



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL - UFMS
FACULDADE DE ARTES, LETRAS E COMUNICAÇÃO - FAALC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE LINGUAGENS -
PPGEL

JANY BAENA FERNANDEZ

RESSIGNIFICANDO A AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: DIÁLOGOS ENTRE
SABERES LOCAIS-GLOBAIS NAS PERSPECTIVAS DECOLONIAIS

CAMPO GRANDE
2024

JANY BAENA FERNANDEZ

**RESSIGNIFICANDO A AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: DIÁLOGOS ENTRE
SABERES LOCAIS-GLOBAIS NAS PERSPECTIVAS DECOLONIAIS**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens da Faculdade de Artes, Letras e Comunicação da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, para a obtenção do título de Doutora em Estudos de Linguagens – área de concentração em Linguística e Semiótica.

Área de concentração: Linguística e Semiótica

Linha de pesquisa Linguagens, Identidades e Ensino

Orientadora: Profa. Dra. Nara Hiroko Takaki

CAMPO GRANDE

2024

JANY BAENA FERNANDEZ

**RESSIGNIFICANDO A AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: DIÁLOGOS ENTRE
SABERES LOCAIS-GLOBAIS NAS PERSPECTIVAS DECOLONIAIS**

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Nara Hiroko Takaki
(Orientadora - Presidenta)

Prof. Dr. Alexandre José Pinto Cadilhe de Assis Jácome – UFJF
(Membro Titular)

Profa. Dra. Marcia Lisboa Costa de Oliveira - UERJ
(Membro Titular)

Prof. Dr. Rosivaldo Gomes - UFMS
(Membro Titular)

Profa. Dra. Daniela Sayuri Kawamoto Kanashiro - UFMS
(Membro Titular)

Profa. Dra. Suzana Mizan - Unifesp
(Membro Suplente)

Profa. Dra. Patrícia Graciela da Rocha - UFMS
(Membro Suplente)

Campo Grande, MS, 12 de setembro de 2024.

Dedico este trabalho a cinco pessoas que foram essenciais para a conclusão desta tese. Ao meu pai, "in memoriam", que sempre foi um exemplo de força, conquistas e amor-próprio; à minha orientadora, Nara, cuja orientação transformou não apenas minha vida acadêmica, mas também minha vida profissional e pessoal. Ela estendeu sua mão e me guiou pelo vasto oceano das teorias, afastando-me de pensamentos unilaterais, baseados em "verdades", concretudes, realidades absolutas e fixações, tornando-me, parafraseando Freire (1987), uma mulher mais; aos meus dois filhos, que me inspiraram a registrar e divulgar as situações de preconceito, conflitos e injustiças sociais; e ao Antônio, que surgiu nos momentos finais da minha escrita, oferecendo todo o amor e apoio necessários para que eu concluísse esta pesquisa.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, que durante essa jornada, você foi mais do que uma guia acadêmica; foi uma mentora, uma conselheira e uma fonte constante de inspiração. Sua sabedoria e generosidade em compartilhar seu conhecimento foram essenciais para o desenvolvimento deste trabalho. A cada reunião, suas orientações precisas e suas palavras de encorajamento me ajudaram a superar os desafios e a crescer como pesquisadora. Sua dedicação e compromisso com a excelência acadêmica me motivaram a buscar sempre o melhor e a me empenhar com afinco em cada etapa deste processo. Sou grata, especialmente, pelo suporte emocional e pela confiança depositada em mim. Sua crença no meu potencial foi um dos grandes impulsionadores desta conquista. Levo comigo não apenas o aprendizado científico, mas também o exemplo de ética, dedicação e paixão pelo conhecimento que você me transmitiu. Esta tese é também um reflexo do seu esforço e da sua orientação inestimável.

Ao Diego, meu sócio de autoria de artigos e de estudos teóricos, primordial para que cumpríssemos os créditos do curso. Juntos, enfrentamos os desafios, celebramos as conquistas e aprendemos valiosas lições, não apenas acadêmicas, mas também de companheirismo e apoio mútuo.

Ao Leandro, amigo e filósofo, que partilhou a mesma orientadora, dando grande contribuição teórica e motivacional, com suas perspectivas únicas, tornou essa caminhada mais leve e significativa.

À Ana Almeida, que socializou os devaneios da escrita acadêmica, auxiliando para romper com as limitações acadêmicas, estudamos juntas no horário de intervalo de almoço e em grupos de estudo.

Ao meu pai (*in memoriam*), sem ele não estaria enfrentando os desafios todos os dias com facilidade e alegria.

Ao meu querido esposo, Antônio, que foi meu pilar de apoio inabalável durante todo o processo de elaboração desta tese. Esta conquista é um reflexo do nosso esforço conjunto e da força do nosso relacionamento. Sou eternamente grata por sua presença constante e pelo amor que tornou esta realização possível.

Aos meus filhos, que me incentivaram, acreditaram em mim e foram coautores, com as suas vozes, vivências, saberes e produção artística.

À minha mãe e aos meus irmãos, Fernando e Sandra, que respeitaram minhas decisões e corresponderam nos momentos que precisei do aconchego da família.

Ao Rogério, por todo o apoio espiritual ao longo desta jornada. Sua presença e palavras de fé trouxeram serenidade e força nos momentos em que mais precisei. A conexão espiritual que compartilhamos me ajudou a manter o equilíbrio e a perseverança durante os desafios deste caminho. Por me lembrar da importância de cuidar do espírito enquanto enfrentava os desafios acadêmicos. Seu suporte foi essencial para que eu pudesse seguir em frente com confiança e tranquilidade.

Às minhas queridas amigas, Maura e Michele. Vocês foram mais do que companheiras nesta jornada; foram verdadeiras irmãs, sempre presentes com palavras de incentivo, gestos de carinho e momentos de descontração que fizeram toda a diferença. Nos dias difíceis, foram vocês que trouxeram leveza e alegria, lembrando-me da importância de ter por perto pessoas que nos querem bem.

À minha gestora de 2020, Alcione, expresso minha mais profunda gratidão por ter me proporcionado a oportunidade e a abertura para iniciar o curso de doutorado. Sua visão, apoio e compreensão foram fundamentais para que eu pudesse embarcar nessa jornada acadêmica.

À minha chefe, Denise, por seu apoio e orientação ao longo desta trajetória. Sua liderança inspiradora, sua paciência e sua confiança em meu trabalho foram importantes para que eu pudesse alcançar este marco. Ela me ofereceu as oportunidades e os recursos necessários para que eu pudesse conciliar minha vida profissional com os estudos.

Ao Itamar, que cedeu seu olhar de revisor, professor de Língua Portuguesa, contribuindo nas várias versões do projeto de pesquisa.

Às minhas preciosas joias, meus netos Miguel e Bernardo. Vocês são a luz que ilumina meus dias e a alegria que aquece meu coração. Seus sorrisos e abraços me deram a força e a motivação para seguir em frente nos momentos mais difíceis desta jornada.

À Christiane, sempre disposta a ler e contribuir com a minha escrita, enviando textos e emprestando livros.

Ao Kleber e a Marli, que se dispuseram a formatar e revisar a tese e ofereceram o apoio durante o processo da pesquisa.

À Walquiria, que me apoiou profissionalmente e emocionalmente nos momentos de muita demanda de trabalho e de prazos do curso de doutorado.

Aos colegas da avaliação da Semed, que assumiram com responsabilidade e compromisso todo o trabalho enquanto estive ausente, por causa dos estudos do doutorado.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens da Ufms que me instigaram a olhar para as questões linguísticas sob outras perspectivas, enriquecendo minha formação e expandindo minhas capacidades de pesquisa e análise.

Aos professores participaram das bancas de qualificação e de defesa, obrigada pelas leituras cuidadosas e pelas sugestões construtivas que enriqueceram esta pesquisa. Cada comentário e crítica feitos durante a qualificação e a defesa foram fundamentais para aprimorar o trabalho e para meu crescimento como pesquisadora. Sou imensamente grata pela oportunidade de aprender com cada um de vocês. O conhecimento e a experiência compartilhados serão uma base em minha trajetória acadêmica e profissional.

Aos colegas do doutorado, que compartilharam anseios, dúvidas, prazos e angústias da escrita nesta jornada acadêmica.

À equipe da Life30, que a cada treino, orientação e gesto de incentivo fez uma diferença significativa na minha trajetória. Não é apenas sobre o fortalecimento do corpo, mas também sobre o impacto benéfico no bem-estar emocional e na qualidade de vida.

À Eliana, que me ajudou a enxergar novas perspectivas, encontrar forças e cultivar mais tranquilidade e equilíbrio na minha vida. Sou profundamente grato pela jornada de autoconhecimento que trilhamos juntas. Seu trabalho foi transformador!

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Colhendo memórias (2020).....	27
Figura 2 – Professora e alunos da 8ª série, na EM José Rodrigues Benfica, em uma apresentação de trabalho com o tema Guerra entre Estados Unidos e Iraque em 2003	31
Figura 3 – Mexicano de bicicleta	74
Figura 4 – Ciclo de redesign.....	89

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Escolas municipais selecionadas em que houve a aplicação da avaliação diagnóstica do 8º ano do ensino fundamental.....	49
Quadro 2 – Amostra das avaliações que compõe o corpus da pesquisa.	51
Quadro 3 – Teste de Produção de Texto: Critério de Correção e Níveis	78
Quadro 4 – Teste de Produção de Texto: Fuga ao Tema	78
Quadro 5 – Teste de Leitura: Tema do texto	79
Quadro 6 – Estrutura do teste de leitura.....	117
Quadro 7 – Frequência.....	119
Quadro 8 – Faixa etária.....	120
Quadro 9 – Percentual de acerto por item.....	120

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
Covid-19	<i>Coronavirus Disease 2019</i>
D	Descritor
DAV	Divisão de Avaliação
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
Gefem	Gerência do Ensino Fundamental e Ensino Médio
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBTQIAPN+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Queer, Intersexuais, Assexuais, Pansexuais, Não binárias
MEC	Ministério da Educação
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
OMS	Organização Mundial de Saúde
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
Promover	Programa Municipal de Avaliação Externa de Desempenho de Alunos da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS
PPP	Projetos Políticos Pedagógicos
Reme	Rede Municipal de Ensino
Saeb	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
Semed	Secretaria Municipal de Educação
Suped	Superintendência de Gestão das Políticas Educacionais
TCT	Teoria Clássica dos Testes
TDICs	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TRI	Teoria de Resposta ao Item
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

RESUMO

Esta pesquisa trata de avaliação educacional de alunos do 8º ano do ensino fundamental em larga escala, realizada em 2018, pela Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande – MS. Tem como objetivo analisar e ressignificar as propostas de avaliações externas e em larga escala da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS, realizada em 2018, promovendo diálogos entre saberes locais-globais a partir de perspectivas decoloniais, transitando pelos letramentos críticos, com a intenção de desconstruir abordagens hegemônicas e tentar propor processos avaliativos mais inclusivos, contextualizados e alinhados às realidades. Para tal, fomento diálogos, acerca dos diferentes saberes, locais-globais. A metodologia de pesquisa é documental, de natureza qualitativa, com estudo interpretativo. O embasamento teórico está alicerçado, principalmente, em teorias que tratam da linguagem, da avaliação, das visões decoloniais e dos letramentos críticos como princípios que buscam compreender a diversidade e a complexidade da sociedade atual. Sendo assim, os contextos locais são evidenciados e vinculados ao processo histórico global que legitimou e normalizou pensamentos hegemônicos, oriundos de uma visão eurocêntrica que desencadeou crises sociais, fortemente destacadas em tempos atuais. Ressalto que essa perspectiva pode transformar as práticas avaliativas, pela expansão na (re)construção de significados, o que provavelmente refletirá na elaboração dos testes, por meio de uma visão “pluri” e horizontal dos professores e nos discursos presentes nas produções textuais dos alunos, perante as avaliações educacionais, devido à valorização de saberes locais. Espera-se que tal estudo proporcione diálogos mais horizontais, o que pode contribuir para ressignificar conhecimentos e concepções de avaliação educacional com base em outras construções de sentido, desconstruindo visões universais, hegemônicas e eurocêntricas que são observadas em contextos educacionais.

Palavras-chave: avaliação do ensino fundamental; perspectivas decoloniais; letramentos críticos; diálogos entre saberes locais-globais.

ABSTRACT

This research deals with large-scale educational assessment of 8th-grade elementary school students, conducted in 2018 by the Municipal Department of Education of Campo Grande – MS. Its objective is to analyze and reframe the proposals for external and large-scale assessments within the Municipal Education Network of Campo Grande/MS, carried out in 2018, fostering dialogues between local and global knowledge from decolonial perspectives, navigating through critical literacies, with the intention of deconstructing hegemonic approaches and proposing more inclusive, contextualized, and reality-aligned assessment processes. To this end, it promotes dialogues regarding different types of knowledge, both local and global. The research methodology is documentary in nature, qualitative, and based on an interpretive study. The theoretical foundation is primarily grounded in theories that address language, assessment, decolonial visions, and critical literacies as principles aimed at understanding the diversity and complexity of today's society. Thus, local contexts are highlighted and linked to the global historical process that legitimized and normalized hegemonic thoughts, stemming from a Eurocentric vision that triggered social crises, which are prominently emphasized in current times. I emphasize that this perspective can transform assessment practices through the expansion in the (re)construction of meanings, which will likely be reflected in the development of tests, through a "pluri" and horizontal view of teachers and in the discourses present in students' written productions regarding educational assessments, due to the appreciation of local knowledge. It is expected that this study will foster more horizontal dialogues, which can contribute to the re-signification of knowledge and educational assessment conceptions based on other constructions of meaning, deconstructing universal, hegemonic, and Eurocentric views that are observed in educational contexts.

Keywords: evaluation of elementary education; decolonial perspectives; critical literacies; dialogues between local-global knowledge.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 A URGÊNCIA DE NOVAS ABORDAGENS: JUSTIFICANDO A RESIGNIFICAÇÃO DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL SOB A ÓTICA DECOLONIAL.....	20
2 MEU LÓCUS DE ENUNCIÇÃO, MEUS CONSTRUCTO E CONTINGÊNCIAS RELACIONADAS À AVALIAÇÃO EDUCACIONAL	27
2.1 EU E A AVALIAÇÃO	29
2.2 CONTINGÊNCIAS DURANTE A PESQUISA: UM REPENSAR DA PESQUISADORA E DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO NO CONTEXTO DA REME.....	35
2.3 PERSPECTIVA DE LÍNGUA/LINGUAGEM QUE PERMEIA ESTA ESCRITA: CONFLITOS E NEGOCIAÇÕES EM EVIDÊNCIA	41
3 METODOLOGIA EM DIÁLOGO	46
4 CENÁRIOS DA PESQUISA: CONTEXTOS DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL	60
4.1 A BNCC E AS PERSPECTIVAS AVALIATIVAS	61
4.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DO RECORTE DA PESQUISA: AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA AMOSTRAL DO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REME DE CAMPO GRANDE-MS	75
5 PERSPECTIVAS DECOLONIAIS COM TRÂNSITO PELOS LETRAMENTOS CRÍTICOS	80
5.1 DIÁLOGOS HORIZONTAIS ENTRE SABERES LOCAIS-GLOBAIS: UMA OPÇÃO DECOLONIAL	80
5.2 EM TRÂNSITO PELOS LETRAMENTOS CRÍTICOS	85
5.3 UMA TENTATIVA DE DECOLONIZAR PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL DA AVALIAÇÃO DOS ESTUDANTES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	93
5.3.1 Teste de produção textual	100
5.3.2 Análise dos excertos.....	103

6 O QUE OS RESULTADOS DOS TESTES DE LEITURA NOS DIZEM?	
.....	111
6.1 POPULAÇÃO AVALIADA EM LEITURA	119
6.2 PERCENTUAL DE ACERTO POR ITEM	120
6.3 UMA TENTATIVA DE PROPOSTA DE QUESTÕES PARA AVALIAÇÃO NA PERSPECTIVA DE DECOLONIAL	152
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	171
REFERÊNCIAS	178
ANEXOS	189

INTRODUÇÃO

Esta investigação tem como foco as avaliações educacionais, com o objetivo de analisar e ressignificar as propostas de avaliações externas e em larga escala da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS, realizadas em 2018. A pesquisa busca promover diálogos entre saberes locais-globais a partir de perspectivas decoloniais, articulando-se com os letramentos críticos para desconstruir abordagens hegemônicas e propor processos avaliativos mais inclusivos, contextualizados e alinhados às realidades socioculturais.

Especificamente, esta investigação se propõe a: (1) analisar, sob uma perspectiva decolonial e em convergência com os letramentos críticos, a proposta de produção textual utilizada na avaliação externa em larga escala ofertada aos estudantes dos anos finais do ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS em 2018, conforme o *corpus* delineado nesta tese; e (2) investigar os conceitos de língua e linguagem que fundamentam a elaboração dessas avaliações, a fim de tentar apresentar uma proposta de questões de múltipla escolha sob uma perspectiva decolonial, que valorize os saberes locais e promova a inclusão sociocultural no processo avaliativo.

Além disso, o estudo pretende criar diálogos entre diferentes saberes locais-globais para expandir os entendimentos acerca dos processos de avaliação na área de Língua Portuguesa. O foco recai sobre os testes de leitura e produção textual, compreendidos não apenas como instrumentos de medição do desempenho, mas como práticas pedagógicas que podem contribuir para a formação de alunos críticos, autônomos e conscientes de seu papel na sociedade.

Assim, a presente investigação não se limita à análise das avaliações, mas almeja propor uma reflexão mais ampla e contextualizada, capaz de contribuir para o desenvolvimento de práticas avaliativas mais inclusivas e dialógicas, que valorizem a pluralidade de saberes e experiências dos estudantes.

A avaliação educacional, em especial no contexto brasileiro, tem se mostrado um campo fértil de reflexões e transformações. Ao longo dos anos, ela se consolidou como uma ferramenta central no diagnóstico e melhoria das práticas pedagógicas, além de ser um termômetro do desenvolvimento

educacional em nível nacional e local. Neste trabalho, busquei uma compreensão mais aprofundada das contingências e complexidades que envolvem a avaliação na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS (REME), considerando especialmente o 8º ano do ensino fundamental.

O ponto de partida deste estudo foi o meu *lócus* de enunciação, cujas experiências pessoais e profissionais influenciaram à minha maneira de compreender e repensar o processo avaliativo. A minha relação com a avaliação educacional, explorada na seção 2.1, revela um processo contínuo de reflexão e (re)construção à luz das contingências surgidas ao longo da pesquisa. Esses desafios não apenas influenciam as decisões metodológicas, mas também oferecem uma oportunidade para reavaliar criticamente o sistema de avaliação no contexto da REME.

A justificativa deste trabalho está ancorada na necessidade de ampliar os diálogos sobre as práticas avaliativas, especialmente à luz da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e das perspectivas avaliativas que emergem a partir de sua implementação. Nesse sentido, a pesquisa propõe uma análise crítica dos resultados obtidos na Avaliação Diagnóstica Amostral do 8º ano, realizada na REME de Campo Grande/MS, com foco nas produções textuais dos estudantes e nas questões relacionadas à leitura e interpretação.

Para fundamentar essa análise adotei, na investigação, uma abordagem decolonial, que buscou romper com as perspectivas avaliativas tradicionais e valorizar saberes locais-globais em um diálogo horizontal. O trânsito pelos letramentos críticos se inseriu como uma tentativa de oferecer uma nova perspectiva sobre os testes de produção textual e de leitura aplicados. Assim, este trabalho propôs não apenas compreender as propostas e os resultados desses testes, mas também tentou elaborar novas formas de avaliação que estejam em sintonia com a diversidade e pluralidade cultural dos alunos.

Por fim, ao longo da análise dos excertos textuais dos estudantes e dos resultados dos testes de leitura, apresentei questões importantes sobre o percentual de acerto por item e sobre a validade das avaliações diagnósticas aplicadas. Em seguida criei uma proposta de avaliação que se aproxima das perspectivas decoloniais e aos letramentos críticos, sempre sujeita às críticas, tentando contribuir para o desenvolvimento integral dos estudantes do ensino fundamental.

Este trabalho, portanto, é uma tentativa de repensar a avaliação educacional a partir de um olhar crítico e transformador, que leve em conta as realidades locais-globais, além das demandas contemporâneas por uma educação mais inclusiva e democrática.

Isso posto, desenvolvi esta tese, a partir da seguinte pergunta: como as avaliações externas e em larga escala, realizadas na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS, em 2018, podem ser ressignificadas a partir de uma perspectiva decolonial e dos letramentos críticos, promovendo diálogos entre saberes locais-globais e desconstruindo abordagens hegemônicas?

Para tanto, procuro estabelecer um diálogo, caracterizado como um discurso verbal impresso, que de acordo Volóchinov (2018, p. 348),

pode ser compreendido de modo mais amplo, não apenas como uma comunicação direta em voz alta entre pessoas face a face, mas como qualquer comunicação discursiva, independentemente do tipo. Um livro, ou seja, *um discurso verbal impresso*, também é um elemento de comunicação discursiva. (Grifo do autor).

Essa concepção de diálogo está imbricada nos meus posicionamentos situados, o que se refletirá na metodologia, na interpretação, na análise dos dados e na escrita da tese.

Nessa perspectiva, a “língua é real apenas no diálogo. O enunciado é somente um elemento da interação discursiva, orientado para uma reação responsiva [...] A orientação daquele que compreende também é ativa e dialógica” (Volóchinov, [1929] 2018, p. 347). De tal modo, os envolvidos na interação possuem papel ativo, e o que está em jogo é desprendido de um significado fixo e genérico, que pode ser carregado para outros contextos. O significado é instantâneo e conduz a uma atividade responsiva do seu usuário que o transforma.

O pensamento de Volóchinov, [1929] 2018 se aproxima do pós-estruturalismo que trouxe uma das contribuições mais importantes para os estudos das linguagens, ao reconhecer-lhe o caráter inerentemente social. “Na verdade, ela [língua/linguagem]¹ não é transmitida; ela é continuada, mas como

¹ Para a pesquisa em curso, escolhi não separar língua de linguagem, com base num conceito mais amplo em que uma não exclui a outra, elas coexistem em sua performatividade. (Pennycook, 2010; Takaki, 2017).

um processo de formação ininterrupto. Os indivíduos não recebem em absoluto uma língua pronta; eles entram nesse fluxo da comunicação discursiva”. (Volóchinov, [1929] 2018, p. 198).

Levando-se em consideração tais argumentos, preconizo a ideia de que não podemos apreender a língua/linguagem de forma abrangente e passiva, em que um ensina e o outro absorve. Numa interação, existem diversos aspectos que mobilizam a comunicação, o que desencadeia um encontro de diferenças de posicionamentos entre os participantes. Estes competem lutando para manter suas interpretações de sentidos. Vale notar que, por mais insignificantes que possam parecer os enunciados em determinada situação, quando efetivados, podem causar efeitos que evidenciam preconceitos linguísticos.

Cito um exemplo de minha experiência pessoal como docente de uma turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Uma das alunas não se manifestava em sala de aula, ou seja, não lia em voz alta, não perguntava nada e não interagia com os colegas. Ao indagar-lhe sobre o motivo desse comportamento, ela me revelou que não conseguia pronunciar o “lh”. Logo, a estudante pronunciava “cuié” em vez de “colher” e tinha receio de que os colegas debochassem dela.

Naquela situação, a minha visão de língua/linguagem poderia desencadear uma cadeia de relações aluno-aluno, aluno-professor, englobando questões de ensino e aprendizagem. Se negasse o repertório linguístico da aluna, oriundo de seu meio social, e impusesse a estrutura “gramaticalmente correta”, eu não estaria contribuindo para sua aprendizagem. Entretanto, se aceitasse seu vocabulário, estaria mostrando a ela e aos colegas que existem outras formas de expressar a ideia “colher”, demonstrando, assim, que existem diversos repertórios de língua/linguagem.

A vida cotidiana dos alunos é significativa para vislumbrarmos as diferenças e diversidades que temos na sala de aula. Logo, ao invés de realçar as “deficiências” e “problemas” individuais, podemos aproveitar a situação para evidenciar a riqueza cultural e linguística presente em sala e dar um enfoque educacional e sociológico às atividades de leitura e produção textual. (Luke; Freebody, 1997). É significativo e produtivo para o desenvolvimento do conhecimento no meio educacional “pensar a linguagem de baixo para cima. Antes, a gente pensava em um sistema de cima, um sistema abstrato, e

supúnhamos que este sistema era meramente aplicado pelos usuários lá embaixo”. (Menezes de Souza, 2019, p. 246).

Diante disso, selecionei, como fundamentação teórica para ser utilizada nesta tese, questões que tratam da linguagem (Volóchinov, 2018; Bakhtin, 2006, 2011), como princípios que buscam compreender a diversidade e a complexidade da sociedade atual; das visões decoloniais (Dussel, 2009); (Grosfoguel, 2009, 2016); (Maldonado-Torres, 2007); (Mignolo, 2003, 2017); (Mignolo; Walsh, 2018); (Quijano, 2000, 2005) e (Walsh, 2017); das epistemologias do Sul (Santos, 2019); dos letramentos críticos (Cervetti et al., 2001); (Janks, 2010, 2013); (Luke, 2012); (Menezes de Souza, 2011, 2013, 2019); (Monte Mór, 2018, 2019); (Takaki, 2017, 2019) e da avaliação educacional (Luckesi, 2008, 2011, 2018).

A crítica/autocrítica reflexiva (Takaki, 2019; 2020) conduz-me para a seleção de tal referência, pois encontro-me na posição de técnica da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande – MS (Semed) e, na maioria das vezes, realizo formações e orientações destinadas aos professores, com o propósito de que sejam disseminadas nas escolas. Entendo que, antes de oferecê-las, é preciso ouvir os professores da escola, visto que o lugar de escuta é tão importante como o lugar de fala para não ficar no campo da abstração e o que causa reflexões e mudanças deve estar vinculado à prática social. (Street, 1984).

Partindo da perspectiva de linguagem bakhtiniana, reitero que interpreto as produções dos estudantes dos anos finais do ensino fundamental das escolas da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS, relacionando com documentos referentes à avaliação educacional, oriundos do MEC/Inep e da Semed, segundo um estilo de análise que busca manter uma relação dialógica (Bakhtin, 2011). Considerando a complexidade da linguagem, meus enunciados emergentes contemplam minhas apreensões, interpretações e reflexividades.

No que tange ao contexto social, levo em conta a multiplicidade de formatos de informações veiculadas e o grande número de dados oriundos de redes sociais, com autorias diversas, que me afetam. Isto posto, as práticas educacionais, advindas das políticas educacionais, devem prever tal conjuntura dentro da realidade local, que neste cenário é a da escola. Uma dessas práticas refere-se à avaliação educacional, ponto fulcral desta pesquisa.

Após a introdução desta pesquisa, justifico “parcialmente” por meio da linguagem escrita, pois além do que expus, outros sentimentos, emoções, sentidos transcenderam durante o trabalho e não puderam ser capturados e registrados, considerando o gênero tese que restringe expressões, linguagens por estar ainda vinculado ao saber científico.

1 A URGÊNCIA DE NOVAS ABORDAGENS: JUSTIFICANDO A RESIGNIFICAÇÃO DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL SOB A ÓTICA DECOLONIAL

Só a palavra nos põe em contato com as coisas mudas. A natureza e os animais são desde logo prisioneiros de uma língua, falam e respondem a signos, mesmo quando se calam; só o homem consegue interromper na palavra, a língua infinita da natureza e colocar-se por instante diante das coisas mudas. (Agamben, 1999, p. 112).

Para iniciar a escrita deste tópico, coloco-me na posição de uma professora que trabalha na Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande-MS, especificamente, no setor da avaliação para anunciar meu incômodo, relacionadas às “coisas” que tratam da avaliação educacional. Vou me colocar diante das avaliações silenciadas, após o processo de aplicação e emissão de relatório dos resultados, para interromper o que foi encerrado e arquivado. Quero ouvir voz aos saberes/conhecimentos locais dos alunos, com o uso da palavra, aqui evidenciada na escrita desta tese, ao que foi ignorado, por não estar previsto em uma matriz elaborada a partir de uma visão política, oriunda de um sistema capitalista.

