do mestrado, não consegui retornar à escola devido à incompatibilidade de horários com o meu trabalho na UFRGS. Sendo assim, tive que me exonerar do cargo. Fazendo mais uma vez analogia ao conto de José Saramago, precisei sair desta ilha, mas continuei com o desejo de vê-la, porém de um outro lugar, do lugar da pesquisa. Por esse motivo, segui meus estudos no doutorado. Ao navegar fora desta ilha, percebo ainda mais forte a participação ativa não só dos professores e gestores, mas também dos alunos nesta história, que assumem cada vez mais o controle da embarcação para navegarem até ilhas ainda desconhecidas.

Levando em consideração este protagonismo de professores e alunos, a metodologia utilizada, nesta pesquisa de doutorado, foi a análise cultural a partir do Circuito da Cultura, o qual é composto por cinco processos culturais: identidade, representação, regulação, consumo e produção. Estes eixos que compõem o Circuito da Cultura sobrepõem-se e entrelaçam-se de modo complexo e em conjunto. Tal metodologia busca inspiração nos estudos de Du Gay *et al.* (1997). A partir da análise cultural, prestei atenção no “conjunto de verdades” de um grupo e de outro, problematizando as práticas de letramentos e as estatísticas educacionais divulgadas pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), referentes à proficiência leitora em Língua Portuguesa do 9º ano do Ensino Fundamental.

Nesta pesquisa, apesar de reconhecer a importância das 3 práticas de linguagem que compõem o tripé do ensino de Língua Portuguesa: leitura, produção de textos e análise linguística, o foco é em apenas um destes elementos. Este elemento é o ensino de leitura a partir do conceito de letramentos que são múltiplos,

multissemióticos, multiculturais e críticos.

Fundamentando-se nos estudos de Rojo (1998; 2002; 2009; 2010; 2012; 2015; 2016; 2017a; 2017b; 2022), aponto que os letramentos não são algo somente escolar, mas também social. Posto isto, destaco que parece haver uma nova configuração do perfil de alunado e professorado frente aos novos gêneros midiáticos, que passam a disputar espaço na sala de aula com os textos até então produzidos a partir de um modelo literário (Rojo, 2009).

Levo em consideração também o enfoque de Soares (2020), que aponta a relevância dos letramentos para a construção da autoestima, de identidades fortes e para a potencialização de poderes dos agentes sociais em sua cultura local, na cultura valorizada e na contra-hegemonia global. Sendo assim, considero os letramentos valorizados ou não, globais ou locais, que foram apontados pelos participantes da pesquisa. São eles: 1 gestora, 9 professores e 6 alunas do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal de Cachoeirinha/RS.

Em relação aos resultados estatísticos do SAEB, estes apresentam muito pouco sobre o contexto escolar e sobre os jovens que nele circulam, o que há é a subjetivação da estatística e não um olhar para o aluno como um sujeito cultural e social. Tendo em vista minha experiência enquanto professora, sei que gestores, docentes e alunos têm muito mais a contar do que os resultados das avaliações externas expressam. Por isso, um dos procedimentos metodológicos realizados foram as entrevistas narrativas produzidas com este público para ouvir e conhecer o que eles têm a contar sobre suas trajetórias, pois somente os dados estatísticos, divulgados pelo SAEB, sobre proficiência leitora e formação docente parecem não dar conta de toda a heterogeneidade das práticas de letramentos nos anos finais do Ensino Fundamental. As entrevistas narrativas foram consideradas como histórias de vida e histórias sociais, a partir dos pressupostos estudados por Jovchelovitch e Bauer (2002).

É importante apontar que esta pesquisa ocorreu durante o período pandêmico devido ao novo Corona Vírus.<sup>6</sup> Neste período, teve-se como medida de prevenção, inicialmente, o isolamento social para não propagação do vírus, o que resultou em escolas fechadas, com aulas remotas. Deste modo, o procedimento metodológico

---

<sup>6</sup> Corona Vírus é uma nova cepa conhecida como COVID-19. Ele só foi detectado após a notificação de um surto em Wuhan, na China, em dezembro de 2019, espalhando-se pelo mundo rapidamente. Para maiores informações, consulte: <https://www.paho.org/pt/covid19>.

entrevista narrativa só pôde ser realizado a partir de 2022, quando as escolas retornaram às aulas presenciais em sua capacidade normal. No entanto, ainda com determinados cuidados, como utilização de máscara facial e de álcool em gel para higienização das mãos.

Outro procedimento metodológico foi a análise das estatísticas educacionais do 9º ano do Ensino Fundamental desta mesma escola, a qual teve um dos menores desempenhos na avaliação do SAEB de 2019 do município em questão. A partir da análise destes resultados, questiono até que ponto a qualidade educativa pode ser medida por índices de desempenho.

Desta maneira, tenho como problema de pesquisa os baixos índices de proficiência leitora na avaliação do SAEB e a visibilidade negativa que estes índices trazem à escola, devido ao modo como a imprensa midiática faz essa reverberação. Considerando estes aspectos, a presente tese tem por objetivo geral: problematizar as práticas de leitura de uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública municipal de Cachoeirinha, no Rio Grande do Sul, bem como as estatísticas educacionais referentes à proficiência leitora desta mesma escola, a partir de uma análise cultural que tem o Circuito da Cultura como possibilidade de ferramenta analítica.

E por objetivos específicos: questionar as “verdades” dos resultados estatísticos divulgados pelo SAEB, problematizando as tessituras em disputa sobre a proficiência leitora dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental; analisar significados de letramento em narrativas de estudantes, professores e gestores, de modo a conhecer suas práticas de letramentos; e tensionar o fazer pedagógico dos anos finais do Ensino Fundamental relativo à proficiência leitora com vistas a reverberar no currículo.

Como norte para se alcançar os objetivos da pesquisa, foram formulados os seguintes questionamentos:

- ✓ Quais práticas de letramentos estão sendo veiculadas, instituídas e valorizadas por gestores, professores e alunos do 9º ano do Ensino Fundamental?
- ✓ Como os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental descrevem suas práticas de leitura e produzem representações de “ser leitor”?
- ✓ Com quais práticas de leitura os professores interagem no seu cotidiano?

- ✓ Como os professores representam/negociam seu lugar na relação entre alunos e leitura?
- ✓ Quais práticas de leitura são prestigiadas e quais são marginalizadas?
- ✓ Como o fazer pedagógico nos anos finais do Ensino Fundamental reverbera em práticas de leitura?
- ✓ Como as estatísticas educacionais divulgadas pelo SAEB intentam constituir os pesquisados em determinados perfis?

Para discutir as problematizações apontadas, os capítulos, desta tese, estão organizados da seguinte forma:

- Capítulo 1 – *Encontro com os Estudos Culturais: tornando-me uma outra pesquisadora*. Neste capítulo, descrevo minha trajetória acadêmica e profissional até chegar ao Doutorado em Estudos Culturais em Educação, além de apresentar os objetivos gerais e específicos, problema de pesquisa, metodologia e descrição de cada capítulo.
- Capítulo 2 – *Os caminhos já percorridos no cenário brasileiro: um revisitar necessário*. Exposição de uma revisão bibliográfica de algumas pesquisas sobre leitura, letramentos, leitores, Prova Brasil, estatística como forma de regulação e suas implicações no ensino, buscando verificar, a partir da recorrência do tema, como outros autores podem colaborar para o meu percurso de construção da tese, trazendo o diálogo destes para esta pesquisa.
- Capítulo 3 – *Era uma vez... a Prova Brasil*. Breve histórico do SAEB, o qual é problematizado como artefato cultural e pedagógico e como um diagnóstico da Educação brasileira.
- Capítulo 4 – *Letramento: um produto cultural datado em deslocamento*. Discussão sobre a introdução do conceito de letramento no Brasil, a partir da década de 1980, bem como esta temática vem sendo tratada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (Brasil, 1998a; 1998b) e pelo SAEB (INEP, 2001), tendo como escopo a Matriz de Referência destinada ao 9º ano do Ensino Fundamental; e o seu deslocamento para multiletramentos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017).
- Capítulo 5 – *Articulações teórico-metodológicas: praticando os Estudos Culturais*. Indicação das metodologias escolhidas para esta pesquisa, caracterização



das ferramentas conceituais que foram operadas para a realização das análises do material empírico e descrição dos procedimentos metodológicos.

- Capítulo 6 – *Contexto da pesquisa: que lugar é esse?* Caracterização do *locus* de pesquisa: o município de Cachoeirinha, no Rio Grande do Sul, e a escola pesquisada; e apresentação de algumas estatísticas educacionais.

- Capítulo 7 – *Ensino de leitura: uma prática de linguagem na escola pesquisada*. Capítulo analítico com foco na seguinte prática de linguagem: a leitura, um dos eixos de integração de Língua Portuguesa considerados na BNCC. Os eixos analíticos foram divididos de acordo com os processos culturais que compõem o Circuito da Cultura: identidade, representação, regulação, consumo e produção.

- Capítulo 8 – *Tentativa de ver a ilha*. Retomada de todo o percurso da pesquisa, a qual foi realizada “com” a escola e não “sobre” a escola. Cada capítulo foi rememorado bem como tecidas as considerações finais a respeito de todo o processo.

- *Referências*. Autores que serviram de embasamento teórico e metodológico para o estudo.

Portanto, no próximo capítulo, realizei uma pesquisa bibliográfica para me apropriar dos caminhos já percorridos no cenário brasileiro e verificar como esses poderiam me auxiliar no seguimento da minha pesquisa.

## 2 OS CAMINHOS JÁ PERCORRIDOS NO CENÁRIO BRASILEIRO: UM REVISITAR NECESSÁRIO

*Aprendemos refazendo os passos do outro pesquisador, observando suas construções, apropriações, invenções, refletindo sobre seus acertos, sobre as lacunas na construção da pesquisa e essa aprendizagem rebate para o exercício de nosso próprio ofício de pesquisador.*  
(Bonin, 2006, p. 34)

A epígrafe selecionada de Bonin (2006) diz muito sobre a importância do mapeamento de pesquisas para o *nosso próprio ofício de pesquisador*, mas também sobre a necessidade de transcender o fichamento de autores e realizar uma análise/investigação dos saberes já construídos. Por isso o objetivo desta etapa foi verificar como outros autores podem colaborar para o meu percurso de construção da tese, em termos de aportes epistemológicos teóricos e metodológicos, trazendo o diálogo destes para a contribuição nesta pesquisa.

Este capítulo constitui-se de uma revisão de literatura relacionada ao tema leitura, letramentos e avaliação em larga escala Prova Brasil. A busca por tal bibliografia foi realizada nas seguintes bases de dados *on-line*: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), LUME Repositório Digital da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Núcleo de Estudos sobre Currículo, Cultura e Sociedade (NECCSO/UFRGS) e Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Luterana do Brasil (ULBRA/Canoas).

Esta pesquisa limitou-se a trabalhos publicados no período compreendido entre 2007 e 2020. A escolha por este período justifica-se pelo fato de, a partir de 2007, haver um número maior de participantes na avaliação do SAEB: alunos de escolas públicas (de forma amostral e censitária) e de escolas particulares (de forma amostral). E os dados passaram a compor os estratos censitários do IDEB. Sendo assim, busquei conhecer se, a partir deste período, surgiram estudos sobre o assunto em questão. O ano de 2020 foi escolhido como término por se tratar do período em que iniciei a escrita desta tese. Por conseguinte, inúmeras outras pesquisas, provavelmente, terão sido feitas até o término desta tese.

Para a busca, foram utilizadas as seguintes palavras-chave: leitura, letramentos, Prova Brasil, avaliação externa, formação de professores, anos finais do Ensino Fundamental e Estudos Culturais. No total, foi localizada a seguinte quantidade de teses e dissertações:

**Quadro 1** – Quantidade de teses e dissertações localizadas

Local da Pesquisa	Nº de dissertações	Nº de teses
CAPES <sup>7</sup>	11.121	5.401
LUME/UFRGS	186	270
ULBRA	6	1
NECCSO/UFRGS	5	3

Fonte: Elaborado pela autora de acordo com as bases de dados analisadas, 2020.

Devido ao grande número de trabalhos encontrados no Portal da Capes, foram sugeridas 11 dissertações, pela minha professora orientadora, relacionadas ao meu tema de estudo. Em relação às outras bases de dados, recorri aos títulos que mais se aproximavam da temática da pesquisa e, persistindo ainda um significativo número, aos resumos para que fosse possível um recorte. Esse *zoom* foi dado de modo a contemplar estudos de dissertações e teses que estivessem articuladas ao campo da Educação, mais especificamente ao campo dos Estudos Culturais.

No entanto, tendo em vista que os Estudos Culturais são transdisciplinares e esse trabalho se vale das teorias sobre letramentos, leitura e problematização da estatística como forma de regulação, esta revisão de literatura baseou-se também em pesquisas de outras áreas, tais como Educação, Linguagem e Letramentos, que serão detalhadas no decorrer deste capítulo. Em todas as teses e dissertações que serão apresentadas, identifiquei possíveis aproximações com a minha temática de pesquisa e pude refletir sobre os caminhos que podem ser trilhados. Segue a nova quantidade de trabalhos:

**Quadro 2** – Quantidade de teses e dissertações pesquisadas

Local da Pesquisa	Nº de dissertações	Nº de teses
CAPES	11	0
LUME/UFRGS	0	3
ULBRA	2	0
NECCSO/UFRGS	3	2

Fonte: Elaborado pela autora de acordo com as bases de dados analisadas, 2020.

As pesquisas foram inventariadas a partir dos seguintes identificadores: objetivo geral, cenário investigado, metodologia e resultados encontrados. Na análise

<sup>7</sup> Foi feito o seguinte percurso: Grande Área Conhecimento: ciências humanas; Área Conhecimento: educação e letras; Área Avaliação: educação; Área Concentração: educação; Nome Programa: educação.

dos objetivos gerais de cada tese e dissertação selecionada, o intuito foi conhecer o foco dos estudos; já no item cenário investigado, procurei saber se a pesquisa tratava de escolas ou de outros lugares como promotores da leitura; no que se refere à metodologia, atentei aos diferentes modos de se fazer pesquisa, às descrições detalhadas dos procedimentos realizados, aos instrumentos de produção de dados e aos critérios de escolha dos sujeitos participantes; em relação aos resultados encontrados, refleti sobre os diferentes artefatos culturais que contribuem para a construção/subjetivação do sujeito letrado.

Para uma melhor organização, optei por agrupar as pesquisas por temáticas. Dentre estas, identifiquei 3 categorias:

- Grupo 1 – trabalhos que versam sobre questões referentes à leitura, letramentos e leitores;
- Grupo 2 – estudos que tratam sobre leitura e Prova Brasil;
- Grupo 3 – pesquisas que explanam a estatística como forma de regulação.

Para cada categoria, dois quadros serão apresentados. No primeiro, haverá os nomes dos autores, ano da defesa, título do trabalho, tipo e instituição de ensino. Já no segundo, perspectiva teórica, metodologia e material analisado. Em seguida, reflito sobre a relação das pesquisas com esta tese.

Passo, agora, a um melhor detalhamento dos grupos descritos acima.

## 2.1 Leitura, letramentos e leitores

Esta seção apresenta um conjunto de pesquisas que tem como foco a leitura, os letramentos e leitores. No quadro abaixo, podem ser identificadas 3 dissertações e 2 teses que tratam sobre essas temáticas que, a seguir, serão melhor especificadas.

**Quadro 3** – Temática do grupo 1: leitura, letramentos e leitores

<b>Autor(a)/Ano</b>	<b>Título</b>	<b>Tipo</b>	<b>Instituição</b>
Thaise da Silva (2007)	O “discurso renovador da leitura” e a produção de práticas domésticas de leitura na interação com práticas escolares	Dissertação	Universidade Federal do Rio Grande do Sul/ NECCSO
Gisele Massola (2009)	Significados de leitura e produções de identidades: um estudo de práticas da Biblioteca Comunitária <i>Ilê Ará</i>	Dissertação	Universidade Luterana do Brasil
Sandra Monteiro Lemos (2013)	Seleções do Reader’s Digest: leitores, leituras, textos e tramas	Tese	Universidade Federal do Rio

			Grande do Sul/ NECCSO
Roberta Gerling Moro (2018)	Literatura digital infantil: práticas de leitura no contexto familiar	Dissertação	Universidade Luterana do Brasil
Patrícia Aparecida Machado (2019)	“Conecto-me; logo, existo”: narrativas e práticas de leitura de jovens leitores inseridos na cultura digital	Tese	Universidade Federal do Rio Grande do Sul/ NECCSO

Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações dos trabalhos em destaque, 2020.

Iniciando pelo estudo de Silva (2007), a autora teve por objetivo discutir algumas das práticas de leitura usadas por alunos no ambiente doméstico e analisar a interação entre as esferas doméstica e da educação na produção da “competência” letrada dos alunos, examinando artefatos e eventos que a produzem, bem como os discursos e as representações de leitura que a envolvem. Os alunos pesquisados foram estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental, totalizando 23 crianças, e seus familiares. Este trabalho procurou discutir as práticas domésticas de leitura, investigando como a família, enquanto agência de letramento, contribui para a construção/subjetivação do sujeito letrado. Como conclusão, percebeu que as crianças utilizam a oralidade e a escrita como formas de registro e comunicação e que as novas tecnologias da escrita estão presentes, sendo incorporadas ao universo infantil a partir do uso do computador e do celular.

Diferente da pesquisa de Silva (2007), Massola (2009) escolhe outro espaço para pesquisar. Apresenta práticas de leitura em uma biblioteca comunitária e tem como objetivo analisar os significados de leitura constituídos nessas práticas. A pesquisadora observou o modo como as pessoas circulavam, quais expectativas nutriam em relação à leitura e o que se oferecia a este público em termos de leitura e de atividades que, de algum modo, pudessem colaborar para a produção de identidades. As conversas foram realizadas com profissionais, mediadores, voluntários e usuários da biblioteca. A marca identitária que mais adquiriu destaque, nesse estudo, foi a dos mediadores de leitura, pois eram estimulados, na biblioteca comunitária, a se tornarem leitores exemplares e a desenvolverem o hábito de refletir sobre as leituras realizadas, vinculando-as com experiências vividas, características que guardam estreita relação com aquelas que definem o educador em abordagens das teorias críticas. Concluiu que os mediadores de leitura são constituídos e posicionados em discursos que ensinam como se fazer necessário e como se mostrar

solidário num contexto em que as relações sociais se tornam cada vez mais contingentes e transitórias.

Já Lemos (2013), tendo como inspiração para a sua pesquisa a leitura que os seus avós faziam da revista *Seleções do Reader's Digest*, examina as relações entre leitura, material de leitura e leitor, focalizando especificamente nessa revista e em seus leitores. Essa era uma revista de grande circulação nacional e de origem editorial estadunidense. O estudo objetivou investigar a relação da revista e seus leitores, de modo a entender a trama discursiva de situações e condições sob as quais se estabelecem normas e condutas que produzem práticas e experiências ligadas à leitura. Para isso, entrevistou 12 leitores da referida publicação. As conclusões do estudo apontaram para os seguintes entendimentos sobre possíveis relações entre a revista *Seleções* e a leitura que os leitores faziam dela: o prazer que a leitura provoca; o aprendizado da/com a leitura; a variedade de suportes de leitura; a variedade de modos, gestos e espaços de leitura; e a leitura como um “lugar” de memória.

Muito semelhante ao trabalho de Massola (2009) é a dissertação de Moro (2018), porém observou o contexto familiar. Nesse estudo, a autora objetivou analisar como crianças de 3 a 10 anos de idade liam *app books* literários no contexto familiar. Foram escolhidas 3 famílias, totalizando 5 crianças. Realizaram-se análises de conteúdo dos *app books*; de dados coletados oriundos das gravações audiovisuais produzidas com as crianças a partir da leitura das obras; e das anotações em um caderno. Assim como na pesquisa de Massola (2009), o estudo de Moro (2018) também contou com a presença de mediadores durante a prática da leitura literária digital. Neste caso, foram os próprios pais das crianças e o *tablet* por elas utilizados, embora não tenham sido previstas atividades com uma mediação mais direta. Foi possível concluir que os desenhos e as ilustrações criadas, principalmente para os aplicativos Spot, Mini Zoo e Chomp, chamaram a atenção das crianças durante a leitura e que a presença de um mediador adulto durante a prática da leitura literária digital foi de extrema importância.

A tese de Machado (2019) referiu-se ao universo escolar com o objetivo de analisar e discutir práticas de leitura de jovens leitores de 6º e 9º ano do Ensino Fundamental de duas escolas públicas, no total de 69 participantes, inseridos na cultura digital, problematizando os modos como tem se ampliado a cena literária contemporânea e atentando para os significados de uma leitura articulada, ou não, a

sons, imagens e movimentos presentes nas vivências de conectividade. A discussão teve como foco a cultura digital e como esta tem fomentado e legitimado as escolhas de leituras desses jovens leitores, na inter-relação entre livros, filmes, séries, games e música. O lugar da leitura na vida cotidiana dos jovens leitores também foi abordado, pensando esse lugar como situado nas histórias de leitura que estão sendo construídas por eles. Outro ponto relevante da discussão foram as estratégias acionadas pela indústria cultural e como têm atuado na cena literária contemporânea e, de forma mais direcionada, na constituição identitária desses jovens leitores. Concluiu-se que os dados construídos mostraram a ocorrência de um tipo de leitura que se direciona a textos ficcionais como *best-sellers*, trilogias, séries fantásticas, preferencialmente no suporte impresso; e registraram também uma prática de leitura fragmentada, instantânea e não linear, em suportes digitais móveis, relativa a mensagens nas redes sociais e conectadas a um universo produzido pelas corporações culturais contemporâneas e propagado pela indústria cultural.

Após essa breve apresentação dos trabalhos selecionados para compor o Grupo 1, maiores detalhes sobre as pesquisas passam a ser indicados, como perspectiva teórica escolhida de acordo com o tema, metodologia utilizada e material analisado. Segue o Quadro 4:

**Quadro 4** – Perspectiva teórica, metodologia e material analisado do grupo 1

<b>Autor(a)/Ano</b>	<b>Perspectiva Teórica</b>	<b>Metodologia</b>	<b>Material Analisado</b>
Thaise da Silva (2007)	Estudos de Letramento contando com o aporte do campo teórico dos Estudos Culturais.	Inspiração etnográfica (pós-moderna), análise textual e do discurso.	Conversas com/entre crianças; questionários respondidos por pais e familiares; desenhos da planta baixa das residências dos alunos; linha do tempo; e rotina semanal da leitura e escrita de cada aluno.
Gisele Massola (2009)	Estudos Culturais.	Inspiração etnográfica pós-estruturalista.	Registros das observações realizadas; conversas com profissionais, mediadores, voluntários e usuários da biblioteca; documentos orientadores das práticas de leitura; alguns materiais informativos; fotografias do acervo da instituição; e imagens registradas.
Sandra Monteiro Lemos (2013)	Estudos Culturais em Educação, estudos sobre leitura e leitores.	Análise textual.	152 exemplares da revista Seleções do Reader's Digest do acervo pessoal da pesquisadora, predominantemente das décadas de 1940 a 1970; e entrevistas com doze leitores da referida publicação.

Roberta Gerling Moro (2018)	Estudos Culturais e Educação, Estudos da Literatura Infantil, Estudos sobre obras literárias digitais (para adultos e crianças).	Pesquisa bibliográfica relacionada, principalmente, à literatura digital infantil; e análise de conteúdo dos materiais empíricos.	Roteiro de perguntas semiestruturadas aplicado com as famílias; conteúdo dos <i>app books</i> ; gravações audiovisuais produzidas com as crianças, a partir da leitura das obras; e anotações em um caderno de pesquisa.
Patrícia Aparecida Machado (2019)	Estudos Culturais em Educação, Estudos sobre literatura, leitura juvenil e juventude, Estudos sobre comunicação e informação a partir das tecnologias digitais.	Caráter qualitativo, mas com aportes de dados quantitativos.	Dois questionários; quatro grupos focais; gravação de vídeos como <i>booktubers</i> ; e um grupo de WhatsApp com alunos do 9º ano de uma das escolas.

Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações dos trabalhos em destaque, 2020.

Com base no Quadro 4, fica compreensível que a perspectiva que orientou todos esses trabalhos é a dos Estudos Culturais. No entanto, para cada um deles foram realizadas as articulações necessárias como, por exemplo, entre os campos da Educação; Estudos sobre letramento; Estudos sobre leitura e leitores; Estudos da Literatura Infantil; Estudos sobre obras literárias digitais; Estudos sobre literatura, leitura juvenil e juventude; e Estudos sobre comunicação e informação. Percebi, nos estudos apontados, uma articulação rigorosa entre campos e conceitos.

Tendo em vista as articulações realizadas entre os campos, foram utilizadas teorizações de diversos autores, tais como: Hall (1997; 2003; 2005; 2006; 2007); Trindade (1997; 2003; 2004; 2005); Silveira (2001; 2002; 2005; 2007; 2008; 2010; 2011); Costa (2014); Veiga-Neto (1995; 2000; 2002; 2003); Bauman (1999; 2001; 2003; 2005; 2007; 2008); Chartier (1991; 1992; 1994; 1995; 1998; 1999; 2001; 2002; 2009); Woodward (2007); Canclini (1997; 2007; 2013; 2015); Silva (1999; 2000; 2001; 2007); Certeau (1994; 2002; 2008); Arfuch (1995); Foucault (1988; 1995; 1996; 1998; 1999; 2008); Larrosa (1994; 1996; 2002; 2003; 2004); Fraise, Pompougnac e Poulain (1997); Williams (1985); Buckingham (2006; 2012); Serafini, Kachorsky e Aguilera (2015; 2016); Teale (2014); Yokota (2013); Verón (2004); Lajolo (2017); Lajolo e Zilberman (2002; 2017); Zilberman (1985); Correro e Real (2014); Sibilia (2012); Colomer (2015; 2003); Lluch (2007; 2010); Roseblatt (2002); Manguel (1997); Cosson (2017); Martín-Barbero (2008); Jenkins (2009; 2014); e Le Breton (2017; 2018).



Na metodologia das pesquisas, observei uma bricolagem entre métodos. Todas apresentaram diferentes procedimentos: inspiração etnográfica pós-moderna e pós-estruturalista; análise textual, do discurso e de conteúdo; e pesquisa bibliográfica, qualitativa e quantitativa. O material analisado foi diverso também: conversas, entrevistas, grupos focais, questionários, desenhos etc., assim como a faixa etária das pessoas pesquisadas.

Concluo, a partir do estudo dessas pesquisas, que a constituição de identidades e a formação de sujeitos leitores foram entendidas como práticas cotidianas que se constituem em espaços informais de educação, expandindo a noção de educação, pedagogia e currículo para além do âmbito escolar. Em relação à minha pesquisa, busco explorar também a constituição de identidades e a formação de sujeitos leitores não só na escola como também em outros espaços a partir de entrevistas para analisar significados de letramento em narrativas de estudantes, professores e gestores, de modo a conhecer suas práticas de letramentos.

## 2.2 Leitura e Prova Brasil

Neste tópico, serão explanadas dissertações que compõem o Grupo 2 desta revisão de literatura. Este grupo tem como tema a leitura e a avaliação em larga escala Prova Brasil. No Quadro 5, serão detalhadas 7 dissertações que se aproximam no que diz respeito ao tema geral.

**Quadro 5** – Temática do grupo 2: leitura e Prova Brasil

<b>Autor(a)/Ano</b>	<b>Título</b>	<b>Tipo</b>	<b>Instituição</b>
Luana Cristina de Moraes Batista (2010)	Uma escola que deu certo: as práticas de letramento de escola pública brasileira	Dissertação	Universidade Estadual de Campinas
Talita da Silva Campos (2012)	A Prova Brasil e a contribuição para os processos de letramento e formação de alunos leitores	Dissertação	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Rafaela Scaransi (2013)	Da matriz de referência da Prova Brasil à prova modelo: o letramento prescrito para o professor	Dissertação	Universidade São Francisco
Marina Casaril (2014)	Prova Brasil: uma reflexão sobre a concepção de letramento	Dissertação	Universidade Estadual de Maringá
Leliane Fossaluzza Bassiga (2015)	Prova Brasil: a leitura em contexto de avaliação – análise e propostas	Dissertação	Universidade Estadual de Maringá
Debora Sodre Esper (2015)	Avaliação escolar: as interrelações entre o letramento e o desempenho dos alunos da rede estadual de ensino de Maringá-PR	Dissertação	Universidade Estadual de Maringá

Letícia Bitencourt (2017)	Corrêa Bianchi	Proficiência em leitura de Língua Portuguesa: um estudo do nível de leitura de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental	Dissertação	Centro Universitário Ritter dos Reis
---------------------------	----------------	---	-------------	--------------------------------------

Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações dos trabalhos em destaque, 2020.

Na pesquisa de Batista (2010), buscou-se identificar o modelo de letramento sancionado por uma escola pública municipal brasileira, localizada na zona rural da cidade de Matão, São Paulo. Essa escola foi escolhida devido ao seu IDEB na Prova Brasil de 2005, sua nota foi de 7,3, enquanto a média brasileira é de 3,8 (em uma escala de 0 a 10). Procurou-se verificar se o resultado positivo alcançado pela escola estaria relacionado a esse modelo e/ou a outros elementos contextuais existentes na comunidade. A análise dos dados revelou ainda que as concepções são compartilhadas também por outras agências de letramento da comunidade (família e órgãos governamentais do município), explicitando a convergência entre as classes, dominante e dominada, no que diz respeito às práticas de letramento desenvolvidas na comunidade. A conclusão foi que a abordagem ideológica adotada pela escola e o compartilhamento de valores entre as instâncias sociais da comunidade estão diretamente relacionados ao resultado positivo obtido.

O trabalho de Campos (2012) também abordou a Prova Brasil. Como objetivo, visou refletir sobre a metodologia utilizada nessa avaliação e as possíveis contribuições para a formação de alunos leitores. Apresentou uma análise dos tópicos, descritores e itens que compõem a avaliação. Como conclusão, constatou que uma parte considerável dos itens não verifica de forma adequada a habilidade apresentada no descritor com o qual se relaciona. Evidenciou que, apesar de cada item ter como objetivo verificar a habilidade revelada por um único descritor, boa parte das questões apresentava problemas de seleção textual ou de elaboração. Isso faz com que determinadas habilidades não sejam efetivamente contempladas na avaliação e comprometa diretamente a confiabilidade dos resultados apresentados. Ressaltou a importância da formação plena do educando, não apenas para demonstrar um bom desempenho em avaliações externas, mas para atuar na sociedade.

No que se refere à dissertação de Scaransi (2013), teve como objetivo analisar as concepções de letramentos que embasam a Prova Brasil, a Matriz de Referência e o Modelo de Teste do 5º ano do Ensino Fundamental. A partir da análise dos resultados, percebeu que os documentos estão marcados por aspectos, como seleção dos gêneros textuais, forma de apresentação dos textos, tipos de questões, discursos

teóricos etc., que se revelam como parte de uma teoria de letramento com características específicas do modelo autônomo, ou seja, um modelo que evidencia e valoriza a escrita como um processo único e neutro, desvinculado de contextos sociais, históricos e políticos. Concluiu que as ideologias da sociedade dominante veiculam como verdades absolutas, não havendo espaços para discussões de diferentes ideias e sentidos.

A investigação de Casaril (2014) encontra-se na mesma perspectiva de Scaransi (2013), pois objetivou refletir sobre a concepção de letramento da Prova Brasil, avaliando um modelo de prova do 9º ano dessa avaliação. Posto isso, observou a concepção de letramento da prova por meio da recorrência dos gêneros selecionados e dos padrões de interação previstos. Como conclusão, ponderou sobre a escolha dos gêneros discursivos (suportes e temáticas) que privilegiava letramento de grupos específicos. Em termos de leitura, a elaboração das questões, em sua maioria, não prevê as práticas sociais que esses gêneros constituem e apresenta poucos elementos para auxiliar os alunos no reconhecimento do gênero e da prática que representa, fixando-se aos descritores e repetindo-os algumas vezes. A conclusão também segue no mesmo entendimento de Scaransi (2013), pois afirmou que o modelo de letramento presente na prova ainda é o modelo autônomo.

Em relação ao estudo de Bassiga (2015), foram analisados os descritores das questões apresentadas como modelo para a Prova Brasil do 5º ano do Ensino Fundamental. Esta análise teve como objetivo averiguar se os descritores apresentados para tal avaliação estavam em harmonia com as questões que se revelam nas diretrizes para a Prova Brasil; levantar as prescrições fundamentais para a formação de um leitor proficiente; e analisar as justificativas expostas pelo Caderno do Plano de Desenvolvimento da Educação para os erros e os acertos dos alunos nas questões apresentadas no documento. Concluiu que algumas das questões estão em desarmonia com as habilidades previstas pelos descritores. A partir dessa constatação, elaborou uma sugestão de trabalho para propiciar uma prática de leitura mais coerente com os descritores da Prova Brasil.

Muito próximo da pesquisa de Batista (2010), Esper (2015), em sua dissertação, objetivou compreender a relação entre os letramentos escolares, os letramentos cotidianos de alunos do 9º ano da Rede Estadual de ensino de Maringá e os propostos na avaliação de Língua Portuguesa da Prova Brasil. As duas pesquisas procuraram

analisar não só o modelo de letramento proposto pela avaliação em larga escala em questão, mas também outros eventos de letramento. Esper (2015) destacou três *locus* de pesquisa: os eventos de letramento propostos no modelo da Prova Brasil, os eventos de letramento escolares e os eventos de letramento não escolares dos quais os alunos participam. Verificou que os baixos índices da Prova Brasil se justificam por vários fatores envolvidos, mas a sua proposta avaliativa se destaca como fator preponderante, tendo em vista as problemáticas de sua configuração. Finalizou afirmando que os dados mostraram que são necessários mais trabalhos que descrevam as culturas letradas locais, a fim de desmistificar os resultados de tais avaliações e repensar políticas educacionais brasileiras.

No que tange à dissertação de Bianchi (2017), o objetivo foi levantar possibilidades de intervenção docente na mediação com os alunos para o aperfeiçoamento do nível de proficiência em leitura de Língua Portuguesa a partir dos indicadores da Prova Brasil. A investigação foi referente aos índices dessa avaliação em larga escala de 18 escolas públicas municipais de Gravataí, no Rio Grande do Sul, dos anos de 2013 e 2015. E revelou índices de leitura menores de 275 pontos de uma escala de 0-400, tendo, somente no ano de 2015, um resultado positivo em 2 das 18 escolas pesquisadas; e índices de adequação da formação docente inferiores a 80%. Assim como na pesquisa de Bassiga (2015), foram sugeridas algumas possibilidades de trabalho com os alunos para o aperfeiçoamento do nível de proficiência em leitura de Língua Portuguesa a partir dos indicadores da Prova Brasil. Finalizou refletindo sobre a utilização de estratégias para os alunos interpretarem e compreenderem autonomamente os textos escritos e sobre a necessidade de os professores terem a formação adequada à disciplina que lecionam.

Depois dessas exposições, trato sobre a perspectiva teórica, a metodologia e o material analisado nas pesquisas do Quadro 5. Segue o Quadro 6 com mais informações para uma melhor compreensão do contexto examinado:

**Quadro 6** – Perspectiva teórica, metodologia e material analisado do grupo 2

<b>Autor(a)/Ano</b>	<b>Perspectiva Teórica</b>	<b>Metodologia</b>	<b>Material Analisado</b>
Luana Cristina de Moraes Batista (2010)	Novos Estudos do Letramento.	Pesquisa qualitativa e documental.	Entrevistas com os profissionais, bem como com os alunos da escola; observações e gravações de aulas; e documentos que estão relacionados às práticas de letramento dos alunos da 4ª série do Ensino Fundamental.

Talita da Silva Campos (2012)	Teorias linguísticas e pedagógicas.	Pesquisa Avaliativa Formativa.	Itens de Língua portuguesa referentes ao 5º ano da Prova Brasil liberados pelo INEP.
Rafaela Scaransi (2013)	Interacionismo Sociodiscursivo, as discussões didáticas sobre gêneros textuais, os estudos sobre Letramento e alguns conceitos, como trabalho prescrito e realizado, seguindo a perspectiva da Clínica da Atividade e Ergonomia da Atividade.	Análise documental.	Matriz de Referência de Língua Portuguesa da Prova Brasil; e Modelo de Teste de Língua Portuguesa do 5º ano do Ensino Fundamental.
Marina Casaril (2014)	Novos Estudos sobre o Letramento.	Pesquisa qualitativa do tipo documental.	Modelo de prova do 9º ano da Prova Brasil.
Leliane Fossaluzza Bassiga (2015)	Concepção interacional de leitura em seus aspectos cognitivos.	Qualitativo-interpretativa.	Descritores das questões apresentadas pelo Caderno PDE.
Debora Sodre Esper (2015)	Novos Estudos sobre o Letramento, Linguística Aplicada e Teoria da Avaliação Mediadora.	Pesquisa etnográfica e documental.	Modelo da prova e Matriz de Língua Portuguesa, ambos do 9º ano; questionário aplicado aos alunos; e entrevistas.
Leticia Corrêa Bitencourt Bianchi (2017)	Perspectiva Interacionista da Leitura.	Estudo qualitativo e quantitativo.	Índices de proficiência em leitura de Língua Portuguesa de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental; formação docente; e nível socioeconômico de alunos de 18 escolas da rede pública municipal de Gravataí/RS, referente aos anos de 2013 e 2015.

Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações dos trabalhos em destaque, 2020.

Tendo como fundamento o Quadro 6, verifiquei que as perspectivas teóricas utilizadas foram inúmeras: Teorias Linguísticas e Pedagógicas; Interacionismo Sociodiscursivo; Didática sobre gêneros textuais; Perspectiva da Clínica da Atividade e Ergonomia da Atividade; Concepção Interacional de Leitura (em 2 pesquisas); Linguística Aplicada; Teoria da Avaliação Mediadora; e Novos Estudos do Letramento (em 4 pesquisas). Essas perspectivas estão apoiadas em autores como: Schneuwly (1994; 2004); Bronckart (1999; 2004; 2008; 2009); Kleiman (1992; 1993; 1995; 2001; 2005; 2006; 2007; 2008; 2010; 2013); Machado (2004; 2009; 2010); Leffa (1996); Menegassi (1995; 2009); Geraldi (1997); Koch (2012); Solé (1998); Street (1984; 2003; 2007; 2010; 2014); Soares (1998; 2003; 2004; 2006; 2010; 2012); Cerutti-Rizzatti (2008; 2009; 2010; 2012); Rojo (1998; 2001; 2004; 2009); Vigotsky (1998;

2007); Charlot (2000; 2013); Freire (1979; 1989; 1996; 1998; 2006); Bakhtin (1995; 2000; 2010); e Marcuschi (2004; 2008).

No que concerne ao material empírico, foram examinados os seguintes: entrevistas; observações e gravações de aulas; questionário; e documentos (relacionados às práticas de letramento dos alunos da 4ª série do Ensino Fundamental; Itens de Língua portuguesa referentes ao 5º ano da Prova Brasil; Matriz de Referência de Língua Portuguesa da Prova Brasil; Modelo de Teste de Língua Portuguesa do 5º ano do Ensino Fundamental; Modelo de prova do 9º ano da Prova Brasil; Descritores; e Índices de proficiência em leitura de Língua Portuguesa de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, formação docente e nível socioeconômico de alunos). Dessa maneira, priorizaram a análise documental, entendendo como uma preocupação os documentos referentes às avaliações em larga escala para que estes fossem problematizados para desnaturalizar discursos veiculados como “verdades absolutas”, de modo que houvesse espaço para discussões de diferentes perspectivas teóricas. Para estas análises, as metodologias utilizadas variaram entre qualitativo, quantitativo, qualitativo-interpretativo, avaliativa formativa, documental e etnográfica.

Tendo em vista estes estudos, percebi que o tema geral que perpassou foi a relação entre os letramentos cotidianos, escolares e a avaliação em larga escala. Entendeu-se, a partir da análise da Prova Brasil, que há um fortalecimento da cultura de avaliação na educação, dando grande visibilidade aos resultados alcançados. No entanto, “um modelo de prova aplicado em todo o território nacional pode não ser suficiente para a avaliação de leitura. Isso porque as práticas variam conforme cada comunidade e não há como impor um ‘padrão’ de exame que avalie todos os alunos” (Casaril, 2014, p. 06).

Foi possível apreender que os pesquisadores destas dissertações:

- Apontaram diversas lacunas no que tange aos letramentos escolares, a partir dos quais somente se obtiveram resultados positivos na Prova Brasil quando foram relacionados às instâncias sociais;
- Encontraram também problemas na elaboração dos itens da Prova Brasil, o que compromete os resultados;
- Indicaram que o letramento presente na prova é apenas o modelo autônomo;

- Foram elaboradas sugestões de trabalho que orientam professores para um ensino mais coerente, o qual permita aos alunos interpretar e compreenderem autonomamente os textos escritos;
- Mencionaram a necessidade de os professores terem a formação adequada à disciplina que lecionam; e
- Revelaram dados que mostram a necessidade de mais trabalhos que descrevam as culturas letradas locais.

Sendo assim, estas pesquisas contribuíram para demonstrar que deve haver relação entre os letramentos e a atuação na vida pública como preconiza a BNCC (Brasil, 2017). Esta relação é importante não só para se obter índices positivos nas avaliações em larga escala, mas principalmente para atuar na sociedade.

A partir desta relação, nesta pesquisa de tese, pretende-se tensionar o fazer pedagógico dos anos finais do Ensino Fundamental relativo à proficiência leitora com vistas a reverberar no currículo.

### 2.3 Estatística como forma de regulação

Nesta subdivisão, encontram-se exposições de 6 dissertações e 3 teses com a temática estatística como forma de regulação. No Quadro 7, serão especificados o nome dos autores, título, tipo e instituição de ensino.

**Quadro 7** – Temática do grupo 3: estatística e regulação

<b>Autor(a)/Ano</b>	<b>Título</b>	<b>Tipo</b>	<b>Instituição</b>
Delci Heinle Klein (2010)	Os números geram letras ou as letras geram números? Estratégias de governo do analfabetismo: uma análise da Ação ABC Alfabetizando	Dissertação	Universidade Federal do Rio Grande do Sul/ NECCSO
Ana Paula de Matos Oliveira (2011)	A Prova Brasil como política de regulação da rede pública do Distrito Federal	Dissertação	Universidade de Brasília
Renata Sperrhake (2013)	O saber estatístico como dizer verdadeiro sobre a alfabetização, o analfabetismo e o alfabetismo/letramento	Dissertação	Universidade Federal do Rio Grande do Sul/ NECCSO
Mauro Roberto de Souza Domingues (2013)	As implicações da Prova Brasil na política de formação dos professores da SEMEC entre os anos de 2005 a 2011	Dissertação	Universidade Federal do Pará
Raquel Arrieiro Vieira (2014)	Políticas públicas de avaliação em larga escala e suas implicações para o trabalho docente em escolas públicas do município de Viçosa-MG	Dissertação	Universidade Federal de Viçosa

Suzana Lima dos Santos (2016)	Assumindo o compromisso: a responsabilização social da educação por meio dos mecanismos de governo do Programa Cidade Escola	Tese	Universidade Federal do Rio Grande do Sul/ LUME
Renata Sperrhake (2016)	O dispositivo da numeramentalidade e as práticas avaliativas: uma análise da “Avaliação Nacional da Alfabetização”	Tese	Universidade Federal do Rio Grande do Sul/ LUME
Delci Heinle Klein (2017)	IDEB e maquinarias: a produção, a quantificação e a expressão da qualidade da educação brasileira	Tese	Universidade Federal do Rio Grande do Sul/ LUME
Juliano Vilmar dos Santos (2017)	Sentidos da Prova Brasil de Língua Portuguesa nas vozes de alunos do nono ano do Ensino Fundamental	Dissertação	Universidade Regional de Blumenau

Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações dos trabalhos em destaque, 2020.

A dissertação de Klein (2010) analisou como os discursos que circulam nas páginas da Ação ABC Alfabetizando se constituem em estratégias de governo e operam sobre os governos municipais e a população para manter os índices de analfabetismo reduzidos. Percebeu que os discursos veiculados se constituem em estratégias de governo a partir de mitos, da mídia e da estatística. Esses discursos circulam e agem, operando sobre a população na condução das suas condutas em favor da alfabetização, reduzindo, assim, os índices de analfabetismo na região.

Já em sua tese, Klein (2017) teve como foco empírico o IDEB e procurou responder quais eram as condições de possibilidade para o IDEB se instituir no Brasil e quais maquinarias eram utilizadas para intervir na escola para atingir a meta nacional do Plano Nacional de Educação (PNE) do período 2014/2024. Como conclusão, afirmou que o IDEB se constituiu em uma estratégia de poder sobre a vida da população escolar e colocou em operação práticas disciplinares, biopolíticas e noopolíticas por meio das maquinarias jurídico-legais, numérico-estatística e midiática. Estas maquinarias pretenderam produzir, quantificar, expressar e melhorar a qualidade da educação brasileira, fabricando sujeitos engajados na busca do cumprimento da meta traçada pelo PNE.

A pesquisa de Oliveira (2011) abordou a seguinte temática: a regulação empreendida pelo Estado na Educação Básica por meio das avaliações. A partir deste tema, investigou a Prova Brasil com o objetivo de verificar em que medida os resultados de 2007 subsidiaram a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal no processo de regulação da rede de ensino para uma melhora da qualidade.



Os resultados da pesquisa revelaram que a avaliação não é um subsídio para a gestão, pois a disseminação dos resultados é inadequada, promovendo *rankings*, e os gestores e educadores possuem dúvidas quanto à utilização das informações. Concluiu que prevalece o controle das médias obtidas pelo IDEB, incitando a competitividade entre escolas e responsabilizando-as pelos resultados; e a padronização do trabalho pedagógico, visando preparar os estudantes para elevar a classificação da instituição. Sendo assim, há o predomínio da regulação para o controle.

O quarto estudo que vou descrever é o de Sperrhake (2013). Em seu trabalho de mestrado, procurou compreender de que modo o saber estatístico se constitui em um dizer verdadeiro e como ele opera na produção discursiva da alfabetização, do analfabetismo e do alfabetismo/letramento. Evidenciou que esse saber opera na produção discursiva da alfabetização de três maneiras: como material empírico, como procedimento metodológico e fazendo-se referência às estatísticas ou ao saber estatístico. Mostrou que essa produção discursiva opera com dados estatísticos, utilizando tanto percentuais quanto números absolutos para uma mesma informação, trazendo *rankings*, mostrando dados que possibilitam comparações e posicionando os sujeitos quando da sua relação com a leitura e a escrita.

Em sua tese, Sperrhake (2016) teve como objetivo analisar as linhas do dispositivo da Numeramentalidade na constituição das práticas avaliativas em larga escala da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). Buscou mostrar o funcionamento do dispositivo da Numeramentalidade através de suas linhas constitutivas, isolando as estratégias e os jogos de verdade na produção de saberes, as táticas ou técnicas para condução das condutas de si e dos outros e os modos de constituição de subjetividades. Concluiu que as linhas do dispositivo da Numeramentalidade que operam nas práticas avaliativas da ANA produzem visibilidades e dizibilidades sobre a alfabetização das crianças através dos jogos de verdade das estatísticas e dos processos classificatórios, em articulação com discursos pedagógicos e psicológicos, produzindo tipos de sujeito e subjetividades numeramentalizadas.

Domingues (2013) investigou as implicações da Prova Brasil na política de formação dos professores da Secretaria Municipal de Educação de Belém, no Pará. As análises identificadas foram em relação às diversas implicações decorrentes desse

modelo de avaliação externa, tais como: competitividade entre escolas e professores, criação de padrões de aprendizagem com foco em algumas áreas do conhecimento, limitação dos currículos escolares e das formações dos professores, dentre outras. As orientações pedagógicas trabalhadas com os professores que atuam nas séries avaliadas pela Prova Brasil se fortaleceram por meio do programa de formação de professores chamado de Alfabetização Matemática, Leitura e Escrita, que se adequou totalmente às diretrizes, aos tópicos, aos temas e aos descritores dessa política de avaliação.

Muito próximo da pesquisa de Domingues (2013), o trabalho de Vieira (2014) concentrou-se também nas implicações da Prova Brasil no trabalho docente. No entanto, investigou professores do 5º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas do município de Viçosa, em Minas Gerais, e a Superintendência Regional de Ensino (SRE). Procurou compreender a relação estabelecida entre o professor e a avaliação externa; e o trabalho realizado pela SRE sobre tais avaliações. Os resultados foram os seguintes: docentes têm o seu campo de atuação modificado pelas avaliações externas; e cursos de formação continuada não atingem situações da prática cotidiana. Portanto, concluiu que as políticas de avaliação educacional exigem dos professores, em termos de desempenho de seus alunos, mais do que proporcionam.

A tese de Santos (2016) aludiu ao Programa Cidade Escola que é uma política municipal de Educação Integral de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, o qual ela chamou de “dispositivo do Compromisso”. Seu objetivo foi evidenciar práticas de integração, tecnologias avaliativas e estratégias de comparação acionadas por instrumentos que atuam por meio de mecanismos de governo das instituições escolares. A pesquisadora trouxe ao debate também os artefatos culturais Prova Brasil, Provinha Brasil e IDEB como constituidores de avaliações que se assemelham às estratégias comparativas usadas pelo Programa em análise. Como conclusão, afirmou que os mecanismos de governo mobilizam a articulação de diversas instituições e atores sociais e têm por finalidade produzir efeitos na educação municipal para que se atinjam as metas e os índices nacionais de qualidade.

Para finalizar, vou expor uma síntese da dissertação de Santos (2017) que, assim como as pesquisas de Oliveira (2011), Domingues (2013) e Vieira (2014), também buscou compreender os sentidos atribuídos à Prova Brasil, porém referiu-se ao componente curricular Língua Portuguesa a partir da visão de alunos do 9º ano de

uma escola do Médio Vale do Itajaí, em Santa Catarina. Os resultados deram indícios de que, para os alunos, a Prova Brasil tem como papel o controle das escolas, pois geram um excessivo direcionamento das práticas pedagógicas e, conseqüentemente, uma desmotivação nas aulas de Língua Portuguesa, visto que a matriz de Língua Portuguesa passa a orientar as práticas de ensino em sala de aula. Como relevância da pesquisa, justificou que esta pode contribuir para a compreensão dos sentidos atribuídos pelos estudantes à Prova Brasil, pois, além desses serem alvos das avaliações, são também destinatários diretos das políticas públicas engajadas com a melhoria da qualidade na educação.

A partir dessa composição de estudos, abaixo encontra-se o Quadro 8 com as perspectivas teóricas, metodologias e materiais analisados nas pesquisas para um maior detalhamento:

**Quadro 8** – Perspectiva teórica, metodologia e material analisado do grupo 3

<b>Autor(a)/Ano</b>	<b>Perspectiva Teórica</b>	<b>Metodologia</b>	<b>Material Analisado</b>
Delci Heinle Klein (2010)	Estudos Culturais em Educação, em vertente pós-estruturalista; e Estudos sobre governamentalidade e sobre o discurso.	Análise do discurso inspirado em Foucault.	Discursos coletados a partir das páginas semanais da Ação, compreendidas entre 2004 a 2008.
Ana Paula de Matos Oliveira (2011)	Educação; Políticas Públicas; e Gestão da Educação.	Abordagem qualitativa; pesquisa exploratória; e análise documental.	Entrevistas semi-estruturadas com gestores, coordenadores, equipe pedagógica e professores.
Renata Sperrhake (2013)	Estudos Culturais em Educação em vertente pós-estruturalista.	Análise do discurso em vertente foucaultiana.	Artigos acadêmicos de revistas de Educação e de Estatística; resumos de dissertações e teses; e matérias jornalísticas de publicações impressas e digitais.
Mauro Roberto de Souza Domingues (2013)	Educação; e Avaliação Educacional.	Pesquisa qualitativa; bibliográfica; e documental.	Formação de professores da SEMEC entre os anos de 2005 a 2011.
Raquel Arrieiro Vieira (2014)	Educação; e Avaliação Educacional.	Análise de Prosa.	Roteiros de entrevistas com perguntas criadas em função de duas categorias: “avaliação externa” e “trabalho docente”.
Suzana Lima dos Santos (2016)	Estudos Culturais em Educação, em vertente pós-estruturalista.	Análise a partir dos conceitos-ferramenta de Foucault.	Programa Cidade Escola.
Renata Sperrhake (2016)	Estudos de inspiração foucaultiana; Perspectiva pós-metafísica; Estudos em Alfabetização.	Análise Discursiva de inspiração foucaultiana em uma abordagem genealógica.	Documentos oficiais referentes à ANA; Reportagens; <i>site</i> “Observatório do PNE”; <i>site</i> “INEP”.

Delci Heinle Klein (2017)	Estudos Culturais em Educação, em vertente pós-estruturalista.	Inspiração genealógica, que utiliza o conceito foucaultiano de governamentalidade, como grade de inteligibilidade de análise.	Textos oficiais: leis; <i>sites</i> oficiais: INEP, IBGE, MEC, FAMURS, FEE; reportagens coletadas em meio virtual; e questionários semi-estruturados.
Juliano Vilmar dos Santos (2017)	Linguagem; Educação; e Teoria enunciativa do Círculo de Bakhtin.	Pesquisa qualitativa em Educação.	Entrevistas coletivas com seis alunos do 9º ano de uma escola do Médio Vale do Itajaí/SC.

Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações dos trabalhos em destaque, 2020.

Como pode se observar, as pesquisadoras Klein (2010; 2017), Sperrhake (2013) e Santos (2016) utilizaram Foucault como teórico principal e apoiaram-se em seus conceitos-ferramenta para a realização das análises. Essas autoras atuaram na perspectiva teórica dos Estudos Culturais em Educação, em sua vertente pós-estruturalista, além de Estudos sobre governamentalidade e sobre o discurso; Perspectiva pós-metafísica; e Estudos em Alfabetização. Enquanto os outros autores, apoiaram-se em perspectivas diversas, como Educação, Políticas Públicas e Gestão da Educação; Educação e Avaliação Educacional; Linguagem e Educação; e Teoria Enunciativa do Círculo de Bakhtin.

Os construtos teóricos que orientaram os estudos foram baseados em Foucault (1986; 1994; 1995; 1996; 1997; 1998; 1999; 2003; 2004; 2005; 2006; 2007; 2008; 2009; 2010; 2011; 2012; 2013; 2014; 2015); Traversini (1998; 2003; 2006; 2009; 2010; 2011; 2012); Sommer (2003; 2005); Hall (1997); Trindade (2004; 2005); Veiga-Neto (1999; 2000; 2002; 2003; 2007; 2008; 2009; 2010; 2011; 2012; 2013; 2014); Larrosa (1994; 2000; 2002; 2004); Santos (2002; 2006; 2011); Afonso (2001; 2003; 2005; 2007; 2009; 2012; 2013; 2014); Dias Sobrinho (2002; 2003); Freitas (2005; 2007; 2009; 2012); Stephen Ball (2001; 2002; 2005; 2010); Bakhtin (2004; 2003); Bonamino (1999; 2002; 2012; 2013; 2015); Anderson (1995); Behring e Boschetti (2008); Mészáros (2002); Pereira (2000; 2008); Costa (2009); Castro (2009); Vianna (2003; 2005); D'ávila (2008); Gatti (2004); Barreto (2014); Bello (2009; 2010; 2011; 2012; 2014; 2016); Rojo (1995; 2009); Soares (2004; 2006; 2016); Popkewitz (2000; 2001; 2011); e Fischer (2001; 2002; 2005; 2012).

As metodologias, além de inspiração foucaultiana, como já explanado, fundamentaram-se em análises qualitativas, exploratórias, documentais, bibliográficas e de prosa. Os materiais analisados concentraram-se em: discursos; entrevistas e

questionários semi-estruturados; roteiros de entrevistas; entrevistas coletivas; artigos acadêmicos; resumos de dissertações e teses; matérias jornalísticas; reportagens; formação de professores; programa governamental; documentos, textos e *sites* oficiais.

Tais investigações teceram críticas aos instrumentos de avaliação externa e aos programas de governo, refletindo sobre a sua utilização como mecanismo de controle ou regulação. Sendo assim, estas pesquisas contribuíram para esta tese, pois quero questionar as “verdades” dos resultados estatísticos divulgados pelo SAEB, problematizando as tessituras em disputa sobre a proficiência leitora dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.

## **2.4 Revisão de literatura e as possíveis relações**

Todas estas pesquisas apresentadas no conjunto dos Grupos 1, 2 e 3 serviram de estudo para que fosse possível o aprofundamento no que se refere à leitura; ao letramento; a leitores; à avaliação em larga escala como a Prova Brasil e outras avaliações; e a programas de governo. Destaco que tanto as temáticas quanto as formas de abordá-las inspiraram-me a problematizar as práticas de letramentos presentes na escola e instituídas pelo SAEB.

Outro ponto que é fundamental explicar é que minha pesquisa conta com a participação de professores, gestores e alunos envolvidos na avaliação externa do SAEB, já que foi verificado que isto não foi realizado nas pesquisas apontadas e que este fator é de suma relevância para que todos os sujeitos sejam reconhecidos, ouvidos e valorizados, e não apenas uma parte deles como ocorreu, em geral, em algumas pesquisas.

A partir desta escolha, tenho como propósito localizar meu estudo no conjunto de investigações produzidas no campo dos Estudos Culturais e, sob esta ótica, problematizar as práticas de leitura de uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública municipal de Cachoeirinha, no Rio Grande do Sul, bem como as estatísticas educacionais referentes à proficiência leitora desta mesma escola, a partir de uma análise cultural que tem o Circuito da Cultura como possibilidade de ferramenta analítica.

Com base nos Estudos Culturais, busco lançar outros olhares sobre os letramentos que ganham destaque no dispositivo de avaliação do SAEB, na escola e por alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, realizando uma análise cultural. Para situar o leitor nesta discussão, passa-se ao histórico do SAEB.

### **3 ERA UMA VEZ... A PROVA BRASIL**

O artefato cultural que será foco deste capítulo é o SAEB – 9º ano do Ensino Fundamental/Língua Portuguesa (até 2017 chamado de Prova Brasil), uma avaliação em larga escala que faz parte do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Para tanto, na primeira seção haverá um breve histórico da criação do SAEB até chegar à sua versão atual de avaliação do 9º ano do Ensino Fundamental (EF) no que se refere ao componente curricular Língua Portuguesa. Já na segunda, esta avaliação será problematizada enquanto um diagnóstico da Educação brasileira e, na terceira, como um artefato cultural e pedagógico.

#### **3.1 SAEB: essa é uma longa história**

Para iniciar esta apresentação, é oportuno realizar uma explanação sobre a história das avaliações propostas pelo SAEB para a Educação brasileira, já que essas avaliações em larga escala têm passado por constantes mudanças desde o seu princípio.

Desde os anos 1930, “havia interesse do Estado em tomar a avaliação como parte do planejamento educacional” (Bonamino; Sousa, 2012, p. 376). Todavia, somente a partir de 1990, ocorre “a primeira iniciativa de organização de uma sistemática de avaliação dos ensinos fundamental e médio em âmbito nacional. Essa sistemática é denominada pelo Ministério da Educação (MEC) [...] como Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb)” (Bonamino; Sousa, 2012, p. 376).

É relevante pontuarmos que o cenário político vivido nessa época é de muita instabilidade: *impeachment* do então Presidente Fernando Collor; confisco de poupanças; alta inflação crônica; baixos índices de crescimento do produto; péssima distribuição de renda; enorme dívida externa a pagar; e aumento da pobreza (Antunes, 2001). Tendo em vista esse cenário, houve a interferência do Banco Mundial em diversos setores, um deles foi a educação, englobando seus próprios interesses a fim de garantir a “estabilidade econômica” de um país em desenvolvimento como o Brasil.