Pretendo, como Agamben (1999) menciona, colocar-me diante das coisas mudas para analisar os documentos que versam sobre avaliação educacional, oriundos do Inep/MEC, da Semed, como também àqueles produzidos pela e na escola, visto que cabe ao homem o poder de interromper “na palavra, língua infinita da natureza”. (Agamben, 1999, p. 112).

O silêncio aqui é tratado como uma forma de linguagem que expressa a apatia, o isolamento e o distanciamento entre o local (produção na/pela escola) e o global (políticas oriundas do MEC/Inep e da Semed). Na contemplação, diante do silêncio, eu, no papel de pesquisadora tenho o árduo trabalho de produzir significados/sentidos, a partir dos vários dados que afunilam e sintetizam a avaliação educacional.

A avaliação externa em larga escala se tornou muito comum, foi intensificada e alastrada pelo caminhar histórico da implantação da avaliação em larga escala no Brasil, que se iniciou na década de 80, mas teve sua maior força em 1995, devido à introdução de inovações metodológicas em seu desenho. Esse processo foi interferindo no currículo nas escolas, principalmente nas

avaliações de aprendizagens que passaram a imitar os testes objetivos de larga escala, aplicados a cada dois anos nas unidades escolares. (Bonamino; Sousa, 2012). Contudo avaliar não é medir, é algo muito mais significativo e complexo, principalmente no meio educacional.

Diante desse contexto histórico, lanço o seguinte questionamento: qual é o sentido de inúmeras linguagens gastas em documentos sem que haja diálogo entre saberes locais, da escola e os globais, do MEC/Inep e da Semed?

Na vastidão de palavras desgastadas, “os homens [...] vivem sua existência como seres falantes sem compreender o sentido da linguagem” (Agamben, 1999, p. 114). Isso ocorre porque a linguagem se constrói no diálogo, que é permeado por conflitos e negociações. No contexto da pesquisa que apresento, o diálogo que deve prevalecer e se fortalecer entre os que escrevem, realizam testes, e emitem dados sobre avaliação educacional, e aqueles que são avaliados, é o diálogo de cunho mais horizontal. Neste tipo de interação, todos têm voz, oportunidades, e seus valores são respeitados. A contribuição é enriquecida, pois todos os envolvidos no processo de avaliação podem expressar suas opiniões e negociar diante dos conflitos que surgem.

A linguagem não é apenas um instrumento de comunicação; seus significados emergem e se constroem no decorrer da interação entre as partes. Assim, posiciono-me frente às “coisas mudas” mencionadas por Agamben (1999), que no contexto da avaliação educacional, referem-se àquelas armazenadas em documentos ou restritas às escolas, esperando que alguém seja o porta-voz para informar àqueles que podem utilizá-las e valorizá-las como saberes importantes.

Por isso, busquei produzir diálogos mais horizontais sob as perspectivas decoloniais para que houvesse a compreensão da existência e da importância dos múltiplos saberes relacionados à avaliação. Não se trata de uma “compreensão de um sentido lógico; que também poderia ser lido com os olhos, trata-se de um sentido mais profundo que não pode ser decifrado a não ser através das feridas [...]”. (Agamben, 1999, p. 114).

As feridas, nesta pesquisa, se referem à incisão deixada pelas formas de avaliar, como mecanismo disciplinador de condutas sociais (Luckesi, 2011), resultante de ideologias e estruturas que formam o nosso cenário sociocultural.

Esses pensamentos são advindos do processo de colonização do país durante o século XVI. Nesse processo, houve a imposição da cultura europeia diante dos povos nativos, organização das relações sociais de forma hierárquica, caracterizadas pela dominação e definições de papéis sociais dos índios, negros, mestiços e mulheres, entre outros que foram compondo a sociedade brasileira. Tais marcas, que se encontram em evidência até este século, refletem as nossas maneiras de ser, saber e pensar.

Segundo Kertész (2004, p. 206),

Toda língua, todo o povo, toda civilização tem um Eu dominante que registra o mundo, domina-o e também o representa. Esse Eu em atividade permanente é um sujeito com quem uma grande coletividade – uma nação, um povo, uma cultura – pode, com mais ou menos sucesso, identificar-se.

Diante disso, busco resgatar as palavras gastas como forma de entrada para eu compreender a diversidade e a complexidade da sociedade atual. Quero com este estudo proporcionar diálogos mais horizontais, como contribuição para ressignificar conhecimentos e concepções de avaliação educacional, a partir de outras construções de sentido, indo além das universais e hegemônicas manifestadas no contexto educacional.

Primeiramente, realizei² pesquisa no banco de teses da Capes, da UFMS e da USP, na linha da Linguística Aplicada, nos temas: avaliação educacional e perspectivas decoloniais. Todavia, não encontrei arquivo algum que tratasse da avaliação educacional sob essas perspectivas.

Os trabalhos localizados ou abordam a avaliação educacional em outra perspectiva ou, dentro das perspectivas decoloniais, ou possuem outro enfoque, como a dissertação *A questão da avaliação da aprendizagem de língua inglesa segundo as teorias de letramentos* (Duboc, 2007), que trata de uma investigação sobre as concepções e práticas referentes à avaliação da aprendizagem de língua inglesa em comunidades do ensino fundamental.

Realizei busca por artigos científicos com temas próximos a esta investigação na *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e no *Google*

² Esclareço ao leitor que, na tese, minha escrita oscilará entre a primeira pessoa do plural e a primeira pessoa do singular, tal qual um *zoom*, com o objetivo de mostrar as aproximações e ampliações que tive durante o desenvolvimento desta escrita, levando-se em conta a minha subjetividade e intuição, fazendo com que o leitor também siga esse movimento.

Scholar. Foram encontrados dois trabalhos, sob autoria de Pain (2019) e Correa (2019).

A educação decolonial e avaliação escolar: a importância desse diálogo de Pain aborda o “processo avaliativo nas escolas brasileiras e aponta a ausência da perspectiva da decolonidade na prática docente” (Pain, 2019, p. 105). O autor traz questões da decolonialidade do poder (Quijano, 2000), mostrando fragilidades, preconceitos e formas de exclusão existentes na relação entre professor e aluno. Nessa relação, o professor utiliza a avaliação para ter domínio ou para reforçá-lo, fortalecendo, assim, a hierarquia na organização escolar.

Além disso, Pain (2019) trata da meritocracia como forma de esconder as desigualdades e pauta-se em Costa e Grosfoguel (2016) para enfatizar que a decolonialidade deve ser uma prática social constante que reconhece as múltiplas e heterogêneas diferenças na comunidade escolar. Os alunos precisam “ser pensados dentro da complexidade como indivíduo pertencente a um conjunto social de maneira democrática e libertária” (Pain, 2019, p. 116).

Vulnerabilidade social, desafios epistêmicos e conhecimentos rivais: por diálogos mais horizontais, de Correa (2019), discute a complexidade das relações sociais e os sistemas de desigualdade e exclusão, “enfatizando a necessidade de diálogos horizontais com outras epistemologias, saberes não legitimados, experiências sociais que também produzem conhecimentos e constroem referências para diferentes atores sociais”. (Correa, 2019, p. 241).

A autora parte de dois artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos, com o objetivo de problematizar questões que envolvem o papel social da universidade, mediante a construção de conhecimentos hegemônicos. Utilizam das teorias decoloniais (Santos, Meneses, 2010; Mignolo, 2003) para enfatizar a necessidade de uma reflexão acerca das ações pedagógicas repetitivas no meio acadêmico, tendo em vista que tais atitudes reforçam práticas colonizadoras. Assim, Correa (2019) considera oportuno e produtivo o conflito entre conhecimentos válidos e conhecimentos rivais, como uma forma de direitos e de deveres dos cidadãos não se tornarem limitados e domesticados.

Nessa perspectiva, Correa (2019) alude sua proposta de trabalho com adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa que envolve gêneros textuais. São integrantes desse projeto: equipes de trabalho de unidades

socioeducativas, estudantes e funcionários da escola pública e acadêmicos e pós-graduandos da Universidade Estadual de Ponta Grossa. A autora destaca a necessidade de agregar saberes aos conhecimentos de prestígio para ampliá-los, relacioná-los e ressignificá-los em diferentes contextos sociais, tendo em vista a complexidade das relações sociais e dos sistemas de desigualdade e de exclusão.

Os dois artigos supramencionados tratam de temas relevantes para a avaliação educacional, todavia são parciais e situados, possibilitando aberturas para outras abordagens de investigação. Diante disso, destaco a relevância em se tratar de aspectos que não tiveram enfoque nesses dois trabalhos, tais como: avaliação nos anos finais do ensino fundamental, elaboração de testes de língua portuguesa (leitura e escrita), contextualização e impactos sociais, culturais e históricos da avaliação educacional, análise da produção textual dos alunos dos anos finais do ensino fundamental e perspectivas pós-estruturalistas de língua/linguagem.

Em face do exposto, esta pesquisa se justifica pela relevância educacional, acadêmica e social, uma vez que a minha escrita está atrelada do (ao) meu *lócus* de enunciação que direcionou a eleição da opção decolonial³, da concepção de linguagem, da delimitação temporal e da metodologia, o que pode contribuir para ampliação e complementação de pesquisas de temáticas semelhantes já existentes ou que estão por vir.

Além disso, o enfoque em avaliação de Língua Portuguesa (leitura e produção textual) de alunos dos anos finais do ensino fundamental, com embasamento em perspectivas decoloniais configura-se, portanto, como mais um recorte do vasto campo de pesquisa, podendo ser explorado, construído, desconstruído e reconstruído continuamente no movimento investigativo. Ademais, faz-se necessária uma busca constante da compreensão dos sentidos que circulam pelo atual sistema de avaliação da Semed, com vistas ao

³Corroboro Queiroz (2022, p. 108): A opção decolonial é uma concepção outra de mundo, a partir de outras cosmologias e racionalidades [...] decolonial é adjetivo que caracteriza a natureza da práxis, assumindo caráter pluriversal. Assim sendo, o decolonial promove rompimentos com a lógica do pensamento universal, simétrico, linear e eurocentrado. As epistemologias decoloniais servem para abarcar todo o Sul ou todo o mundo não eurocêntrico. É um conceito criado no Sul para preencher provisoriamente uma lacuna analítica, do ponto de vista intelectual, e para satisfazer parcialmente uma necessidade existencial, do ponto de vista do estar-sendo, do sentir e do agir no mundo.

desenvolvimento coletivo, social, profissional e ao meu desenvolvimento pessoal.

Na oportunidade, e ante tal contexto, esclareço que o meu *lócus* de enunciação parte da posição de professora, mulher e mãe. Filha de imigrantes europeus, residi até os 16 anos em Amambai – MS (fronteira com o Paraguai), com uma educação voltada para a colonialidade. Os discursos do meu pai discriminavam os indígenas, os mais pobres e os negros. Dentro do núcleo familiar, havia uma valorização exacerbada ao sistema capitalista, pois meus pais tinham um comércio e visavam o lucro em qualquer relação que tivéssemos.

Eu vivia em conflito interno, pois via os indígenas, pessoas com fome e doentes, animais abandonados e acabava ajudando-os, escondida do meu pai, pois tinha pena e tinha em mente que uma pequena ajuda não nos deixaria mais pobres. Reproduzi muito os (dos) discursos colonizadores acriticamente, acreditando que o patriarca era o detentor do conhecimento até que aos 16 anos, saí da casa dos meus pais, vim para Campo Grande - MS e comecei a viver outra experiência. Fui oprimida, sem emprego, casada com um homem extremamente machista, com a concepção de que a mulher era um ser inferior e tinha obrigação de servir ao marido.

Esses vínculos familiares desencadearam uma dependência emocional e financeira, porém consegui concluir a graduação em Letras/Espanhol e comecei a lecionar em escola pública. Logo, consegui me libertar e me separei. Hoje, sou mãe de dois filhos, e o caçula se revelou homossexual quando tinha 16 anos. Logicamente, foi rejeitado pelo pai. Desde então o meu filho compartilha comigo suas angústias, causadas pelas injustiças e preconceitos.

A partir desse histórico de vida, meu discurso emana das feridas, opressões e resistências à colonialidade, uma vez que

Sentir de uma forma subalterna significa ser-se obrigado a transcrever o que se sente na linguagem e nos termos do opressor. Equivale a transcrever o que é ativo de um modo passivo. Ser vítima significa assumir essa transcrição como sendo a única e a verdadeira. Ser resistente significa questionar essa transcrição, confrontando-a com a própria de um modo ativo. (Santos, n/p, 2019).

Entendo, dessa forma, que expor meu contexto histórico é uma forma de trazer o corpo de volta e marcar o não-marcado (Menezes de Souza; Duboc,

2021) e me apresentar como uma pesquisadora pós-abissal⁴, buscando “contribuir para transformar corpos-vítimas em corpos-resistentes, sem que nesse processo se tornem corpos-vítimas do investigador”. (Santos, n/p, 2019).

Atualmente estou lotada na Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande-MS, especificamente no setor de avaliação. Antes de atuar na Semed, lecionei sete anos em escola pública municipal, nos anos finais do ensino fundamental. Julgo pertinente expor meus questionamentos em relação ao panorama atual da avaliação de aprendizagem no município, bem como minha percepção de que esta pesquisa pode contribuir com o aperfeiçoamento dos parâmetros avaliativos.

Por ser membro da equipe da Divisão de Avaliação, tenho acesso aos seguintes documentos: registros de avaliações de leitura e produção textual da Semed, dados recentes das avaliações em larga escala provenientes do Ministério da Educação (MEC) e produções científicas dos alunos da Reme, com a devida autorização das chefias.

Em relação aos testes da avaliação em larga escala pertinentes à Reme, tenho como foco a seguinte hipótese: as avaliações externas e em larga escala da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS, realizadas em 2018, provavelmente se baseiam em uma concepção tradicional de língua e linguagem, que privilegia normas gramaticais e estruturas eurocêntricas, limitando o potencial dos estudantes para expressarem suas identidades culturais e linguísticas. Contudo, ao serem analisadas sob a perspectiva decolonial e dos letramentos críticos, tais avaliações podem revelar a necessidade de uma abordagem mais inclusiva e dialógica, que valorize múltiplas formas de produção textual e promova uma educação emancipatória e crítica (Freire, 2014).

Na sequência, resgato da minha história de vida experiências com a avaliação. Esse relato é importante, porque influencia as minhas interpretações diante dessa investigação.

⁴O pensamento pós-abissal é ruptura com os modelos ocidentais identificando os conhecimentos/saberes, culturas e povos dos dois lados da linha abissal são igualitários. (Santos, 2019). Essa linha as “sociedades e as formas de sociabilidade metropolitanas das sociedades e as formas de sociabilidade coloniais e nos termos da qual aquilo que é válido, normal ou ético do lado metropolitano dessa linha não se aplica no seu lado colonial”. (Santos, n/p, 2019).

2 MEU LÓCUS DE ENUNCIÇÃO, MEUS CONSTRUCTO⁵ E CONTINGÊNCIAS RELACIONADAS À AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

Figura 1 - Colhendo memórias (2020)



Autor: Giovany Fernandez.

Neste tópico, colhi minhas memórias de aluna, de professora, de formadora da Semed e de pesquisadora, para contextualizar o leitor e problematizar a avaliação educacional. Trago esta imagem, elaborada pelo meu filho, como expressão dos meus sentimentos nos períodos de dificuldades emocionais. Essa foi uma forma de utilizar a linguagem artística para exteriorizar os anseios íntimos.

Os obstáculos apareceram, e eu me vi numa escuridão, desaminada, com pouca luz, porém persistia em buscar, na memória, os momentos em que tinha ânimo e brilho com objetivo de alimentar o meu candeeiro/lampião interno. Cada vez que colhia uma memória, mais a minha luz se intensificava e mostrava o caminho a ser percorrido.

⁵De acordo com Urbina (2004) *apud* Davoglio e Santos (2017, p. 775) um construto é definido como algo criado pela mente humana, que não pode ser diretamente observado, mas apenas inferido a partir de suas manifestações, sendo em sua forma pura um elemento latente, uma metáfora. Os construtos representam os significados ou interpretações que atribuímos aos eventos não concretos que existem no mundo real, significados esses que são internos e que só podem ser observados e nomeados por meio do comportamento ou reações determinadas. Do ponto de vista científico, uma abstração ou um conceito teórico é reconhecido como um construto apenas se for passível de ser identificado por seus atributos e características que o tornam único e reconhecível a partir de uma nomeação que lhe é atribuída, guardando o status de uma entidade específica, claramente distinguível de outras abstrações ou conceitos (Feist; Feist; Roberts, 2015) *apud* Davoglio e Santos (2017, p. 775).

Assim, busquei na e pela linguagem mecanismos para expressar as construções de sentidos referentes aos sentimentos, às relações de poder, argumentações, produções artísticas com o auxílio do meu filho, que neste momento se tornou coautor⁶. Procurei relacionar e migrar tais significados produzidos para campos dos meus estudos, com objetivo de dar conta da interpretação almejada.

As primeiras relações feitas com os *es* foram referentes à identidade de gênero, à opção sexual aos negros, aos índios e às mulheres, vistos como inferiores devido ao tipo, aos traços, às características, às origens, e isso remete à classificação. Tal situação se sustenta pelas relações de poder e, assim, a pessoa que se encontra num *status* privilegiado na sociedade, permeada pelos valores ocidentais, domina, assujeita os demais e os classificam, conforme suas normas.

Para demonstrar força e poder, esse ser humano, que se encontra num *status* privilegiado, se apropria dessa imagem postulada como inferior e a usa como símbolo, comparações e metáforas para causar impactos sociais e reforçar a defesa dos seus argumentos, evidenciando a sua supremacia. Isso é perceptível no cotidiano das pessoas e se destaca mais em jogos, embates políticos, propagandas comerciais etc.

Ante tal contexto, a linguagem é poderosa e intrínseca ao ser humano “racional” que o difere dos outros animais. Cada um, com sua subjetividade, contexto histórico e social, constrói relações, por meio dos discursos produzidos, com distinções, análises, interpretações, inclusões e demais complexidades que envolvem as pessoas, porém isso não torna o ser humano mais “racional” e digno de tais “vantagens”, pela forma com que se apropria e utiliza para desvalorizar muitos da sua espécie em vez de se colocar no lugar do *outro*. Um *outro* que abrange as diferenças, como forma de amenizar discriminações e crueldades.

Levando em conta essas considerações, trago uma memória de infância, envolvendo uma atividade escolar, avaliada pela minha professora da 1ª série, que me marcou profundamente. Essa experiência deixou cicatrizes que se refletem até hoje na minha vida profissional e acadêmica.

⁶ Essa foi uma atividade da disciplina Estudos de Linguagens, ministradas pelas professoras Angela Guida e Rosana Zanelatto no início do curso de doutorado.

2.1 Eu e a avaliação

Ingressei na escola aos sete anos de idade. Como muitas crianças, fiquei super ansiosa e não via a hora desse dia chegar. Acordei às quatro horas da manhã, estava escuro ainda, arrumei-me e esperei dar o horário para os meus pais me levarem até a escola, que ficava a dez quadras de casa. Era uma das escolas mais antigas do município de Amambai-MS. Essa instituição tinha um porte médio, atendia da 1ª série ao 2º grau. Na época em que eu frequentava a escola, ela funcionava nos três turnos e havia duas turmas de cada série. Tinha uma quadra sem cobertura, e as turmas iniciais do primário ficavam separadas do ginásio (Na legislação, o ginásio existiu de 1931 a 1971, mas permaneceu na memória popular e em uso nas escolas).

Tudo era novidade e muito mágico! Como eu era muito tímida, não conseguia expressar o que estava sentindo para os colegas e a professora, mas tinha algo que me acalmava. Eu conversava constantemente comigo mesma, ficava vendo, ouvindo, analisando, refletindo, imaginando e até discutindo comigo mesma. Mesma coisa que faço até hoje. Jany! Por que você não falou isso ou por que não fez tal coisa? Por que agiu dessa forma? Vocês percebem que os meus questionamentos destacam a minha falta de atitude perante as situações! Isso acontecia por medo! Medo do julgamento das outras pessoas.

Passaram os dias e logo tive minha primeira experiência com avaliação educacional. O medo de perguntar, de mover-me na carteira e de “errar” acompanhavam-me o tempo todo. Minha primeira decepção foi em uma aula, na qual a professora pediu para que pintássemos um pássaro. Havia poucos lápis de cor, e ela os dividiu entre os alunos. Eu fiquei com a cor vermelha e, como era minha preferida, pintei todo o pássaro com esta cor. Achei liiiiindo! Fiquei alguns minutos admirando, até a professora recolher os trabalhos para avaliar quais eram os mais bonitos, segundo sua concepção, para pendurar em um varal. Fiquei aguardando-a, na expectativa que a minha pintura fosse selecionada, porque para mim, estava linda demais, porém isso não aconteceu. Fiquei triste e aguardei que isso acontecesse em outros momentos, mas nada.

Entretanto, em outro dia de pintura, resolvi colorir o desenho de forma semelhante aos que eu sempre via no varal. Dessa vez consegui que o meu desenho fosse para o alto, onde todos pudessem admirar. Percebi que a minha

forma de expressar artisticamente não era válida. O que tinha valor eram os padrões da professora que eram reconhecidos pelos colegas também.

A partir desse episódio⁷ deixei minhas perspectivas de lado, comecei a seguir o padrão da professora que, aparentemente, também parecia ser o da maioria dos colegas da sala, para obter visibilidade e prestígio. Esse episódio aparentemente banal, deixa bem evidente o processo complexo de perpetuação da *Colonialidade do saber* (Lander, 2005) em que

[...] as formas do conhecimento desenvolvidas para a compreensão dessa sociedade se converteram nas únicas formas válidas, objetivas e universais de conhecimento. As categorias, conceitos e perspectivas (economia, Estado, sociedade civil, mercado, classes, etc.) se convertem, assim, não apenas em categorias universais para a análise de qualquer realidade, mas também em proposições normativas que definem o dever ser para todos os povos do planeta. Estes conhecimentos convertem-se, assim, nos padrões a partir dos quais se podem analisar e detectar as carências, os atrasos, os freios e impactos perversos que se dão como produto do primitivo ou o tradicional em todas as outras sociedades. (Lander, 2005, p. 13).

A Colonialidade do Saber anuncia que “[...] há um legado epistemológico do eurocentrismo que nos impede de compreender o mundo a partir do próprio mundo em que vivemos e das epistemes que lhes são próprias”. (Porto-Gonçalves, 2005, p. 3). Os conceitos acerca da língua, do pensamento e da cultura são naturalizados pelas sociedades, como perspectivas únicas, fechadas e estruturadas. Quando sofrem abalos na estrutura que possibilitam alteração e reinterpretação acontece o preconceito, a exclusão e a injustiça.

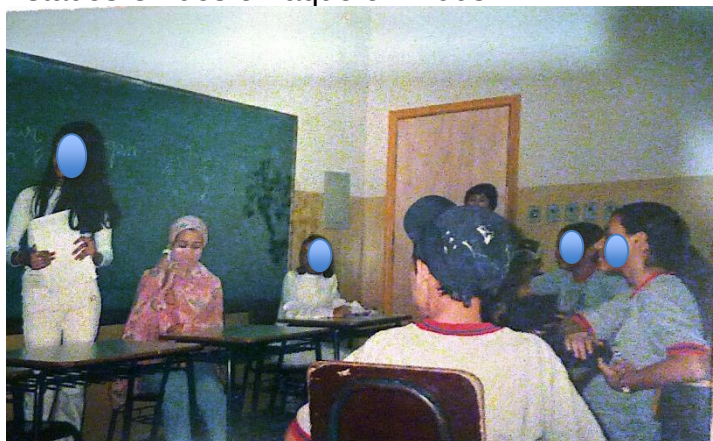
[...] ainda, que, para além do legado de desigualdade e injustiça sociais profundos do colonialismo e do imperialismo, já assinalados pela teoria da dependência e outras, Como nos disse Walter Mignolo, o fato de os gregos terem inventado o pensamento filosófico, não quer dizer que tenham inventado O Pensamento. O pensamento está em todos os lugares onde os diferentes povos e suas culturas se desenvolveram e, assim, são múltiplas as epistemes com seus muitos mundos de vida. Há, assim, uma diversidade epistêmica que comporta todo o patrimônio da humanidade acerca da vida, das águas, da terra, do fogo, do ar, dos homens. (Porto-Gonçalves, 2005, p. 3).

⁷ Narrado em estilo que se distancia do acadêmico. Essa rememoração está escrita num estilo bem informal, com exclamações e ênfase nas afetações.

Além dessa experiência, em outro papel, agora atuando como professora dos anos finais do ensino fundamental em uma escola pública de Campo Grande, época em que ainda não estava lotada na Divisão de Avaliação da Semed, tive que elaborar avaliações para meus alunos. Fui afetada pelas cobranças e pressões das políticas de avaliação em larga escala, uma vez que duas das turmas em que eu ministrava aula de Língua Portuguesa passariam pelos testes do Programa Municipal de Avaliação Externa de Desempenho de Alunos da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande (Promover) (Campo Grande, 2011) e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

Nas avaliações de aprendizagem, procurava elaborar questões em que o aluno pudesse desenvolver a criatividade, utilizar várias linguagens (desenhos, símbolos, escrita, oral etc.) e a produção de variados gêneros textuais ao expor o conhecimento construído. Havia trabalhos de elaboração, evoluindo para a ressignificação subsidiadas pelos conflitos dos alunos a partir de temas da atualidade, como as eleições municipais (2004), conflitos internacionais Estados Unidos versus Iraque (2003), o movimento radical islâmico Al-Qaeda, entre outros que culminavam em apresentações em grupo.

Figura 2 – Professora e alunos da 8ª série, da Escola Municipal José Rodrigues Benfica, em uma apresentação de trabalho com o tema Guerra entre Estados Unidos e Iraque em 2003



Fonte: arquivo pessoal da autora (2004).

Paralelamente, desenvolvia atividades objetivas de diferentes abordagens, métodos ou estilos de avaliação aplicados em contextos educacionais, para que os alunos se familiarizassem com tal natureza e não se

perdessem na hora de preencher os gabaritos e interpretar os itens⁸. No final do ano de 2005, eles foram avaliados e, para minha surpresa, obtiveram uma das melhores notas da Reme em nível municipal, o que me rendeu um prêmio em dinheiro, meritocracia! Segundo Pain (2019, p.115),

ao avaliar o corpo discente, o professor [muitas vezes conduzido pelas políticas educacionais] acaba desenvolvendo métodos que tratam a coletividade dos alunos e acabam utilizando instrumentos meritocráticos incapazes de observar as particularidades individuais.

Como meus alunos obtiveram notas 8,0 e 7,2, recebi dois cheques: um no valor de R\$ 800,00 e outro no valor de R\$ 720,00. O mesmo aconteceu em nível nacional, posteriormente. Minhas turmas foram destaques e fui convidada para uma reunião, em que repassaram os resultados e fomos parabenizados.

Na esteira da autocrítica reflexiva (Takaki, 2019; 2020), com o exercício de ler se lendo (Menezes de Souza, 2011), volto-me ao meu primeiro contato com a avaliação, quando o meu desenho não foi aceito, por não estar no padrão exigido pela professora. As avaliações externas possuem matrizes de referência com padrões fixos. Quem não atende os critérios estabelecidos para a coletividade (Pain, 2019) recebe um *feedback* baseado nos conceitos maniqueístas: certo e errado. Nesses casos, quem acerta recebe prêmio e quem “erra” é punido. No meu caso, a punição foi não pendurar o meu desenho no varal. Os colegas que “acertaram” tiveram os desenhos expostos.

Em outro momento da minha vida profissional, quando atuava como professora formadora na Secretaria de Estado de Educação em 2010 e 2011, o governo da época publicou a Lei n. 3.966, de 23 de setembro de 2010 (GOVERNADO DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL, 2010) que instituiu o Programa Escola para o Sucesso na Rede Estadual de Ensino. A partir desta Lei, foi publicado um Decreto que regulamentou a premiação dos alunos que obtiveram as maiores notas bimestrais. Participei desse processo, durante dois anos, e constatei que sempre eram os mesmos alunos que ganhavam os prêmios.

Nesses cenários educacionais, houve a disseminação e o reforço do projeto imperial/colonial/patriarcal e o reforço da linha abissal, pois os alunos que

⁸ Refiro-me aos anos de 2004 e 2005, período em que lecionava, nos anos finais do ensino fundamental, em uma escola municipal de Campo Grande-MS.

conseguiram atender às normas/aos critérios, exigidos nas avaliações pelos homens e/ou mulheres, com pensamentos ocidentais, que possuem o privilégio epistêmico receberam premiação, ou seja, seus conhecimentos foram valorizados e os demais saberes invisíveis aos olhos da sociedade. (Grosfoguel, 2016; Santos, 2019).

Nos anos finais do ensino fundamental, quando tocava o sino, os professores trocavam de sala. Lá estava eu, professora Jany, passando em frente à turma da professora de Matemática e observando os alunos, todos em silêncio, atentos à explicação dela sobre as questões que seriam cobradas na avaliação em larga escala. Mais uma vez, senti um conflito interno. O tempo para prepará-los parecia curto demais. Prepará-los, "moldá-los", doutriná-los — eram práticas que nunca apreciei. Eu não queria abrir mão da forma de ensinar que considerava mais atualizada, que incluía a contextualização sócio-histórica, a revisão de teorias e a ampliação das perspectivas sobre educação. Como Freire (1987) propôs, a educação deve partir do conhecimento de mundo do aprendiz.

As metodologias tradicionais que costumávamos utilizar — apresentar uma regra para que o aluno a aplicasse automaticamente — já não fazem sentido no contexto de interconectividade da globalização (Menezes de Souza, 2019). Com essa visão, passei a priorizar o protagonismo dos meus alunos, dando-lhes liberdade para criar, expressar opiniões e questionar, ajudando-os a (des)construir e reconstruir significados sempre que possível.

A partir da minha experiência pessoal, seja nos estágios da graduação, na prática em sala de aula no ensino fundamental, nas formações continuadas da Semed ou no ensino de Língua Portuguesa, percebo que muitas das minhas atitudes e comportamentos alinham-se com as concepções de letramento crítico (Cervetti et al., 2001; Janks, 2010, 2013; Luke, 2012; Menezes de Souza, 2011; Monte Mór, 2018, 2019; Takaki, 2017, 2019), que serão abordadas em outra seção.

Por exemplo, trabalhei com os alunos atividades de reescrita de seus próprios textos. No entanto, percebo que, muitas vezes, os cursos de formação de professores ofertados pela Semed focavam exclusivamente na estrutura textual, o que tornava minha prática limitada. Eu poderia ter explorado a textualidade de outras maneiras, priorizando a compreensão e os sentidos

produzidos em diferentes contextos, destacando outras epistemes como uma forma de minimizar desigualdades e injustiças sociais (Porto-Gonçalves, 2005), pois ao reconhecer e valorizar diferentes saberes — especialmente aqueles que foram historicamente marginalizados ou desconsiderados, como os conhecimentos indígenas, afrodescendentes ou tradicionais — ajudaria a combater a hegemonia de um único sistema de conhecimento. (Porto-Gonçalves, 2005). Ao fazer isso, promoveria uma visão mais inclusiva e justa da sociedade, onde a diversidade de saberes contribui para a criação de soluções mais equitativas para os problemas sociais. Além disso, poderia ter abordado características como o estilo de linguagem e as variedades linguísticas, sem excluir uma em detrimento de outra, reconhecendo a complexidade das concepções de língua/linguagem.

Senti a necessidade de apresentar essa narrativa para enfatizar como as questões de avaliação perpassam esta pesquisadora. Isso me incentivou a pesquisar tal temática, supondo que é possível expandir a formação cidadã educacional, conforme perspectivas teóricas escolhidas nesta pesquisa. O que eu investigo está atrelado ao meu contexto histórico e à construção do meu ser e saber que influencia o caminhar metodológico. Assim, corroboro o pensamento de Takaki (2016, p. 433), quando esta sustenta a “inseparabilidade entre epistemologia, ontologia e metodologia”.

Com base nesse pensamento, trago a seguir um relato de uma contingência que trouxe danos psicológicos para o individual-social e local-global. Este acontecimento foi posterior à aplicação da avaliação externa em larga escala, da qual eu selecionei as provas, para análise nesta pesquisa, porém, o impacto reflete nas minhas construções de sentido inerentes à pesquisa, uma vez que as minhas interpretações não são descontextualizadas.

Os danos psicológicos não se limitam a um nível isolado. O sofrimento individual reverbera no coletivo, e o contexto local reflete dinâmicas globais. As crises globais, como a pandemia, ilustram como problemas psicológicos e sociais são interdependentes: o bem-estar de uma pessoa está intimamente conectado ao seu contexto social, que por sua vez, é influenciado por fatores globais.

No nível pessoal, a pandemia provocou uma série de reações psicológicas como estresse, ansiedade e depressão, ligadas à perda de controle,

medo do desconhecido e incerteza em relação ao futuro. Esses impactos são mediados por fatores como personalidade, resiliência e redes de apoio individuais, mas também são moldados pelas condições sociais.

2.2 Contingências durante a pesquisa: um repensar da pesquisadora e do processo de avaliação no contexto da Reme

Justifico este tópico pela crítica/autocrítica reflexiva (Takaki, 2019; 2020) e pelo exercício de ler se lendo (Menezes de Souza, 2011), pois o meu contexto histórico, minhas experiências estudantis, profissionais e pessoais impactam e interferem na minha construção de sentidos.

No decorrer da minha pesquisa, surgiu uma contingência que impactou o mundo: a pandemia da Covid-19, pois ingressei no curso de doutorado no primeiro semestre de 2020, e a Organização Mundial de Saúde anunciou a pandemia, devido ao vírus, em 11 de março de 2020. A partir dessa data trabalhei de forma remota, o que prejudicou o meu acesso aos testes, pois eles não estavam digitalizados e eu precisava levantar os dados para submeter o projeto no sistema do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP).

Além disso, a pandemia me afetou psicologicamente, repercutindo no meu desenvolvimento como pesquisadora, uma vez que muitos colegas da educação morreram durante esse período e houve uma ruptura dos vínculos familiares, de amizade e de companheiros de trabalho.

Nesse período, eu estava realizando um estudo com a equipe da Divisão de Avaliação da Semed, para reestruturação da Matriz de Referência, que orienta e padroniza as construções das avaliações em larga escala do município. A análise do documento foi iniciada, porque posterior à finalização e à publicação do Referencial Curricular da Reme (Semed, 2020), alicerçado à Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), havia a necessidade de reformular tal documento em 2020. Assim, um trabalho voltado para aplicação de um teste no final do ano de 2020, numa rotina costumeira de anteceder as provas do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) que acontecem a cada dois anos, em anos ímpares, teve que ser repensado, reavaliado e alterado, pois as aulas presenciais foram suspensas.

As mudanças ocorridas no cenário mundial por causa da pandemia afetaram as estruturas capitalistas, ontologias e epistemologias (Takaki, 2020)

que de forma rizomática (Deleuze; Guattari, 1995) perpassam os contextos educacionais. A ressignificação dos processos de aprendizagens se tornou essencial nesse evento. O educador que não se permitiu mudar o seu olhar, deslocar-se, movimentar-se nos diversos conhecimentos/saberes ficou alijado e, consequentemente, limitou o acesso aos seus alunos.

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) foram importantes aliadas para atender às necessidades do momento, porém a dependência de um aparelho de celular e da internet para acesso prejudicou muitos alunos. A desigualdade social destacou-se diante de inúmeras tentativas da escola de chegar até aos alunos. A gestão escolar viu-se diante de um grande desafio: como viabilizar o acesso dos estudantes ao conhecimento escolar?

Ao relacionar esse processo educacional ao pensamento de Janks (2010), corroboro as ideias da autora, quando afirma que, num contexto pedagógico que envolve a prática do professor e a aprendizagem do aluno, os conceitos de poder, diversidade, *design* e acesso precisam ser movimentados juntos, num processo que vai da desconstrução à reconstrução de sentido, para que não haja desequilíbrio.

Entretanto, numa mudança repentina, os pensamentos oriundos da matriz colonial acabam se destacando, pelo fato de estarmos imersos em uma sociedade construída a partir das relações desiguais produzidas pelo pensamento moderno (Mignolo, 2017a; Menezes de Souza, Duboc, 2021). Logo os professores buscam padronizar e nivelar as formas de atendimento aos estudantes, restringindo a construção de sentidos que favorece a aprendizagem. Dessa forma, entendo que “os saberes hegemônicos da colonialidade não podem ser simplesmente apagados ou eliminados, pois constituem nosso pensamento como sujeitos constituídos e implicados pela colonialidade (Menezes de Souza; Duboc, 2021, p. 880).

A Secretaria Municipal de Educação pensou na diversidade de recursos para atender aos alunos, como cadernos, TV Reme, aplicativos de celulares, Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), porém não se pensou que muitos alunos não tinham acesso à internet. Esses alunos ficaram excluídos do processo pedagógico.

Como profissional diretamente envolvida com questões de avaliação educacional, lido com informações, decisões, orientações pedagógicas e dados

estatísticos que impactam tanto a Secretaria Municipal de Educação (Semed) quanto as unidades escolares. Um exemplo preocupante é um estudo da organização não governamental *Todos pela Educação*, com dados do IBGE, que revela um aumento de 65% no analfabetismo infantil durante a pandemia. O levantamento aponta que, em 2021, 47,7% das crianças pretas de 6 a 7 anos não haviam sido alfabetizadas, enquanto a taxa entre crianças pardas era de 44,5% e, entre crianças brancas, de 35,1% (Santos, 2022). O dado mais alarmante não é apenas o aumento geral do analfabetismo, mas sim o fato de que as crianças pretas e pardas foram as mais afetadas, evidenciando e agravando as desigualdades sociais.

Essa intensificação se dá pela construção histórica em que as “verdades” produzidas tiveram como base os pensamentos advindos do período colonial e que perpetuam até hoje. Nesse viés, negros, mulheres, índios, LGBTQIA+ são considerados inferiores ao modelo moderno, capitalista, europeu e patriarcal que se tornou naturalizado nas relações e estruturas sociais. (Queiroz, 2020, 2022; Mignolo, 2003, 2017; Mignolo; Walsh, 2018).

Partindo dessa premissa, relaciono com o fato de que nem todos os alunos tiveram acesso aos recursos digitais, por residirem nas periferias da capital. O pensamento universal, idealizado pelo global não permite enxergar o local. As relações locais-globais se tornam tímidas e são prejudicadas pela limitação da lógica da colonialidade (Mignolo, 2017).

Retomo o contexto Rede Municipal de Ensino (Reme), onde houve a busca por estratégias e formas para assistir constantemente aos estudantes, durante as aulas remotas, com o uso de aplicativos, cadernos⁵ de experiências (educação infantil), cadernos de atividades (1º ano ao 9º ano do ensino fundamental), canal do *YouTube*, espaço na TV (Canal 4.2 da TVE), ambiente virtual de aprendizagem, *WhatsApp*, redes sociais, dentre outros recursos. Em um desdobramento de ressignificação da educação linguística crítica, esse movimento pode ser válido, desde que seja voltado para

a diluição e o embaçamento das fronteiras linguísticas, sociais, culturais, nacionais, identitárias e étnicas dentre outras, sob a premissa de que a linguagem é viva e parte constitutiva da nossa capacidade de pensarmos diferente, de rompermos com laços da modernidade e olharmos para um futuro fluido, cheio de incertezas. (Takaki; Mizan; Zacchi; Silva, 2019).

A incerteza nos mobiliza e, esse movimento é importante em tempos de aprendizagem ubíqua (Takaki; Mizan; Zacchi; Silva, 2019), pois pode propiciar mentes mais abertas para ressignificar a educação linguística crítica. O que favorece e alavanca nessa direção é o conceito de linguagem como uma prática social. Compactuo com tal pensamento, pois a linguagem nos constitui, logo afetamos e somos afetados por ela, uma vez que sua semântica, combinações, estruturas vão se modificando num processo histórico, apesar das tensões/forças reguladoras oriundas do local-global e culturas em contato.

Como exemplo de força reguladora, temos as concepções positivistas e estruturalistas que tendem a considerar a sociedade e a cognição como as áreas que permitem pesquisas que isolam o intelecto do indivíduo. Esse pensamento não reconhece que a cultura e a aprendizagem de uma língua, por exemplo, acontecem nas relações de poder. Dessa forma, as concepções de linguagem apolítica e a-histórica levam a uma prática de ensino que tem a ver com

Esse cenário é bem visível nas avaliações externas aplicadas pela Rede Municipal de Ensino. Ressalto isso, porque minha pesquisa foi voltada para a ressignificação da avaliação educacional nas perspectivas decoloniais com trânsito pelos letramentos críticos. Dessa maneira, ao analisar os testes de Língua Portuguesa dos alunos, fica evidente que o recorte do currículo feito para atender à produção dos testes prioriza questões estruturais/gramaticais da língua, desconsiderando o contexto de uso.

Nesse sentido, Monte Mór (2019) destaca também que diferentes tipos de textos, como vídeos, contos ou notícias, quando inseridos no ambiente escolar, muitas vezes geram uma reprodução mecânica de significados, influenciada pelo poder institucional da escola sobre a comunicação. No entanto, quando o mesmo material é compartilhado em redes sociais ou em grupos de WhatsApp, há uma expansão interpretativa mais livre, baseada nas percepções individuais e sociais, alimentada pela sensação de "liberdade de expressão" proporcionada por esses espaços (Monte Mór, 2019).

Sendo assim, “[d]esenvolver consciência crítica sobre a maneira como as identidades individuais e coletivas refletem e organizam os domínios da estrutura de poder pode mudar uma vida”. (Collins; Bilge, 2021, p. 221), pois temos os discursos de pessoas que aproveitam momentos de instabilidade para penetrar nas fissuras causadas pelos abalos da crise, com objetivo de se empoderar, por

meio de discursos radicais/extremistas, fatos distorcidos, *fake news* tentando mostrar o avesso do que está posto, como uma forma de libertação e salvação. As notícias falsas ganham adeptos que criam comunidades nas redes sociais e essas pessoas permanecem nessas “bolhas” fictícias, sendo manipulados por informações “inventadas” que estão circulando na internet e captam os que estão interessados nesses temas.

Nesse momento, volto-me mais de 30 anos, quando a banda Titãs fazia sucesso com a música Televisão: “A televisão me deixou burro, muito burro demais Agora todas as coisas que eu penso me parecem iguais. O sorvete me deixou gripado pelo resto da vida” [...] (Antunes; Fromer; Belloto, 1985) e percebo que a tecnologia/recurso migrou, mas o poder da mídia continua exercendo grande influência nas pessoas. As interpretações tornam-se restritas e conduzidas pelos exageros e sensacionalismo que tendem a impressionar e a chocar as pessoas, trazendo indignação sem uma reflexão crítica sobre as informações disseminadas.

É importante ter uma postura (auto)crítica, aspecto que considero fundamental para ressignificação da educação linguística, diante dos acontecimentos, a fim de “estimular os discentes para indagar sobre o não-dito e atizar sua curiosidade sobre as possíveis razões que levaram ao silenciamento, proposital ou não, de tais sentidos” (Rajagopalan, 2019, p. 9). Entretanto, essas posturas (auto)críticas não garantem mudanças epistemológicas e ontológicas imediatas. São tentativas de desconstrução, oportunizando ampliação e inclusão de outras construções de sentido que podem romper paradigmas. Um exemplo de paradigma que pode ser abalado ou rompido é a visão bancária da educação em que

o ‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios aos que julguem nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão - a absolutização da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro. (Freire, 1987, p. 67).

As mudanças que ocorrem na sociedade impactam nossa maneira de ser, ver, pensar e agir (Walsh, 2008), por isso é relevante que educadores repensem as questões pedagógicas em seus contextos sociais, culturais e políticos, considerando o gênero, a raça e outras relações de poder, bem como a

concepção de sujeito como sendo múltiplo e constituído por diferentes discursos. (Pennycook, 2010). Por fim, precisamos entender as escolas como espaços complexos, onde há conflitos e buscar estratégias para entender a política sociocultural de ensino.

Ante o exposto, trago à baila um assunto que se relaciona com questões discutidas no atual cenário educacional do país, e que possui extrema relevância: a avaliação no ensino remoto. A pandemia do Covid-19 impôs um novo comportamento, que levou a comunidade escolar a buscar estratégias para interagir à distância com alunos, pais, professores e demais membros da escola. A problematização supracitada colabora para a ampliação das discussões sobre o processo educacional brasileiro e corroboram a importância do uso de ferramentas digitais capazes de contribuir para o processo educacional. O cenário produzido pela pandemia conduziu os olhares dos educadores para a ampliação de possibilidades de interação na condução do processo de construção de conhecimento, que abrangeu conjecturas e tentativas, partindo do incerto em direção a um resultado imprevisível.

Dessa forma, foram construídos os planejamentos e a execução das aulas, que, mais do que nunca, se encontravam em um contexto, em que tempo e espaço sofriam mutações/transformações. Surgiram novos paradigmas e novas epistemologias, transformando completamente as práticas comunicativas letradas, que do modo como haviam sido anteriormente estabelecidas, acordadas e ratificadas pela coletividade em acordos tácitos foram esquecidas, transformadas ou substituídas. (Silva, 2012).

Cope e Kalantzis (2009) introduzem o conceito de multiletramentos como uma ampliação do conceito tradicional de letramento, reconhecendo as diversas formas de comunicação e de expressão na sociedade contemporânea. Eles argumentam que o letramento tradicional, focado na leitura e escrita de textos impressos, já não é suficiente para lidar com a diversidade cultural e as múltiplas modalidades de comunicação (como imagem, som, vídeo e outros). O conceito de multiletramentos considera duas grandes mudanças: diversidade cultural e linguística. (Cope; Kalantzis, 2009).

Com a globalização, diferentes contextos culturais e linguísticos passaram a interagir mais intensamente. Isso exige que o letramento contemple não apenas as variações na língua, mas também as diferentes práticas culturais e

formas de expressão. A associação de linguagens e de tecnologias, marcadas pela mobilidade, fundidas às múltiplas e heterogêneas culturas caracterizam os multiletramentos. Porém, para que os eles sejam vislumbrados, docentes e alunos precisam estar abertos para as possibilidades de construção de sentido inerentes a esse processo, que se encontram em movimento e transformação.

No próximo item, trato da língua/linguagem, como um espaço de poder e resistência, envolvendo conflitos e negociações que se manifestam nos discursos. Abordo, também, o papel da linguagem na construção de novas formas de entendimento que buscam desconstruir visões normativas e eurocêtricas.

2.3 Perspectiva de língua/linguagem que permeia esta escrita: conflitos e negociações em evidência

Trago a concepção de língua/linguagem que embasa a minha escrita, uma vez que essa concepção permeia e está atrelada à metodologia, às perspectivas decoloniais, aos letramentos críticos e ao objetivo específico desta pesquisa que é investigar os conceitos de língua e linguagem que fundamentam a elaboração das avaliações externas e em larga escala da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS, a fim de apresentar uma proposta questões de múltipla escolha numa perspectiva decolonial, que valorizam saberes locais e promovem a inclusão sociocultural no processo avaliativo.

Embora Volóchinov ([1929] 2018) e o movimento pós-estruturalista dos anos 1990 tenham surgido em contextos diferentes, suas visões sobre a linguagem convergem em vários pontos. Ambos rejeitam a ideia de que a linguagem é um sistema estático e universal, defendendo que o significado é produzido socialmente e está sempre em fluxo. Essa relação evidencia uma linha de continuidade entre as reflexões dialogísticas de Volóchinov ([1929] 2018) e a crítica desconstrutivista e discursiva dos pós-estruturalistas, especialmente no que diz respeito ao papel da linguagem nas estruturas de poder e à fluidez dos significados.

A visão estruturalista da linguagem perdurou e ainda se encontra presente na sociedade, principalmente no ambiente escolar e no que concerne ao currículo escolar (planejamento, atividades pedagógicas e avaliação), uma vez que se priorizam estudos voltados para o sistema linguístico/normas. (Monte

Mór, 2022). A visão estruturalista da linguagem, baseada nas ideias de Saussure (2002) entende a linguagem como um sistema estruturado de signos, no qual o significado surge das relações entre os elementos do sistema, e não de uma correspondência direta com a realidade. Essa abordagem enfatiza a estrutura inerente à língua, que funciona de forma impessoal e independente dos usos individuais. Podemos constatar tal característica nos documentos oficiais emanados do Ministério da Educação (MEC) e das secretarias municipais e estaduais de educação, por exemplo, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os referenciais curriculares. (Queiroz, 2020).

De acordo com Volóchinov ([1929] 2018, p. 198), a língua/linguagem “não é transmitida; ela é continuada, mas como um processo de formação ininterrupto. Os indivíduos não recebem em absoluto uma língua pronta; eles entram nesse fluxo da comunicação discursiva”. O movimento pós-estruturalista dos anos 90 do século XX, trouxe contribuições importantes para os estudos da linguagem na medida em que reconhece seu caráter inerentemente social, como a noção de desconstrução de Derrida (2001).

Esse autor ressalta que um texto nunca está limitado a uma interpretação, o que se registra em um determinado contexto situado, está aberto a outras construções de sentido. Vale ressaltar que Derrida (2001) não visa a desconstrução com objetivo de reformular, ajustar e renovar significações, uma vez que seu pensamento remete à “desestabilização de sentidos trazendo à baila diferentes interpretações em outros contextos de recepção [...] do texto/evento e do mundo”. (Takaki, 2017, p.191).

Nessa perspectiva, vem à tona a ideia de deslocamento, com destaque a condição ruptura de sentidos fundados para a expansão de interpretações (Takaki, 2017). Destaco, nesse processo, a riqueza do movimento, do conflito, da problematização que funcionam como forças para “sacudir” conceitos fixos e discursos normalizados que privilegiam línguas, conhecimentos/saberes, culturas etc., dando oportunidades para os que estão à margem.

O exercício da língua/linguagem pode ser comparado a um jogo em que os participantes utilizam estratégias na tentativa de atingir os objetivos no discursivo. (Takaki, 2017). No jogo, as regras direcionam e promovem a construção da língua/linguagem, porém o resultado é imprevisível, pois “toda a compreensão é dialógica. A compreensão opõe-se ao enunciado, assim como

uma réplica opõe-se a outra no diálogo” (Volóchinov, [1929] 2018, p. 232). Mesmo havendo consenso, há parcialidade, acréscimo, observações, ênfases inerentes à interpretação realizada.

Takaki (2017, p. 25) evidencia bem esse processo por meio da metáfora do jogo de futebol: “Os interlocutores entram no jogo da linguagem convivendo com sua característica que lembra a metamorfose, pois ela nunca pode ser totalmente previsível e apreendida, o que lembra uma partida de futebol”. Nesse sentido, a linguagem/língua é uso, é movimento, é performance. Segundo Pennycook (2006, p. 80), a performatividade “pode ser compreendida como o modo pelo qual desempenhamos atos de identidades como uma série contínua de performances sociais e culturais”. Na mobilidade da língua/linguagem, há regras que são criadas pelos usuários em atendimento à especificidade e intencionalidades de determinados grupos sociais, em contraposição a outros.

Essas questões remetem aos nossos posicionamentos em contextos específicos, como na escola, no trabalho, na família, entre outros, imbricados às relações de opressão. Essas relações exercem forças que se manifestam pela língua/linguagem em forma de discursos hegemônicos, naturalizados na nossa sociedade, composta por “grupos sociais que têm sido sistematicamente vítimas da injustiça, da opressão e da destruição causadas pelo capitalismo, pelo colonialismo e pelo patriarcado”. (Santos, n/p, 2019).

No conflito, os discursos produzidos são contra-hegemônicos, dado que há interesses ideológicos e políticos que conduzem a uma relação de poder. Nesse embate, dependendo da interação, muitas coisas estão em jogo e dão vida ao enunciado, como gestos, entonações, cores, repetições, silêncios (Canagarajah, 2018). Cabe aos envolvidos na interação apropriarem-se das estratégias linguísticas para marcarem sua posição numa relação dinâmica entre os discursos com tendências responsivas. (Volóchinov, [1929] 2018).

Isso implica dizer que nós, com os nossos pensamentos, estamos em processo constante de resignificação e, por mais que já tenhamos estabelecido uma interpretação sobre algo, ao exteriorizá-la, ela sofrerá mudanças, pois haverá ponderações, ocultações, trocas que poderemos realizar ao proferir tal entendimento. Não podemos afirmar que, quando enunciamos algo em um determinado contexto, existe uma posição única e pura. Na verdade, são

emaranhados de valores e ideologias, ou seja, de “vozes” que se concatenam para exprimir o que desejamos enunciar. (Bakhtin, 1997).

Takaki (2017, p. 35) esclarece que, nessa dinâmica, quando “um leitor discorda de outro a respeito do mesmo assunto, tem um conflito. Por advirem de contextos diferentes é que as visões se diferem”. No jogo, há uma relação de produção da jogada em que, mesmo com certezas antecipadas, prevendo táticas infalíveis, o resultado pode ser diferente do previsto, uma vez que os valores do sistema linguístico são produzidos pelo falante. Assim, uma pessoa pode ter mais vantagem do que a outra, considerando fatores sociais e psicológicos.

Nossa realidade e a do outro divergem em função de uma construção moldada, arquitetada e programada por muitos fatores, tais quais as relações de poder presentes em instituições e sociedades que determinam padrões tidos por universais e que influenciam a realidade. A língua/linguagem constrói “realidades” e, por serem construídas socialmente, podem ser reconstruídas. (Takaki, 2017; 2020).

Pressupondo que a língua/linguagem acontece no diálogo, compreendemos que não simplesmente a repassamos, mas que as interações e as construções de sentido são produzidas ininterruptamente. Não concebemos, dessa forma, que uma pessoa receba uma língua/linguagem pronta. Existe um fluxo na comunicação discursiva em que os significados são construídos durante o processo de interação entre os envolvidos. (Volóchinov, [1929] 2018).

Assumo que as noções mais amplas acerca da língua/linguagem supracitadas, por me propiciarem enxergar muito mais, por meio de outras lentes, me (levaram) a construções mais complexas.

Sendo assim, de posse dos testes dos alunos, busquei relacionar os argumentos dos alunos numa perspectiva decolonial, com trânsito pelos letramentos críticos, conduzida pelo conceito de língua/linguagem como rizoma, uma vez que

um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, *intermezzo*. [...] o rizoma é aliança, unicamente aliança. [...] o rizoma tem como tecido a conjunção “e... e... e...” Há nesta conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser. Para onde vai você? De onde você vem? Aonde quer chegar? São questões inúteis. Fazer tabula rasa, partir ou repartir de zero, buscar um começo, ou um

fundamento, implicam uma falsa concepção da viagem e do movimento (metódico, pedagógico, iniciático, simbólico. (Deleuze; Guattari, 1995, p. 27).

Por isso, busquei me aproximar da visão de conhecimento de caráter crítico/autocrítico reflexivo que foca “na reconstrução e renegociação de sentidos [...] buscando respostas por meio de ontologias-epistemologias-metodologias vanguardistas e problematizadoras”. (Takaki, 2020, p. 14).

Fundamentada nos argumentos expostos, a ideia que preconizo é a de que há outras maneiras de apreender a língua/linguagem, distinguindo da forma genérica e passiva, em que um ensina e o outro absorve. Numa interação, existem diversos aspectos que mobilizam a comunicação, como as relações de poder, o que desencadeia um encontro de diferenças de posicionamentos entre os participantes. Estes competem lutando para manter suas interpretações de sentidos. Vale notar que, por mais insignificantes que possam parecer os enunciados em determinada situação, quando proferidos, causam efeitos.