O Banco Mundial diz ter atuado em cooperação/assistência técnica com o Brasil. No entanto, o que ocorreu foi “um co-financiamento cujo modelo de empréstimo é do tipo convencional, tendo em vista os pesados encargos que acarreta e também

a rigidez das regras e as condições financeiras e políticas inerentes ao processo de financiamento comercial” (Altmann, 2002, p. 79).

Os créditos que foram concedidos à educação eram parte de projetos econômicos que integravam a dívida externa do país com as instituições bilaterais, multilaterais e bancos privados (Altmann, 2002). A partir de 1994, sob o governo de Fernando Henrique Cardoso, tendo como Ministro da Educação Paulo Renato de Souza, ex-consultor do Banco Mundial, as reformas educacionais tiveram continuidade, “coincidindo” com as propostas do Banco (Altmann, 2002).

Uma das recomendações era “a organização da educação a partir de um tipo de planejamento de currículo que especifique os objetivos da aprendizagem em termos observáveis” (Altmann, 2002, p. 80), dando ênfase ao “estabelecimento de padrões de rendimento e à necessidade de se dar atenção aos resultados da educação. Deve haver mais privatização, mais gerenciamento por objetivos e uso de indicadores de desempenho e mais controle pelos usuários” (Altmann, 2002, p. 80).

O Banco Mundial elegeu como prioridade alguns componentes curriculares: língua portuguesa, matemática e ciências. Por isso esses eram (e ainda são) os alvos da avaliação do SAEB. A partir dessa seleção, outros conhecimentos são deixados de lado, gerando um reducionismo curricular (Bonamino; Franco, 1999). O Banco defendia a vinculação entre “educação e produtividade, a partir de uma visão economicista [...]. Assim, o conhecimento a ser ensinado nas escolas é definido a partir de sua operacionalidade” (Altmann, 2002, p. 83), pois, para o Banco, era necessário dispor de “talentos para difundir o progresso técnico e incorporá-lo ao sistema produtivo” (Altmann, 2002, p. 83).

Percebemos, a partir das recomendações e prioridades do Banco Mundial, uma lógica de racionalidade política neoliberal, em que as subjetividades dos agentes educacionais e as suas capacidades são objetos de governo da população escolarizada (Mello, 2012). Tais “estratégias políticas e institucionais têm se esmerado em propor técnicas avaliativas para seu controle e regulação” (Mello, 2012, p. 95).

A necessidade de estabelecer mecanismos de avaliação da qualidade dos serviços educacionais e a urgência de articular e subordinar a produção educacional às demandas estabelecidas pelo mercado de trabalho se alinham à lógica do neoliberalismo que garante a materialização dos princípios meritocráticos competitivos e estabelece um norte para as políticas educacionais (Gentili, 1996).



A seguir foi organizado um quadro comparativo entre as três primeiras edições do SAEB para um panorama geral sobre a sua criação.

**Quadro 9** – Edições 1990 a 1995 do SAEB

Edição	Público-alvo	Abrangência	Formulação dos itens	Áreas do conhecimento Disciplinas avaliadas
1990	1 <sup>a</sup> , 3 <sup>a</sup> , 5 <sup>a</sup> e 7 <sup>a</sup> séries do EF	Escolas públicas (amostral)	Currículos de sistemas estaduais	Língua portuguesa, matemática, ciências naturais e redação
1993	1 <sup>a</sup> , 3 <sup>a</sup> , 5 <sup>a</sup> e 7 <sup>a</sup> séries do EF	Escolas públicas (amostral)	Currículos de sistemas estaduais	Língua portuguesa, matemática, ciências naturais e redação
1995	4 <sup>a</sup> e 8 <sup>a</sup> séries do EF e 3 <sup>a</sup> série do EM	Escolas públicas e particulares (amostral)	Currículos de sistemas estaduais	Língua portuguesa e matemática

Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações do *site* do INEP, 2023a.

A partir do exposto no Quadro 9, vamos fazer algumas considerações. Começamos então com a criação do próprio SAEB, em 1990, pelo Governo Federal, o qual tinha como objetivo conhecer a qualidade da Educação Básica brasileira. Neste mesmo ano, ocorreu a primeira edição da avaliação em que se aferiu apenas uma amostra de escolas públicas no que se refere às áreas do conhecimento de língua portuguesa, matemática, ciências naturais e redação, tendo como público-alvo 1<sup>a</sup>, 3<sup>a</sup>, 5<sup>a</sup> e 7<sup>a</sup> séries do EF. A formulação dos itens<sup>8</sup> levou em consideração os currículos dos sistemas estaduais. A realização das avaliações era feita de maneira mais descentralizada e com a participação relativamente intensa das secretarias estaduais de educação (Altmann, 2002). O que foi alvo de críticas do Banco Mundial e, por isso, nas duas primeiras edições, o SAEB não obteve financiamento.

Em 1993, a segunda edição do SAEB repete o mesmo formato da avaliação anterior, porém com aprimoramentos dos processos. A partir de 1995, “o sistema tornou-se mais centralizado e baseado na terceirização de uma série de atribuições operacionais” (Altmann, 2002, p. 83). Desde então, o Banco Mundial financia o SAEB.<sup>9</sup>

A Teoria de Resposta ao Item<sup>10</sup> (TRI) foi adotada como uma nova metodologia de construção do teste e análise de resultados, permitindo “estimar as habilidades dos

<sup>8</sup> Item é a denominação adotada para as questões que compõem a prova (Brasil, 2008).

<sup>9</sup> Segundo Gentili (1996), o Estado neoliberal é mínimo quando financia a escola pública; e máximo quando define, de forma centralizada, o conhecimento oficial que deve circular pelos estabelecimentos educacionais e quando estabelece mecanismos verticalizados e antidemocráticos de avaliação do sistema.

<sup>10</sup> TRI é uma teoria de medida direcionada ao estudo de questionários e outras listas de itens, com ampla aplicação em diferentes áreas (Ministério da Educação, 2012).

alunos independentemente do conjunto específico de itens respondidos” (Bonamino; Sousa, 2012, p. 376-377). Sendo assim, seria possível comparar os resultados das avaliações ao longo do tempo. A avaliação continuou sendo aplicada de forma amostral, mas, além das escolas públicas, as escolas particulares também puderam participar. Nesta edição, o foco foi nos alunos dos finais de ciclo (4ª e 8ª séries do EF e 3ª série do EM). As áreas do conhecimento avaliadas foram língua portuguesa e matemática. Para formulação dos itens, foram atendidos os currículos dos sistemas estaduais, assim como nas outras edições.

Iniciou-se também, em 1995, o levantamento de dados contextuais por meio de questionários para os alunos sobre características socioeconômicas e culturais e hábitos de estudo (Bonamino; Sousa, 2012). De acordo com Bonamino e Franco (1999), até a introdução desses instrumentos,

[...] o SAEB tinha tendido a valorizar apenas o papel das variáveis propriamente escolares como a formação de professores e diretores, o estilo docente, o tempo dedicado ao ensino, a infra-estrutura escolar, subestimando o peso dos fatores socioeconômicos e culturais e a existência de relações estreitas entre fatores escolares e extra-escolares no desempenho do aluno (Bonamino; Franco, 1999, p. 114).

Posto isso, nas duas primeiras edições, 1990 e 1993, a ênfase da avaliação recaía somente sobre as condições intra-escolares, o que se distanciava de levantamentos realizados por ingleses e americanos, os quais relacionavam o problema das desigualdades educacionais a fatores extra-escolares. Eles enfatizavam a relação de fatores socioeconômicos e culturais sobre o fracasso e a evasão do aluno (Bonamino; Franco, 1999).

O formato da quarta edição do SAEB, ano de 1997, foi a versão que mais perdurou durante o tempo, com apenas algumas variações sobre a abrangência e as áreas do conhecimento avaliadas. Por isso, apresentamos um quadro comparativo entre as edições de 1997 a 2017.

**Quadro 10 – Edições 1997 a 2017 do SAEB**

<b>Edição</b>	<b>Público-alvo</b>	<b>Abrangência</b>	<b>Formulação dos itens</b>	<b>Áreas do conhecimento Disciplinas avaliadas</b>
1997	4ª e 8ª séries do EF e 3ª série do EM	Escolas públicas + particulares (amostral)	Matrizes de Referência	Língua portuguesa, matemática e ciências (física, química e biologia)

1999	4ª e 8ª séries do EF e 3ª série do EM	Escolas públicas + particulares (amostral)	Matrizes de Referência	Língua portuguesa, matemática, ciências naturais (física, química e biologia), história e geografia
2001	4ª e 8ª séries do EF e 3ª série do EM	Escolas públicas + particulares (amostral)	Matrizes de Referência	Língua portuguesa e matemática
2003	4ª e 8ª séries do EF e 3ª série do EM	Escolas públicas + particulares (amostral)	Matrizes de Referência	Língua portuguesa e matemática
2005	4ª e 8ª séries do EF e 3ª série do EM	Escolas públicas (amostral e censitária) Escolas particulares (amostral) Estratos censitários do IDEB	Matrizes de Referência	Língua portuguesa e matemática
2007	4ª e 8ª séries do EF e 3ª série do EM	Escolas públicas (amostral e censitária) Escolas particulares (amostral) Estratos censitários do IDEB	Matrizes de Referência	Língua portuguesa e matemática
2009	4ª e 8ª séries do EF e 3ª série do EM	Escolas públicas (amostral e censitária) Escolas particulares (amostral) Estratos censitários do IDEB	Matrizes de Referência	Língua portuguesa e matemática
2011	4ª e 8ª séries do EF e 3ª série do EM	Escolas públicas (amostral e censitária) Escolas particulares (amostral) Estratos censitários do IDEB	Matrizes de Referência	Língua portuguesa e matemática
2013	3º, 5º e 9º anos do EF e 3º e 4º anos do EM	Escolas públicas (censitário – 3º, 5º e 9º anos do EF) (amostral – 9º ano do EF – ciências naturais e 3º e 4º anos do EM) Escolas particulares (amostral)	Matrizes de Referência	Língua portuguesa, matemática e ciências naturais (somente para o 9º ano e sem resultados divulgados)
2015	3º, 5º e 9º anos do EF e 3º e 4º anos do EM	Escolas públicas (censitário – 3º, 5º e 9º anos do EF) (amostral – 3º e 4º anos do EM) Escolas particulares (amostral)	Matrizes de Referência	Língua portuguesa e matemática
2017	3º, 5º e 9º anos do EF e 3º e 4º anos do EM	Escolas públicas (censitário – 3º, 5º e 9º anos do EF) (amostral – 3º e 4º anos do EM) Escolas particulares (amostral – 5º e 9º anos do EF) (amostral + adesão – 3º e 4º anos do EM)	Matrizes de Referência	Língua portuguesa e matemática

Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações do *site* do INEP, 2023a.

Tendo em vista as informações referidas no Quadro 10, podemos perceber que a avaliação manteve uma periodicidade regular, sendo aplicada a cada dois anos. E, até 2003, de forma amostral tanto em escolas públicas quanto em particulares. A partir de 2005, houve uma reestruturação do SAEB com a Portaria Ministerial nº 931, de 21 de março de 2005. O SAEB passou a ser composto por duas avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC) (Prova Brasil).

A Prova Brasil foi criada devido à necessidade de ampliação do SAEB, para que pudesse avaliar todos os estudantes da rede pública urbana de ensino, de 4ª e 8ª séries do EF. Dessa forma, avaliaria de forma censitária, porém as escolas deveriam atender ao seguinte critério: mínimo de 30 estudantes matriculados nas etapas avaliadas (4ª e 8ª séries do EF), permitindo gerar resultados por escola. A ANEB manteve os procedimentos da avaliação amostral, como era feito até 2003, com turmas que tivessem no mínimo 10 estudantes nas redes públicas e particulares.

Na edição seguinte, em 2007, a Prova Brasil passou a ser operacionalizada em conjunto com a ANEB, pois a metodologia utilizada nas duas avaliações era a mesma. Portanto, nenhum aluno seria submetido às duas avaliações. A Prova Brasil foi aplicada com alunos de escolas públicas urbanas (4ª e 8ª séries do EF). E a ANEB foi feita por alguns alunos selecionados estatisticamente de 4ª e 8ª séries do EF das redes particular e rural e de 3ª série do Ensino Médio (EM) das redes pública e particular, de área urbana.

Em 2011, houve algumas modificações. A aplicação da Prova Brasil foi realizada nas escolas públicas urbanas e rurais que possuíam pelo menos 20 estudantes matriculados na 4ª e 8ª séries do EF. Já a ANEB avaliou a 3ª série do EM das redes pública e particular de ensino de área urbana.

No ano de 2013, a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) também passou a fazer parte do conjunto de avaliações externas do SAEB, a partir da Portaria nº 482, de 07 de junho de 2013. A ANA foi aplicada com alunos do 3º ano do EF para aferir os níveis de alfabetização e letramento em língua portuguesa (leitura e escrita) e matemática até o ano de 2017. Em 2019, a partir do novo SAEB, o público-alvo avaliado é modificado para o 2º ano do EF e a avaliação passa a ser denominada SAEB 2º ano.

No que se refere ao público-alvo das avaliações Prova Brasil e ANEB do SAEB, sempre estiveram envolvidos alunos da 4<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries do EF e 3<sup>a</sup> série do EM. Em 2013, devido à Lei nº 11.114/2005, que tornou obrigatório o início do EF aos 6 anos de idade, portanto, EF de 9 anos, altera-se o público-alvo para 5<sup>o</sup> e 9<sup>o</sup> ano do EF e 3<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup><sup>11</sup> séries do EM, continuando nas edições de 2015 e 2017. Prosseguiu-se, dessa forma, com o foco nos alunos dos finais dos ciclos.

A novidade que ocorreu em 2005 foi a abrangência de estratos censitários para o cálculo do IDEB. Sendo assim, o INEP pôde combinar as médias de desempenho dos estudantes, obtidas a partir dos resultados das avaliações em larga escala organizadas pelo SAEB, com as taxas de aprovação, reprovação e abandono, apuradas no Censo Escolar, e calcular o IDEB de escolas, municípios, estados e nacional.

Sobre as disciplinas e áreas do conhecimento avaliadas entre 1997 e 2017, língua portuguesa (foco em leitura) e matemática (foco em resolução de problemas) estiveram presentes em todas as edições, totalizando 11; geografia e história apenas 1 vez em 1999; e ciências (física, química e biologia) 3 vezes em 1997, 1999 e 2013 (sem resultados divulgados).

Como podemos perceber a partir do Quadro 10, levaram-se em conta Matrizes de Referência<sup>12</sup> para a formulação dos itens da avaliação. Para a sua constituição, foi realizada

[...] uma consulta nacional sobre os conteúdos praticados nas escolas de ensino fundamental e médio, incorporando a análise de professores, pesquisadores e especialistas sobre a produção científica em cada área que seria objeto de avaliação escolar e utilizando como referência as secretarias de educação estaduais e das capitais que apresentaram ao Inep os currículos que estavam sendo praticados em suas escolas (Brasil, 2008, p. 12-13).

A partir dos dados produzidos através dessas consultas, as Matrizes de Referência foram construídas para “aglutinar características que, analisadas conjuntamente, possam gerar informações sobre esse construto. As matrizes elegem [...] os conhecimentos ou informações que podem oferecer dados significativos que

---

<sup>11</sup> Último ano do Ensino Médio integrado a um curso técnico.

<sup>12</sup> Nas Matrizes de Referências, os conteúdos são associados a competências e habilidades desejáveis para cada ano escolar e para cada disciplina, sendo subdivididos em partes menores, os descritores, cada uma especificando o que os itens das provas devem medir. Os descritores, por sua vez, traduzem uma associação entre os conteúdos curriculares e as operações mentais desenvolvidas pelos alunos. De certo modo, especificam o que cada habilidade implica e são utilizados como base para a construção dos itens de diferentes disciplinas. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/matrizes-e-escalas>. Acesso em: 21 set. 2021.

permitam uma leitura do processo avaliado” (Ministério da Educação, 2013, p. 13) e têm por referência os Parâmetros Curriculares Nacionais, formulados em 1997.

Em uma versão mais recente, 2019, o SAEB se apresenta como “Novo SAEB”, passando por algumas reestruturações para se adequar à BNCC (Brasil, 2017). Nessa edição, a mudança já inicia pelo próprio nome. A ANA, ANEB e ANRESC/Prova Brasil deixam de existir com essas nomenclaturas. A partir dessa edição, todas as avaliações externas serão identificadas como SAEB. O que vai marcar as diferenças será a indicação da etapa e das áreas do conhecimento avaliadas, como podemos perceber no Quadro 11.

**Quadro 11 – Edição 2019 do SAEB**

<b>Público-alvo</b>	<b>Abrangência</b>	<b>Formulação dos itens</b>	<b>Áreas do conhecimento Disciplinas avaliadas</b>
Creche e pré-escola da Educação Infantil	Escolas públicas (amostral) (estudo piloto)	BNCC	Não há
2º ano do EF	Escolas públicas (amostral) Escolas privadas (amostral)	BNCC	Língua portuguesa e matemática
5º e 9º anos do EF	Escolas públicas (censitário) Escolas privadas (amostral)	Matrizes de Referência	Língua portuguesa e matemática
9º ano do EF	Escolas públicas (amostral) Escolas privadas (amostral)	BNCC	Ciências da natureza e ciências humanas
3ª e 4ª séries do EM	Escolas públicas (censitário) Escolas privadas (amostral)	Matrizes de Referência	Língua portuguesa e matemática

Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações do *site* do INEP, 2023a.

A partir do Quadro 11, identificamos que ocorreu uma avaliação da Educação Infantil. Essa avaliação deu-se “em caráter de estudo-piloto, com aplicação de questionários eletrônicos exclusivamente para professores e diretores. Secretários municipais e estaduais também passam a responder questionários eletrônicos” (Brasil, 2021, p. 05).

Além das turmas de creche e pré-escola, o 2º ano também passou a ser avaliado em virtude da implementação da BNCC, que estabelece o fim do ciclo de alfabetização no 2º ano e não mais no 3º.<sup>13</sup> Por isso o 3º ano do EF, que era coberto pela ANA, deixa de ser avaliado. A BNCC torna-se a referência para a formulação dos itens do 2º ano (língua portuguesa e matemática).

O 5º e 9º ano do EF continuam a ser avaliados da mesma forma que na edição de 2017, ou seja, a partir da Matriz de Referência, no que diz respeito aos

<sup>13</sup> Vale ressaltar que na avaliação diagnóstica Provinha Brasil (Brasil, 2008), aplicada de 2008 a 2016, a avaliação já ocorria no 2º ano do Ensino Fundamental.

componentes curriculares língua portuguesa e matemática, para preservar “a comparabilidade entre edições e manutenção da série histórica de resultados do SAEB e, conseqüentemente, do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, conforme previsto no Plano Nacional de Educação” (Ministério da Educação; INEP, Portaria nº 271, 2019, art. 11, parágrafo único). Já nas áreas do conhecimento de ciências da natureza e ciências humanas, tanto na abrangência de escolas públicas quanto particulares, foi de forma amostral, levando em conta à BNCC para a elaboração dos itens.

Na 3ª e 4ª séries do EM, também houve algumas modificações, as escolas públicas foram avaliadas de forma censitária e as particulares não mais por adesão, somente por amostragem. No entanto, continuaram sendo avaliadas de acordo com as Matrizes de Referência pelo mesmo motivo que o 5º e 9º ano do EF.

Foi divulgado, no *site* do INEP, que a edição de 2019 marcaria o início de uma transição entre as matrizes de referência e as novas matrizes elaboradas em conformidade com a BNCC. Para isso, o INEP (2019) estabeleceu o seguinte cronograma:

A fim de atender aos normativos educacionais vigentes, a transição para as novas matrizes está acontecendo de maneira gradual. Veja os principais marcos:

2019: estudo-piloto para a avaliação da educação infantil; testes de língua portuguesa e de matemática para o 2º ano do ensino fundamental já alinhados à BNCC; testes de ciências humanas e de ciências da natureza para o 9º ano do ensino fundamental já alinhados à BNCC.

2021: implementação da avaliação da educação infantil, realizada por meio da aplicação de questionários eletrônicos para professores e diretores de creches e pré-escolas, bem como gestores das redes.

2023: testes de linguagens e matemática para os 5º e 9º anos do ensino fundamental alinhados à BNCC; testes de ciências humanas e de ciências da natureza para o 5º ano do ensino fundamental alinhados à BNCC.

2025: testes para o ensino médio alinhados à BNCC (INEP, 2019a).

Não obstante, na Portaria nº 267, de 21 de junho de 2023, foram estabelecidas as diretrizes de realização do SAEB para este ano, em que não se confirma algumas das alterações divulgadas em 2019, como podemos observar no inciso V, alíneas *a*, *b*, e *c*, do Art. 8º:

Art. 8º Serão aplicados, em formato censitário, os seguintes instrumentos:

[...]

V – Testes de Língua Portuguesa e Matemática, seguindo as Matrizes de Referência de 2001, para:

- a) Estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas;
- b) Estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas;

c) Estudantes da 3ª série e 4ª série do Ensino Médio de escolas públicas (Ministério da Educação; INEP, 2023).

Dessa forma, em 2019 foi programado que, em 2023, os testes de linguagens e matemática para o 5º e 9º ano do Ensino Fundamental estariam alinhados à BNCC, mas, na Portaria citada acima, observamos que os instrumentos de avaliação seguiram as Matrizes de Referência de 2001. Isso se deve ao momento de transição pelo qual o SAEB vem passando. De acordo com o *site* do INEP (2023b), “as matrizes utilizadas desde 2001 estão sendo progressivamente substituídas por aquelas elaboradas em conformidade com a BNCC”. Entretanto, para garantir a “comparabilidade com a edição de 2021, cujos resultados foram fortemente marcados pelo fim da pandemia, em 2023 será ainda utilizada a antiga matriz” (INEP, 2023b).

Por fim, ao contextualizar o SAEB, marcando a sua constituição em um espaço e em um tempo datados, procuramos evidenciar que estas formas de examinar a avaliação da Educação Básica não podem ser entendidas isoladas de um contexto discursivo global e local, uma vez que se constituem em um emaranhado de relações sociais e de poder que pretendem formar o sujeito aluno. Deste modo, dando continuidade à contextualização, voltamos a nossa atenção à Prova Brasil, atual SAEB – 9º ano do Ensino Fundamental, para problematizá-la enquanto um diagnóstico da Educação brasileira.

### **3.2 Prova Brasil/SAEB: um diagnóstico da Educação brasileira?**

O SAEB apresenta-se como um conjunto de avaliações externas que permite a realização de um “diagnóstico da Educação Básica brasileira” e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante. Uma destas avaliações é o SAEB – 9º ano do Ensino Fundamental (antiga Prova Brasil).

Essa avaliação objetiva medir os níveis de proficiência em leitura de língua portuguesa e em resolução de problemas matemáticos de alunos de escolas públicas brasileiras (de forma censitária) e de escolas particulares (de forma amostral), classificando-os em um nível de acordo com o que “provavelmente” sejam capazes de realizar, aferindo apenas o resultado da aprendizagem e não os processos envolvidos no aprender que consiste em tantas outras situações, as quais acontecem na escola.



As avaliações externas nunca darão conta da totalidade de situações educativas presentes no ambiente escolar, considerando os seus propósitos e os seus instrumentos de avaliação. O ensino em sala de aula e todo o aprendizado dentro de uma escola vão além do que esses indicadores são capazes de medir por meio do rendimento dos alunos. Fica o questionamento: Até que ponto a qualidade da educação pode ser medida por níveis de desempenho?

Os resultados são apresentados de forma individual em um arquivo Portable Document Format (PDF) que contém os seguintes dados: identificação da escola; indicadores contextuais (nível socioeconômico dos alunos e adequação da formação dos docentes em relação à disciplina que lecionam); taxa de participação de alunos na prova; distribuição do percentual dos alunos do 5º e 9º anos do EF e 3ª e 4ª séries do EM por nível de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática da escola pesquisada, das escolas similares, das escolas estaduais do município, das escolas municipais do município, das escolas estaduais do Estado, das escolas municipais do Estado e total do município e do Estado; a descrição dos níveis; e o desempenho da escola nos anos anteriores.

Os níveis de proficiência leitora e em resolução de problemas matemáticos são cruzados entre si e, então, tem-se o resultado final para cada escola, que se acrescenta a outras escolas para gerar o resultado do município, do estado e do Brasil, pois por meio de comparações educacionais numéricas constroem-se ideais e fracassos educacionais. Sendo assim, os dados finais acabam gerando comparações entre escolas.

Neste sentido, a avaliação em questão é identificada como “avaliação de segunda geração”, que tem como finalidade subsidiar, a partir dos resultados dos alunos, políticas de responsabilização com atribuição de consequências para os agentes escolares. De acordo com Bonamino e Sousa (2012, p. 375), “quando as consequências dessas políticas são apenas simbólicas, elas são chamadas de *low stakes* ou de responsabilização branda”, pois “se limitam a traçar metas e a divulgar os resultados dos alunos por escola e rede de ensino, sem atrelar prêmios ou sanções a esses resultados” (Bonamino; Sousa, 2012, p. 380). Na avaliação de segunda geração, é contemplada,

[...] além da divulgação pública, a devolução dos resultados para as escolas, sem estabelecer consequências materiais. Nesse caso, as consequências são simbólicas e decorrem da divulgação e da apropriação das informações

sobre os resultados da escola pelos pais e pela sociedade. Esse tipo de mecanismo de responsabilização tem como pressuposto que o conhecimento dos resultados favorece a mobilização das equipes escolares para a melhoria da educação, bem como a pressão dos pais e da comunidade sobre a escola (Zaponi; Valença, 2009, *apud* Bonamino; Sousa, 2012, p. 375).

Já as avaliações de primeira e terceira geração são: 1ª geração – sua finalidade é acompanhar a evolução da qualidade da educação; e seus resultados são de amplo acesso, mas não são devolvidos para as escolas de forma individual; 3ª geração – têm políticas de responsabilização forte ou *high stakes*, contemplam sanções ou recompensas em virtude dos resultados; e a responsabilização é explicitada em normas, envolvendo mecanismos de remuneração em função de metas alcançadas (Zaponi; Valença, 2009, *apud* Bonamino; Sousa, 2012).

A divulgação dos resultados pela mídia através de *rankings* de escolas e a matriz de referência utilizada para a elaboração das avaliações interferem no ensino e limitam o currículo, pois acabam gerando uma pressão para que se ensine o que está sendo exigido nas avaliações para que se atinja a meta. As divulgações geram comparações que estabelecem uma in/exclusão, ou seja, incluem-se algumas escolas como dentro da norma estipulada e exclui-se outras como fora do padrão. Conforme Popkewitz e Lindblad (2001, p. 112-113), “as normas embutidas nas categorias sociais, econômicas e escolares [...] funcionam para desqualificar certas crianças que não ‘se encaixam’ nas normas da média, feitas para parecer universais”.

A conjunção da política e da pesquisa que deveria gerar a inclusão produz certas categorias de exclusão (Popkewitz; Lindblad, 2001). Isto acontece com os resultados da avaliação externa em análise, em que são gerados dados referentes não só ao resultado da prova, mas também a outros fatores que podem estar implicados no não aprendizado, como as questões socioeconômicas da família, a infraestrutura da escola e o nível de formação docente.

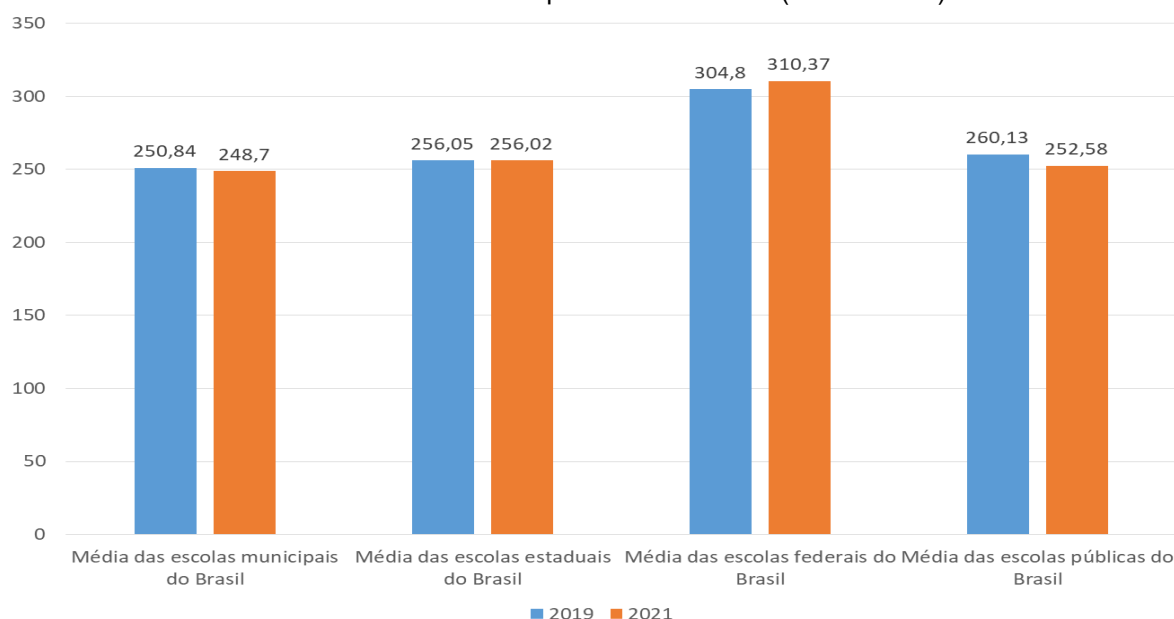
Informações para proceder com comparações são encontradas como categorias analíticas nesses resultados. “As informações aparecem como *dados* que convidam a comparações entre categorias no tempo e no espaço e podem ser utilizados em vários tipos de análises quantitativas” (Popkewitz; Lindblad, 2001, p. 114). Os saberes construídos “com base em *dados* coletados, em registros, em comparações, subsidiam decisões administrativas para manter e otimizar as características desejáveis da população” (Traversini; Bello, 2009, p. 137, *grifo dos autores*).

No entanto, essas “características desejáveis” nem sempre condizem com a realidade escolar e com o desejo de quem faz parte desse contexto. Sendo assim, é imprescindível levar em consideração também o fato de os alunos não quererem participar das avaliações externas ou estarem valorizando outros tipos de conhecimentos e isso pode estar implicando resultados tão abaixo do esperado.

Os baixos índices nos resultados desta avaliação instituem-se como uma “verdade” através dos números, trazendo uma visibilidade negativa às escolas públicas quando são divulgados, pois colocam “ênfase excessiva nas medidas cognitivas em detrimento das medidas sociais, escolares e pedagógicas” (Bonamino, 2016, p. 124).

No Gráfico 1, apresentamos os índices de proficiência leitora em língua portuguesa do 9º ano do EF, que é o foco deste estudo, do ano de 2019 e 2021 das escolas públicas brasileiras para se obter um comparativo da época anterior e posterior à pandemia de COVID-19.

**Gráfico 1** – Índices de proficiência leitora em Língua Portuguesa de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas brasileiras (2019 e 2021)



Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações do *site* do INEP, 2021.

Como pode-se perceber, as médias das escolas municipais e estaduais brasileiras e média geral de escolas públicas do Brasil encontram-se abaixo do que é considerado “ideal” para um aluno de 9º ano do EF. A pontuação mínima estipulada pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (Brasil, 2008) é de 275, de uma escala de no máximo 400 pontos. Estas três médias, de 2019 e 2021 respectivamente,

são muito parecidas, não apresentando uma diferença significativa entre o período anterior e posterior à pandemia: escolas municipais 250,84 e 248,70; escolas estaduais 256,05 e 256,02; e média geral das escolas públicas do Brasil 260,13 e 252,58. Já a média das escolas federais do Brasil está acima do estipulado, chegando a 304,80 e 310,37 pontos.

As metas que são estabelecidas devem ser alcançadas não somente pelas escolas de forma individual, mas também por municípios, estados, Distrito Federal e Brasil. Dessa forma, o objetivo é responsabilizar “cada ente federado em seu nível de abrangência e as redes de ensino, para que avancem em direção às metas projetadas pelo Ministério da Educação” (Monte; Vidal, 2020, p. 108).

Considerando que a educação é elemento central quando se trata de administrar a vida das pessoas e é necessária para que as relações de domínio e condução tenham continuidade (Camozzato; Costa, 2013), ela tem passado constantemente por auditorias, as quais substituíram a confiança que o governo conferia aos professores e especialistas (Traversini; Bello, 2009).

O SAEB pode ser considerado uma auditoria, na qual o processo educacional está submetido e sendo avaliado. Os seus resultados são confrontados com os objetivos iniciais da política curricular nacional, e os exames são elaborados por especialistas externos às instituições nas quais serão aplicados (Traversini; Bello, 2009). O resultado das avaliações do SAEB é gerado a partir dos níveis de leitura dos alunos. Estes níveis estão descritos no Quadro 12.

**Quadro 12** – Descrição dos níveis de proficiência em Língua Portuguesa/9º ano do Ensino Fundamental

<b>Nível</b>	<b>Descrição do Nível</b>
Nível 0 – Desempenho menor que 200	O Saeb não utilizou itens que avaliam as habilidades deste nível. Os estudantes do 9º ano com desempenho menor que 200 requerem atenção especial, pois ainda não demonstram habilidades muito elementares que deveriam apresentar nessa etapa escolar.
Nível 1 – Desempenho maior ou igual a 200 e menor que 225	Os estudantes provavelmente são capazes de: Reconhecer expressões características da linguagem (científica, jornalística etc.) e a relação entre expressão e seu referente em reportagens e artigos de opinião. Inferir o efeito de sentido de expressão e opinião em crônicas e reportagens.
Nível 2 – Desempenho maior ou igual a 225 e menor que 250	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Localizar informações explícitas em fragmentos de romances e crônicas. Identificar tema e assunto em poemas e charges, relacionando elementos verbais e não verbais. Reconhecer o sentido estabelecido pelo uso de expressões, de pontuação, de conjunções em poemas, charges e fragmentos de romances. Reconhecer relações de causa e consequência e características de personagens em lendas e fábulas. Reconhecer recurso argumentativo em artigos de opinião. Inferir efeito de sentido de repetição de expressões em crônicas.

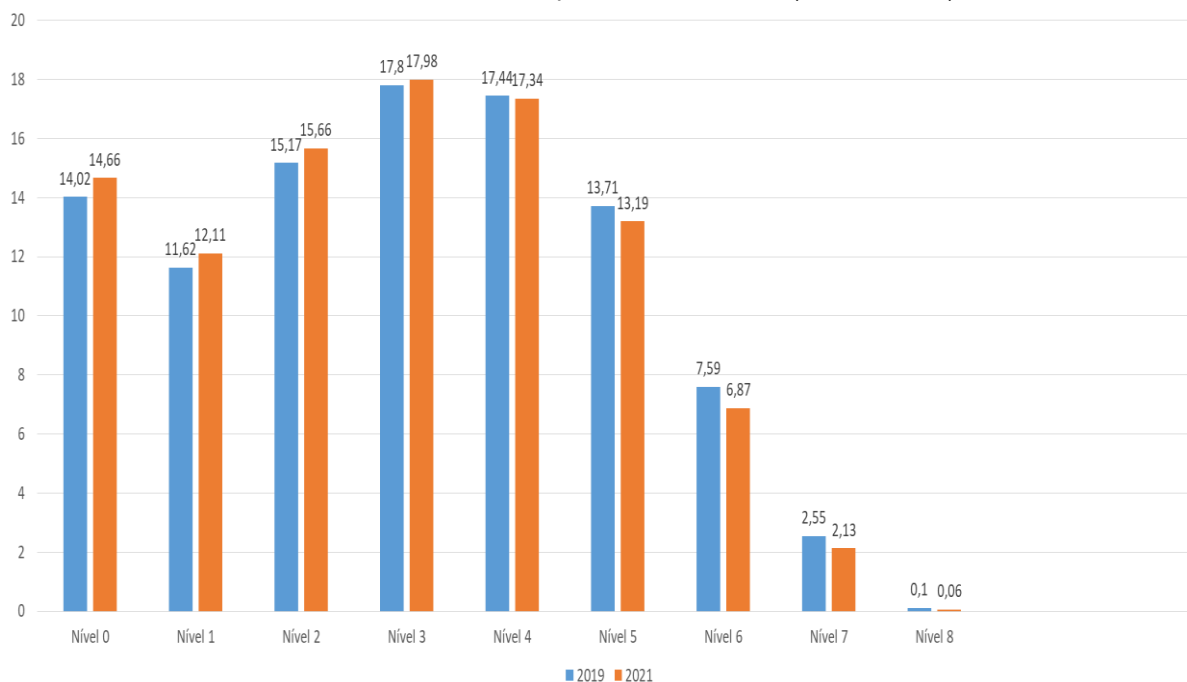
<p>Nível 3 – Desempenho maior ou igual a 250 e menor que 275</p>	<p>Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Localizar informações explícitas em crônicas e fábulas. Identificar os elementos da narrativa em letras de música e fábulas. Reconhecer a finalidade de abaixo-assinado e verbetes. Reconhecer relação entre pronomes e seus referentes e relações de causa e consequência em fragmentos de romances, diários, crônicas, reportagens e máximas (provérbios). Interpretar o sentido de conjunções, de advérbios, e as relações entre elementos verbais e não verbais em tirinhas, fragmentos de romances, reportagens e crônicas. Comparar textos de gêneros diferentes que abordem o mesmo tema. Inferir tema e ideia principal em notícias, crônicas e poemas. Inferir o sentido de palavra ou expressão em história em quadrinhos, poemas e fragmentos de romances.</p>
<p>Nível 4 – Desempenho maior ou igual a 275 e menor que 300</p>	<p>Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Localizar informações explícitas em artigos de opinião e crônicas. Identificar finalidade e elementos da narrativa em fábulas e contos. Reconhecer opiniões distintas sobre o mesmo assunto em reportagens, contos e enquetes. Reconhecer relações de causa e consequência e relações entre pronomes e seus referentes em fragmentos de romances, fábulas, crônicas, artigos de opinião e reportagens. Reconhecer o sentido de expressão e de variantes linguísticas em letras de música, tirinhas, poemas e fragmentos de romances. Inferir tema, tese e ideia principal em contos, letras de música, editoriais, reportagens, crônicas e artigos. Inferir o efeito de sentido de linguagem verbal e não verbal em charges e história em quadrinhos. Inferir informações em fragmentos de romance. Inferir o efeito de sentido da pontuação e da polissemia como recurso para estabelecer humor ou ironia em tirinhas, anedotas e contos.</p>
<p>Nível 5 – Desempenho maior ou igual a 300 e menor que 325</p>	<p>Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Localizar a informação principal em reportagens. Identificar ideia principal e finalidade em notícias, reportagens e resenhas. Reconhecer características da linguagem (científica, jornalística etc.) em reportagens. Reconhecer elementos da narrativa em crônicas. Reconhecer argumentos e opiniões em notícias, artigos de opinião e fragmentos de romances. Diferenciar abordagem do mesmo tema em textos de gêneros distintos. Inferir informação em contos, crônicas, notícias e charges. Inferir sentido de palavras, da repetição de palavras, de expressões, de linguagem verbal e não verbal e de pontuação em charges, tirinhas, contos, crônicas e fragmentos de romances.</p>
<p>Nível 6 – Desempenho maior ou igual a 325 e menor que 350</p>	<p>Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Identificar ideia principal e elementos da narrativa em reportagens e crônicas. Identificar argumento em reportagens e crônicas. Reconhecer o efeito de sentido da repetição de expressões e palavras, do uso de pontuação, de variantes linguísticas e de figuras de linguagem em poemas, contos e fragmentos de romances. Reconhecer a relação de causa e consequência em contos. Reconhecer diferentes opiniões entre cartas de leitor que abordam o mesmo tema. Reconhecer a relação de sentido estabelecida por conjunções em crônicas, contos e cordéis. Reconhecer o tema comum entre textos de gêneros distintos. Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de figuras de linguagem e de recursos gráficos em poemas e fragmentos de romances. Diferenciar fato de opinião em artigos e reportagens. Inferir o efeito de sentido de linguagem verbal e não verbal em tirinhas.</p>
<p>Nível 7 – Desempenho maior ou igual a 350 e menor que 375</p>	<p>Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Localizar informações explícitas, ideia principal e expressão que causa humor em contos, crônicas e artigos de opinião. Identificar variantes linguísticas em letras de música. Reconhecer a finalidade e a relação de sentido estabelecida por conjunções em lendas e crônicas.</p>
<p>Nível 8 – Desempenho maior ou igual a 375</p>	<p>Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Localizar ideia principal em manuais, reportagens, artigos e teses. Identificar os elementos da narrativa em contos e crônicas. Diferenciar fatos de opiniões e opiniões diferentes em artigos e notícias. Inferir o sentido de palavras em poemas.</p>

Fonte: INEP, 2013.

Em relação aos níveis apresentados, dizer que um aluno está posicionado em determinado nível da escala, pressupõe-se que, além de ter desenvolvido as habilidades referentes ao nível, provavelmente também desenvolve as habilidades referentes aos níveis anteriores (INEP, 2013). De acordo com o PDE (Brasil, 2008), espera-se que, pelo menos, 70% dos alunos estejam acima do nível 4 na escala<sup>14</sup> de proficiência. No entanto, não é o que foi apresentado a partir dos resultados produzidos.

No Gráfico 2, constam os níveis de proficiência em leitura de língua portuguesa de alunos do 9º ano do EF de escolas públicas brasileiras do ano de 2019 e 2021 para que se compreenda o processo até chegar ao resultado final.

**Gráfico 2** – Níveis de proficiência leitora em Língua Portuguesa de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas brasileiras (2019 e 2021)



Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações do *site* do INEP, 2021.

A partir desses resultados, verificamos que os níveis de proficiência em leitura das escolas públicas do Brasil concentram-se mais entre os níveis 0 e 3 nas duas avaliações mais recentes, 2019 e 2021, divulgadas até o momento:

- Média das escolas públicas brasileiras em 2019: nível 0 – 14,02%; nível 1 – 11,62%; nível 2 – 15,17%; e nível 3 – 17,8%, totalizando 58,61%. Nível 4 –

<sup>14</sup> Os resultados são apresentados em uma escala de proficiência, composta por níveis progressivos e cumulativos, da menor para a maior proficiência.

17,44%; nível 5 – 13,71%; nível 6 – 7,59%; nível 7 – 2,55%; e nível 8 – 0,10%, totalizando 41,39%.

- Média das escolas públicas brasileiras em 2021: nível 0 – 14,66%; nível 1 – 12,11%; nível 2 – 15,66%; e nível 3 – 17,98%, totalizando 60,41%. Nível 4 – 17,34%; nível 5 – 13,19%; nível 6 – 6,87%; nível 7 – 2,13%; e nível 8 – 0,06%, totalizando 39,59%.

Portanto, não atingiram o que o PDE (Brasil, 2008) considera como positivo: mais de 70% dos alunos acima do nível 4.

No entanto, é preciso entender que a estatística/os dados produzidos pelo SAEB são uma ficção, pois “as categorias não são reais, mas representações elaboradas para identificar e ordenar relações e permitir planejamentos sociais” (Popkewitz; Lindblad, 2001, p. 112), porém não se deixa de reconhecer que os números respondem a algo no mundo, ou seja, a estatística como campo de produção e reprodução culturais.

Os alunos com baixa proficiência leitora são produzidos pelos resultados dessas avaliações e das políticas neoliberais educacionais. No entanto, esses resultados e políticas nos permitem inventar novos olhares de estranhamento a esses índices, “quando conhecemos mais de perto esses sujeitos [...], quando vamos compreendendo como se formam os estigmas sociais com determinadas parcelas da população de risco” (Mello, 2012, p. 96) e quando pensamos nos multiletramentos dos sujeitos e nas suas estratégias de sobrevivência frente a tantas desigualdades sociais (Mello, 2012).

Neste sentido, corroboramos com Werle (2010) ao apontar que:

Por suas características, as avaliações como SAEB e Prova Brasil apresentam a “floresta” [...] e, caso produzam algumas informações sobre as árvores, não passa da afirmativa de que são árvores (nível genérico), não chegando à especificação do tipo, tempo de vida, se é muda nova ou planta robusta, se floresceu abundantemente ou se não produz fruto há algum tempo, se contém jacarandás, jequitibás ou ipês (Werle, 2010, p. 25).

Sendo assim, não se pode considerar o SAEB – 9º ano do EF como “o diagnóstico da educação brasileira”, mas como “uma representação” que produz significados sociais, múltiplos sentidos e “fabrica” identidades discentes. “O principal problema de investigação não seria o de quantificar os recursos disponíveis para os atores ou mesmo aquilo que lhes falta, mas descobrir, no interior de determinado contexto social, as provas efetivamente vividas” (Carrano; Marinho; Oliveira, 2015, p.

1441). Nessas descobertas, é possível identificar as trajetórias de escolarização de cada jovem, a partir de fatores extra e intraescolares. Dubar (1998, *apud* Carrano; Marinho; Oliveira, 2015) traz duas perspectivas de análise dessas trajetórias sociais:

A primeira trata a questão como uma sequência de posições em um ou mais campos da prática social (trajetórias objetivas), em contraposição a outras posições que buscam considerá-la como uma história pessoal cujo relato atualiza visões de si e do mundo (trajetórias subjetivas). Para o autor, deve-se considerar em uma perspectiva relacional tanto as posições objetivas (escolares, profissionais) quanto as categorias de linguagem que os sujeitos utilizam para narrar suas histórias de vida em situações de entrevista (Dubar, 1998, *apud* Carrano; Marinho; Oliveira, 2015, p. 1442).

Castro (2011) alerta para um outro fato que é o jovem ser objeto do discurso do outro e, desta forma, é silenciado e enredado nas estruturas de dominação que ele mesmo desconhece. Sendo assim, “continuam a se subjetivar como tutelados, invisíveis e ‘não falantes’” (Castro, 2011, p. 300). No entanto, existem alguns movimentos da juventude que tendem a buscar com que sejam mais visíveis na vida social.

A partir dos dados produzidos por esta avaliação em larga escala, políticas públicas são construídas convocando constantemente a educação como estratégia de governo para solucionar problemas sociais. Para Sardagna (2007), as políticas públicas são “práticas que não só foram sendo produzidas juntamente com a noção de Estado, como também foram produzindo e sendo produzidas em novas práticas, definindo novos tempos, espaços, campos de saberes, instituições e os próprios sujeitos dessas instituições” (Sardagna, 2007, p. 174). Nessa definição, *prática* designa regras que submetem os sujeitos e não a atividade de um sujeito, sendo o discurso uma prática que constitui “os objetos e as realidades sobre as quais operam” (Sardagna, 2007, p. 174). Segundo Veiga-Neto (2003, p. 54, *apud* Sardagna, 2007, p. 174), “é o discurso que constitui a prática”.

Através do alargamento das funções da escola, no interior do que conhecemos como sociedade da aprendizagem, os sujeitos passam a aceitar a verdade de que a escola resolverá os problemas sociais e modificará suas atuais condições de vida para ficarem fora dos índices que vinculam pobreza e baixa escolarização (Lockmann, 2016). Sendo assim, o SAEB pode estar apontando determinados conhecimentos escolares como importantes para o processo educacional e promovendo formas de regulação das ações produzidas pelos sujeitos.



Nesta pesquisa, consideramos a estatística como um conjunto de práticas que estimula a criação de identidade/diferença, representação, produção, consumo e regulação. A estatística enquanto uma racionalidade, uma forma de pensar, produzir, conduzir e administrar os problemas advindos da sociedade. Consideramos também que o saber estatístico não é mero conteúdo escolar restrito aos processos de ensinar e aprender, mas uma tecnologia para a orientação das condutas, no quadro de uma racionalidade governamental contemporânea (Lockmann; Traversini, 2017).

Este saber conduz/regula o sujeito de tal modo que ele interpreta os resultados negativos e não quer fazer parte dos dados estatísticos indesejáveis (Lockmann, 2016). É um governo que se dá pela aprendizagem dos conhecimentos escolares e que a utiliza como estratégia para o governo de si mesmo. Estes conhecimentos circundam, transcendem e também atravessam a escola, gerando aprendizagens que intentam nos constituir em diversificados espaços e artefatos (Camozzato; Costa, 2013).

Nesta perspectiva, a estatística produzida a partir dos resultados do SAEB opera como uma tecnologia para governar e auditar os espaços considerados problemáticos, ou seja, a escola, sendo o saber estatístico necessário para a tomada de decisões, para produzir verdades e para moldar as realidades das sociedades por meio da quantificação (Traversini; Bello, 2009). Dessa forma, a estatística é considerada uma modalidade que produz conhecimento para governar e tornar calculável os diversos arranjos sociais e modos de vida (Popkewitz; Lindblad, 2001), uma vez que “os dados são organizados em forma de tabelas, gráficos, possibilitando comparações e ordenamentos na forma de *ranking*” (Werle, 2010, p. 25).

À vista disso, após refletir sobre o SAEB enquanto um “diagnóstico” da Educação brasileira, no próximo item vamos abordá-lo enquanto um artefato cultural e pedagógico.

### **3.3 SAEB: artefato cultural e pedagógico?**

Determinadas formações discursivas e práticas sociais são criadas a partir dos resultados gerados pelo SAEB – 9º ano do EF. No entanto, não se pode considerá-las como simplesmente espelhos da realidade, mas como um campo de práticas culturais.

Nesse campo de práticas culturais, a avaliação do SAEB pode ser observada como um artefato cultural e pedagógico, pois, de acordo com Giroux e McLaren (1995):

Existe pedagogia em qualquer lugar em que o conhecimento é produzido, em qualquer lugar em que existe a possibilidade de traduzir a experiência e construir verdades, mesmo que essas verdades pareçam irremediavelmente redundantes, superficiais e próximas ao lugar-comum (Giroux; McLaren, 1995, p. 144).

Seguindo essa perspectiva, concebemos essa avaliação em larga escala não apenas como uma representação do conhecimento dos alunos, mas também de suas subjetividades que não podem ser silenciadas através de um único discurso dominante. Dessa forma, os indicadores, produzidos a partir dessa avaliação, têm por objetivo produzir algumas informações sobre a conjuntura em que cada escola desenvolve o trabalho educativo e situar o público atendido pela escola em um estrato ou nível social (INEP, 2014). Também, conforme o Indicador de Nível Socioeconômico do Saeb 2021 (INEP, 2023c, p. 04), “auxiliam o monitoramento da rede escolar, fornecendo elementos para o gestor definir políticas, além de poderem ser usados como fatores associados aos resultados de proficiência dos estudantes”.

O indicador contextual do nível socioeconômico é calculado a partir da escolaridade dos pais ou responsáveis (considera-se a escolaridade mais alta de um dos dois), da posse de bens e da contratação de serviços pela família dos alunos, formando uma média/grupo por escola, que inicia no grupo 1 (nível socioeconômico mais baixo) até grupo 8 (nível socioeconômico mais alto). Esses elementos, além de serem base para esse indicador, também o são para outras avaliações internacionais e outros estudos (Alves; Soares; Xavier, 2014, *apud* INEP, 2023c).

Segue, no Quadro 13, a descrição dos níveis socioeconômicos dos estudantes organizados pelo INEP e pela Diretoria de Avaliação da Educação Básica (DAEB):

**Quadro 13** – Descrição dos níveis socioeconômicos dos estudantes

Níveis	Descrição
I	Este é o nível inferior da escala, no qual os estudantes têm dois ou mais desvios-padrão abaixo da média nacional do Inse. A maioria dos estudantes respondeu ter em sua casa bens como uma geladeira, uma televisão, um banheiro e um celular com internet, sendo que eles não possuem muitos dos bens e serviços pesquisados (computador, TV por internet, carro, <i>wi-fi</i> , mesa para estudar, garagem, forno de micro-ondas, aspirador de pó, máquina de lavar roupa e freezer). Algumas respostas não obtiveram maioria, mas indicam que parte dos estudantes afirmou possuir um ou dois quartos para dormir e ter escolaridade da mãe (ou responsável) e/ou do pai (ou responsável) variando entre até o 5º ano do ensino fundamental incompleto e o ensino fundamental completo.
II	Neste nível, os estudantes estão entre um e dois desvios-padrão abaixo da média nacional do Inse. A maioria dos estudantes respondeu ter em sua casa uma geladeira, uma

	televisão, um banheiro, sendo que eles não possuem muitos dos bens e serviços pesquisados. Algumas respostas não obtiveram maioria, mas indicam que parte dos estudantes afirmou possuir máquina de lavar roupa, um ou dois celulares com internet, um ou dois quartos para dormir, <i>wi-fi</i> , mesa para estudar e escolaridade da mãe (ou responsável) e/ou do pai (ou responsável) variando entre até 5º ano do ensino fundamental incompleto e ensino médio completo.
III	Neste nível, os estudantes estão entre meio e um desvio-padrão abaixo da média nacional do Inse. A maioria dos estudantes respondeu ter em sua casa uma geladeira, uma televisão, um banheiro, <i>wi-fi</i> e máquina de lavar roupa, sendo que eles não possuem muitos dos bens e serviços pesquisados. Algumas respostas não obtiveram maioria, mas indicam que parte dos estudantes afirmou possuir freezer, TV por internet, dois ou mais quartos para dormir, dois ou mais celulares com internet e a escolaridade da mãe (ou responsável) e/ou do pai (ou responsável) variando entre 5º ano do ensino fundamental completo e ensino médio completo.
IV	Neste nível, os estudantes estão até meio desvio-padrão abaixo da média nacional do Inse. A maioria dos estudantes respondeu ter em sua casa uma geladeira, um banheiro, <i>wi-fi</i> , máquina de lavar roupa, TV por internet, freezer e dois ou mais celulares com internet, sendo que eles não possuem alguns dos bens e serviços pesquisados. Algumas respostas não obtiveram maioria, mas indicam que parte dos estudantes afirmou possuir uma ou duas televisões, forno de micro-ondas, garagem, carro, mesa para estudar, um computador, dois ou mais quartos para dormir e escolaridade da mãe (ou responsável) e/ou do pai (ou responsável) variando entre 5º ano do ensino fundamental completo e o ensino médio completo.
V	Neste nível, os estudantes estão até meio desvio-padrão acima da média nacional do Inse. A maioria dos estudantes respondeu ter em sua casa uma geladeira, dois ou mais celulares com internet, um carro, mesa para estudar, <i>wi-fi</i> , TV por internet, garagem, forno de micro-ondas, máquina de lavar roupa e freezer. Algumas respostas não obtiveram maioria, mas indicam que parte dos estudantes afirmou possuir um ou dois banheiros, uma ou duas televisões, dois ou mais quartos para dormir, aspirador de pó, um computador e escolaridade da mãe (ou responsável) variando entre ensino médio e ensino superior completo e do pai (ou responsável) entre ensino fundamental completo e ensino médio completo.
VI	Neste nível, os estudantes estão de meio a um desvio-padrão acima da média nacional do Inse. A maioria dos estudantes respondeu ter em sua casa uma geladeira, dois ou mais celulares com internet, um carro, mesa para estudar, <i>wi-fi</i> , TV por internet, garagem, forno de micro-ondas, máquina de lavar roupa, freezer e aspirador de pó. Algumas respostas não obtiveram maioria, mas indicam que parte dos estudantes afirmou possuir um ou dois banheiros, uma ou duas televisões, dois ou mais quartos para dormir, um ou mais computadores e escolaridade da mãe (ou responsável) e/ou do pai (ou responsável) variando entre ensino médio e ensino superior completo.
VII	Neste nível, os estudantes estão de um a dois desvios-padrão acima da média nacional do Inse. A maioria dos estudantes respondeu ter em sua casa três ou mais quartos para dormir, dois ou mais computadores, garagem, mesa para estudar, <i>wi-fi</i> , máquina de lavar roupa, TV por internet, freezer, aspirador de pó, forno de micro-ondas e três ou mais celulares com internet. Algumas respostas não obtiveram maioria, mas indicam que parte dos estudantes afirmou possuir dois ou mais banheiros, um ou mais carros, duas ou mais televisões, uma ou mais geladeiras e escolaridade da mãe (ou responsável) e/ou do pai (ou responsável) variando entre ensino médio e ensino superior completo.
VIII	Este é o nível superior da escala no qual os estudantes estão dois desvios-padrão ou mais acima da média nacional do Inse. A maioria dos estudantes respondeu ter em sua casa todas as respostas mais altas sobre os bens, ou seja: duas geladeiras, três ou mais quartos para dormir, três ou mais televisões, três ou mais banheiros, três ou mais celulares com internet, dois ou mais computadores, garagem, mesa para estudar, <i>wi-fi</i> , máquina de lavar roupa, TV por internet, forno de micro-ondas, freezer e aspirador de pó. A escolaridade da mãe (ou responsável) e/ou do pai (ou responsável) é caracterizada por ensino superior completo.

Fonte: INEP, 2023c.

O Quadro 13 apresenta “a interpretação dos níveis da escala em função da distribuição empírica das respostas” (INEP, 2023c, p. 12), considerando “as porcentagens mais altas e as adjacentes até completar o critério de 65% para inserir essas categorias de respostas na descrição complementar de cada nível [...] assim como foi feito em 2019” (INEP, 2023c, p. 12).

Nesta pesquisa, reconhecemos a importância desse indicador para auxílio na identificação das desigualdades educacionais; como fonte de informação para orientar decisões de gestão sobre ações educativas e sobre investimentos que contribuam para a educação; bem como conhecer a sua evolução temporal. No entanto, é preciso fazer alguns questionamentos.

Para que se possa acrescentar mais elementos a este estudo, no próximo item haverá uma contextualização e problematização do questionário socioeconômico aplicado, em 2017, 2019 e 2021, com as turmas de 9º ano do EF, público-alvo desta pesquisa.

### *3.3.1 Questionário socioeconômico: quais possibilidades de ser jovem são apresentadas?*

A problematização do questionário socioeconômico será realizada a partir do aporte teórico dos Estudos Culturais, pois, para Grossberg (2019), estes “tentam reconstruir as obviedades, o que é dado como certo, não apenas para mudar as maneiras como as julgamos, ou mesmo, apenas, para as trazermos à consciência” (Grossberg, 2019, p. 25), mas também para “problematizá-las, para problematizar os contextos e temporalidades maiores que as mantêm em cena e para fazer com que pareçam razoáveis, inevitáveis ou simplesmente do jeito que o mundo é” (Grossberg, 2019, p. 25).

Para este autor (Grossberg, 2019), os Estudos Culturais “estão empenhados em fazer parte da mudança política e social [...] através da mediação da produção do melhor conhecimento possível, da criação de melhores mapas que possam abrir estratégias alternativas que conduzam a melhores futuros e melhores histórias” (Grossberg, 2019, p. 24). Por isso um dos aportes teóricos para esta pesquisa foi este, pois os Estudos Culturais buscam dar voz ao não dito e visibilizar o invisível; oferecem uma pedagogia que permite às pessoas pensar sobre as suas vidas e os contextos

que as tornam possíveis; e preocupam-se com o que as práticas intelectuais e políticas comunicam àqueles que estão tentando alcançar e comover (Grossberg, 2019).

A partir desse aporte teórico, refletiremos não somente sobre as perguntas e respostas incluídas no questionário socioeconômico, mas também em termos de suas exclusões para que os estudantes e professores não vejam certos conhecimentos e perfis exigidos no questionário do SAEB como algo a ser “reverenciado e recebido, validando, ao mesmo tempo, o conhecimento que os/as estudantes adquiriram a partir de suas próprias experiências pessoais e suas lutas por significados e identidade” (Giroux; McLaren, 1995, p. 148).

Seguindo essa concepção, para exemplificar, as perguntas do questionário socioeconômico do SAEB – 9º ano do EF de 2017, 2019 e 2021 serão trazidas à análise a partir de conjuntos de perguntas por temas que foram identificados. São eles: identidade; posse de bens e contratação de serviços; núcleo familiar (escolaridade, incentivo e participação nos estudos); atividades extraclasse; região/trajeto até a escola; vida escolar; e planejamento de vida.

Escolhemos as versões de 2017, 2019 e 2021 do questionário por ter havido algumas mudanças de uma edição para a outra. A partir disso, queremos refletir sobre essas mudanças para analisar as possíveis alterações sobre as representações de juventudes veiculadas, instituídas e valorizadas a partir do questionário socioeconômico preenchido pelos alunos.

A seguir, no Quadro 14, o primeiro conjunto de perguntas sobre o tema Identidade nos questionários de 2017, 2019 e 2021:

**Quadro 14** – Questionário do aluno: identidade

2017	2019	2021
1) Qual é o seu sexo?		1) Qual é o seu sexo?
	1) Qual língua você fala com mais frequência em sua casa?	3) Qual é a língua que seus pais falam com mais frequência em casa?
2) Qual é a sua cor ou raça?	2) Qual é a sua cor ou raça?	4) Qual é a sua cor ou raça?
3) Você poderia nos dizer qual é o mês de seu aniversário?		
4) Em que ano você nasceu?		2) Qual é a sua idade?
		5) Você possui algum tipo de necessidade especial?

Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações do *site* do INEP, 2023d.

O questionário socioeconômico de 2017 e de 2021 inicia com uma pergunta sobre gênero, dando apenas duas possibilidades de resposta que se concentram no

binarismo feminino e masculino, deixando de fora outras possibilidades de ser jovem. O SAEB, enquanto política pública de avaliação, poderia estar identificando diversas identidades (gênero, sexual, étnica...). No entanto, o que há é a fixação de uma identidade com argumentos biológicos/da natureza e essencialismos culturais (Silva, 2000). Poderia se refletir sobre a questão de cruzar fronteiras e de estar na fronteira, nos limiares, nos interstícios, de ter uma identidade ambígua, indefinida. Em 2019, não teve essa pergunta.

No questionário de 2019, houve a inclusão de uma pergunta sobre a língua que o estudante mais fala em sua casa. Essa pergunta permaneceu em 2021. Acreditamos que esta inclusão foi positiva, pois valoriza os diferentes grupos étnicos e, principalmente, a população brasileira que não tem o português como primeira língua, como ocorre, por exemplo, com os povos indígenas e os imigrantes.<sup>15</sup>

Nas três versões do questionário, há uma mesma pergunta sobre cor e raça, porém, a partir das respostas (branca, preta, parda, amarela, indígena, não quero declarar), verificamos que não valoriza as diferentes etnias que temos presente em nosso país através das constantes imigrações.

As perguntas sobre o ano de nascimento e o mês de aniversário, feitas em 2017, não se mantiveram na versão de 2019 e de 2021, mas é perguntado sobre a idade na versão de 2021. Uma outra pergunta muito importante foi incluída na versão de 2021: se o aluno possui algum tipo de necessidade especial. Esse tipo de questionamento visa à equidade educacional e proposição de políticas de inclusão.

A partir dessas perguntas, consideramos que as políticas públicas deveriam reconhecer e valorizar as diferenças e o hibridismo, esse processo de produção das identidades nacionais, raciais, étnicas e de gênero; e incorporar as diversas tradições culturais dos grupos que fazem parte da sociedade, inclusive daqueles que, historicamente, vivem em condição de subordinação. Consideramos também que a ampliação deste foco nas perguntas auxiliaria na implementação de novas políticas públicas voltadas a estes públicos e nas relações interculturais, diminuindo conflitos e processos de exclusão. O que pode provocar uma “desconstrução permanente dos essencialismos que homogeneízam as diferenças e reproduzem os preconceitos com os diferentes grupos étnicos e culturais” (Weschenfelder; Oliveira; Fabris, 2021, p.

---

<sup>15</sup> Em 2021, foram 29.107 solicitantes de reconhecimento da condição de refugiado, sendo 22.856 venezuelanos (Cavalcanti; Oliveira; Silva, 2022).

671), sendo capaz de gerar um currículo que seja pautado nas diferenças e não em sua homogeneização.

Dando continuidade às questões do questionário socioeconômico, o Quadro 15 trata sobre o grupo de perguntas que versa sobre a posse de bens e contratação de serviços:

**Quadro 15** – Questionário do aluno: posse de bens e contratação de serviços

2017	2019	2021
5) Na sua casa tem televisão em cores?	9) Dos itens relacionados abaixo, quantos existem na sua casa? e) Televisão.	11) Dos itens relacionados abaixo, quantos existem na sua casa? e) Televisão.
6) Na sua casa tem aparelho de rádio?		
7) Na sua casa tem videocassete e/ou DVD?		
8) Na sua casa tem geladeira?	9) Dos itens relacionados abaixo, quantos existem na sua casa? a) Geladeira.	11) Dos itens relacionados abaixo, quantos existem na sua casa? a) Geladeira.
9) Na sua casa tem freezer (parte da geladeira duplex)?	10) Na sua casa tem: i) Freezer (independente ou segunda porta da geladeira).	
10) Na sua casa tem freezer separado da geladeira?	10) Na sua casa tem: i) Freezer (independente ou segunda porta da geladeira).	12) Na sua casa tem: h) Freezer (independente ou segunda porta da geladeira).
11) Na sua casa tem máquina de lavar roupa (O tanquinho NÃO deve ser considerado)?	10) Na sua casa tem: h) Máquina de lavar roupa.	12) Na sua casa tem: g) Máquina de lavar roupa.
12) Na sua casa tem carro?	9) Dos itens relacionados abaixo, quantos existem na sua casa? g) Carro.	11) Dos itens relacionados abaixo, quantos existem na sua casa? g) Carro.
13) Na sua casa tem computador?	9) Dos itens relacionados abaixo, quantos existem na sua casa? c) Computador (ou <i>notebook</i> ).	11) Dos itens relacionados abaixo, quantos existem na sua casa? c) Computador (ou <i>notebook</i> ).
14) Na sua casa tem banheiro?	9) Dos itens relacionados abaixo, quantos existem na sua casa? f) Banheiro.	11) Dos itens relacionados abaixo, quantos existem na sua casa? f) Banheiro.
15) Na sua casa tem quartos para dormir?	9) Dos itens relacionados abaixo, quantos existem na sua casa? d) Quartos para dormir.	11) Dos itens relacionados abaixo, quantos existem na sua casa? d) Quartos para dormir.
	10) Na sua casa tem: c) Um quarto só seu.	12) Na sua casa tem: c) Um quarto só seu.
	9) Dos itens relacionados abaixo, quantos existem na sua casa? b) <i>Tablet</i> .	11) Dos itens relacionados abaixo, quantos existem na sua casa? b) <i>Tablet</i> .
		11) Dos itens relacionados abaixo, quantos existem na sua casa?

		h) Celular com internet ( <i>smartphone</i> ).
	10) Na sua casa tem: a) Tv a cabo (Ex.: Net ©, Sky © etc.). b) Rede Wi-Fi. d) Mesa para estudar (ou escrivaninha). e) Garagem. f) Forno de micro-ondas. g) Aspirador de pó.	12) Na sua casa tem: a) Tv por internet (Netflix, GloboPlay, etc.). b) Rede Wi-Fi. d) Mesa para estudar. e) Forno de micro-ondas. f) Aspirador de pó. i) Garagem.
17) Em sua casa trabalha empregado(a) doméstico(a) pelo menos cinco dias por semana?	7) Com que frequência sua família paga alguém para auxiliar nos trabalhos domésticos (faxina ou limpeza)?	
		22) Durante a pandemia, indique a frequência com que os seguintes fatos ocorreram: a) Eu possuía equipamento adequado para acompanhar o ensino remoto. b) Eu tive conexão de internet adequada para acesso às aulas remotas. g) Em casa havia um lugar tranquilo para eu assistir às aulas.

Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações do *site* do INEP, 2023d.

Nesse quadro, no que se refere ao ano de 2017, há perguntas sobre a posse e quantidade de bens: televisão em cores, aparelho de rádio, videocassete e/ou DVD, geladeira, freezer, máquina de lavar roupa, carro, computador, banheiro, quartos para dormir; além de uma pessoa para ajudar nas tarefas domésticas. Já no ano de 2019, houve algumas atualizações, não se pergunta mais sobre televisão em cores, somente se tem televisão e qual a quantidade. Não há perguntas sobre videocassete, DVD e aparelho de rádio, julgando, portanto, como itens ultrapassados. Itens novos são acrescentados ao questionário de 2019: Tv a cabo; rede Wi-Fi; mesa para estudar (ou escrivaninha); garagem; forno de micro-ondas; aspirador de pó; e *tablet*. Inclui-se também a pergunta sobre o estudante ter um quarto só seu. Já, em 2021, o item Tv a cabo foi trocado por Tv por internet. Além de ser acrescentado o item celular com internet. Outra pergunta foi acrescentada sobre as condições que o aluno possuía para participar das aulas remotas durante o período da pandemia de COVID-19.

Supõe-se que tudo isto facilita a vida de quem estuda por poupar tempo, por ter condições para pesquisar e se concentrar, para se locomover com mais rapidez, entre outros. Contudo, “esses instrumentos são ainda bastante precários para permitir



um equacionamento satisfatório das influências extra-escolares no aproveitamento escolar dos alunos” (Bonamino; Franco, 1999, p. 115).

Os efeitos da desigualdade devem ser observados, pois estes asseguram modos diversos de enfrentamento, interação e eventual superação do distanciamento em relação ao cotidiano e às práticas escolares (Spósito; Souza; Silva, 2018). Ou seja, os estudantes desenvolvem identidades e valores próprios, relativos ou destoantes dos padrões sociais do seu tempo (Groppo, 2016). Processos e inserções poderão ocorrer em tempos diferentes para cada um/a, em função de pertencimentos como gênero, raça e classe, dentre outros.

Questões sobre o núcleo familiar (escolaridade, incentivo e participação nos estudos) também são realizadas conforme indicadas no quadro abaixo:

**Quadro 16** – Questionário do aluno: núcleo familiar (escolaridade, incentivo e participação nos estudos)

2017	2019	2021
16) Incluindo você, quantas pessoas vivem atualmente em sua casa?	3) Normalmente, quem mora na sua casa?	6) Normalmente, quem mora na sua casa?
18) Você mora com sua mãe?		
22) Você mora com seu pai?		
19) Até que série sua mãe, ou a mulher responsável por você, estudou?	4) Qual é a maior escolaridade da sua mãe (ou mulher responsável por você)?	7) Qual é a maior escolaridade da sua mãe (ou mulher responsável por você)?
20) Sua mãe, ou a mulher responsável por você, sabe ler e escrever?		
23) Até que série seu pai, ou o homem responsável por você, estudou?	5) Qual é a maior escolaridade de seu pai (ou homem responsável por você)?	8) Qual é a maior escolaridade de seu pai (ou homem responsável por você)?
24) Seu pai, ou o homem responsável por você, sabe ler e escrever?		
21) Você vê sua mãe, ou a mulher responsável por você, lendo?		9) Com que frequência seus pais ou responsáveis costumam: a) Ler em casa.
25) Você vê o seu pai, ou o homem responsável por você, lendo?		9) Com que frequência seus pais ou responsáveis costumam: a) Ler em casa.
26) Com qual frequência seus pais, ou responsáveis por você, vão à reunião de pais?	6) Com que frequência seus pais ou responsáveis costumam: e) Ir às reuniões de pais na escola.	9) Com que frequência seus pais ou responsáveis costumam: f) Ir às reuniões de pais na escola.
27) Seus pais ou responsáveis incentivam você a estudar?	6) Com que frequência seus pais ou responsáveis costumam:	9) Com que frequência seus pais ou responsáveis costumam:

	b) Incentivar você a estudar.	c) Incentivar você a estudar.
28) Seus pais ou responsáveis incentivam você a fazer o dever de casa e/ou os trabalhos da escola?	6) Com que frequência seus pais ou responsáveis costumam: c) Incentivar você a fazer a tarefa de casa.	9) Com que frequência seus pais ou responsáveis costumam: d) Incentivar você a fazer a tarefa de casa.
29) Seus pais ou responsáveis incentivam você a ler?		
30) Seus pais ou responsáveis incentivam você a ir à escola e/ou não faltar às aulas?	6) Com que frequência seus pais ou responsáveis costumam: d) Incentivar você a comparecer às aulas.	9) Com que frequência seus pais ou responsáveis costumam: e) Incentivar você a comparecer às aulas.
31) Seus pais ou responsáveis conversam com você sobre o que acontece na escola?	6) Com que frequência seus pais ou responsáveis costumam: a) Conversar com você sobre o que acontece na escola.	9) Com que frequência seus pais ou responsáveis costumam: b) Conversar com você sobre o que acontece na escola.
		22) Durante a pandemia, indique a frequência com que os seguintes fatos ocorreram: h) Meus familiares apoiaram o meu estudo.

Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações do *site* do INEP, 2023d.

Essas perguntas versam sobre o núcleo familiar dos estudantes. Em 2017, perguntas mais específicas sobre mãe e pai foram realizadas: se moram juntos com o filho. Nas outras duas edições, não houve tal questionamento. Foram mais abrangentes, referindo-se a quais pessoas moram com o estudante. Nas três edições, perguntas sobre a escolaridade dessas pessoas e se sabem ler e escrever (somente na edição de 2017) foram realizadas. A partir dessas questões, é possível constatar se esses estudantes são a primeira geração da família com uma escolaridade de mais longa duração e, assim, identificá-los como brasileiros numa cultura recente de democratização dos letramentos (Rojo, 2009).

Perguntas sobre o incentivo e a participação dos responsáveis são de extrema importância: se costumam ler na frente do estudante; se incentivam à leitura, ao estudo, a fazer trabalhos/temas escolares e a não faltar às aulas; se vão à reunião de pais; e se conversam sobre o que acontece na escola. No entanto, a questão referente ao incentivo à leitura foi retirada da versão de 2019 e 2021. Uma pergunta acrescentada, no questionário de 2021, foi sobre o apoio dos familiares em relação ao estudo durante o período da pandemia de COVID-19.

No próximo quadro, encontram-se as questões sobre as atividades extraclasse:

**Quadro 17** – Questionário do aluno: atividades extraclasse

2017	2019	2021
Com qual frequência você lê: 32) Jornais 33) Livros em geral 34) Livros de literatura 35) Revistas em geral 36) Revistas em quadrinhos (gibis) 37) Revistas de comportamento, celebridades, Esporte ou TV 38) Notícias na internet (ex.: blog, notícia)	18) Com que frequência você costuma: a) Ler notícias (jornais, revistas, internet etc.). b) Ler livros que não sejam das matérias escolares. c) Ler histórias em quadrinhos (mangás, gibis etc.).	
Com qual frequência você costuma ir à/ao: 39) Biblioteca 40) Cinema 41) Espetáculo ou exposição (teatro, museu, dança ou música).		
42) Com qual frequência você participa de festas na sua vizinhança ou comunidade?		
43) Em dias de aula, quanto tempo você gasta assistindo à TV, navegando na internet ou jogando jogos eletrônicos?	17) Fora da escola em dias de aula, quanto tempo você usa para: a) Lazer (TV, internet, jogar bola, música etc.).	20) Fora da escola e em dias de aula, quanto tempo você usa para: e) Lazer (TV, internet, brincar, música etc.).
	17) Fora da escola em dias de aula, quanto tempo você usa para: b) Fazer cursos.	20) Fora da escola e em dias de aula, quanto tempo você usa para: b) Fazer cursos.
44) Em dias de aula, quanto tempo você gasta fazendo trabalhos domésticos (ex.: lavando louça, limpando o quintal etc.)?	17) Fora da escola em dias de aula, quanto tempo você usa para: c) Fazer trabalhos domésticos (lavar louça, limpar quintal, cuidar dos irmãos).	20) Fora da escola e em dias de aula, quanto tempo você usa para: c) Trabalhar em casa (lavar louça, limpar quintal, cuidar dos irmãos).
45) Atualmente você trabalha fora de casa (recebendo ou não salário)?	17) Fora da escola em dias de aula, quanto tempo você usa para: e) Trabalhar fora de casa (recebendo ou não um salário).	20) Fora da escola e em dias de aula, quanto tempo você usa para: d) Trabalhar fora de casa (recebendo ou não um salário).
51) Você faz o dever de casa de Língua Portuguesa?	17) Fora da escola em dias de aula, quanto tempo você usa para: d) Estudar (lição de casa, trabalhos escolares etc.).	20) Fora da escola e em dias de aula, quanto tempo você usa para: a) Estudar (lição de casa, trabalhos escolares etc.).
54) Você faz o dever de casa de Matemática?		

Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações do *site* do INEP, 2023d.

Nesse quadro, temos algumas questões que se referem à prática de leitura de jornais, livros, revistas e notícias, bem como à frequência com que é realizada. Em 2017, as perguntas ocorreram de forma mais direcionada para determinadas práticas

de leitura e, em 2019, mais abrangente como, por exemplo, “notícias (jornais, revistas, internet etc.)”, ao invés de dividir em “jornais”, “revistas em geral”, “revistas de comportamento, celebridades, esporte ou TV” e “notícias na internet (ex.: blog, notícia)”. O mesmo ocorreu com “revistas em quadrinhos (gibis)”, pois essa questão foi modificada para “ler histórias em quadrinhos (mangás, gibis etc.)” em 2019. No que se refere à leitura de livros, em 2019 a pergunta foi mais explícita: “livros que não sejam das matérias escolares” ao invés de “livros em geral” e “livros de literatura”, como ocorrido em 2017. Em 2021, todas essas questões foram retiradas. E fica a pergunta: Como uma avaliação que um dos focos é a proficiência leitora em Língua Portuguesa retira do questionário socioeconômico perguntas justamente sobre práticas de leitura? Parece haver um silenciamento da leitura do impresso e da leitura literária em plataformas digitais.<sup>16</sup>

As questões 39 a 42 de 2017 abordaram possíveis processos culturais que o estudante poderia estar envolvido: se ele frequenta bibliotecas, cinemas, espetáculos ou exposições; e se participa de festas. No entanto, em 2019 e 2021, essas perguntas foram retiradas do questionário. Pode-se atribuir a isso o fato de o governo Bolsonaro, presidente à época, ter um outro foco que pode ser observado na pergunta de número 17, item b, de 2019, e 20, item b, de 2021, que trata sobre os cursos realizados. Cabe lembrar que esse governo federal aprovou o novo Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) com o objetivo de incentivar os jovens a escolher um curso técnico em detrimento de um curso superior. Outro fato relevante de ser lembrado é o fechamento de bibliotecas escolares de escolas públicas por governos estaduais e municipais, o que pode ter impactado na exclusão da questão 39 nas duas edições subsequentes.

O teor da mudança da questão 43 de 2017 para a questão 17, item a, de 2019, e 20, item e, de 2021, é interessante de se comparar, pois, na primeira versão, tem-se a impressão de que o termo “tempo gasto” assistindo à TV, navegando na internet ou jogando jogos eletrônicos leva à interpretação de algo ruim que não deveria ser feito “em dias de aula”. No entanto, nas edições de 2019 e 2021, o teor é outro: tempo com internet é considerado lazer. As perguntas sobre trabalhos domésticos e fora de casa permaneceram nas três edições do questionário.

---

<sup>16</sup> Este ponto será retomado no capítulo analítico quando forem apresentadas as narrativas das alunas entrevistadas.

As perguntas de 2017 sobre o dever de casa de língua portuguesa e de matemática foram substituídas pelas questões 17, item d, de 2019, e 20, item a, de 2021, que tratam sobre o tempo utilizado para estudo em casa, considerando todos os componentes curriculares.

As questões do Quadro 17 são muito potentes para a discussão, pois o currículo não deve se limitar ao que acontece no interior da escola, é preciso também trabalhar com os alunos outras experiências fora da escola (Moreira; Silva Júnior, 2017, p. 30, *apud* Vargas; Mello, 2018, p. 11) e, assim, criar uma estreita relação entre currículo escolar e as atividades que os alunos desempenham fora da escola para que estes se vejam representados no currículo no qual estão inseridos.

No Quadro 18, há somente questionamentos de 2019 e 2021 sobre a região que o estudante vive, bem como sobre o trajeto até a escola, pois em 2017 não houve perguntas com este objetivo.

**Quadro 18** – Questionário do aluno: sobre a região/trajeto até a escola

2017	2019	2021
	8) Na região que você mora tem: a) Rua pavimentada (asfalto ou calçamento); b) Água tratada da rua; c) Iluminação na rua.	10) Na rua que você mora tem: a) Asfalto ou calçamento. b) Água tratada. c) Iluminação.
	11) Quanto tempo você demora para chegar à sua escola?	13) Quanto tempo você demora para chegar à sua escola?
	12) Considerando a maior distância percorrida, normalmente de que forma você chega à sua escola?	14) Considerando a maior distância percorrida, normalmente de que forma você chega à sua escola?
		15) Você se utiliza de transporte escolar, ou passe escolar, para ir à escola?

Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações do *site* do INEP, 2023d.

No quadro acima, as questões têm por objetivo conhecer a realidade da região onde o aluno vive, se tem água tratada, iluminação pública e pavimentação, bem como identificar se a escola fica próxima à sua residência e qual meio de transporte utiliza para chegar à aula, tentando estabelecer, posteriormente, relação entre a aprendizagem, o aluno e o ambiente que o envolve. Em 2021, uma pergunta foi acrescentada, referente à utilização de transporte escolar ou passe escolar,

certificando-se sobre a eficácia do Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar<sup>17</sup> (PNATE).

No quadro seguinte, são apresentadas as perguntas sobre a vida escolar dos alunos:

**Quadro 19** – Questionário do aluno: vida escolar

2017	2019	2021
46) Quando você entrou na escola?	13) Com que idade você entrou na escola?	16) Com que idade você entrou na escola?
47) A partir da quinta série ou sexto ano, em que tipo de escola você estudou?	14) A partir do primeiro ano do ensino fundamental, em que tipo de escola você estudou?	17) A partir do primeiro ano do ensino fundamental, em que tipo de escola você estudou?
48) Você já foi reprovado?	15) Você já foi reprovado?	18) Você já foi reprovado?
49) Você já abandonou a escola durante o período de aulas e ficou fora da escola o resto do ano?	16) Alguma vez você abandonou a escola deixando de frequentá-la até o final do ano escolar?	19) Alguma vez você abandonou a escola deixando de frequentá-la até o final do ano escolar?
50) Você gosta de estudar Língua Portuguesa?		
52) O(A) professor(a) corrige o dever de casa de Língua Portuguesa?		
53) Você gosta de estudar Matemática?		
55) O(A) professor(a) corrige o dever de casa de Matemática?		
56) Você utiliza a biblioteca ou sala de leitura da sua escola?		
		22) Durante a pandemia, indique a frequência com que os seguintes fatos ocorreram: c) Tive facilidade em usar os programas de comunicação nas aulas remotas. d) Recebi material impresso da escola (livros, apostilas, atividades em folha etc.). e) Os professores me auxiliaram a entender o conteúdo. f) Eu compreendia o conteúdo das aulas remotas. i) Meus colegas me apoiaram durante o ensino remoto.

Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações do *site* do INEP, 2023d.

A partir das respostas dadas às perguntas do quadro acima, tenta-se formular um perfil de aluno do 9º ano do EF: idade que entrou para a escola; tipo de escola que estudou; se já foi reprovado; e se já abandonou a escola. No entanto, Andrade e Meyer

<sup>17</sup> O PNATE consiste na transferência automática de recursos financeiros para custear despesas com transporte de alunos da Educação Básica pública residentes em área rural (Ministério da Educação, 2023).

(2014) caracterizam a juventude como uma condição histórico-cultural, uma representação e/ou representações não dadas e não fixas. E, como toda construção social, deve ser analisada em suas diferentes dimensões (materiais, políticas, históricas e culturais), pois estas acarretam modos particulares de compreender a juventude e de ser jovem.

Com as perguntas desse quadro, quer-se não somente caracterizar os alunos, como também os professores de língua portuguesa e matemática. Já que, com as questões 50 a 55 de 2017, percebe-se uma forma de controle e governo da conduta dos professores, a partir de uma prática controladora dos docentes e de suas propostas de dever de casa, diminuindo o grau de autonomia profissional e reforçando a responsabilização do professor pelos resultados da educação pública. Entretanto, essas perguntas foram retiradas do questionário nas edições de 2019 e 2021.

A pergunta sobre a utilização da biblioteca por parte do aluno, questão 56 de 2017, foi retirada nas outras duas edições, mesmo tratando-se de algo de extrema importância, considerando que é um questionário aplicado em conjunto com uma avaliação sobre proficiência em leitura de língua portuguesa. Uma última pergunta foi acrescentada sobre o contexto escolar no período pandêmico, referindo-se à utilização de programas de comunicação nas aulas remotas; ao material impresso da escola (livros, apostilas, atividades em folha etc.); ao auxílio dos professores; à compreensão dos conteúdos das aulas remotas; e ao apoio dos colegas durante o ensino remoto.

No próximo e último quadro referente ao questionário socioeconômico do SAEB, há uma pergunta que proporciona uma reflexão sobre o planejamento após a conclusão do EF:

**Quadro 20** – Questionário do aluno: planejamento de vida

2017	2019	2021
57) Quando você terminar o 9º ano (8ª série), você pretende: Somente continuar estudando; Continuar estudando e trabalhar; Somente trabalhar; Ainda não sei.	19) Quando terminar o Ensino Fundamental você pretende: Somente continuar estudando; Somente trabalhar; Continuar estudando e trabalhar; Ainda não sei.	21) Quando terminar o Ensino Fundamental você pretende: Somente continuar estudando; Somente trabalhar; Continuar estudando e trabalhar; Ainda não sei.

Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações do *site* do INEP (2023d).

A temática das questões do Quadro 20 concebe a juventude como uma preparação dos indivíduos para o mundo social (Groppo, 2016). Percebemos também

que se tem um retrato passivo de formas dominantes de conceber a condição juvenil (Spósito; Carrano, 2007).

Contudo, apesar de todas as problemáticas apontadas, a partir do questionário socioeconômico tem-se um panorama sobre o público-alvo da avaliação e, dessa forma, serve de auxílio para a elaboração de políticas públicas para o alcance de metas estipuladas para a educação. Ao contextualizar as edições de 2017, 2019 e 2021 do questionário socioeconômico, objetivamos apresentá-lo como um artefato cultural e pedagógico que organiza algumas representações de alunos através dos padrões socioeconômicos estipulados pelos indicadores contextuais.

No próximo capítulo, seguimos com mais um histórico. Desta vez com o histórico do conceito de letramento no Brasil. Assim como esta temática vem sendo tratada pelo SAEB.



## **4 LETRAMENTO: UM PRODUTO CULTURAL DATADO EM DESLOCAMENTO**

Uma discussão inicial sobre a introdução do conceito de letramento no Brasil, a partir da década de 1980, ajudará na interpretação deste termo enquanto um produto cultural datado, auxiliando em sua localização no que se refere à produção deste conceito. Fará parte deste capítulo também a forma como esta temática vem sendo tratada pelos PCN (Brasil, 1998a; 1998b) e pelo SAEB (INEP, 2020), tendo como escopo a Matriz de Referência destinada ao 9º ano do Ensino Fundamental; bem como o deslocamento desse conceito para multiletramentos na BNCC (Brasil, 2017).

### **4.1 Breve histórico: a introdução do conceito de letramento nas produções acadêmicas no Brasil**

O termo letramento aparece, pela primeira vez no Brasil, na década de 1980, no livro *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, primeira edição em 1986, de Mary Aizawa Kato, linguista brasileira conhecida por seus trabalhos sobre aquisição da linguagem. Para esta autora (Kato, 2003[1986]), nesse livro, a função da escola, na área da linguagem, é tornar a criança um cidadão funcionalmente letrado, sendo uma pessoa capaz de fazer uso da linguagem escrita tanto para crescer cognitivamente quanto para atender às várias demandas sociais desse tipo de linguagem. Observamos, a partir dessa consideração, que a escola era o *locus* privilegiado para o desenvolvimento do letramento, não sendo incluídos os outros espaços da sociedade como outrora aconteceria. Outro ponto a ser observado é a primazia apenas da linguagem escrita e o apagamento dos outros tipos de linguagens.

Após a publicação de Mary Kato, Leda Verdiani Tfouni, Professora Titular Sênior da Universidade de São Paulo, atuante na pós-graduação nas áreas de letramento, análise do discurso, autoria, psicanálise lacaniana, gêneros discursivos, em 1988, organiza o livro *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*. Temos, então, a segunda aparição do termo, em que distingue alfabetização e letramento. A discussão no texto de Tfouni (1988) procura mostrar que existem mudanças desenvolvimentais que classicamente são atribuídas à alfabetização e/ou à escolarização, mas podem ocorrer também em sua ausência, ou seja, um indivíduo não alfabetizado pode ser um indivíduo letrado.

Já podemos perceber que, na produção acadêmica brasileira, os termos alfabetização e letramento estão quase sempre relacionados. Destarte, esse tema retorna, em 1995, no livro *Letramento e alfabetização*, também de Tfouni. Nesta publicação, a autora (Tfouni, 2010[1995]) reflete não somente sobre os termos letramento e alfabetização, como também sobre o analfabetismo. Em relação à questão do letramento, ela percebe que havia

[...] uma lacuna linguístico-discursiva, que se resumia no seguinte: a falta, em nossa língua, de uma palavra que pudesse ser usada para designar esse processo de estar exposto aos usos sociais da escrita, sem, no entanto, saber ler nem escrever. Foi dessa constatação que surgiu o neologismo *letramento* (Tfouni, 2010[1995], p. 10, *grifo da autora*).

Tendo em vista essa constatação, Tfouni se diz preocupada com “o que acontece com adultos não alfabetizados que vivem em uma sociedade que se organiza fundamentalmente por meio de práticas escritas, ou seja, uma sociedade letrada” (Tfouni, 2010[1995], p. 09). Desse modo, para a autora, “o letramento tem por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado e, nesse sentido, desliga-se de verificar o individual e centraliza-se no social” (Tfouni, 2010[1995], p. 12).

Seguindo nessa perspectiva, temos uma coletânea, *Os Significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*, de 1995, organizada por Angela Kleiman, linguista conhecida por seus trabalhos sobre leitura e letramento. Essa coletânea é dividida em quatro partes: Introdução: o que é letramento?; Modos de participação da oralidade no letramento; O não-escolarizado na sociedade letrada; e Verso e reverso do analfabetismo. São abordadas diversas concepções do fenômeno do letramento, dialogando sobre os fatos e os mitos desse conceito.

Embora, nessa publicação, sejam utilizadas diferentes metodologias e diferentes subsídios teóricos, os estudos sobre o letramento têm um traço em comum, o letramento é considerado “enquanto conjunto de práticas sociais, cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e de poder” (Kleiman, 1995, p. 11).

De acordo com Kleiman (1995), o conceito de letramento começou a ser usado nos meios acadêmicos numa tentativa de “separar os estudos sobre o ‘impacto social da escrita’ dos estudos sobre a alfabetização, cujas conotações escolares destacam

as competências *individuais* no uso e na prática da escrita” (Kleiman, 1995, p. 16, *grifos da autora*).

Também há outra coletânea, do ano de 1998, dessa vez organizada por Roxane Rojo, professora do Curso de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual de Campinas. A coletânea intitula-se *Alfabetização e letramento: perspectivas lingüísticas*, a qual também aproxima os conceitos nomeados no título da publicação. Nessa segunda coletânea, são tratados os seguintes assuntos: aquisição da escrita; ensino e aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças em processo de alfabetização; e letramento. Todos os textos publicados fazem parte de “conferências apresentadas e debatidas durante o I Grupo de Trabalho sobre Letramento, Alfabetização e Desenvolvimento de Escrita, [...] na PUC-SP, pelo Programa de Estudos Pós-Graduados em Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas (LAEL), em fins de outubro de 1991” (Rojo, 1998, p. 03).

Nessa publicação, o termo letramento é apresentado como o mais polissêmico e com uma maior flutuação de significado e, por isso, um dos textos, escrito por Kleiman, dedicou-se à elucidação do significado e de suas relações com a cultura, as práticas sociais, a interação e o ensino-aprendizagem. Para os autores da coletânea, o uso do termo letramento “implica a adoção de pressupostos teóricos (sociológicos, etnográficos) onde a interação social tem um peso decisivo na construção da escrita pela criança” (Rojo, 1998, p. 05).

Sendo assim, Rojo (1998) afirma que “o processo de letramento da criança é dependente, por um lado, do grau de letramento da instituição familiar a que pertence – i.e., da maior ou menor presença, em seu cotidiano, de práticas de leitura e de escrita” (Rojo, 1998, p. 72). Essa participação em um cotidiano letrado permite construir uma relação com a escrita enquanto prática discursiva e enquanto objeto.

Também, no ano de 1998, ocorre a publicação do livro *Letramento: um tema em três gêneros*, de Magda Soares, respeitada pesquisadora na área da linguagem, da alfabetização e da educação, recentemente falecida, neste ano de 2023. Nesse livro, ela procura conceituar os processos de alfabetização e letramento, confrontando-os. Afirma que este novo conceito, o letramento, havia sido recém-introduzido no campo da Educação, das Ciências Sociais, da História e das Ciências Linguísticas naquela época.

Na apresentação, Soares (2020[1998]) justifica o título da publicação, assegurando que “sobre um mesmo tema podem (devem?) ser produzidos, em diferentes situações discursivas, diferentes textos para diferentes leitores, em função dos seus objetivos, interesses, características – um mesmo tema em diferentes gêneros” (Soares, 2020[1998], p. 10). Conseqüentemente, organizou “três diferentes textos produzidos em três diferentes condições discursivas, com três diferentes funções e objetivos, para três diferentes grupos de leitores, anteriormente publicados em três diferentes portadores” (Soares, 2020[1998], p. 11).

O primeiro texto elucidou o significado de letramento para o leitor-professor. Para isso produziu um texto informativo, descritivo e crítico, produzido para a seção *Dicionário Crítico da Educação* de uma revista pedagógica com o tema letramento no gênero verbete. Nesse capítulo, *Letramento em verbete: o que é letramento?*, Soares (2020[1998]) faz uma síntese da “palavra recém-chegada ao vocabulário da Educação e das Ciências Linguísticas” (Soares, 2020[1998], p. 17), concluindo que o termo letramento, com o sentido que damos hoje, foi buscado na versão para o português da palavra inglesa *literacy*.

Já o segundo trata-se de um texto elaborado para o professor-leitor-estudante envolvido em atividades de “aperfeiçoamento e atualização profissional; mais especificamente, um texto que procura provocar e orientar a reflexão do professor, buscando suscitar e acompanhar os diversos e nem sempre previsíveis caminhos do processo de aprendizagem” (Soares, 2020[1998], p. 11); e para a utilização em cursos, seminários, oficinas de formação continuada com o tema letramento no gênero texto didático. Nesse segundo capítulo, *Letramento em texto didático: o que é letramento e alfabetização?*, são discutidos os conceitos e as palavras *alfabetização* e *letramento*, detendo-se ao conceito e à palavra *letramento* para responder às seguintes perguntas: “Qual é o significado dessa palavra letramento?; Por que surgiu essa nova palavra, letramento?; Onde fomos buscar essa nova palavra, letramento?” (Soares, 2020[1998], p. 35).

Por fim, o terceiro texto é indicado a profissionais responsáveis pela avaliação do letramento e da alfabetização, “um técnico-leitor internacional em busca de suporte teórico para suas atividades de avaliação e medida de letramento e alfabetização” (Soares, 2020[1998], p. 11). É um texto analítico, argumentativo e questionador com o tema letramento no gênero ensaio. Nesse terceiro e último capítulo, *Letramento em*

*ensaio – letramento: como definir, como avaliar, como medir*, foram abordadas a definição do letramento, sua dimensão individual e social; avaliação e medição do letramento em contextos escolares, em censos populacionais e em estudos por amostragem. Como conclusão, observou que o letramento se refere a “uma multiplicidade de habilidades de leitura e de escrita, que devem ser aplicadas a uma ampla variedade de materiais de leitura e escrita; compreende diferentes práticas que dependem da natureza, estrutura e aspirações de determinada sociedade” (Soares, 2020[1998], p. 112).

À vista disso, nesta seção, foram apresentados alguns exemplos de obras, na área das Ciências Linguísticas e da Educação, que introduziram o conceito de letramento no Brasil. Concluímos que a entrada de tal conceito, em nosso país, deu-se na tentativa de diferenciar os processos de letramento e alfabetização, já que, por vezes, há “uma inadequada e inconveniente fusão dos dois processos, com prevalência do conceito de letramento, [...] o que tem conduzido a um certo apagamento da alfabetização” (Soares, 2004, p. 08) que tem sido nomeado como *desinvenção da alfabetização* por Soares (2004).

Na próxima seção, pretendemos abordar o conceito de letramento, tratado em documentos oficiais da Educação brasileira: PCN – terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa (Brasil, 1998a) e PCN – introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998b); bem como pelo SAEB (INEP, 2020).

## **4.2 Letramento: um conceito adotado em documentos oficiais da Educação brasileira**

O termo letramento também está presente em documentos oficiais da Educação brasileira. A sua utilização aparece em 1997 nos PCN de Língua Portuguesa, primeira à quarta série, e em 1998, na versão de quinta à oitava série do Ensino Fundamental.<sup>18</sup> Entretanto, neste capítulo, estão sendo considerados os PCN de quinta à oitava série (Brasil, 1998a; 1998b), já que esta tese tem como interesse o 9º ano do Ensino Fundamental.

---

<sup>18</sup> Nesse período, 1997 e 1998, o Ensino Fundamental estava organizado por séries, 1ª a 8ª série. A organização do Ensino Fundamental por anos, 1º a 9º ano, ocorreu somente em 2006, com a homologação da Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que ampliou o Ensino Fundamental para nove anos de duração, com a matrícula de crianças de seis anos de idade no 1º ano (Brasil, 2006).

Nos PCN (Brasil, 1998a), há apenas uma ocorrência do termo letramento, quando trata da responsabilidade da escola. De acordo com esse documento (Brasil, 1998a), a responsabilidade da escola é “tanto maior quanto menor for o grau de *letramento* das comunidades em que vivem os alunos. Considerando, os diferentes níveis de conhecimento prévio, cabe à escola promover sua ampliação [...] progressivamente” (Brasil, 1998a, p. 19, *grifos nossos*). A partir de uma nota de rodapé, ligada ao termo letramento supracitado, é esclarecido o que é entendido por este conceito:

Letramento, aqui, é entendido como produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever. Dessa concepção decorre o entendimento de que, nas sociedades urbanas modernas, não existe grau zero de letramento, pois nelas é impossível não participar, de alguma forma, de algumas dessas práticas (Brasil, 1998a, p. 19).

Evidenciamos que o conceito de letramento, apresentado nos PCN, apesar de ainda se encontrar no singular e não no plural: “letramentos”, está muito próximo do que mais tarde será chamado de multiletramentos, pois envolve a escrita como um sistema simbólico e como tecnologia, afirmando que às vezes podem não estar sendo envolvidas atividades de ler e escrever para ser considerado um letramento.

Outro ponto importante para ser analisado é que “não existe grau zero de letramento” em uma sociedade urbana, pois é uma sociedade letrada e os indivíduos que nela habitam estão em plena participação e interação social. Portanto, envolvidos no processo de letramento. Eles têm “acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura” (Brasil, 1998a, p. 19). Contudo, os PCN deixam de comunicar que nas sociedades rurais também há letramento.

Como esta tese trata sobre a análise da avaliação em larga escala do SAEB, em uma turma de 9º ano, de uma escola municipal de Cachoeirinha/RS, é profícuo comentar que os PCN (Brasil, 1998b), em sua Introdução, apresentam uma seção destinada a discutir o desempenho dos alunos medido pelo SAEB.<sup>19</sup> Os PCN (Brasil, 1998b) asseguram que o

---

<sup>19</sup> O SAEB em 1998 ainda não atuava com avaliação de forma censitária, sua abrangência era amostral, conforme já pontuado no Capítulo 3 – *Era uma vez... a Prova Brasil*.

[...] sistema tem como objetivos aferir os conhecimentos e habilidades dos alunos, mediante aplicação de testes, com a finalidade de avaliar a qualidade do ensino ministrado; verificar os fatores contextuais e escolares que incidem na qualidade do ensino – condições infra-estruturais das unidades escolares; perfil do diretor e mecanismos de gestão escolar; perfil do professor e práticas pedagógicas adotadas; características socioculturais e hábitos de estudo dos alunos (Brasil, 1998b, p. 33).

Cabe salientar que estes objetivos são executados até hoje pelo SAEB por meio de testes aplicados aos alunos e questionários direcionados aos docentes, gestores e discentes. Sendo assim, o SAEB utiliza uma mesma matriz de referência fundamentada nos PCN (Brasil, 1998a), articulada às propostas curriculares das Secretarias de Educação da época para avaliar os alunos e depois poder comparar os seus resultados com outros anteriores.<sup>20</sup> Mesmo que as escolas estejam desenvolvendo com os alunos as habilidades prescritas pela BNCC, esta não é privilegiada nas avaliações do SAEB<sup>21</sup> até o presente momento. A BNCC traz componentes ligados à tecnologia, competências e habilidades que precisariam ser desenvolvidas nesse novo contexto, mas que não estão contempladas nas avaliações do SAEB.

De acordo com Souza e Paiva (2021), a razão da BNCC não estar como balizadora da Matriz de Referência para o SAEB – Língua Portuguesa do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio, apesar de sua implementação e da Resolução CNE/CP nº 2/2017 que estipulou o prazo de 1(um) ano, a partir da sua publicação, para que houvesse o ajuste, dá-se em razão do PNE fixar metas para o IDEB até o ano de 2021. Deste modo, “para preservar a comparabilidade entre as edições do SAEB, as Matrizes de Língua Portuguesa e Matemática do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio continuarão com as Matrizes vigentes” (Souza; Paiva, 2021, p. 76602). Neste caso, a matriz vigente para a aplicação em 2021 foi a Matriz de Referência de 2001, de acordo com a Portaria nº 250, de 05 de julho de 2021 (Ministério da Educação; INEP, 2021). E, para a edição de 2023, a Matriz de Referência de 2001 também será seguida, de acordo com a

---

<sup>20</sup> É relevante pontuar que as Matrizes têm por referência, além dos Parâmetros Curriculares Nacionais e a consulta nacional aos currículos propostos pelas Secretarias Estaduais de Educação e por algumas redes municipais, a consulta, realizada pelo INEP, junto também aos professores regentes das redes municipal, estadual e privada. Ainda verificaram os livros didáticos mais utilizados para essas séries nas citadas redes (Brasil, 2011 *apud* Sousa; Paiva, 2021).

<sup>21</sup> Destacamos, todavia, que a BNCC é organizada tendo como uma de suas referências os PCN. Para Rojo, em entrevista à Revista Nova Escola, “a Base consolida alguns conceitos que já estavam contemplados nos PCNs, como a importância de se basear o estudo da língua nas práticas de linguagem” (Rojo, 2017a, p. 02).

Portaria nº 267, de 21 de junho de 2023 (Ministério da Educação; INEP, 2023), para garantir a comparabilidade com a edição de 2021, tendo em vista os resultados marcados pelo fim da pandemia (INEP, 2023b).

Por conseguinte, a Matriz de Referência do SAEB (INEP, 2020), vigente para a formulação dos itens da avaliação concernente à Língua Portuguesa do 9º ano do Ensino Fundamental, é importante ser apresentada, porque faz parte do que queremos discorrer sobre o histórico da introdução do conceito de letramento no Brasil.

Essa Matriz de Referência do SAEB foi criada em 1997, com a descrição das competências e habilidades, e atualizada em 2001, “em razão da ampla disseminação, pelo MEC, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Para essa atualização, foi feita uma ampla consulta, [...] cerca de 500 professores de 12 estados da Federação, com representação de todas as regiões do país”, conforme consta no PDE (Brasil, 2008, p. 13).

Segue abaixo o Quadro 21, pertinente à Matriz de Referência do SAEB, seus tópicos e descritores:

**Quadro 21** – Matriz de Referência do SAEB: tópicos e descritores (Língua Portuguesa/9º ano do Ensino Fundamental)

<b>Objeto do conhecimento</b>	<b>Competências</b>
Tópico I Procedimentos de Leitura	D1 – Localizar informações explícitas em um texto. D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão. D4 – Inferir uma informação implícita em um texto. D6 – Identificar o tema de um texto. D14 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.
Tópico II Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto	D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.). D12 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.
Tópico III Relação entre Textos	D20 – 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. D21 – Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.
Tópico IV Coerência e Coesão no Processamento do Texto	D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto. D7 – Identificar a tese de um texto. D8 – Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la. D9 – Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto. D10 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa. D11 – Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto. D15 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.
Tópico V	D16 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.



Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido	D17 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações. D18 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão. D19 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.
Tópico VI Variação Linguística	D13 – Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Fonte: INEP, 2020.

Analisando a Matriz de Referência, Quadro 21, percebemos que é contemplado prioritariamente o letramento grafocêntrico, ou seja, privilegia o texto escrito. Dessa forma, não favorece a leitura dos diversos tipos de mídia existentes. Nos dias de hoje, a presença cada vez maior de novas tecnologias é uma constante, por isso o letramento grafocêntrico já não é mais suficiente para dar conta das mudanças, tanto locais quanto globais (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020). “É preciso também saber ler e traduzir imagens e sons, articular imagens em movimento etc., porque assim são os textos contemporâneos. Além disso, os textos hibridizam várias culturas” (Rojo, 2015, p. 330).

As mudanças em nossas comunicações e ambientes de aprendizagem são tão significativas que

[...] precisamos expandir nosso quadro de referência, deslocando-nos, com isso, da ideia de “letramento” para “letramentos”. Isso porque, mais do que ler e escrever, atividades tradicionais relacionadas ao letramento da “letra”, também precisamos nos concentrar na criação de significados multimodais como uma estrutura ampliada para os letramentos no plural, a qual está na base da teoria dos multiletramentos (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 168).

Portanto, seria de suma importância a incorporação dos multiletramentos nas competências da Matriz de Referência do SAEB. Dessa forma, as escolas desenvolveriam com os alunos o que rege a BNCC e o que é importante para o exercício da cidadania para que “cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações” (Brasil, 1998a, p. 19). Não obstante, “a necessária assunção dos multiletramentos não deve apagar o compromisso das escolas com os letramentos locais e com os valorizados” (Brasil, 2017, p. 487).

Os multiletramentos ainda estão longe de serem contemplados na avaliação do SAEB. No entanto, observamos uma entrada dessa temática, no descritor 5, em que a competência é *interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.)*, e no descritor 16, em que solicita *identificar*

*efeitos de ironia ou humor em textos variados*. Nesses dois descritores, além da linguagem escrita, pode haver a linguagem visual também, sendo uma introdução aos multiletramentos.

A partir da inserção dos multiletramentos na escola e na Matriz de Referência do SAEB, é possível iniciar o acesso, a interação e a compreensão de diferentes textos que circulam no cotidiano em nossa sociedade. À escola, é atribuída “a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes lingüísticos necessários para o exercício da cidadania” (Brasil, 1998a, p. 19), pois o domínio da língua e da linguagem, “como sistema simbólico utilizado por uma comunidade lingüística, são condições de possibilidade de plena participação social” (Brasil, 1998a, p. 19).

As práticas de letramento são construções culturais mais amplas de determinadas formas de pensar, fazer leituras e escrever em contextos culturais, sendo sujeitas a variações no tempo e no espaço (Street, 2003). Considerando todas as modificações ocorridas ao longo do tempo, desde 2001, por exemplo, última atualização da Matriz de Referência do SAEB, muitos outros tipos de letramentos poderiam ser inseridos, tanto na escola quanto nas avaliações em larga escala, como o letramento visual, oral, sonoro, tátil, gestual e espacial.

A partir do conceito de letramento, alguns deslocamentos desse termo foram se tornando necessários, um deles são os multiletramentos. Desse modo, na próxima seção, os multiletramentos, dispostos na BNCC, documento contemporâneo da Educação brasileira, serão explicitados, dado que é ainda um conceito “recente”, se considerarmos o tempo de sua constituição histórica, e pouco usual.

### **4.3 Multiletramentos: um conceito “recente” em documento normativo da Educação brasileira**

Uma contextualização do termo *multiletramentos* faz-se necessária para a introdução desta seção. Assim, esclarecemos que uma visão mais global sobre o letramento foi realizada pela primeira vez em um manifesto intitulado “*A pedagogy of multiliteracies – Designing social future*” (Uma pedagogia dos multiletramentos – Desenhando futuros sociais), resultante de um colóquio do grupo The New London Group, em 1996, formado por pesquisadores de países anglófonos (Rojo, 2012).

O objetivo desse grupo com o manifesto era discutir uma pedagogia destinada aos multiletramentos e problematizar o letramento escolar grafocêntrico, em função da presença cada vez maior de novas tecnologias (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020). Com o termo *multiletramentos* tentaram abranger a multimodalidade dos textos e a multiculturalidade das sociedades globalizadas (Rojo, 2012). Sendo assim, o conceito de multiletramentos aponta para

[...] dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica (Rojo, 2012, p. 13).

O termo *multiletramentos* também se faz presente no Brasil e vai além das abordagens comuns de leitura e escrita praticadas tradicionalmente nas escolas. Para Rojo (2012):

- (a) eles são interativos; mais que isso, colaborativos;
- (b) eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]);
- (c) eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas) (Rojo, 2012, p. 23).

Ainda de acordo com Rojo (2017b), multiletramentos são “as práticas de trato com os textos multimodais ou multissemióticos contemporâneos – majoritariamente digitais, mas também impressos” (Rojo, 2017b, p. 04). Nessas práticas, são incluídos procedimentos e capacidades de leitura e de produção que vão além da compreensão e produção de textos escritos, incorporando a leitura e a (re)produção de imagens, fotos, diagramas, gráficos e infográficos, vídeos, áudios etc.

“As práticas de leitura e produção de textos que são construídos a partir de diferentes linguagens ou semioses são consideradas práticas de multiletramentos, na medida em que exigem letramentos em diversas linguagens” (Brasil, 2017, p. 487) como, por exemplo, as linguagens visuais, sonoras, verbais e corporais. Posto isso, observamos que, na BNCC, documento normativo da Educação brasileira, aprovado em 2017, o conceito de *multiletramentos* vem sendo contemplado. No entanto, há poucas ocorrências do termo no capítulo referente à Língua Portuguesa, 6º a 9º ano do Ensino Fundamental, etapa que é foco desta tese.

A palavra *multiletramentos* aparece somente em três ocasiões no capítulo. Entretanto, por vezes, o conceito que melhor se encaixaria seria o de novos letramentos, e não o de multiletramentos, como aponta nesta parte inicial do capítulo:

O espaço maior nesse trecho introdutório destinado aos novos letramentos e à cultura digital é devido tão somente ao fato de que sua articulação ao currículo é mais recente e ainda pouco usual, ao contrário da consideração dos letramentos da letra já consolidados (Brasil, 2017, p. 69).

Por conseguinte, aponta que “os quadros de habilidades mais adiante atestam ainda a primazia da escrita e do oral” (Brasil, 2017, p. 69), ou seja, apesar de toda uma discussão inicial sobre a importância dos novos letramentos e da cultura digital, confirma que estes não terão prioridade no documento. Podemos interpretar como uma tentativa para se começar a pensar a leitura em um sentido mais amplo relacionada “não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais” (Brasil, 2017, p. 72); ou como uma não incorporação de modo significativo do que vem sendo discutido a respeito dos multiletramentos.

Nesse ínterim, a BNCC (Brasil, 2017) afirma que procura contemplar

[...] a cultura digital, diferentes linguagens e diferentes letramentos, desde aqueles basicamente lineares, com baixo nível de hipertextualidade, até aqueles que envolvem a hipermídia. Da mesma maneira, imbricada à questão dos multiletramentos, essa proposta considera, como uma de suas premissas, a diversidade cultural. Sem aderir a um raciocínio classificatório reducionista, que desconsidera as hibridizações, apropriações e mesclas, é importante contemplar o cânone, o marginal, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, a cultura digital, as culturas infantis e juvenis, de forma a garantir uma ampliação de repertório e uma integração e trato com o diferente (Brasil, 2017, p. 70).

O letramento, na BNCC, é entendido como um conjunto de práticas sociais que respeita a diversidade cultural e cabe ao componente Língua Portuguesa proporcionar “experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens” (Brasil, 2017, p. 67-68).

Os outros tipos de letramentos que se desenvolvem na sociedade, portanto, à margem da escola, devem ser considerados tanto quanto o letramento escolar. A BNCC reconhece a diversidade de práticas de letramento existentes, dando como

exemplos *playlists*, *vlogs*, vídeos-minuto, *fanfics*, *e-zines*, *podcasts*, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas e livros digitais, dentre outras possibilidades. Esses exemplos envolvem produções multissemióticas, articulando o trabalho com diferentes linguagens e o manejo de ferramentas de edição de áudio, foto e vídeo. Não sem razão, segundo Barbosa (2018), “a BNCC menciona o manejo/uso dessas ferramentas em algumas de suas habilidades [...], a efeitos de sentidos ligados a elementos e recursos não só linguísticos, mas também semióticos” (Barbosa, 2018, p. 16).

A consideração dos multiletramentos no currículo contribui para que uma participação mais efetiva e crítica, nas práticas contemporâneas de linguagem por parte dos estudantes, possa ter lugar e permite também que se tenha mais do que um usuário das linguagens, “alguém que toma algo que já existe (inclusive textos escritos) [e] mescla, remixa, transforma, redistribui, produzindo novos sentidos” (Brasil, 2017, p. 70). Para isso, o componente curricular Língua Portuguesa, na BNCC, organiza-se em práticas de linguagem (leitura de textos; produção de textos; oralidade; e análise linguística/semiótica), divididas por campos de atuação (artístico-literário; práticas de estudo e pesquisa; jornalístico-midiático; e vida pública). Essas práticas advêm de situações da vida social e é solicitado que sejam práticas situadas em contextos significativos para os alunos. De acordo com Geraldi (2015), “concretamente, a atuação dos sujeitos se dará pela leitura, escuta e produção (oral e escrita) de textos, mas seguramente também pela reflexão sobre os recursos mobilizados nesses textos, para poder incluir o eixo da análise linguística” (Geraldi, 2015, p. 386). Ainda para o autor,

[...] os textos são unidades concretas dos gêneros praticados em cada um destes campos: os gêneros do dia a dia (recados, bilhetes, diálogos, conversas, leituras de receitas, instruções etc.); a produção artístico-literária em sua babélica diversidade de gêneros; os discursos das esferas públicas: jornalísticos, publicitários, políticos, jurídicos, reivindicatórios etc.; os gêneros próprios da comunicação acadêmica, em geral a distância, tais como relatórios, ensaios, projetos etc.; e, por fim, a variada gama de gêneros discursivos que circulam no mundo do trabalho e que variam segundo o tipo de trabalho e o lugar que se ocupa neste trabalho (Geraldi, 2015, p. 386).

Dessa forma, constatamos que o termo multiletramentos não consta muitas vezes na BNCC, o seu conceito apenas perpassa, cabendo ao leitor atento ao documento perceber a presença da noção de multiletramentos. Portanto, isso de algum modo enfraquece essa intencionalidade.

Segue abaixo o Quadro 22 com os campos de atuação e suas descrições para um detalhamento:

**Quadro 22** – Campos de Atuação: componente curricular Língua Portuguesa (6º ao 9º ano do Ensino Fundamental)

<b>Campos de Atuação</b>
<p><b>Campo artístico-literário</b> – O que está em jogo neste campo é possibilitar às crianças, adolescentes e jovens dos Anos Finais do Ensino Fundamental o contato com as manifestações artísticas e produções culturais em geral, e com a arte literária em especial, e oferecer as condições para que eles possam compreendê-las e fruí-las de maneira significativa e, gradativamente, crítica. Trata-se, assim, de ampliar e diversificar as práticas relativas à leitura, à compreensão, à fruição e ao compartilhamento das manifestações artístico-literárias, representativas da diversidade cultural, linguística e semiótica, por meio:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– da compreensão das finalidades, das práticas e dos interesses que movem a esfera artística e a esfera literária, bem como das linguagens e mídias que dão forma e sustentação às suas manifestações;</li> <li>– da experimentação da arte e da literatura como expedientes que permitem (re)conhecer diferentes maneiras de ser, pensar, (re)agir, sentir e, pelo confronto com o que é diverso, desenvolver uma atitude de valorização e de respeito pela diversidade;</li> <li>– do desenvolvimento de habilidades que garantam a compreensão, a apreciação, a produção e o compartilhamento de textos dos diversos gêneros, em diferentes mídias, que circulem nas esferas literária e artística.</li> </ul> <p>Para que a experiência da literatura – e da arte em geral – possa alcançar seu potencial transformador e humanizador, é preciso promover a formação de um leitor que não apenas compreenda os sentidos dos textos, mas também que seja capaz de fruí-los. Um sujeito que desenvolve critérios de escolha e preferências (por autores, estilos, gêneros) e que compartilha impressões e críticas com outros leitores-fruidores.</p>
<p><b>Campo das práticas de estudo e pesquisa</b> – Trata-se de ampliar e qualificar a participação dos jovens nas práticas relativas ao estudo e à pesquisa, por meio de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– compreensão dos interesses, atividades e procedimentos que movem as esferas científica, de divulgação científica e escolar;</li> <li>– reconhecimento da importância do domínio dessas práticas para a compreensão do mundo físico e da realidade social, para o prosseguimento dos estudos e para formação para o trabalho; e</li> <li>– desenvolvimento de habilidades e aprendizagens de procedimentos envolvidos na leitura/escuta e produção de textos pertencentes a gêneros relacionados ao estudo, à pesquisa e à divulgação científica.</li> </ul>
<p><b>Campo jornalístico-midiático</b> – Trata-se, em relação a este Campo, de ampliar e qualificar a participação das crianças, adolescentes e jovens nas práticas relativas ao trato com a informação e opinião, que estão no centro da esfera jornalística/midiática. Para além de construir conhecimentos e desenvolver habilidades envolvidas na escuta, leitura e produção de textos que circulem no campo, o que se pretende é propiciar experiências que permitam desenvolver nos adolescentes e jovens a sensibilidade para que se interessem pelos fatos que acontecem na sua comunidade, na sua cidade e no mundo e afetam as vidas das pessoas, incorporem em suas vidas a prática de escuta, leitura e produção de textos pertencentes a gêneros da esfera jornalística em diferentes fontes, veículos e mídias, e desenvolvam autonomia e pensamento crítico para se situar em relação a interesses e posicionamentos diversos e possam produzir textos noticiosos e opinativos e participar de discussões e debates de forma ética e respeitosa.</p>
<p><b>Campo de atuação na vida pública</b> – Trata-se, neste Campo, de ampliar e qualificar a participação dos jovens nas práticas relativas ao debate de ideias e à atuação política e social, por meio do(a):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– compreensão dos interesses que movem a esfera política em seus diferentes níveis e instâncias, das formas e canais de participação institucionalizados, incluindo os digitais, e das formas de participação não institucionalizadas, incluindo aqui manifestações artísticas e intervenções urbanas;</li> <li>– reconhecimento da importância de se envolver com questões de interesse público e coletivo e compreensão do contexto de promulgação dos direitos humanos, das políticas afirmativas, e das leis de uma forma geral em um estado democrático, como forma de propiciar a vivência democrática em várias instâncias e uma atuação pautada pela ética da responsabilidade (o outro tem direito a uma vida digna tanto quanto eu tenho);</li> </ul>

– desenvolvimento de habilidades e aprendizagem de procedimentos envolvidos na leitura/escuta e produção de textos pertencentes a gêneros relacionados à discussão e implementação de propostas, à defesa de direitos e a projetos culturais e de interesse público de diferentes naturezas. Envolve o domínio de gêneros legais e o conhecimento dos canais competentes para questionamentos, reclamação de direitos e denúncias de desrespeitos a legislações e regulamentações e a direitos; de discussão de propostas e programas de interesse público no contexto de agremiações, coletivos, movimentos e outras instâncias e fóruns de discussão da escola, da comunidade e da cidade.

Fonte: Elaborado pela autora a partir da BNCC (Brasil, 2017), 2023.