Podemos observar esse embate em situações vivenciadas no ciberespaço, onde o poder não se encontra no caráter científico de algo, mas nas mãos de quem detém grande quantidade de informações (Foucault, 1979), que são armazenadas, organizadas e manipuladas na internet com objetivos estritamente financeiros, ou seja, toda procura realizada na internet, gera informações que vão para um banco de dados. Essas informações se cruzam e ao realizar uma pesquisa para compra de passagem aérea, por exemplo, logo em seguida aparecem janelas-*pop-up*, com propagandas, ofertas do trecho pesquisado, direcionando e estimulando a compra.

É nesse contexto caracterizado por espaços físicos e virtuais que está situada a escola. Por conseguinte, é de suma importância desenvolver atividades avaliativas que contemplem gêneros emergentes, como *Vlog*, *podcast*, *game play* e *meme*, tendo em vista que, com o espaço virtual,

surgem novas formas de relacionamento e novas comunidades não enraizadas geograficamente, novos produtores, novos distribuidores e novos consumidores posicionados na esfera global [...]. Esta nova relação econômica, política e social — chamada de virtual [...] agora é parte da rotina de nossas vidas. Nossa vida no Ciberespaço. (Branco, 2005, p. 228).

Entretanto não podemos generalizar, afirmando que são todos passivos. Existem comunidades, influenciadores digitais que expõem outras construções de sentido acerca de um determinado tema, não necessariamente as mais “aceitáveis” pelo público, gerando conflitos que ampliam as visões de mundo da sociedade. Nesse caso, o leitor é ativo, pois à medida que lê, produz uma reação discursiva advinda da sua compreensão/interpretação, exercendo uma relação dialógica.

Língua/linguagem e realidades se constroem mutuamente em contextos sociais situados. Tal visão advém de uma concepção de língua/linguagem, que não se restringe às normas e aos gêneros textuais tradicionais. (Volóchinov, [1929] 2018). Gêneros textuais tradicionais são aqueles amplamente reconhecidos e utilizados na comunicação escrita ao longo do tempo. Alguns exemplos incluem: carta, notícia, crônica, receita e artigo de opinião. Esses gêneros possuem estruturas próprias e são utilizados em diferentes tempos, espaços, contextos sociais e comunicativos.

As novas formas de relacionamento afetam o ser e os saberes das pessoas e reverberam novas formas de comunicação. Um exemplo são os *softwares/aplicativos* que proporcionam a interação entre os participantes, durante a escrita coletiva e colaborativa de forma síncrona e assíncrona no meio profissional e acadêmico. Nesse movimento, surgem gêneros textuais/discursivos inéditos, como escrita coletiva de hipertextos, dicionários sociais voltados para determinadas áreas que se espargem pela sociedade e fazem parte da vida de certos alunos. Uma visão de língua/linguagem dinâmica pode contribuir para transformar a “fixação” do gênero textual/discursivo, o que suscita problematização e reconstrução de sentidos em relação às atividades avaliativas da área de Língua Portuguesa.

No próximo item, abordo a metodologia da pesquisa, detalhando os procedimentos adotados para a ressignificação da avaliação educacional sob a ótica decolonial, informando como foi a coleta e organização dos dados. Além disso, discuto estratégias de pesquisa que permitem um olhar mais profundo sobre as avaliações externas e sua relação com a aprendizagem do aluno, contribuindo para uma compreensão mais ampla e contextualizada do processo.

3 METODOLOGIA EM DIÁLOGO

O meu interesse por esta pesquisa despontou de um estudo referente à estatística na Divisão de Avaliação promovida pela chefe do setor, e me chamou a atenção. Dessa forma, a partir do uso de uma lente teórica revestida de teorias de abordagem autocrítica reflexiva (Takaki, 2019; 2020), pude inferir uma análise em relação à situação vivenciada no “campo de pesquisa”.

Como em minha proposta de investigação trato da avaliação educacional em larga escala numa perspectiva decolonial, e os dados estatísticos são uma constante, entendi que tal situação era importante, uma vez que o uso de indicadores apoia a (re)definição de políticas públicas voltadas para a educação.

Ao iniciar os estudos do módulo de estatística de um curso de especialização em avaliação em larga escala, tratamos dos níveis de escala medição, conhecimento utilizado na elaboração de itens de testes. E o que me chamou atenção foi a discussão acerca do zero absoluto, uma vez que numa escala de intervalo em que há possibilidade de número negativo, ele se torna arbitrário. Logo associei à distância que estabelecemos de uma cidade a outra, depende do ponto zero de partida para se calcular. Na sequência, relatei com as notas geradas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Ideb), na primeira aplicação, e percebi que este tema apresenta características que dialogam com as teorias propostas para esta investigação, pois o ponto zero de cada unidade escolar foi diferente, quando houve a primeira avaliação do Saeb/Inep em 2005, ciclo que se encerrou em 2021.

Partindo dessa questão, busquei outras informações das avaliações realizadas na Semed, por meio da leitura dos relatórios emitidos pela secretaria, acerca da aplicação desses testes e optei pela seguinte proposta metodológica: pesquisa documental, de abordagem qualitativa, com estudo interpretativo. Investiguei as provas de avaliação em larga escala da área de Língua Portuguesa. Para tanto, os dados foram constituídos com base em documentos e registros da Reme, do MEC e em produções dos estudantes do ensino fundamental.

Dentre os arquivos, selecionei os testes de leitura e de produção textual, procedentes das escolas em que houve a avaliação diagnóstica da Semed, relacionadas no Quadro 1. A avaliação diagnóstica foi aplicada no ano de 2018, em 33 escolas. A seleção seguiu os critérios de porte e região. Em relação ao

tamanho, foram escolhidas unidades de pequeno e de grande porte, conforme tipologia⁹ adotada pelas normas municipais. Quanto à região, foram selecionadas sete áreas urbanas e uma rural, totalizando 92 turmas e 2 340 alunos presentes no dia da aplicação da avaliação, de um total previsto de 2 655 discentes (Campo Grande, 2020).

De posse desses dados, adaptei informações fornecidas pelo setor de Avaliação da Semed. Como as informações originais incluem, na média aritmética dos testes, as notas da disciplina Matemática, excluí esse dado, fiz a média somente dos testes de leitura e de produção textual e novamente ranqueei as escolas, a fim de fazer o recorte para compor o *corpus* da pesquisa, não mudando a forma de apresentação dos dados da Semed. A alteração foi feita numa planilha eletrônica, com inserção de fórmulas para agilizar a resolução e garantir a fidelidade dos dados.

Faço aqui uma crítica ao ranqueamento das notas do Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) nas escolas públicas, pois é baseada, sobretudo, na homogeneização de realidades que são, na prática, profundamente diversas. As escolas públicas brasileiras estão inseridas em contextos socioeconômicos, culturais e geográficos distintos, o que afeta diretamente suas condições de ensino e aprendizagem. Comparar escolas com recursos desiguais, sem considerar as especificidades de cada contexto, gera uma visão distorcida da qualidade educacional.

Ressalto que o ranqueamento pode levar a uma competitividade improdutiva entre as escolas, ao invés de promover cooperação e compartilhamento de boas práticas. Além disso, pode estigmatizar aquelas que enfrentam maiores desafios, muitas vezes em áreas mais vulneráveis, atribuindo-lhes uma imagem de fracasso com base exclusivamente em um número. Esse enfoque ignora fatores como a infraestrutura escolar, o apoio familiar, as condições de trabalho dos professores, e até mesmo o impacto da violência e da desigualdade social sobre os alunos.

Portanto, para mim, ao priorizar um modelo que transforma dados de desempenho em um *ranking* nacional, perde-se a oportunidade de uma análise

⁹ Refere-se à classificação de escolas, por parâmetros de número de dependências, número de matrículas, turnos de funcionamento, etapas de ensino e modalidades ofertadas, conforme Decreto n. 13.894, de 19 de junho de 2019.

mais profunda e cuidadosa que considere as múltiplas realidades educacionais e promova políticas públicas mais equitativas e inclusivas.

Enfatizo que os dados desta pesquisa atuaram de forma complementar. Tal afirmação está ancorada na complexidade das relações destacadas nas epistemologia-ontologia-metodologia que a ampararam. Busquei me distanciar da restrição e/ou polaridades, como preconizam as pesquisas sob a ótica positivista, em que se priorizam os dados quantitativos e o distanciamento entre pesquisador e objeto de investigação. (Takaki, 2020). Priorizei diálogos, aproximações e horizontalidades, por isso tanto os dados qualitativos quanto os dados quantitativos (produções textuais, atividades de leitura, concepções de avaliação) foram elucidados na pesquisa. Naturalmente, esses dados foram organizados e detalhados para uma melhor compreensão de acordo com o estabelecido a seguir.

Levando em consideração os critérios: (a) atendimento a todas as regiões do município de Campo Grande, inclusive rural e (b) seleção das provas com as médias mais baixas na área de Língua Portuguesa, optei por selecionar, dentre as escolas que obtiveram a menor média dos testes de leitura e produção textual, uma turma de cada região de Campo Grande. Sendo assim, analisei as avaliações das regiões e escolas que se encontram em destaque, na cor azul, conforme Quadro 1.

Quadro 1- Escolas municipais selecionadas em que houve a aplicação da avaliação diagnóstica do 8º ano do ensino fundamental

Região	Nome da unidade de ensino municipal	Média produção de texto	Média Leitura	Média produção de texto e leitura	Classificação geral
Bandeira	Escola Amarela	6,63	7,79	7,21	1º
Centro	Escola Azul	6,17	7,70	6,94	2º
Bandeira	Escola Âmbar	5,31	7,77	6,54	3º
Lagoa	Escola Bege	5,27	7,76	6,51	4º
Segredo	Escola Bordô	5,66	7,17	6,42	5º
Anhanduizinho	Escola Borgonha	5,95	6,76	6,35	6º
Anhanduizinho	Escola Branca	5,46	7,15	6,31	7º
Imbirussu	Escola Bronze	6,15	6,40	6,28	8º
Rural	Escola Caramelo	5,05	7,28	6,16	9º

Segredo	Escola Caqui	5,33	6,50	5,91	10º
Segredo	Escola Carmesim	5,38	6,41	5,89	11º
Imbirussu	Escola Carmim	5,03	6,73	5,88	12º
Anhanduizinho	Escola Castanho	5,26	6,40	5,83	13º
Anhanduizinho	Escola Cereja	5,33	6,30	5,82	14º
Bandeira	Escola Ciano	5,03	6,60	5,81	15º
Prosa	Escola Cinza	5,02	6,58	5,80	16º
Lagoa	Escola Cobre	4,76	6,83	5,80	17º
Centro	Escola Coral	4,15	7,24	5,70	18º
Imbirussu	Escola Creme	4,75	6,59	5,67	19º
Segredo	Escola Esmeralda	4,46	6,86	5,66	20º
Prosa	Escola Laranja	4,85	6,45	5,65	21º
Lagoa	Escola Lilás	4,55	6,60	5,58	22º
Centro	Escola Magenta	4,48	6,55	5,51	23º
Anhanduizinho	Escola Marrom	4,80	6,04	5,42	24º
Bandeira	Escola Preta	4,41	6,36	5,38	25º
Bandeira	Escola Púrpura	4,52	6,24	5,38	26º
Prosa	Escola Rosa	3,82	6,92	5,37	27º
Imbirussu	Escola Roxa	3,98	6,66	5,32	28º
Anhanduizinho	Escola Salmão	4,57	6,02	5,29	29º
Anhanduizinho	Escola Turquesa	4,53	6,03	5,28	30º
Imbirussu	Escola Verde	3,71	6,44	5,08	31º
Anhanduizinho	Escola Vermelha	3,63	6,38	5,00	32º
Anhanduizinho	Escola Violeta	4,18	5,76	4,97	33º

Fonte: Divisão de Avaliação/Semed (2019). Adaptado pela autora.

Em seguida, levantei dados da Divisão de Avaliação da Semed para identificar, em cada unidade escolar, a turma que obteve a menor média nos testes de leitura e de produção textual. De cada uma dessas turmas, foram selecionados dez testes de leitura e dez de produção de texto dos alunos que também obtiveram a menor média, como tentativa de resgatar saberes/conhecimentos que se encontram do outro lado da linha abissal e

aproximá-los dos conhecimentos visíveis na sociedade moderna, eurocêntrica e capitalista para problematizá-los e expandir o campo de visão epistemológico de pesquisa. (Santos, 2019).

Quadro 2- Amostra das avaliações que compõe o corpus da pesquisa.

Região do município de Campo Grande-MS	Nome da unidade de ensino municipal	Quantidade de turma	Quantidade de testes de leitura	Quantidade de testes de produção textual
Anhanduizinho	Escola Violeta	1	10	10
Bandeira	Escola Púrpura	1	10	10
Centro	Escola Magenta	1	10	10
Imbirussu	Escola Verde	1	10	10
Lagoa	Escola Lilás	1	10	10
Prosa	Escola Rosa	1	10	10
Rural	Escola Caramelo	1	10	10
Segredo	Escola Esmeralda	1	10	10
		8	80	80
Total de testes				160

Fonte: Divisão de Avaliação/Semed (2019). Organizado pela autora.

Ressalto que, ao mencionar os testes, não são identificados os nomes dos alunos nem das unidades escolares. Utilizo letras do alfabeto para designar os testes, seguidos da categoria (produção de texto ou leitura), e nomes de cores para as escolas no seguinte modelo: teste A-produção de texto da Escola Amarela; teste A-leitura da Escola Amarela, teste B-produção de texto da Escola Amarela; teste B-leitura da Escola Amarela, teste A-produção de texto da Escola Azul, teste A-leitura da Escola Azul, teste B-produção de texto da Escola Azul; teste B-leitura da Escola Azul e assim por diante.

O *corpus* estrutura-se então da seguinte forma: 80 testes de produção de texto, somado aos 80 testes de leitura, totalizando 160 documentos, caracterizados pelo mesmo tipo e pelo mesmo marco temporal. Fiz a leitura das 80 produções textuais, anotando o que considerava relevante ao relacionar com os estudos referentes à decolonialidade e aos letramentos críticos. Desse total, selecionei quatro excertos em virtude de aspectos que considere importantes e inerentes às concepções apresentadas nesta pesquisa.

Paralelamente fiz a pesquisa dos dados relacionados ao resultado da avaliação de leitura e analisei os 80 testes selecionados. Diante disso, comentei as 24 questões de múltipla escolha, o que permitiu uma análise mais detalhada e interpretativa dos dados. Uma abordagem qualitativa é adequada para esse

tipo de análise, pois permite explorar mais profundamente os significados e padrões apresentados nos dados, em vez de focar em generalizações estatísticas. Optei pela abordagem qualitativa porque a amostragem do estudo é pequena, como evidenciado a seguir. Embora tenha lido e analisado 80 produções de texto e 80 testes de leitura, fiz um recorte mais específico, focando em 4 trechos selecionados.

Essa constituição possibilita a ampliação de perspectivas de estudo, análise, percepção e, conseqüentemente, da produção escrita. Há mais confiabilidade e segurança a partir dessas abrangências, pois há uma triangulação entre as teorias, as fontes documentais e as abordagens metodológicas. (Denzin; Lincoln, 2005).

A plasticidade é uma característica desta pesquisa, devido aos ajustes que podem acontecer durante o processo, levando-se em conta as teorias e os pressupostos de investigação que refletem a dinâmica das práticas sociais. Assim, durante o estudo, surgiram novas ideias, direções e questões que em outros direcionamentos, os quais considero linhas de fuga que possibilitaram novas descobertas (Deleuze; Parnet, 1998). Tal atitude demonstra um posicionamento ativo do pesquisador.

Assim, a pesquisa é uma construção inacabada, pois tanto pela ótica da pesquisadora que, em um determinado momento, contribuiu quanto pelos demais interessados em criticar, continuar, aprofundar ou trazer uma nova leitura do que está posto, uma vez que

adotar uma metodologia ou outra implica antes de tudo, ter consciência de que ela não é uma configuração pronta e que a linguagem que a trata vai necessariamente tornar suas relações com as verdades uma vez mais opacas. Nesse sentido, a metodologia nunca está completa, tampouco quem a utiliza. (Takaki, 2012, p. 104).

Por conseguinte, adoto um enfoque interpretativo em uma pesquisa de abordagem qualitativa que consiste em práticas situadas. Essas práticas, desenvolvidas por pesquisadores que estudam os eventos no seu entorno natural, buscam dar sentido aos fenômenos ou interpretá-los a partir dos significados que são construídos na interação com os materiais e/ou pessoas investigadas (Denzin; Lincoln, 2005), neste caso, respectivamente as provas e os alunos.

A análise e a interpretação dos dados partem de uma relação de conflitos resultantes do dialogismo que é estabelecido na pesquisa, condizentes com minha autocrítica. Sobre essa relação, Takaki (2013, p. 55) afirma: “É justamente por ser conflituosa que há brechas, nessa mesma situação, que permitem a agência do Eu pelo caminho contrário de seu oponente, para chamar sua atenção e a partir daí estabelecer diálogos”. Assim sendo, sigo “escrevendo reflexivamente o eu, dentro e por meio de um texto [...]; isolando o espaço onde a memória, a história, a performance e o significado se interseccionam”¹⁰. (Denzin, 2014, p. 22).

Na intersecção, encontra-se o insumo que impulsiona a pesquisa, pois as concepções adotadas vão ao encontro desses aspectos que focam nos múltiplos significados que emergem da interpretação e reinterpretação dos contextos, podendo resultar em diversas realidades. Essa abordagem faz com que eu assumo uma posição interpretativista diante das análises (Moita Lopes, [1994] 2019) e me possibilita abarcar um maior número possível de “vozes em ação no mundo social e considerar que isso envolve questões relativas a poder, ideologia, história e subjetividade”. (Moita Lopes, [1994] 2019, p. 331).

Em consonância com essa posição, não tenho a pretensão de extrair dados e estudá-los isoladamente, mas manter uma relação de reciprocidade em que é possível analisar *com* algo em vez de *sobre* algo. Sobre essas metodologias, (Santos, n/p, 2019) esclarece:

[...] metodologias orientadas pelo princípio do pensamento pós-abissal, em vez de lutarem por conhecimentos completos e exclusivamente válidos, batem-se por saberes incompletos e pelo esclarecimento de critérios de validação concorrentes, evidenciando assim os processos através dos quais grande parte da população mundial foi historicamente privada da possibilidade de representar e transformar o mundo enquanto projeto próprio (Santos, n/p, 2019).

Minha experiência e conhecimento, em construção, norteiam a investigação num movimento que opera ora com aspectos mais estáticos, ora com concepções mais fluídas, uma vez que

[...] o conhecimento sobre o mundo social e humano não pode existir independentemente do conhecedor; que não podemos

¹⁰ Tradução nossa do original: “Reflexively writing the self into and through [...] text; isolating the space where memory, history, performance and meaning intersect”. (Denzin, 2014, p. 22).

saber ou dizer algo sem (de alguma forma) estar envolvido e implicado no saber e no dizer [...] aprender sobre o geral - social, cultural e político - por meio da exploração do pessoal¹¹ (Douglas; Carless, 2013, p. 84-85, tradução nossa).

Na esteira de tais ideias, a subjetividade e a intuição são fundamentais para o processo de identificação das informações, para selecionar, analisar e interpretar os dados, tendo em vista os objetivos e todas as características do pesquisador, como experiência, valores, dentre outras, que só se concretizarão por meio de interação e construção de sentido. (Moita Lopes, [1994] 2019).

Por conseguinte, dei ênfase em manter o foco bastante abrangente, sem perder de vista a multiplicidade de sentidos implícita no material. Ressalto que o “todo”, por ser sempre parte de uma interpretação, uma vez que remete à visão de uma pesquisadora, permitiu abertura para inúmeras perspectivas que tencionou a “geopolítica do conhecimento, evidenciando que todo conhecimento é local e social/cultural” (Queiroz, 2022, p. 74), e os particulares e os universais possuem os mesmos valores.

A cultura compreende uma complexidade de expressões sociais com significados criados por nós e que estão sujeitas à análise e às outras interpretações, por isso existem conflitos, intolerâncias e guerras entre culturas e diferentes povos.

Os conflitos gerados a partir de uma visão crítica, contudo, podem contribuir para desconstruções e reconstruções de significados (Janks, 2010) em uma cultura, em prol de conquistas que resultam na diminuição da desigualdade entre as pessoas de sexo e gêneros distintos, a exemplo do caso citado pela autora sobre uma jovem talibã que luta em defesa do acesso das mulheres à educação formal.

Esses conflitos evidenciam que as convenções, normas e códigos são dinâmicos, por isso, ao definir cultura, não podemos pensar em algo estático. Há elementos substanciais da cultura que sofrem influências das interpretações locais e globais e que, com isso, transformam-se. A transformação ocorre por uma relação que se estabelece no processo de negociação, conjecturada pelas óticas individuais e de grupos sociais. (Menezes de Souza, 2010).

¹¹Tradução nossa do original: “[...] the knowledge about the social and human world cannot exist independent of the knower; that we cannot know or tell anything without (in some way) being involved and implicated in the knowing and the telling [...] to learn about the general - the social, cultural and political - through an exploration of the personal” (Douglas; Carless, 2013, p. 84-85).

[...] a cultura enquanto lócus coletivo do social seria uma estrutura estabilizadora para a natureza humana, instrumental para orientar o comportamento e sem a qual o homem alegadamente destruiria a si mesmo. Nesse sentido, a cultura passou a ser vista como um plano mestre que guiasse todas as ações humanas. (Menezes de Souza, 2010, p. 292).

Não há razões mais para discutir sobre a abrangência da cultura, se é macro ou micro, se é homogênea ou não, nem acerca da sua concretude/estrutura. O desafiador é a “relação entre estrutura e ação na cultura”. (Menezes de Souza, 2010, p. 294).

Nessa perspectiva de cultura, há o embasamento no dinamismo e dialogismo. Assim, a cultura mesmo estruturada está em constante movimento e transformação, porque as ações podem alterar os pilares estruturais que a originaram. A coexistência de outros elementos culturais (excessos) aos dominantes desencadeia um processo permanente de novas construções de sentido, fazendo com que a cultura seja complexas/heterogêneas.

Isso significa que novas relações são produzidas constantemente, muitas são substituídas, outras transformadas, mas não há redução, porque há vida! Existe uma fermentação originada por essas ações que fazem movimentar e sobrar, o que justifica a não redução da cultura e nem derivação dela. É algo principiado/novo. (Menezes de Souza, 2010).

Em termos de contatos inter- e transculturais, a importância do conceito de cultura e de língua como emergentes, dialógicos, performativos, contingentes e dinâmicos se torna especialmente significativa. Por um lado, embora a visão de cultura e língua como estruturas normatizadoras (que geram ações previstas) pode supostamente prever e explicar os conflitos culturais que ocorreriam em momentos de contato entre conjuntos normativos assimétricos, ela não poderá explicar mudanças nessas estruturas; por outro lado, a visão emergente e performativa, além de explicar mudanças (atribuindo agência aos membros e interlocutores), pode também explicar a razão pela qual os conflitos esperados podem não ocorrer (devido à possibilidade de indeterminação e contingência). (Menezes de Souza, 2010, p. 299).

A metodologia selecionada para essa pesquisa manteve vínculo com os letramentos críticos. Tais pressupostos possibilitaram lidar com as imprecisões, fluidez, diferenças e divergências da convivência em sociedade para negociar as relações, por isso

focaliza um trabalho social com oportunidades para contestar e transformar relações, vozes e ações autoritárias por meio de escrita autocrítica/autorreflexiva promovendo problematizações, reconceitualizações e insights em direção à justiça social. (Takaki, 2020, p. 11).

Nessa perspectiva, sou movida sob um olhar, no qual não há distinção entre sujeito e objeto, que me possibilite refletir sobre mim, minhas concepções e atitudes. Esse movimento é análogo a uma agitação, em que borbulham questões inerentes ao tema pesquisado e que leva a agências e transformações locais. O local é influenciado pelo global e vice-versa. Há, dessa forma, subsídios para nos movermos às questões de injustiça social. (Takaki, 2020).

Uma das formas de resistência às injustiças sociais foi vislumbrar os saberes e conhecimentos, os quais tive acesso por meio deste estudo, com um olhar profundo, horizontal, relacional, situado e abrangente, considerando as complexidades. Assim, apreendi outros sentidos, o que contribuiu para a ressignificação da avaliação educacional, tema central desta pesquisa.

O meu olhar de pesquisadora não foi de superioridade, mas sim de igualdade, valorizando

o aspecto emergente das comunidades de pesquisa com uma multiplicidade de linguagem, comportamentos, atitudes, culturas e aprendizagens e que, por isso mesmo, demandam olhares renovados no que se refere à possibilidade de aprender com o Outro (o pesquisado, a comunidade pesquisada). Essa atitude ética vem sendo amplamente discutida como um avanço qualitativo nas pesquisas. (Takaki, 2012a, p. 92).

Relaciono o Outro, mencionado por Takaki (2012a), nesta pesquisa, aos estudantes do ensino fundamental. Ressalto que, muitas vezes, me encontrei desafiada ao utilizar-me de certo tipo de linguagem, pois “A linguagem não é um meio neutro que se torne fácil e livremente a propriedade intencional do falante, ela está povoada ou superpovoada de intenções de outrem. Dominá-la, submetê-la às próprias intenções e acentos é um processo difícil e complexo”. (Bakhtin, 1993, p. 100).

A minha condução de pesquisadora, atrelada ao meu histórico de professora do ensino fundamental aproxima-se das ideias de Takaki (2012a, p. 55), pois o

foco é a escuta do Outro, ouvir o que o Outro traz de interesse, de necessidade, de afetividade, de valores, de atitudes e, pela compreensão de seu contexto, do porquê de seus pensamentos e ações e pelo confronto desses mesmos itens pertencentes ao Eu é que é possível ressignificar o respeito às diferenças e possibilitar as renegociações e o autoconhecimento na relação com o Outro. [...] As decisões nunca são apenas individuais. Elas não escapam das bases colaborativas e coletivas.

A partir dessas ideias, no processo de condução da pesquisa, busquei formas de interação com os discursos/textos produzidos pelos alunos nas avaliações de escrita e leitura, dentro desse processo difícil e complexo. Assim, muitas vezes, utilizei crítica/autocrítica reflexiva (Takaki, 2019; 2020), como estratégia que me levaram a analisar minha atuação como docente e pesquisadora. Confesso, nesse momento, que esse exercício de ler se lendo (Menezes de Souza, 2011) implicou ter uma postura ética e de responsabilidade acadêmica, pois ao adentrar nas memórias que envolveram minhas práticas docentes e relê-las com objetivo transcrevê-las para esta tese, tenho a preocupação de

ficar consciente o tempo inteiro de como eu estou lendo, como eu estou construindo o significado... e não achar que a leitura é um processo transparente, o que eu leio é aquilo que está escrito. Pensar sempre: por que entendi assim? Por que acho isso? De onde vieram as minhas ideias, as minhas interpretações? (Menezes de Souza, 2011).

O que eu penso e a forma como eu interagi com os meus alunos e com os documentos das avaliações em larga escala que eu investiguei dizem muito de mim. Os conflitos da autocrítica transformam a nossa forma de agir, geram mudanças nos nossos conceitos, o que me traz mecanismos para dirigirmos as minhas próprias condições, com todo o potencial de desconstrução e todas as implicações da minha capacidade criativa. Isso pode trazer novas oportunidades em contextos específicos, aproximando dos objetivos desejados no processo de condução de uma pesquisa.

Sendo assim, pude verificar que, na maioria das situações de mediação, eu fui uma grande aprendiz, pois as minhas dúvidas como pesquisadora e as dos estudantes, na minha prática docente, me levavam e levam a pesquisar, estudar, a refletir e me autoavaliar. Assim, pude aprender com o *Outro* e para o *Outro*. Além disso, o que mais contribui para que a aprendizagem aconteça é o

estímulo à interação nos contextos, pois quanto mais os alunos participavam, maior era a socialização entre os aprendizes. De forma dialógica eu e os alunos aprendíamos ensinando, pois “quem ensina aprende, de um lado, porque reconhece um conhecimento antes aprendido e, de outro, porque, observado a maneira como a curiosidade do aluno aprendiz trabalha para apreender [...], o ensinante se ajuda a descobrir incertezas”. (Freire, 2001, p. 259).