De acordo com o Quadro 22, compreendemos que os campos de atuação se interseccionam de diferentes maneiras. Envolve “novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir” (Brasil, 2017, p. 68). Observamos também a questão da atenção, da valorização e do respeito com a diversidade cultural que passa por todos os campos de atuação.

Para Rojo (2017a), regido pelo campo de atuação, parte-se de uma “concepção de que os textos fazem sentido [...] em um determinado contexto [...]. Afinal, as interações são feitas de maneiras diferentes dependendo do contexto” (Rojo, 2017a, p. 02). Ainda para a autora, o objetivo do trabalho com os campos de atuação é “se aproximar mais das habilidades de interpretação do que de decodificação. [...] trazer o conceito de gênero para algo que faz parte da vida da linguagem e não para algo que simplesmente organiza estruturas” (Rojo, 2017a, p. 02). É, segundo ela, “preparar o jovem para ler, entender, inferir a ideologia que o texto traz e ainda ser capaz de atuar em relação àquele conteúdo” (Rojo, 2017a, p. 02).

Salientamos também outro ponto importante, referente aos campos de atuação expostos acima, que são os objetivos de ampliação e qualificação da participação dos jovens para interagirem com culturas e linguagens diversas; no debate de ideias; na atuação política e social; no trato com informações e opiniões; e em manifestações artísticas e produções culturais. Nesse sentido, observamos que, na área de linguagens, a BNCC mantém coerência com os PCN, desde sua primeira versão, como pontuado por Geraldi (2015), assumindo “oficialmente uma concepção de linguagem: uma forma de ação e interação no mundo. Essa concepção é tributária dos estudos procedentes do que se convencionou chamar de Linguística da Enunciação”<sup>22</sup> (Geraldi, 2015, p. 384). E a “concepção de sujeito como constituído

---

<sup>22</sup> Desenvolvida na França a partir das reflexões de Benveniste e Jakobson, nos anos 1950, a Linguística da Enunciação concebe a linguagem como uma forma de interação humana entre emissor

pelas práticas de linguagem [...] propicia[ndo], ainda, compreender como o ser humano se constitui como sujeito e como age no mundo social em interações mediadas por palavras, imagens, sons, gestos e movimentos” (Brasil, 2015, *apud* Geraldi, 2015, p. 384).

Tendo como foco a proposição desta pesquisa, foi preciso estabelecer esse breve histórico do conceito de letramento, passando por letramentos e, por último, multiletramentos. A partir disso, compreendemos esses termos como produtos culturais datados, produzindo um certo tipo de discurso sobre a temática.

Foi relevante também revisitar documentos oficiais da Educação brasileira como, por exemplo, PCN (Brasil, 1998a; 1998b) e BNCC (Brasil, 2017), para compreender como e se tais conceitos têm sido aplicados e se estão imbricados. Após essa contextualização, queremos articular teoria, documentos normativos e prática na escola. Por isso, temos como objetivo geral problematizar as práticas de leitura de uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública municipal de Cachoeirinha, no Rio Grande do Sul, bem como as estatísticas educacionais referentes à proficiência leitora desta mesma escola, a partir de uma análise cultural que tem o Circuito da Cultura como possibilidade de ferramenta analítica.

Sendo assim, encontramos nos Estudos Culturais o aporte necessário para realizar a pesquisa em articulação com os multiletramentos e, assim, investir nesses dois campos teóricos para realizar a análise cultural dos dados produzidos. Por isso, com a finalidade de prosseguir com estas articulações, no próximo capítulo, serão apresentadas as escolhas teórico-metodológicas, tendo sido escolhido, como estudo teórico-conceitual para esta pesquisa, o campo dos Estudos Culturais.

---

e receptor em que o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala (Geraldi, 1984). Para Geraldi (1984), essa concepção de linguagem implica uma postura educacional diferenciada, uma vez que situa a linguagem como o lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos.



## 5 ARTICULAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS: PRATICANDO OS ESTUDOS CULTURAIS

*Entendemos metodologia como um certo modo de perguntar, de interrogar, de formular questões e de construir problemas de pesquisa que é articulado a um conjunto de procedimentos de coleta de informações – que, em congruência com a própria teorização, preferimos chamar de “produção” de informação – e de estratégias de descrição e análise.  
(Meyer; Paraíso, 2012, p. 16)*

Este capítulo tem início com uma citação de Dagmar Meyer e Marlucy Paraíso (2012), professoras e pesquisadoras, em que explanam como ocorrem as pesquisas pós-críticas na área da educação e salientam suas particularidades como, por exemplo, o procedimento de produção de informação, já que, nesta perspectiva, entende-se que os dados não estão prontos para serem “coletados” pelo pesquisador e, sim, devem ser produzidos.

As pesquisas pós-críticas “não acreditam na ‘suposta’ autonomia do sujeito ou da subjetividade [...]. Consideram o sujeito um efeito da linguagem, dos textos, do discurso, da história, dos processos de subjetivação” (Silva, 1999, *apud* Paraíso, 2004, p. 286). E também “não gostam de explicações universais, nem de totalidades, nem de completudes ou plenitudes. Em vez disso, optam claramente por explicações e narrativas parciais, pelo local e pelo particular” (Silva, 1993, *apud* Paraíso, 2004, p. 286).

Convém lembrar que as pesquisas pós-críticas recebem inúmeros questionamentos, posto que este tipo de investigação faz uso de uma abordagem teórico-metodológica mais flexível, porém não é impedimento para se produzir trabalhos científicos com rigor. Sendo assim, contribuem “para criar caminhos investigativos e saídas metodológicas para escapar das totalizações e homogeneizações das metanarrativas, buscando possibilidades para pesquisar” (Paraíso, 2004, p. 288).

Tendo em vista que esta foi a perspectiva escolhida para a pesquisa em questão, sob as lentes dos Estudos Culturais em Educação, nas seções a seguir serão explanadas as características destes estudos; relatadas as escolhas metodológicas e a ferramenta analítico-conceitual, a saber, Circuito da Cultura, com a qual se operou para a análise do material empírico; e a descrição dos procedimentos metodológicos.

Seguimos agora com a seção 5.1, na qual os Estudos Culturais serão apontados como um campo transdisciplinar, um *tumulto teórico*, que tem a intenção

de transgredir as fronteiras disciplinares que dividem e distribuem os objetos de estudos por distintos campos. Interessante apontar também que os Estudos Culturais serão apresentados como um campo que provoca interrogações sobre discursos dominantes na pedagogia escolar e cultural, por isso foi escolhido como estudo teórico-conceitual para esta pesquisa, como será demonstrado.

### **5.1 Estudos Culturais: um tumulto teórico**

Os Estudos Culturais são uma movimentação intelectual surgida no panorama político do pós-guerra, na Inglaterra, século XX, e provocaram uma grande reviravolta na teoria cultural (Costa; Silveira; Sommer, 2003). Nesta teoria, o termo cultura “transmuta-se de um conceito impregnado de distinção, hierarquia e elitismo segregacionistas para um outro eixo de significados em que se abre um amplo leque de sentidos cambiantes e versáteis” (Costa; Silveira; Sommer, 2003, p. 36). Posto isso, a cultura é entendida em uma dimensão mais alargada, a qual “abrange todas as redes de significações em que os grupos humanos se movem, aí incluída uma vasta gama de artefatos, ritos, códigos, hábitos, histórias, costumes, instituições e discursos” (Silveira, 2008, p. 08).

De acordo com Costa, Silveira e Sommer (2003, p. 39), os Estudos Culturais “não constituem um conjunto articulado de ideias e pensamento [...]. Há tantos itinerários de pesquisa e tão diferentes posições teóricas que eles poderiam ser descritos como um *tumulto teórico*”. No entanto, estes estudos não são apenas um campo teórico, são também um movimento ético-político, tensionando a produção de realidades específicas, entendidas como contextos, e rechaçando qualquer tipo de encantos universais ou essencialistas (Grossberg, 2016). Desta forma, aproximam-se das metodologias de pesquisas pós-críticas, afastando-se “daquilo que é rígido, das essências, das convicções, dos universais, da tarefa de prescrever” (Meyer; Paraíso, 2012, p. 16).

Seguindo neste entendimento, os Estudos Culturais são, necessariamente, transdisciplinares, pois tem um posicionamento crítico “em relação ao que as outras disciplinas fazem ou não fazem ou não podem mais fazer” (Hollanda; Sovik, 2013, p. 199). Sendo assim, são entendidos como uma área polêmica, porque estão sempre atentos “para o que está se fazendo nas outras disciplinas e que se pode retirar delas

para a crítica da cultura e o que nelas deve ser deixado de lado” (Hollanda; Sovik, 2013, p. 199).

Os Estudos Culturais são campos de estudos “interessados”, priorizam as pesquisas de contextos particulares e localizados e são um campo que investe na ampliação da noção de educação e de educativo. Tratando-se desta ampliação, os Estudos Culturais emergem em meio às movimentações de certos grupos sociais que “buscam se apropriar de instrumentais, de ferramentas conceituais, de saberes que emergem de suas leituras do mundo, repudiando aqueles que se interpõem [...] aos anseios por uma cultura pautada por oportunidades democráticas, assentada na educação de livre acesso” (Costa; Silveira; Sommer, 2003, p. 37).

Nesta perspectiva, os Estudos Culturais são um projeto pedagógico, mas não no sentido das práticas institucionais da sala de aula e, sim, “no sentido amplo da pedagogia do usar os recursos do pensamento para mudar a maneira como as pessoas” (Grossberg, 2019, p. 20) entendem e agem no mundo, compreendendo o professor no sentido mais amplo possível como um ser intelectual político. Os Estudos Culturais articulam “academicismo e ensino, pensamento e pedagogia” (Grossberg, 2019, p. 21); e, por isso, é considerado por Grossberg (2019) como poderoso e atraente. “A especificidade dos Estudos Culturais começa com compromissos com a complexidade, contingência e contextualidade” (Grossberg, 2019, p. 23) e tais compromissos podem mudar a maneira como pensamos sobre a pedagogia.

A palavra-chave para nomear os propósitos dos Estudos Culturais seria “problematizações”, criando condições para entender-se por que e como o mundo continua a ser feito de determinadas maneiras. A preocupação dos Estudos Culturais se dá bem mais com os problemas que afetam os grupos sociais do que com teorizações definidas, tendo uma abertura para conexões, desconexões e reconexões com outros saberes. E nisto há importantes rupturas e viradas paradigmáticas, de acordo com Costa, Wortmann e Bonin (2016):

[...] aproximações e afastamentos dos EC em relação ao estruturalismo, à semiótica e ao pós-estruturalismo – resumidas na expressão virada linguística –, que passaram a centralizar o exame das questões da cultura na linguagem e na textualidade, a partir do reconhecimento da heterogeneidade e multiplicidade dos significados e da dimensão constitutiva e regulatória operada pelo discurso e pela representação (Costa; Wortmann; Bonin, 2016, p. 518).

Por este motivo, os Estudos Culturais se alinham a esta perspectiva, pois evitam buscar um ponto final, uma única história, e acolhem a diferença e a

multiplicidade, insistindo em tomar posição, mas de forma provisória, sempre se movendo e trabalhando (Grossberg, 2016). Para os Estudos Culturais, “há sempre algo que escapa, descentrado, perdido no meio da cultura, na linguagem, nos textos, nos discursos, na significação” (Costa; Silveira; Sommer, 2003, p. 43).

Por conseguinte, não se deixa de reconhecer a importância crucial: a) da linguagem e da metáfora linguística para *qualquer* estudo da cultura; b) da expansão da noção de texto e textualidade; c) da heterogeneidade, da multiplicidade dos significados, do esforço envolvido no fechamento arbitrário da semiose infinita para além do significado; d) da textualidade e do poder cultural, da própria representação, como lugar de poder e regulamentação; e) do simbólico como fonte de identidade (Hall, 1992). A partir da virada linguística, os Estudos Culturais precisaram “pensar as questões da cultura através das metáforas da linguagem e da textualidade” (Hall, 1992, p. 271).

Hall (1996, *apud* Costa; Silveira; Sommer, 2003) ressalta ainda as repercussões da virada linguística para os Estudos Culturais, com ênfase nas noções de texto e discurso, entendido em seu caráter produtivo e constitutivo da experiência cotidiana, das visões de mundo e das identidades.

Para Costa, Silveira e Sommer (2003), é muito difícil “chegar-se a alguma precisão ou consenso relativamente a uma caracterização dos Estudos Culturais. Eles são muitas coisas ao mesmo tempo, tensionando os panoramas intelectuais e acadêmicos” (Costa; Silveira; Sommer, 2003, p. 43). Os propósitos dos Estudos Culturais contemporâneos, para Grossberg (2009), representam o compromisso com a abertura e a contingência da realidade social de onde a troca é o dado ou a norma. Desta forma, há um contextualismo radical. E este se encontra no *coração* dos Estudos Culturais e “exprime um profundo anti-universalismo [...]. Para alguns, isto seria suficiente para definir a especificidade dos estudos culturais” (Grossberg, 2015, p. 15).

Grossberg (2015) afirma que a contextualidade radical significa que “não se pode presumir que já sejam conhecidas as ferramentas apropriadas, as lutas ou perigos políticos específicos, ou mesmo as questões fundamentais que têm de ser abordadas” (Grossberg, 2015, p. 15). Essa contextualidade significa que os Estudos Culturais não podem ver o mundo em termos de rupturas absolutas, nem podem ver seu próprio trabalho como simples invenção do nada.

Os Estudos Culturais transformam-se de acordo com as demandas de seu próprio contexto. Podem-se aproveitar construções e manifestações já existentes. O cerne dos Estudos Culturais é fazer um trabalho radicalmente contextualista, trazendo esse contextualismo não apenas para o objeto em análise, mas também para a teoria e a política, para resistir ao universalismo epistemológico da ciência (Grossberg, 2009).

Para Grossberg (2012, *apud* Costa; Wortmann; Bonin, 2016), os Estudos Culturais são uma perspectiva intelectual caracterizada pela interrogação dos contextos e que se pautam pelo afastamento dos limites disciplinares e das cadeias paradigmáticas. Chamam a atenção também para a multiplicidade de instâncias e artefatos que figuram as análises, as quais permitem interrogar os currículos a partir de perguntas que abrem uma gama de outras possibilidades de análise e imaginar diferentes arranjos curriculares, inclusive aqueles que se desenrolam fora da escola, fazendo o “entrelaçamento dos elementos culturais na vida humana, como elementos que subsidiam as suas formas de ser, de viver e de pensar, ao mesmo tempo em que atuam orientando suas disputas na vida social” (Costa; Wortmann; Silveira, 2014, p. 644).

Os Estudos Culturais expandiram-se por diversos países e comunidades acadêmicas, desacomodando as certezas pétreas dos sujeitos, trazendo fecundidade para “as formas de pensar, re-pensar, retomar, replanejar, atuar e avaliar, em nossa atividade docente. Não sendo uma teoria de aprendizagem, nem uma concepção pedagógica, os EC têm chamado a atenção para novas temáticas e questões que – parece – já estavam lá” (Silveira, 2008, p. 12) à espera de serem consideradas e discutidas.

Sendo assim, esta pesquisa tem como princípio os pressupostos teórico-metodológicos do campo dos Estudos Culturais, problematizando as práticas de leitura presentes na escola e as estatísticas educacionais divulgadas pelo SAEB. Diante disso, na próxima seção serão contextualizadas as escolhas teórico-metodológicas que se fizeram necessárias para esta pesquisa em (des)construção.

## 5.2 As escolhas teórico-metodológicas: pesquisa em (des)construção

Como abordagem teórico-metodológica para esta pesquisa em (des)construção, optei pelo estudo qualitativo, fazendo uma bricolagem de métodos. Bricolagem é uma metáfora utilizada internacionalmente para se pensar a pesquisa qualitativa (Gastaldo, 2012), em que se utiliza uma mistura de métodos.

Esta opção busca dar coerência aos posicionamentos político e epistemológico que inspiram este tipo de pesquisa, pois “os Estudos Culturais consideram difícil, senão impossível, provocar transformações e mudanças nos quadros sociais sem que sejam modificadas ou alteradas as estruturas e hierarquias que regem a produção dos conhecimentos científicos” (Neira; Lippi, 2012, p. 609).

É interessante destacarmos as palavras de Steinberg (2015) sobre a chamada “bricolagem de métodos”:

A tentativa de delinear um método de pesquisa universal para o estudo do currículo cultural e para a pedagogia cultural é um projeto inútil. A pesquisa crítica nos Estudos Culturais e a pedagogia cultural não podem fornecer qualquer garantia sobre quais perguntas serão importantes em diferentes contextos; assim nenhum método deveria ser promovido sobre os demais – ao mesmo tempo, nenhum deles pode ser eliminado antes de um exame. Etnografia, análise textual, semiótica, desconstrução, hermenêutica crítica, entrevistas, psicanálise, análise de conteúdo, pesquisa de opinião e a fenomenologia são apenas o início de uma lista de métodos de pesquisa que um estudioso da educação poderá trazer para a mesa. Essa visão eclética sobre pesquisa tem sido chamada de *bricolagem* por vários estudiosos (Steinberg, 2015, p. 214-215).

Considerando que os Estudos Culturais rechaçam o caráter normativo, esta “visão eclética” sobre pesquisa, apresentada por Steinberg (2015), é evocada nesta tese. Os procedimentos metodológicos utilizados foram entrevistas narrativas e análises de documentos pedagógicos, tais como fotos dos cadernos dos alunos e estatísticas educacionais, para se desnaturalizar e problematizar discursos tidos como verdadeiros.

Houve menção também a outros documentos pedagógicos, entre eles documentos da Educação brasileira, como a BNCC, que, embora não sejam a pauta principal da análise, estão presentes no processo analítico. A concepção analítica que atuou sob as entrevistas narrativas e as análises de documentos pedagógicos é a análise cultural a partir do Circuito da Cultura (Du Gay *et al.*, 1997).

Os documentos pedagógicos produzem discursos que não dão conta da heterogeneidade dos alunos, de sua escolarização e das práticas docentes. A partir

das lentes dos Estudos Culturais em Educação, percebo que estes elementos apenas produzem discursos de um tipo de “verdade”, por isso foram realizadas entrevistas narrativas para conhecer e ouvir:

a) o que os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental têm a contar sobre suas práticas de leitura e suas trajetórias referentes a estas práticas;

b) o que os professores e gestores têm a contar sobre as práticas de letramentos desenvolvidas na escola, os seus modos de ensino referentes às práticas de leitura, bem como se estas práticas fazem parte do seu cotidiano.

A partir das entrevistas, busquei compreender as práticas de leitura e de letramentos que são constituídas por todos os sujeitos envolvidos neste processo e como as práticas de leitura instituídas pelo SAEB são vistas por eles. Optei por entrevistas narrativas para ter uma maior flexibilidade com os entrevistados sobre os temas em questão. A entrevista narrativa, longe de ser neutra, é rigorosa e engajada, e permite uma análise de maneiras alternativas, produzindo saberes no que se refere aos fenômenos educacionais.

Os sujeitos escolhidos para as entrevistas narrativas foram gestores, alunos e professores do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal de Cachoeirinha/RS. Primeiramente, para que fosse possível esta pesquisa, o projeto “guarda-chuva” denominado “A implementação da BNCC e os efeitos nos currículos das escolas públicas do Estado do Rio Grande do Sul” foi submetido ao Comitê de Ética da Ulbra, sendo aprovado com o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) nº 144147321.7.3004.5349 e Parecer nº 4.808.073. A partir de então, esta tese se vincula a ele como subprojeto.

De posse desta aprovação, a coordenação geral do PPGEdU da ULBRA forneceu uma declaração para o contato com a SMED de Cachoeirinha/RS. O Secretário do Município aprovou a pesquisa, podendo esta ser realizada em qualquer escola da rede. Sendo assim, considerando os objetivos desta pesquisa, a escola escolhida foi a que tem um dos menores desempenhos em proficiência leitora na avaliação externa do SAEB do 9º ano do Ensino Fundamental de 2019, já que resultados mais atualizados ainda não estavam disponíveis.

A escola pública, muitas vezes, é vista como menos potente que instituições privadas, considerando os resultados de tais avaliações externas, apesar de possuir trabalhos interessantes sobre leitura. Por isso, esta pesquisa de tese tem como

finalidade focar não nos espaços de ausência, mas sim nos espaços de presença que compõem/perpassam as experiências escolares no que diz respeito à leitura e aos letramentos para visibilizar a escola e os seus sujeitos de uma forma positiva.

Para que houvesse o aceite dos professores da escola para participarem da pesquisa, após o contato com a Direção, fui convidada a comparecer em uma quarta-feira, após o intervalo, pois é sempre neste dia que todos os professores da rede se reúnem para reuniões de formação, para realizar o convite. Obtive 100% de aceite para a participação na pesquisa por parte dos professores do 9º ano, total de 9 professores e mais 1 gestora.

Para uma melhor caracterização, no quadro a seguir, há uma descrição destes sujeitos referente ao tempo de atuação docente e às suas práticas de leitura. Estes dados foram respondidos pelos participantes a partir de um Formulário Google. A legenda para não identificação dos sujeitos é a seguinte: “Pr” para professor e “Pra” para professora e mais um número ao lado de acordo com a ordem em que foram entrevistados; e G1 para a única gestora entrevistada.



Quadro 23 – Descrição das práticas de leitura da gestora e dos professores entrevistados

Professores e Gestora	1) No total, há quantos anos você atua como docente?	2) Há quantos anos atua como docente na Rede Pública Municipal de Cachoeirinha?	3) Nos últimos 3 anos, quais os tipos de leitura você realizou?	4) Descreva os tipos de leitura.	5) Qual suporte para leitura mais utilizado por você?	6) Quais materiais de leitura você tem em sua casa?	7) E, na biblioteca da escola, quais materiais de leitura existem? Você já desenvolveu algum trabalho com esses materiais?	8) Nos últimos 3 anos, quais os espaços culturais você mais frequentou?
<b>G1</b>	Mais de 20 anos.	Mais de 20 anos.	Leituras de literatura; e leituras jornalísticas e midiáticas.	-----	Físico (impresso).	Livros de literatura e alguns informativos.	Nossa biblioteca tem acervo de literatura infanto-juvenil em sua maioria. Enquanto professora, desenvolvi muitos trabalhos usando este acervo. Atualmente, na direção, desenvolvemos o Projeto Nossa Comunidade Lê, usando os livros da biblioteca e doações do Instituto Ágora.	Cinema, teatro, exposições, <i>shows</i> etc.

<b>Pra1</b>	Entre 10 e 15 anos.	Entre 1 e 3 anos.	Leituras de literatura; leituras de estudos e pesquisas; e leituras jornalísticas e midiáticas.	Artigos científicos, Revista Brasileira de Educação Física, Nova Escola, Pedagogia em Foco.	Digital (celular, computador, <i>tablet</i> etc.).	Livros.	Livros sobre diversidade cultural e literatura em geral.	Teatro, cinema e congressos.
<b>Pr2</b>	Entre 10 e 15 anos.	Entre 3 e 6 anos.	Leituras de literatura; leituras de estudos e pesquisas; e leituras jornalísticas e midiáticas.	Notícias, reportagens, biografias, contos, romances, artigos, relatórios de pesquisas, teses e dissertações.	Físico (impresso).	Livros e Kindle.	Livros. Sim.	Teatro, casa de shows e museus.
<b>Pra3</b>	Mais de 20 anos.	Entre 15 e 20 anos.	Leituras de estudos e pesquisas; e leituras jornalísticas e midiáticas.	Relacionados a minha área: língua estrangeira.	Digital (celular, computador, <i>tablet</i> etc.).	Livros, gramáticas e conteúdo digital.	Literaturas em geral. Não.	Poucos, por causa da pandemia. Em geral, prefiro espaços musicais.
<b>Pra4</b>	Mais de 20 anos.	Entre 15 e 20 anos.	Leituras de literatura; e leituras de estudos e pesquisas.	Leitura sobre assuntos da minha área, espiritualidade, romances.	Físico (impresso).	Livros.	Livros, revistas e gibis.	Museus, teatro, apresentações musicais e cinema.
<b>Pra5</b>	Entre 3 e 6 anos.	Entre 1 e 3 anos.	Leituras de literatura; e leituras jornalísticas e midiáticas.	Notícias, artigos de opinião, livros de histórias e histórias ouvidas (lousa digital).	Físico (impresso).	Livros, textos de diferentes gêneros, vídeos de notícias.	Livros. Projetos de leitura.	-----
<b>Pra6</b>	Mais de 20 anos.	Mais de 20 anos.	Leituras de literatura;	Leituras relacionadas às	Físico (impresso) e	Textos impressos de	Diversos, mais de literatura.	Cinemas, museus, teatro,

			leituras de estudos e pesquisas; e leituras jornalísticas e midiáticas.	minhas áreas de atuação: português e artes.	digital (celular, computador, <i>tablet</i> etc.).	gêneros diversos. Uso do <i>notebook</i> e lousa digital.	Literatura brasileira: contos e poesias.	<i>shows</i> , palestras etc.
<b>Pr7</b>	Mais de 20 anos.	Mais de 20 anos.	Leituras de estudos e pesquisas; e leituras jornalísticas e midiáticas.	Textos de história, temas atuais da vida política e social.	Físico (impresso).	Livros.	Poucas vezes.	Teatro, <i>shows</i> e cinema.
<b>Pr8</b>	Entre 15 e 20 anos.	Entre 10 e 15 anos.	Leituras de literatura; leituras de estudos e pesquisas; leituras jornalísticas e midiáticas; e outros (filosofia, esoterismo, inteligência artificial).	O Aleph (Paulo Coelho), Inteligência artificial (Kai-Fu Lee); Sobre o sofrimento do mundo e outros ensaios (Schopenhauer).	Físico (impresso) e digital (celular, computador, <i>tablet</i> etc.).	Livros, computador, <i>tablet</i> e celular ( <i>e-books</i> , pdf etc.), apostilas.	-----	Biblioteca Ágora (Cachoeirinha), Biblioteca da PUC-RS (Porto Alegre) e Casa de Cultura Mário Quintana.
<b>Pra9</b>	Mais de 20 anos.	Mais de 20 anos.	Leitura de biografias.	Biografia de Michele Obama.	Físico (impresso).	Livros impressos.	Não.	Cinema, praças e teatro do Sesi.

Fonte: Acervos de pesquisa da pesquisadora, 2022.

A partir deste quadro, é possível perceber que os professores participantes da pesquisa têm muita experiência na docência, considerando que a maioria tem mais de 10 anos de atuação em sala de aula. Apenas uma professora enquadra-se entre 3 e 6 anos de docência. Em relação às leituras que praticam, circulam entre literatura; estudos e pesquisas; e leituras jornalísticas e midiáticas, nos suportes físicos e digitais. Dizem ter, em suas residências, diversos materiais de leitura: livros de literatura, gramáticas, textos de diferentes gêneros, vídeos de notícias, apostilas e livros em geral, além de Kindle, *notebook*, computador, *tablet*, celular, *e-books* e lousa digital.

No que tange à utilização da biblioteca da escola, a maioria diz conhecer o seu acervo. No entanto, somente G1 diz ter realizado projetos de leitura durante o período que lecionava e agora, enquanto gestão escolar, desenvolve um projeto que envolve toda a escola; Pr2 e Pra5 afirmam realizar projetos, mas não detalham; enquanto Pr7 menciona que utilizou poucas vezes o acervo da escola para projetos. E, sobre os espaços culturais, relatam que frequentam cinemas, teatros, exposições, *shows*, congressos, museus, espaços musicais, palestras, bibliotecas, casa de cultura e praças. Sendo assim, pode-se afirmar que estes envolvidos na pesquisa estão ligados a diversas práticas de letramentos no seu cotidiano.

Em relação aos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental convidados a participar, o convite se deu a partir de uma visita na sala de aula quando expliquei um pouco sobre a pesquisa. Dentre os 40 matriculados, somente 6 alunas aceitaram participar. Estas alunas foram caracterizadas no quadro abaixo com as informações disponibilizadas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e durante a entrevista narrativa. A legenda para não identificação das alunas é a seguinte: “A” para aluna e mais um número ao lado de acordo com a ordem em que foram entrevistadas.

**Quadro 24** – Descrição das práticas de leitura das alunas entrevistadas

Alunas	Idade	Leituras realizadas fora da escola	Leituras realizadas na escola	Preferência por materiais de leitura
A1	14 anos	Livros de contos e de terror.	Leitura em voz alta; textos de História e Geografia; e livros da biblioteca para projetos em Ciência Literária, Língua Portuguesa e Artes.	Livros impressos.
A2	14 anos	Apostilas de Coreano, TikTok e Fanfic.	Leitura em voz alta de textos do livro didático.	Livros impressos e leitura digital (celular).
A3	16 anos	Fanfic e <i>e-book</i> .	Textos do livro didático de História, Geografia e Língua Portuguesa.	Leitura digital (computador e celular).

A4	16 anos	Redes sociais e notícias.	Textos do livro didático de Geografia.	Leitura digital (celular).
A5	14 anos	Livros e <i>e-books</i> de romance e ação.	Leitura em voz alta de poesia; textos no quadro de Geografia e História; textos em Ciência Literária, Língua Portuguesa e Ciências.	Livros impressos e leitura digital (celular).
A6	15 anos	Livros de fantasia e de romance.	Leitura de textos no quadro e no livro didático.	Livros impressos e leitura digital (Kindle).

Fonte: Acervos de pesquisa da pesquisadora, 2022.

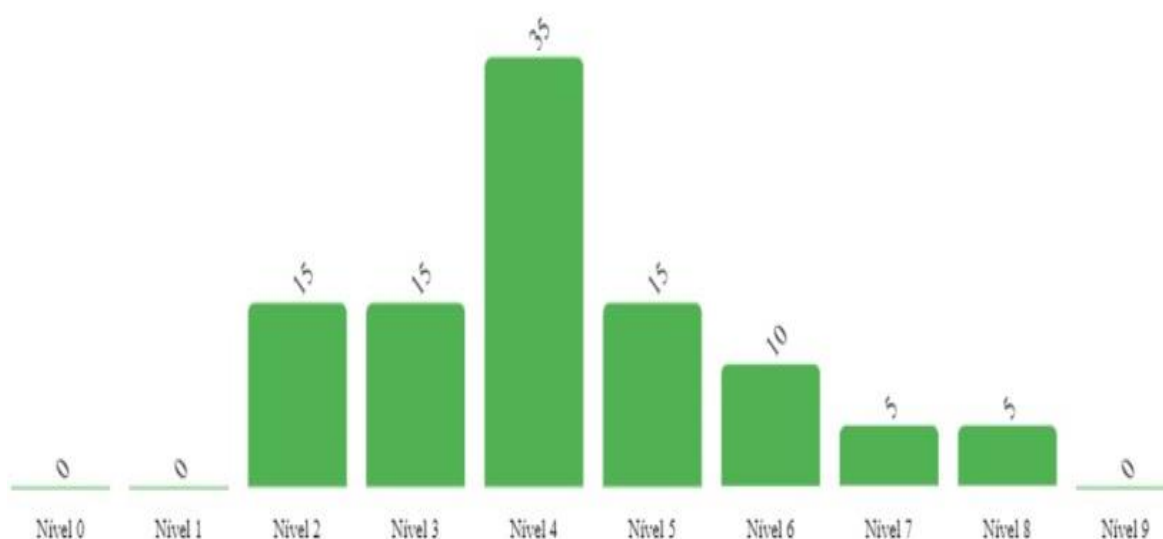
Com base neste quadro, é factível de se observar que se trata de alunas que circulam entre as diversas práticas de letramentos fora da escola, chegando, em suas experiências, aos multiletramentos em suportes de leitura como: livro impresso, Kindle, celular e computador. Entretanto, no interior da escola, há o privilégio do letramento da letra<sup>23</sup>, em que se verifica, na maioria das respostas das alunas, a leitura em voz alta como “modalidade de leitura” e o livro didático como um dos poucos suportes de leitura, seguido por textos no quadro e livros da biblioteca.

Sobre as entrevistas narrativas, não houve um roteiro fixo de perguntas a ser seguido, apenas um modelo desencadeador que serviu de base para as narrações. Para os professores e vice-diretora, iniciei mostrando a Figura 1 com os percentuais, divulgados pelo SAEB, referentes à proficiência leitora dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental da escola, ano 2019.

<sup>23</sup> Neste estudo, valemo-nos dessa expressão a partir de Rojo (2016), a qual significa “letramento verbal escrito”, sem uso ou interferência das novas tecnologias.

**Figura 1** – Distribuição de percentual dos estudantes da escola pesquisada por nível de proficiência em Língua Portuguesa (2019)

	Nível 0	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 6	Nível 7	Nível 8	Nível 9
<b>Sua Escola</b>	0.00%	0.00%	15.00%	15.00%	35.00%	15.00%	10.00%	5.00%	5.00%	0.00%
<b>Escolas Similares</b>	2.66%	5.53%	8.93%	20.43%	22.44%	19.71%	12.55%	4.99%	2.64%	0.12%
<b>Total Município</b>	3.38%	5.63%	10.67%	20.03%	20.11%	17.83%	13.99%	6.32%	1.88%	0.16%
<b>Total Estado</b>	2.09%	5.18%	10.05%	15.85%	19.26%	19.22%	14.98%	8.55%	4.23%	0.59%
<b>Total Brasil</b>	3.69%	7.95%	11.88%	15.39%	17.84%	17.32%	13.59%	7.79%	3.87%	0.66%



Fonte: INEP, 2022.

A partir desta figura, foi organizado o seguinte esquema de perguntas, constante no Quadro 25, para desencadear as narrações dos professores e gestora. Além destas perguntas, outras surgiram durante a entrevista e algumas não se fizeram necessárias, pois foram respondidas durante a narrativa.

**Quadro 25** – Esquema para iniciar a entrevista narrativa com os professores e a gestora

Para professores	Para gestora
Você conhece os procedimentos realizados nas avaliações do SAEB para a produção destes dados?	Você conhece os procedimentos realizados nas avaliações do SAEB para a produção destes dados?
E os gestores solicitam que ensinem o que é instituído pelo SAEB para que a escola tenha índices melhores ou a escola tem outros objetivos para os seus alunos?	E os professores seguem o que é instituído pelo SAEB para que a escola tenha índices melhores ou a escola tem outros objetivos para os seus alunos?
	Há uma cobrança da SMED em relação aos dados do SAEB?
Você consegue reconhecer a escola a partir destes dados? Estes dados reproduzem algum tipo de representação do trabalho desenvolvido pelo grupo de professores e gestores da escola?	Você consegue reconhecer a escola a partir destes dados? Estes dados reproduzem algum tipo de representação do trabalho desenvolvido pelo grupo de professores e gestores da escola?
Que tipo de atividades destinadas à leitura são desenvolvidas em sala de aula por você? Existe algum projeto maior que toda a escola, ou pelo menos mais de uma turma, esteja envolvida?	Que tipo de atividades destinadas à leitura são desenvolvidas pela escola (pelo coletivo, projetos)?
E a receptividade dos alunos em relação a estas atividades? Como você avalia?	E a receptividade dos alunos em relação a estas atividades? Como você avalia?
Quando você trabalha com textos, como são os exercícios após a leitura? São questionários em que o aluno responde localizando a informação no texto ou precisa produzir a resposta a partir do que foi lido?	
Quando você organiza suas aulas, quais materiais toma como referência para pensar o trabalho pedagógico?	Quando você organiza o planejamento do ano (em relação a projetos que envolvam leitura), quais materiais toma como referência para pensar o trabalho pedagógico? Alguma orientação da SMED, BNCC, PCN, legislação referente à educação, sites?
Quer acrescentar algo mais que você tenha pensado sobre essa conversa?	Quer acrescentar algo mais que você tenha pensado sobre essa conversa?

Fonte: Acervo de pesquisa da pesquisadora, 2022.

No concernente às entrevistas narrativas realizadas com as alunas, foi organizado o seguinte esquema instigador (Quadro 26):

**Quadro 26** – Esquema para iniciar a entrevista narrativa com as alunas

Para alunas
Você trabalha ou apenas estuda? Pode me contar um pouco da sua rotina fora da escola?
Me conta um pouco o que você entende por leitura?
Suas experiências de leitura? (tanto fora quanto na escola)
Que tipo de materiais (suporte) de leitura você costuma fazer uso no seu dia a dia fora da escola?
Que tipo de leitura você realiza na escola? E em quais disciplinas/projetos?
Em relação ao tempo destinado à leitura pela escola, você acha suficiente para que ocorra um certo domínio da linguagem?
Qual a importância você julga ter a leitura em sua vida?
Quer acrescentar algo mais que você tenha pensado sobre essa conversa?

Fonte: Acervo de pesquisa da pesquisadora, 2022.

Após a entrevista narrativa com as alunas, solicitei a permissão para fotografar os seus cadernos de diferentes disciplinas escolares, pois acredito que o ensino de leitura é compromisso de todas as áreas, não somente da disciplina de Língua Portuguesa. Todas as alunas permitiram e parte deste material está analisado no Capítulo 7.

As entrevistas foram gravadas em áudio através do aplicativo Voicer Recorder para depois serem transcritas, assim não se perdeu nenhum momento para anotações. Essas gravações, de acordo com o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assinados pelos participantes da pesquisa e responsáveis pelas alunas, serão guardadas por 5 anos em pastas de arquivo e em computador pessoal, sob a minha responsabilidade.

A partir das entrevistas narrativas, busquei histórias dos participantes da pesquisa no que diz respeito ao contexto escolar e a outros lugares, sendo “possível resgatar o relato de experiências individuais que estabelecem comunicação ou relação com determinados fatos, instantes e/ou momentos” (Andrade, 2012, p. 175). Para Andrade (2012), as histórias narradas por meio das entrevistas “não são dados prontos ou acabados, mas documentos produzidos na cultura por meio da linguagem, no encontro entre pesquisadora e sujeitos da pesquisa” (Andrade, 2012, p. 176).

Estes documentos produzidos “adquirem diferentes significados ao serem analisados no contexto de determinado referencial teórico, época e circunstância social e cultural” (Andrade, 2012, p. 176) e é uma possibilidade de pesquisa ressignificada no campo cultural.

Portanto, a partir das análises das entrevistas narrativas e dos documentos pedagógicos, busquei questionar as “verdades” dos resultados estatísticos divulgados pelo SAEB, problematizando as tessituras em disputa sobre a proficiência leitora dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental; analisar significados de letramento em narrativas de estudantes, professores e gestores, de modo a conhecer suas práticas de letramentos; e tensionar o fazer pedagógico dos anos finais do Ensino Fundamental relativo à proficiência leitora com vistas a reverberar no currículo.

Na subseção a seguir, será explanado sobre o Circuito da Cultura, ferramenta analítico-conceitual com a qual se operou para a realização das análises do material empírico: entrevistas narrativas e documentos pedagógicos.

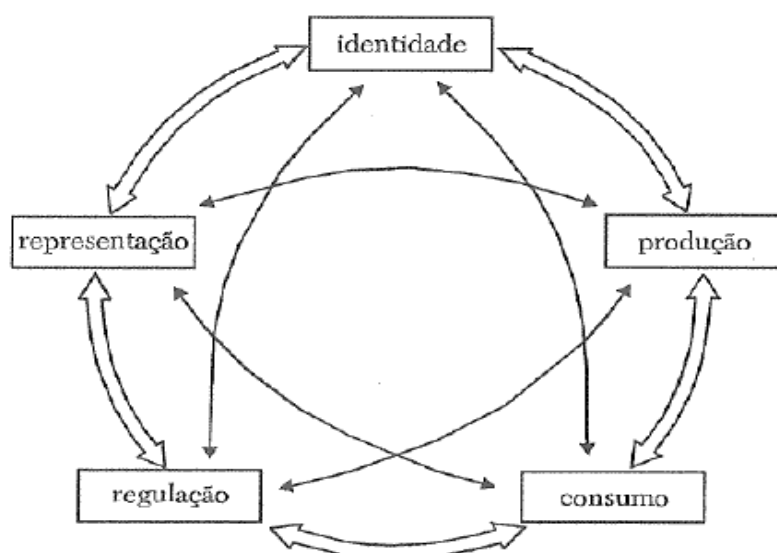


### 5.2.1 Circuito da Cultura: ferramentas analítico-conceituais

Esta subseção apresenta cinco processos culturais: identidade, representação, regulação, consumo e produção que compõem o Circuito da Cultura elaborado por Paul Du Gay, Hall, Janes, Mackay e Negus (1997). A proposta do Circuito da Cultura foi desenvolvida a partir do estudo do Walkman<sup>24</sup> da Sony<sup>25</sup> como artefato cultural, articulando “consumo, produção, regulação, identidade e representação; sem privilegiar qualquer desses eixos para examinar os sentidos atribuídos aos produtos culturais, considerando-os, isto sim, inseparáveis da própria noção de circuito” (Moraes; Lisboa Filho; Lisboa, 2014, p. 03).

Os processos culturais que compõem o Circuito da Cultura foram escolhidos para a análise do material empírico desta pesquisa, pois a partir desta ferramenta analítico-conceitual é possível analisar as diferentes práticas de leitura no contexto do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Cachoeirinha/RS, bem como as estatísticas educacionais desta mesma escola. Abaixo, encontra-se a imagem gráfica do Circuito da Cultura para uma melhor compreensão.

**Figura 2 – Circuito da Cultura**



Fonte: Du Gay *et al.* (1997, p. 03).

<sup>24</sup> Estéreo pessoal; aparelho de som com fone de ouvido; mercadoria registrada da Sony Corporation; um artefato e meio cultural da cultura moderna; criado em 1979 no Japão (Du Gay *et al.*, 1997).

<sup>25</sup> Empresa global de entretenimento japonesa que se tornou um conglomerado por atuar em diversos ramos. Não era simplesmente fabricante de equipamentos tecnológicos, mas parte de uma integral indústria cultural (Du Gay *et al.*, 1997).

Para os autores Paul Du Gay, Hall, Janes, Mackay e Negus (1997, p. 04), “não importa muito onde você começa no circuito, já que você tem que fazer toda as fases antes do estudo estar completo”. As partes do circuito são cinco seções distintas, mas no mundo real elas continuamente se sobrepõem e se entrelaçam de modos complexos e contingentes (Du Gay *et al.*, 1997).

Apesar de os autores afirmarem que os processos culturais *se sobrepõem e se entrelaçam no mundo real*, na sequência, haverá uma tentativa de descrição desses processos de forma separada, de acordo com diversos estudiosos do campo dos Estudos Culturais. Este procedimento de separação tem um caráter “didático” e foi de extrema importância para mim, enquanto pesquisadora, a fim de que pudesse compreender melhor o Circuito da Cultura e, assim, realizar as análises do material empírico.

A seguir, o processo cultural “identidade” é elucidado:

- *Identidade*

O conceito de identidade, que será aqui desenvolvido, não é um conceito essencialista, mas um conceito estratégico e posicional. Nesta concepção, o “eu” não passa do início ao fim sem mudanças, idêntico a si mesmo ao longo do tempo. Em vista disso, as identidades são cada vez mais fragmentadas, fraturadas, nunca singulares ou unificadas (Hall, 2000). As identidades são construídas dentro do discurso, por isso é preciso “compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas” (Hall, 2000, p. 109).

Na tentativa de rearticular a relação entre sujeitos e práticas discursivas, a questão da identidade volta a aparecer (Hall, 2000). A identidade é um conceito que opera sob rasura, “no intervalo entre a inversão e a emergência: uma ideia que não pode ser pensada da forma antiga, mas sem a qual certas questões-chave não podem ser sequer pensadas” (Hall, 2000, p. 104).

Como todas as práticas de significação, a identidade está sujeita ao jogo da diferença (Hall, 2000). Sendo assim, o conceito de identidade é apresentado por Silva (2000) em contraposição ao conceito de diferença: identidade é aquilo que se é e a diferença aquilo que o outro é, por isso identidade e diferença são inseparáveis e mutuamente determinadas. A diferença é um produto derivado da identidade, sendo esta o ponto original. O autor (Silva, 2000) também afirma que, em uma visão mais

radical, a diferença pode não ser o resultado do processo, mas o processo mesmo pelo qual tanto a identidade quanto a diferença são produzidas. Enquanto a identidade nomeia e estabelece categorias, a diferença rompe com o que está nomeado, mostrando-se intraduzível (Lopes, 2007).

Para Silva (2000), “o outro é o outro gênero, o outro é a cor diferente, o outro é a outra sexualidade, o outro é a outra raça, o outro é a outra nacionalidade, o outro é o corpo diferente” (Silva, 2000, p. 97). O autor ainda afirma que

[...] a identidade e a marcação da diferença implicam, sempre, as operações de incluir e de excluir. Como vimos, dizer “o que somos” significa também dizer “o que não somos”. A identidade e a diferença se traduzem, assim, em declarações sobre quem pertence e sobre quem não pertence, sobre quem está incluído e quem está excluído. Afirmer a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora. A identidade está sempre ligada a uma forte separação entre “nós” e “eles”. Essa demarcação de fronteiras, essa separação e distinção supõem e, ao mesmo tempo, afirmam e reafirmam relações de poder (Silva, 2000, p. 82).

Portanto, a identidade é relacional, depende de uma outra identidade que forneça as condições para que ela exista. Conforme Woodward (2008), as identidades são construídas a partir da diferença, pois “elas são formadas relativamente a outras identidades, relativamente ao ‘forasteiro’ ou ao outro, isto é, relativamente ao que não é” (Woodward, 2008, p. 49). A identidade e a diferença são apresentadas como produtos provenientes da linguagem, resultados de atos de criação linguística e não se constituem, dessa forma, como entidades da natureza (que precisam ser descobertos, revelados) (Silva, 2000).

Os signos são provenientes da cultura e dos sistemas simbólicos que o constituem e são fabricados no interior das relações culturais e sociais, nos atos de criação linguística, ou seja, na linguagem, através de uma cadeia infinita de marcas gráficas ou fonéticas, que vão se diferenciando (Silva, 2000). Sendo assim, a língua não passa de um “sistema de diferenças”. Diferença no sentido de processo em contraste com a ideia de produto (Silva, 2000).

A identidade tem sempre um jogo, é uma negociação para aderir; e a diferença é sempre imputada ao outro, que não tem opção de escolha. Por consequência, onde há diferenciação, está presente o poder e, quanto mais se festeja a diferença, mais se trilha o caminho inverso ao que seria estar disponível e aberto ao outro (Lopes; Fabris, 2013). Nesta perspectiva, posso afirmar que identidade e diferença possuem ligação com relações de poder, já que “elas não são simplesmente definidas; elas são

impostas. Não convivem harmoniosamente lado a lado, em um campo sem hierarquias; elas são disputadas” (Silva, 2000, p. 81), sendo “fruto de um jogo de poderes, em que a dominância dos grupos hegemônicos aponta o socialmente valorizado, influenciando assim a constituição das identidades” (Magalhães; Cardoso, 2010, p. 53).

Silva (2000) também trata de outro processo referente ao poder no âmbito da identidade, que é a normalização, a qual consiste em definir uma identidade como parâmetro para medir, avaliar ou hierarquizar outras identidades. Este autor considera que “normalizar significa eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas” (Silva, 2000, p. 83). A identidade “normal” é a natural, desejável e única. “A força da identidade ‘normal’ é tal que ela nem sempre é vista como *uma* identidade, mas simplesmente como *a* identidade” (Silva, 2000, p. 83, *grifos do autor*).

Dessa forma, o conceito de identidade foi colocado em operação a partir da seguinte afirmação: aluno enquanto leitor não somente no espaço escolar, mas também no contexto social e como ele se vê em relação às práticas leitoras. Portanto, o conceito de identidade foi tratado tendo em vista os posicionamentos dos sujeitos no interior das representações. Sendo assim, observei que a identidade se relaciona com as questões de representação e de como essa representação afeta a forma como se pode representar a si próprio (Hall, 2000). Em vista disso, no próximo item, será apresentado o conceito de representação.

- *Representação*

O conceito de representação ocupa um lugar importante no estudo da cultura, conectando sentido e linguagem para representar o mundo (Hall, 2016). “A representação constitui a prática de construção de significado através do uso de linguagem e signos” (Du Gay *et al.*, 1997, p. 12). Ela é uma “parte essencial do processo pelo qual o sentido é produzido e trocado entre membros de uma cultura. Ele envolve o uso da linguagem, de signos e imagens que respondem por ou representam coisas” (Hall, 2016, p. 31). E o sentido é construído na e pela linguagem, de acordo com a abordagem construcionista,<sup>26</sup> perspectiva que teve mais impacto nos Estudos Culturais.

---

<sup>26</sup> Nessa abordagem, há o reconhecimento público e social da linguagem. O sentido é construído, usando sistemas representacionais (conceitos e signos), por isso não se reconhece a fixação do sentido na linguagem. O sentido depende da função simbólica e não da qualidade material (Hall, 2016).

Conforme Hall (2016), “representação é a produção do sentido dos conceitos da nossa mente pela linguagem. Ela é o elo entre conceitos e linguagem que nos permite referir ao mundo ‘real’ dos objetos, pessoas ou eventos, assim como ao mundo imaginário de objetos, pessoas e eventos fictícios” (Hall, 2016, p. 34). No entanto, esse processo não é restrito, por isso tem sido chamado de sistemas de representação porque não consistem em conceitos individuais e, sim, em diferentes formas de organizar, agrupar, arranjar e classificar conceitos e em estabelecer relações complexas entre eles (Hall, 2016).

Dessa forma, há dois sistemas de representação envolvidos no processo global de construção de sentido: representações mentais e linguagem. No que se refere ao primeiro, representações mentais, o sentido depende do sistema de conceitos e imagens formado no pensamento que pode representar o mundo, de modo que permita a referência tanto dentro quanto fora do pensamento. Já no que diz respeito ao segundo, linguagem, este “depende que se construa um conjunto de correspondências entre nosso mapa conceitual e um conjunto de signos, arranjados ou organizados em várias linguagens que respondem por ou representam aqueles conceitos” (Hall, 2016, p. 6).

O processo cultural “representação” não se limita a refletir identidades que já possuímos, mas nos diz que tipos de identidades podemos nos tornar e como” (Du Gay *et al.*, 1997, p. 15). Na sociedade, acaba-se criando estereótipos de grupos culturais que são caracterizados como o outro, o estranho, o exótico a ser conhecido e desvendado. Ignora-se a natureza estrutural da opressão, as desigualdades e as discriminações que acontecem, por exemplo, no cotidiano escolar, a diferença acaba sendo naturalizada, cristalizada e essencializada.

De acordo com Andrade (2012), a escola é um local de cultura onde se produz e nomeia os sujeitos como, por exemplo: jovens e velhos; alfabetizados e analfabetos; normais e anormais; competentes e fracassados; incluídos e excluídos. A partir dessas definições, produzem-se também “modos de narrar-se, de dizer de si a partir das experiências lá vividas” (Andrade, 2012, p. 174).

Sendo assim, algumas perguntas fizeram-se necessárias: *Quem são os sujeitos/instituições enunciadoras dos discursos considerados legítimos? A quem eles são endereçados? Quem é o grupo social que tem o poder de representar o “nós” e o “eles”?* (Silva, 2000).

A partir de discursos, aprende-se a ser sujeito de certo tipo, investindo-se em determinadas representações como ocorre em políticas públicas, por exemplo. Rua (1998, *apud* Spósito; Carrano, 2007) afirma que algumas políticas não são orientadas pela ideia de que os jovens representam o futuro em uma perspectiva de formação de valores e atitudes das novas gerações. Por isso, tendo em vista o processo cultural representação, analisei quais representações preponderam sobre outras e quais ficam de fora, quais diferentes poderes e saberes fabricam verdades sobre o trabalho escolar, a docência e o ensino bem-sucedido, consolidando as políticas públicas de maneira bastante particular.

O conceito de representação foi colocado em operação a partir dos seguintes questionamentos: a) como o docente vê o seu aluno enquanto leitor?; b) como o aluno vê o trabalho de leitura realizado pelos professores e gestores na escola?

Nossa cabeça está povoada de histórias que são as representações, mas como se adere a determinadas imagens e rechaça outras? Por que o sujeito “escolhe” determinadas identidades como sua? Para se compreender um pouco mais sobre isso, no próximo item, será tratado sobre o processo cultural regulação, entendendo-se “a cultura como uma luta em torno de significados, identidades e narrativas” (Giroux; McLaren, 1995, p. 145).

- *Regulação*

A cultura é controlada e regulada, governando “nossas condutas, ações sociais e práticas e, assim, a maneira como agimos no âmbito das instituições e na sociedade mais ampla” (Hall, 1997, p. 39). Hall (1997) apresenta duas perguntas referentes ao processo de regulação: “Como a esfera cultural é controlada e regulada? Quais destas questões de regulação cultural têm a possibilidade de se destacar como marcos de mudança, ruptura e debate no próximo século?” (Hall, 1997, p. 34).

A resposta para estes questionamentos está na relação entre cultura e poder, e quanto maior a centralidade da cultura, tanto maior são as disputas para governá-la, moldá-la e regulá-la por parte daqueles que “precisam ou desejam influenciar o que ocorre no mundo ou o modo como as coisas são feitas” (Hall, 1997, p. 40).

A regulação é mais um dos processos culturais que compõe o Circuito da Cultura, lugar onde os sentidos circulam, onde eles são organizados e regulam as práticas sociais, através de normas, padrões e valores. Podemos citar a educação como exemplo de regulação, pois ela guia, canaliza, influencia e molda as ações e as

crenças das gerações futuras, conforme os valores e normas predominantes da sociedade, regulando pela cultura (Hall, 1997). Sobre essa questão, Hall (1997) afirma que:

Quanto mais importante – mais “central” – se torna a cultura, tanto mais significativas são as forças que a governam, moldam e regulam. Seja o que for que tenha a capacidade de influenciar a configuração geral da cultura, de controlar ou determinar o modo como funcionam as instituições culturais ou regular as práticas culturais, isso exerce um tipo de poder explícito sobre a vida cultural (Hall, 1997, p. 15).

Portanto, a cultura regula as práticas e as condutas sociais, tudo que é feito é normativamente regulado no sentido de que, do início ao fim, foi guiado por um conjunto de normas e conhecimentos culturais (Hall, 1997). Dessa forma, o processo cultural regulação foi posto em funcionamento no capítulo analítico, considerando o resultado estatístico do SAEB como material empírico.

As avaliações externas, como as do SAEB por exemplo, tornaram-se uma forma de regulação, atuando como uma prática controladora dos saberes docentes, diminuindo o grau de autonomia profissional e simplificando os saberes que são transmitidos aos estudantes, na direção oposta à qualidade defendida nos discursos oficiais (Oliveira, 2011). Sendo assim, nesta tese, analisei o resultado estatístico do SAEB do 9º ano de uma escola pública municipal de Cachoeirinha/RS, já que as avaliações geram “uma fonte de índices e tabelas que funcionam como um instrumento eficaz para a governamentalidade liberal [...]. Agora, já inteiramente capturada pela racionalidade neoliberal” (Veiga-Neto, 2012, p. 11).

A partir destas problematizações, indico Veiga-Neto (2012) para complementar este pensamento:

Para muito além do currículo e mesmo da escola, a todo o momento somos convocados a nos avaliarmos e a avaliarmos os outros; pensamentos, ações e corpos estão constantemente sob escrutínio e julgamento. Nesse delírio avaliatório agonístico ao qual submetemos os outros e ao qual nós mesmos nos submetemos, reduzem-se a quase nada os nossos próprios espaços de liberdade (Veiga-Neto, 2012, p. 03).

Veiga-Neto (2012) considera que a ênfase acentuada na avaliação é consequência da racionalidade neoliberal que contribui para o fortalecimento e expansão dessa prática. Essa prática, nas palavras do autor, leva a uma luta sem fim, “pois, afinal, quando alguém pensa ter atingido os padrões normativos se dá conta de que tais padrões deslocaram-se para mais longe” (Veiga-Neto, 2012, p. 03). Ou seja, estamos sempre sendo regulados e tentando atingir o que nos foi imposto.

Com a finalidade de prosseguir com a apresentação dos processos culturais do Circuito da Cultura, o próximo conceito será o da produção.

- *Produção*

O conceito de produção, por vezes, é atrelado à manufatura de algum produto. No entanto, quero englobar esse conceito como um processo cultural: produção de currículos na escola pesquisada e não como uma produção capitalista de mercadorias.

Os grupos de sujeitos que foram pesquisados acabam criando vínculos com determinados perfis apresentados pelo SAEB ou produzidos por eles mesmos. Tais perfis estabelecem distinções sociais, alimentando a capacidade de manipulação e controle sedutor da população e prevenindo qualquer alternativa melhor de organização das relações sociais (Featherstone, 1995).

Nesse caso, à cultura é atribuída uma grande importância, porque é vista como uma estruturação do modo como as pessoas pensam, sentem e agem (Du Gay, 1997). Sobre esta discussão, é válido afirmar que “a cultura está envolvida em todas as práticas que carregam significado e valor para nós, precisam ser significativamente interpretadas por outros, ou dependem de significado para o seu funcionamento efetivo” (Hall, 1997, p. 03).

Os processos de produção podem ser vistos como estruturas objetivas que as pessoas reproduzem. Esses processos se tornam “conjuntos de práticas significativas que constroem certas maneiras para as pessoas conceberem e se conduzirem” (Du Gay, 1997, p. 04), criando novas formas de identidade. Sendo assim, o objetivo da cultura de produção é criar novos conjuntos de significados através dos quais as pessoas se identificarão (Du Gay, 1997). As práticas culturais passam a desempenhar um papel essencial na condução de muitas formas diferentes de vida.

O Circuito da Cultura sugere que os significados são produzidos em vários locais diferentes e circulam através de vários processos e práticas diferentes (Du Gay, 1997). No entanto, é preciso entender a cultura e os modos de vida não apenas como algo produzido, mas como uma forma de vida significativa. Não obstante a produção “tenha suas próprias ‘formas de vida’ particulares, ela não está totalmente separada de outros locais em nosso circuito” (Du Gay, 1997, p. 10). Ao se falar sobre produção de significados, não se pode evitar trazer à tona conceitos como identidade, representação, regulação e consumo. Isso acarreta dizer que esses processos se sobrepõem e se entrelaçam, é um processo contínuo.



Por conseguinte, para finalizar a apresentação dos conceitos dos processos culturais constantes do Circuito da Cultura, uma breve explanação sobre o consumo.

- *Consumo*

No Circuito da Cultura, consumo é uma parte integral das relações de produção que se inter-relacionam e se sobrepõem, pois a produção promove o consumo ao criar materiais ou subjetividades para este último. E o consumo promove a produção, fornecendo para os produtos o indivíduo para quem eles são produzidos (Du Gay *et al.*, 1997). Deste modo, produção e consumo devem estar conectados para se ter algum significado social.

Nesta pesquisa, consumo é entendido não apenas como relativo à obtenção de bens materiais, mas também como obtenção de significados e representações que promovem desejos e processos de identificação (Momo; Costa, 2010). “O consumo deixou de ser uma prática banal do dia a dia [...] para se transformar no eixo organizador das sociedades de hoje, fonte emanadora de inspiração para a modelagem de uma enorme variedade de formas de vida e de padrões de relações entre as pessoas” (Momo; Costa, 2010, p. 970).

A partir deste conceito do processo cultural consumo, procurei verificar: Como acontece o consumo de determinados textos no contexto escolar, motivado ou não pelas avaliações externas, como a do SAEB? Na perspectiva dos Estudos Culturais, entende-se que os sujeitos da pesquisa não são consumidores/receptores passivos, mas produtores de significado. Sendo assim, podem não consumir o que está sendo controlado e manipulado pelas avaliações em larga escala e, sim, o que produz sentido culturalmente para eles.

Em um contexto em que mudança e movimento compõem o cotidiano da escola, as identidades são constantemente produzidas e incorporadas por diferentes sujeitos, assegurando um certo tipo de pertencimento a uma cultura disseminada e compartilhada. Cada vez mais alunos, constituídos por novas e variadas práticas culturais, “adentram nossas escolas, causando inquietações, desestabilizando e incomodando, porque, de certa forma, já não é mais possível classificá-los ou enquadrá-los em uma cartografia” (Momo; Costa, 2010, p. 988).

Por tudo isso, verifiquei uma conexão entre o consumo e a adesão a determinados perfis. Seguindo nesta perspectiva, nas análises, problematizei os sujeitos escolares como construtos culturais, sociais e históricos que se sujeitam a

mudanças. Na próxima subseção, será discorrido sobre como os conceitos já apresentados foram postos em operação no capítulo analítico.

### *5.2.2 Circuito da Cultura: conceitos em operação*

Como finalização deste capítulo teórico-metodológico, sintetizo os conceitos dos processos culturais que fazem parte do Circuito da Cultura, os quais serão colocados em operação no capítulo analítico. No entanto, quero “evitar qualquer rotulação simplificadora bem como a importação direta de teorizações para ‘aplicá-las’ mecanicamente em toda e qualquer situação, em todo e qualquer tempo” (Veiga-Neto, 2012, p. 01).

- *Circuito da Cultura*

A representação, que faz parte deste circuito, refere-se a sistemas simbólicos. “Por sua vez, esses sistemas geram identidades que lhes são associadas e têm um efeito de regulação na vida social, promovendo o consumo” (Moraes; Lisboa Filho; Lisboa, 2014, p. 04). O consumo, no contexto desta pesquisa, não se trata apenas do sentido capitalista de se comprar/adquirir algo, mas de querer ser aquilo ou aquele perfil que está sendo produzido/instituído como padrão cultural, conforme já mencionado.

Com base no Circuito da Cultura, foram realizadas as análises do material empírico sob o aporte dos Estudos Culturais, a partir do qual foi problematizado um artefato cultural, que é a Avaliação do SAEB, envolvido na produção e regulação do currículo de escolas públicas; além das entrevistas narrativas que trataram sobre a identidade de alunos leitores; da representação da leitura; e do consumo das práticas de leitura no contexto escolar e doméstico.

Desta forma, continuarei tecendo esta discussão, apontando a relevância dos Estudos Culturais em Educação, explanada nesta subseção, como possibilidade de problematizar as práticas de leitura de uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública municipal de Cachoeirinha, no Rio Grande do Sul, bem como as estatísticas educacionais referentes à proficiência leitora desta mesma escola, a partir de uma análise cultural que tem o Circuito da Cultura como possibilidade de ferramenta analítica.

Portanto, uma análise cultural foi proposta como um instrumento analítico para as entrevistas narrativas e para os documentos pedagógicos. No próximo capítulo, haverá a caracterização do *locus* de pesquisa: o município de Cachoeirinha, no Rio Grande do Sul, e a escola pesquisada; e a apresentação de algumas estatísticas educacionais.

## 6 CONTEXTO DA PESQUISA: QUE LUGAR É ESSE?

*Números, números, números  
O que é, o que são  
O que dizem sobre você  
Essa não é a sua vida  
Essa não é a sua história.  
(Papas da Língua, 1996)*

Este capítulo tem início com o refrão da música *Essa não é a sua vida*, da Banda Papas da Língua. Essa música diz muito sobre o que quero problematizar nesta pesquisa: refletir sobre o discurso estatístico veiculado através dos índices de proficiência leitora divulgados pelo SAEB. Tal discurso frequentemente é “ancorado em clichês discursivos, do senso comum, de que ‘números não mentem’, ‘contra números não há palavras’, ‘resultados numéricos são indiscutíveis’ silenciando-se toda a construção que envolve qualquer pesquisa e quantificação” (Silveira, 2010, p. 113). Para que não haja este silenciamento, quero desnaturalizar discursos tidos como “verdadeiros” divulgados através da estatística.

Por isso, iniciarei com uma contextualização do local da pesquisa, sendo apresentadas características do município e da escola e algumas estatísticas educacionais divulgadas que intentam constituir os pesquisados em determinados perfis.

### 6.1 De pequena cachoeira à populosa região: Cachoeirinha

Para uma melhor compreensão do *locus* de pesquisa, uma escola pública municipal de Cachoeirinha/RS, esta seção será iniciada com uma apresentação desse município. Começa-se pela origem de seu nome, o qual se deu devido à existência de uma pequena cachoeira no local, porém a dragagem do leito do rio Gravataí, feita para permitir melhores condições de navegação, fez com que a cachoeira desaparecesse, sendo lembrada apenas pelo nome da cidade.

Sobre a localização, Cachoeirinha é um município do Estado do Rio Grande do Sul, situado na Região Metropolitana<sup>27</sup> de Porto Alegre (RMPA). Com 43,778 km<sup>2</sup> de área, é uma das menores cidades dessa região. No entanto, possui 136.258<sup>28</sup> (IBGE,

---

<sup>27</sup> A RMPA foi instituída formalmente através da Lei Complementar Federal nº 14/1973. Os municípios integrantes são: Alvorada, Cachoeirinha, Campo Bom, Canoas, Estância Velha, Esteio, Gravataí, Guaíba, Novo Hamburgo, Porto Alegre, São Leopoldo, Sapiranga, Sapucaia do Sul e Viamão.

<sup>28</sup> População estimada em 2022.

2022) habitantes e ocupa a 9ª posição entre as cidades mais populosas da RMPA e a 16ª posição entre os municípios gaúchos (Cachoeirinha, 2021). O esgotamento sanitário adequado, em 2010, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022), era de 95,3%. E o salário médio mensal dos trabalhadores formais, em 2021, de 2,6 salários-mínimos (IBGE, 2022).

A maioria absoluta da população mora na zona urbana, com apenas, aproximadamente, 700 moradores na chamada zona rural. Faz divisa com a capital, Porto Alegre, e com os municípios de Canoas, Esteio, Sapucaia do Sul, Gravataí e Alvorada. Cachoeirinha foi emancipada de Gravataí, município vizinho, em 15 de maio de 1966. Na década de 1970, Cachoeirinha foi um dos municípios gaúchos com maior crescimento populacional, devido à instalação de um distrito industrial, o que gerou uma grande migração de catarinenses e de gaúchos provenientes de outras regiões (Cachoeirinha, 2021), os quais tinham como objetivo trabalhar no local.

Cachoeirinha é conhecida localmente por possuir um amplo distrito industrial e abrigar a Estação Experimental do Arroz do Instituto Rio Grandense do Arroz (IRGA), mas também por ser a nova casa do Esporte Clube Cruzeiro, tradicional time gaúcho de futebol (a agremiação construiu um novo estádio em Cachoeirinha com capacidade para 16 mil pessoas), e sede do multipremiado Centro de Tradições Gaúchas (CTG) Rancho da Saudade. No que se refere a eventos culturais, destaca-se a Ronda Crioula com realização anual, a qual recebeu o reconhecimento do Governo do Estado do Rio Grande do Sul, sendo incluída no calendário oficial (Cachoeirinha, 2021).

O município conta ainda com um local de lazer dedicado à prática de exercícios físicos e à realização de eventos da cidade, denominado Parcão. Possui uma Biblioteca Pública Municipal, instalada na Casa do Leite (Eco Museu); uma Casa de Cultura, localizada junto à Ponte do Rio Gravataí; um ginásio municipal, onde acontecem diversos projetos dedicados ao esporte no Bairro Fátima; e a Praça da Juventude, no Bairro Parque Granja Esperança, local para a prática de esportes, como futsal, basquete, corrida e *skate*.

No que tange à Educação, Cachoeirinha possui em sua rede pública municipal: 21 escolas de Ensino Fundamental; e 14 escolas de Educação Infantil. Há ainda 5 escolas particulares de Ensino Fundamental e Médio e 1 somente de Ensino Médio; 27 escolas privadas licenciadas de Educação Infantil; e 14 escolas públicas estaduais. No Ensino Superior presencial, a cidade conta com 1 faculdade particular. A taxa de

escolarização de 6 a 14 anos de idade era de 96% em 2010 (IBGE, 2022). O IDEB dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em 2021 era: rede estadual – 6,0; e rede municipal – 5,5. Já o IDEB dos Anos Finais é: rede estadual – 5,2; rede municipal – 4,8 (INEP, 2022a), de uma escala de 0-10. O IDEB do Ensino Médio não pôde ser calculado devido ao número insuficiente de participantes no SAEB, tendo em vista que aquele índice é calculado a partir deste.

Na próxima seção, será apresentada, em maiores detalhes, a escola pesquisada de acordo com a Proposta Político-Pedagógica.

## **6.2 Escola pesquisada: um olhar alicerçado na Proposta Político-Pedagógica**

A escola escolhida para esta pesquisa será descrita de acordo com a Proposta Político-Pedagógica (PPP) e com a infraestrutura observada, a partir das visitas para a realização das entrevistas narrativas.

Em relação à infraestrutura, o tamanho da escola é de 2 terrenos, aproximadamente 600 mt<sup>2</sup>. Há 1 quadra coberta, 1 prédio em forma de “U” com 2 andares, 1 pátio pavimentado, 1 cozinha, 1 refeitório, 1 biblioteca, 1 sala de arte, 7 salas de aula, 1 sala dos professores, 1 depósito, 2 banheiros, 1 sala de informática, 1 secretaria, 1 sala para a direção e salas para os seguintes atendimentos: Serviço de Atendimento Educacional Especializado, Plano Pedagógico de Acompanhamento, Laboratório de Aprendizagem, Serviço de Orientação Educacional e Serviço de Supervisão Escolar.

A localização da escola fica em uma zona de fácil acesso a transportes públicos que circulam em diversos bairros da cidade, pois situa-se perto da avenida central. Sendo assim, a comunidade atendida é bastante diversificada e provém de bairros bem distintos: Vila Márcia, Vila da Paz, Carlos Wilkens, Jardim Conquista, Jardim Vitória, Bethânia, Anair, Imbuí e da Rua 4. É importante destacar que alguns destes bairros formaram-se a partir de movimentos de migração rural-urbanos e inter-regionais e subsequente ocupação de terras. Há moradores que ainda aguardam a legalização do seu imóvel ou não possuem saneamento básico em suas casas ou luz elétrica. Muitas vezes possuem ligações clandestinas de água e luz, segundo uma pesquisa que a escola realizou com as famílias (Cachoeirinha, 2020).

De acordo com esta mesma pesquisa, constatou-se que as famílias são numerosas; o trabalho é formal e informal; e as receitas giram em torno de um salário-mínimo, sendo que um ou dois trabalhadores atuam na manutenção das famílias.

O número total de alunos é 303. O total de trabalhadores da escola é 33: 25 professores, 1 educadora social, 1 secretária, 2 cozinheiras, 3 serventes e 1 auxiliar de serviços gerais. A escola atende em dois turnos: manhã e tarde. E funciona desde 1983.

A escola diz ter uma concepção teórica que se alicerça em uma proposta “sociointeracionista com tendência progressista baseada em Lev Semyonovich Vygotsky, Jean Piaget e Paulo Reglus Neves Freire” (Cachoeirinha, 2020, p. 06). Nesse caso, “o desenvolvimento intelectual é construído através das interações com o meio social, da relação com outros indivíduos” (Cachoeirinha, 2020, p. 09). Por isso oferece, aos seus alunos, projetos no contraturno, nomeados como:

- Viver e Esporte Social: projeto que desenvolve atividades físicas e desportivas, bem como a responsabilidade, a integração, a leitura, a escrita, a compreensão e o respeito pelas diferenças individuais, os princípios de convivência e a colaboração entre os alunos (Cachoeirinha, 2020);
- Projeto Movimento (Canta e Encanta Minha Gente): oficinas de canto, violão e dança como prática pedagógica, possibilitando a criatividade dos alunos, a socialização, a expressão corporal e a descoberta de uma linguagem corporal que contribuirá para o processo de ensino e aprendizagem; e contribuindo para o aprimoramento das habilidades básicas do movimento (Cachoeirinha, 2020).

A Educação Básica, Ensino Fundamental (1º ao 9º ano), é atendida pela escola que se organiza de forma modular, aprendizagem em quatro módulos, iniciando no módulo 2:<sup>29</sup>

- Módulo 2 – Alfabetizador (1º, 2º e 3º ano): constituído de acordo com o art. 13 da Resolução CME nº 025/2019 e organizado conforme art. 30 da Resolução CNE/CEB nº 7/2010. Segue abaixo o excerto da referida resolução:

Art. 30. Os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar:  
I – a alfabetização e o letramento;  
II – o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a

---

<sup>29</sup> O Módulo 1, denominado Módulo Pré-Alfabetizador, refere-se às turmas de pré-escola 1 (4 anos) e pré-escola 2 (5 anos), porém na escola em estudo não há turmas deste módulo.

Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, da Ciência, da História e da Geografia;

III – a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro.

§ 1º Mesmo quando o sistema de ensino ou a escola, no uso de sua autonomia, fizerem opção pelo regime seriado, será necessário considerar os três anos iniciais do Ensino Fundamental como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção, voltado para ampliar a todos os alunos as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos.

§ 2º Considerando as características de desenvolvimento dos alunos, cabe aos professores adotar formas de trabalho que proporcionem maior mobilidade das crianças nas salas de aula e as levem a explorar mais intensamente as diversas linguagens artísticas, a começar pela literatura, a utilizar materiais que ofereçam oportunidades de raciocinar, manuseando-os e explorando as suas características e propriedades (Ministério da Educação, Resolução CNE/CEB nº 7/2010, art. 30, incisos I a III, §§ 1º e 2º).

- Módulo 3 – Estruturante Inicial (4º e 5º ano): segundo o art. 14 da Resolução CME nº 025/2019, este módulo deve assegurar:

I – a estruturação de conceitos significativos e processuais em diferentes perspectivas;

II – a edificação dos conhecimentos lógicos, sociais, de expressão e Linguagens e das Ciências Naturais (Cachoeirinha, Resolução CME nº 025/2019, art. 14, incisos I e II).

- Módulo 4 – Estruturante Final (6º e 7º ano): consoante o art. 15 da Resolução CME nº 025/2019, este módulo deve possibilitar:

I – o conhecimento da complexidade do aprendizado da Língua Portuguesa, da Língua Inglesa, da Literatura, da Educação Física, da Música e das demais artes;

II – o desenvolvimento das aprendizagens, do objeto simbólico ao real, estruturando conceitos, experiências das Ciências, da Matemática, da Geografia e da História da Humanidade (Cachoeirinha, Resolução CME nº 025/2019, art. 15, incisos I e II).

- Módulo 5 – Sistematizante (8º e 9º ano): em concordância com o art. 16 da Resolução CME nº 025/2019, este módulo deve viabilizar:

I – a sistematização: nas justificativas que movem suas ações, a partir dos conhecimentos lógicos, científicos e numa linguagem interpretativa e compreensível;

II – o conhecimento da complexidade do aprendizado da Língua Portuguesa, da Língua Inglesa, da Literatura, da Educação Física, da Música e das demais artes;

III – o desenvolvimento das aprendizagens, do objeto simbólico ao real, sistematizando conceitos, experiências das Ciências, da Matemática, da Geografia e da História da Humanidade;

IV – a definição dos desejos e escolhas, perante o universo de informações competitivas que a mídia tecnológica impõe, identificando-se como ser



participante e ciente do espaço que lhe é de direito, produzindo e interpretando todas as áreas do conhecimento;  
V – o acesso da linguagem tecnológica em seus multimeios;  
VI – o conhecimento da linguagem interpretativa, falada e escrita – os conhecimentos sociais do tempo real;  
VII – o conhecimento da estrutura da sociedade, interagindo como cidadão não apenas contemplativo, mas criticamente, através de um pensamento estruturado e alicerçado nas aprendizagens elaboradas entre o conhecimento científico e sua vivência interativa no meio social (Cachoeirinha, Resolução CME nº 025/2019, art. 16, incisos I a VII).

Essa organização modular, implementada pela escola a partir de 2020 em sua PPP, foi formulada com o objetivo de repensar as práticas da escola e “atualizá-las à luz da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), das propostas da Mantenedora para um trabalho em rede e das mudanças e avanços ocorridos na Comunidade Escolar” (Cachoeirinha, 2020, p. 06).

Um ponto importante para se ressaltar é que as tecnologias digitais, presentes em toda a discursividade da BNCC, aparecem, na Resolução CME nº 025/2019, apenas destinadas ao 8º e 9º ano do Ensino Fundamental. Somente em seu art. 16, inciso V, trata sobre o acesso da linguagem tecnológica em seus multimeios. O que acaba destoando, pois esta resolução afirma que está orientando a Rede Pública Municipal de Ensino para adequações à BNCC.

De acordo com Rojo (2012), deve ser pensada uma “pedagogia dos multiletramentos” para incluir nos currículos práticas leitoras que desenvolvam múltiplas habilidades como, por exemplo, a compreensão e interação entre poemas, imagens, gráficos, vídeos e seus efeitos de sentido. Para a referida autora (Rojo, 2012, p. 584), “já não basta mais a leitura do texto verbal escrito – é preciso colocá-lo em relação com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem (imagem estática, imagem em movimento, fala, música) que o cercam, ou intercalam ou impregnam”. Os multiletramentos que estão propostos pela BNCC para ampliar as possibilidades de participação na cultura digital não foram contemplados em todos os módulos pela Resolução CME nº 025/2019 e pela PPP da escola em estudo.

No que se refere à PPP, no ano de sua implementação, ocorreu a pandemia pelo novo Corona Vírus (COVID-19). Diante desse contexto, que foi de quarentena e distanciamento social, muitas adaptações foram necessárias, não sendo possível seguir a PPP de 2020 nem regulamentos anteriores. Teve-se que deixar para trás o mundo em que se vivia antes para adentrar em um mundo mais híbrido e tecnológico (Saraiva; Loureiro, 2017).

Diante disso, a escola questionou-se sobre o que deveria ser feito para prosseguir. Teve-se como ponto de partida um grande desafio: priorizar o lugar da Educação e das crianças em um momento de pandemia. Na escola pesquisada, assim como em tantas outras, as aulas remotas foram uma solução encontrada. A educação foi considerada uma atividade essencial e não pôde parar: houve uma vontade de pedagogia, vontade de conduzir sujeitos como estratégia para fabricar vidas produtivas que respondessem às expectativas sociais (Camozzato; Costa, 2013). A educação, neste modelo, é considerada uma prática contemporânea que incita a uma busca desenfreada por conhecimento. De acordo com Narodowski (2020), em virtude do culto ao imediatismo, rapidamente se propôs soluções para continuar a educação.

Porém a solução encontrada pela escola em estudo não privilegiou todos os estudantes e as famílias, já que muitos alunos não puderam participar das aulas remotas devido à falta de equipamentos ou de internet. Um debate sobre o cenário educacional e a forma como a escola conduziria o trabalho com os alunos foi realizado em um diálogo com as famílias. Sendo assim, ficou combinado com os pais e alunos a entrega de folhas impressas com explicações e exercícios para que fossem realizados em casa e devolvidos em dias previamente combinados via aplicativo de mensagens (WhatsApp). No entanto, a família é um lugar muito diferente da escola, principalmente em relação aos vínculos afetivos. Sair de casa e ir à escola é muito mais do que só um deslocamento físico, é sair do privado para o público, do diferenciado ao comum, do indivíduo para todos (Narodowski, 2020).

Após o isolamento social, com o retorno presencial às aulas em meados de 2021, eis que ocorreram novos desafios, operando para deslocamentos importantes e ampliações de uma gama de olhares. Com o objetivo de contribuir com esses deslocamentos e olhares, serão demonstradas algumas estatísticas educacionais referentes ao município de Cachoeirinha, as quais intentam constituir os pesquisados em determinados perfis.

### **6.3 Estatísticas educacionais: números não mentem?**

Os dados que serão apresentados fazem parte das estatísticas educacionais de 2019 e 2021 referentes à proficiência leitora do município de Cachoeirinha/RS. Tais dados foram produzidos pelo SAEB a partir da aplicação de uma avaliação em larga

escala que avaliou, além da proficiência leitora, também a proficiência em matemática. Entretanto, o foco desta tese será naquela proficiência e não nesta.

Optou-se por privilegiar a proficiência leitora, pois se trata de uma preocupação pessoal, considerando que sou professora de Língua Portuguesa e que essas estatísticas sempre me chamaram a atenção. Sendo assim, foram investigados os índices de proficiência em leitura do município de Cachoeirinha/RS. É relevante pontuar que os índices referentes ao Ensino Médio não foram calculados para o município em questão, devido ao número insuficiente de alunos participantes na avaliação, conforme já apontado anteriormente. As escolas precisavam registrar taxas de participação iguais ou superiores a 80% para terem seus resultados divulgados. De acordo com a Nota Informativa do SAEB (INEP, 2021), essa taxa de participação configura “estratégia para mitigar a manipulação de resultados por meio da seleção intencional dos alunos participantes, favorecendo a obtenção de resultados mais confiáveis” (INEP, 2021, p. 04).

Seguem abaixo os resultados divulgados:

**Quadro 27** – Resultados da proficiência leitora de Cachoeirinha/RS

<b>Etapa escolar</b>	<b>Rede pública</b>	<b>2019</b>	<b>2021</b>
5º ano	Rede Estadual	225,46	217,98
5º ano	Rede Municipal	206,83	212,63
9º ano	Rede Estadual	265,97	262,30
9º ano	Rede Municipal	250,16	264,44

Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações do *site* do INEP.

Os índices são importantes para o estudo desta tese, pois “há ações de governo atreladas a esses números que, além de organizar formas de ver o ‘real’, operam na orientação e na condução de condutas” (Sperrhake, 2018, p. 68). A partir da utilização desses dados numéricos, reforça-se a materialidade de um perfil de “aluno imaginado” como sendo o “aluno ideal”. Conseqüentemente, produz-se um perfil de aluno com baixa proficiência leitora quando atinge menos de 200 no 5º ano e 275 no 9º ano do Ensino Fundamental, de acordo com o PDE (Brasil, 2008). Aqui já começamos com algumas problematizações sobre essa avaliação: Será que estes alunos não têm proficiência leitora ou não foram trabalhados na escola os gêneros textuais exigidos pelo SAEB? Ou, ainda, será que estes alunos e professores têm interesse nesta avaliação?

As estatísticas educacionais do SAEB produzem um ranqueamento de escolas a partir da divulgação pública destes dados pelas Secretarias de Educação ou pela

mídia. Esta divulgação gera, frequentemente, uma mobilização dos gestores e professores para o aumento destes índices, o que não significa aumento da qualidade, pois muitas vezes os alunos são treinados para estas avaliações, produzindo números mais favoráveis à escola. Portanto, estas avaliações são investidas de poder, sendo úteis ao Estado para produzir mecanismos de controle e governo.

No âmbito da estatística, essa vem operando em favor de uma objetividade dos conhecimentos científicos, transformando a qualidade em quantidade (Sperrhake, 2018). Além disso, ela é tomada como verdade, pois produz condutas, normatizações, regras e subjetividades (Sperrhake, 2018).

Considerando o município da pesquisa, podemos citar alguns programas que foram implantados com a intencionalidade de aumentar o IDEB:

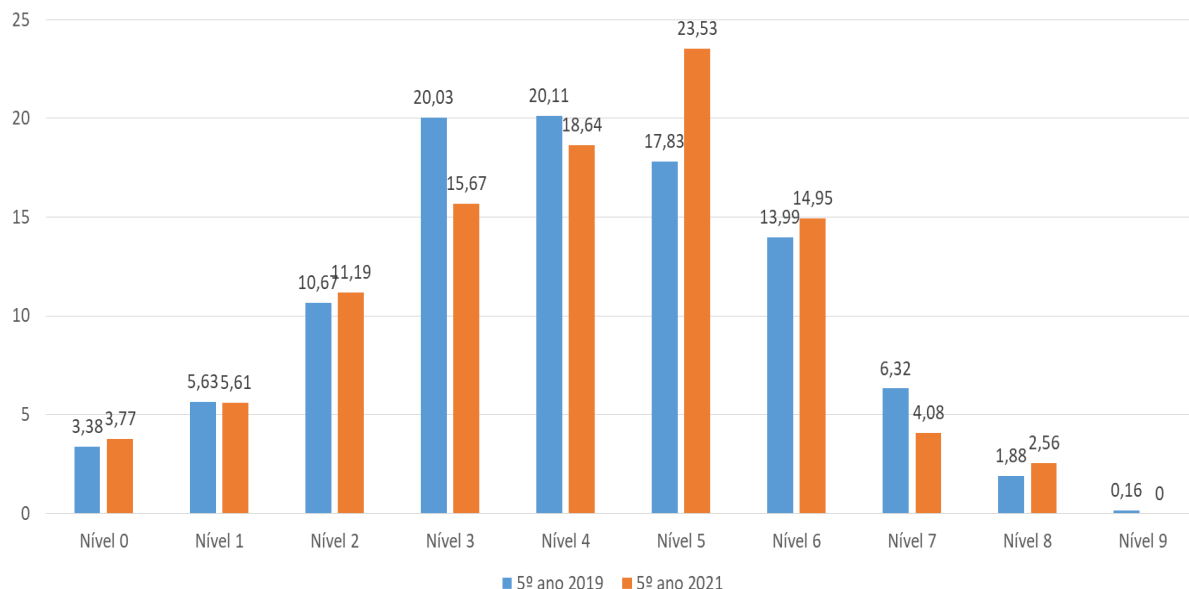
A entrega gratuita de uniformes e materiais escolares e a oferta de turno inverso para mais da metade dos 9 mil alunos caminharam junto com a redução da evasão e com a queda da reprovação de 10% em 2009 para 5% em 2015. O governo municipal também modernizou os prédios, construiu 39 novas salas de aula e 6 quadras poliesportivas, além de renovar o mobiliário utilizado pelos alunos recentemente (Cachoeirinha, 2016).

Percebemos, a partir desta notícia, que há um grande enfoque nos números que foram produzidos em virtude de outros números, a saber, SAEB e evasões/reprovações de escolares. Esse tipo de publicação objetiva uma prestação de contas à sociedade e, não deixa de ser, uma propaganda do governo municipal, trazendo a população a seu favor e responsabilizando professores por eventuais fracassos na educação, tendo em vista que ele fez sua “parte”. Nesta publicação, observamos medidas que auxiliam na permanência do aluno na escola, todavia isso não é garantia de qualidade de aprendizagem.

Apesar de o governo municipal divulgar índices promissores, ainda há muito a ser realizado se considerarmos a estatística como “realidade”. No entanto, nesta tese afirmamos que a estatística não descreve uma “realidade”, mas a produz a partir dos dados apurados. O discurso sobre a estatística do SAEB é dirigido por poderosas ordens discursivas que regem o que deve ser feito nas escolas, o que deve ser calado e os próprios sujeitos não estão isentos desses efeitos (Costa, 2000). O que se tem denominado “realidade” é o resultado do processo em que a linguagem tem um papel constitutivo, ou seja, não existe um mundo fora da linguagem. O acesso a este mundo se dá pela significação que é mediada pela linguagem (Costa, 2000).

A seguir, apresentamos o Gráfico 3 com os níveis de proficiência leitora apurados pelo SAEB, ano de 2019 e 2021, do 5º ano do Ensino Fundamental, no município de Cachoeirinha.

**Gráfico 3** – Níveis de proficiência leitora em Língua Portuguesa de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas de Cachoeirinha (2019 e 2021)



Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações do *site* do INEP, 2022b.

No gráfico 3, percebemos que, apesar dos investimentos do governo municipal para a permanência dos alunos na escola, estes não foram suficientes para garantir a qualidade na aprendizagem, considerando que ainda há uma alta concentração de alunos nos níveis mais baixos da escala de proficiência leitora:

- Nível 0 – 3,38% (2019) e 3,77% (2021);
- Nível 1 – 5,63% (2019) e 5,61% (2021);
- Nível 2 – 10,67% (2019) e 11,19% (2021);
- Nível 3 – 20,03% (2019) e 15,67% (2021).

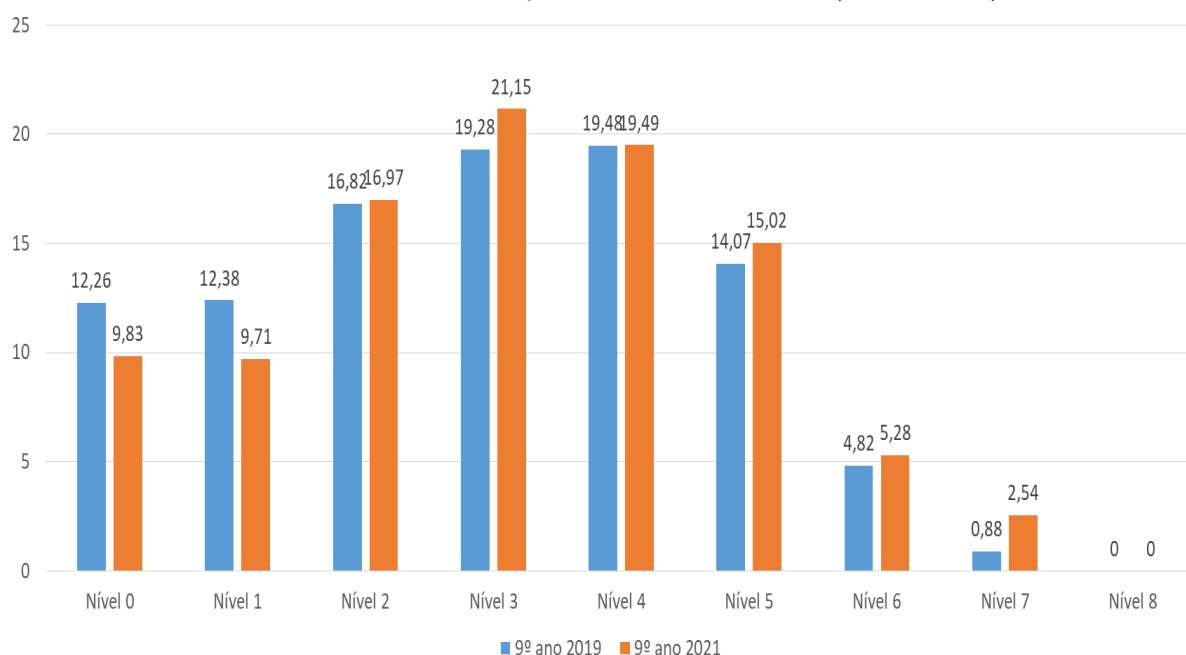
Em 2019, totalizaram-se 39,71% entre os níveis 0-3; e 36,24% em 2021. Verificamos também que, apesar do período de pandemia que vivemos, portanto sem aulas presenciais, os números tiveram uma pequena elevação entre os níveis 4-9:

- Nível 4 – 20,11% (2019) e 18,64% (2021);
- Nível 5 – 17,83% (2019) e 23,53% (2021);
- Nível 6 – 13,99% (2019) e 14,95% (2021);
- Nível 7 – 6,32% (2019) e 4,08% (2021);
- Nível 8 – 1,88% (2019) e 2,56% (2021);
- Nível 9 – 0,16% (2019) e 0% (2021).

No que compete aos níveis 4-9, passaram de 60,29% em 2019 para 63,76% em 2021. Contudo, outros estudos devem ser feitos nos próximos anos para verificar os possíveis impactos da pandemia na aprendizagem dos alunos no que se refere à proficiência leitora.

Abaixo, segue o Gráfico 4 que demonstra os resultados de 2019 e 2021 do 9º ano do Ensino Fundamental do município de Cachoeirinha.

**Gráfico 4** – Níveis de proficiência leitora em Língua Portuguesa de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas de Cachoeirinha (2019 e 2021)



Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações do *site* do INEP, 2022b.

Constatamos que, igualmente ao 5º ano, no 9º ano também se teve um aumento nos resultados, pois houve uma diminuição da concentração de alunos nos níveis mais baixos de proficiência e, conseqüentemente, uma adição nos números relativos aos níveis mais altos de proficiência leitora. Como se observa a seguir:

- Nível 0 – 12,26% (2019) e 9,83% (2021);
- Nível 1 – 12,38% (2019) e 9,71% (2021);
- Nível 2 – 16,82% (2019) e 16,97% (2021);
- Nível 3 – 19,28% (2019) e 21,15% (2021).

Entre os níveis 0-3, somaram 60,74% em 2019 e 57,66% em 2021. Já entre os níveis 4-8, temos os seguintes resultados:

- Nível 4 – 19,48% (2019) e 19,49% (2021);
- Nível 5 – 14,07% (2019) e 15,02% (2021);

- Nível 6 – 4,82% (2019) e 5,28% (2021);
- Nível 7 – 0,88% (2019) e 2,54% (2021);
- Nível 8 – 0% (2019) e 0% (2021).

Esses níveis perfizeram um total de 39,25% em 2019 e 42,33% em 2021. Apesar de já se obter um crescimento nestes índices, ainda há um longo caminho para que os alunos finalizem o Ensino Fundamental proficientes em leitura de Língua Portuguesa, se considerarmos esses índices como uma “realidade”. É importante frisar que estes alunos, no início da pandemia e, portanto, sem aulas presenciais, encontravam-se no 8º ano do Ensino Fundamental, sendo assim, provavelmente, já estavam alfabetizados e com bons níveis de proficiência leitora. Sugerimos que novas investigações sejam realizadas, mais adiante, para se verificar a situação de alunos que foram alfabetizados durante o período pandêmico.

Para continuar com esta discussão, no próximo capítulo, haverá as análises a partir das entrevistas narrativas realizadas com os sujeitos escolares, das estatísticas educacionais da escola pesquisada e dos documentos pedagógicos.

## 7 ENSINO DE LEITURA: UMA PRÁTICA DE LINGUAGEM NA ESCOLA PESQUISADA

*A linguagem é antes de tudo o mais uma prática. Prática cotidiana que preenche cada segundo da nossa vida, incluindo o tempo dos nossos sonhos, elocução ou escrita, é uma função social que se manifesta e se conhece no seu exercício.*  
(Kristeva, 1969, p. 387)

Iniciamos este capítulo com uma citação de Kristeva (1969), a qual introduz o tema que será abordado aqui: a linguagem enquanto prática e função social. Entendemos que o desenvolvimento de práticas de linguagem na escola é “substituir um objeto dado para estudo [...] pelo convívio reflexivo com os recursos linguísticos mobilizados na produção ou na leitura de textos, pelo convívio com a obra de arte verbal e os recursos aí mobilizados” (Geraldi, 2014, p. 215).

A prática de linguagem, foco deste capítulo, será a leitura, um dos eixos de integração de Língua Portuguesa considerado na BNCC. O Eixo Leitura compreende

[...] as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades (Brasil, 2017, p. 71).

Para que isso ocorra, as aulas de leitura não podem se reduzir à “decodificação do texto, seguida de alguns exercícios de identificação de informações claramente presentes na superfície textual, o que conduz [...] à reprodução dos sentidos já postos” (Suassuna, 2014, p. 70). Também é relevante apontar que, muitas vezes, as atividades desenvolvidas nas aulas de Língua Portuguesa demonstram o predomínio do ensino de gramática, esquecendo-se do Eixo Leitura e privilegiando uma vertente normativa e prescritiva da língua, “que se traduz em tarefas de reconhecimento e nomeação de estruturas, bem como de correção de amostras tidas como erradas em relação à norma culta” (Suassuna, 2014, p. 70).

O ensino de Língua Portuguesa ainda tem se baseado numa visão de linguagem estática e modelar, uma estrutura abstraída de seu contexto de uso (Suassuna, 2014). Não obstante, apesar de tantas mudanças efetivadas nos campos



educacional, político, social e epistemológico, por que esse modelo de ensino ainda continua hegemônico?

Deste modo, este capítulo será composto por análises de trechos das entrevistas narrativas realizadas com a gestora, os professores e as alunas do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da Rede Municipal de Cachoeirinha/RS. Esse tipo de procedimento metodológico, que resultou no material empírico, foi escolhido para que se tivesse uma maior flexibilidade com os entrevistados sobre os temas em questão.

A narrativa é uma tônica antiga que tem suas origens na Poética de Aristóteles e conquistou uma nova importância como um método de pesquisa muito difundido nas Ciências Sociais (Jovchelovitch; Bauer, 2002). No entanto, vai muito além do que apenas um método de pesquisa. Por isso, a narrativa aqui foi interpretada como histórias de vida e sociais, apresentando a entrevista narrativa como uma metodologia pertinente à produção dos dados.

A escolha pela entrevista narrativa foi motivada por uma crítica ao esquema pergunta-resposta, pois, nesse esquema, o entrevistador impõe uma estrutura em que seleciona o tema e os tópicos; ordena as perguntas; e verbaliza as perguntas com sua própria linguagem (Jovchelovitch; Bauer, 2002). Já na entrevista narrativa a narração substitui o esquema pergunta-resposta e o informante usa sua própria linguagem na narração dos acontecimentos.

As entrevistas narrativas foram realizadas a partir de uma professora/pesquisadora para outro professor ou professora e para alunas, considerando que esta pesquisa emergiu das minhas inquietações, enquanto docente de Língua Portuguesa, no que tange ao desenvolvimento das práticas de leitura que envolvem os letramentos. Posto isso, tenho duas inquietações: uma é a questão do currículo – como um currículo, que foi forjado para o letramento da letra, para a leitura e a produção de textos escritos, tem sido moldado para o funcionamento dos letramentos, implicando o trabalho com os multiletramentos? (Rojo, 2016); e a outra é a avaliação do SAEB – como a escola trabalha com as questões objetivas da prova, considerando a produção dessas, pela Matriz de Referência, e atendendo ao que se pode reconhecer como uma tendência atual acadêmica do ensino de Língua Portuguesa, a qual enfatiza a compreensão de textos?

Sendo assim, foram realizadas entrevistas narrativas para conhecer e ouvir: a) o que os professores e a gestora têm a contar sobre as práticas de letramentos desenvolvidas na escola e os seus modos de ensino referentes às práticas de leitura; e b) o que os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental têm a contar sobre suas práticas de leitura e suas trajetórias referentes às práticas leitoras.

Outro material empírico analisado serão as fotos dos cadernos das alunas participantes da pesquisa, fotografados no dia da entrevista. Essas fotos serão chamadas de documentos pedagógicos e foram selecionadas para conhecermos a prática dos trabalhos em sala de aula. Os índices de 2019<sup>30</sup> do SAEB da escola pesquisada, divulgados pelo INEP, também serão parte do material empírico em análise neste capítulo.

Os sujeitos da pesquisa entrevistados foram 9 professores da mesma escola que trabalham diretamente com o 9º ano do Ensino Fundamental em componentes curriculares obrigatórios; 1 gestora dessa escola; e 6 alunas da única turma de 9º ano da escola, conforme apontado nas ferramentas metodológicas deste estudo. Cabe salientar que o número de matriculados na turma era de 40 alunos. Contudo, conseguimos alcançar apenas 6 entre esses alunos. Muitos relataram que os pais não quiseram se identificar no TCLE para autorizar. Acreditamos que esse fato se relaciona à questão do medo de represálias, considerando que a maioria mora em um território dominado pela violência.

A distinção entre os participantes se dará por meio de códigos para que os sujeitos não sejam identificados: P para professor, sendo acrescentadas as letras minúsculas “ra” ou “r” para diferenciar o gênero e um número ao lado das letras de acordo com a ordem em que foram entrevistados; G1 para a única gestora entrevistada; e A para aluna, em que se acrescentará também um número ao lado da letra A conforme a ordem em que foram entrevistadas.

Com a finalidade de diferenciar as narrativas dos entrevistados de outras citações, estas foram colocadas dentro de uma moldura e em parágrafo com espaçamento simples. O vocabulário e as expressões usadas pelos entrevistados foram preservados, apenas pequenos ajustes (padronização de formas plurais e de verbos no infinitivo), a fim de facilitar a leitura das narrativas transcritas, foram feitos.

---

<sup>30</sup> O resultado de 2019, especificado por níveis de proficiência em leitura de língua portuguesa, é o último que se tem acesso, tendo em vista que somente a média geral de 2021 foi divulgada.

Nesta tese, foram priorizados 39 trechos das entrevistas narrativas e 4 documentos pedagógicos que se mostraram produtivos às análises referentes ao tema da pesquisa.

Considerando a seleção desses materiais, foi realizada uma pré-análise, na qual percebemos dois movimentos: um que vem da narrativa dos professores e gestora que trata sobre as práticas de leitura trabalhadas na escola e sobre a dificuldade dos alunos referente a tais práticas; e outro que vem da narrativa das alunas concernente às práticas de leitura desenvolvidas por elas fora da escola. À vista disso, identificamos a pertinência da análise dos índices do SAEB da escola pesquisada como um material que poderá ser útil à escola para futuros planejamentos.

Para tanto, as análises foram divididas da seguinte maneira: Eixo 1 – “Eu não lia tanto, quando era pequena”: a construção de identidades de alunas leitoras; Eixo 2 – “Eles pedem pra ler em voz alta”: a representação da leitura a partir das narrativas de professores e alunas; Eixo 3 – Regulação das práticas de leitura no currículo escolar: a estatística como “realidade”?; Eixo 4 – “Procuro um livro que dê pra ler de graça”: consumo de *e-books*; Eixo 5 – Produção de currículos: onde estão os multiletramentos?.

As análises foram realizadas com base nos critérios já explicitados ao longo do Capítulo 5 – *Articulações Teórico-Methodológicas: Praticando os Estudos Culturais*. De acordo com esse capítulo, uma análise cultural será realizada, tendo como base o Circuito da Cultura, uma potente ferramenta analítica político-conjuntural. “A análise cultural é um procedimento de análise linguística, no qual a relação intrínseca entre cultura, linguagem e poder está em foco, entendendo-se que a linguagem, *lato sensu*, é um campo produtivo e conflituoso em que se dá a luta pela significação” (Silveira; Meyer; Félix, 2019, p. 426). Esse tipo de análise caracteriza-se pela interrogação dos contextos sociais e políticos, de modo a captar e compreender toda a complexidade no interior desses contextos. Para os Estudos Culturais, “a cultura sempre tem uma dupla função: ela é, ao mesmo tempo, o objeto de estudo e o local da ação e da crítica política” (Costa; Silveira; Sommer, 2003, p. 43).

Neste sentido, o exercício analítico, a seguir apresentado, descreve e problematiza as narrativas dos entrevistados, os documentos pedagógicos e os índices do SAEB da escola pesquisada como artefatos culturais que permitem que “determinadas ‘coisas’ sejam enunciadas e entrem no domínio da significação” (Silveira; Meyer; Félix, 2019, p. 423), sendo um procedimento político e conjuntural.

## 7.1 Eixo 1 – “Eu não lia tanto, quando era pequena”: a construção de identidades de alunas leitoras

A identidade, processo cultural que compõe o Circuito da Cultura, emerge do “diálogo entre os conceitos e definições que são representados para nós pelos discursos de uma cultura e pelo nosso desejo [...] de responder aos apelos feitos por estes significados” (Hall, 1997, p. 26) e não tanto de um centro interior, de um “eu verdadeiro e único” (Hall, 1997, p. 26). Sendo assim, as identidades não existem “naturalmente”, elas são forjadas cultural, histórica e socialmente, no contato e no diálogo com os discursos que são veiculados na sociedade (Silva, 2000).

A escola, por sua vez, caracteriza-se como um campo de produção dessas identidades, bem como das diferenças, sendo considerada um espaço privilegiado de trocas culturais, saberes e vivências. Essa compreensão evidencia que as relações, nesse espaço, promovem e assumem papéis importantes na formação e na transformação das identidades (Hall, 2016).

Desse modo, neste primeiro eixo analítico, trataremos deste processo-chave do Circuito da Cultura: a identidade. Para isso, foram trazidos para a análise excertos das entrevistas narrativas realizadas com as 6 alunas participantes desta pesquisa, tendo como foco a importância da leitura e a colaboração de leitores ou de espaços de leitura para a construção de suas identidades. Como foi mencionado no capítulo metodológico, o conceito de identidade será colocado em operação a partir do aluno enquanto leitor não somente no espaço escolar, mas também no contexto social e como ele se vê em relação às práticas leitoras.

A seguir, excertos em que as alunas explanam sobre a importância da leitura para a construção de suas identidades.

### Quadro 28 – Excerto 1 da entrevista narrativa com A2

A2: Muito, porque pra mim me ajuda a me desenvolver mais [...] e eu uso também pra escapar da realidade que é muito bom, uma distração, passatempo.

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2022.

### Quadro 29 – Excerto 1 da entrevista narrativa com A3

A3: Acho que é porque dá pra aprender bastante coisa com diferentes tipos de história.

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2022.

### Quadro 30 – Excerto 1 da entrevista narrativa com A4

A4: Importante é, porque muitas coisas tu precisa saber pra viver, se tu não souber ler e ali tá te dando uma notícia muito importante e tu não leu aquilo, tu não vai saber e aí vá que aconteça alguma coisa? Tu tem que ler pra saber. Tem que ler pra se manter informado.

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2022.

**Quadro 31** – Excerto 1 da entrevista narrativa com A5

A5: Muito boa, porque antes eu não lia tanto, quando era pequena, né? E eu acho que muda muito pra conseguir falar com as pessoas, porque eu sou tímida, e isso ajuda tanto na dicção da pessoa de falar, ensinamentos dependendo do livro que a gente lê, isso ajuda muito, né? Principalmente no jeito de falar, falar com os outros.

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2022.

**Quadro 32** – Excerto 1 da entrevista narrativa com A6

A6: Ah, se eu fosse só da escola pra casa eu não teria uma outra ocupação. Então, eu me sinto um pouco mais triste sem ler, porque não tem outra história, né? Tu lê, tu fica ali horas naquele objetivo de terminar aquele livro tão esperado. Então, tem uma ocupação, uma coisa que realmente se ocupa. E isso é importante na minha opinião.

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2022.

Nestas narrativas, a apropriação das práticas de leitura pelas alunas parece produtiva para a formação de suas subjetividades. Podemos perceber isso quando afirmam: A2 – a leitura “*me ajuda a me desenvolver mais*”; A3 – a partir da leitura é possível “*aprender bastante coisa com diferentes tipos de história*”; A5 – leitura para modificar modos de ser. “*Eu acho que muda muito pra conseguir falar com as pessoas, porque eu sou tímida, e isso ajuda tanto na dicção da pessoa de falar [...]. Principalmente no jeito de falar, falar com os outros*”; e A6 – leitura como promotora de emoções. “*Então, eu me sinto um pouco mais triste sem ler, porque não tem outra história*”.

Posto isso, apreendemos que estas alunas reconhecem a leitura como uma forma de significação e expressão de suas subjetividades e identidades sociais e culturais (Brasil, 2017); e compreendem essa prática como um “fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários” (Brasil, 2017, p. 87).

Em relação aos contextos de uso, A2, A4 e A6 também incluem a leitura no sentido da funcionalidade: A2 – “*eu uso também pra escapar da realidade que é muito bom, uma distração, passatempo*”; A4 – “*Tu tem que ler pra saber. Tem que ler pra se manter informado*”; e A6 – “*Tu lê, tu fica ali horas naquele objetivo de terminar aquele livro tão esperado. Então, tem uma ocupação, uma coisa que realmente se ocupa*”.

Neste modelo, as aprendizagens de leitura seguem os estudos de Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), os quais têm evidenciado como a pedagogia dos letramentos críticos permite aos alunos serem “construtores de significados, agentes e participantes, cidadãos, que usam a aprendizagem dos letramentos como uma

ferramenta que lhes permite controle sobre o modo como agem para construir significados em suas vidas” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 139).

Dessa forma, as práticas de leitura realizadas pelas alunas têm parecido produtivas para a atribuição de significado à existência delas, participando na formação dos seus gostos e interesses de leitura, bem como na sua constituição identitária. Tais práticas, por meio de seus diferentes suportes, têm produzido novas subjetividades, novas formas de ser, estar e entender o mundo. São práticas de leitura “em espaços de liberdade, sem notas nem controle, sem preocupação com rendimento escolar imediato ou com resultados quantificáveis, mais próximas de um terreno de aventura, elas se distinguem nitidamente de um quadro educativo” (Petit, 2010, p. 282).

Em excertos das narrativas de A2 – *“eu uso também pra escapar da realidade que é muito bom, uma distração, passatempo”* e A6 – *“Ah, se eu fosse só da escola pra casa eu não teria uma outra ocupação. Então, eu me sinto um pouco mais triste sem ler, porque não tem outra história, né? Então, tem uma ocupação, uma coisa que realmente se ocupa. E isso é importante na minha opinião”*, coloca-se a prática de leitura e a literatura como uma possibilidade de ocupar o pensamento e deslocá-lo para outros lugares, outros espaços, “escapar da realidade”. Nesse sentido, a leitura e o livro parecem ser espaço, tempo e local de “acolhida, [...] morada onde é possível sentir-se protegido [...], [de] transformação das emoções e dos sentimentos, [de] elaboração simbólica da experiência vivida” (Petit, 2010, p. 284), tornando-se um trabalho de construção e reconstrução do sujeito leitor. Sujeito esse que se caracteriza por sua identidade juvenil contemporânea que se conecta e se apropria de diversos artefatos para ler (Machado, 2018).

Tais artefatos configuram “um fenômeno típico da produção cultural contemporânea, que nos permite dizer ser impossível pensar a literatura e a leitura descoladas de vários outros pequenos fenômenos que nem sempre consideramos afins ao literário” (Machado, 2018, p. 631). À vista disso, nos próximos excertos, apresentamos as narrativas de A1, A2 e A6, em que relatam sobre como a escola, um instituto localizado próximo a essa instituição e colegas de classe têm colaborado para a construção de suas identidades como leitoras.

**Quadro 33** – Excerto 1 da entrevista narrativa com A1

Pesquisadora: E na escola te pedem alguma leitura? Assim, tipo: ah, tem que ler tal livro pra fazer uma prova ou pra um projeto...
--

A1: Tem os da biblioteca, né? Que daí tem os projetos de leitura que eles tavam fazendo e daí a gente pega, tem um agora da Anne Frank que a gente tá fazendo em Ciência Literária. Daí, só que é em quadrinho, né? Mas também é leitura. Ela pediu pra gente ler em casa e a gente ia lendo na aula também pra gente retomar o que a gente leu.

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2022.

**Quadro 34** – Excerto 2 da entrevista narrativa com A2

Pesquisadora: E o que você tem de experiência de leitura tanto dentro quanto fora da escola?  
A2: É um pouco dos dois. Eu pego muito livro aqui na biblioteca perto da escola, eu já fui voluntária ali no instituto. Eu pego bastante livro ali pra ler.

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2022.

**Quadro 35** – Excerto 2 da entrevista narrativa com A6

Pesquisadora: E esse incentivo para a leitura, você que começou a gostar de ler ou é em casa ou foi uma professora?  
A6: Eu tinha uma colega que ela lia gibi e aí um dia eu fui numa feira do livro e aí eu quis comprar um gibi e assim eu fui comprando mais e aí eu me interessei por outros livros e esse interesse foi crescendo.

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2022.

Fundamentando-se nessas narrativas, é possível perceber que a escola, um instituto que promove a leitura e uma colega de classe são elementos que têm influência direta no grupo pesquisado, que está em pleno processo de formação identitária, num contexto de mudanças constantes em que o seu lugar e os papéis que desempenham são fluidos e incertos.

Sobre essas influências, A1 afirma constituir seus interesses de leitura a partir do que a escola propõe: “[...] *daí tem os projetos de leitura que eles tavam fazendo e daí a gente pega, tem um agora da Anne Frank que a gente tá fazendo em Ciência Literária. Daí, só que é em quadrinho, né? Mas também é leitura*”; A2 menciona a relevância do instituto para a sua formação enquanto leitora: “*Eu pego muito livro aqui na biblioteca perto da escola, eu já fui voluntária ali no instituto. Eu pego bastante livro ali pra ler*”; e A3 alude à importância que uma colega de classe teve para o início do seu apreço pela leitura: “*Eu tinha uma colega que ela lia gibi e aí um dia eu fui numa feira do livro e aí eu quis comprar um gibi e assim eu fui comprando mais e aí eu me interessei por outros livros e esse interesse foi crescendo*”.

As identidades dessas alunas enquanto leitoras são construídas dentro dos discursos circulantes nestas esferas: escola, instituto e colega de classe. Sendo assim, é preciso “compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas” (Hall, 2000, p. 109). Para Sibilia (2016), trata-se de uma juventude que mescla uma variedade de características, entendendo os jovens como portadores de identidades fluidas e cambiantes. Isto é, “estamos

vivenciando novas formas de juventude com novas maneiras de perceber e narrar suas identidades” (Machado, 2018, p. 632).

Por conseguinte, a escola e o instituto parecem elaborar propostas pedagógicas que consideram “as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais” (Brasil, 2017, p. 15), por isso essas alunas têm se identificado e se deixado seguir por seus discursos, percebendo a natureza social das formas de uso desta prática de linguagem: a leitura. Da mesma forma, é relevante pontuar que a colega de classe de A6, a partir de suas práticas de leitura, o gibi, também marcou a identidade como leitora dessa participante da pesquisa, pois “a unidade, a homogeneidade interna, que o termo ‘identidade’ assume como fundacional não é uma forma natural, mas uma forma construída de fechamento: toda identidade tem necessidade daquilo que lhe ‘falta’” (Hall, 2000, p. 110).

É interessante observar também, na narrativa das alunas, que apesar de participarem de práticas de leitura fora da escola, quando é perguntado se conseguem entender o que leem, na escola, respondem que nem sempre compreendem o texto, conforme salientado por A1, A3 e A5.

**Quadro 36** – Excerto 2 da entrevista narrativa com A1

A1: Depende bastante do que eu esteja lendo, tipo livros que nem contos ou terror que eu gosto bastante de livros de terror. E livros de terror eu consigo entender a história, agora se for pra ensino, tipo aqueles livros que a gente, né? Tem muita coisa que eu não consigo entender da primeira vez que eu tô lendo. [...] Tipo, tem bastante texto que a gente lê em história que ele pede pra gente ler, em geografia também, geografia é uma matéria que eu tenho bastante dificuldade [...] português até que não é tanto, mas mais é história e geografia que a gente lê bastante e daí tem bastante coisa de história e geografia que da primeira vez lendo a gente só lê por ler, porque ele pediu pra gente ler, daí a gente lê.

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2022.

**Quadro 37** – Excerto 2 da entrevista narrativa com A3

A3: Mais ou menos porque a minha interpretação não é muito boa, não. Não pra História.

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2022.

**Quadro 38** – Excerto 2 da entrevista narrativa com A5

A5: Quando é livro eu já consigo entender melhor porque é uma coisa contínua ali. Na escola já tem que ler umas duas vezes para conseguir assimilar o que que eu tô lendo, tem que ler direito, várias vezes, mas eu consigo entender.

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2022.

Essas narrativas são bem emblemáticas para percebermos como a compreensão leitora envolve o contexto e, nesses casos apontados, a leitura de textos históricos e geográficos de livros didáticos parece ser um dos motivos das dificuldades de leitura, muitas vezes necessitam ler mais de uma vez para compreenderem: A1 –



“tem bastante texto que a gente lê em história [...] em geografia também, geografia é uma matéria que eu tenho bastante dificuldade [...] tem bastante coisa de história e geografia que da primeira vez lendo a gente só lê por ler”; A3 – “a minha interpretação não é muito boa, não. Não pra História”; e A5 – “Na escola já tem que ler umas duas vezes para conseguir assimilar o que que eu tô lendo, tem que ler direito, várias vezes”. Aqui a tríade currículo, livro didático e pedagogia do letramento na abordagem didática parece ser um ponto-chave.

Na pedagogia do letramento na abordagem didática, o livro didático dita o conteúdo a ser trabalhado, pois segue o currículo proposto pelo Estado, mas os diferentes aspectos: gramatical, estilístico, interpretativo, contextual e discursivo não são todos explorados. Os professores e os livros didáticos ficam apenas no aspecto gramatical e, muitas vezes, na localização de informações superficiais que não buscam explorar a complexidade do texto, quando destinados ao ensino da Língua Portuguesa. Tal fato dificulta a compreensão leitora por inferência ou questões de localização de informações não explícitas no texto em livros de outros componentes curriculares, incluindo história e geografia (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020).

Portanto, é necessário pontuar que “os debates e políticas de desenvolvimento do letramento [...] devem levar em conta as condições sociais, culturais e econômicas que prevalecem em uma sociedade específica, em uma época particular” (Terra, 2013, p. 32). Para Rojo (2009), os professores devem promover, de maneira ética e democrática,

[...] os multiletramentos ou letramentos múltiplos, deixando de ignorar ou apagar os letramentos das culturas locais de seus agentes (professores, alunos, comunidade escolar) e colocando-os em contato com os letramentos valorizados, universais e institucionais (Rojo, 2009, p. 107).

Para que os alunos possam participar de práticas de leitura com proficiência, é preciso que a escola “desenvolva certas *competências básicas* para o trato com as *línguas, as linguagens, as mídias e as múltiplas práticas letradas*, de maneira crítica, ética, democrática e protagonista” (Rojo, 2009, p. 119, *grifos da autora*). De modo que contemple “o cânone, o marginal, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, a cultura digital, as culturas infantis e juvenis, de forma a garantir uma ampliação de repertório e uma interação e trato com o diferente” (Brasil, 2017, p. 70).

Dessa forma, o termo identidade pode ser utilizado para significar o ponto de encontro entre, “por um lado, os discursos e as práticas que tentam nos ‘interpelar’ [...]

para que assumamos nossos lugares como os sujeitos sociais de discursos particulares e, por outro lado, os processos que produzem subjetividades que nos constroem como sujeitos aos quais se pode ‘falar’” (Hall, 2000, p. 111-112). Nesse caso, a identidade e a diferença constituem “uma relação social atrelada a relações de poder e resultante, portanto, de disputas sobre quem tem o poder de narrar a identidade e marcar a diferença” (Costa; Wortmann; Bonin, 2016, p. 516).

Nesse terreno de disputas, de acordo com as narrativas das alunas, o processo de afirmação de suas identidades como leitoras tem sido marcado pelo discurso dos professores que não valorizam “a possibilidade de diferentes respostas que tragam à tona a própria subjetividade dos aprendizes” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 90). Sendo assim, acreditam que A1 – “*Tem muita coisa que eu não consigo entender*”; A3 – “*a minha interpretação não é muito boa*”; e A5 – “*tem que ler direito, várias vezes*”, quando apenas não responderam o que o professor julga como “correto”.

No entanto, quando leem textos fora da escola conseguem compreender: A1 – “*Depende bastante do que eu esteja lendo, tipo livros que nem contos ou terror que eu gosto bastante de livros de terror. E livros de terror eu consigo entender a história*”; e A5 – “*Quando é livro eu já consigo entender melhor porque é uma coisa contínua ali*”. Dessa forma, temos o entendimento de que para interessar a essas alunas, o texto precisa ter uma significação na sua vida. Elas precisam se ver e se reconhecer no texto, em um processo de identificação. Ao que parece, as práticas de leitura que desenvolvem fora da escola têm conseguido “proporcionar esse tipo de experiência, permitindo aguçar a imaginação dos leitores, atuando no jogo de constituição das identidades juvenis, através de uma linguagem e uma estrutura narrativa pouco complexa” (Machado, 2019, p. 200), incluindo a leitura de fanfics, por exemplo, como veremos no Eixo 4.

No processo de afirmação da identidade nada é inocente, e a tradução da “diferenciação implica a presença produtiva do poder em estratégias como incluir/excluir, demarcar fronteiras, classificar, normalizar” (Costa; Wortmann; Bonin, 2016, p. 516). A escola, a cultura de massa, os meios de comunicação, as novas possibilidades do universo *on-line*, por exemplo, têm sido cruciais nessa demarcação.

O que denominamos de identidade poderia ser conceituado também como

[...] as sedimentações através do tempo daquelas diferentes identificações ou posições que adotamos e procuramos “viver”, como se viessem de dentro, mas que, sem dúvida, são ocasionadas por um conjunto especial de

circunstâncias, sentimentos, histórias e experiências única e particularmente nossas, como sujeitos individuais (Hall, 1997, p. 26).