Dessa forma, o meu papel enquanto professora dos anos finais do ensino fundamental não foi simplesmente de auxiliar, nos momentos de dificuldades, de forma mecânica, transferindo o conhecimento, mas sim de uma mediadora da aprendizagem, pois é necessário planejar, pesquisar sobre os conteúdos, bem como saber utilizá-los, nos diferentes contextos. Para isso, procuro diferentes maneiras para abordar os conteúdos em questão de forma a aproximar os alunos do conhecimento, criando situações e estimulando-os para que atingissem o seu objetivo em dada conjuntura. Por isso o aprender é um contínuo, de forma cooperativa e colaborativa, a fim de tentar atender os questionamentos evidenciados por mim e pelos alunos que estiveram e/ou estejam sob minha responsabilidade.

Os participantes em um contexto educacional podem exercer um papel importante, quando conectados e movidos pela interação. Há destaque na colaboração e na cooperação, em que proporciona a transformação no conhecimento, pois há interferências, complementações de outras formas de compreensão do que está sendo estudado.

As formas lineares e fixas de um leitor passivo e contemplativo muitas vezes mudam com o auxílio do professor ou de um colega que tenha uma visão mais questionadora do que está posto, para favorecer uma aprendizagem mais dinâmica e interativa, capaz de impactar todos os envolvidos no processo.

Nessa perspectiva, os conflitos expandem as perspectivas, contribuindo para intervenções, relações, criações durante o processo de leitura. “Não há leitura de texto sem leitura de mundo, leitura de contexto”. (Freire, 2014, p. 291). Corroboro o pensamento deste autor, pois defende um leitor comprometido com a leitura do próprio contexto, articulando-o com o nível macro, para interpretar e perceber os motivos da produção do autor do texto. Sob essa perspectiva, o leitor com consciência crítica poderia ser considerado emancipado, culminando na ideia de uma educação libertadora.

Volto-me, agora, para os cenários que envolvem esta investigação, me dirijo, a seguir, em direção aos contextos históricos, políticos e locais que a permeiam.

4 CENÁRIOS DA PESQUISA: CONTEXTOS DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

Ao retratarmos o contexto sócio-histórico do Brasil, sob o enfoque da avaliação educacional, verificamos que desde 1772, quando foi implantado o ensino laico e público, por meio das Aulas Régias, mulheres e negros não podiam frequentar a escola e, conseqüentemente, estavam excluídos de todo o processo educacional que perpassa pela avaliação. Logo,

na medida em que as relações sociais que se estavam configurando eram relações de dominação, tais identidades foram associadas às hierarquias, lugares e papéis sociais correspondentes, como constitutivas delas e, conseqüentemente, ao padrão de dominação que se impunha. Em outras palavras, raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população. (Quijano, 2005, p. 117).

A implantação das políticas de avaliação em larga escala no Brasil, na década de 1990, interferiu diretamente nas avaliações de aprendizagens. As políticas públicas nacionais movimentaram as comunidades locais que, preocupadas com os resultados, começaram a direcionar as práticas pedagógicas em atendimento a esses eventos que ainda perpetuam. Porém, concomitante a essas políticas, existem os documentos produzidos em âmbito federal que têm por objetivo normatizar os currículos das esferas estaduais, distrital e municipais. (Brasil, 2017).

Um desses documentos é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do ensino fundamental, publicada em dezembro de 2017. O documento normativo-pedagógico é de observância obrigatória para a elaboração de todos os currículos da educação básica brasileira (das redes federal, estaduais, distrital e municipais), cujas competências e habilidades¹² nela presentes não podem ser suprimidas, tampouco suas concepções de avaliação podem ser desconsideradas.

No próximo subtópico, trato da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e suas influências nas perspectivas avaliativas. Tento explorar como a BNCC orienta as práticas de avaliação no contexto educacional brasileiro, destacando

¹² Ressalto que não concordo com a inserção dos termos competências e habilidades para fins educacionais. Mais à frente faço uma crítica a esse pensamento pedagógico, porém o leitor vai encontrar esses termos ao longo do texto, pois me refiro a ele nos documentos e avaliações analisadas que o utilizam, inclusive na matriz de referência da avaliação em larga escala.

as abordagens o impacto dessas orientações nas formas de avaliar o desempenho dos alunos, bem como as possíveis tensões entre os objetivos da BNCC e as realidades locais das escolas

4.1 A BNCC e as perspectivas avaliativas

Na BNCC (Brasil, 2017) há discursos que contemplam a avaliação na perspectiva diagnóstica enfatizada nas áreas de conhecimentos e formativa, como se pode observar na sua parte introdutória, quando se mencionam os objetivos do currículo:

[...] construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos. (Brasil, 2017, p. 17).

Há dois enfoques de procedimentos citados na BNCC referentes à avaliação formativa: processo e resultado. Esses dois aspectos visam a aumentar o desempenho dos envolvidos no contexto de avaliação educacional, incluindo a unidade escolar. Entretanto, tal pensamento pode nos levar a uma percepção reducionista e superficial, pois não há um aprofundamento em relação ao que se entende por avaliação formativa. Observamos que os registros têm a finalidade de destacar a *performance*, o que caracteriza a valorização da classificação e da hierarquia. Assim, é posta em evidência uma visão capitalista e globalizada, em que as ideias universais predominam nas relações sociais. Nesse sentido, quanto melhor o desempenho, mais se tem relevância social e política na sociedade.

Em contraste ao exposto, Fontanive (2013, p. 95) afirma que a

avaliação formativa, na sua concepção original, não tem como objetivo classificar, selecionar, aprovar ou reprovar o aluno, mas adequar o processo de ensino ao grupo e ou àqueles alunos que apresentam dificuldades, tendo em vista o alcance dos objetivos propostos.

Diante dessa premissa, devemos pensar em como adequar o processo de avaliação, a fim de atingir os objetivos pedagógicos, uma vez que há “a emergência de uma nova forma de organização social baseada em redes”.

(Castells, 2005, p. 17) torna necessário pensar a avaliação da aprendizagem com base nas demandas sociais emergentes. (Duboc, 2015).

Conforme preconiza a BNCC (Brasil, 2017), os resultados da avaliação formativa são vistos como meios que contribuem para o desenvolvimento da instituição de ensino, professores e alunos. Vale acrescentar que existem diferentes sistemas avaliativos, dentre eles, a avaliação externa e em larga escala, que são direcionadas para atender de forma mais direta à escola. Temos como exemplos as provas ofertadas pelas secretarias municipais e estaduais, com objetivo de avaliar as instituições de ensino, além das provas do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que são elaboradas e aplicadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) a cada dois anos aos alunos de um mesmo ano escolar das escolas públicas do país (Brasil, 2020b).

A concepção de avaliação formativa proposta pela BNCC adentra os referenciais curriculares das redes estaduais e municipais de ensino, chegando até aos currículos escolares. Nessa vertente, problematizo as avaliações, no componente Língua Portuguesa, atreladas a uma concepção pós-estruturalista de língua/linguagem, por meio de uma opção decolonial que busca lidar com as diferenças e seus conflitos em movimento e em construção. Esses fatores levam em conta situações que atenuam as injustiças sociais, pois os imersos nessas vertentes estão em busca da negociação e da aprendizagem com o outro, perante as diversidades/diferenças.

Para tanto, aponto duas questões relacionadas ao gênero textual que compõe ou é requisitado para produção textual nas avaliações. As questões são: quais gêneros selecionar para compor as avaliações? Como abordá-los nos testes?

Para atender a primeira demanda, convido-os a voltarem o olhar para as formas como os textos estão dispostos na sociedade, de que maneira interagimos com eles e como os lemos. Logo, percebemos que não há linearidade, nem linguagem única nesse processo, a exemplo das placas, *outdoors*, cartazes, *memes*, televisivos, letreiros, panfletos, entre outros. O que temos, então, são situações simples, como a de sacar dinheiro ou verificar um saldo no caixa eletrônico, as quais fazem com que tenhamos acesso a vários

tipos de linguagem, como escrita, imagem, cores, ícones, movimentos e sons, que combinados dão sentido ao texto.

Dessa forma, é pertinente que os gêneros textuais solicitados nas produções, e que compõem as atividades avaliativas na escola, sejam condizentes com as situações vivenciadas na sociedade. Para tanto, é oportuno que as avaliações apresentem aspectos de uma sociedade pós-tipográfica sob a seguinte ótica:

linguagem [como] prática social; sentido advém da relação leitor-texto; texto alinear, dinâmico, multimodal; leitor protagonista (lautor = leitor + autor); escrita colaborativa, performativa, híbrida, pública e estética textual multissemiótica. (Duboc, 2015, p. 674).

Nessa vertente apresentada por Duboc (2015), há o predomínio da coparticipação, o que dá à atividade avaliativa mais credibilidade e sustentação, pois os envolvidos na produção são corresponsáveis. Assim, as mudanças ontológicas e epistemológicas colocam-se em evidência, e o professor, que está inserido nesse contexto e permanece adepto às realidades sociais, continuará nessa direção,

[...] fazendo uso das novas oportunidades geradas pela mais extraordinária revolução tecnológica da humanidade, que é capaz de transformar as nossas capacidades de comunicação, que permite a alteração dos nossos códigos de vida, que nos fornece as ferramentas para realmente controlarmos as nossas próprias condições, com todo o seu potencial destrutivo e todas as implicações da sua capacidade criativa. (Castells, 2005, p. 19).

Tendo como base qual gênero selecionar para compor e solicitar nas produções textuais das avaliações, partimos para a segunda questão: como abordá-los? Pois não basta contemplar a multiplicidade de gêneros. Além de diversificar, introduzir textos emergentes, incorporar as novas tecnologias, é necessário mudar a prática pedagógica, evitando que se tenha a continuidade do “mais do mesmo”. De acordo com Duboc (2015, p. 677), não há como negar que “emerge a necessidade de avaliar a capacidade dos alunos de manipular e criar *remixes* e textos e de interpretar criticamente as ideias e as autorias compartilhadas que circulam nas redes sociais”.

Assim, “novas” formas de olhar, relacionar, interpretar e produzir conhecimento, baseadas em atividades colaborativas e compartilhadas, visando a construção de saberes que buscam contemplar o múltiplo e suas relações complexas, podem contribuir para repensar a avaliação educacional. (Duboc, 2015). As lentes dos letramentos críticos direcionam para essas “novas” formas de olhar, pois preveem

a multiplicidade de sentidos num texto por ser este cultural e historicamente situado, portanto, desprovido de neutralidade. [...] enquanto o ensino da leitura crítica prevê o desenvolvimento da habilidade de compreensão de forma linear e racional e voltada ao texto *per se*, o letramento crítico pressupõe o desenvolvimento da consciência crítica para além do texto, conferindo ênfase à elucidação de questões sociais. (Duboc, 2007, p. 106-107).

As relações complexas que envolvem a construção dos saberes são constituídas por nossas convicções que se movimentam entre acordos já estabelecidos na sociedade, com a contribuição do processo histórico e do que adquirimos no cotidiano por meio das interações com outros sujeitos que possuem outros conhecimentos resultantes das próprias interpretações. Essas ideias vão de encontro do que propõe a BNCC na área de linguagens, pois em tal documento a

[...] competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (Brasil, 2017, p. 8).

Cito como demandas atuais a *fake news* e o *big data*. Essas questões são de notável importância para se trabalhar nas atividades em sala de aula e nas avaliações, pois são textos utilizados para influenciar, controlar, adulterar, iludir, fantasiar e mentir. Essas formas de manipulação usadas constantemente causam impactos enormes na sociedade, e os alunos precisam identificar, compreender e gerenciar essas situações numa perspectiva ética, a fim de se converter em atos a favor da justiça social.

Tal argumentação tem o seu valor, uma vez que nessas articulações há fluxos discursivos, com movimentos, características e ritmos diferentes, que

implicam variadas interpretações. Essa multiplicidade de perspectivas causa atritos e divergências situadas, produzindo problemas fundamentais na vida das pessoas, como a constante insatisfação, o consumismo, a dificuldade de gerenciar a relação intrapessoal e interpessoal, a luta pela subsistência procedente da globalização. (Appadurai, 2000).

Assim sendo, nos ambientes que envolvem as notícias falsas e os megadados, existem aberturas para debates referentes às ideias que transitam/circulam nas mais distintas esferas sociais, problematizando as diversas linguagens que produzem/simulam significados, em que se pode ressaltar a volatilidade e a mutabilidade. Os professores podem utilizar dessas informações para que os alunos ressignifiquem o que já está posto, por meio de novas construções de sentido, partindo de uma análise que considera relações horizontais.

No que se refere à competência, sua abordagem na BNCC é voltada para o mercado de trabalho, oriunda de uma visão tecnocrática, assim, há destaque no desempenho individual, restringindo o conhecimento a um conjunto de habilidades que o aluno deve aprender para realizar tarefas. Essa pedagogia de competência “aponta para uma tendência de enfoque nas avaliações externas, nos projetos educacionais propostos pela OCDE e Unesco”. (Queiroz, p. 101, 2020).

Nesse contexto,

A cultura do desempenho responsabiliza os atores educacionais pelos medíocres resultados do ensino, assim, a cada momento os conclama a prestar contas accountability de suas ‘competências’, mede resultados, estabelece estratégias, fixa metas e estimula a produção por meio da “meritocracia” com pequenas premiações financeiras. No fundo, considera que o professor é uma máquina, arcaica e preguiçosa; o aluno é um atleta a ser adestrado; a escola é uma empresa que fabrica produtos de conhecimento para o mercado. (Nosella; Buffa; Leal, 2010, p. 4).

Ao avançarmos e aprofundarmos a leitura da BNCC, percebemos divergências epistemológicas, quando os autores recorrem à competência para nortear os aspectos pedagógicos de tal documento.

A competência remete a algo fixo que se adquire, a um produto, que tem um início e um fim, ou seja, quem possui dada competência deveria lidar com

situações urgentes, mas, como podemos afirmar que o aluno, ao adquirir determinada competência, conseguirá lidar com todas as contingências que possam surgir?

Numa primeira leitura da BNCC, temos a impressão de que houve ampliação do conceito de linguagem ao compararmos com os documentos curriculares anteriores a ela, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (Brasil, 1997). É perceptível a preocupação em inserir aspectos linguísticos relacionados às tecnologias digitais, contempladas nas competências gerais da BNCC e na abrangência da área de linguagens e suas tecnologias. Como vemos, a escrita ainda tem papel de destaque na BNCC (Brasil, 2017) e no currículo das escolas.

Nessa perspectiva, para além da cultura do impresso (ou da palavra escrita), que deve continuar tendo centralidade na educação escolar, é preciso considerar a cultura digital, os multiletramentos e os novos letramentos, entre outras denominações que procuram designar novas práticas sociais de linguagem. (Brasil, 2017, p. 487).

Há uma tentativa de incluir outras linguagens, porém é notório que a escrita permanece como a principal. É a lógica eurocêntrica operando e incluindo de forma injusta e hierárquica outras opções para a educação escolar, ao mesmo tempo que estabelece de forma naturalizada qual tipo de linguagem tem mais valor.

Vejamos outra passagem da BNCC (Brasil, 2017) que trata da linguagem:

O importante, assim, é que os estudantes se apropriem das especificidades de cada linguagem, sem perder a visão do todo no qual elas estão inseridas. Mais do que isso, é relevante que compreendam que as linguagens são dinâmicas, e que todos participam desse processo de constante transformação. (Brasil, 2017, p. 63).

As visões fragmentadas de linguagem podem ser percebidas nesse trecho da BNCC. Ainda há um destaque nas partes, especificidades, sendo que a separação pode nos proporcionar uma compreensão limitada, ao passo que um conceito de linguagem que valoriza os conflitos e a complexidade é muito rico para a construção de sentido e valorização dos vários saberes oriundos dos conhecimentos de mundo dos alunos.

Corroboramos a visão de linguagem apresentada nesse trecho da BNCC. A linguagem não é estática, imutável, está sempre em movimento, em construção. Sua construção é realizada a partir de outros textos. Não conseguimos produzir algo totalmente inédito, mas precisamos ter essa ilusão de “completude”, que nos motiva. Isso é possível, quando (re)significamos o que já está posto, por meio de novas construções de sentido através da assimilação de outros textos.

É importante considerar, também, o aprofundamento da reflexão crítica sobre os conhecimentos dos componentes da área, dada a maior capacidade de abstração dos estudantes. Essa dimensão analítica é proposta não como fim, mas como meio para a compreensão dos modos de se expressar e de participar no mundo, constituindo práticas mais sistematizadas de formulação de questionamentos, seleção, organização, análise e apresentação de descobertas e conclusões. (Brasil, 2017, p. 64).

Se pensarmos a linguagem como uma prática social, em consonância com a concepção bakhtiniana, corroboro a ideia de uma reflexão crítica tida como meio e não um fim e de participação no mundo. Entretanto, tal ideia apresentada na sua continuidade do trecho da BNCC é contraditória nos aspectos inerentes às sistematizações, às seleções e às conclusões. Não podemos afirmar que uma análise terá uma conclusão, caso ela se restrinja em um entendimento, em uma compreensão, sem abertura para outras significações, desconstruções e ressignificações. Entendo a conclusão como algo situado e provisório, por isso contestável, mediante ocorrências que podem afetar a situação tida como encerrada ou resolvida.

“A educação demanda de uma melhoria ecológica, sistêmica e de longo prazo que, por sua vez, seja inclusiva.” (Cobo; Moravec, 2011, p. 20), uma vez que

[a]s pedagogias de língua apresentadas na BNCC parecem insuficientes para a sociedade atual, por não levar em consideração, a contento, os saberes locais e contextuais. Pois o conhecimento do passado pode não ter validade no presente, o que é considerado conhecimento na África (plantas medicinais, por exemplo) pode não ser na América do Sul. Além disso, tais pedagogias (discursivo-enunciativas) vão de encontro às defendidas por Freire (2018), cujo entrelaçamento pedagógico-político permite o desenvolvimento da consciência

crítica e “libertação” das mentes vinculadas na Modernidade. (Queiroz, 2020, p. 107).

Efetivamente, lidamos com situações complexas que envolvem questões históricas, sociais, políticas e econômicas, dessa forma é relevante o desenvolvimento de um pensamento ecológico que induz a trabalhos em âmbito educacional, sem hierarquizá-los. Esse entendimento, deve levar em conta as compreensões individuais e suas relações sociais que contribuem com a formação de pessoas corresponsáveis na produção e gerenciamento das ações pedagógicas, o que gera atitudes em que há reciprocidades, portanto, mais justiça social e inclusão.

Para que isso aconteça, a crítica/autocrítica reflexiva (Takaki, 2019) deve permear o processo de “mudar, refazer e criar” (Freire, 2014, p. 200), uma vez que as diferenças são enfatizadas e as mudanças acontecem quando se exercita a curiosidade crítica. Quando treinamos ou adestramos, nos valem os processos mecânicos que divergem de formar e educar, ações desenvolvidas com criticidade. (Freire, 2014).

Diante de tais argumentos, considero que a BNCC deixa a desejar em alguns aspectos, uma vez que 11 anos antes foram publicadas as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), (Brasil, 2006), trazendo discussões com foco na leitura, na prática escrita e na comunicação oral de forma contextualizada e com uma concepção de língua/linguagem dinâmica, adentrando nas teorias sobre letramentos e a noção de cidadania. Em tal documento, não houve pretensão de trazer “soluções definitivas”, mas sim, ampliar as formas de abordar os temas educacionais. (Brasil, 2006).

Destaco que a avaliação faz parte do currículo, e a maneira como é planejada e efetivada reflete em mudanças nas práticas pedagógicas situadas. O ato de avaliar e seus resultados podem ser aplicados para estabelecer uma forma de dominação ou podem funcionar como mecanismos de identificação da produtividade e da necessidade dos alunos no que se refere ao aprender. Dessa forma, os educadores podem vislumbrar as transformações dos estudantes, mediante estratégias pedagógicas, as quais podem partir de uma visão positivista que prioriza o certo e o errado ou assumir uma perspectiva pluralizada, multifacetada que inclui inúmeras possibilidades avaliativas que se encontram no entremeio desses polos.

Nessa perspectiva, o professor tem a oportunidade de planejar as aulas a partir dos objetivos formulados com base nos resultados das avaliações, para fomentar situações que levem o aluno a produzir conhecimento de forma situada, plural e consciente. Não existem forma e objetivo restritos de avaliar. Ravela, Picaroni e Loureiro (2017) propõem que a avaliação seja construída em atendimento à heterogeneidade da sala de aula, considerando o contexto sócio-histórico.

Seria conveniente e desejável que os envolvidos nesse processo de aprendizagem “evoluíssem” juntos por meio das diferenças, porém só é possível esse desenvolvimento se professores e alunos estiverem comprometidos e dispostos a arriscar. Quando ambos se arriscam, estão mostrando resistência às representações dominantes que normalmente são reproduzidas em sala de aula. Nesse contexto, todos os envolvidos são protagonistas e há a conquista de uma aula de embates e de ganhos em relação ao preconceito. (HOOKS, 2013). Os caminhos são múltiplos e diferentes, por isso o resultado de uma avaliação não é visto como algo acabado.

A partir da publicação da BNCC, em 2017, iniciou-se um estudo, em 2018, na Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande - MS, para elaboração dos referenciais educacionais da Rede Municipal de Ensino (Reme). Participaram do encontro técnicos da Secretaria e professores das unidades escolares de todas as disciplinas, com o objetivo de discutir a estruturação de tais referenciais. A conclusão do documento aconteceu no final de 2019.

O Referencial Curricular da Reme (Semed, 2020) propõe que a avaliação ultrapasse os limites classificatórios. Nessa perspectiva, a atividade avaliativa tem a finalidade de contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem durante toda a trajetória escolar do aluno, o que diferencia da avaliação somativa que verifica a aprendizagem ao final de um determinado período. Além disso, a Divisão de Avaliação da Semed possui ações que contemplam a aplicação anual de avaliações diagnósticas para que os resultados “subsidiem as escolas e as equipes da Secretaria na tomada de decisões e no planejamento de estratégias de intervenção em relação ao processo de ensino e de aprendizagem dos alunos da Reme”. (Campo Grande, 2020, p. 9).

O propósito do referencial é “nortear” as ações educacionais no município, contemplando a formação de professores e a elaboração de conteúdos,

atividades de responsabilidade da Gerência do Ensino Fundamental e Ensino Médio (Gefem), e a avaliação, que é atribuição da Divisão de Avaliação (DAV). Os dois setores fazem parte da Superintendência de Gestão das Políticas Educacionais (Suped) da Secretaria Municipal de Educação.

Enquanto o termo "nortear" é comumente associado a orientar-se pelos valores e epistemologias do Norte, "sulear" busca uma inversão: orientação e conhecimento a partir das experiências e realidades do Sul, ou seja, dos povos, culturas e formas de conhecimento que foram subjugados pela colonização. Essa ideia implica repensar a história, a cultura, a economia e as ciências a partir de outras referências, muitas vezes invisibilizadas. (Santos; Meneses, 2009; Santos, 2019, 2020a).

"Sulear" é um conceito decolonial que procura se distanciar do pensamento dominante eurocêntrico, centrado no Norte Global, e sugere a valorização dos conhecimentos e perspectivas do Sul Global. Na perspectiva decolonial, "sulear" é uma metáfora geopolítica e epistêmica que visa descentrar o foco das narrativas dominantes e promover uma pluralidade de vozes, saberes e formas de existência historicamente marginalizadas. (Santos; Meneses, 2009; Santos, 2019, 2020a).

No contexto decolonial, "sulear" significa também criar novas possibilidades de diálogo entre diferentes epistemologias, rompendo com o monopólio do pensamento ocidental e abrindo espaço para um horizonte mais inclusivo e diversificado de saberes. (Santos; Meneses, 2009; Santos, 2019, 2020a).

Os resultados avaliativos impulsionam o movimento e as direções dos envolvidos no processo educacional, a saber: alunos, professores e unidades escolares. O valor atribuído aos resultados das avaliações tem grande destaque na sociedade, pois os resultados são, normalmente, divulgados pelas mídias e repercutem entre os indivíduos e nas comunidades. A visibilidade das notas traz implicações tanto valorativas (*status*), cognitivas, emocionais quanto econômico-financeiras, uma vez que os resultados estão atrelados aos programas de repasse de recursos. Temos como exemplo o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), que aumenta o valor do repasse de recurso para as escolas em até 50% como forma de incentivo para melhorar o Ideb (MEC, 2017) e a nova lei do Fundeb que vincula a complementação da união à "evolução de indicadores

a serem definidos, de atendimento e de melhoria da aprendizagem com redução das desigualdades, nos termos do sistema nacional de avaliação da educação básica”. (Brasil, 2020a).

É importante, por conseguinte, investigar como acontece esse processo pedagógico a fim de contribuir com a ampliação do conceito de avaliação educacional, uma vez que a

avaliação na sala de aula constitui um dos pilares da cultura escolar dominante. No entanto, geralmente a ignoramos. Normalmente não é objeto de pesquisa e ocupa um lugar absolutamente secundário na formação continuada de professores e de desenvolvimento profissional¹³. (Ravela; Picaroni; Loureiro, 2017, p. 31).

Os documentos oficiais que tratam das políticas educacionais apresentam algumas diretrizes mais flexíveis em relação à avaliação, como no caso das orientações sobre a disciplina Arte no Referencial Curricular da Reme (Semed, 2020), no qual se recomenda uma avaliação que destaca “o protagonismo da criança no desenvolvimento de seus conhecimentos e os processos de aprendizagem [...] dispensando pensamentos de avaliação que tenham qualquer ideia ligada à classificação, à promoção, à seleção”. (Semed, 2020, p. 49, versão preliminar).

Creio, portanto, ser necessário e desejável aproveitar essas aberturas para variar e transformar a forma de realizar as avaliações, com o objetivo de atender à diversidade de alunos, apreendido “num processo de permanente troca de mensagens e de significados, um processo interativo, dialógico, espaço de encontro e de confronto de ideias entre educador e educando em busca de patamares qualitativamente superiores de saber”. (Hoffmann, 2014, p. 76).

As epistemologias eurocêntricas tendem a levar sempre ao mesmo ponto e a privilegiar sempre os mesmos estudantes. A avaliação educacional é de extrema importância para o percurso da aprendizagem, pois é por meio do seu resultado que são tomadas decisões a fim de reorganizar os planejamentos didáticos. O baixo rendimento dos alunos é de responsabilidade de todos os

¹³ Tradução nossa do original: “evaluación en el aula constituye uno de los pilares de la cultura escolar dominante. Y, sin embargo, en general ignoramos. No suele ser objeto de investigación y tiene un lugar absolutamente secundario en la formación de docente tanto en la inicial como en los programas de formación en servicio y desarrollo profesional”. (Ravela; Picaroni; Loureiro, 2017, p. 31).

envolvidos no processo pedagógico da unidade de ensino. Há um imbricamento nessas relações.

Não seria inapropriado afirmar, portanto, que carregamos diversas crenças relacionadas à aprendizagem e que de certa forma afetam a forma como avaliamos os alunos e que podem comprometer o ensino e aprendizagem deles. “As crenças são pessoais, contextuais, episódicas e têm origem nas nossas experiências, na cultura e no folclore. As crenças também podem ser internamente inconsistentes e contraditórias”. (Barcelos, 2001, p. 73).

Uma crença que visivelmente permeia o processo de avaliação textual é de que o aluno não sabe escrever, quando o texto apresenta “erros” ortográficos, não atende a norma padrão. Esse pensamento “reforça a discriminação padecida pelo falante minorizado na sociedade, pois sua língua-cultura não encontra espaço dentro dos muros escolares, o que incrementa as chances de evasão escolar e pode afetar gravemente sua autoestima”. (Lagares; Bagno, 2011. p. 85).