As identidades são, em resumo, formadas culturalmente e surgidas a partir de práticas, discursos e esferas da vida social, como a escola, por exemplo. Mas formadas também em outros espaços, como instituições que promovem a leitura como visto durante as análises. O instituto citado pelas alunas nutre a cultura juvenil tanto quanto os espaços consolidados, assim como os colegas de classe que influenciam com seus gostos pela leitura, assegurando

[...] uma certa identificação entre os vários elementos que os constituem (têm gostos semelhantes musicais, literários etc.) e ao funcionarem como contextos coerentes de estruturação dos tempos quotidianos dos jovens que os integram e das atividades que praticam de forma compartilhada. De facto, para a generalidade dos jovens, os amigos de grupo constituem o espelho da sua própria identidade (Pais, 2003, p. 114-115, *apud* Alves; Rojo, 2020, p. 153-154).

A identidade é um processo cultural ancorado em uma estrutura representacional, o que significa dizer que devemos pensar “as identidades sociais como construídas no interior da representação, através da cultura, não fora delas” (Hall, 1997, p. 26-27). As representações têm sérias implicações sobre as identidades, pois essas referem-se a “‘quem nós somos’ ou ‘de onde nós viemos’, mas muito mais com as questões ‘quem nós podemos nos tornar’, ‘como nós temos sido representados’ e ‘como essa representação afeta a forma como nós podemos representar a nós próprios’” (Hall, 2000, p. 109). Por conseguinte, no próximo eixo analítico, será analisada a representação da leitura a partir das narrativas de professores e alunas.

## **7.2 Eixo 2 – “Eles pedem pra ler em voz alta”: a representação da leitura a partir das narrativas de professores e alunas**

Neste eixo analítico, buscamos uma resposta não somente das alunas participantes da pesquisa, mas também dos professores para falarem sobre: docentes – como veem os alunos enquanto leitores; e alunas – como veem o trabalho de leitura realizado pelos professores na escola. Sendo assim, estes dois grupos deixam de ser “silenciados e enredados nas estruturas de dominação as quais eles mesmos desconhecem” (Castro, 2011, p. 300) e deixam também de ser objeto do discurso do outro.

A resposta que buscamos refere-se a como a representação da leitura pode ser entendida no contexto escolar, pois, dependendo do lugar e de onde nos posicionamos, este conceito pode assumir diferentes significados sociais e culturais (Beck, 2012). Para fins desta análise, o conceito de representação não concerne a um conjunto de conceitos mentais, mas, sim, à representação pela linguagem, o segundo sistema envolvido no processo global de construção de sentidos (Hall, 1997b).

Para Hall (1997b), a representação relaciona-se ao significado que damos “através do uso que fazemos das coisas, o que dizemos, pensamos e sentimos – como representamos” (Hall, 1997b, p. 03). Dessa forma, de acordo com o autor (Hall, 1997b), damos significados aos objetos, pessoas e eventos através da estrutura de interpretação que trazemos e através da forma como as utilizamos ou as integramos em nossas práticas cotidianas.

Por conseguinte, serão analisadas quais representações preponderam sobre outras e quais ficam de fora no que se refere à leitura, considerando que a representação “não é um campo passivo de mero registro ou expressão de significados existentes” (Silva, 2001, p. 47). Para iniciar, é relevante trazer à análise a representação de leitura na visão das alunas:

**Quadro 39** – Excerto 3 da entrevista narrativa com A1

A1: Eu acho que é um momento que tu aperfeiçoa ali a tua leitura, né? O jeito que tu vai ler também, porque na escola mesmo eles pedem pra ler em voz alta, então quando tu lê, tu já consegue ler melhor na frente dos professores ou pros professores. E também ensina bastante coisa independente dos livros que tu for ler, qualquer coisa ensina também bastante coisa pra ti. [...] quanto mais a gente lê a gente consegue ler em voz alta também, aperfeiçoa em voz alta, e é bom até... quando eu tô lendo, eu leio em voz alta às vezes porque eu gosto, parece que eu presto mais atenção e daí no Ensino Médio que tu tem que apresentar os trabalhos, tu tem que ler com fluência, né? E daí eu acho que lendo te ajuda bastante nestas horas que tu tem que apresentar alguma coisa, ler. E daí a leitura também é bem importante pro aprendizado que, mesmo não sendo da escola, o livro tu também aprende. Não precisa ficar parando pra entender a palavra e daí depois ler. Ali tu já lê direto e já consegue ver a palavra na frente e ler fluentemente.

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2022

**Quadro 40** – Excerto 3 da entrevista narrativa com A2

A2: Ah, pra mim é qualquer coisa que tu teja lendo, que tu teja gostando deve ser considerado uma leitura.

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2022

**Quadro 41** – Excerto 2 da entrevista narrativa com A4

A4: Pra mim a leitura, tu tem que ler pra saber alguma coisa, pra crescer na vida, tu tem que saber ler pra fazer qualquer coisa na vida. Se tu não souber ler, tu não consegue um serviço, tu não consegue nada. Isso pra mim é leitura.

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2022

**Quadro 42** – Excerto 3 da entrevista narrativa com A5

A5: O que é a leitura? Eu acho que é uma coisa que ajuda muito a gente, tanto na forma de falar, né? Quanto mais a gente lê, eu leio bastante livro, e eu sinto que quanto mais eu leio mais eu consigo falar com as pessoas de um jeito mais fácil de expressar. Eu acho que ajuda bastante.

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2022

Primeiramente, antes de iniciar a análise, é importante conceituar o termo leitura. De acordo com Soares (2020), a leitura pode ser definida como um conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas, que se estendem

[...] desde a habilidade de decodificar palavras escritas até a capacidade de compreender textos escritos. Essas categorias não se opõem, complementam-se; a leitura é um processo de relacionar símbolos escritos a unidades de som e é *também* o processo de construir uma interpretação de textos escritos (Soares, 2020, p. 68-69, *grifo da autora*).

Desse modo, a leitura abarca uma variedade de habilidades que concernem à decodificação de símbolos escritos; captação de significados; capacidade de interpretar sequências ou eventos, analogias, comparações, linguagem figurada, relações complexas, anáfora; realização de inferências do sentido de um texto; dentre outras habilidades (Soares, 2020). Além disso, a leitura também é realizada em contextos diferentes: em casa e na escola, por exemplo, por meio de diversos gêneros textuais.

A partir da narrativa de A1, identificamos que, para esta aluna, a leitura é uma habilidade de decodificar símbolos escritos e, sendo assim, quanto mais ela lê, mais *“aperfeiçoa ali a tua leitura, né? O jeito que tu vai ler também, porque na escola mesmo eles pedem pra ler em voz alta, então quando tu lê, tu já consegue ler melhor na frente dos professores ou pros professores [...] quanto mais a gente lê a gente consegue ler em voz alta também, aperfeiçoa em voz alta [...]. Não precisa ficar parando pra entender a palavra e daí depois ler. Ali tu já lê direto e já consegue ver a palavra na frente e ler fluentemente”*. E justifica a importância da fluência leitora, considerando o seu ingresso no Ensino Médio: *“daí no Ensino Médio que tu tem que apresentar os trabalhos, tu tem que ler com fluência, né? E daí eu acho que lendo te ajuda bastante nestas horas que tu tem que apresentar alguma coisa, ler”*.

Mas também, para A1, leitura é a capacidade de compreender textos escritos que, por isso, *“ensina bastante coisa independente dos livros que tu for ler, qualquer coisa ensina também bastante coisa pra ti [...] a leitura também é bem importante pro aprendizado que, mesmo não sendo da escola, o livro tu também aprende”*.

Na narrativa de A2, é possível perceber um alargamento nas práticas de leitura, encaminhando-se aos multiletramentos quando fala que leitura é: *“qualquer coisa que tu teja lendo, que tu teja gostando deve ser considerado uma leitura”*. O conceito de multiletramentos, nesse caso, aponta para uma multiplicidade presente na sociedade: *“a multiplicidade semiótica de constituições dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica”* (Rojo, 2012, p. 13).

Já na perspectiva de A4, interpretamos o letramento a partir de um conceito funcional, quando afirma: *“tu tem que ler pra saber alguma coisa, pra crescer na vida, tu tem que saber ler pra fazer qualquer coisa na vida. Se tu não souber ler, tu não consegue um serviço, tu não consegue nada”*. Nesse excerto, há a crença do uso das habilidades de leitura e escrita para o funcionamento e a participação adequados na sociedade, e para o sucesso pessoal: desenvolvimento cognitivo e econômico, mobilidade social, progresso profissional e cidadania (Soares, 2020). Esse modelo é o que Street (2014) denomina de modelo autônomo de letramento, concepção que pressupõe que há apenas uma maneira de o letramento ser desenvolvido.

No modelo autônomo de letramento, considera-se a inserção no mundo da leitura e da escrita fator decisivo para o desenvolvimento humano, social e cultural (Kleiman, 1995), o que faz parte de uma concepção de educação que ainda se reproduz na sociedade atual sem muitas alterações desde o século passado (Kleiman, 1995).

No excerto da narrativa de A5: *“Eu acho que é uma coisa que ajuda muito a gente, tanto na forma de falar, né? Quanto mais a gente lê, eu leio bastante livro, e eu sinto que quanto mais eu leio mais eu consigo falar com as pessoas de um jeito mais fácil de expressar”*, verificamos que a representação de leitura que a aluna tem é a partir da dimensão social do letramento em que se considera um processo de aprendizagem da leitura em contextos tanto formais quanto informais, desenvolvendo a oralidade. Nesse contexto, oralidade e escrita não estão dissociadas e influenciam-se mutuamente (Marcuschi, 2010).

Interessante trazer à análise também o quanto o livro didático tem sido o principal suporte de leitura na escola, representando o que vem a ser leitura no contexto escolar, conforme A2, A3, A4 e A6 retratam quando é perguntado sobre os tipos de leitura que são solicitados na escola.

**Quadro 43** – Excerto 4 da entrevista narrativa com A2

A2: Então, tem mais é as leituras de texto em voz alta que, às vezes, eles pedem nos livros. [...] Didático. Livro didático.
--

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2022.

**Quadro 44** – Excerto 3 da entrevista narrativa com A3

A3: Mais livro didático. [...] Geografia, história, português e acho que é esses daí.
---

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2022.

**Quadro 45** – Excerto 3 da entrevista narrativa com A4

A4: Só os livros didáticos.
-----------------------------

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2022.

**Quadro 46** – Excerto 3 da entrevista narrativa com A6

A6: Copiar o texto dos livros didáticos que têm na escola.
--

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2022.

O que nos parece, a partir dos excertos das entrevistas das alunas, é que leitura na escola é sinônimo de leitura de textos nos livros didáticos: A2 – “*eles pedem nos livros. [...] Didático. Livro didático*”; A3 – “*Mais livro didático. [...] Geografia, história, português e acho que é esses daí*”; e A4 – “*Só os livros didáticos*”. Percebemos que as práticas escolares de leitura, nesse contexto, são restritas e insuficientes para a compreensão leitora, já que as práticas de linguagem contemporâneas “envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir” (Brasil, 2017, p. 68).

Na narrativa das alunas entrevistadas, percebemos que o modelo “autônomo” de letramento ainda se faz presente no contexto escolar. Neste modelo, o letramento é um só, sendo assim se apresenta no singular, privilegiando o letramento da letra (Street, 2014). A leitura é marcada por práticas pedagógicas reducionistas e desvinculadas de um contexto, imperando, como veremos no Eixo 5, uma perspectiva didático-metodológica que prioriza o ensino da gramática.

Nesse viés, as práticas letradas são secundárias, uma vez que os esforços todos se concentram nos modos de ensinar na perspectiva curricular tradicional, em que não se leva em consideração como são ensinadas e construídas as relações de poder, identidade, crenças e valores sobre as diferentes culturas do contexto escolar, inclusive a cultura escrita produzida na/para a escola.

Na narrativa de A2, atentamos também para o fato de ser priorizada a prática de leitura em voz alta, em que objetiva a fluência leitora e a decodificação: A2 – “*tem mais é as leituras de texto em voz alta*”. Esse modelo relaciona-se à pedagogia de letramentos na abordagem didática. Nessa ótica, os conteúdos do ensino

[...] correspondem aos conhecimentos e valores sociais acumulados pelas gerações passadas como verdades acabadas, e, embora a escola vise à preparação para a vida, não busca estabelecer relação entre os conteúdos que se ensinam e os interesses dos alunos, tampouco entre esses e os problemas reais que afetam a sociedade (Brasil, 1997, p. 30-31, *apud* Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 97).

A leitura em voz alta traz traços da Antiguidade Clássica que destaca a retórica e a dialética para garantir a fluência (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020). Conforme a narrativa de A2, não observamos o trabalho para compreensão leitora, apenas o propósito de obter-se a fluência.

Em A6, constatamos novamente a representação do modelo de letramento autônomo, uma vez que é solicitado aos alunos que copiem os textos do livro didático: A6 – “*Copiar o texto dos livros didáticos que têm na escola*”.

Tal aspecto se repete na escola, como podemos observar a partir de estudos de Rojo (2002). A autora aborda, em 2002, que se “perguntarmos a nossos alunos o que é ler na escola, possivelmente estes dirão que é ler em voz alta, sozinho ou em jogral (para avaliação de fluência entendida como compreensão)” (Rojo, 2002, p. 33), como apontado na narrativa de A2. Ainda para a autora, os alunos também afirmarão que ler na escola é “responder um questionário onde se deve localizar e copiar informações do texto (para avaliação de compreensão)” (Rojo, 2002, p. 33), como pontua A6. Nesse sentido, percebemos que a escola continua trabalhando com as capacidades leitoras mais básicas, o que tem se evidenciado em resultados de leitura em exames como o ENEM, SAEB e Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) (Rojo, 2002).

A representação de leitura trazida por estas alunas envolve, pois, “as práticas de construção e partilhamento de sentidos na cultura, pela operação de diferentes e variados signos e sistemas de classificação” (Meyer, 2000, p. 58). Os multiletramentos, nesse contexto, não foram identificados nas representações de leitura das alunas, pois exigem um tipo diverso de pedagogia, em que “a linguagem verbal e outros modos de significar são vistos como recursos representacionais dinâmicos que são constantemente recriados por seus usuários, quando atuam visando atingir variados propósitos culturais” (Rojo, 2010, p. 29).

Observamos que as atividades de leitura, nesse contexto escolar, continuam centradas no impresso e nas suas práticas, enquanto as tecnologias digitais e os multiletramentos da cultura digital estão no centro dos interesses dos alunos que são as práticas letradas das pessoas, dos trabalhadores e dos cidadãos do século XXI em



diante (Rojo, 2017b). Não se trata mais do uso eventual da tecnologia, mas de uma forma integrada com as atividades em sala de aula (Almeida, 2014).

A formação do leitor proficiente é um dos objetivos do ensino de Língua Portuguesa. Posto isso, uma proposta de leitura com a finalidade de multiletramentos precisa considerar o caráter multimodal dos textos e a multiplicidade de sua significação (Lorenzi; Pádua, 2012), tendo em vista que os multiletramentos abordam a construção do significado de forma multimodal.

Os professores da escola relatam que identificam dificuldades em seus alunos e representam-nos como não leitores, considerando tal dificuldade encontrada, como veremos nos próximos excertos em análise.

**Quadro 47** – Excerto 1 da entrevista narrativa com Pr2

Pr2: Geralmente, eu percebo muita dificuldade, sabe? Eu praticamente disseco o texto pra eles. Mas entra por um ouvido, sai pelo outro, claro que também tem que ver a questão da disciplina. Mas o nono ano não é uma turma que me traz dificuldades nesse sentido. As dificuldades que eu percebo são em decorrência da falta de um hábito de leitura, sabe? Então, parece que a escola é o único momento, o único espaço que ele tem mesmo, que ele vai, ele vai olhar pro texto, sem aquela perspectiva utilitária, né? Ele usa, porque ele usa a língua pra escrever no WhatsApp basicamente, além da língua falada, claro. Então, a escola é o único momento que ele vai olhar pro texto escrito com uma atenção um pouco maior.

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2022.

**Quadro 48** – Excerto 1 da entrevista narrativa com Pra5

Pra5: Eles têm uma dificuldade, sim, de interpretação, e a gente tem trabalhado bastante, né? Eu, no caso, [...] tenho trabalhado bastante com eles essa questão da interpretação textual, do que está sendo mais exigido agora, a questão de gêneros textuais, deles saberem, por exemplo, sobre substituição de termos, né? Que não alterem o sentido, essas coisas todas de trabalho com textos, mas eles têm um pouco de dificuldade [...] de preguiça às vezes, dependendo do texto.

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2022.

A partir da narrativa de Pr2, percebemos o mito no qual a escola é o único espaço de leitura: Pr2 – “*Então, parece que a escola é o único momento, o único espaço que ele tem mesmo, que ele vai, ele vai olhar pro texto, sem aquela perspectiva utilitária, né?*”. Porém, através das narrativas das alunas entrevistadas, Eixo 1 e Eixo 4, elas afirmam que cotidianamente realizam suas leituras, sejam elas no suporte impresso ou digital. Talvez o que esse professor quis enfatizar é que seus alunos não leem aquilo que ele “julga” ser o “ideal”. Em sua visão, considera leitura apenas de “texto escrito”, sem uma *perspectiva utilitária*. Ao reler esse excerto destacado, questionamo-nos: A “perspectiva utilitária” não seria justamente um ponto-chave para o desencadeamento da leitura em sala de aula?

Tfouni (2010), ao se referir às práticas de alfabetização no contexto escolar, destaca que o

[...] ato de alfabetizar passa a existir somente enquanto parte das práticas escolares, e ignoram-se sistematicamente as práticas sociais mais amplas para as quais a leitura e a escrita são necessárias, e nas quais serão sistematicamente colocadas em uso (Tfouni, 2010, p. 19).

Neste sentido, podemos afirmar que há práticas sociais de leitura e de escrita fora da escola. Mas como elas têm “atravessado”, constituído o espaço escolar? No excerto da entrevista de Pr2, essa prática social parece ser “censurada”: Pr2 – *“ele usa a língua pra escrever no WhatsApp basicamente, além da língua falada, claro. Então, a escola é o único momento que ele vai olhar pro texto escrito com uma atenção um pouco maior”*, pois à escola não importa o que os alunos leem ou escrevem fora desse espaço, mas o que precisam/necessitam ler nesse lugar.

Outro aspecto a ser apontado é que um dos documentos “regulatórios” da educação: a BNCC, afirma justamente o contrário. O documento salienta que a leitura compreende inúmeras finalidades, tais como: pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais; além da fruição estética de textos e obras literárias (Brasil, 2017). Fica outra pergunta: Os professores conhecem a BNCC?

Rojo (2016) destaca que a leitura deve servir também para uma ampliação das práticas de culturas locais mais variadas e de culturas valorizadas, usando os textos para compreender criticamente e produzir. O foco da narrativa de Pr2 deu-se apenas em textos escritos, não englobando textos orais e multissemióticos. No entanto, a escrita é imagem também, pois há uma diagramação, um tipo de caligrafia, de serifa, de tipografia. Outra questão apontada é a falta de um hábito de leitura: Pr2 – *“As dificuldades que eu percebo são em decorrência da falta de um hábito de leitura, sabe?”*, desprezando o que é privilegiado pelos alunos: a leitura em aplicativo de mensagens, como relatado por ele mesmo.

Assim, passa-se a pensar que, mesmo a BNCC (Brasil, 2017) tendo sido produzida “por negociação, avaliação, reescrita e [tivesse passado] por diferentes comissões, avaliações técnicas [...], [ela] normatiza e regulamenta ações, se constitui em [uma] política estruturada, ‘estabiliza’ o funcionamento [...] institucionalizando a educação” (Werle; Werle; Andrade, 2009, p. 575-576), em seu contexto textual, desdobrando políticas do âmbito federal no âmbito municipal. Entretanto, essa ao

chegar no contexto das práticas passa a ser produzida “por indivíduos atuando dentro de contextos, reflexivamente, os quais ora apresentam limitações, ora oportunidades, ora proximidades, ora desencaixes” (Werle; Werle; Andrade, 2009, p. 575).

Neste sentido, sabemos que “os textos legais são uma fase do processo de articulação das políticas educacionais, uma fase à qual não pode ser reduzido todo processo, diante da qual não pode ser esquecido o contexto das práticas escolares com suas forças e limitações” (Werle; Werle; Andrade, 2009, p. 575).

Os professores Pr2 e Pra5 declaram como realizam um trabalho voltado à compreensão leitora: Pr2 – “*Eu praticamente disseco o texto pra eles. Mas entra por um ouvido, sai pelo outro, claro que também tem que ver a questão da disciplina. Mas o nono ano não é uma turma que me traz dificuldades nesse sentido*”; e Pra5 – “*tenho trabalhado bastante com eles essa questão da interpretação textual, do que está sendo mais exigido agora, a questão de gêneros textuais, deles saberem, por exemplo, sobre substituição de termos, né? Que não alterem o sentido, essas coisas todas de trabalho com textos, mas eles têm um pouco de dificuldade [...] de preguiça às vezes, dependendo do texto*”.

Pr2 afirma que praticamente *disseca* o texto para os alunos, o que parece haver uma espécie de “tradução” do texto. Não há uma conversa sobre o texto nem uma interação do leitor com o texto escrito, especialmente sob o foco da construção de significados, com base na compreensão leitora. Sendo assim, não é realizada uma interação didática com os textos trabalhados nem uma discussão para uma melhor apropriação a partir de uma conversa sobre a leitura, decorrente do contexto dos alunos. Ainda relata que a indisciplina pode atrapalhar a compreensão dos alunos. No entanto, contraria-se quando fala que a turma não lhe “*traz dificuldades nesse sentido*”, ou seja, a turma não é “indisciplinada”, mas mesmo assim não compreende os textos “dissecados” pelo professor.

Pra5 detalha como ocorre o trabalho com os alunos para compreensão leitora, explanando inclusive que realiza em sala de aula alguns dos objetivos exigidos pelo SAEB na prova do 9º ano: Pra5 – “*do que está sendo mais exigido agora*”. Os objetivos trabalhados por ela são: *interpretação textual; gêneros textuais; e substituição de termos que não alterem o sentido*. No relato dessa professora, ela diz identificar dificuldades em seus alunos, assim como Pr2 também identifica. Nesse mesmo relato, encontramos uma outra representação referente aos alunos: a do aluno ter

dificuldades para compreensão leitora por ter “*preguiça*”. Um questionamento que podemos destacar dessa situação é: Se as atividades estivessem de acordo com as possibilidades de aprendizado dos alunos, não se teria uma turma mais motivada ao conhecimento?

Os alunos poderiam ser desafiados com novas práticas de leitura, para ler deixar de ser o fim e ser o meio de produzir saberes, não enfatizando tanto os textos dos livros didáticos “engessados”. “Os livros didáticos estão tentando [...] incorporar essa discussão dos multiletramentos. Em outros, na prática, nem se vê muita sugestão que dialogue com esse estudo” (Rojo, 2022, p. 06).

As práticas de letramentos são permeadas pelas tecnologias digitais, que são um “subconjunto dos multiletramentos, definido pela ‘nova’ tecnologia (digital) adotada, mas não principalmente” (Rojo, 2017b, p. 04). Daí surgem as novas formas de leitura, o que implica a inserção de novas habilidades a serem desenvolvidas pela escola, pois os textos não são mais tão simples como eram antes, pois assumem novas configurações do digital.

Em suma, os professores criam representações dos alunos, no caso, de não leitores, posicionando-os nessa situação e isso produz uma discursividade de identidade de jovens não leitores. Essas representações podem estar sendo “tanto produzidas quanto assumidas pelos indivíduos” (Giroux; McLaren, 1995, p. 145).

Por outro lado, a partir do trabalho dos professores, as alunas produzem uma representação do que vem a ser leitura: leitura em voz alta e de textos de livros didáticos. Essa representação da leitura pode estar ocorrendo devido à avaliação externa do SAEB que, muitas vezes, regula as práticas leitoras dentro e fora da escola, produzindo representações não apenas do conhecimento dos alunos, mas também de suas subjetividades como veremos no Eixo 3 a seguir.

### **7.3 Eixo 3 – Regulação das práticas de leitura no currículo escolar: a estatística como “realidade”?**

A estatística produz informações sobre os diferentes aspectos da vida da população, visto que conhecer é necessário para governar (Silva, 1995b), e delimita, principalmente, os espaços considerados problemáticos. A partir da estatística, projetam-se maneiras de intervir nas parcelas da população e nos setores produtivos

(Traversini; Bello, 2009). Um desses setores é a Educação, avaliada pelo SAEB a partir de uma avaliação em larga escala.

Esta avaliação sempre me gerou uma inquietação, pois aponta certos conhecimentos escolares como “importantes” para o processo educacional. Por isso, neste Eixo 3, será analisado como a avaliação regula as práticas de leitura do currículo da escola pesquisada, tendo como foco a estatística produzida por tal avaliação e as entrevistas narrativas realizadas com os professores e a gestora. Para tanto, é relevante conhecer o que é avaliado pelo SAEB. No quadro a seguir, constam os gêneros textuais exigidos nessa avaliação para o 9º ano do Ensino Fundamental na prova de Língua Portuguesa, divididos por níveis de proficiência leitora e objetivos.

**Quadro 49** – Níveis, gêneros textuais e objetivos do SAEB (Língua Portuguesa/9º ano do Ensino Fundamental)<sup>31</sup>

Níveis	Gêneros textuais	Objetivos
1	Artigo de opinião	Reconhecer expressões características da linguagem (científica, jornalística etc.) e a relação entre expressão e seu referente
1	Crônica	Inferir o efeito de sentido de expressão e opinião
1	Reportagem	Reconhecer expressões características da linguagem (científica, jornalística etc.) e a relação entre expressão e seu referente
1	Reportagem	Inferir o efeito de sentido de expressão e opinião
2	Artigo de opinião	Reconhecer recurso argumentativo
2	Charge	Identificar tema e assunto, relacionando elementos verbais e não verbais
2	Charge	Reconhecer o sentido estabelecido pelo uso de expressões, de pontuação e de conjunções
2	Crônica	Localizar informações explícitas
2	Crônica	Inferir efeito de sentido de repetição de expressões
2	Fábula	Reconhecer relações de causa e consequência e características de personagens
2	Fragmentos de romance	Localizar informações explícitas
2	Fragmentos de romance	Reconhecer o sentido estabelecido pelo uso de expressões, de pontuação e de conjunções
2	Lenda	Reconhecer relações de causa e consequência e características de personagens
2	Poema	Identificar tema e assunto, relacionando elementos verbais e não verbais
2	Poema	Reconhecer o sentido estabelecido pelo uso de expressões, de pontuação e de conjunções
3	Abaixo-assinado	Reconhecer a finalidade
3	Crônica	Localizar informações explícitas
3	Crônica	Reconhecer relação entre pronomes e seus referentes e relações de causa e consequência em fragmentos
3	Crônica	Interpretar o sentido de conjunções e de advérbios e as relações entre elementos verbais e não verbais
3	Crônica	Inferir tema e ideia principal

<sup>31</sup> Este quadro tem como diretriz o que foi exigido até o ano de 2023 no SAEB.

3	Diário	Reconhecer relação entre pronomes e seus referentes e relações de causa e consequência em fragmentos
3	Fábula	Localizar informações explícitas
3	Fábula	Identificar os elementos da narrativa
3	Fragmentos de romance	Reconhecer relação entre pronomes e seus referentes e relações de causa e consequência
3	Fragmentos de romance	Interpretar o sentido de conjunções e de advérbios e as relações entre elementos verbais e não verbais
3	Fragmentos de romance	Inferir o sentido de palavra ou expressão
3	Gêneros diferentes	Comparar textos que abordem o mesmo tema
3	História em quadrinhos	Inferir o sentido de palavra ou expressão
3	Letra de música	Identificar os elementos da narrativa
3	Notícia	Inferir tema e ideia principal
3	Poema	Inferir tema e ideia principal
3	Poema	Inferir o sentido de palavra ou expressão
3	Provérbio	Reconhecer relação entre pronomes e seus referentes e relações de causa e consequência em fragmentos
3	Reportagem	Reconhecer relação entre pronomes e seus referentes e relações de causa e consequência em fragmentos
3	Reportagem	Interpretar o sentido de conjunções e de advérbios e as relações entre elementos verbais e não verbais
3	Tirinha	Interpretar o sentido de conjunções e de advérbios e as relações entre elementos verbais e não verbais
3	Verbete	Reconhecer a finalidade
4	Anekdota	Inferir o efeito de sentido da pontuação e da polissemia como recurso para estabelecer humor ou ironia
4	Artigo	Inferir tema, tese e ideia principal
4	Artigo de opinião	Localizar informações explícitas
4	Artigo de opinião	Reconhecer relações de causa e consequência e relações entre pronomes e seus referentes
4	Charge	Inferir o efeito de sentido de linguagem verbal e não verbal
4	Conto	Identificar finalidade e elementos da narrativa
4	Conto	Reconhecer opiniões distintas sobre o mesmo assunto
4	Conto	Inferir tema, tese e ideia principal
4	Conto	Inferir o efeito de sentido da pontuação e da polissemia como recurso para estabelecer humor ou ironia
4	Crônica	Localizar informações explícitas
4	Crônica	Reconhecer relações de causa e consequência e relações entre pronomes e seus referentes
4	Crônica	Inferir tema, tese e ideia principal
4	Editorial	Inferir tema, tese e ideia principal
4	Enquete	Reconhecer opiniões distintas sobre o mesmo assunto
4	Fábula	Identificar finalidade e elementos da narrativa
4	Fábula	Reconhecer relações de causa e consequência e relações entre pronomes e seus referentes
4	Fragmentos de romance	Inferir informações
4	Fragmentos de romance	Reconhecer o sentido de expressão e de variantes linguísticas

4	Fragmentos de romance	Reconhecer relações de causa e consequência e relações entre pronomes e seus referentes
4	História em quadrinhos	Inferir o efeito de sentido de linguagem verbal e não verbal
4	Letra de música	Reconhecer o sentido de expressão e de variantes linguísticas
4	Letra de música	Inferir tema, tese e ideia principal
4	Poema	Reconhecer o sentido de expressão e de variantes linguísticas
4	Reportagem	Reconhecer opiniões distintas sobre o mesmo assunto
4	Reportagem	Reconhecer relações de causa e consequência e relações entre pronomes e seus referentes
4	Reportagem	Inferir tema, tese e ideia principal
4	Tirinha	Reconhecer o sentido de expressão e de variantes linguísticas
4	Tirinha	Inferir o efeito de sentido da pontuação e da polissemia como recurso para estabelecer humor ou ironia
5	Artigo de opinião	Reconhecer argumentos e opiniões
5	Charge	Inferir informação
5	Charge	Inferir sentido de palavras, da repetição de palavras, de expressões, de linguagem verbal e não verbal e de pontuação
5	Conto	Inferir informação
5	Conto	Inferir sentido de palavras, da repetição de palavras, de expressões, de linguagem verbal e não verbal e de pontuação
5	Crônica	Reconhecer elementos da narrativa
5	Crônica	Inferir informação
5	Crônica	Inferir sentido de palavras, da repetição de palavras, de expressões, de linguagem verbal e não verbal e de pontuação
5	Fragmentos de romance	Reconhecer argumentos e opiniões
5	Fragmentos de romance	Inferir sentido de palavras, da repetição de palavras, de expressões, de linguagem verbal e não verbal e de pontuação
5	Gêneros diferentes	Diferenciar abordagem do mesmo tema em textos
5	Notícia	Reconhecer argumentos e opiniões
5	Notícia	Identificar ideia principal e finalidade
5	Notícia	Inferir informação
5	Reportagem	Localizar a informação principal
5	Reportagem	Identificar ideia principal e finalidade
5	Reportagem	Reconhecer características da linguagem (científica, jornalística etc.)
5	Resenha	Identificar ideia principal e finalidade
5	Tirinha	Inferir sentido de palavras, da repetição de palavras, de expressões, de linguagem verbal e não verbal e de pontuação
6	Artigo	Diferenciar fato de opinião
6	Carta	Reconhecer diferentes opiniões que abordam o mesmo tema
6	Conto	Reconhecer a relação de causa e consequência
6	Conto	Reconhecer a relação de sentido estabelecida por conjunções
6	Conto	Reconhecer o efeito de sentido da repetição de expressões e palavras, do uso de pontuação, de variantes linguísticas e de figuras de linguagem
6	Cordel	Reconhecer a relação de sentido estabelecida por conjunções
6	Crônica	Identificar ideia principal e elementos da narrativa
6	Crônica	Identificar argumento

6	Crônica	Reconhecer a relação de sentido estabelecida por conjunções
6	Fragmentos de romance	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de figuras de linguagem e de recursos gráficos
6	Fragmentos de romance	Reconhecer o efeito de sentido da repetição de expressões e palavras, do uso de pontuação, de variantes linguísticas e de figuras de linguagem
6	Gêneros diferentes	Reconhecer o tema comum entre textos
6	Poema	Reconhecer o efeito de sentido da repetição de expressões e palavras, do uso de pontuação, de variantes linguísticas e de figuras de linguagem
6	Poema	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de figuras de linguagem e de recursos gráficos
6	Reportagem	Identificar argumento
6	Reportagem	Diferenciar fato de opinião
6	Reportagem	Identificar ideia principal e elementos da narrativa
6	Tirinha	Inferir o efeito de sentido de linguagem verbal e não verbal
7	Artigo de opinião	Localizar informações explícitas, ideia principal e expressão que causa humor
7	Conto	Localizar informações explícitas, ideia principal e expressão que causa humor
7	Crônica	Reconhecer a finalidade e a relação de sentido estabelecida por conjunções
7	Crônica	Localizar informações explícitas, ideia principal e expressão que causa humor
7	Lenda	Reconhecer a finalidade e a relação de sentido estabelecida por conjunções
7	Letra de música	Identificar variantes linguísticas
8	Artigo	Localizar ideia principal
8	Artigo	Diferenciar fatos de opiniões e opiniões diferentes
8	Conto	Identificar os elementos da narrativa
8	Crônica	Identificar os elementos da narrativa
8	Manual	Localizar ideia principal
8	Notícia	Diferenciar fatos de opiniões e opiniões diferentes
8	Poema	Inferir o sentido de palavras
8	Reportagem	Localizar ideia principal
8	Tese	Localizar ideia principal

Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações do *site* do INEP, 2022.

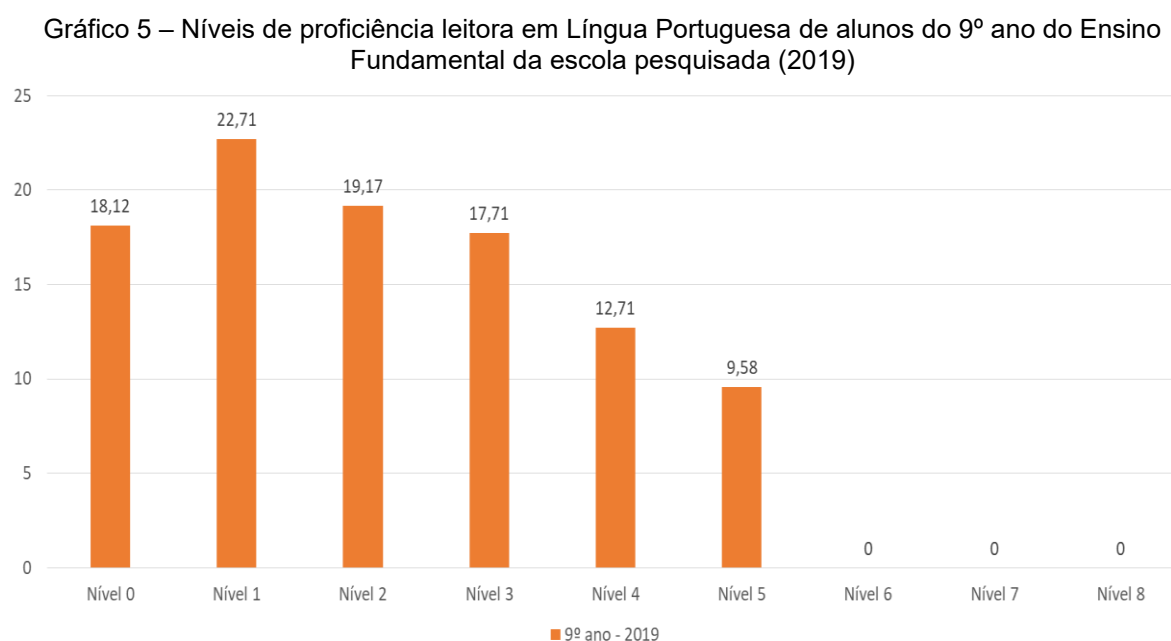
Foram constatados 117 objetivos distribuídos entre 26 gêneros textuais distintos, sendo a crônica o gênero textual mais utilizado para o cumprimento dos objetivos, 19 objetivos se referem a este gênero. Outro gênero textual bastante identificado é a reportagem, com 14 ocorrências; depois, fragmentos de romance com 12; conto com 11; poema com 8; artigo de opinião com 6; charge, fábula, notícia e tirinha com 5 cada; artigo e letra de música com 4 cada; história em quadrinhos e lenda com 2 cada; abaixo-assinado, anedota, carta, cordel, diário, editorial, enquete, manual, provérbio, resenha, tese e verbete com 1 cada. Para cumprir os objetivos, tem-se, além desses gêneros textuais, 3 outros objetivos que requerem a



diferenciação e o reconhecimento de temas a partir da comparação de diferentes gêneros.

A estatística produzida a partir da avaliação do SAEB pode ser questionada: Será que esses alunos não têm proficiência leitora ou não foram trabalhados na escola esses gêneros textuais? Alguns gêneros textuais exigidos nesta avaliação são gêneros escolares que dificilmente os alunos terão acesso se não lerem na escola como, por exemplo, artigo, artigo de opinião, carta, cordel, editorial, fábula, lenda, resenha, tese e verbete. Além de alguns gêneros serem mais conhecidos em determinadas regiões, como o cordel.

Para que possamos realizar uma análise dos níveis de proficiência dos alunos da escola pesquisada, aferidos pelo SAEB, apresentamos o Gráfico 5 com o resultado de 2019, considerando que o resultado de 2021 por níveis não foi divulgado.



Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações do *site* do INEP, 2021.

A partir desse gráfico, observamos que os níveis de proficiência em leitura dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental da escola em análise concentram-se mais entre os níveis 0 e 3 na avaliação de 2019, últimos dados divulgados por níveis de proficiência leitora até o ano de 2023. Portanto, os alunos que se encontram nos níveis 0, 1, 2 e 3, ou seja, 77,71% deles, de acordo com o SAEB, não atingiram os objetivos que envolviam os seguintes gêneros textuais: anedota, artigo, carta, conto, cordel, editorial, enquete, manual, resenha e tese, pois todos esses são gêneros explorados

somente a partir do nível 4. E atingiram os objetivos relacionados aos seguintes gêneros textuais: abaixo-assinado, diário, provérbio e verbete, já que estes se encontram no nível 3 de proficiência.

Os objetivos referentes aos gêneros textuais a seguir foram atingidos parcialmente, tendo em vista que estes gêneros se encontram nos níveis mais elementares da proficiência leitora e em níveis mais elevados também: artigo de opinião (níveis 1 e 2), charge (nível 2), crônica (níveis 1, 2 e 3), fábula (níveis 2 e 3), fragmentos de romance (níveis 2 e 3), diferentes gêneros comparando textos que abordem o mesmo tema (nível 3), história em quadrinhos (nível 3), lenda (nível 2), letra de música (nível 3), notícia (nível 3), poema (níveis 2 e 3), reportagem (níveis 1 e 3) e tirinha (nível 3).

No Quadro 50, podemos observar os objetivos atingidos e a quais gêneros textuais e níveis se remetem.

**Quadro 50** – Gêneros textuais e objetivos atingidos por alunos do 9º ano do Ensino Fundamental

Níveis	Gêneros textuais	Objetivos
1	Crônica e Reportagem	Inferir o efeito de sentido de expressão e opinião
1	Artigo de opinião e Reportagem	Reconhecer expressões características da linguagem (científica, jornalística etc.) e a relação entre expressão e seu referente
2	Charge e Poema	Identificar tema e assunto, relacionando elementos verbais e não verbais
2	Crônica	Inferir efeito de sentido de repetição de expressões
2	Charge, Fragmentos de romance e Poema	Reconhecer o sentido estabelecido pelo uso de expressões, de pontuação e de conjunções
2	Artigo de opinião	Reconhecer recurso argumentativo
2	Fábula e Lenda	Reconhecer relações de causa e consequência e características de personagens
2	Fragmentos de romance	Localizar informações explícitas
2 e 3	Crônica	Localizar informações explícitas
3	Fábula	Localizar informações explícitas
3	Gêneros diferentes	Comparar textos que abordem o mesmo tema
3	Fábula e Letra de música	Identificar os elementos da narrativa
3	Fragmentos de romance, História em quadrinhos e Poema	Inferir o sentido de palavra ou expressão
3	Crônica, Notícia e Poema	Inferir tema e ideia principal
3	Crônica, Fragmentos de romance, Reportagem e Tirinha	Interpretar o sentido de conjunções e de advérbios e as relações entre elementos verbais e não verbais
3	Abaixo-assinado e Verbetes	Reconhecer a finalidade
3	Fragmentos de romance	Reconhecer relação entre pronomes e seus referentes e relações de causa e consequência
3	Crônica, Diário, Provérbio e Reportagem	Reconhecer relação entre pronomes e seus referentes e relações de causa e consequência em fragmentos

Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações do *site* do INEP, 2022.

Dessa forma, constatamos que os verbos utilizados para estes objetivos são: comparar, identificar, inferir, interpretar, localizar e reconhecer. A maioria dos objetivos refere-se à compreensão de partes específicas do texto, ou seja, os alunos não precisam compreender o texto por completo, apenas palavras, expressões, pontuações, conjunções, advérbios, pronomes e seus referentes, elementos verbais e não verbais, informações explícitas, finalidade de um texto, características de personagens e elementos da narrativa. Os outros objetivos englobam a interpretação do texto como um todo: conhecimento e comparação do tema, assunto, ideia principal, recurso argumentativo e relações de causa e consequência.

É necessário também apresentar os objetivos não atingidos por estes alunos e analisar a sua complexidade.

**Quadro 51** – Gêneros textuais e objetivos não atingidos por alunos do 9º ano do Ensino Fundamental

Níveis	Gêneros textuais	Objetivos
4	Conto e Fábula	Identificar finalidade e elementos da narrativa
4	Fragmentos de romance	Inferir informações
4	Anedota, Conto e Tirinha	Inferir o efeito de sentido da pontuação e da polissemia como recurso para estabelecer humor ou ironia
4	Charge e História em quadrinhos	Inferir o efeito de sentido de linguagem verbal e não verbal
4	Artigo, Conto, Crônica, Editorial, Letra de música e Reportagem	Inferir tema, tese e ideia principal
4	Artigo de opinião e Crônica	Localizar informações explícitas
5	Gêneros diferentes	Diferenciar abordagem do mesmo tema em textos
5	Notícia, Reportagem e Resenha	Identificar ideia principal e finalidade
5	Charge, Crônica, Notícia e Conto	Inferir informação
5	Charge, Conto, Crônica, Fragmentos de romance e Tirinha	Inferir sentido de palavras, da repetição de palavras, de expressões, de linguagem verbal e não verbal e de pontuação
5	Reportagem	Localizar a informação principal
6	Artigo e Reportagem	Diferenciar fato de opinião
6	Crônica e Reportagem	Identificar argumento
6	Crônica e Reportagem	Identificar ideia principal e elementos da narrativa
6	Tirinha	Inferir o efeito de sentido de linguagem verbal e não verbal
7	Letra de música	Identificar variantes linguísticas
7	Artigo de opinião, Conto e Crônica	Localizar informações explícitas, ideia principal e expressão que causa humor
7	Crônica e Lenda	Reconhecer a finalidade e a relação de sentido estabelecida por conjunções
8	Notícia e Artigo	Diferenciar fatos de opiniões e opiniões diferentes
8	Crônica e Conto	Identificar os elementos da narrativa

8	Poema	Inferir o sentido de palavras
8	Artigo, Reportagem, Tese e Manual	Localizar ideia principal

Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações do *site* do INEP, 2022.

Diferentemente dos objetivos apresentados no quadro 50, em que a maioria deles refere-se à compreensão de partes específicas do texto, no quadro 51 verificamos o predomínio de objetivos concernentes à interpretação do texto em sua totalidade: diferenciação de abordagens do mesmo tema em textos, fato de opiniões e opiniões diferentes; identificação de argumentos e da ideia principal; inferência de informações, tema, tese e ideia principal, efeito de sentido de linguagem verbal e não verbal; localização de expressão que causa humor; e o reconhecimento da relação de causa e consequência, de argumentos e opiniões (no mesmo texto e em textos diferentes) e do tema comum entre textos. Os outros objetivos dizem respeito ao nível de palavras ou expressões: identificação de variantes linguísticas; e inferência do efeito de sentido da pontuação e da polissemia, do sentido de palavras, da repetição de palavras, de expressões e de pontuação. Também sobre o conhecimento de gêneros textuais: elementos da narrativa; características da linguagem (científica, jornalística etc.); e finalidade do gênero. Bem como sobre a localização de informações explícitas e de ideia principal; o efeito de sentido decorrente do uso de figuras de linguagem e de recursos gráficos; e a relação entre pronomes e seus referentes. Todos esses objetivos a partir dos seguintes verbos: diferenciar, identificar, inferir, localizar e reconhecer.

Com base nesses objetivos, compreendemos que o que vem sendo exigido pela avaliação do SAEB não é a memorização de regras gramaticais, estabelecendo classificações ou denominações de tipos de sentenças, mas, sim, a reflexão sobre o uso que se faz em textos de diferentes gêneros, concebendo a linguagem como um processo de interação (Geraldi, 1984).<sup>32</sup> Existem duas distinções a respeito do ensino de Língua Portuguesa: uma é saber analisar a língua, dominando conceitos e metalinguagens a partir dos quais se fala sobre a língua e suas características; outra

<sup>32</sup> Esta referência, apesar de ter sido publicada, pela primeira vez, há quase 40 anos, foi citada por se tratar de um marco da virada pragmática que se realiza no ensino de Língua Portuguesa, ao menos teoricamente. Nesse livro, são identificadas três concepções de linguagem referentes ao trabalho desenvolvido nas práticas de ensino: linguagem como expressão do pensamento; linguagem como instrumento de comunicação; e linguagem como forma de interação. Geraldi (1984) associa cada uma das concepções a uma grande corrente dos estudos linguísticos: a gramática tradicional; o estruturalismo e o transformacionalismo; e a linguística da enunciação.

é dominar as habilidades de uso da língua em situações concretas de interação, entendendo e produzindo enunciados, percebendo as diferenças entre formas de expressão (Geraldi, 1984). É importante apresentar estas duas distinções e frisar o quanto, na escola pesquisada, é enfatizada a primeira.

De acordo com Geraldi (1984), é preciso refletir sobre o “para quê” do ensino com o objetivo de não se ficar somente ensinando uma metalinguagem de análise da variedade culta da Língua Portuguesa com exercícios contínuos de descrição gramatical, estudo de regras a alunos que nem sequer dominam esta variedade ainda. Enquanto a escola tem este objetivo, o SAEB tem outro. Então como avaliar o que não está sendo o foco da escola? O que fazer com os resultados divulgados pelo SAEB?

A disseminação dos resultados acaba não promovendo o uso como subsídio para gestores públicos e escolares realizarem planejamentos. Por vezes, as estratégias adotadas para divulgação têm dado maior ênfase ao *ranking*<sup>33</sup> entre escolas do que à análise pedagógica das médias de desempenho a partir das especificidades das instituições e redes, como podemos perceber na narrativa de Pra3 quando falamos sobre os índices da escola no SAEB:

**Quadro 52** – Excerto 1 da entrevista narrativa com Pra3

Pesquisadora: Tu achas que os professores ou os gestores trabalham especificamente para aumentar esses níveis ou têm outros objetivos?

Pra3: Então, eu acho que trabalham pra aumentar. Ah, mas também tem os outros objetivos, né? Mas principalmente, assim, na questão da matemática e da língua portuguesa, na questão da interpretação, né? Principalmente sim, eu acho que a escola trabalha, sim. Todo ano a gente é muito cobrado inclusive, né? A gente tem uma pressão assim de que tem que elevar os níveis, tem que elevar os níveis, né?

Pesquisadora: Cobrado por quem?

Pra3: Pelos gestores daqui e pela SMED. A gente sente que é uma cobrança da SMED, porque a própria SMED mostra os indicativos, né? *Mostrando as escolas que não tiveram índice melhor que os anos anteriores ou comparando com outras escolas*, acho que eles ficam um pouco assim de marcação, né? Uma cobrança assim. Isso é a pressão, não é dos próprios diretores, porque eles têm que informar isso, né? É uma coisa que a gente tem que saber e tentar sanar aquele problema, né?

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2022 (*grifos meus*).

Interessante observar a afirmação de Pra3 sobre a escola, a qual tem trabalhado para aumentar os níveis divulgados pelo SAEB, porém tem outros objetivos, não se deixando regular por esta política, contrariando a lógica neoliberal de mercado e da auto-regulação (Traversini; Bello, 2009). Sobre esta contrariedade, Ball, em entrevista concedida a Mainardes e Marcondes (2009), afirma que as políticas não

<sup>33</sup> Formulado e divulgado pela SMED do município em análise.

são implementadas, pois traduzi-las em práticas é extremamente complexo. Primeiramente, existe o texto da política para depois existir a prática que é ação. Entre a modalidade da palavra escrita e a da ação, há a pessoa que põe em prática a avaliação do SAEB. Por vezes, o que chega na prática nem sempre é o que foi pensado na modalidade primária que é textual (Mainardes; Marcondes, 2009). “A prática é [...] investida de valores locais e pessoais e, como tal, envolve a resolução de, ou luta com, expectativas e requisitos contraditórios – acordos e ajustes secundários fazem-se necessários” (Mainardes; Marcondes, 2009, p. 305).

Contudo, não se observa na narrativa de Pra3 que haja tais acordos e ajustes para a implementação da avaliação do SAEB. A professora sente-se “pressionada” pela cobrança em que há comparações entre os índices da escola com anos anteriores e até mesmo com outras escolas que podem ser de contextos sociais e educacionais diferentes. Neste caso, a comparação passa a se constituir em uma técnica subordinada ao saber estatístico como tecnologia para governar. A partir dessa técnica, “comparam-se as informações, produz-se um determinado ordenamento e identificam-se as prioridades. [...] [técnicas estatísticas comparativas] passam a ser lidas, traduzidas e expostas à intervenção e à regulação necessária” (Traversini; Bello, 2009, p. 149-150).

Algo que não fica claro é como se tem trabalhado para aumentar os índices das avaliações do SAEB, ficando apenas evidente que há um posicionamento do órgão gestor da educação do município em relação aos baixos índices, mas não as estratégias para auxiliar a escola ou as ações desenvolvidas por este órgão e pela escola. E fica o questionamento: O trabalho nas escolas tem objetivado aumentar a qualidade e a equidade do ensino ou melhorar os resultados na avaliação do SAEB, impulsionando esforços para garantir o ensino do que é exigido nesta avaliação?

Na narrativa de Pr2, fica evidente o que ficou subentendido na fala de Pra3 sobre o planejamento coletivo:

**Quadro 53** – Excerto 2 da entrevista narrativa com Pr2

Pesquisadora: E sobre os gestores, eles exigem, solicitam que vocês trabalhem alguma questão do SAEB ou a escola tem outros objetivos?

Pr2: Não, essa exigência nunca teve em nenhuma escola onde eu trabalhei. O SAEB nunca foi uma, nunca foi estabelecido uma meta. Claro, sempre é trabalhado nas reuniões pedagógicas, né? Quando saem ali digamos, quando sai um índice do IDEB ou essas coisas do SAEB mais especificamente, é trabalhado em reunião: nossa escola precisa melhorar tal e tal aspecto, mas nunca é estabelecido primeiro uma meta, ah vamos pegar um item e vamos trabalhar esse item. E como nós vamos fazer isso? Isso nunca aconteceu. E muito menos então a parte de planejar, de

pensar o meu trabalho e até o trabalho dos meus colegas, né? Mesmo que a gente estabeleça um objetivo bem específico, né? Pra língua portuguesa, por exemplo. Isso nunca aconteceu.

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2022.

Identificamos, a partir da narrativa de Pr2, que na avaliação do SAEB desta escola há disparidades entre a política de fato e a política em uso. Para Ball e Bowe (1992, *apud* Mainardes, 2006), a “política de fato” constitui-se pelos “textos políticos e textos legislativos que dão forma à política proposta e são as bases iniciais para que as políticas sejam colocadas em prática” (Ball; Bowe, 1992, *apud* Mainardes, 2006, p. 49) e a “política em uso” refere-se aos “discursos e às práticas institucionais que emergem do processo de implementação das políticas pelos profissionais que atuam no nível da prática” (Ball; Bowe, 1992, *apud* Mainardes, 2006, p. 49).

Sendo assim, nesse excerto do Quadro 53, observamos que há um hiato entre o contexto do texto e o contexto da prática. Existe uma política de avaliação da Educação Básica, mas na prática de sua implementação existem contradições entre as interpretações dos profissionais envolvidos e as dos formuladores da política.

Percebemos também que não há um planejamento coletivo e um estudo sobre o que os índices representam. O que há é a apresentação da estatística para a condução das “condutas individuais e coletivas, administrando-as de modo a responsabilizar cada um pelo seu destino e otimizar os índices [...] de educação [...] com vistas a diminuir a dependência do Estado e também figurar no topo dos *rankings*” (Traversini; Bello, 2009, p. 143).

Esse investimento para o aumento dos índices faz parte de um imperativo contemporâneo, no qual os processos educativos “realizam a operação de fazer os saberes atravessarem os modos de vida e nos tornarem sujeitos de determinados tipos” (Camozzato; Costa, 2013, p. 27). A educação, nesse sentido, está eivada de embates e poderia estar associada a “uma prática social com vistas à produção de sujeitos atrelados aos saberes que circulam na sociedade em que vivem, em sintonia com suas necessidades e aspirações” (Camozzato; Costa, 2013, p. 27).

Contudo, não é o que verificamos. Nesse contexto, parece que a figura do professor fica esmaecida, enquanto os índices adquirem centralidade. São as estatísticas e as informações produzidas por meio das avaliações do SAEB que tornam a escola numerável, mensurável e auditável (Traversini; Bello, 2009). De acordo com Ball (Mainardes; Marcondes, 2009, p. 311), “estamos tornando as

populações categorizáveis [...], estabelecendo normas para o comportamento correto, estabelecendo padrões de ‘boa’ prática, definindo a ‘melhor’ prática”.

Sobre a centralidade que os índices ocupam a partir de tal avaliação no contexto educacional, podemos verificar na narrativa de Pra4 também:

**Quadro 54** – Excerto 1 da entrevista narrativa com Pra4

Pesquisadora: Os gestores solicitam ou exigem algo para aumentar esses índices ou a escola tem outros objetivos para os alunos?

Pra4: A mantenedora, ela nos cobra e nos exige os índices, né? Só que daí eles solicitam que, muitas vezes, a gente modifique o nosso planejamento. Em relação a essas provas, né? Mas nós, enquanto escola, nós não somos favoráveis a esta mudança, a esta forma.

Pesquisadora: E essa exigência é no ano da avaliação, a cada dois anos?

Pra4: Só no ano da avaliação ou antes disso também é imposto, sim. E daí, após a avaliação, elas fazem os levantamentos de dados e solicitam às escolas que seja refeito, revisado algumas habilidades que eles não atingiram. E a gente daí por causa do sistema acaba tendo que, sim, cumprir. Não que a gente concorde que seja dessa forma, até porque o índice é apenas um índice.

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2022.

Nesse excerto, é visível que a avaliação do SAEB tem tentado interferir na autonomia dos docentes, influenciando em seus planejamentos. Não obstante, Pra4 posiciona-se contrariamente por acreditar que “o índice é apenas um índice”. Apesar de seu posicionamento, esta avaliação em larga escala tem servido como instrumento de gestão das escolas e de responsabilização dos profissionais da educação, ignorando as principais variáveis do processo educacional (Bauer; Alavarse; Oliveira, 2015).

Todavia, não podemos desconsiderar as eventuais contribuições que podem se originar da avaliação do SAEB como norteadora de políticas e programas educacionais. Entretanto, é preciso se contrapor ao modo como esta tem se difundido no território nacional, bem como ao uso que vem sendo feito de seus resultados (Bauer; Alavarse; Oliveira, 2015). Sendo assim, perguntamos: Como índices adquirem tanta importância no âmbito educacional a ponto de se criar inúmeras cobranças que interferem no planejamento dos professores?

No quadro abaixo, mais uma vez uma narrativa que trata sobre a pressão e a imposição da SMED, referente aos baixos índices:

**Quadro 55** – Excerto 1 da entrevista narrativa com Pra9

Pesquisadora: E tem alguma cobrança, assim, sobre essa questão da avaliação do SAEB aqui na escola por parte da direção ou por parte da SMED?

Pra9: Por parte da SMED, sim, tem uma pressão, né? Pra escola, né? Eles não vieram antes aqui pra ver a nossa realidade, ver o nível dos nossos alunos, né? Que, assim, é assustador, que a gente tem alunos no nono ano que não domina o básico ainda, né? O mínimo, né? E veio as provas do SAEB, assim, de imposição. Então, assim, veio na vertical sem antes ter uma fala com a escola. Enquanto a direção é muito parceira, né? Ela entende, ela tá aqui, ela entende a nossa situação e faz todo o possível pra que a gente consiga dar conta.



Pesquisadora: E os objetivos da escola? Já que, pela tua fala, eu observo que não é o objetivo maior aumentar esses índices, são outras preocupações com os alunos. Que tipo de preocupações?  
 Pra9: Não é. Nossa preocupação maior agora é resgatar o básico desses alunos que foi perdido. Então assim, resgatar este básico pra que daqui uns dois ou três anos a gente consiga o retorno, né? Então assim, vai ser um retorno lento, porque a gente tem muita coisa pra dar conta, né? Muitas habilidades, assim, que precisam da base, que a gente precisa dar conta agora pra esses alunos.

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2022.

Pra9 trata sobre o retorno dos alunos pós-pandemia, observando que, neste contexto, a avaliação do SAEB seria inviável, pois estes alunos não estavam dominando “o básico ainda”. Contudo, de acordo com a professora, as provas do SAEB foram impostas. Apesar disso, a média da escola, em 2021, mostrou-se positiva quando comparada com a de 2019: 2019 – 235,21 e 2021 – 271,97, de uma escala de 0-400. Muitos fatores podem ter contribuído para este aumento da média: os alunos estarem recolhidos em suas casas, sendo assim leram mais do que liam antes, pois estavam com mais tempo; ou o fato de os professores não estarem presencialmente com os alunos na escola e, por isso, solicitaram mais leituras do que normalmente solicitariam, já que não poderiam realizar explicações orais.

Esta avaliação é produzida de forma padrão, normalizando as aprendizagens. Dessa maneira, a questão da normalização é vista na avaliação do SAEB, pois é feita uma única prova para todos os alunos, não respeitando as diferenças e elegendo uma única forma de ser aluno, apesar de se ter políticas e práticas inclusivas que representam um significativo avanço nos direitos das pessoas e promovem condições de vida e convivência mais igualitárias. Outro aspecto a ser observado é que:

Para além da crença na objetividade de resultados de um teste padronizado, toda a literatura da pesquisa educacional mais recente, inclusive na vertente crítica, acentua o quanto uma situação dada de teste pode ter diferentes significados para grupos de alunos também diversos (Silveira; Simões, 2001, p. 03).

Por isso, de acordo com Veiga-Neto e Lopes (2011), é preciso estar atento para o quanto as políticas e práticas inclusivas “podem ser mobilizadas para nada dizer, para estimular a discriminação negativa ou para promover fins que não nos interessam” (Veiga-Neto; Lopes, 2011, p. 132).