Nesse sentido, pensando em formas de avaliar, podemos considerar que muitos alunos não se encaixam em determinadas regras estabelecidas ou pelo professor ou pela instituição. Essas questões remontam em reprovações e ranqueamentos de escolas, aumentando a marginalização de alunos e instituições públicas.

No Brasil, são exemplos de “política e de planejamento linguísticos a imposição do português como língua oficial do país”. (Lopes; Silva, 2018). Essa imposição trouxe junto uma proibição, o uso de línguas estrangeiras por comunidades de imigrantes, numa tentativa de sufocar suas origens. Além disso, estandardização da norma padrão da Língua Portuguesa. Isso remete a uma “busca por um ideal monolíngue por meio de repetidas políticas linguísticas por parte do Estado”. (Correa; Güths, 2015, p. 141).

Dentre todas as possibilidades para justificarmos a existência de normas linguísticas podemos citar uma que diz: “a língua contribui para consolidar os interesses dominantes da sociedade, ajudando a oprimir enormes segmentos da população” (Rajagopalan, 2009). Sendo assim, podemos notar que vários conflitos permeiam a sociedade e grupos que a compõem e que evidencia uma política de linguagem que privilegia ainda mais a dimensão de uma classe somente. (Lagares; Bagno, 2011).

Embora haja muitas questões que afetam diretamente o ensino e a aprendizagem dos alunos e que não podemos desconsiderar como: socioeconômica, familiar, afetiva e a psicológica, interessa a nós questionar o poder das crenças que carregamos, tendo em vista que elas influenciam comportamento e fomentam práticas em nossas ações.

Os resultados das avaliações educacionais em larga escala afetam diretamente professores e alunos das unidades escolares, conseqüentemente, refletem no ensinar, no aprender, ou seja, no currículo. A política da linguística, que rege tal currículo, contempla as variedades/diversidade da linguagem, mas como fazer para que sejam verdadeiramente incluídas no currículo escolar?

Além dessa questão, existe uma tensão exercida pelo fato do nosso país ser considerado monolíngue, o que limita o ensino e a aprendizagem, uma vez que os documentos oficiais emanados das secretarias de educação restringem as línguas e saberes do nosso país/sociedade/comunidade a uma visão unilateral. Esse pensamento torna-se um modelo de ensino predominante na escola, contribuindo para que a avaliação de Língua Portuguesa seja fruto das visões de língua dos docentes, permeadas pelas suas crenças, o que enrijece e exclui muitos, pois há discriminação e hierarquização de saberes/línguas ao invés de haver mais flexibilidade no processo educacional quanto à inclusão das variedades linguísticas, acentos e outras línguas.

Ao vislumbrar a avaliação como aprendizagem (Duboc, 2019) e a crítica/autocrítica reflexiva (Takaki, 2019, 2020) compartilhamos atitudes no processo avaliativo que levam a realizar uma escuta conectada, acionada, permitindo que o aluno manifeste seus saberes, suas construções de sentidos, seus sentimentos e suas impressões, como defesa de seus argumentos. É um exercício de afastar o colonizador que se encontra entranhado no nosso ser. Posso afirmar que já causei inúmeros danos aos meus alunos por não parar para ouvi-los, escutá-los, conectar-me a eles. Agia de forma apressada, respondendo apressadamente, deduzindo, supondo. O grande desafio é se ler nesses momentos (Menezes de Souza, 2011).

É, pois, nesse sentido que sugerimos o uso dos diálogos que potencializem a autoavaliação como precursores dos estágios de acolhida, escuta e conexão com aqueles que agora aprendem. Tais diálogos, socráticos, deixam o outro

falar, elaborar e refletir sem medo de punição, vale lembrar. (Lima, 2021, s/p).

Como professora, passei por inúmeros desafios com as propostas de atividades na sala de aula e elaboração das avaliações, mas o mais complexo era o momento de analisar as respostas/produções dos alunos. Na elaboração, tinha em mente o objetivo, porém os resultados, muitas vezes, mostravam situações que fugiam da minha compreensão. Nesses casos, tive o bom senso de chamar o aluno e perguntar o que ele queria dizer com aquela resposta e/ou produção. Para minha surpresa, ouvia interpretações possíveis que eu não tinha pensado ao elaborar as questões avaliativas. Um exemplo foi o desenho de um mexicano de bicicleta feito por um dos meus alunos, vide figura 3. É claro que ele utilizou da ideia de outro, mas para desenvolver a atividade proposta que era uma produção textual, utilizando várias linguagens, ele alcançou o objetivo.

Figura 3 – Mexicano de bicicleta



Fonte:

<https://bau99.blogspot.com/2017/04/liberte-sua-criatividade-descubra-o.html?sref=pi>. Acesso em: 20 fev. 2024.

A avaliação no percurso difere da avaliação do percurso. Todavia, percorrer com o outro garantindo-lhe a escuta, ajustando o itinerário formativo e potencializando o diálogo entre o avaliador com o avaliado pode atenuar as dores e os dissabores que permeiam essa jornada. Avaliar é uma tarefa árdua e repleta de sentimentos, ora bons, ora ruins. (Lima, 2021, s/p).

A partir desse cenário, apresento a seguir a delimitação da pesquisa, trazendo recorte temporal e documental em seu contexto, tendo em vista que o objetivo da próxima seção é analisar, sob uma perspectiva decolonial e em convergência com os letramentos críticos, a proposta de produção textual da

avaliação externa e em larga escala ofertada aos estudantes dos anos finais do ensino fundamental das escolas da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS em 2018, conforme o *corpus* delineado nesta tese.

4.2 Contextualização do recorte da pesquisa: avaliação diagnóstica amostral do 8º ano do ensino fundamental da Reme de Campo Grande-MS

O escopo deste estudo abrange arquivos documentais desenvolvidos e/ou publicados a partir de 2018. A escolha do recorte temporal deve-se ao fato de que a mais recente aplicação da prova Saeb (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) aconteceu em 2019, e, como 2018 antecedeu tal avaliação, a Secretaria Municipal de Educação (Semed) aplicou um teste diagnóstico para os alunos do 8º ano do ensino fundamental.

Na educação, com foco na escola, utilizamos três segmentos de avaliação: (i) a avaliação da aprendizagem - realizada pelo professor, (ii) a avaliação institucional – realizada pela escola ou pela mantenedora, e (iii) a avaliação de sistema ou externa em larga escala – realizada pelo MEC e secretarias de educação. Segundo Freitas (2009, p. 35),

[s]e a avaliação em larga escala é externa, a avaliação institucional é interna à escola e sob seu controle, enquanto a avaliação da aprendizagem é assunto preferencialmente do professor em sala de aula. Embora o processo seja múltiplo e integrado, cada um tem seu protagonista principal.

Reiterando, a primeira, avaliação de aprendizagem, é utilizada, principalmente, para acompanhar o processo de ensino e de aprendizagem em sala de aula, ou seja, para verificar se os alunos estão aprendendo, para orientar as intervenções pedagógicas do professor e informar aos alunos seus progressos. Esse acompanhamento, quando sistemático, permite corrigir erros e planejar mudanças em prol das metas propostas. Como afirma Luckesi “[...] o ato avaliativo é um ato de investigar a qualidade da realidade. A avaliação é um dos três atos cognitivos universais do ser humano: conhecer fatos, conhecer valores e agir.”. (Luckesi, 2018, p. 54).

A segunda, avaliação institucional, é realizada pela escola no seu coletivo – interna ou pela secretaria de educação - externa. Para Freitas (2009) a Avaliação Institucional é um processo que envolve todos os membros da

comunidade escolar, com vistas a negociar situações que estão dificultando o processo pedagógico, a partir dos problemas vivenciados por ela.

A terceira, avaliação em larga escala - externa, é utilizada para direcionar políticas públicas, monitorar sistemas de ensino por meio de indicadores e prestar contas à sociedade dos recursos públicos investidos. Segundo Wiebusch (2012, p. 3), a avaliação externa em larga escala

É um instrumento significativo que oferece subsídios para a formulação, a reformulação e o monitoramento de políticas públicas, e também para a gestão da educação em nível de sistemas estadual e municipal em suas respectivas escolas. Esse tipo de avaliação é importante, pois recolhe indicadores comparativos de desempenho que servirão de base para futuras tomadas de decisões no âmbito da escola e nas diferentes esferas do sistema educacional.

Na Reme, temos a avaliação da aprendizagem, interna, realizada pelas escolas com fundamento nos seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), e a avaliação de sistema, como a avaliação em larga escala, externa, fundamentada no Programa Municipal de Avaliação Externa de Desempenho de Alunos conhecido como Promover (Campo Grande, 2011), que pode atingir um universo de alunos de uma série escolar ou faixa etária, ou serem aplicadas em amostras representativas da população. Essa última envolve processos externos à escola e ao professor, mas seus resultados podem ser combinados com os das avaliações internas da escola possibilitando diversas análises e reflexões acerca da aprendizagem dos alunos e formação de professores.

Nessa perspectiva, a Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande (Semed) realizou no final do ano letivo de 2018, uma Avaliação Diagnóstica Amostral/Externa nas escolas da Reme para os(as) alunos(as) do 8º ano do ensino fundamental com o objetivo de fornecer dados que subsidiem as escolas e as equipes da Secretaria na tomada de decisões e no planejamento de estratégias de intervenção em relação ao processo de ensino e de aprendizagem dos(as) alunos(as) da Reme. A intenção é conhecer a realidade da Reme em relação a alguns conhecimentos descritos nos documentos oficiais, neste caso as Orientações Curriculares para o Ensino Fundamental (Campo Grande, 2016). Esperava-se também que a escola, em seu coletivo,

autorrefletisse sobre os resultados dessa avaliação aliado aos resultados de outras realizadas pela escola. Segundo Chianca (2001, p.49):

A avaliação não é apenas uma atividade técnica. Virtualmente todos os processos avaliativos lidam com elementos de ordem políticas, ética e de relações humanas. Quanto mais explícitos e discutidos esses elementos estiverem entre os principais interessados, desde o início da avaliação, maiores as chances de sucesso.

Nesse caso, entendemos como sucesso a utilização dos resultados nos processos formativos e acompanhamentos pedagógicos realizados pela Semed - com gestores, coordenadores pedagógicos, supervisores escolares e professores, e pela escola no direcionamento de ações e intervenções necessárias. Assim, referenda Luckesi (2008, p. 58):

Como investigação, o ato de avaliar simplesmente revela a qualidade da realidade. Os usos de suas revelações, como base para decisões, são de responsabilidade do gestor da ação avaliada, que, tomando em mãos o conhecimento obtido, faz escolhas e toma decisões.

Nesse entendimento, essa ação vai além da realidade revelada pelos resultados, são necessárias ações de estudos dos dados, de análise, reflexão e tomada de decisão em prol da aprendizagem dos alunos.

A partir desse contexto, a avaliação Diagnóstica Amostral foi realizada com metodologia no padrão de aplicação das avaliações em larga escala, tendo como aplicadores e corretores agentes externos à escola. Assim, selecionou-se um grupo de trinta e três (33) escolas de diferentes regiões do município de Campo Grande e com diferentes tipologias¹⁴, com o intuito de ter representatividade da Rede. Participaram noventa e duas (92) turmas de 8^{os} anos, sendo que do total de dois mil seiscentos e cinquenta e cinco (2 655) alunos (as) matriculados, realizaram o teste dois mil trezentos e quarenta alunos (2 340) alunos(as). Esse conjunto de alunos do ano escolar avaliado é estatisticamente representativo para que os dados obtidos e as análises feitas

¹⁴ Refere-se à classificação de escolas por parâmetros de número de dependências, número de matrículas, turnos de funcionamento, etapas de ensino e modalidades ofertadas. (Decreto 13.894/2019 PMCG).

possam ser considerados válidos para o conjunto da população, ou seja, para os alunos do 8º ano da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande.

Os testes foram elaborados considerando os descritores da Matriz de Referência do 8º ano do ensino fundamental da Reme - compatibilizados com as Orientações Curriculares para o Ensino Fundamental do 8º ano da Reme (Campo Grande, 2016), constituindo-se de vinte e quatro (24) itens de leitura, uma produção de texto, e vinte e quatro (24) itens de matemática, sendo todos de múltipla escolha com quatro alternativas cada um. Os testes de leitura e matemática foram estruturados de forma que cada descritor fosse avaliado por três itens, sendo estes de complexidade fácil, média e difícil. Para a resolução dos testes de leitura e produção de texto, cada aluno dispôs de duas horas e meia, e para o de Matemática de duas horas. A aplicação foi realizada por professores da Superintendência de Gestão de Políticas Educacionais (Suped), capacitados pela equipe da Divisão de Avaliação (Dav).

Nos quadros abaixo, apresento os resultados do desempenho dos alunos em relação ao conteúdo/habilidade tema/temática nos testes de leitura e produção de texto:

Quadro 3 – Teste de Produção de Texto: Critério de Correção e Níveis

Tema/Temática	Quantidade de alunos	Percentual de alunos
Contempla o tema de forma consistente , descreve as três principais abordagens (copa; lazer; pão e circo).	67	3,02
Contempla o tema de forma mediana , descreve duas das três principais abordagens (copa; lazer; pão e circo).	674	30,40
Contempla o tema de forma insuficiente , tangencia - trata do assunto.	1298	58,55
Foge ao tema proposto	178	7,61

Fonte: DAV/Semed (2020).

O Quadro 3 demonstra um número significativo de alunos no nível C. Esperava-se um número maior de alunos nos níveis A e B.

Quadro 4 - Teste de Produção de Texto: Fuga ao Tema

Situação	Percentual/aluno	Quantitativo/aluno
Fuga ao tema	7,61	178

Fonte: DAV/Semed (2020).

Observa-se que 7,61 dos 2 340 alunos avaliados escreveram o texto com uma temática diferente da proposta no teste.

Quadro 5 -Teste de Leitura: Tema do texto

Tópico		Habilidades relacionadas	Item	Grau de dificuldade	% de acerto
Tópico 1 - Procedimentos de leitura	04	Identificar o tema de um texto.	1	Fácil	63,09
			13	Médio	59,14
			9	Difícil	69,78

Fonte: DAV/Semed (2020).

No Quadro 5, observa-se que o descritor - *Identificar o tema de um texto*, na leitura, teve maior percentual de acerto no item considerado difícil e menor percentual no item considerado médio.

Depois desse breve contexto do processo de avaliação em larga escala ocorrido na Rede Municipal de Ensino, que trata dos testes selecionados para análise, trago em cena, no próximo tópico, a minha posição, como forma de resistir e desconstruir padrões, conceitos e perspectivas impostas durante todos esses anos após o período colonial. Somado a esse pensamento, transito pelos letramentos críticos, pois considero relevante abordar um texto/atividade, por meio de questões que podem levar o aluno a construir outros sentidos para além do que é normalizado de forma a expandir seu ponto de vista, o que pode manifestar-se como resistência epistemológica nos contextos, onde os saberes são suprimidos pela lógica eurocêntrica.

Francelin (2005) acrescenta a respeito da epistemologia da complexidade que, segundo Morin, originou do pensamento de Bachelard (1978). O último enfatiza que a “[...] realidade cognoscível é formada e desenvolve-se a partir de relações de complexidade”, e os sistemas que a compõem nunca param, como “[...] a ideia de finitude associada à imobilidade”. (Francelin, 2005, p. 106).

Nessa perspectiva, Francelin (2005) menciona que Morin (1997) desenvolveu o pensamento complexo que se iniciou com Bachelard (1978) e que as incertezas impulsionam o desenvolvimento de tal pensamento que pode levar ao conhecimento. Todas essas questões são perpassadas pela ideia de que não há uma visão absoluta, sempre há renovação, complementação e acréscimos a partir do olhar do outro. E é com ênfase no olhar do outro que desenvolvi a escrita da próxima seção.

5 PERSPECTIVAS DECOLONIAIS COM TRÂNSITO PELOS LETRAMENTOS CRÍTICOS

Acredito que uma opção decolonial surge como resistência de quem tem ciência das injustiças sociais causadas pelo colonialismo, porém para se perceber como a matriz colonial se organiza e age na sociedade, precisa de um olhar diferente. Esse algo mais profundo e abrangente que envolve a percepção social, histórica e de si mesmo na construção de sentidos, podemos obter ao transitar pelos letramentos críticos.

5.1 Diálogos horizontais entre saberes locais-globais: uma opção decolonial

Os textos que circulam no meio educacional, sejam eles informativos, científicos, normativos ou pedagógicos, possuem relações, estruturas e discursos carregados de princípios e fundamentos que legitimam “verdades” absolutas que se expandem na sociedade como ideias universais. Tais ideias são provenientes de construções históricas em que prevalecem epistemologias provenientes de valores do mundo ocidental.

O privilégio epistêmico dos homens ocidentais sobre o conhecimento produzido por outros corpos políticos e geopolíticas do conhecimento tem gerado não somente injustiça cognitiva, senão que tem sido um dos mecanismos usados para privilegiar projetos imperiais/coloniais/patriarcais no mundo. A inferiorização dos conhecimentos produzidos por homens e mulheres de todo o planeta (incluindo as mulheres ocidentais) tem dotado os homens ocidentais do privilégio epistêmico de definir o que é verdade, o que é a realidade e o que é melhor para os demais. (Grosfoguel, 2016, p. 25).

Esse privilégio epistêmico criou uma estrutura social derivada de alguns países da Europa se tornaram o centro do mundo, e esse imaginário penetrou em culturas, modos de vida. O ocidente aqui não é pensado geograficamente, mas epistemologicamente (Santos, 2019), pois

O padrão de dominação entre os colonizadores e os demais foi organizado e estabelecido com base na ideia de 'raça', com todas as suas implicações na perspectiva histórica das relações entre os vários tipos de espécie humana. Ou seja, os fatores de classificação e identificação social não se configuraram como instrumentos de conflito imediato, ou das necessidades de controle e exploração do trabalho, mas como padrões de

relações historicamente necessárias e permanentes, quaisquer que sejam as necessidades e conflitos originados na exploração do trabalho¹⁵. (Quijano, 1997, p. 120).

Tais ideias vão ao encontro do que Quijano (2005) denominou como “Colonialidade do poder”, que engloba a ideia de raça e uma nova relação de trabalho que se estabeleceu a partir da ligação social entre conquistadores e conquistados. Foram sendo definidas raças “inferiores” aos conquistadores, dentre elas, o índio e o negro. Assim, o índio e o negro foram historicamente racializados e submetidos a um regime laboral de exploração e escravidão inerentes ao sistema capitalista. (Quijano, 2005).

Segundo Quijano (2000), a Colonialidade do poder se sustenta e perpetua até hoje por causa da dependência histórico-cultural em que a dominação dos povos colonizados teve como base a ideia de raça, colocando o homem branco europeu como “modelo” de perfeição. A partir de tal pensamento houve a definição de uma nova identidade da população nativa colonizada: o índio.

A ideia de raça surgiu a partir da colonização da América, possivelmente as características do colonizado e do colonizador levaram ao uso desse termo, para diferenciá-los. O relevante, nesse fato histórico, é que a partir do contraste biológico entre as pessoas/povos se deu as relações sociais, arraigadas na ideia de raça. Nesse contexto, foram surgindo ao longo da história outras identidades sociais, com classificações hierárquicas dos povos, como índios e negros.

A separação de indivíduos em categorias de acordo com algum critério racial se expandiu para outras relações sociais, visando poder e dominação dos povos colonizadores. Assim a procedência geográfica, as questões econômicas, gênero e sexualidade, profissões, crenças e religiões foram atingidas por esse instrumento de dominação. (Quijano, 2005).

O que não podemos deixar de mencionar, a esse respeito, é que a inserção dos indígenas, por exemplo, no contexto social, que se formou no colonialismo, causou grande miséria entre eles. “Miséria que era impossível no

¹⁵ Tradução nossa do original: El patrón de dominación entre los colonizadores y los otros, fue organizado y establecido sobre la base de la idea de "raza.", con todas sus implicaciones sobre la perspectiva histórica de las relaciones entre los diversos tipos de la especie humana'. Esto es, los factores de clasificación e identificación social no se configuraron como instrumentos del conflicto inmediato, o de las necesidades de control y de explotación del trabajo, sino como patrones de relaciones históricamente necesarias y permanentes, cualesquiera que fueran las necesidades y conflictos originados en la exploración del trabajo. (Quijano, 1997, p. 120).

tempo do Inca. A situação do índio tinha piorado visivelmente com a presença da modernidade”. (Dussel, 2009, p. 325).

Com a modernidade vem junto a colonialidade, elas coexistem. São dois lados de uma mesma construção histórica. Uma não existe sem a outra. Para que houvesse conquistas, desenvolvimento e avanços, numa lógica racional e universal, as diversidades e diferenças deveriam ser invisibilizadas, descartadas e negligenciadas. Dessa forma, a colonização se estendeu além do espaço geográfico, interferindo nos seres e em seus saberes.

Os nativos são subalternizados e suas verdades se tornam invisíveis na sociedade. As únicas verdades que prevalecem são as dos conquistadores e dominadores, que se apresentam como civilizados, (re)produzindo discursos em prol de valores universais, oriundos de uma visão eurocêntrica que surge com o pensamento moderno, a partir das invasões na América Latina, referenciando o contexto brasileiro.

Para amenizar as desigualdades e as injustiças sociais, Mignolo (2021) traz à baila a opção decolonial como postura de resistência e luta diante de situações. A escolha do termo opção não é por acaso, pois a ideia é deixar que as pessoas façam suas escolhas, não impor outra “verdade” para tomar o lugar do modelo ocidental dominante. Nessa perspectiva,

O pensamento decolonial pressupõe a ruptura ou desvinculação (epistêmica e política) da teia do conhecimento imperial [...] Uma pergunta decolonial seria: “Por que você iria querer salvar o capitalismo e não seres humanos? Por que salvar uma entidade abstrata e não as vidas humanas que o capitalismo está constantemente destruindo?” (Mignolo, 2021, p. 49).

A colonialidade se difere do colonialismo, porque está arraigada na sociedade de forma mais subjetiva e não se apresentou em um período determinado, como ocorreu com o colonialismo. Findado o período colonial, escancarado com “as invasões europeias de Abya Yala, Tawantinsuyu e Anahuac, com a formação das Américas e do Caribe e o tráfico maciço de africanos escravizados” (Mignolo, 2017a, p. 2) deu-se início à modernidade e, junto, à colonialidade.

Na vitrine da modernidade, há um discurso progressista com base em uma economia capitalista. O que predomina nos discursos são ações que trazem avanço, crescimento e desenvolvimento ao país. Mas à custa de quem e para

quem? Dentro de uma ordem macro e/ou micro, acontece in(ex)clusão, marginalização e até mesmo supressão em prol do progresso. A exemplo, temos o desmatamento exacerbado para fins de exploração de madeira, plantação, produção de gado etc. Nessas situações, além do prejuízo ecológico ao planeta, existe o estreitamento e a invasão dos territórios de comunidades, como dos indígenas, quilombolas e ribeirinhas, afetando-os em suas áreas, de modo local, refletindo, também, de modo global, uma vez que o local e o global se retroalimentam. Diante desse contexto, o

pensamento descolonial e as opções descoloniais (isto é, pensar descolonialmente) são nada menos que um inexorável esforço analítico para entender, com o intuito de superar, a lógica da colonialidade por trás da retórica da modernidade, a estrutura de administração e controle surgida a partir da transformação da economia do Atlântico e o salto de conhecimento ocorrido tanto na história interna da Europa como entre a Europa e as suas colônias. (Mignolo, 2017a, p. 6).

Corroboramos Mignolo (2017b), quando ressalta que a decolonialidade é uma opção pelo fato de não impor outra forma de pensar, uma vez que tal escolha vem como crítica aos pensamentos opressores, impostos e determinados como únicos e inalteráveis.

A lógica que predomina na sociedade segue o pensamento eurocêntrico em que a Europa é o centro e o modelo para o resto do mundo. Como nessa lógica existe um centro, não se tem abertura para olhares horizontais, consequentemente, as relações sociais apresentam um comportamento inerente à matriz colonial estruturada na sociedade. Por essa razão, a sociedade está repleta de discursos que trazem ideias homogeneizantes, arrastando muitos povos com sua língua, cultura e sua visão histórica para a marginalidade, como é o caso dos povos indígenas. Marcados por essa marginalidade, os povos indígenas resistem às investidas de políticas indigenistas que o querem civilizar, persistem em desmistificar discursos que os colocam como empecilho para o progresso e empreendem uma luta desigual, sobretudo com o agronegócio e com o Estado em busca de demarcações de terras, consideradas territórios originários desses povos. Essas lutas têm deixado marcas, cicatrizes que não se apagam e vão construindo a história por um caminho sangrento de in(ex)clusão.

As fronteiras construídas pelas cicatrizes do processo de colonização procuram separar raças, culturas, línguas e etnias, a partir de uma perspectiva hegemônica dos aspectos que regem uma sociedade/comunidade. A noção de raça não se restringe somente às questões referentes ao biotipo da pessoa, suas características físicas. Foi uma ideia que se disseminou e contaminou as demais bases da sociedade. Fato é que perpassa todos os campos da estrutura social. Nesse sentido, torna-se “normal” considerar uma cultura, uma língua, uma pessoa inferior a outra. Tudo se baseia num sistema hierárquico que fortalece as ideologias de dominação. Na esteira de tais ideias, uma mulher branca e europeia ou norte-americana é considerada superior a uma mulher negra e latino-americana.

Sob essa codificação das relações entre europeu/não-europeu, raça é, sem dúvida, a categoria básica. Essa perspectiva binária, dualista, de conhecimento, peculiar ao eurocentrismo, impôs-se como mundialmente hegemônica no mesmo fluxo da expansão do domínio colonial da Europa sobre o mundo. (Quijano, 2005, p. 111).

Há, portanto, o menosprezo das complexidades e contribuições das várias culturas, o que diverge de outra forma de percepção dos conflitos e diferenças, vindos das Epistemologias do Sul, pois para elas

[...] as alternativas à epistemologia dominante partem, em geral, do princípio de que o mundo é epistemologicamente diverso e que essa diversidade, longe de ser algo negativo, representa um enorme enriquecimento das capacidades humanas para conferir inteligibilidade e intencionalidade às experiências sociais. (Santos; Meneses, 2009, p. 12).

As Epistemologias do Sul têm como proposta o reconhecimento de outros saberes/conhecimentos que não se enquadram nas teorias universais, oriundas de um único contexto que vem sendo estabelecido pela matriz colonial de poder do sistema-mundo patriarcal/capitalista. (Grosfoguel, 2009). “As Epistemologias do Sul visa[m] afirmar essa alternativa sem que seja uma alternativa, isto é, é a afirmação e outra maneira de ser, de estar, de pensar, de existir e de resistir”. (Santos, 2020a, s/p).

Para a desconstrução de um pensamento unilateral e colonizatório, contribuem, de modo significativo, os autores vinculados às teorias decoloniais,

em alternativa às teorias eurocêntricas de outros autores, abrindo passagem para, segundo Quijano (2005, p. 139), “aprendermos a nos libertar do espelho eurocêntrico onde nossa imagem é sempre, necessariamente, distorcida”. Para Mignolo (2021), os percursos decoloniais possuem todos uma característica em comum: a ferida colonial. Pessoas ao redor do mundo foram categorizadas como mentalmente subdesenvolvidas, marginalizadas, inferiorizadas.

Civilizar e progresso fazem parte do arquivo colonial. São palavras utilizadas nos discursos de forma positiva para promover (re)ações nas pessoas, com objetivo de contribuírem para a continuidade e reprodução do sistema capitalista pertencente a matriz colonial. Pensadores iluministas pronunciavam, constantemente, ideias semelhantes a esta: “a preguiça e a miséria andam juntas”, como forma de culpabilizar quem ainda não estivesse empregado ou quem estivesse estacionado para que se empenhassem mais. Tudo em prol do progresso! “As formas outras de democracia são rejeitadas. Se a população não-europeia não aceita as condições da democracia liberal euro-americana, esta é imposta pela força em nome da civilização e do progresso”. (Grosfoguel, 2009, p. 409).