A avaliação do SAEB apresenta uma definição essencialista dos alunos e sugere que “existe um conjunto cristalino, autêntico, de características que todos [...] partilham e que não se altera ao longo do tempo” (Woodward, 2008, p. 12). Todavia, uma definição não-essencialista seria de extrema importância para se focalizar “as

diferenças, assim como as características comuns ou partilhadas” (Woodward, 2008, 12), e prestar atenção às formas pelas quais a definição de “aluno” modificou-se.

Em relação aos objetivos da escola relacionados ao SAEB, a narrativa de G1 está em concordância com a dos professores entrevistados, afirmando que a escola prioriza outros objetivos para seus alunos do que aumentar os níveis de desempenho nessa avaliação.

**Quadro 56** – Excerto 1 da entrevista narrativa com G1

Pesquisadora: Os professores fazem um trabalho para aumentar esses índices, tem alguma cobrança da SMED em relação a isso? A escola tem outros objetivos para os alunos fora dessa avaliação?

G1: A mantenedora atualmente tem objetivo direto nestas avaliações. Melhorar o IDEB, melhorar a nota do SAEB. A mantenedora tem trabalhado pra isso. Nós também, a gente acata as decisões, mas o nosso olhar ele é mais amplo, né? A gente quer desenvolver eles como um todo. Pra alcançar esses objetivos aí, a gente tem que ver muitas coisas. O que a gente tem conversado muito é que a gente tem que conhecer o aluno, né? Os professores só têm dois tempos com eles semanais, né? Mas a gente incentiva muito que eles conheçam, que eles escutem, porque a gente acredita que a aprendizagem só vai acontecer com empatia, né? com afetividade, tem que saber como é que ele aprende ou porque que naquele momento ele não tá conseguindo, o que tá atingindo ele, né? Então nós da direção, o pessoal da equipe, a gente é muito atento assim às histórias, a gente conhece muitos pelo nome, porque é uma escola pequena, né? E a gente acaba ficando o dia todo aqui, então a gente conhece pelo nome, a gente sabe a história de muitos ali, né? Então a gente procura passar isso pros professores, porque a gente acredita nisso, né? Que a gente tem que ter essa empatia, essa afetividade pra que aconteça a aprendizagem. Então, a gente tem investido muito nessa questão assim, principalmente do ano passado pra cá. [...]. Então a gente trabalhou muito nesse sentido, do acolhimento, de eles gostarem de estar na escola, de fazer eventos pra que eles gostassem de estar na escola, né? E a gente sempre soube que o lado pedagógico a gente tinha também que trabalhar e do ano passado pra cá então tem sido o nosso objetivo, né? De atacar, né? entre aspas, direto essa questão pedagógica e a gente tem trabalhado muito pra isso. Não tá bom ainda. A gente tem bem consciência que tem muita coisa ainda que tem que melhorar.

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2022.

Constatamos, a partir da entrevista narrativa com a gestora, que a avaliação em larga escala não é primazia na escola, tendo outros objetivos que acreditam ser mais importantes. G1 relata que tanto o SAEB quanto o IDEB são preocupações da instituição e da mantenedora. No entanto, a escola tem um olhar humanizado para o fato de os alunos não terem atingido as metas estabelecidas. Demonstra uma apreensão a respeito das condições extra e intraescolares que podem estar favorecendo ou não a aprendizagem, priorizando situações acolhedoras e empáticas para que os alunos gostem de estar no espaço escolar, porém não fica evidente um planejamento para uma evolução do aprendizado. E nos perguntamos: Como podemos acolher os alunos e ao mesmo tempo progredir no ensino?

O SAEB e o IDEB são processos imbricados um no outro, apesar de serem distintos. Essas avaliações propiciam informação, diagnóstico, regulação, monitoramento e controle tanto do indivíduo avaliado quanto do sistema educacional

(Bauer; Alavarse; Oliveira, 2015) e operam sobre a vida de gestores e professores. O SAEB produz efeitos sobre o controle do trabalho pedagógico e reforça a responsabilização da escola e do professor (já presente em outras políticas de avaliação) pelos resultados da educação pública a que tem direito a população.

Na escola pesquisada, observamos que a avaliação instituída não é uma prioridade e preferem seus modos de ser professor, construindo suas subjetividades e identidades em que estão implicadas experiências de si. Bauer, Alavarse e Oliveira (2015) se “contrapõem ao modo como estas têm se difundido no território nacional, bem como ao uso que vem sendo feito de seus resultados” (Bauer, Alavarse; Oliveira, 2015, p. 1369), considerando os discursos produzidos pela estatística.

Por conseguinte, podemos afirmar que a avaliação do SAEB não regula as práticas de leitura do currículo da escola pesquisada. Os professores entendem como importante essa avaliação, procuram trabalhar aspectos que possam melhorar os índices e, por consequência, a proficiência leitora de seus alunos, mas têm outros objetivos para eles, como pôde ser constatado em suas narrativas. Tais práticas de leitura se encaminham para o ensino da norma padrão da Língua Portuguesa com pouca ênfase em compreensão leitora, enquanto as práticas de leitura consumidas pelas alunas participantes da pesquisa se encaminham para os multiletramentos, como veremos nas análises do Eixo 4.

#### **7.4 Eixo 4 – “Procuro um livro que dê pra ler de graça”: consumo de e-books**

O consumo pode ser entendido apenas como obtenção de bens materiais? Ou podemos entendê-lo também como obtenção de significados e representações que promovem desejos e processos de identificação? (Momo; Costa, 2010). Neste eixo analítico, veremos o consumo como um processo cultural, relativo ao Circuito da Cultura (Du Gay *et al.*, 1997), que se refere a um desejo de pertencimento a um determinado grupo que adquire um certo produto como, por exemplo, um *e-book* ou outros suportes de leitura.

Dessa forma, são estas as questões norteadoras que regem esta seção: Quais práticas de leitura têm sido consumidas por estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental? E como tem ocorrido os processos de identificação com tais práticas de leitura? O consumo é algo cultural, porque envolve significados. A cultura diz

respeito a significados partilhados e estes têm sido modificados pela mídia que os produz e os compartilha, sendo amplamente aceitos (Momo, 2007).

Sendo assim, as preferências individuais são construídas no interior da cultura, por isso todas as formas de consumo são determinadas por características culturais. Através das formas de consumo, é partilhada e reproduzida a cultura da sociedade, sendo este processo cultural o elemento mais central nas relações.

Para Canclini (1995), consumo é o conjunto de processos socioculturais nos quais se realizam a apropriação e os usos dos produtos. Já para Featherstone (1995), além desta definição, há também “a questão dos prazeres emocionais do consumo, os sonhos e desejos celebrados no imaginário cultural consumista e em locais específicos de consumo que produzem diversos tipos de excitação física e prazeres estéticos” (Featherstone, 1995, p. 31).

Posto isso, procedemos com as análises das entrevistas narrativas realizadas com A1, A2 e A3, em que explanam sobre um dos tipos de leituras que realizam: as fanfics.

**Quadro 57** – Excerto 4 da entrevista narrativa com A1

A1: Agora eu tô... final de semana que eu vou ficar em casa, que eu fico em casa, eu fico terminando de ler uma fanfic que eu tô lendo agora.

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2022.

**Quadro 58** – Excerto 5 da entrevista narrativa com A2

A2: Acho que fanfic também conta como leitura? [...] pelo celular eu leio as fanfics e aí fora eu leio os livros mesmos.

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2022.

**Quadro 59** – Excerto 4 da entrevista narrativa com A3

A3: Ah, eu leio em casa algumas histórias, pesquiso na internet. Fanfic que dizem. São, por exemplo, atores, qualquer ator, tipo um fã vai criar uma história com esse ator. Sabe? Por aí. [...] Várias pessoas que criam. Cada um cria um tipo de história com um universo de desenho, filmes, séries.

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2022.

A partir desses excertos, percebemos o envolvimento das 3 alunas com uma prática de leitura contemporânea: as fanfics, tendo como suporte de leitura o celular. As fanfics são narrativas ficcionais escritas e divulgadas por fãs em *blogs*, *sites* e em outras plataformas. Essas narrativas partem da apropriação de personagens e enredos provenientes de produtos midiáticos como filmes, séries, quadrinhos, *videogames* etc. Tem como finalidade a construção de um universo paralelo ao original e também a ampliação do contato dos fãs com as obras que apreciam para limites mais extensos (Barbosa, 2018).

Apesar de haver o predomínio desse tipo de leitura entre as alunas pesquisadas, observamos que não sentem que a prática de leitura que exercem é considerada legítima no contexto escolar, tanto que A2 questiona: “*fanfic também conta como leitura?*”. Ainda que identifiquem uma certa marginalização, elas se envolvem e compreendem tais narrativas ficcionais. Todavia, tal envolvimento se dá apenas em contexto doméstico.

Aronowitz e Giroux (1991, p. 128, *apud* Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 142-143) chamam isso de uma “pedagogia fronteira da resistência pós-moderna”. Para os autores, essa pedagogia “confirma e criticamente engaja o conhecimento e a experiência através dos quais os estudantes criam suas próprias vozes e constroem identidades sociais” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 142-143).

Essa “pedagogia fronteira da resistência pós-moderna”, também denominada de pedagogia dos letramentos críticos por Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), trabalha com a ideia de que os letramentos

[...] estão no plural, reconhecendo as múltiplas vozes que as aprendizagens trazem para a sala de aula, os diversos locais da cultura popular, as novas mídias e as diferentes perspectivas de textos que existem no mundo real. [...]. Mais recentemente, os letramentos críticos também se tornaram elementos próprios para questionamento e criação de novos textos que circulam em diferentes mídias digitais (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 139).

Os excertos das narrativas de A1, A2 e A3 evidenciam como esse letramento crítico tem estado presente no espaço doméstico e se conecta às identidades contemporâneas das alunas. Nesse sentido, “as novas mídias da cultura popular, que assumem várias formas, incluindo literatura popular, música, televisão, filmes, quadrinhos, *graphic novels*, revistas, internet e *videogames*” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 139), tendo em vista o mundo globalizado que os alunos participam, fazem-se presentes em suas narrativas.

Outrossim, a própria BNCC (Brasil, 2017) aponta a cultura popular como uma ferramenta pedagógica. Há, por exemplo, sugestão para que o professor, após a leitura de um livro de literatura ou da exibição de um filme, oriente os alunos a “postar comentários em redes sociais específicas, a seguir diretores, autores, escritores, [...] a produzir *playlists*, *vlogs*, vídeos-minuto, escrever *fanfics*, a produzir e-zines, a tornar-se um *booktuber*, dentre outras muitas possibilidades” (Brasil, 2017, p. 68).

Não obstante, a escola ainda tem investido preferencialmente na escrita manual e impressa, não se atentando para as novas ferramentas de diagramação, de

vídeo, de áudio, de tratamento de imagens e de edição; enquanto as práticas de leitura em contextos domésticos estão se encaminhando para os multiletramentos, em que o texto, tal como o conhecemos, é extrapolado para outras dimensões leitoras. As práticas descontextualizadas dão lugar à hipermídia e, além disso, os textos são compartilhados numa relação dialógica (Lorenzi; Pádua, 2012).

As práticas de leitura realizadas pelas alunas são de textos compostos de muitas linguagens e que “exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar” (Rojo, 2012, p. 19). Assim, vamos percebendo, a partir das entrevistas com as alunas, que estas interagem com plataformas diferenciadas, priorizando os significados da leitura. Essas plataformas, em contextos domésticos, alargam o conceito de Pedagogia, produzindo “o estilhaçar das fronteiras pedagógicas escolares, acrescentando o entendimento de que toda a gama dos lugares diversificados e densamente estratificados de aprendizagem são também espaços pedagógicos” (Ignácio; Momo, 2023, p. 194).

Neste sentido, temos a narrativa de A3 em que trata sobre sua outra preferência de leitura: os *e-books*.

**Quadro 60** – Excerto 5 da entrevista narrativa com A3

A3: Às vezes eu procuro um livro na internet que dê pra ler de graça, né? Que eu não tenho condição de pagar. [...] As minhas experiências de leitura são mais voltadas pra essas coisas de internet. No celular e no computador. Daí eu uso o computador do meu irmão que é melhor pra ler.
--

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2022.

Na narrativa de A3, percebemos que as aprendizagens estão sendo produzidas em suportes textuais diferentes da escola: em plataformas digitais, através de *e-books* gratuitos, os quais a própria aluna escolhe sem a solicitação da escola. Este universo tem sido consumido a partir de dois suportes de leitura: celular e computador, sendo este a preferência da aluna, por ser “*melhor pra ler*”.

Também observamos, neste excerto, o alargamento do conceito de Pedagogia para Pedagogia Cultural, em que se renuncia a “concepções de educação decorrentes somente de ações sistemáticas da escola, evidenciadas na figura central do professor” (Ignácio; Momo, 2023, p. 194) e entende-se “o currículo cultural como um dos partícipes na (con)formação dos sujeitos escolares” (Ignácio; Momo, 2023, p. 194). Para Bortolazzo (2020), Pedagogia Cultural

[...] não é simplesmente uma nova expressão que conecta pedagogia e cultura, mas reitera uma importância significativa conferida às questões culturais no campo pedagógico. Denominar uma “pedagogia” como “cultural”

vai além da justificativa teórica, já que é constitutiva de saberes e produz conhecimento sobre os sujeitos (Bortolazzo, 2020, p. 316).

Dessa forma, “cabe ressaltar que este debate tem sido acrescido da ideia de indissociabilidade entre esses campos” (Ignácio; Momo, 2023, p. 194), “uma vez que seria difícil pensar-se em alguma pedagogia que não seja produzida pela cultura, sendo, portanto, culturais, todas as pedagogias” (Costa, 2010, p. 136-137). Por conseguinte, podemos afirmar que as escolhas de A3, voltadas à leitura de livros pela internet, ratificam as relações da Pedagogia com as práticas culturais cotidianas, evidenciando a importância de tais práticas serem trabalhadas na escola, já que fazem parte da vida de A3 e também de A1, A5 e A6, como veremos abaixo.

**Quadro 61** – Excerto 5 da entrevista narrativa com A1

A1: Livros de terror [...] é o que eu leio em casa mesmo, porque eu tenho sete livros do Stephen King e daí eu gosto de ler, eu já li acho que dois inteiros. E daí tô na metade de um, mas isso é o que eu leio em casa mesmo. [...] São poucas coisas que eu pego pra ler na internet. Eu gosto mais de ler livro, porque pra mim é mais interessante ler um livro do que na internet. E daí eu tenho bastante livro em casa, mais de terror também.

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2022.

**Quadro 62** – Excerto 4 da entrevista narrativa com A5

A5: Eu sempre gostei de ler bastante livro. Então, na pandemia eu lia mais no celular, né? Tem os aplicativos de livro ali, mas agora eu tô comprando mais livros. Eu gosto de ler livro e no celular. Qualquer um dos dois é bom, só que eu gosto de ter o livro físico, ele parece que é melhor de ler, né? Mas no celular na pandemia foi o que eu mais li. Eu entrava ali, tinha vários tipos de livro aparecendo pra mim, terminava um já ia ler outro, que era bem mais rápido, né? No celular. [...] No começo, eu achava meio estranho de ler, meio difícil. Depois tu acostuma, tu não para mais, só lê. Em casa eu adoro ler, tô sempre lendo. Eu gosto mais de romance e ação. São os que eu mais gosto. [...] Os livros que eu mais tenho há bastante tempo são os do Crepúsculo, eu tenho a saga toda. Então, eu sempre leio. Cada livro tem umas trezentas páginas. [...] desde pequena eu sempre assisti os filmes né? Eu não sei, eu acho que como é uma coisa que não pode acontecer na vida real acaba prendendo com o suspense do que vai acontecer, né? Por ser vampiro é uma coisa legal.

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2022.

**Quadro 63** – Excerto 4 da entrevista narrativa com A6

A6: Eu leio mais fantasia e romance. São livros maiores. São tipo livros de bruxa ou de príncipes e princesas. Tanto livro impresso quanto no celular, que eu tenho um aplicativo de livro que é o Kindle. Aí eu baixo alguns livros e de vez em quando eu leio quando eu não tô com o meu livro. Porque às vezes é muito grande o livro que eu tô lendo ou eu não quero estragar ele levando pros lugares.

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2022.

Assim como foi relatado por A3 no Quadro 60, nas narrativas de A5 e A6 igualmente identificamos que estas realizam leituras pelo celular; enquanto A1 não especifica qual suporte de leitura faz uso quando fala: “São poucas coisas que eu pego pra ler na internet”. A5 afirma que sempre leu muitos livros físicos, mas durante o período pandêmico por COVID-19 leu através de aplicativos no celular e achou que a leitura se deu de modo mais rápido, além de ter a comodidade de várias opções aparecerem após o término de cada livro, tendo a oportunidade de construir sua

trajetória de leitura e criar novas práticas de acesso ao literário. A6 também conta que realiza leituras a partir de um aplicativo específico: o Kindle.

A tecnologia tem permitido o acesso às informações globalizadas, à interação e à organização de respostas coletivas, constituindo as identidades numa lógica de visibilidade e de conexão (Machado, 2019). Sendo assim, “a literatura nunca teve antes um espaço tão vasto para se manifestar, [...] há uma quantidade incalculável de títulos nas ‘prateleiras virtuais’” (Mesquita; Conde, 2008, p. 05).

Nesse cenário, a internet oferece uma possibilidade praticamente ilimitada de escolhas de títulos para imersão no universo da cultura literária. À vista disso, verificamos que essas alunas estão inseridas na cultura digital, familiarizadas com o mundo *on-line*, e atuam como consumidoras de conteúdos diversos disponíveis pela tecnologia, incluindo os conteúdos literários.

Entretanto, fica evidente também suas preferências por livros físicos, alternando as escolhas entre o mundo real e virtual. A1 explana seu gosto por livros de terror, citando a coletânea de Stephen King: “*eu tenho sete livros do Stephen King*”; A5 relata que, após o período de pandemia, tem comprado mais livros, pois gosta “*de ter o livro físico, ele parece que é melhor de ler*”, especifica também seu interesse por livros de romance e ação e pela Saga Crepúsculo; A6 detalha o tipo de livro que consome: fantasia e romance; bruxa, príncipes e princesas, esclarecendo que “*são livros maiores*” e, por esse motivo, quando não está em casa prefere ler pelo celular ou para não “*estragar ele levando pros lugares*”.

A partir dessas narrativas, compreendemos que A1, A5 e A6 ainda preferem a obra impressa em papel e a comodidade de poder ler mesmo sem um aparelho celular, mas circulam entre os diversos suportes de leitura disponíveis na atualidade. O *e-book* tem sido uma possibilidade de leitura para estas alunas, assim como o livro impresso. Estes dois suportes de leitura se complementam, são formas de convivência “entre o tradicional e o novo neste cenário de mudanças cada vez mais profundas no que se refere aos livros ou objetos de leitura” (Mesquita; Conde, 2008, p. 06).

Por conseguinte, percebemos a ocorrência de tipos de leitura que se direcionaram a textos ficcionais como *best-sellers*, trilogias e séries fantásticas, preferencialmente no suporte impresso, mas também no suporte celular. Sendo assim, observamos uma forte vinculação cotidiana dessas jovens aos livros impressos. No



entanto, há a ampliação das práticas de leitura apresentadas pelas alunas, incluindo a cultura digital; expandindo os espaços de leitura; e dissociando-se do livro impresso, o que resulta em outras e novas práticas de leitura, permitindo um trânsito ágil de uma linguagem para outra (Machado; Silveira, 2020).

A seguir, A2 explicita suas inclinações de leitura para a cultura digital, mas mescla com leitura de materiais impressos, enquanto A4 afirma transitar entre os novos processos e produtos culturais: WhatsApp, Facebook e Instagram.

**Quadro 64** – Excerto 6 da entrevista narrativa com A2

A2: Eu estudo coreano. E, às vezes, eu leio um pouco de livro e fico assistindo TikTok. [...] Quando eu chego em casa de tarde, eu tomo café e vou estudar coreano de novo. Eu procuro algumas atividades, eu procuro umas apostilas pra poder imprimir, pra poder aprender mais. Porque eu gosto de K-pop, eu gosto dos BTS. É um grupo coreano.

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2022.

**Quadro 65** – Excerto 4 da entrevista narrativa com A4

A4: Em casa, eu leio mais é tipo mensagem de texto do Whats, não é nada sobre história. [...] Leio bastante notícia do que tá acontecendo na vida real agora. Do que acontece agora, de tudo que os jovens tão vivendo. [...] É no Face e Instagram, sobre a realidade de agora. Tipo tudo o que os jovens não pensam no que eles fazem e aí pegam lá e fazem e sempre no final tem um problema que nem tipo muita morte, muita coisa. E eu sempre prefiro pesquisar bem pra tipo não acontecer nada disso. Porque hoje em dia tá muito perigoso aí na rua.

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2022.

Nesses excertos, verificamos a inserção de A2 e A4 na cultura digital e como esta tem oportunizado novos itinerários de leitura, em que “as vivências na *web* e a utilização de artefatos digitais móveis têm se tornado sinônimo de liberdade de escolha, muito embora essa liberdade seja permeada pelo mercado” (Machado; Silveira, 2020, p. 49). Ademais, a apropriação das práticas de leitura, das quais A2 e A4 participam, parece produtiva para a atribuição de significado à existência dessas alunas e para a formação dos seus gostos e interesses de leitura.

A partir da cultura digital em que A2 e A4 estão inseridas, foi possível a convivência com várias linguagens em um único suporte de leitura: uma tela de celular e/ou de computador. Com base nisso, temos as seguintes práticas de leitura associadas em suas narrativas: A2 – leitura de apostilas de coreano devido à influência de K-Pop, leitura de livros e visualizações de vídeos no TikTok; e A4 – leitura de mensagens de texto no WhatsApp e de notícias no Facebook e Instagram.

Essas questões têm sido influenciadas pela indústria cultural de alguma forma, modificando o que se aprende e o modo como se aprende. Essa indústria tem atuado de forma globalizada como mediadora dessa relação, implementando, no contexto dos jovens, outras formas de leitura (Machado; Silveira, 2020). Assim como “a

tecnologia digital tem potencializado a distribuição de informações em rede, a conectividade, a interatividade, permitindo que se desenvolva um senso de envolvimento dos usuários com os textos das mídias” (Machado, 2019, p. 25).

Dessa forma, há uma intencionalidade pedagógica nos diferentes âmbitos em que o poder é organizado e difundido (Steinberg; Kincheloe, 2001), favorecendo uma identificação com os valores correntes na atualidade, como os das sociedades de consumo (Machado; Silveira, 2020).

Em síntese, as práticas de leitura de A2 têm se configurado em meio aos novos processos e produtos culturais, como o TikTok e bandas musicais coreanas, mas também interage com produtos culturais consolidados há mais tempo: livros físicos e apostilas impressas, buscando articular perspectivas e elementos que atravessam as possibilidades de práticas de leitura dos jovens contemporâneos (Machado; Silveira, 2020). Já as práticas de leitura de A4 referem-se a uma prática fragmentada, instantânea e não linear, quando fala em mensagens de texto em aplicativos e notícias nas redes sociais, conexão a um universo produzido pelas corporações culturais contemporâneas e propagado pela indústria cultural.

Através das narrativas das alunas, foi possível identificar o quanto a cultura digital vem atuando de forma significativa no consumo de práticas de leitura, configurando novos modos de ser leitor. Assim, ressaltamos que grande parte do material de leitura, referido pelas alunas participantes da pesquisa, deu-se em suportes como o celular e o computador: fanfics, *e-books*, vídeos no TikTok, mensagens de texto no WhatsApp, notícias no Facebook e Instagram. No entanto, o livro físico também se mostrou muito presente na vida das alunas entrevistadas, as quais relataram a apreciação por temáticas de terror, romance, ação e fantasia, além de uma delas afirmar que imprime apostilas para estudar coreano.

Portanto, os multiletramentos se mostraram muito presentes nas narrativas das alunas, “enquanto práticas sociais plurais, e que mantêm, de acordo com seus propósitos comunicativos, conexões entre pessoas e suas culturas, bem como a necessidade de uma interação social por meio de textos e leituras multissemióticas e multimodais” (Rojo, 2022, p. 09). Considerando essa interação social, observamos que as alunas têm práticas de leitura muito parecidas, ocorrendo processos de identificação entre elas como o desejo de pertencimento a um grupo determinado. Por isso a importância dos Estudos Culturais e as suas articulações com o consumo, uma

vez que estão imbricados nas produções culturais, havendo uma série de processos culturais envolvidos nessa apropriação.

Sendo assim, foi possível concluir que as práticas de leitura consumidas pelas alunas aludem aos multiletramentos. Essas alunas valorizam e incorporam gêneros textuais multimodais em seu contexto doméstico. Por essa razão, defendemos “a necessidade de adequação da escola à sociedade moderna e globalizada, o que sugere atenção especial à formação continuada dos professores, com a necessidade de estes atuarem em sintonia com essa perspectiva” (Rojó, 2022, p. 02).

As alunas romperam com velhos paradigmas centrados somente no que a escola propõe: o letramento escolar grafocêntrico, e buscaram novas formas de leitura. A maior parte dessas formas são de interação digital, a qual a escola não tematiza como currículo, como será analisado no Eixo 5.

### **7.5 Eixo 5 – Produção de currículos: onde estão os multiletramentos?**

O que os alunos devem saber? Por que determinados conhecimentos e não outros devem ser selecionados? Qual conhecimento é considerado essencial e, por isso, merece fazer parte do currículo? (Silva, 2003). “O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo” (Silva, 2003, p. 15). Essa seleção faz parte de uma disputa em que diferentes grupos tentam estabelecer sua hegemonia. Mas o que fazer quando diferentes grupos se encontram na mesma escola?

Neste eixo analítico, chamaremos de “produção de currículos” o que vem acontecendo na escola pesquisada, onde identificamos a falta de um planejamento coletivo e, sendo assim, a ocorrência da produção de inúmeros currículos a partir de cada docente. Para isso, serão analisadas as entrevistas narrativas realizadas com os professores, bem como os documentos pedagógicos (fotos dos cadernos das alunas).

Percebemos um contexto de necessidade das práticas de multiletramentos no currículo dessa escola por meio das tecnologias digitais de informação e comunicação. Os multiletramentos, diferentemente do currículo do impresso e da letra, são as práticas relacionadas aos textos multimodais ou multissemióticos contemporâneos,

não só digitais como também impressos, incluindo procedimentos e capacidades de leitura e produção que “vão muito além da compreensão e produção de textos escritos, pois incorporam a leitura e (re)produção de imagens e fotos, diagramas, gráficos e infográficos, vídeos, áudio etc.” (Rojo, 2017b, p. 04).

Todavia, o trabalho com os multiletramentos exige planejamento tanto individual quanto em conjunto a fim de apropriar-se das tecnologias em prol da interação, do trabalho colaborativo e do protagonismo entre todas as pessoas para o desenvolvimento do currículo. É uma integração entre o que está no documento prescrito e previsto, o currículo estabelecido, com uma intencionalidade de propiciar o aprendizado de conhecimentos científicos com base naquilo que o estudante já traz a partir de sua experiência (Almeida, 2014).

De acordo com Rojo (2017b), as práticas multiletradas de leitura de imagens em movimento (vídeos e filmes) e de áudio são de suma importância no contexto escolar. No entanto, não verificamos, na escola em análise, a incorporação de tais práticas. A escola tem se atentado aos impressos e às imagens estáticas (foto, ilustração etc.) a partir do livro didático.

Todavia, temos o relato de Pr8 no quadro abaixo, que trata da realização de uma atividade com os alunos. Com base em sua narrativa, conseguimos identificar uma prática em sala de aula que se encaminha para os multiletramentos a partir da produção e leitura de imagens.

**Quadro 66** – Excerto 1 da entrevista narrativa com Pr8

Pesquisadora: E que atividade de leitura você consegue realizar com eles?

Pr8: É muito com o livro didático. [...] a gente trabalhou sobre população europeia recentemente com o 9º ano e eu peço pra eles assim verbalizarem isso não só numa produção textual, mas também numa história em quadrinhos. Eu quero que eles abstraíam do texto a ideia e transformar essa ideia no desenho. E eu consigo ver os nexos, né? O que eles conseguem aprender em relação a isso [...]. Então isso aqui é da Europa, então aqui são oito quadrinhos no mínimo, quatro quadrinhos sobre a população, né? E quatro quadrinhos sobre as questões da cidade, né? Então olha só que legal, o traço aqui é sensacional. Isso é leitura, né? Eles têm que abstrair a ideia. Olha só o traço aqui. Então, por exemplo, aqui também tem algo muito legal, né? Então, esse aqui é a população europeia que tá envelhecendo. Então, nasce menos pessoas e as pessoas duram mais, né? Então, eu disse: eu não quero palavras, não, eu não quero texto, eu quero imagens, que a imagem eu consigo abstrair. Que eu quero treinar eles pra isso, porque, por exemplo, um mapa pra mim é um texto só que na forma gráfica e eu quero que eles aprendam através da imagem, né? Que eles percebam a ideia. Às vezes tem, assim, uma sátira no jornal, né? Um desenho lá, uma tirinha com uma ironia bem sutil, ou não, sobre o contexto que nós estamos vivendo.

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2022.

Considerando a narrativa deste professor, é possível verificar uma abertura para os multiletramentos, pois, em suas atividades, incorpora textos escritos, a partir do livro didático, mas não única e principalmente, e trata da importância do

entendimento de seus alunos sobre imagens: história em quadrinhos, mapas e tirinhas. As capacidades de leitura e escrita dos letramentos da letra ou do impresso não são mais suficientes para a vida contemporânea, por isso já não bastam mais para compor os currículos das escolas (Rojo, 2017b).

Conforme aponta Rojo (2017b, p. 04-05), “os cenários futuros para as escolas devem incluir a leitura e escrita de gêneros discursivos multissemióticos [...] e os multiletramentos [...] requeridos pelas práticas letradas em que eles estão inseridos”. Dessa maneira, o currículo seria repensado, tanto em relação a unir “as culturas locais dos alunos com a cultura valorizada que a escola quer abordar quanto na questão da leitura e da produção, sobretudo, das diferentes linguagens nos textos que circulam em ambientes digitais, na televisão etc.” (Rojo, 2016, p. 09).

Por conseguinte, o currículo estaria colaborando para a não exclusão e para a problematização de fatores que perpassam diversos setores da sociedade. O currículo aqui é entendido como um campo de ações em permanente (des)construção, um espaço tenso, produtivo e de lutas culturais (Lopes, 2007).

Em síntese, os multiletramentos ainda não adentraram nessa escola, o que se vê são atividades isoladas que se encaminham para tal. Diferentemente da atividade narrada por Pr8, temos a Figura 3 que apresenta o predomínio do ensino de gramática de forma descontextualizada no componente curricular Língua Portuguesa, por exemplo.

Figura 3 – Atividades a partir da tirinha de Bob Thaves (caderno de A1 – 9º ano)

07/03/22 Segunda - Feira

1- Leia o diálogo abaixo:

"- O que você acha da procura de uma inteligência fora da Terra?"

- "Acho que é o melhor lugar para procurar."

1- Interprete a resposta dada pelo 2º fala à pergunta do 1º.

A implicação é que não há vida inteligente na terra (O homem é terra).

2- No diálogo há as palavras "procura" e "procurar". Uma das duas é um verbo e qual é um substantivo?

Procura (substantivo).  
Procurar (verbo).

---

Terra, Sol, Lua: usa-se inicial maiúscula quando se trata dos astros (o planeta, a estrela, o satélite). A inicial minúscula se usa nos demais casos e quando nos referimos, por exemplo ao brilho, aos raios, à superfície ou a outro atributo desses astros.

**tilibra**

---

Complete com Terra/terra, Sol/sol, Lua/lua:

- Há inteligência fora da Terra.
- O agricultor trabalha a terra.
- No planeta Terra há muita gente sem terra.
- A Terra gira em torno do Sol.
- A Lua é um satélite da Terra.
- O sol nos faz mal à pele.
- Naquela noite, a lua deixava uma grande **VISTO** de vida Terra.

---

Período de Sondagem  
Uso do hífen em Palavras Compostas.

\* **Lembre-se:** Palavras compostas são aquelas formadas pela junção de Radicais de palavras diferentes. Observe:

"Guarda-chuva, Beija-flor, Pernilonga, Aguardente"

\* Como se vê, na língua Portuguesa algumas palavras compostas ligadas através do hífen, outras não.

\* Usa-se hífen quando o primeiro elemento for substantivo, o verbo ou numeral: Amor-perfeito, Boa-fé, Guarda-Noturno, Primeiro-Tenente.

**til**

Para elucidar a análise, trazemos a imagem fotográfica do caderno de A1. Nessa imagem, a primeira atividade refere-se à leitura de uma tirinha de Bob Thaves (*Leia o diálogo abaixo: “O que você acha da procura de uma inteligência fora da Terra? Acho que é o melhor lugar pra procurar”.*), quadrinista norte-americano, criador da tira cômica Frank & Ernest, constante abaixo:

**Figura 4** – Tirinha de Bob Thaves



Fonte: Pinterest, 2023.

Embora a atividade parta de uma tirinha, esta não foi apresentada aos alunos em sua totalidade, apenas a parte verbal, como podemos perceber na Figura 3. Portanto, foi excluída a importância da interpretação da linguagem não verbal (Figura 4), não sendo possível identificar os seguintes objetivos estabelecidos pelo SAEB para o gênero tirinha: reconhecer a finalidade; interpretar as relações entre elementos verbais e não verbais; e inferir o efeito de sentido de linguagem verbal e não verbal. Entretanto, o objetivo “inferir o efeito de sentido da polissemia como recurso para estabelecer humor ou ironia” pode ser identificado na atividade número 1: *“Interprete a resposta dada pela 2ª fala à pergunta da 1ª”*. Também se observa nas atividades e explicações subsequentes, a ênfase dada ao conhecimento de uma prática de descrição gramatical com terminologia correspondente: classes gramaticais (*No diálogo, há as palavras “procura” e “procurar”. Qual das duas é um verbo e qual é um substantivo?*); uso de letra maiúscula (*Terra, Sol, Lua: usa-se inicial maiúscula quando se trata dos astros – o planeta, a estrela, o satélite. A inicial minúscula se usa nos demais casos e quando nos referimos, por exemplo, ao brilho, aos raios, à superfície ou a outro atributo desses astros. Complete com Terra/terra, Sol/sol, Lua/lua*); e hifenização (*Uso do hífen em palavras compostas. Lembre-se: palavras compostas são aquelas formadas pela junção de radicais de palavras diferentes. Observe: guarda-chuva, beija-flor, pernilongo, aguardente. Como se vê, na língua portuguesa*

*algumas palavras compostas são ligadas através de hífen, outras não. Usa-se hífen quando o primeiro elemento for substantivo, verbo ou numeral: amor-perfeito, boa-fé, guarda-noturno, primeiro-tenente.*), apontando, de certo modo, um trabalho mais formal de linguagem.

Ao observar a Figura 3, vamos percebendo o quanto o ensino da gramática está presente no contexto dessa sala de aula. Nosso objetivo com esse destaque não é simplesmente pontuar tal aspecto como “antiquado”, mas fornecer elementos para pensarmos sobre essa representação cultural do ensino da Língua Portuguesa no espaço escolar. Nesse momento, faz-se necessário situarmos a relevância do ensino da gramática “[...] quando é contextualizado, isto é, quando é parte de uma proposta de ensino consciente, para discutir determinado conteúdo do currículo, em uma situação de aprendizagem específica” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 88). O ensino da gramática deve ocorrer à medida que aparece nos textos autênticos lidos e trabalhados em sala de aula (Bagno, 2011) ao contrário do que vem acontecendo, pois tem-se privilegiado as regras gramaticais em detrimento de textos de gêneros diversos.

Sabemos que a Figura 3 é apenas um recorte do trabalho, o qual é desenvolvido em sala de aula, e que muitas intervenções podem ter ocorrido a partir dessas atividades, mas queremos deixar uma provocação: Qual o objetivo deste tipo de atividade ao focar apenas no ensino de gramática?

A escola tem sido previsível demais e pouco estimulante para os alunos. Está envelhecida nos seus métodos, procedimentos e currículos; e tem se distanciado da sociedade e das demandas atuais (Moran, 2008). Conforme Moran (2008), a instituição escolar precisa partir de onde o aluno está, das “suas preocupações, necessidades, curiosidades e construir um currículo que dialogue continuamente com a vida, com o cotidiano. Uma escola centrada efetivamente no aluno e não no conteúdo, que desperte curiosidade, interesse” (Moran, 2008, p. 01).

Durante a entrevista narrativa, os professores relataram que acham insuficiente o tempo destinado pelo aluno à leitura. Todavia, quando eles têm a oportunidade de realizar uma atividade voltada para a leitura e compreensão, acabam englobando aspectos mais mecânicos da língua, como o ensino de gramática e de estrutura de poema, como pode ser observado na Figura 5.



Figura 5 – Atividades a partir do poema *A bomba suja*, de Ferreira Gullar (caderno de A1 – 9º ano)

(28/03/2022)

Atividade:

① Analise o poema "A Bomba Suja" (páginas 18 e 19).

a) Quantas estrofes de tem no total?  
17 estrofes no total.

b) Qual estrofe tem um número diferente de versos?  
A última estrofe.

c) Como é o esquema das rimas desta estrofe?  
ABCCB

② Pense em uma canção que você gosta de ouvir e escreva no seu caderno uma estrofe.

<p>Não me leve a mal mas eu não minta Sempre to blegando por nós dois.</p>	<p>Na-o-me-le-ve-a-r ma-s-eu-na-o-mi-ni-to sem-pre-to-ble-gan-do po-r-nós-dois</p>
--	--

a) Quantas sílabas têm os versos da canção?  
7 sílabas as 3 primeiras e a última 6

b) Qual é o seu esquema de rimas?  
ABCD

02/04/22                      Sexta-feira                      Portugal

Classificação dos Versos  
quanto ao número de sílabas

\* Sílabas Poéticas

- 1 sílaba: Monossílabos
- 2 sílabas: Dissílabos
- 3 sílabas: Trissílabos
- 4 sílabas: Tetrassílabos
- 5 sílabas: Pentassílabos ou redondilha menor
- 6 sílabas: Hexassílabos
- 7 sílabas: Heptassílabos ou redondilha maior
- 8 sílabas: Octossílabos
- 9 sílabas: Eneassílabos
- 10 sílabas: Decassílabos
- 11 sílabas: Hendecassílabos
- 12 sílabas: Dodecassílabos ou Alexandrinos

Atividade:

→ Pág 25, exercício 4

tilibra

As atividades propostas, desenvolvidas na Figura 5, partem do poema “A bomba suja”, de Ferreira Gullar. Observamos que as questões se resumem à estrutura do poema, por exemplo: “*Quantas estrofes ele tem no total?*”; “*Qual estrofe tem um número diferente de versos?*”; e “*Como é o esquema de rimas desta estrofe?*”. Após, solicita-se a escrita de uma estrofe de uma canção e, novamente, as atividades são sobre estrutura do texto: “*Quantas sílabas têm os versos da canção?*”; e “*Qual é o seu esquema de rimas?*”.

Apesar de as atividades partirem do gênero textual poema, não verificamos nenhum dos objetivos estabelecidos pelo SAEB para este gênero: identificar tema e assunto, relacionando elementos verbais e não verbais; reconhecer o sentido estabelecido pelo uso de expressões, de pontuação e de conjunções; inferir tema e ideia principal; inferir o sentido de palavra ou expressão; reconhecer o sentido de expressão e de variantes linguísticas; reconhecer o efeito de sentido da repetição de expressões e palavras, do uso de pontuação, de variantes linguísticas e de figuras de linguagem; reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de figuras de linguagem e de recursos gráficos; e inferir o sentido de palavras. Identificamos somente a preocupação com o ensino da estrutura desse gênero textual. Assim, parece-nos que há uma intencionalidade didática na aprendizagem de estrofes, versos e rimas e menos na complexidade de exploração e experiência estética<sup>34</sup> de um texto poético.

Estudos de Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) consideram essa forma de trabalho como pedagogia do letramento na abordagem didática. Para os autores, nessa pedagogia, busca-se “aprender a respeitar os textos do cânone literário da alta cultura. [...] o currículo determina o que deve ser ensinado; assim, o professor segue o material didático, que, por sua vez, segue o currículo” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 83). No entanto, o currículo seguido na escola pelo professor de Língua Portuguesa é diferente do currículo exigido pelo SAEB. Acreditamos que nenhum dos dois currículos deve ser desprezado, mas observamos uma disparidade entre o que é ensinado na escola e o que é exigido na avaliação em larga escala do SAEB, pois enquanto na primeira é valorizada a estrutura do texto, na segunda é prezada a proficiência leitora.

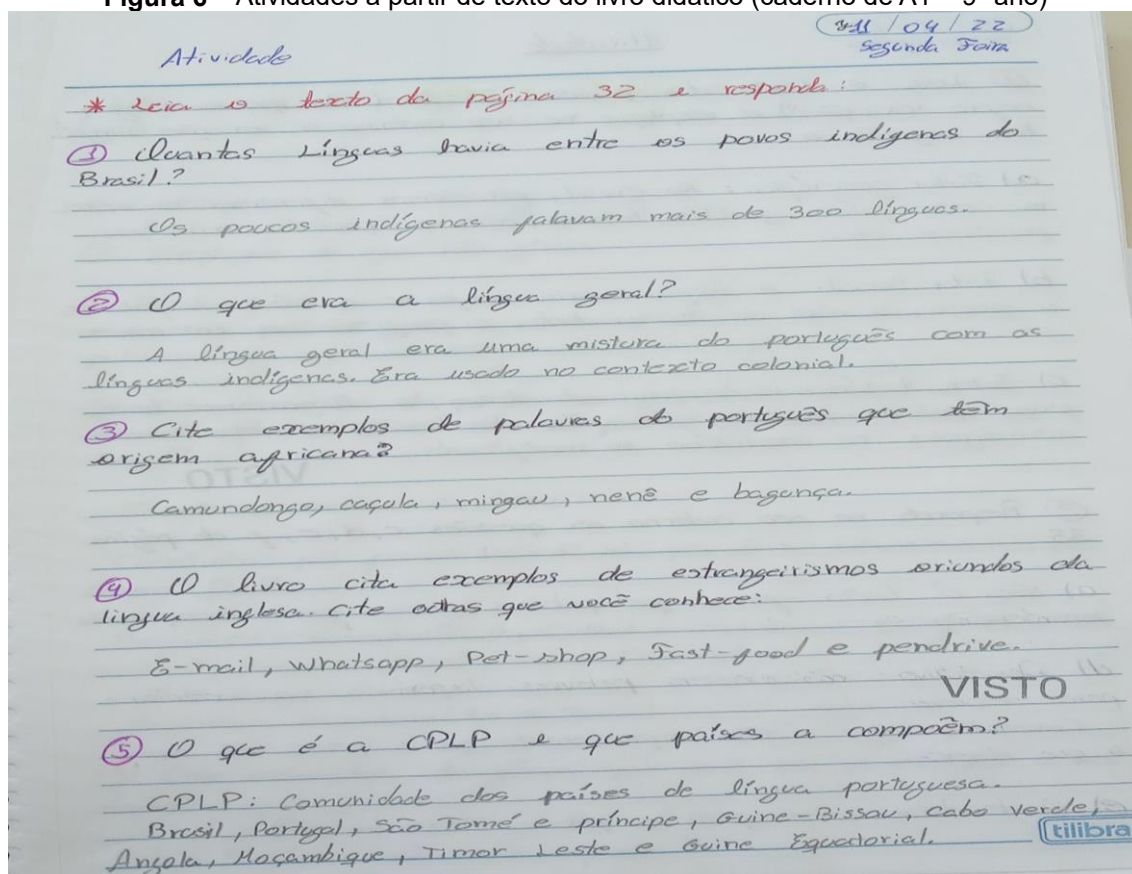
---

<sup>34</sup> A experiência estética literária pode ser entendida “como a soma da percepção/apreensão inicial de uma criação literária e das muitas reações (emocionais, intelectuais ou outras) que esta suscita, em função das características específicas postas em jogo pelo autor na sua produção” (Cunha, 2023).

Para os Estudos Culturais, o conhecimento escolar expressa significados social e culturalmente construídos que buscam influenciar e modificar as pessoas (Silva, 2003). Este tipo de conhecimento está envolvido “numa economia do afeto que busca produzir certo tipo de subjetividade e identidade social” (Silva, 2003, p. 136). Sendo assim, qual é o tipo de subjetividade e identidade social que a escola objetiva produzir a partir do currículo que vem sendo estabelecido?

A seguir, na Figura 6, há uma organização de currículo escolar pautado no ensino tradicional, limitando as ações dos alunos, pois requer, em sua maioria, respostas prontas de localização explícita no texto.

**Figura 6** – Atividades a partir de texto do livro didático (caderno de A1 – 9º ano)



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2022.

Nesta figura, constatamos uma concepção de ensino tradicional que diz respeito ao uso do livro didático como suporte no processo de ensino-aprendizagem. Nesse recurso, identificamos a primazia de um texto que privilegia conceitos e definições acerca de determinado conteúdo. Destacamos, ainda, na estrutura organizacional das atividades formuladas pelo professor, a utilização de questões que requerem respostas que levam o aluno a se limitar ao ato de localizar pequenos

trechos do texto e, acima de tudo, reproduzi-los na íntegra. Isso exclui a possibilidade de o aluno atribuir/elaborar sentido em face do texto lido.

Nestas atividades, igualmente ao que foi referido na análise da Figura 5, temos o que Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) denominam de pedagogia do letramento na abordagem didática, pois “trabalha-se com a ideia de ‘compreensão’ do que os autores ‘realmente querem dizer’” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 83). Dessa forma, não fizeram parte das atividades a exploração de tema, assunto, ideia principal, finalidade, elementos da narrativa, argumento, características da linguagem, inferência de sentido de palavra ou expressão, entre outros objetivos propostos pelo SAEB. Foi identificada apenas, na Figura 6, a localização de informações explícitas (*Quantas línguas havia entre os povos indígenas do Brasil?; O que era a língua geral?; Cite exemplos de palavras do português que têm origem africana.*), além de uma questão sobre o conhecimento prévio do aluno (*O livro cita exemplos de estrangeirismos oriundos da língua inglesa. Cite outros que você conhece.*) e de outra envolvendo pesquisa (*O que é a CPLP e que países a compõem?*).

Estudos de Vargas e Mello (2018) apontam que esse tipo de organização do currículo escolar limita as ações dos alunos, pois espera que eles realizem as ações propostas de maneira ordenada e sequencial, não permitindo que os estudantes interajam com plataformas diferenciadas de conhecimento de modo livre, em atividades não dirigidas (Vargas; Mello, 2018). O que ocasiona uma “ausência de conexão entre os assuntos do cotidiano e os conteúdos trabalhados em sala de aula” (Vargas; Mello, 2018, p. 07).

Na Figura 7, as atividades seguem a mesma lógica da Figura 6 com algumas variações como veremos a seguir.

Figura 7 – Atividades a partir da crônica *O homem trocado*, de Luís Fernando Veríssimo (caderno de A3 – 9º ano)

Houve uma troca de bebês no berçário e ele foi criado até os dez anos por um casal de orientais, que nunca entenderam o fato de terem um filho claro com olhos redondos. Descoberto o erro, ele fora viver com seus verdadeiros pais. Ou com sua verdadeira mãe, pois o pai abandonara a mulher depois que essa não soubera explicar o nascimento de um bebê chinês.

— É o meu nome? outro engano.  
 — Seu nome não é Lírio?  
 — Era para ser Laura. Se enganaram no cartório e... Os enganos se sucediam.

Na escola, viria recebendo castigo pelo que não fazia. Fizera o vestibular com sucesso, mas não conseguira entrar na universidade. O computador se enganara, seu nome não apareceu na lista.

— Há anos que minha conta de telefone vem com cifras incríveis. No mês passado tive que pagar mais de R\$ 3 mil.  
 — O senhor não faz chamadas interurbanas?  
 — Eu não tento telefone!

Conhecera a mulher por engano. Ele o confundira com outro. Não foram felizes.

— Por quê?  
 — Ela me enganava.

Fora preso por engano. Várias vezes. Recebia intimações para pagar dívidas que não fazia. Até tivera uma breve, louca alegria, quando ouvira o médico dizer: O senhor está desenganoado. Mas também fora um engano médico. Não era tão grave assim. Uma simples apendicite.

— Se você diz que a operação foi bem... a enfermeira parou de sorrir.  
 — Apendicite? — Perguntou, hesitante.  
 — E... A operação era para tirar o apêndice.  
 — Não era para trocar de sexo?

Crônica de Luís Fernando Veríssimo.

atividade:

1. Onde se dá o humor no texto?

- Se dá nas histórias de engano decorrentes em toda a sua vida.

2. Cite 4 momentos em que há confusão na vida desse homem?

- 1. Ele foi trocado na maternidade e, seu nome foi ouvido errado no cartório. 3.

3. Qual o significado de "interurbanas"?

- Interurbanas é a palavra utilizada quando há ligações para estados diferentes do seu.

4. Em "Ela o confundia com outro", o pronome "o" se refere a que?

- a. ( ) Ao pai b. (x) Ao homem trocado c. ( ) Ao médico.

5. Leia a frase: "Pois o pai abandonara a mulher depois que esta não soubera explicar o nascimento de um bebê chinês." A quem o pronome esta se refere?

Na Figura 7, as atividades referem-se à crônica “O homem trocado”, de Luís Fernando Veríssimo. A primeira questão (*Onde se dá o humor no texto?*) trata-se de um dos objetivos do SAEB para o gênero textual crônica: localizar expressão que causa humor; a segunda (*Cite 4 momentos em que há confusão na vida desse homem.*) relaciona-se a outro objetivo: localizar informações explícitas. Enquanto a terceira questão (*Qual o significado de “interurbanos”?*) concerne ao seguinte objetivo: inferir sentido de palavras; e a quarta e quinta (*Em “Ela O confundia com outro”, o pronome O se refere a quê?; Leia a frase: “Pois o pai abandonara a mulher depois que ESTA não soubera explicar o nascimento de um bebê chinês”. A quem o pronome ESTA se refere?*) competem a outro objetivo estabelecido pelo SAEB: reconhecer relação entre pronomes e seus referentes.

Nessa aula, diferente de outras, a proposta didática parece estar mais articulada à Matriz de Referência do SAEB. Conforme aponta Veiga-Neto (2012), as avaliações externas não devem reger os currículos das escolas, mas elas têm se tornado “um farol curricular”, que tem conduzido tanto o trabalho docente quanto o próprio currículo.

Apesar de apenas a primeira questão englobar a interpretação do texto como um todo, acreditamos ser um começo para essa ênfase no contexto escolar, atendendo ao que se pode reconhecer como uma tendência atual acadêmica do ensino da Língua Portuguesa. É urgente a incorporação dessas “práticas, mentalidades e [...] multiletramentos à escola o quanto antes, de maneira a formar pessoas, cidadãos e trabalhadores para o século em que estamos” (Rojo, 2017b, p. 08).

Em se tratando da produção de currículos na escola em análise, conseguimos identificar a produção de um currículo que silencia a BNCC, a partir da narrativa de Pra9:

**Quadro 67** – Excerto 2 da entrevista narrativa com Pra9

Pesquisadora: E quando você organiza as suas aulas, o que que você toma como referência, que tipo de material? É a BNCC, é um livro didático, é *sites*? Ou você mesmo elabora o seu material?

Pra9: Eu elaboro a partir das habilidades, né? Então assim, eu não uso o livro didático porque ele ainda está muito além, né? Da base deles aqui. Então não tô usando com nenhuma das turmas ainda, mas pretendo adotar a partir do próximo semestre, porque eles tem que começar [...], né? Então, tem leitura, então é uma coisa que eu tenho que trabalhar com eles, né? Mas por enquanto é eu que crio meus materiais [...].

Pesquisadora: E sobre as habilidades da BNCC para o 9º ano? Como é que você trabalha, acha que são muitas, consegue trabalhar todas?

Pra9: Não. Eu ainda estou resgatando habilidades do 6º ano com eles pra poder chegar lá nas habilidades do 9º, né? Então assim, este trimestre eu trabalhei acho que duas habilidades. Duas habilidades.

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2022.

A professora alega utilizar a BNCC a partir das habilidades do 6º e não do 9º ano, etapa em que se encontram os seus alunos. Não obstante, diz ter trabalhado apenas duas habilidades da BNCC durante o primeiro trimestre de 2022, mas para a disciplina que leciona há 34 habilidades para o 6º ano e 23 para o 9º ano (Brasil, 2017). É possível haver um progresso ao se trabalhar com os alunos apenas duas habilidades entre tantas que poderiam/deveriam ser exploradas?

Na BNCC, é assumida “uma perspectiva de progressão de conhecimentos que vai das regularidades às irregularidades e dos usos mais frequentes e simples aos menos habituais e mais complexos” (Brasil, 2017, p. 139). Quando se observa os documentos pedagógicos, verificamos, na prática, que o que vem sendo realizado são exercícios mais simples de localização de informações e estrutura da língua, esquecendo-se de que “os conhecimentos sobre a língua, as demais semioses e a norma-padrão não devem ser tomados como uma lista de conteúdos dissociados das práticas de linguagem” (Brasil, 2017, p. 139), mas como propiciadores de reflexão sobre o funcionamento da língua no contexto dessas práticas: leitura/escuta, escrita, oralidade e análise linguística/semiótica.

Será que a professora conhece a BNCC ao afirmar que trabalhou apenas duas habilidades? Conforme Rojo (2017a), é importante lembrar que a BNCC não é um currículo, mas deve ser obedecida. E os currículos devem se basear nela, contemplando as realidades locais e os recursos que cada escola e cada professor consegue acessar (Rojo, 2017a).

Pra9 afirma também que não utiliza o livro didático, pois este está muito avançado para os alunos dessa etapa. Sendo assim, cria seus próprios materiais e cria também um currículo que considera mais apropriado aos seus alunos. O currículo, enquanto uma construção social, pode ser modificado por uma única professora no contexto de uma escola pública?

No quadro a seguir, também verificamos a produção de um currículo pelo professor:

**Quadro 68** – Excerto 2 da entrevista narrativa com Pr8

Pesquisadora: E pra organizar as suas aulas, qual o material que você segue, é BNCC, *site*?  
 Pr8: Olha, eu tenho um norte que é a BNCC, mas eu vou muito pelo meu instinto, né? Então assim, eu não sou professor de preparar coisas antes, eu vou na turma, eu tenho já um conhecimento bom da minha vivência e eu gosto muito de pegar a realidade deles e trazer pro meu conteúdo. Então, por exemplo, falar sobre a densidade demográfica, sobre natalidade. Ah, quantos irmãos têm? Ah, dois, três, quatro, aí falo da minha vó, teve onze irmãos e a gente começa a falar sobre o controle de mortalidade, a questão da mulher que, nos dias atuais, ela tá estudando mais, trabalhando mais, demorando pra ter filhos, após os trinta anos, né? Embora tenha algumas mais cedo, que tem, principalmente nas zonas de vulnerabilidade, eu faço o *link* com a educação, com nível socioeconômico. [...] Como disse pra eles, eu não sou de pegar folhinha, [...] às vezes tem o texto do livro, mas eu sou de interagir e tentar trazer o mundo pra realidade deles e vice-versa.

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2022.

A partir da narrativa de Pr8, identificamos vários pontos relevantes, mas o que mais chama a atenção é a questão da não organização prévia da aula: “*eu tenho um norte que é a BNCC, mas eu vou muito pelo meu instinto [...] eu não sou professor de preparar coisas antes*”. Se o professor não realiza um planejamento, como organiza os objetivos a serem alcançados para haver uma evolução no aprendizado dos alunos? Qual o currículo que vem sendo executado de acordo com o “instinto do professor”? Será que não existe um currículo a ser seguido? Qual conhecimento é considerado essencial para merecer ser considerado parte do currículo?

De acordo com Silva (2003), “quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está [...] envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos” (Silva, 2003, p. 15). Nas teorias do currículo, a pergunta “o quê?” nunca está separada de uma outra pergunta significativa: “o que os alunos devem se tornar?” Em síntese, um currículo busca modificar as pessoas que vão seguir aquele currículo (Silva, 2003).

Sendo assim, “além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade” (Silva, 2003, p. 15-16), por isso é tão importante o planejamento individual e coletivo, o que não temos identificado através das narrativas dos professores.

Outro ponto identificado na escola pesquisada é o envolvimento de outros profissionais, além dos professores, definindo o que os alunos devem saber. É o que chamaremos de “terceirização da leitura” a partir de um instituto localizado próximo à escola.

**Quadro 69** – Excerto 2 da entrevista narrativa com Pra5

Pesquisadora: Existe algum projeto maior da escola sobre leitura? Fora os da sala de aula?  
 Pra5: [...] A gente também tem esse projeto de leitura, né? Que nós recebemos livros do 6º ao 9º, 6º ano e o 7º têm livros diferentes, né? Cada um tem um livro específico. E 8º e 9º tão trabalhando o mesmo livro que é o da Anne Frank. Um livro pra cada aluno, eles ganharam esses livros ano



passado também. Nós recebemos aqui do Instituto, né? Então eles vão começar a partir, acho que até desse mês, começa o projeto a funcionar [...] E daí inicia o projeto que vai ser trabalhado daí semanalmente com eles, né? Diretamente no contraturno com esses alunos.

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2022.

Pra5 deixa evidente a intervenção de outros profissionais que não são da escola, os quais definem os tipos de leitura que os alunos farão a partir da doação de um livro por aluno e da organização de atividades que ocorrem no turno inverso. Percebemos uma racionalidade neoliberal contemporânea, em que há o envolvimento de outras instâncias da sociedade e não apenas do Estado (Traversini; Bello, 2009).

Constatamos também que há uma espera por parte dos professores em relação ao início deste projeto pelo instituto: “*eles vão começar a partir, acho que até desse mês, começa o projeto a funcionar*”. Neste caso, as aprendizagens estão ocorrendo “em diversificados espaços e artefatos que circundam, transcendem e atravessam a escola” (Camozzato; Costa, 2013, p. 23).

Sendo assim, verificamos nesta e em outras narrativas dos professores que eles não se sentem protagonistas e acabam “terceirizando a leitura” quando se trata de sua responsabilidade formar leitores proficientes, ou seja, “aquele que não só decodifica as palavras que compõem o texto escrito, mas também constrói sentidos de acordo com as condições de funcionamento do gênero em foco, mobilizando, para isso, um conjunto de saberes” (Mata, 2023).

Ao nosso ver, na análise desses artefatos culturais, os documentos pedagógicos têm evidenciado de certo modo, no contexto da sala de aula, uma cultura escolar que tem privilegiado: o uso do texto para a localização de informações explícitas, inferência do sentido de uma palavra ou expressão e como pretexto para o estudo de gramática; e o trabalho com os gêneros textuais incipiente no contexto do 9º ano do Ensino Fundamental.

Constatamos também que a organização das atividades de leitura propostas, na escola pesquisada, são, em sua maioria, a partir de textos constantes em livro didático ou textos avulsos, nos quais é priorizada a decodificação e não a compreensão leitora; há também o processo que chamamos de “terceirização da leitura”, a partir da intervenção de profissionais de um instituto localizado próximo à escola.

Os documentos pedagógicos colocaram em suspensão as narrativas dos professores sobre o trabalho com leitura, pois, apesar de toda a discursividade durante as entrevistas, o trabalho em sala de aula ainda está longe de contemplar os

multiletramentos, produzindo outros e diferentes currículos na escola pesquisada, como foi demonstrado durante as análises. O currículo aqui é entendido como uma prática discursiva, de poder e de significação que constrói “a realidade, nos governa, constringe nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos” (Lopes, 2007, p. 41).

Visamos com estas análises apresentar algumas problematizações e tensionamentos com o objetivo de trazer mais perguntas do que dar respostas às questões formuladas. Assim sendo, parece-nos importante aprofundarmos o estudo sobre o conceito de leitura e de multiletramentos e seus usos na contemporaneidade como operadores analíticos para estudos sobre currículo em cursos de formação docente.