Tendo em vista que tenho como objetivo geral analisar e ressignificar as propostas de avaliações externas e em larga escala da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS, realizada em 2018, promovendo diálogos entre saberes locais-globais a partir de perspectivas decoloniais, transitando pelos letramentos críticos, com a intenção de desconstruir abordagens hegemônicas e propor processos avaliativos mais inclusivos, contextualizados e alinhados às realidades socioculturais, apresento, no subtópico seguinte, um caminhar pelo pensamento de alguns autores que tratam dos letramentos críticos.

5.2 Em trânsito pelos letramentos críticos

Os conceitos de letramentos e letramentos críticos são fundamentais para entender como as práticas de leitura e escrita se manifestam e são ensinadas em diferentes contextos sociais e culturais. Embora estejam inter-relacionados, esses termos possuem enfoques distintos.

O termo "letramentos" (no plural) reconhece que o processo de aprendizagem é multifacetado, abrangendo diversas práticas sociais relacionadas à leitura e à escrita. Essas práticas variam conforme o contexto,

como no caso do letramento digital, acadêmico, ou científico, que se adaptam às necessidades específicas de cada esfera da vida social. Dessa forma, letramentos não se limitam à capacidade de decodificar palavras, mas incluem também a interpretação e a produção de significados, de acordo com as convenções de cada ambiente.

Por outro lado, os letramentos críticos vão além da competência técnica de ler e escrever, focando na habilidade de analisar, questionar, e entender as relações de poder, ideologias, e interesses que permeiam os textos e as práticas discursivas. Essa abordagem visa empoderar os indivíduos, incentivando-os a serem não apenas consumidores de informações, mas também questionadores das fontes, das intenções subjacentes aos textos, e dos efeitos que esses discursos podem ter na sociedade. O letramento crítico, portanto, promove uma leitura reflexiva e consciente, compreendendo que os textos não são neutros, mas carregam valores e perspectivas que podem influenciar o pensamento e as ações dos leitores.

Portanto, enquanto os letramentos envolvem a adaptação às diferentes práticas sociais de leitura e escrita, os letramentos críticos acrescentam uma camada de análise e questionamento dessas práticas, oferecendo uma visão mais reflexiva e emancipada do processo de alfabetização. Dessa forma, os letramentos críticos expandem o conceito de letramentos, integrando uma dimensão de consciência crítica ao processo de leitura e escrita, preparando os indivíduos para interagir de maneira mais eficaz e crítica com o mundo ao seu redor.

Os letramentos críticos (Cervetti, Pardales, Damico, 2001; Menezes de Souza, 2011; Monte Mór, 2018; Takaki, 2017, 2019) preveem realidades múltiplas em processo de conflito que compõem a dinâmica da sociedade. Tais realidades são constituídas pelas nossas convicções, que se movimentam entre acordos já estabelecidos nas comunidades locais em diálogo com as mais globais e a contribuição do processo histórico que envolvem as interações cotidianas, com outros sujeitos que produzem diferentes conhecimentos, procedentes das nossas e das suas interpretações e agem em conformidade com essas diversidades contextuais.

No campo dos letramentos críticos, estudiosos, principalmente das linguagens, fizeram uma releitura da epistemologia de Freire. Assim, surgiram

diversas abordagens (Cervetti, Pardales, Damico, 2001¹⁶; Luke, 2012). Dentre essas abordagens do letramento crítico, citamos três que consideramos relevantes para a educação básica, uma vez que trataremos, mais especificamente sobre avaliação educacional.

Um exemplo expressivo de análise sob a ótica do letramento crítico¹⁷ é apresentado por Cervetti et al. (2001). Os autores dão o exemplo de uma professora alfabetizadora que levanta questões em relação às imagens de mulheres apresentadas em catálogos de venda de produtos referentes ao Dia das Mães. No catálogo, mostra uma criança branca dando um presente de custo alto para uma mãe branca. Excluem-se nesse modelo trazido, constantemente, pelos catálogos, livros didáticos, propagandas televisivas, as crianças e as mães de outras raças, etnias, de baixo poder aquisitivo, de diferentes composições familiares (avós e netos, casais LGBTQIA+ etc.). Apresento a seguir as questões trazidas pelos autores.

Como os significados estão atribuídos a uma determinada figura ou eventos em um texto?
 Como ela tenta fazer com que os leitores aceitem suas construções?
 Qual o propósito do texto?
 Que interesses atendem a divulgação deste texto? Que interesses não são atendidos?
 Que visão do mundo é apresentada pelas ideias deste texto?
 Quais são as visões não apresentadas?
 Quais são as outras possíveis construções do mundo? (Cervetti et al., 2001).¹⁸

Essas questões têm como objetivo levar o aluno a enxergar, sob outras perspectivas, apoiando-se no conhecimento de mundo que possuem. Dessa forma, os alunos refletem sobre suas mães, se estão representadas nas imagens, ou seja, vão além do que foi apresentado. O trabalho dos alunos se estende para as comunidades locais. Os alunos dialogam com as próprias mães,

¹⁶ Doravante Cervetti et al.

¹⁷ Os autores supracitados utilizam o termo no singular.

¹⁸ Tradução nossa do original: How are the meanings assigned to a certain figure or events in a text?

How does it attempt to get readers to accept its constructs?

What is the purpose of the text?

¹⁸ Whose interests are served by the dissemination of this text? Whose interests are not served?

What view of the world is put forth by the ideas in this text? What views are not?

What are other possible constructions of the world?

entrevistam outras e percebem que é possível ressignificar o conceito de Dia das Mães para além do consumo de presentes a elas. Valores como relacionamento humano emergem dessa experiência de letramento crítico.

Luke (2012) argumenta a favor de uma visão dinâmica dos letramentos críticos. Em um contexto educacional, o autor assevera que as construções de sentido dependem das relações de poder apresentadas no cotidiano de alunos e de professores, seus problemas e experiências, e de como lidam com essas situações apresentadas durante seus afazeres. Segundo o autor, as práticas dos professores relacionadas aos letramentos críticos são também contingentes, pois dependem das influências das políticas locais que caracterizam as dificuldades e convívios sociais dos alunos e professores.

Essas proposições apresentadas corroboram a ideia de que o conhecimento não é estático, imutável; está sempre em movimento, em construção. Sua construção é realizada a partir de outros conhecimentos. Dificilmente produzimos algo totalmente inédito, mas conseguimos ressignificar o que já está posto, por meio de “novas” construções de sentido que podem surgir pela interação com novas propostas fomentadas pelo professor, por meio de questionamentos pelo viés crítico.

Segundo Janks (2016), “o trabalho com o letramento crítico tem de levar em conta questões de poder, diversidade, acesso. Igualmente precisa prestar atenção às ações de *design* e *redesign*, reconhecendo sua interdependência” (Janks, 2016, p. 28). Ao tratar do poder, percebemos que as dominações e as conquistas feitas ao longo da história são realizadas por um viés discursivo que busca hegemonizar. Nesse contexto, prevalecem a língua/linguagem, a cultura, as crenças do ponto de vista de grupos dominantes em torno de uma lógica universal que valoriza a acumulação de capital e a hierarquia (Salinas, 2017, Chun, 2017), fazendo com que outras formas de discurso, conhecimento e língua/linguagem percam força e soem como algo inferior ou desqualificado.

A questão da diversidade (Janks, 2010) é posta em xeque, visto que há uma repressão e desvalorização dos discursos, por exemplo, dos índios, das mulheres e dos negros¹⁹. Todavia, existe um paradoxo, pois ao negar ou tentar apagar os discursos produzidos a partir das visões negra, feminina e indígena, ressalta a diferença. Somente nos constituímos e elaboramos nosso discurso na

¹⁹ Escolhemos citá-los, como exemplos de todos que têm seus discursos desprivilegiados.

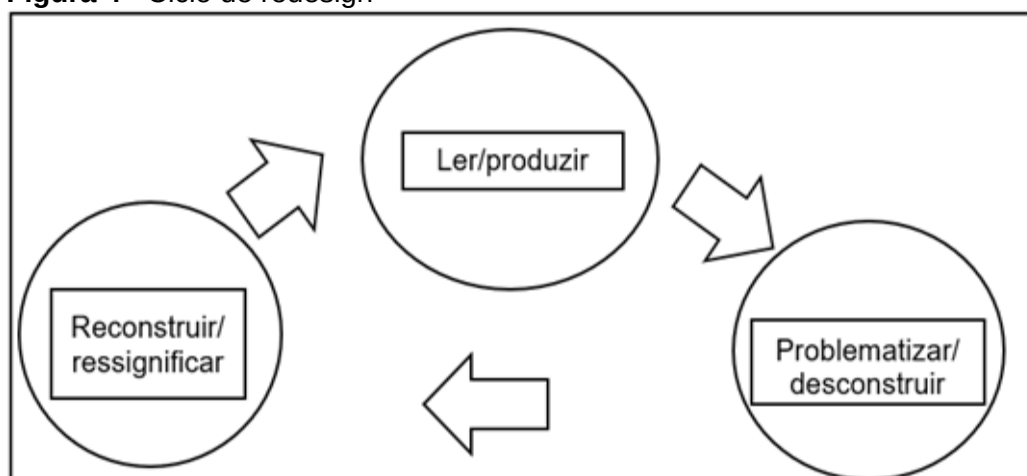
relação com o “outro”. Essa relação é importante para evidenciar que somos produtos sociais em constante transformação e que a diversidade está presente nesse contexto.

A simples percepção da diversidade, entretanto, não traz a transformação, pois possivelmente perduram nesse cenário hierarquias, polaridades e ranqueamentos (Janks, 2016). Esses aspectos podem ser mitigados se buscamos alternativas, no caso da escola, pedagógicas, filosóficas, educacionais e decoloniais, para integrar as diferenças de forma a respeitar as muitas maneiras de construir, vivenciar e estar no mundo (Janks, 2016).

Em relação ao acesso à linguagem, podemos questionar se os conhecimentos valorizados na sociedade são os mesmos da escola e se “somos afetados pela forma como somos ensinados e aprendemos” (Janks, 2016, p. 35). Um exemplo disso é a escolha de textos/linguagens para se trabalhar na sala de aula. Há que se verificar se estamos permitindo que todos consigam compreender os textos, tendo em vista as peculiaridades de cada aluno.

Ao tratar do design do texto, Janks (2010, 2016) não se vale somente da escrita, mas procura abranger e valorizar as linguagens utilizadas para a construção de significados do texto, como tamanhos, formas, cores, imagens. Por isso, a perspectiva dos letramentos críticos é de suma importância. Com a análise crítica abre-se a possibilidade de desconstrução (Derrida, 2001) e reconstrução de significados, ou seja, de ressignificação do texto, caracterizado como um ciclo de *redesign*. (Janks, 2010).

Figura 4 - Ciclo de redesign



Fonte: Janks (2010, p. 183).

Nesse processo, apresentado por Janks (2010), há possibilidades de transformarmos as práticas avaliativas que envolvem a produção textual.

Ressalto que por mais que a figura exiba a noção de um ciclo fechado, na prática social, esse procedimento se configura como um rizoma de Deleuze e Guattari (1995), pois considero as contingências, as variações e os desdobramentos. Segundo Deleuze e Guattari (1995, p. 15), o rizoma

é feito somente de linhas: linhas de segmentaridade, de estratificação, como dimensões, mas também linha de fuga ou de desterritorialização como dimensão máxima segundo a qual, em seguindo-a, a multiplicidade se metamorfoseia, mudando de natureza.

O mais importante nesse evento é a forma de abordar os textos e as temáticas referentes à redação, pois, ao questionar os sentidos produzidos pelos autores sob a ótica dos letramentos críticos, cria-se uma atmosfera de reflexão que leva à autocrítica e à criticidade dos textos abordados em sala aula. Esse processo propicia a ampliação do horizonte crítico, o que verte em um leque de possibilidades de ensino e aprendizagem.

Sob esse prisma a busca constante da compreensão dos sentidos que circulam pelo atual sistema de avaliação da Semed, com vistas ao desenvolvimento coletivo, social, profissional e ao meu desenvolvimento pessoal é necessária para ampliar os meus conhecimentos, dos estudantes e dos profissionais da educação, relacionados à avaliação, na área de Língua Portuguesa, a partir de análise de testes de leitura e de produção de texto, de autoria dos alunos dos anos finais do ensino fundamental, nas perspectivas decoloniais, transitando pelos letramentos críticos.

Janks (2010, 2013) mostra-nos que o aspecto crítico engloba a interrelação e interdependência entre poder, acesso, diversidade e *design* na construção de discursos presentes na sociedade. A autora utiliza a palavra *design* por considerar o dinamismo e a complexidade das linguagens que compõem um texto e a diversidade de produção de significado emergentes da atribuição de sentidos a um determinado texto e que é realizada pelo leitor. Para Janks (2010), esse processo deve sempre estar pautado na ética de justiça social. Os letramentos críticos consistem na “capacidade de compreender que

os discursos nos produzem, falam através de nós e podem, entretanto, ser desafiados e mudados”²⁰ (Janks, 2012, p. 159, tradução nossa).

Por essa ótica, ao trabalharmos uma leitura em sala de aula, como o catálogo dos Dias das Mães, mencionado pelos autores Cervetti *et al.* (2001), o professor tem a possibilidade de conduzir os alunos a uma reflexão crítica sobre os componentes do texto para analisarem se as relações de poder, inferidas pelo uso das linguagens, instituem uma forma de dominação. Além disso, Janks (2010) sugere incluir a questão da acessibilidade, pois ainda que o anúncio seja veiculado em muitos meios de comunicação, apresentando um potencial de abranger a diversidade das pessoas, pode haver muitos obstáculos de acesso, tais como: a língua/linguagem utilizada ou exigida, que pode tornar-se uma barreira para algumas comunidades; a celebração da diversidade sem reconhecê-la e a falta de uma leitura crítica que leva a naturalização de certos discursos dominantes discriminatórios.

O objetivo da atividade elaborada pela autora é observar se o anúncio atende à diversidade presente na comunidade ou se representa as mesmas imagens que, normalmente, dominam o mercado publicitário. O *design* é caracterizado por meio da reconstrução do texto pelo leitor. O *redesign* só é possível com a desconstrução com ética. Isso significa que o que estava posto deve ser respeitado, interpretado e compreendido no redesenho, mas tal versão não deve ser a única possível. (Janks, 2010, 2013).

Sendo assim, destaco os seguintes pontos apresentados em relação aos letramentos críticos: abordar um texto/atividade, por meio de questões que podem levar o aluno a construir outros sentidos para além do que é normalizado de forma a expandir seu ponto de vista. (Cervetti *et al.*, 2001); trabalhar o aspecto crítico em atividades pedagógicas, englobando a interrelação e interdependência entre poder, acesso, diversidade e *design* na construção de discursos presentes na sociedade. (Janks, 2010, 2013); levar em conta que as construções de sentido dependem das relações de poder apresentadas no cotidiano de alunos e de professores, seus problemas e experiências, e de como lidam com essas situações apresentadas durante seus afazeres (Luke, 2012) e destacar o dinamismo e a complexidade das linguagens que compõem um texto e a

²⁰ Tradução nossa do original: “the ability to understand that discourses produce us, speak through us and can nevertheless be challenged and changed”. (Janks, 2012, p. 159).

diversidade de produção de significados emergentes da atribuição de sentidos a um determinado texto que é realizada pelo leitor (Cervetti, Pardales, Damico, 2001; Menezes de Souza, 2011, 2019; Monte Mór, 2018, 2019; Takaki, 2017, 2019).

Essas proposições vão ao encontro do objetivo desta pesquisa que é analisar e ressignificar as propostas de avaliações externas e em larga escala da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS, realizada em 2018, promovendo diálogos entre saberes locais-globais a partir de perspectivas decoloniais, transitando pelos letramentos críticos, com a intenção de desconstruir abordagens hegemônicas e tentar propor processos avaliativos mais inclusivos, contextualizados e alinhados às realidades socioculturais.

Os testes são oriundos da avaliação institucional aplicada em 33 escolas da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS em 2018, e são analisados na perspectiva decolonial, aliada ao conceito de língua/linguagem como prática social (Bakhtin, 2006; Volóchinov, 2018), somada à ideia de rizoma, pois não tenho a pretensão de barrar conexões, direções, fixar fronteiras entre as teorias. Sendo assim, movimento-me pelos letramentos críticos.

Informo ao leitor que o pensamento decolonial e os letramentos críticos não são tratados como sinônimos nesta pesquisa. A decolonialidade surge da resistência à colonialidade, pois apesar do colonialismo ter findado, os conhecimentos, os sentimentos e as atitudes a partir da visão do colonizador se estabeleceram nas relações sociais. A maneira como as sociedades primitivas viviam foi negada, apagada ou inferiorizada. Entretanto, ressalto, que diferente desta postura, que impõe um modelo ocidental, como único possível, as opções decoloniais não querem inverter os polos de domínio. Passar a oprimir e descartar os valores eurocêntricos naturalizados nas relações que negam os diferentes corpos. (Menezes de Souza; Duboc, 2021). Além disso, “as opções decoloniais partem do princípio de que a *regeneração* da vida deve prevalecer sobre a primazia da *produção e reprodução* de bens à custa da vida”. (Mignolo, 2021, p. 27, grifos do autor).

Enquanto os letramentos críticos é como lemos o mundo, com olhar crítico/autocrítico reflexivo (Takaki, 2020), e essa postura nos move e contribui para expansão das construções de sentidos, o que reflete nas práticas educacionais e colabora para que haja mais justiça social, uma vez que busca

agregar outras interpretações que vivem em constante alteração, não se estruturam, uma vez que são situadas.

Em consonância com tais ideias, apresento a seguir meus ensaios relacionados ao objetivo específico desta tese que é analisar, sob uma perspectiva decolonial e em convergência com os letramentos críticos, a proposta de produção textual da avaliação externa e em larga escala ofertada aos estudantes dos anos finais do ensino fundamental das escolas da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS em 2018, conforme o *corpus* delineado nesta tese.

5.3 UMA TENTATIVA DE DECOLONIZAR A PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL DA AVALIAÇÃO DOS ESTUDANTES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Reitero que parto, dessa forma, de um conceito de língua/linguagem considerando a sua complexidade, pois a língua/linguagem²¹ é dialógica. O significado de um discurso depende da relação locutor-interlocutor e de seus respectivos contextos sócio-históricos. Nesse sentido, “o enunciado – de modo algum pode ser reconhecido como um fenômeno individual no sentido exato dessa palavra [...]. *O enunciado é de natureza social*” (Volóchinov, 2018, p. 200, grifo do autor), logo ele não é fixo, encontra-se em movimento e torna-se multifacetado.

Com base nas ideias de Luke e Freebody (1997), os quais consideram que a leitura e a produção textual estão ligadas às relações políticas de poder no cotidiano das culturas letradas, saliento que a escola está inserida nesse contexto e, muitas vezes, torna-se a reprodutora de políticas educacionais que reforçam seu próprio conservadorismo por meio das escolhas onto-epistemológicas-metodológicas (Takaki, 2016) que vão além dos desenhos das atividades de leitura, escrita e multimodais, bem como as maneiras com as quais elas são exploradas e desenvolvidas.

Nesse sentido, trago à baila excertos de produções textuais de alunos do 8º ano do ensino fundamental, oriundos da avaliação institucional aplicada em 33 escolas da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande - MS em 2018. A

²¹ Escolhi não separar língua de linguagem com base num conceito mais amplo em que uma não exclui a outra, elas coexistem em sua performatividade. (Pennycook, 2010; Takaki, 2017).

proposta de produção textual dessa avaliação externa consistiu em elaborar um texto dissertativo-argumentativo em resposta à seguinte questão: *A copa do mundo – paixão nacional – é uma forma de proporcionar lazer e alegria para as pessoas ou é, apenas, pão e circo?*²²

Os testes de produção textual são da área de Língua Portuguesa e foram selecionados dentre as turmas das unidades escolares que obtiveram o menor desempenho na avaliação externa da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS. Ressalto que li as 80 produções de textos e selecionei esses excertos em virtude de aspectos que considere importantes e inerentes às concepções apresentadas nesta pesquisa.

Os textos selecionados advêm de um contexto social educacional e que fazem parte da rotina dos alunos da educação básica. Tal rotina está baseada em políticas de avaliação externa. Os testes são aplicados, via de regra, nos anos 5º e 9º do ensino fundamental pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Para preparar as unidades escolares, as secretarias de educação aplicam avaliação diagnóstica em larga escala para os anos anteriores (4º e 8º anos do ensino fundamental). Dessa forma, em 2018, a Secretaria Municipal de Educação (Semed) aplicou a avaliação diagnóstica no 8º ano do ensino fundamental, pois ela antecedia a aplicação da avaliação pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) que ocorreu em 2019.

O nosso cenário sociocultural é constituído de ideologias e de estruturas fundamentadas em pensamentos advindos do processo de colonização do país durante o século XVI. Nesse processo, houve a imposição da cultura europeia aos povos nativos, o que gerou uma organização das relações sociais de forma hierárquica, caracterizada pela dominação e pela definição dos papéis sociais dos índios, negros, mestiços e mulheres, entre outros, que foram compondo a sociedade brasileira. (Grosfoguel, 2016). As marcas dessa colonização ainda

²² Os alunos foram expostos a três textos motivadores para suas produções que tratavam dos seguintes temas: copa do mundo/futebol; lazer; política do pão e circo. “Ressalta-se que além da temática ‘Copa do Mundo’ e ‘Lazer’, o conteúdo sobre a Roma Antiga, mais especificamente, ‘Pão e Circo’ está previsto no 6º ano do Ensino Fundamental, pois faz parte das Orientações Curriculares da Reme (Campo Grande, 2016), além de constar em livros didáticos utilizados nas escolas. Mediante o exposto, esperava-se que os alunos contemplassem minimamente as três temáticas sugeridas e apresentadas pelos textos motivadores”. (Campo Grande, 2020, p. 39).

hoje encontram-se em evidência e acabam refletindo as nossas “maneiras de conhecer, pensar, agir, ser e viver”. (Mignolo; Walsh, 2018, p. 59).

O modo de pensar colonizado influencia fortemente as concepções acerca da avaliação da aprendizagem escolar e cria barreiras para o desenvolvimento de um novo *ethos* dos educadores, uma vez que a herança colonial estabelecida em nossa sociedade produziu um imaginário coletivo que molda as pessoas e suas ações. (Salinas, 2017). Nós, educadores, somos integrantes desse constructo e agimos segundo as necessidades estabelecidas por grupos dominantes, em torno de uma lógica universal que valoriza a acumulação de capital e a hierarquia. (Salinas, 2017, Chun, 2017). Sob essa mesma lógica, a concepção de avaliação reproduz esse “modelo social” autoritário e hierárquico. (Luckesi, 2008, p. 28).

Os valores herdados dos colonizadores dominam nossa sociedade, que possui um caráter ocidental. Esses valores são predominantes e naturalizados, reforçando constantemente a hierarquia. Assim, vivemos em uma sociedade ocidental onde prevalece a supremacia dos valores reproduzidos pela colonização (Grosfoguel, 2016). Questionar quais interesses estão sendo atendidos gera conflitos pessoais e sociais que são benéficos, pois contribui para nos reinventarmos, resistirmos e interrompermos diante das imposições de valores na sociedade em que vivemos.

Pela língua/linguagem acabamos produzindo discursos de construção e desconstrução da diversidade, o que gera polaridades, por meio de discurso em que há o predomínio da racialização, oriundo do racismo estrutural estabelecido como forma de classificação a partir do colonialismo. (Walsh, 2009, Grosfoguel, 2016). Por isso, movimentos decoloniais são necessários, uma vez que no momento de conflito, ressaltamos a existência da diversidade e posicionamo-nos como mulher, negro e homossexual. Já, nos momentos em que reproduzimos o discurso hegemônico dos colonizadores, muitas vezes normalizados na sociedade, contribuimos para apagar tal diversidade.

Vale enfatizar que não se trata de negar, desvalorizar ou excluir a perspectiva dos grupos dominantes, mas de aprender com ela numa relação epistemológica aberta e flexível. O contato de diferentes perspectivas permite que a comunidade escolar aprenda com o que advém das políticas e orientações de instituições das esferas federal, estadual e municipal, enquanto estas podem

aprender com as produções oriundas das unidades escolares por meio de um vínculo horizontal que concebe benefícios aos envolvidos, priorizando as necessidades políticas em comum. (Santos, 2019).

Os aspectos mencionados têm levado à descaracterização da avaliação escolar, demonstrando o que Santos (2019) considera, sob efeito do contexto histórico, como deslocamento da linha abissal, a qual

[...] separa as sociedades e as formas de sociabilidade metropolitanas das sociedades e as formas de sociabilidade coloniais e nos termos da qual aquilo que é válido, normal ou ético do lado metropolitano dessa linha não se aplica no seu lado colonial. (Santos, n/p, 2019).

Com esse deslocamento, constitui-se uma nova configuração realizada pelo Ministério da Educação (MEC), cujo interesse era realizar uma avaliação mais ampla da qualidade do ensino público na década de 1980. As políticas ganham força e, em 1990, o MEC cria o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), posteriormente, em 2007, é implantado, a nível nacional, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) que “reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações”. (Brasil, 2020b).

Dessa forma, novas diretrizes de avaliação em larga escala foram enviadas às unidades escolares, ou seja, instalou-se uma soberania do saber global, pois as políticas nacionais passaram a sobrepujar os saberes locais. Nesse processo, os saberes emergidos das escolas passaram a não ter visibilidade, o que caracteriza um reforço da linha abissal. (Santos, 2019). Isso ocorre porque a escola passa a uma condição de colonizada (Santos, 2019), resultante da homogeneidade oriunda de uma visão capitalista e globalizada.

Ideologias que não priorizam a diversidade sociocultural foram e continuam sendo impostas pelas políticas públicas de educação, o que

[...] reflete determinada concepção de educação, do papel do professor e do que é conhecimento. Só pela diferença entre medir e avaliar pode-se perceber as variadas concepções do que vem a ser o conceito de avaliação. (Libâneo *et al.*, 2012, p. 264).

A avaliação, sob essa vertente ideológica, remete à ideia de seleção, classificação, controle, nivelamento, separação, taxação, exclusão e produto. Na maioria das vezes, a avaliação é utilizada com o objetivo de mensurar conhecimento, como se este fosse apenas racional e objetivo, o que desencadeia uma hierarquização. Sob essa visão epistemológica ocidental, as notas atribuídas pesam sobre os estudantes e geram uma disposição escalonada, de forma decrescente, que tem por último colocado aquele que é visto como menos capaz nesse processo.

Essa prática avaliativa tornou-se muito comum e alastrou-se pelo caminho histórico da implantação da avaliação em larga escala no Brasil, iniciada na década de 1980. Porém, teve sua maior força em 1995, devido à introdução de inovações metodológicas em sua concepção, mantendo uma epistemologia eurocêntrica. O novo modelo foi interferindo na formulação dos currículos escolares, principalmente nas avaliações de aprendizagens, que passaram a emular os testes objetivos de larga escala aplicados a cada dois anos nas unidades escolares. (Bonamino; Sousa, 2012). Contudo, avaliar não é somente medir. A avaliação exige decisão do que fazer ante e com. O medir é uma ação que tende a estacionar o avaliado. Numa vertente oposta, a avaliação deveria direcionar num caminho dinâmico de práticas, servindo como um meio de compreensão dos percursos de aprendizagem dos alunos. (Luckesi, 2008).

Na BNCC, entretanto, não há um aprofundamento em relação ao que se entende por avaliação formativa. O que é mencionado leva-nos a uma percepção reducionista e superficial, na qual se enfatiza a aplicação de procedimentos e se associa avaliação formativa a resultados. Além disso, não adianta considerar o contexto de cada instituição, se a avaliação é fundamentada numa concepção de língua/linguagem, conhecimento, identidade, cultura, sociedade que é universal.

Podemos observar, portanto, que as epistemologias e os poderes globais norteadores dos documentos oficiais voltados a ações no meio educacional interferem diretamente no currículo escolar e, consequentemente, na avaliação. O texto da BNCC sugere isso acerca da língua inglesa, “compreendida como língua de caráter global – pela multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções na contemporaneidade –, assumindo seu viés de língua franca”. (Brasil, 2017, p. 484).