No capítulo seguinte, a partir da metáfora da “ilha desconhecida” do livro *O conto da Ilha Desconhecida*, de José Saramago, já citado no Capítulo 1, são tecidas algumas conclusões a respeito do processo de produção desta tese.

## 8 TENTATIVA DE VER A ILHA

*E há que abastecer o barco das mil coisas necessárias a uma viagem como esta, que não se sabe onde nos levará.  
(Saramago, 1998, p. 46)*

Finalizo esta tese da mesma forma que iniciei: com uma citação do livro *O conto da Ilha Desconhecida*, de José Saramago. Nesse excerto, a personagem afirma que é preciso abastecer o seu barco, visto que será uma longa viagem e não se sabe onde será o fim. E foi exatamente isso que fiz antes de iniciar a viagem à “ilha desconhecida”, a qual eu queria desbravar: uma escola pública municipal de Cachoeirinha/RS.

Portanto, abasteci-me de bibliografias de estudiosos sobre leitura, letramentos, multiletramentos e estatísticas educacionais; documentos referentes a tais estatísticas, documentos normativos e legislações da educação; conhecimentos compartilhados no Grupo de Pesquisa “Práticas alfabetizadoras e avaliadoras no ciclo da alfabetização e da educação infantil”; e orientação com a Professora Doutora Darlize Teixeira de Mello. E fui para o “barco”.

Chegando às “margens do mar” por onde eu navegaria, fui muito bem recebida e acolhida pela gestora/almirante, professores/capitães e alunos/marinheiros com quem realizei o percurso desta pesquisa. Mas primeiramente vou contextualizar o itinerário para chegar até essas margens.

Sendo assim, algumas escolhas foram se tornando necessárias durante o caminho. Neste capítulo conclusivo, os trajetos percorridos serão rerepresentados para que você, leitor, possa recordá-los.

No capítulo 1, explanei sobre meu percurso acadêmico em que contei fatos importantes que me levaram à constituição da pesquisadora que sou hoje e uma breve descrição de cada capítulo desta tese. Também foram apresentados os problemas de pesquisa, os objetivos gerais e específicos e alguns questionamentos, que são relembrados a seguir.

**Quadro 70** – Problemas de pesquisa, objetivos e questionamentos

<b>Problemas de pesquisa</b>	<b>Objetivo geral</b>	<b>Objetivos específicos</b>	<b>Questionamentos</b>
Os baixos índices de proficiência leitora na avaliação do SAEB;	Problematizar as práticas de leitura de uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública municipal de Cachoeirinha, no Rio	Questionar as “verdades” dos resultados estatísticos divulgados pelo SAEB, problematizando as tessituras em disputa sobre a proficiência	Quais práticas de letramentos estão sendo veiculadas, instituídas e valorizadas por gestores, professores

	Grande do Sul, bem como as estatísticas educacionais referentes à proficiência leitora desta mesma escola, a partir de uma análise cultural que tem o Circuito da Cultura como possibilidade de ferramenta analítica.	leitora dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental;	e alunos do 9º ano do Ensino Fundamental?
A visibilidade negativa que estes índices trazem à escola, devido ao modo como a imprensa midiática faz essa reverberação.		Analisar significados de letramento em narrativas de estudantes, professores e gestores, de modo a conhecer suas práticas de letramentos;	Como os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental descrevem suas práticas de leitura e produzem representações de “ser leitor”?
		Tensionar o fazer pedagógico dos anos finais do Ensino Fundamental relativo à proficiência leitora com vistas a reverberar no currículo.	Com quais práticas de leitura os professores interagem no seu cotidiano?
			Como os professores representam/negociam seu lugar na relação entre alunos e leitura?
			Quais práticas de leitura são prestigiadas e quais são marginalizadas?
			Como o fazer pedagógico nos anos finais do Ensino Fundamental reverbera em práticas de leitura?
			Como as estatísticas educacionais divulgadas pelo SAEB intentam constituir os pesquisados em determinados perfis?

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Os problemas de pesquisa surgiram durante a minha prática em sala de aula, pois sempre me preocupei com a visibilidade negativa que os baixos índices de proficiência leitora poderiam trazer à escola e à autoestima dos alunos. Os questionamentos descritos, no Quadro 70, serviram como norte para o alcance dos objetivos, os quais foram sendo desenvolvidos ao longo dos outros capítulos. A

metodologia também foi apresentada neste capítulo 1, mas será melhor relatada quando o capítulo 5 for lembrado.

Já no capítulo 2, segui por um mapeamento de pesquisas realizadas sobre a temática letramento, leitura, leitor, avaliação em larga escala do SAEB e estatística como forma de regulação. Com este mapeamento, tentei verificar as metodologias desenvolvidas, o material empírico, os autores com quem foi firmado um diálogo, bem como identificar o objetivo geral e os resultados encontrados. De acordo com a pesquisadora e professora Bonin (2006), este “procedimento implica debruçar-se sobre o reservatório das pesquisas existentes em relação ao tema, trabalhar em processos de desconstrução, de reflexão/tensionamento e de apropriação” (Bonin, 2006, p. 31). A partir das teses e dissertações escolhidas, pude realizar algumas aproximações com a minha pesquisa, mas também afastamentos que me permitiram refletir sobre a construção desta investigação.

Após este percurso, no capítulo 3, investiguei o artefato cultural SAEB, realizando um histórico dessa avaliação em larga escala, a qual teve seu início em 1990, ano da primeira iniciativa de organização de avaliação dos ensinos fundamental e médio em âmbito nacional. A história dessa avaliação foi sendo rememorada até a atualidade, ano de 2023. E a avaliação do SAEB também foi problematizada enquanto um diagnóstico da educação brasileira que opera enquanto uma tecnologia para governar e auditar as escolas; e enquanto um artefato cultural e pedagógico, em que determinadas formações discursivas e práticas sociais são criadas, sendo um campo de práticas culturais, como o questionário socioeconômico, o qual foi analisado nesse capítulo, que é aplicado com os alunos em conjunto com a avaliação do SAEB.

O capítulo 4 refere-se a um histórico também, mas a um histórico de um conceito: o de letramento no Brasil. A entrada desse conceito em nosso país deu-se na década de 1980, década da primeira edição do livro *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística* (Kato, 1986). A entrada de tal conceito ocorreu na tentativa de diferenciar os processos de letramento e alfabetização. Nesse capítulo, é discutida, além da emergência do conceito de letramento no Brasil, a adoção desse termo em documentos oficiais da Educação brasileira, tais como PCN – terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa (Brasil, 1998a), PCN – introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998b) e BNCC (Brasil,

2017); bem como pelo SAEB (INEP, 2020), através da Matriz de Referência destinada ao 9º ano do Ensino Fundamental.

A metodologia foi explanada no capítulo 5. Para uma melhor contextualização, inicio pela perspectiva escolhida: a pós-crítica para a construção desta pesquisa, a qual tem como princípio os pressupostos teórico-metodológicos do campo dos Estudos Culturais. As características desses estudos foram explanadas de acordo com importantes estudiosos praticantes dos Estudos Culturais. Concernente à concepção analítica, a análise cultural foi escolhida e deu-se a partir do Circuito da Cultura do qual os seguintes processos culturais fazem parte: identidade, representação, regulação, consumo e produção. O Circuito da Cultura se constitui enquanto elemento dos Estudos Culturais com todos esses processos culturais imbricados e articulados. Embora o Circuito da Cultura esteja “separado” nas análises por uma questão de didática, possibilitou dar alguns *zooms* em conceitos como será melhor detalhado quando o capítulo 7 for lembrado.

Em relação aos procedimentos metodológicos, foi realizada uma bricolagem de procedimentos: entrevistas narrativas e análise de documentos pedagógicos, tais como fotos dos cadernos dos alunos e estatísticas educacionais da escola em análise, divulgadas pelo SAEB. A pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública municipal de Cachoeirinha, Rio Grande do Sul, com 1 gestora, 9 professores e 6 alunas do 9º ano do Ensino Fundamental, os quais participaram das entrevistas narrativas. É importante recapitular que essa escola foi escolhida de acordo com os menores índices do SAEB de 2019 referentes à proficiência leitora do município de Cachoeirinha/RS.

No capítulo 6, foi realizada uma contextualização do local da pesquisa: o município de Cachoeirinha, sendo apresentadas suas características; e algumas estatísticas educacionais do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental, como os níveis de proficiência leitora e o IDEB dos anos iniciais e finais. As características da escola em análise também foram colocadas em pauta de acordo com a Proposta Político-Pedagógica e com a infraestrutura observada, a partir das visitas para a realização das entrevistas narrativas. Sendo assim, tal caracterização levou em conta a infraestrutura da escola, o público atendido, a equipe escolar e a organização de forma modular para a aprendizagem.

No que compete à análise cultural, no capítulo 7, foram examinadas as entrevistas narrativas e os documentos pedagógicos: fotos dos cadernos das alunas e as estatísticas educacionais, referentes aos níveis de proficiência em leitura de Língua Portuguesa de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental da escola pesquisada, conforme já dito anteriormente. Essas análises foram organizadas tendo como referência o Circuito da Cultura e divididas em 5 eixos analíticos, os quais referem-se aos 5 processos culturais que compõem o circuito. De acordo com Wortmann (2007), “poucas vezes é possível transitar em todas as ‘etapas desse circuito’ em um único estudo” (Wortmann, 2007, p. 79). Posto isso, foi preciso se atentar aos “diferentes momentos e práticas que atuam na construção das identidades, na delimitação das diferenças, na produção, no consumo e na regulação das condutas sociais” (Wortmann, 2007, p. 79).

Nesta tese, foi possível circular entre os processos culturais que compõem o Circuito da Cultura, prestando atenção no quanto os significados não permanecem intactos, sempre sendo negociados nas práticas sociais para ressoar em novas situações (Hall, 1997b). O contexto de análise foram as práticas de leitura na escola, as quais foram examinadas de acordo com o circuito acima referido.

Desse modo, algumas conclusões foram possíveis. Uma delas refere-se à importância da leitura e à colaboração de leitores ou de espaços de leitura para a construção das identidades leitoras que vêm sendo construídas dentro dos discursos circulantes nestas esferas: a escola, um instituto que promove a leitura e colegas de classe. As práticas de leitura realizadas pelas alunas participantes da pesquisa pareceram produtivas para a atribuição de significado à existência delas, participando na formação dos seus gostos e interesses de leitura, bem como na sua constituição identitária. Entretanto, os professores criam representações dos alunos da escola em análise: representação de alunos não leitores, posicionando-os nessa situação e isso produz uma discursividade de identidade de jovens não leitores. Em contrapartida, as alunas produzem uma representação do que vem a ser leitura: leitura em voz alta e de textos de livros didáticos, considerando que estas são as práticas mais usuais em sua escola.

Outro desenlace concebível compete à regulação das práticas de leitura no currículo escolar a partir da avaliação do SAEB, a qual vem exigindo a reflexão sobre o uso que se faz em textos de diferentes gêneros, considerando a linguagem como

um processo de interação. No entanto, tal regulação não se mostrou produtiva no contexto da escola pesquisada, pois essa privilegia o domínio de conceitos e metalinguagens a partir do que se fala sobre a língua e suas características. Posto isso, foi possível perceber que a avaliação do SAEB não regula as práticas de leitura no currículo escolar dessa escola, pois essas se encaminharam para o ensino da norma padrão da Língua Portuguesa com pouca ênfase em compreensão leitora.

Uma potência que encontramos é que as práticas de leitura desempenhadas pelas alunas em contextos domésticos estão se encaminhando para os multiletramentos, dando lugar à hipermídia e, além disso, os textos são compartilhados numa relação dialógica. Essas alunas estão inseridas na cultura digital, familiarizadas com o mundo *on-line*, atuando como consumidoras de conteúdos diversos disponíveis pela tecnologia, incluindo os conteúdos literários, mas com uma forte vinculação aos livros físicos também. Observamos que, fora do espaço escolar, a leitura e a literatura deixam de ter o caráter de atividade pedagógica e passam a ser um espaço e tempo de liberdade, constituindo-se em uma pausa para o devaneio, algo importante para a composição e recomposição do tecido simbólico (Petit, 2010).

No currículo da escola pesquisada, percebemos um contexto de necessidade das práticas de multiletramentos por meio das tecnologias digitais de informação e comunicação. Em síntese, as práticas de leitura nessa escola têm se resumido ao letramento da letra, em que prioriza o texto escrito, sem uma articulação com o cotidiano dos alunos; estabelece a pedagogia de letramentos na abordagem didática; não favorece os multiletramentos que constituem as práticas de leitura que têm sido priorizadas pelas alunas; nem o que vem sendo exigido na avaliação do SAEB.

Diante disso, minha tese é a de que há uma ausência de conexão entre os conteúdos trabalhados em sala de aula, os conteúdos exigidos na avaliação em larga escala do SAEB e as práticas de leitura desenvolvidas pelas alunas. Por essa razão, “nossas teorizações precisam ser [...] mais atentas aos detalhes locais e específicos, enquanto o conhecimento corporificado no currículo precisa estar mais atento às vozes e às narrativas de grupos até então excluídos de participar de sua produção e criação” (Silva, 1995a, p. 257). E fica aqui uma provocação a outros pesquisadores: Se a escola ainda não dá conta dos multiletramentos, como as alunas entrevistadas se aproximam dessas práticas conforme evidenciam em suas narrativas? Teria a escola algum papel?



Finalizo afirmando que o campo dos Estudos Culturais me favoreceu para o desenvolvimento de análises críticas que focalizaram os multiletramentos, espaços e discursos constituintes das práticas de leitura; os usos da língua escrita não apenas na escola, mas em todos os lugares; e a necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita.

Importante considerar um princípio basilar para a tão estimada e sempre lembrada professora Clarice Traversini: pesquisar “com” a escola e não “sobre” a escola. Dessa maneira, tenho como propósito compartilhar os resultados, obtidos a partir deste estudo, com a escola pesquisada e debater sobre esta “ilha”, a partir das lentes dos Estudos Culturais. Esta ilha, por vezes, tão esquecida pelas políticas públicas, mas que merece ser vista, revisitada, visibilizada e mapeada para ser experienciada e vivenciada por todos os sujeitos da educação.

Estas são algumas conclusões e perspectivas datadas e localizadas no tempo e no espaço desta produção cultural: uma de tese de doutorado finalizada em 2023.

Assinado: pesquisadora/tripulante Letícia Bianchi

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. **A tecnologia precisa estar presente na sala de aula**. Entrevista concedida ao portal Educar para Crescer, São Paulo, 2014. Disponível em: <http://educarparacrescer.abril.com.br/gestao-escolar/tecnologia-na-escola-618016.shtml>. Acesso em: 11 jul. 2023.

ALTMANN, Helena. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 77-89, jan./jun. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/gXrrXjGztGfmRqhqLHgKqgt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 09 maio 2023.

ALVES, Maria da Penha Casado; ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Comunidades de leitores: cultura juvenil e os atos de descolecionar. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 145-162, abr./jun. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bak/a/B4vHnbRZNHJJKmN3RKjC38f/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 nov. 2023.

ANDRADE, Sandra dos Santos. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2012. p. 173-194.

ANDRADE, Sandra dos Santos; MEYER, Dagmar Estermann. Juventudes, moratória social e gênero: flutuações identitárias e(m) histórias narradas. **Educar em Revista**, Curitiba, edição especial, n. 1, p. 85-99, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/nspe-1/a07.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2020.

ANG, Ien. Sobre os Estudos Culturais, novamente. In: SANTOS, Luís Henrique Sacchi dos; KARNOPP, Lodenir Becker; WORTMANN, Maria Lúcia Castagna (Orgs.). **O que são estudos culturais hoje?** Diferentes praticantes retomam a pergunta do International Journal of Cultural Studies. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. p. 33-44. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/253452/001159493.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 13 set. 2023.

ANTUNES, Davi José Nardy. O Brasil dos anos 90: um balanço. **Leituras de Economia Política**, Campinas, v. 9, p. 63-89, dez. 2001. Disponível em: [https://www.eco.unicamp.br/images/arquivos/artigos/LEP/L9/LEP9\\_04Davi.pdf](https://www.eco.unicamp.br/images/arquivos/artigos/LEP/L9/LEP9_04Davi.pdf). Acesso em: 09 maio 2023.

BARBOSA, Jacqueline Peixoto. As práticas de linguagem contemporâneas e a BNCC. **Na Ponta do Lápis**, São Paulo, ano XIV, n. 31, p. 12-19, jul. 2018. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/arquivos/7754/npl31.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2023.

BASSIGA, Leliane Fossaluzza. **Prova Brasil: a leitura em contexto de avaliação – análise e propostas**. Orientadora: Aparecida de Fátima Peres. UEM, 2015. 107 f. Dissertação (Mestrado Profissionalizante em Letras) – Centro de Ciências Humanas,

Letras e Artes, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2015. Disponível em: <http://repositorio.uem.br:8080/jspui/handle/1/4335>. Acesso em: 08 set. 2020.

BATISTA, Luana Cristina de Moraes. **Uma escola que deu certo**: as práticas de letramento de escola pública brasileira. Orientadora: Sylvia Bueno Terzi. UEC, 2010. 165 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2010.778433>. Acesso em: 18 out. 2023.

BAUER, Adriana; ALAVARSE, Ocimar Munhoz; OLIVEIRA, Romualdo Portela. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1367-1382, dez. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v41nspe/1517-9702-ep-41-spe-1367.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2021.

BECK, Dinah Quesada. **Com que roupa eu vou?** Embelezamento e consumo na composição dos uniformes escolares infantis. Orientadora: Jane Felipe de Souza. UFRGS, 2012. 279 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/61954>. Acesso em: 20 nov. 2023.

BIANCHI, Letícia Corrêa Bitencourt. **Proficiência em leitura de Língua Portuguesa**: um estudo do nível de leitura de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. Orientadora: Noeli Reck Maggi. UniRitter, 2017. 88 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Centro Universitário Ritter dos Reis, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/182983>. Acesso em: 08 set. 2020.

BONAMINO, Alicia. A evolução do Saeb: desafios para o futuro. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 96, p. 113-126, maio/ago. 2016. Disponível em: [https://fep.if.usp.br/~profis/arquivo/avaliacao/saeb/BONAMINO\\_2016.pdf](https://fep.if.usp.br/~profis/arquivo/avaliacao/saeb/BONAMINO_2016.pdf). Acesso em: 11 maio 2023.

BONAMINO, Alicia; FRANCO, Creso. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SAEB. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 108, p. 101-132, nov. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/TCDfghNzNbWbqtqW5NMmJ7G/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 maio 2023.

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. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/rtQkYDSjky4mXG9TCrgRSqJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 09 maio 2023.

BONIN, Jiani Adriana. Nos bastidores da pesquisa: a instância metodológica da aproximação empírica para as definições da pesquisa. In: MALDONADO, Alberto Efendy *et al.* **Metodologias da pesquisa em comunicação**: olhares, trilhas e processos. Porto Alegre: Sulinas, 2006. p. 21-40.

BORTOLAZZO, Sandro. Os usos do conceito de Pedagogias Culturais para além dos oceanos: uma análise do contexto Brasil e Austrália. **Momento – Diálogos em Educação**, Rio Grande, v. 29, n. 1, p. 315-336, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8674>. Acesso em: 30 out. 2023.

BRASIL. **Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm). Acesso em: 18 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 13 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores**. Brasília: MEC; SEB; INEP, 2008. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=7619-provabrazil-matriz-pdf&category\\_slug=fevereiro-2011-pdf&Itemid=30192%3E](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7619-provabrazil-matriz-pdf&category_slug=fevereiro-2011-pdf&Itemid=30192%3E). Acesso em: 08 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Avaliação da Educação Básica. **Relatório de amostragem do Saeb 2019**. Brasília: Inep, 2021. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes\\_e\\_examenes\\_da\\_educacao\\_basica/relatorio\\_de\\_amostragem\\_do\\_Saeb\\_2019.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_examenes_da_educacao_basica/relatorio_de_amostragem_do_Saeb_2019.pdf). Acesso em: 12 set. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC; SEF, 1998b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC; SEF, 1998a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2023.

CACHOEIRINHA. **Escolas municipais melhoram o IDEB**. Publicado em: 15 set. 2016. Disponível em: <https://cachoeirinha.atende.net/cidadao/noticia/escolas-municipais-melhoram-o-ideb>. Acesso em: 19 maio 2023.

CACHOEIRINHA. **História de Cachoeirinha RS**. 2021. Disponível em: <https://cachoeirinha.atende.net/cidadao/pagina/historia-de-cachoeirinha-rs>. Acesso em: 03 ago. 2022.

CACHOEIRINHA. Sistema Municipal de Ensino. Conselho Municipal de Educação. **Resolução n. 025, de 31 de maio de 2019**. Institui as Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Infantil (pré-escola), altera as do Ensino Fundamental, orienta adequações à Base Nacional Comum Curricular para a Rede Pública Municipal de Ensino e dá outras providências. Disponível em: [https://drive.google.com/file/d/1F8\\_bEb5o-VMYie3NIQG0zyBUS9AzjVj\\_/view](https://drive.google.com/file/d/1F8_bEb5o-VMYie3NIQG0zyBUS9AzjVj_/view). Acesso em: 11 ago. 2022.

CACHOEIRINHA. Sistema Municipal de Ensino. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Político-Pedagógica da Escola Pesquisada: 2020-2025**. Cachoeirinha: SMED, 2020.

CAMOZZATO, Viviane Castro; COSTA, Marisa Vorraber. Vontade de pedagogia: pluralização das pedagogias e condução de sujeitos. **Cadernos de Educação UFPel**, Pelotas, n. 44, p. 22-44, jan./abr. 2013. Disponível em: <http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/2737>. Acesso em: 15 nov. 2020.

CAMPOS, Talita da Silva. **A Prova Brasil e a contribuição para os processos de letramento e formação de alunos leitores**. Orientadora: Zinda Maria Carvalho de Vasconcellos. UERJ, 2012. 162 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <https://www.bdttd.uerj.br:8443/bitstream/1/6487/1/Talita%20Campos%20dissertacao.pdf>. Acesso em: 08 set. 2020.

CANCLINI, Néstor García. **Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1995.

CARNOY, Martin; KHAVENSON, Tatiana; FONSECA, Izabel; COSTA, Leandro; MAROTTA, Luana. A educação brasileira está melhorando? Evidências do PISA e SAEB. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, n.157, p. 450-485, jul./set. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/zwwKwtVSd8343yYrBFTgYdx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 ago. 2020.

CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues; MARINHO, Andreia Cidade; OLIVEIRA, Viviane Netto Medeiros de. Trajetórias Truncadas, trabalho e futuro: jovens fora de série na escola pública de ensino médio. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1439-1454, dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v41nspe/1517-9702-ep-41-spe-1439.pdf>. Acesso em: 05 set. 2020.

CASARIL, Marina. **Prova Brasil: uma reflexão sobre a concepção de letramento**. Orientadora: Neiva Maria Jung. UEM, 2014. 108 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014. Disponível em: <http://repositorio.uem.br:8080/jspui/handle/1/4277>. Acesso em: 08 set. 2020.

CASTRO, Lucia Rabello de. Os jovens podem falar? Sobre as possibilidades políticas de ser jovem hoje. In: DAYRELL, Juarez; MOREIRA, Maria Ignez Costa; STENGEL, Márcia (Orgs.). **Juventudes contemporâneas**: um mosaico de possibilidades. Belo Horizonte: PUC Minas, 2011. p. 299-324.

CAVALCANTI, Leonardo; OLIVEIRA, Antônio Tadeu de; SILVA, Bianca Guimarães. **Relatório Anual OBMigra 2022**. Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública; Conselho Nacional de Imigração; Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília: OBMigra, 2022. Disponível em:

[https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/Obmigra\\_2020/OBMigra\\_2022/RELAT%C3%93RIO\\_ANUAL/Relat%C3%B3rio\\_Anual\\_2022\\_-\\_Vers%C3%A3o\\_completa\\_01.pdf](https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/Obmigra_2020/OBMigra_2022/RELAT%C3%93RIO_ANUAL/Relat%C3%B3rio_Anual_2022_-_Vers%C3%A3o_completa_01.pdf). Acesso em: 08 jun. 2023.

COSTA, Marisa Vorraber. Sobre as contribuições das análises culturais para a formação dos professores do início do século XXI. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 37, p. 129-152, maio/ago. 2010. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/er/a/d89SJcZ3VGHZchmNppvntQN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 out. 2023.

COSTA, Marisa Vorraber. Sujeitos e Subjetividades nas Tramas da Linguagem e da Cultura. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 10, 2000, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2000. Disponível em: [https://www.ufrgs.br/neccso/?page\\_id=171](https://www.ufrgs.br/neccso/?page_id=171). Acesso em: 16 ago. 2022.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 36-61, maio/jun./jul./ago. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/FPTpjZfwdKbY7qWXgBpLNCN/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 13 set. 2022.

COSTA, Marisa Vorraber; WORTMANN, Maria Lúcia Castagna; BONIN, Lara Tatiana. Contribuições dos Estudos Culturais às pesquisas sobre currículo: uma revisão. **Currículo sem Fronteiras**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 3, p. 509-541, set./dez. 2016. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol16iss3articles/costa-wortmann-bonin.pdf>. Acesso em: 10 out. 2023.

COSTA, Marisa Vorraber; WORTMANN, Maria Lúcia Castagna; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Stuart Hall: tributo a um autor que revolucionou as discussões em educação no Brasil. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 635-649, abr./jun. 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3172/317230680017.pdf>. Acesso em: 17 out. 2023.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Experiência estética literária**. Glossário Ceale. Belo Horizonte: UFMG/FACED, 2023. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/experiencia-estetica-literaria>. Acesso em: 05 nov. 2023.

DOMINGUES, Mauro Roberto de Souza. **As implicações da Prova Brasil na política de formação dos professores da SEMEC entre os anos de 2005 a 2011**.

Orientadora: Ney Cristina Monteiro de Oliveira. UFPA, 2013. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2013. Disponível em: [http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/4474/1/Dissertacao\\_ImplicacoesProvaBrasil.pdf](http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/4474/1/Dissertacao_ImplicacoesProvaBrasil.pdf). Acesso em: 08 set. 2020.

DU GAY, Paul (Org.). **Production of culture/Cultura of production**. London: Sage; Open University, 1997.

DU GAY, Paul; HALL, Stuart; JANES, Linda; MACKAY, Hugh; NEGUS, Keith. **Doing Cultural Studies: the story of the Sony Walkman**. London: Sage, 1997.

ESPER, Debora Sodre. **Avaliação escolar: as interrelações entre o letramento e o desempenho dos alunos da rede estadual de ensino de Maringá-PR**. Orientadora: Neiva Maria Jung. UEM, 2015. 179 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2015. Disponível em: <http://repositorio.uem.br:8080/jspui/handle/1/4065>. Acesso em: 08 set. 2020.

FEATHERSTONE, Mike. Teorias da cultura do consumo. In: FEATHERSTONE, Mike (Org.). **Cultura de consumo e pós-modernismo**. São Paulo: Studio Nobel, 1995. p. 31-48.

GASTALDO, Denise. Prefácio. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2012. p. 09-13.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996. p. 09-49.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. 2. ed. Cascavel: Assoeste, 1984. p. 41-48. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5105755/mod\\_resource/content/1/368122895-Geraldi-J-W-O-Texto-Na-Sala-de-Aula.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5105755/mod_resource/content/1/368122895-Geraldi-J-W-O-Texto-Na-Sala-de-Aula.pdf). Acesso em: 17 jul. 2023.

GERALDI, João Wanderley. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 381-396, jul./dez. 2015. Disponível em: [https://www.smeduquedecaxias.rj.gov.br/smeportal/wp-content/uploads/2020/08/Ensino-de-LP-e-BNCC\\_Geraldi.pdf](https://www.smeduquedecaxias.rj.gov.br/smeportal/wp-content/uploads/2020/08/Ensino-de-LP-e-BNCC_Geraldi.pdf). Acesso em: 17 out. 2023.

GERALDI, João Wanderley. Por que práticas de produção de textos, de leitura e de análise linguística? In: SILVA, Lilian Lopes Martins da; FERREIRA, Norma Sandra de Almeida; MORTATTI, Maria do Rosário Longo (Orgs.). **O texto na sala de aula: um clássico sobre o ensino de língua portuguesa**. Campinas: Autores Associados, 2014. p. 207-222.

GIROUX, Henry; MCLAREN, Peter. Por uma Pedagogia Crítica da Representação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio (Orgs.). **Territórios Contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 144-158.

GROPPO, Luis Antonio. Dialética das juventudes modernas e contemporâneas. In: GROPPPO, Luis Antonio (Org.). **Juventudes**: sociologia, cultura e movimentos. 1. ed. Joinville: Clube de Escritores, 2016. p. 07-24.

GROSSBERG, Lawrence. El Corazón de los Estudios Culturales: contextualidad, construccionismo y complejidad. **Tabula Rasa**, Bogotá, n. 10, p. 13-48, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n10/n10a02.pdf>. Acesso em: 17 out. 2023.

GROSSBERG, Lawrence. Los estudios culturales como contextualismo radical. **Intervenciones en estudios culturales**, v. 2, n. 3, p. 33-44, 2016. Disponível em: [https://intervencioneseecc.files.wordpress.com/2017/01/n3\\_art02\\_grossberg.pdf](https://intervencioneseecc.files.wordpress.com/2017/01/n3_art02_grossberg.pdf). Acesso em: 16 mar. 2023.

GROSSBERG, Lawrence. Lutando com anjos: os estudos culturais em tempos sombrios. **MATRIZES**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 13-46, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/matrizes/article/view/111738/109743>. Acesso em: 17 out. 2023.

GROSSBERG, Lawrence. What did you learn in school today? Cultural Studies as pedagogy. In: AKSIKAS, Jaafar; ANDREWS, Sean Johnson; HEDRICK, Donald (Eds.). **Cultural Studies in the Classroom and Beyond**: Critical Pedagogies and Classroom Strategies. Cham: Palgrave Macmillan, 2019. p. 19-56. Disponível em: [https://drive.google.com/file/d/12QKk-VcCq\\_sJSdl52qlZH7UQUUp3zCTV2/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/12QKk-VcCq_sJSdl52qlZH7UQUUp3zCTV2/view?usp=sharing). Acesso em: 19 nov. 2020.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71361/40514>. Acesso em: 20 ago. 2020.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Trad. Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: PUC-Rio; Apicuri, 2016.

HALL, Stuart. Cultural Studies and Its Theoretical Legacies. In: GROSSBERG, Lawrence; NELSON, Cary; TREICHLER, Paula (Eds.). **Cultural Studies**. Nova York; Londres: Routledge, 1992. p. 277-294. Disponível em: <https://msuweb.montclair.edu/~furg/pursuits/hallcultstuds.html>. Acesso em: 18 out. 2023.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 103-133.



HALL, Stuart. The work of representation. In: HALL, Stuart (Org.) **Representation: cultural representation and cultural signifying practices**. London; Thousand Oaks; New Delhi: Sage; Open University, 1997b.

HOLLANDA, Heloisa Buarque de; SOVIK, Liv. Entrevista com Stuart Hall. **Muiraquitã: Revista de Letras e Humanidades**, Rio Branco, v. 2, n. 1, p. 196-207, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/mui/article/view/695/368>. Acesso em: 18 out. 2023.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cachoeirinha**. 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/cachoeirinha/panorama>. Acesso em: 07 ago. 2022.

IGNÁCIO, Patrícia; MOMO, Mariangela. Cenas da vida escolar: pedagogias culturais, currículo cultural e consumo. In: CAMOZZATO, Viviane Castro; IGNÁCIO, Patrícia (Orgs.). **Pedagogias fora e dentro da escola**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023. p. 192-216.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Apresentação**. 2019a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>. Acesso em: 10 maio 2023.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Escala de Proficiência em Leitura para o 9º ano do Ensino Fundamental**. 2013. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/prova\\_brasil\\_saeb/escala/escala\\_proficiencia/2013/escalas\\_ensino\\_fundamental\\_2013.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/escala/escala_proficiencia/2013/escalas_ensino_fundamental_2013.pdf). Acesso em: 15 out. 2023.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Histórico**. 2023a. Publicado em: 31 ago. 2020. Atualizado em: 22 set. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/historico>. Acesso em: 08 jun. 2022.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Matrizes de referência de língua portuguesa e matemática do SAEB**: documento de referência do ano de 2001. Brasília: INEP, 2020. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes\\_e\\_exames\\_da\\_educacao\\_basica/matriz\\_de\\_referencia\\_de\\_lingua\\_portuguesa\\_e\\_matematica\\_do\\_sae\\_b.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/matriz_de_referencia_de_lingua_portuguesa_e_matematica_do_sae_b.pdf). Acesso em: 21 fev. 2023.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Matrizes e Escalas**. 2023b. Publicado em: 31 ago. 2020. Atualizado em: 26 set. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/matrizes-e-escalas>. Acesso em: 17 out. 2023.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Nota Informativa dos Resultados do Saeb 2021**: versão retificada. 2021. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/saeb/outros\\_documentos/nota\\_explicativa\\_saeb\\_2021.pdf](https://download.inep.gov.br/saeb/outros_documentos/nota_explicativa_saeb_2021.pdf). Acesso em: 22 maio 2023.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Nota Técnica Indicador de Nível Socioeconômico (INSE) das Escolas**. 2014.

Disponível em:

[http://download.inep.gov.br/informacoes\\_estatisticas/indicadores\\_educacionais/2011\\_2013/nivel\\_socioeconomico/nota\\_tecnica\\_indicador\\_nivel\\_socioeconomico.pdf](http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2011_2013/nivel_socioeconomico/nota_tecnica_indicador_nivel_socioeconomico.pdf).

Acesso em: 25 set. 2020.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

**Resultados:** Censo Escolar. 2023e. Publicado em: 03 nov. 2020. Atualizado em: 18 set. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 18 out. 2023.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

**Resultados:** IDEB. 2022a. Publicado em: 15 set. 2022. Atualizado em: 16 set. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados>. Acesso em: 15 maio 2023.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

**Resultados:** SAEB. 2022b. Publicado em: 31 ago. 2022. Atualizado em: 16 set. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/resultados>. Acesso em: 15 maio 2023.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **SAEB 2001:** novas perspectivas. Brasília: O Instituto, 2001. Disponível em:

[http://download.inep.gov.br/download/saeb/2001/Miolo\\_Novas\\_Perspectivas2001.pdf](http://download.inep.gov.br/download/saeb/2001/Miolo_Novas_Perspectivas2001.pdf). Acesso em: 29 jul. 2020.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **SAEB 2021:** Indicador de Nível Socioeconômico do Saeb 2021: nota técnica. Brasília:

INEP, 2023c. Disponível em:

[https://download.inep.gov.br/areas\\_de\\_atuacao/Indicadores\\_de\\_nivel\\_Nota\\_tecnica\\_2021.pdf](https://download.inep.gov.br/areas_de_atuacao/Indicadores_de_nivel_Nota_tecnica_2021.pdf). Acesso em: 12 maio 2023.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

**Testes e Questionários**. 2023d. Publicado em: 31 ago. 2020. Atualizado em: 21 ago. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/testes-e-questionarios>. Acesso em: 17 out. 2023.

JOVCHELOWITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som:** um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 90-113.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. **Letramentos**. Trad. Petrilson Pinheiro. Campinas: Unicamp, 2020.

KATO, Mary Aizawa. **No mundo da escrita:** uma perspectiva psicolinguística. 7.ed. São Paulo: Ática, 2003[1986].

KIRCHOF, Edgar Roberto; WORTMANN, Maria Lúcia; COSTA, Marisa Vorraber. Apontamentos à guisa de introdução. In: KIRCHOF, Edgar Roberto; WORTMANN, Maria Lúcia; COSTA, Marisa Vorraber (Orgs.). **Estudos Culturais & Educação**. Canoas: ULBRA, 2015. p. 07-20.

KLEIMAN, Angela. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIN, Delci Heinle. **IDEB e maquinarias**: a produção, a quantificação e a expressão da qualidade da educação brasileira. Orientadora: Clarice Saete Traversini. UFRGS, 2017. 188 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/157576>. Acesso em: 08 set. 2020.

KLEIN, Delci Heinle. **Os números geram letras ou as letras geram números?** Estratégias de governamento do analfabetismo: uma análise da Ação ABC Alfabetizando. Orientadora: Clarice Saete Traversini. UFRGS, 2010. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/28786>. Acesso em: 08 set. 2020.

KRISTEVA, Julia. **História da Linguagem**. Trad. Maria Margarida Barahona. Lisboa: Edições 70, 1969.

LEMOS, Sandra Monteiro. **Seleções do Reader's Digest**: leitores, leituras, textos e tramas. Orientadora: Rosa Maria Hessel Silveira. UFRGS, 2013. 256 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: [https://lume.ufrgs.br/handle/10183/70607?locale=pt\\_BR](https://lume.ufrgs.br/handle/10183/70607?locale=pt_BR). Acesso em: 08 set. 2020.

LOCKMANN, Kamila. A educacionalização do social e as implicações na escola contemporânea. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 20, n. 1, p. 58-67, jan./abr. 2016. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2016.201.06>. Acesso em: 10 nov. 2020.

LOCKMANN, Kamila; TRAVERSINI, Clarice. Alargamento das funções da escola e redefinição dos conhecimentos escolares: implicações da educacionalização do social. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 26, n. 63, p. 817-835, set./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/2926>. Acesso em: 10 nov. 2020.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. **Currículo e epistemologia**. Ijuí: UNIJUÍ, 2007.

LOPES, Maura Corcini. Inclusão escolar, currículo, diferença e identidade. In: LOPES, Maura Corcini; DAL'IGNA, Cláudia (Orgs.). **In/Exclusão**: nas tramas da escola. Canoas: ULBRA, 2007. p. 11-33.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Henn. Das balizas para abordar o tema da inclusão. In: LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Henn (Orgs.). **Inclusão e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 07-18.

LORENZI, Gislaine Cristina Correr; PÁDUA, Tainá-Rekã Wanderley de. Blog nos anos iniciais do fundamental I: a reconstrução de sentido de um clássico infantil. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 35-54.

MACHADO, Patrícia Aparecida. “**Conecto-me; logo, existo**”: narrativas e práticas de leitura de jovens leitores inseridos na cultura digital. Orientadora: Rosa Maria Hessel Silveira. UFRGS, 2019, 223 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/202061>. Acesso em: 25 set. 2020.

MACHADO, Patrícia Aparecida. Leitura Juvenil diante da Complexidade Cultural Contemporânea. **Linha Mestra**, Campinas, n. 36, p. 631-635, set./dez. 2018. Disponível em: <https://www.lm.alb.org.br/index.php/lm/article/view/190>. Acesso em: 18 nov. 2023.

MACHADO, Patrícia Aparecida; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Novas práticas juvenis de leitura: cultura digital e formas de apropriação. **Interdisciplinar**, São Cristóvão, v. 33, p. 48-67, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/interdisciplinar/article/view/14176>. Acesso em: 04 mar. 2023.

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva; CARDOSO, Ana Paula Lima Barbosa. A pessoa com deficiência e a crise das identidades na contemporaneidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 139, p. 45-61, jan./abr. 2010. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742010000100003&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742010000100003&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 24 abr. 2021.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNTvxYtCQHCJFyhsJ/?format=pdf>. Acesso em: 24 set. 2023.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/KCJrrfcWgxsnhp8ZVN4R4Jt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 set. 2023.

MARCUSCHI, Luís Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2010.

MASSOLA, Gisele. **Significados de leitura e produções de identidades**: um estudo de práticas da Biblioteca Comunitária //é Ará. Orientadora: Iara Tatiana Bonin.

ULBRA, 2009, 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2009. Disponível em: <https://servicos.ulbra.br/BIBLIO/PPGEDUM095.pdf>. Acesso em: 25 set. 2020.

MATA, Maria Aparecida da. **Leitor proficiente**. Glossário Ceale. Belo Horizonte: UFMG/FACED, 2023. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/leitor-proficiente>. Acesso em: 15 out. 2023.

MELLO, Darlize Teixeira de. **Provinha Brasil (ou “provinha de leitura”?)**: mais “uma avaliação sob medida” do processo de alfabetização e “letramento inicial?”. Orientadora: Iole Maria Faviero Trindade. UFRGS, 2012. 433 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/61756/000866061.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 maio 2023.

MESQUITA, Isabel Chaves Araújo; CONDE, Mariana Guedes. A evolução gráfica do livro e o surgimento dos e-books. In: CONGRESSO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO NA REGIÃO NORDESTE, X, 2008, São Luís. **Anais [...]**. São Luís: Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. p. 01-06. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/regionais/nordeste2008/resumos/r12-0645-1.pdf>. Acesso em: 30 out. 2023.

MEYER, Dagmar Estermann. **Identidades traduzidas**: cultura e docência teuto-brasileiro-evangélica no Rio Grande do Sul. Santa Cruz do Sul: Sinodal/Edunisc, 2000.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas ou Sobre como fazemos nossas investigações. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2012. p. 15-22.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Avaliação nacional da alfabetização (ANA)**: documento básico. Brasília: INEP, 2013. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/saeb/2013/livreto\\_ANA\\_online.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2013/livreto_ANA_online.pdf). Acesso em: 12 set. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 7, de 14 de dezembro de 2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf). Acesso em: 11 ago. 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução n. 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Disponível em:

[https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNECPN22017.pdf?query=curriculo](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22017.pdf?query=curriculo). Acesso em: 17 out. 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE)**. 2023.

Publicado em: 21 jun. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/pnate/manuais-e-material-de-apoio>.

Acesso em: 03 jul. 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Portaria n. 250, de 05 de julho de 2021**. Estabelece as diretrizes de realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) no ano de 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-250-de-5-de-julho-de-2021-330276260>. Acesso em: 09 set. 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Portaria n. 267, de 21 de junho de 2023**. Estabelece as diretrizes de realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb no ano de 2023. Disponível em: [https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-267-de-21-de-junho-de-2023-\\*-496076140](https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-267-de-21-de-junho-de-2023-*-496076140). Acesso em: 17 out. 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Portaria n. 271, de 22 de março de 2019**. Estabelece as diretrizes de realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) no ano de 2019. Disponível em: [https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/68367719/do1-2019-03-25-portaria-n-271-de-22-de-marco-de-2019-68367454](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/68367719/do1-2019-03-25-portaria-n-271-de-22-de-marco-de-2019-68367454). Acesso em: 22 out. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Avaliação da Educação Básica. **Nota Técnica: Teoria de Resposta ao Item**. 2012. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/nota\\_tecnica/2011/nota\\_tecnica\\_tri\\_enem\\_18012012.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/nota_tecnica/2011/nota_tecnica_tri_enem_18012012.pdf). Acesso em: 25 set. 2020.

MOMO, Mariangela. **Mídia e consumo na produção de uma infância pós-moderna que vai à escola**. Orientadora: Marisa Vorraber Costa. UFRGS, 2007. 366 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/12185/000617541.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 28 out. 2023.

MOMO, Mariangela; COSTA, Marisa Vorraber. Crianças escolares do século XXI: para se pensar uma infância pós-moderna. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 965-991, set./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/NBpzTPtSzby3Dvf3ZP9fFGh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 out. 2023.

MONTE, Ana Lidia Lopes do Carmo; VIDAL, Eloisa Maia. Avaliações de larga escala em municípios brasileiros no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 21, p. 101-117, ago. 2020. Disponível em: <https://www.e->

[publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/44105/34686](http://publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/44105/34686). Acesso em: 07 mar. 2022.

MORAES, Ana Luiza Coiro; LISBOA FILHO, Flavi Ferreira; LISBOA, Maria da Graça Portela. Os Estudos Culturais e a Pesquisa em Televisão: uma Análise de Representação e Identidade no Galpão Crioulo. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO LATINO-AMERICANA DE INVESTIGADORES DA COMUNICAÇÃO, 2014, Peru. **Anais [...]**. Peru: ALAIC. p. 01-22. Disponível em: <https://congreso.pucp.edu.pe/alaic2014/wp-content/uploads/2013/09/alaic-com-intercultural-e-folk.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2022.

MORAN, José. **Aprendizagem significativa**. Entrevista ao Portal Escola Conectada da Fundação Ayrton Senna. Publicada em: 01 ago. 2008. Disponível em: [https://moran.eca.usp.br/textos/educacao\\_inovadora/significativa.pdf](https://moran.eca.usp.br/textos/educacao_inovadora/significativa.pdf). Acesso em: 11 out. 2023.

MORO, Roberta Gerling. **Literatura digital infantil**: práticas de leitura no contexto familiar. Orientador: Edgar Roberto Kirchof. ULBRA, 2018. 246 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2018. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=6328478](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6328478). Acesso em: 25 set. 2020.

NARODOWSKI, Mariano. Onze teses urgentes para uma pedagogia do contra-isolamento. **Blog do Pensar a Educação**. Publicado em: 13 maio 2020. Disponível em: <https://pensaraeducacao.com.br/blogpensaraeducacao/onze-teses-urgentes-para-uma-pedagogia-do-contra-isolamento/>. Acesso em: 20 jul. 2020.

NEIRA, Marcos Garcia; LIPPI, Bruno Gonçalves. Tecendo a Colcha de Retalhos: a bricolagem como alternativa para a pesquisa educacional. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 607-625, maio/ago. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/pHCFjV8GgSqngsFqxp7Rtf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 04 set. 2022.

OLIVEIRA, Ana Paula de Matos. **A Prova Brasil como política de regulação da rede pública do Distrito Federal**. Orientador: José Vieira de Sousa. UNB, 2011. 276 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2011. Disponível em: [https://www.repositorio.unb.br/bitstream/10482/9334/1/2011\\_AnaPauladeMatosOliveira.pdf](https://www.repositorio.unb.br/bitstream/10482/9334/1/2011_AnaPauladeMatosOliveira.pdf). Acesso em: 10 set. 2020.

PAPAS DA LÍNGUA. **Essa Não É a Sua Vida**. Gravadora: Sony Music, 1996. 6min8seg. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fSKMZDG5djQ>. Acesso em: 03 mar. 2023.

PARÁISO, Marlucy Alves. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 122, p. 283-303, maio/ago. 2004. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/JrF5H8r96wRTvTDLShzYpcM/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 19 set. 2022.

PETIT, Michèle. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. São Paulo: Editora 34, 2010.

PINTEREST. **Tirinha de Bob Thaves**. 2023. Disponível em:

<https://br.pinterest.com/pin/403283341640178447/>. Acesso em: 16 out. 2023.

POPKEWITZ, Tom; LINDBLAD, Sverber. Estatísticas educacionais como um sistema de razão: relações entre governo da educação e inclusão e exclusão sociais.

**Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXII, n. 75, p. 111-148, ago. 2001.

Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302001000200008&script=sci_abstract&tlng=pt)

[73302001000200008&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302001000200008&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 20 set. 2020.

ROJO, Roxane. A concepção de leitor e produtor de textos nos PCNs: “Ler é melhor do que estudar”. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção; COSTA, Sergio Roberto (Orgs.). **Leitura e Escrita na Formação de Professores**. São Paulo: Musa; UFJF; INEP; COMPED, 2002. p. 31-52.

ROJO, Roxane (Org.). **Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

ROJO, Roxane. Alfabetização e letramentos múltiplos: como alfabetizar letrando? In: RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane (Orgs.). **Língua Portuguesa: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 15-36. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2011-pdf/7840-2011-lingua-portuguesa-capa-pdf/file>. Acesso em: 27 nov. 2023.

ROJO, Roxane. Entre plataformas, Odas e protótipos: novos multiletramentos em tempos de Web2. **The ESpecialist: Descrição, Ensino e Aprendizagem**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 01-20, jan./jul. 2017b. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/32219/23261>. Acesso em: 11 out. 2023.

ROJO, Roxane. Entrevista com especialista. **Revista Nova Escola**, São Paulo, jan. 2017a. Disponível em: <https://novaescola.org.br/bncc/conteudo/29/roxane-rojo-ha-muitos-paises-recuando-no-tempo-com-seus-curriculos-aqui-estamos-evoluindo>. Acesso em: 24 fev. 2023.

ROJO, Roxane. Entrevista concedida a Luiza Vicentini e Juliene Kely Zanardi. **Palimpsesto**, Rio de Janeiro, n. 21, ano 14, p. 329-339, jul./dez. 2015. Disponível em:

<http://www.pgletras.uerj.br/palimpsesto/num21/entrevista/Palimpsesto21entrevista01.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2023.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.



ROJO, Roxane. Multiletramentos na escola: uma entrevista com Roxane Rojo. Entrevista concedida a Geam Karlos-Gomes e Ana Maria dos Santos Honorato da Silva. **Educitec – Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, Manaus, v. 8, p. 01-12, 2022. Disponível em: <https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/1998/866>. Acesso em: 31 out. 2023.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012. p. 11-31.

ROJO, Roxane. Por novos e múltiplos letramentos. **Na Ponta do Lápis**, São Paulo, ano XII, n. 27, p. 06-11, jul. 2016. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/arquivos/5917/npl27-03ago2016.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2023.

SANTOS, Juliano Vilmar dos. **Sentidos da Prova Brasil de Língua Portuguesa nas vozes de alunos do nono ano do Ensino Fundamental**. Orientador: Osmar de Souza. FURB, 2017. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2017. Disponível em: [https://bu.furb.br/docs/DS/2017/362800\\_1\\_1.pdf](https://bu.furb.br/docs/DS/2017/362800_1_1.pdf). Acesso em: 08 set. 2020.

SANTOS, Luís Henrique Sacchi dos; KARNOPP, Lodenir Becker; WORTMANN, Maria Lúcia Castagna. Apresentação. In: SANTOS, Luís Henrique Sacchi dos; KARNOPP, Lodenir Becker; WORTMANN, Maria Lúcia Castagna (Orgs.). **O que são estudos culturais hoje?** Diferentes praticantes retomam a pergunta do International Journal of Cultural Studies. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. p. 22-32. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/253452/001159493.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 13 set. 2023.

SANTOS, Suzana Lima dos. **Assumindo o compromisso: a responsabilização social da educação por meio dos mecanismos de governo do Programa Cidade Escola**. Orientadora: Adriana da Silva Thoma. UFRGS, 2016. 201 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/143602>. Acesso em: 08 set. 2020.

SARAIVA, Karla; LOUREIRO, Carine. Educação a distância. In: SARAIVA, Karla; LOUREIRO, Carine (Orgs.). **Tecnologias digitais & Educação: uma abordagem além da escola**. Saarbrücken: Novas Edições Acadêmicas, 2017. p. 66-72.

SARAMAGO, José. **O conto da ilha desconhecida**. São Paulo: Cia das Letras, 1998.

SARDAGNA, Helena Venites. Políticas de Educação para todos: um imperativo nos sistemas de ensino. In: LOPES, Maura Corcini; DAL'IGNA, Cláudia. **In/Exclusão: nas tramas da escola**. Canoas: ULBRA, 2007. p. 173-188.

SCARANSI, Rafaela. **Da matriz de referência da Prova Brasil à prova modelo: o letramento prescrito para o professor**. Orientadora: Luzia Bueno. USF, 2013. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade São Francisco, Itatiba, 2013. Disponível em: <https://www.usf.edu.br/galeria/getImage/385/2782379477574231.pdf>. Acesso em: 08 set. 2020.

SIBILIA, Paula. **O show do eu: a intimidade como espetáculo**. Rio de Janeiro: Contratempo, 2016.

SILVA, Thaise. **O “discurso renovador da leitura” e a produção de práticas domésticas de leitura na interação com práticas escolares**. Orientadora: Iole Maria Faviero Trindade. UFRGS, 2007. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/13286>. Acesso em: 25 set. 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos Estudos Culturais em Educação**. Petrópolis: Vozes, 1995a. p. 190-207.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995b.

SILVEIRA, Catharina da Cunha; MEYER, Dagmar Elisabeth Estermann; FÉLIX, Jeane. A generificação da intersectorialidade no Programa Saúde na Escola. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 100, n. 255, p. 423-442, maio/ago. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/QsFK3V7H56XL7rBKK7RcRsf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 mar. 2023.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A leitura e seus poderes: um olhar sobre dois programas nacionais de incentivo à leitura. **Educar em Revista**, Curitiba, n. especial 2, p. 103-120, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/jhPswMvXVkgVgdjBKnvtnMF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 out. 2023.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (Org.). **Estudos Culturais para professor@s**. Canoas: ULBRA, 2008.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel; SIMÕES, Luciene. Avaliando a leitura de crianças de 4a. série: um estudo de questões da avaliação da rede pública do estado do RS. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 13, 2003, Campinas. **Anais [...]**. Campinas: COLE. Disponível em: [https://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes\\_anteriores/anais13/arquivos/seminarios/silveira\\_rosa.htm](https://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais13/arquivos/seminarios/silveira_rosa.htm). Acesso em: 18 out. 2023.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020[1998].

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 05-17, jan./fev./mar./abr. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRxrZk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 fev. 2023.

SOARES, Magda. **Metamemória – memórias**: travessia de uma educadora. São Paulo: Cortez, 2001.

SOARES, Magda. “Não existe um currículo no Brasil”. Entrevista concedida à Sara Mourão Monteiro e Maria Zélia Versiani Machado. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 18, n. 107, p. 05-13, set./out. 2012.

SOUZA, Vanessa Cardoso dos Santos; PAIVA, Nataliana de Souza. Análise da matriz de referência do SAEB de 2015 a 2019: reflexões curriculares em Língua Portuguesa do 6º ao 9º ano do ensino fundamental da Semed/Manaus. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 7, n. 8, p. 76595-76612, ago. 2021. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/33844>. Acesso em: 27 fev. 2023.

SPERRHAKE, Renata. O dispositivo da numeramentalidade e as práticas avaliativas: uma análise da “Avaliação Nacional da Alfabetização”. In: SANTOS, Gilberto Silva dos; SPERRHAKE, Renata; BELLO, Samuel Edmundo López (Orgs.). **Abordagens Filosóficas Contemporâneas em Educação**: Docências, Matemáticas e Subjetivações. Série Praktiké, v. 3. São Leopoldo: Oikos, 2018. p. 64-81. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/214758>. Acesso em: 19 maio 2023.

SPERRHAKE, Renata. **O dispositivo da numeramentalidade e as práticas avaliativas**: uma análise da “Avaliação Nacional da Alfabetização”. Orientador: Samuel Edmundo López Bello. UFRGS, 2016. 191 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/151630>. Acesso em: 08 set. 2020.

SPERRHAKE, Renata. **O saber estatístico como dizer verdadeiro sobre a alfabetização, o analfabetismo e o alfabetismo/letramento**. Orientadora: Clarice Salete Traversini. UFRGS, 2013. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do

Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em:  
<https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/72138>. Acesso em: 08 set. 2020.

SPÓSITO, Marília Pontes; CARRANO, Paulo César Rodrigues. Juventude e políticas públicas no Brasil. In: FÁVERO, Osmar; SPÓSITO, Marília Pontes; CARRANO, Paulo César Rodrigues; NOVAES, Regina Reys (Orgs.). **Juventude e Contemporaneidade**. Brasília: UNESCO; MEC; ANPEd, 2007. p. 179-215.

SPÓSITO, Marília Pontes; SOUZA, Raquel; SILVA, Fernanda Arantes e. A pesquisa sobre jovens no Brasil: traçando novos desafios a partir de dados quantitativos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, p. 01-24, 2018. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/ep/a/cdSt3xCththpDM9rwrNGVg/?format=pdf&lang=pt>.  
 Acesso em: 17 out. 2023.

STEINBERG, Shirley. Produzindo múltiplos sentidos: pesquisa com bricolagem e pedagogia cultural. In: KIRCHOF, Edgar Roberto; WORTMANN, Maria Lúcia Castagna; COSTA, Marisa Vorraber. **Estudos Culturais & Educação: contingências, articulações, aventuras, dispersões**. Canoas: ULBRA, 2015. p. 211-242.

STEINBERG, Shirley; KINCHELOE, Joe (Orgs.). **Cultura infantil: a construção corporativa da infância**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

STREET, Brian. Eventos de Letramento e Práticas de Letramento: Teoria e Prática nos Novos Estudos do Letramento. In: MAGALHÃES, Izabel (Org.). **Discursos e Práticas de Letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores**. Campinas: Mercado de Letras, 2012. p. 69-92.

STREET, Brian. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Trad. Marcos Bagno. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

STREET, Brian. O que há de “novo” nos Novos Estudos do Letramento? Abordagens críticas do letramento na teoria e na prática. Trad. Ricardo Uebel. **Current Issues in Comparative Education**, New York, v. 5, n. 2, maio 2003.

SUASSUNA, Livia. As práticas de linguagem como objeto de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. In: LEAL, Telma Ferraz; SUASSUNA, Livia (Orgs.). **Ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica: reflexões sobre o currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. p. 69-94.

TERRA, Márcia Regina. Letramento & letramentos: uma perspectiva sócio-cultural dos usos da escrita. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 29-58, 2013. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/delta/a/QJrmPyMcJLqb5mVM6Hn5H5z/?format=pdf&lang=pt>.  
 Acesso em: 03 mar. 2023.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso**. Campinas: Pontes, 1988.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2010[1995].

TRAVERSINI, Clarice Salete; BELLO, Samuel Edmundo López. O numerável, o mensurável e o auditável: estatística como tecnologia para governar. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 135-152, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/8267/5535>. Acesso em: 07 set. 2023.

VARGAS, Juliana; MELLO, Gelson Alexandre dos Santos. Narrativas de jovens sobre o currículo escolar: análise sobre o futuro profissional. In: SIMPÓSIO JUVENTUDES CONTEMPORÂNEAS, 1, 2018, Porto Alegre. **Anais [...]**. Porto Alegre: PUCRS. p. 01-12. Disponível em: <https://editora.pucrs.br/acessolivre/anais/simposio-juventudes-contemporaneas/assets/edicoes/2018/arquivos/28.pdf>. Acesso em: 15 set. 2020.

VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo: um desvio à direita ou Delírios avaliatórios. In: COLÓQUIO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES, X; COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO DE CURRÍCULO, VI, 2012, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: FAE-UFMG. p. 01-17.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão, exclusão, in/exclusão. **Verve**, São Paulo, v. 20, p. 121-135, 2011. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/verve/article/view/14886/11118>. Acesso em: 18 out. 2023.

VIEIRA, Raquel Arrieiro. **Políticas públicas de avaliação em larga escala e suas implicações para o trabalho docente em escolas públicas do município de Viçosa-MG**. Orientadora: Alvanize Valente Fernandes Ferenc. UFV, 2014. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2014. Disponível em: <https://www.poseducacao.ufv.br/wp-content/uploads/2016/10/Disserta%C3%A7%C3%A3o-Raquel-Arrieiro-Vieira.pdf>. Acesso em: 08 set. 2020.

WELLER, Wivian. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 241-260, maio/ago. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/7c6QvcWJc6pX6xwqxYVLFKv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 out. 2023.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Sistema de avaliação da educação básica no Brasil: abordagem por níveis de segmento. In: WERLE, Flávia Obino Corrêa (Org). **Avaliação em larga escala: foco na escola**. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Líber Livro, 2010. p. 21-36.

WERLE, Flávia Obino Corrêa; WERLE, Carolina Obino Corrêa; ANDRADE, Alenis Cleusa de. Sistemas municipais de ensino no Rio Grande do Sul, Brasil: um olhar atento para o professor. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 27, n. 2, p. 569-602, jul./dez.

2009. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rp/v27n02/v27n02a13.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2023.

WESCHENFELDER, Viviane Inês; OLIVEIRA, Joelma Fernandes de; FABRIS, Elí Terezinha Henn. Docência e relações interculturais na fronteira Brasil-Venezuela. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 102, n. 262, p. 668-688, set./dez. 2021. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/4861/4024>. Acesso em: 11 jun. 2023.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 07-72.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna. Análises culturais: um modo de lidar com histórias que interessam à educação. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 71-90.