O estado de Mato Grosso do Sul é diretamente afetado pela seleção da Língua Inglesa para compor a grade curricular da educação básica, pois faz divisão com o Paraguai e a Bolívia. Em consequência, as avaliações educacionais sofrem as mesmas interferências, por se tratar de uma língua que não traduz a cultura e a identidade das comunidades fronteiriças. Logo, numa visão mais democrática e coerente, a inclusão da língua espanhola ampliaria as oportunidades de vivências interculturais. Sobre isso, Walsh (2009) postula:

a interculturalidade aponta e representa processos de construção de um conhecimento outro, de uma prática política outra, de um poder social (e estatal) outro e de uma sociedade outra; uma outra forma de pensamento relacionada com e contra a modernidade/colonialidade, e um paradigma outro, que é pensado por meio da práxis política. (Walsh, 2009, p. 9).

Muitas vezes o outro é confundido com o oposto dos pensamentos modernos/coloniais, com inversão de poderes. Quem está oprimindo passa a oprimir. Quando a autora menciona que a interculturalidade é relacionar *com*, enfatiza a ideia de diálogo, de aprender um com outro, para a construção de novas relações e não de inversão de polaridades, ou seja quem está oprimido passa a ser o opressor. Se agirmos dessa forma, reproduziremos relações do pensamento da modernidade/colonialidade.

Para essa discussão trago à tona o pensamento que Walsh (2017) onde trata de diálogo na perspectiva decolonial. Ela afirma que pode se chamar de diálogo “uma simples conversa e diálogo dialético para uma exploração de entendimento entre duas ou mais pessoas com base na razão comum, na troca de raciocínios elaborados com base em conceitos e abstrações compartilhadas”. (Walsh, 2017, p. 79).²³

A autora questiona: como pode haver diálogo, quando há pessoas que não compartilham das mesmas ideias, dos mesmos anseios. Diante desse questionamento, traz o conceito original da palavra diálogo que “significava [...] ir além do *logos*, da razão, do entendimento, transcender”. (Walsh, 2017, p. 79).²⁴

²³ Do original: “a una simple conversación y diálogo dialéctico a una exploración de entendimiento entre dos o más personas basada en la razón común, en el intercambio de razonamientos elaborados con base en conceptos y abstracciones compartidas”. (Walsh, 2017, p. 79).

²⁴ Do original: “significaba [...] ir más allá del logos, de la razón, del entendimiento, trascenderlos. (Walsh, 2017, p. 79).

Deve haver um diálogo dialógico na relação entre as culturas, não pode ficar somente no campo da lógica, do que se pode ser visto, do que é plausível, “se trata de ler o que se está dizendo, mas não podemos ver o que permite ver, podemos nos encontrar em uma condição como a da luz, que permite ver, mas não podemos ver.” (Walsh, 2017, p. 80).²⁵

Ao pensar num diálogo dialógico, Walsh (2017) argumenta que devemos transcender a razão, tão valorizada no iluminismo e enraizada até hoje nas ciências refletindo na educação do nosso país, principalmente quando se trata do ensino de Língua Portuguesa, o enfoque está na gramática, como podemos observar na matriz de referência da avaliação em foco nesta pesquisa.

Ressalto que o transcender não significa deixar para trás, mas sim agregar outros sentidos e deixá-los fluir nesse processo interativo. Tudo com o objetivo de somar, para inclusão de saberes que juntos em negociação, podem reconstruir culturas, a fim de amenizar as injustiças, trazendo assim mais compreensão do outro, do que é divergente.

O que afirma o autor me faz refletir o quanto somos “podadores” da criatividade dos alunos, a exemplo da minha escrita inicial intitulada “Eu e a avaliação”. Os meus gostos, sentimentos e desejos foram negados, por isso é tão difícil a escrita por muitos, pois não conseguem expor suas ideias, quando precisam seguindo normas e deixar a emoção de lado, conforme aponta Lima e Oliveira (2024) acerca de gêneros cobrados nas avaliações em larga escala, no caso específico da pesquisa destas autoras, foi a redação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), porém corroboro o pensamento, estendo tal problematização para o ensino fundamental, quando se trata das avaliações do Saeb.

O emprego desse gênero na avaliação de larga escala [...] legitima propostas didáticas que reproduzem silenciamentos e prescrições. Dessa maneira, a imposição do gênero e sua colocação como foco do ensino de produção textual [...] normaliza, hierarquiza e centraliza a escrita dos estudantes, impedindo o desenvolvimento de estilos pessoais de escrita. Identificamos por efeito da padronização criada no exame, as práticas de ensino de produção escrita adotadas no ensino médio e em cursos livres que preparam para o exame, focalizam

²⁵ Do original: “[s]e trata de llegar a ver lo que se está diciendo, aunque no podamos ver lo que permite ver, pues se encuentra en una condición como la de la luz, que permite ver pero no puede ser vista”. (Walsh, 2017, p. 80).

predominantemente o modelo exigido. Nesse movimento, ao se preocuparem com a modelização da escrita, tendem a negligenciar a possibilidade de desenvolvimento da crítica e da autoria. (Lima; Oliveira, 2024, p.181).

A imposição do gênero dificulta muito a escrita dos alunos. Na leitura das produções de texto dos alunos do 8º ano do ensino fundamental, identifiquei que muitos usavam a narrativa para expor alguma situação relacionada ao tema “Copa do mundo” ou mesclavam gêneros. De acordo com os critérios de avaliação, o aluno sai prejudicado, sua nota fica inferior ou não é nem considerada para avaliação.

Partindo desse contexto, trago, a seguir, a proposta de produção textual da avaliação externa ocorrida em 2018, que consistia em elaborar um texto dissertativo-argumentativo da seguinte questão: “A copa do mundo – paixão nacional – é uma forma de proporcionar lazer e alegria para as pessoas ou é, apenas, pão e circo?” (Campo Grande, 2020, p. 37). Na sequência, os excertos de textos de alunos do 8º ano do ensino fundamental, das unidades escolares, originários dessa avaliação.

5.3.1 Teste de produção textual

Produção de Texto 8º Ano

Espaço Reservado para o Corretor

Nº de linhas insuficiente – dez com o título ()	
Competência	Nível
Tipologia	
Tema/temática	
Coerência	
Coesão	
Gramática/Pontuação	
Conhecimentos socioculturais	

Texto 1

Futebol, lazer e práticas lúdicas

Bill Shankly, um dos mais celebrados personagens da história do velho esporte bretão, técnico da equipe do Liverpool (Inglaterra) na década de 1960, certa vez afirmou: "Algumas pessoas acreditam que futebol é questão de vida ou morte. Fico muito decepcionado com essa atitude. Posso garantir que futebol é muito, muito mais importante".

Fonte: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252014000200014

Texto 2

Art. 6º - São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, **o lazer**, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

Fonte: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf

Texto 3



Fonte: <http://blogwilsonleite.com.br/que-houve-povo-nao-contenta-mais-com-pao-circo/>

Proposta de produção de texto

Com base na leitura dos textos motivadores, 1,2, e 3 acima, e nos conhecimentos adquiridos ao longo de sua formação, redija um texto dissertativo-argumentativo sobre o tema **A COPA DO MUNDO – PAIXÃO NACIONAL – É UMA FORMA DE PROPORCIONAR LAZER E ALEGRIA PARA AS PESSOAS OU É, APENAS, PÃO E CIRCO?** Selecione, organize e relacione de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

Instruções:

- ✓ O texto definitivo deve ser escrito à caneta (azul ou preta), na folha própria, em até 30 linhas.
- ✓ A produção de texto com até 10 (dez) linhas escritas será considerada insuficiente.

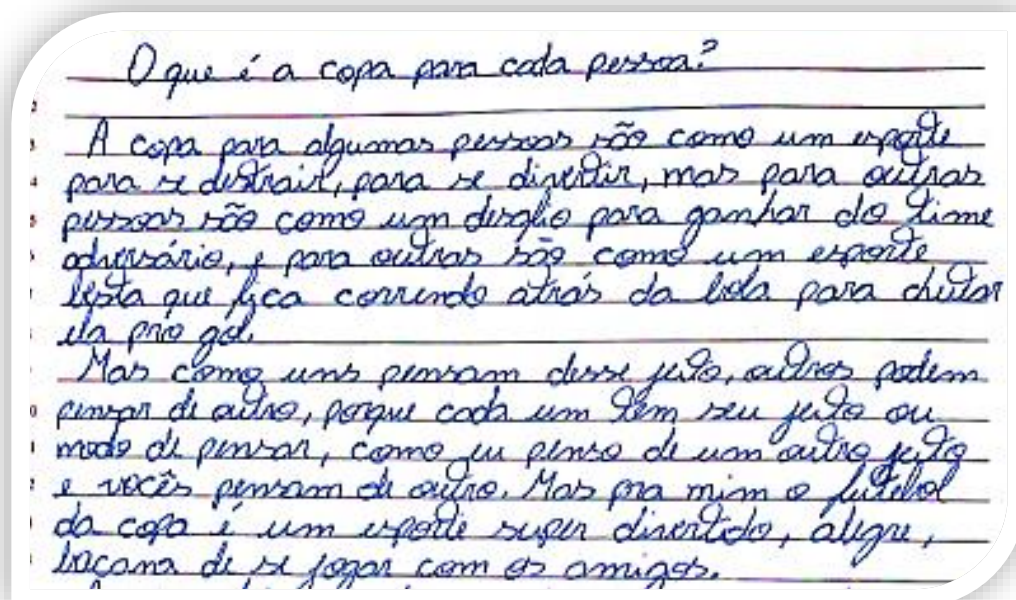
Fonte: Arquivo das produções textuais da Avaliação externa 2018 da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande-MS.

5.3.2 Análise dos excertos

A tentativa de decolonizar a proposta produção textual dos estudantes dos anos finais do ensino fundamental envolve repensar as práticas pedagógicas e os conteúdos abordados em sala de aula para valorizar e integrar saberes, culturas e perspectivas que historicamente foram marginalizados pelo pensamento eurocêntrico. Nesse processo, baseei-me em uma educação que reconheça a diversidade cultural e epistemológica, incentivando os alunos a se envolverem criticamente com os conteúdos e a produzir conhecimentos que reflitam suas próprias experiências e contextos socioculturais.

Isso fez com a crítica/autocrítica reflexiva (Takaki, 2019; 2020) despertasse em mim percebesse a necessidade de incluir no currículo e nas práticas pedagógicas narrativas, histórias e conhecimentos provenientes de culturas que frequentemente são negligenciadas na educação formal e fomentar o pensamento crítico entre os alunos, permitindo que eles questionem as narrativas dominantes e explorem diferentes formas de conhecimento.

Excerto 1: Teste 1 da Escola Violeta, localizada na região Anhanduizinho.



Fonte: Arquivo das produções textuais da Avaliação externa 2018 da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande-MS.

Transcrição do excerto 1 para o formato digital

O que é a copa para cada pessoa?

A copa para algumas pessoas são como um esporte para se distrair, para se divertir, mas para outras pessoas são como um desafio para ganhar do time adversário, e para outras são como um esporte besta que fica correndo atrás da bola para chutar ela pro gol.

Mas como uns pensam desse jeito, outros podem pensar de outro, porque cada um tem seu jeito ou modo de pensar, como eu penso de um outro jeito e vocês pensam de outro. Mas para mim, o futebol da copa é um esporte divertido, alegre, bacana de se jogar com os amigos.

Ao analisar o excerto 1 pela perspectiva crítica de Janks (2010, 2016), verificamos que, desde o título, o aluno traz a ideia de acesso e diversidade, uma vez que ele procura abranger os vários pontos de vista que as pessoas têm em relação à Copa do Mundo. Tal atitude demonstra que o aluno não se prendeu à visão estereotipada de que todos os brasileiros são apaixonados pelo futebol ou de que o esporte traz somente alegria e entretenimento. Destaco a diversidade e a inclusão das várias opiniões, inclusive a do próprio aluno, que diverge de outras visões mencionadas por ele. O texto produzido pelo aluno rompe com os discursos dominantes/normalizados da sociedade atual, ou seja, vai além do binarismo, evidenciando os conflitos tão importantes para a ampliação de saberes.

A construção de sentido do aluno reverbera o conceito de “ecologia de saberes, isto é, o reconhecimento da copresença de diferentes saberes e a necessidade de estudar as afinidades, as divergências, as complementaridades e as contradições que existem entre eles” (Santos, n/p, 2019) em que é possível imaginar elementos que não fazem parte da mesma totalidade “como conhecimentos autônomos envolvidos em processos de fusão ou hibridização”. (Santos, n/p, 2019).

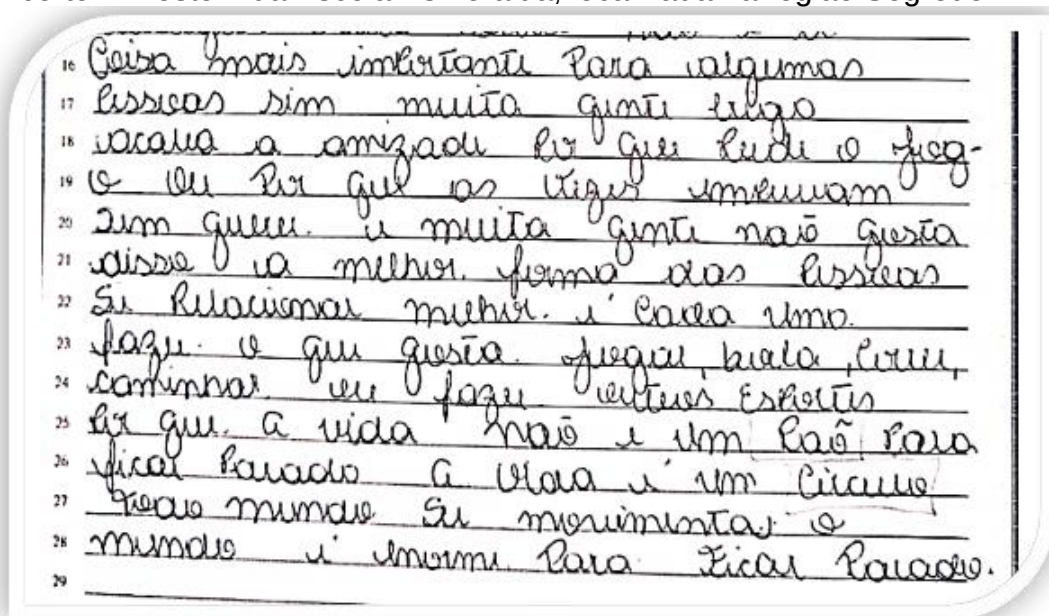
Remetendo ao contexto educacional, além de reconhecer a diversidade, há necessidade de dialogar, negociar os posicionamentos que ora divergem, ora se complementam, ora se contradizem. (Menezes de Souza, 2019). Nesse momento, o conflito é necessário na luta contra as injustiças e opressões, uma vez que a ampliação de perspectivas e inclusão acontecem durante esse processo de resistência.

Para alavancar essas agências num processo de ampliação de construção de sentido dos alunos, algumas perguntas que poderiam ser levantadas pelo viés dos letramentos críticos, seriam: Todos os brasileiros

gostam de futebol? Quem tem acesso aos jogos da Copa do Mundo? O campeonato de futebol feminino tem o mesmo prestígio que o masculino? Existe igualdade salarial entre os diversos gêneros de atletas? E para os que possuem alguma deficiência? Quem detém os direitos de gerenciar os campeonatos de nível nacional e mundial? Muitos ou poucos são favorecidos com os campeonatos? O preço dos bilhetes deveria ser diferente para os diversos compradores? Você acha que teria vontade e meios para mudar isso? E sua família e comunidade, o que pensam? Como você, sua família e comunidade poderiam tentar mudar isso, caso concordassem e tivessem vontade para tal fim?

Por meio desses questionamentos, problematizamos os temas da redação, levando o aluno a desconstruir discursos/textos e a reconstruir significados (*redesign*). Assim, parte-se de visões individuais, com percepções das interpretações comunitárias e globais, contribuindo para que o aluno perceba que dentro dos espaços macros existem uma gama de grupos menores com suas peculiaridades, o que pode amenizar os preconceitos/discriminações. (Monte Mór, 2019).

Excerto 2: Teste 1 da Escola Esmeralda, localizada na região Segredo.



Fonte: Arquivo das produções textuais da Avaliação externa 2018 da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande-MS.

Transcrição do excerto 2 para o formato digital

Coisa mais importante para algumas pessoas sim muita gente briga acaba a amizade por que perde o jogo ou por que as vezes empurram se querer e muita gente não gosta disso a melhor forma das pessoas se relacionar melhor é cada uma fazer o que gosta, jogar, bola, correr, caminhar ou fazer outros esportes por que a vida não é um pão para ficar parado. A vida é um círculo todo mundo se movimenta o mundo é enorme para ficar parado.

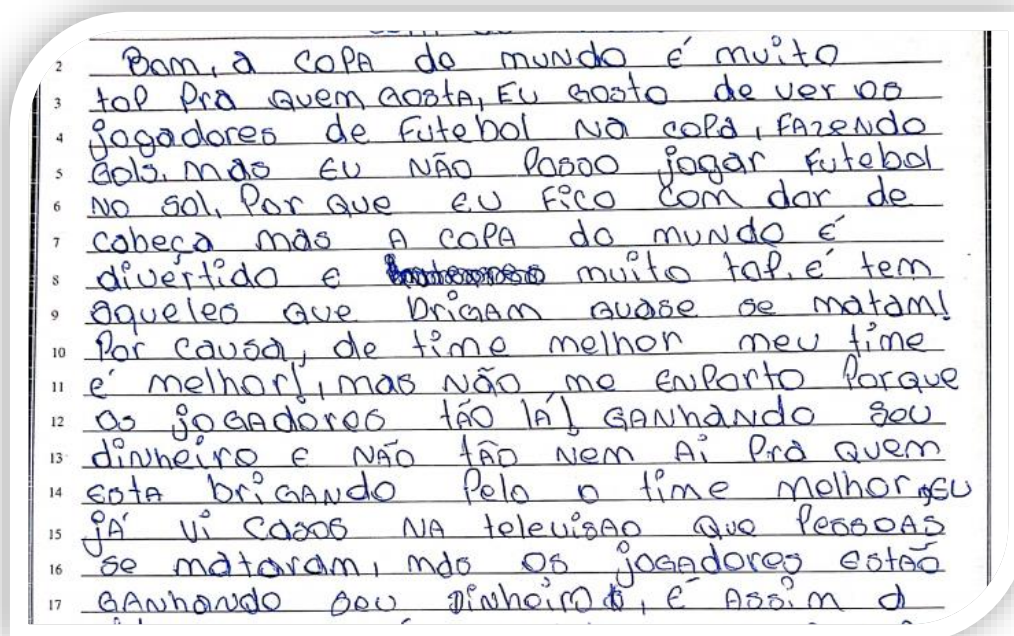
No início do excerto, o aluno argumenta que a solução para acabar com as divergências geradas entre quem gosta e quem não gosta de futebol é cada pessoa praticar o esporte que gosta. Destaco, nesse argumento, o pensamento individualista, em que não há um respeito com o outro, evidenciando que uma atitude egoísta solucionaria os conflitos, o que vai contra o relacionar *com*, pois esse posicionamento poderia incluir outros valores culturais, não no sentido de somar, mas de transformar na negociação entre os pares em um ambiente que prevalece o diálogo, a relação de igualdade e de reverência. (Walsh, 2009).

O/A aluno(a) valeu-se de estratégias para desenvolver o texto, pois percebe-se que não tinha compreensão da política do pão e circo. Para tal, usou uma metáfora: “a vida não é um pão para ficar parado”. Há uma tentativa, por parte do aluno, de atender à instrução da atividade, segundo a qual o aluno deveria argumentar acerca da questão que envolvia o tema da política do pão e circo. O que o direcionou e motivou a desenvolver essa escrita está, possivelmente, relacionado ao poder exercido pela avaliação diagnóstica em larga escala, porque, sempre que há aplicação de uma avaliação externa nas escolas, o setor responsável organiza os procedimentos para o momento da avaliação para que os alunos não falem e realizem a prova com seriedade e compromisso a fim de não comprometer o desempenho da unidade escolar.

Partindo da perspectiva decolonial, vejo na escrita do estudante o pensamento oriundo da narrativa produzida pela modernidade, ao enfatizar que não podemos ficar parados, temos que nos movimentar. Associo a ideia de movimento à produção, a serviço do sistema capitalista. Somos responsáveis pelo desenvolvimento do país. Quem não produz é discriminado, ficando à margem da sociedade. O discurso parte do conceito de universalização, como se não houvesse alternativa ou como se todos pudessem escolher. Esses argumentos “cabem dentro do discurso progressista e correspondem à retórica celebratória da modernidade – ou seja, a retórica da salvação e da novidade,

baseada nas conquistas europeias durante o Renascimento”. (Mignolo, 2017a, p. 4). O modelo eurocêntrico, capitalista e patriarcal sobressaindo.

Excerto 3: Teste 2 da Escola Violeta, localizada na região Anhanduizinho.



Fonte: Arquivo das produções textuais da Avaliação externa 2018 da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande-MS.

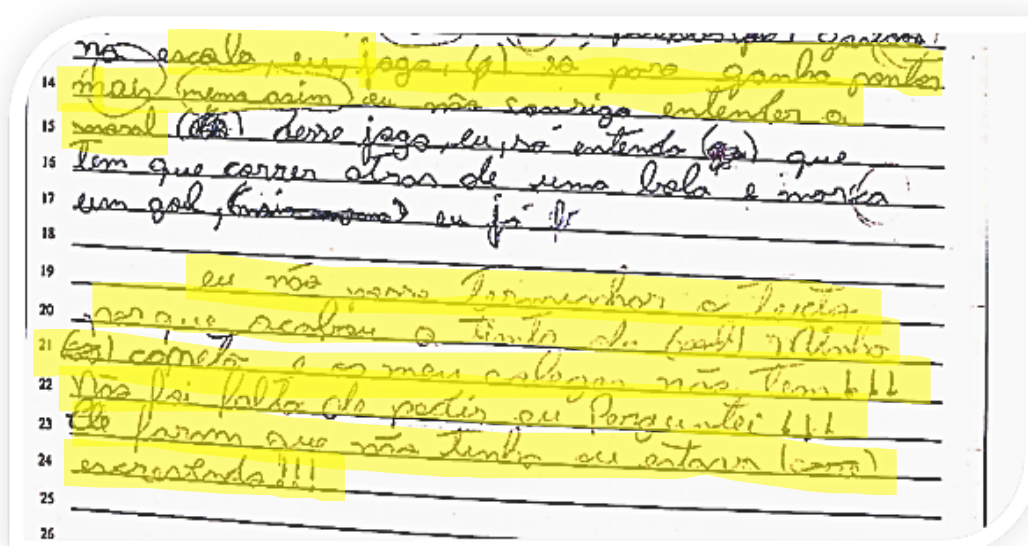
Transcrição do excerto 3 para o formato digital

Bom, a copa do mundo é muito top pra quem gosta, eu gosto de ver os jogadores de futebol na copa, fazendo gols, mas eu não posso jogar futebol no sol, por que eu fico com dor de cabeça mas a copa do mundo é divertido e muito top. é tem aqueles que brigam quase se matam! Por causa, de time melhor meu time é melhor!, mas não me importo porque os jogadores tão lá! Ganhando seu dinheiro e não tão nem ai pra quem está brigando pelo o time melhor, eu já vi casos na televisão que pessoas se mataram, mas os jogadores estão ganhando seu dinheiro, é assim

O texto do aluno enfatiza os discursos radicais de torcedores, dado que esses discursos acabam gerando violência verbal e física. Muitas pessoas são prejudicadas em detrimento de poucos atletas idolatrados que muitas vezes não se importam com as dificuldades do povo. Além disso, o aluno se posiciona, alegando que não consegue praticar o esporte, porque sente dor. Nesse trecho, podemos verificar a questão da falta de acesso ao “universo esportivo” para os estudantes que têm talento e de atividades esportivas adaptadas para alunos com limitações físicas, mentais e restrições de saúde.

Em sala de aula, quando se trata do tema prática esportiva, é importante desenvolver o senso crítico do aluno por meio de questionamentos, tais como: quais pessoas conseguem praticar esportes? Existem atividades esportivas que compreendem as pessoas com limitações físicas e/ou enfermidades? Quais são os esportes trabalhados nas aulas de educação física da escola? Tem algum esporte que gostaria que fosse incluído nas aulas? Por que você acha que alguns esportes foram escolhidos como conteúdo para as aulas de educação física e outros não? Abre-se um leque de possibilidades de problematizar o tema Copa do Mundo, relacionando-o com lazer e com a política do pão e circo.

Excerto 4: Teste 2 da Escola Esmeralda, localizada na região Segredo.



Fonte: Arquivo das produções textuais da Avaliação externa 2018 da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande-MS.

Transcrição do excerto 4 para o formato digital

Na escola, eu jogo, só para ganhar pontos mais mesmo assim eu não consigo entender a moral desse jogo, eu, só entendo que tem que correr atrás de uma bola e marca um gol, eu já f

Eu não posso terminar o texto porque acabou a tinta da minha caneta e os meu colegas não tem!!! Não foi falta de pedir eu perguntei!!! Eles faram que não tinha ou estava escrevendo!!!

Nesse excerto, o aluno não terminou a produção textual, por falta de tinta na sua caneta. Mas, ainda assim, fez questão de utilizar o lápis para deixar registrado o motivo de não ter conseguido finalizar a escrita. Há uma luta pelo

acesso mediante o poder das normas estabelecidas, que requerem a utilização de uma caneta para a produção do texto.

Ademais, verificamos a marca do poder que circula no currículo, quando o aluno afirma jogar futebol somente para receber pontos na disciplina. Ele se sente pressionado a realizar tal atividade. Toda a escrita do aluno está pautada em justificativas em prol das exigências das atividades escolares. Em nenhum momento, percebemos que houve aprendizagem ou que o aluno busca aprender. Ele simplesmente obedece às questões impostas para não ser prejudicado.

A educação é vista como sucesso na vida, quem não consegue notas altas é considerado um fracassado, é classificado como inferior e pode até reprovar. A visão modernista em cena, com ideias de avanços e progresso, e isso será garantia para o desenvolvimento pessoal, financeiro e profissional. Está em evidência um pensamento normalizado pela modernidade, porém ter êxito acadêmico não é garantia de nada.

Emerge, nessa escrita do aluno, a colonialidade do poder (Quijano, 2005), pois o aluno se sente controlado e submetido a realizar a atividade da disciplina para alcançar êxito nos estudos, ou seja, deve ser universal: entender e gostar do futebol. O conceito de raça estabelecido a partir do histórico da colonização, se expandiu para as demais relações sociais. Dessa forma, o que se constrói socialmente é carregado de heranças coloniais, estabelecendo classificações, como inferior e superior. (Quijano, 2005). Nesse caso específico, o aluno será penalizado, caso não participe da aula e tenha uma nota baixa na avaliação, podendo ser reprovado na disciplina de educação física, por não entender e não gostar de futebol.

Numa posição crítica, o professor poderia levantar as seguintes questões para o aluno: o seu entendimento do que seja o futebol vale para as outras pessoas também? Existem outras opiniões acerca do futebol? Se sim, qual é a sua opinião sobre elas? Você acha que foi prejudicado pelo fato de aceitarem somente caneta na elaboração do texto? Você acredita que tem outras formas de produzirem o texto? Se sim, Quais? Esses questionamentos poderiam levar o aluno a expandir as ideias e desenvolvê-las criticamente, tanto oralmente quanto na escrita.

Dando destaque a menções que evidenciam a visão crítica e o conhecimento de mundo dos alunos, procuro mostrar a importância de se expandir as ideias por meio de questionamentos que os letramentos críticos nos proporcionam partindo dos *loci* dos estudantes que geralmente se encontram em contextos de subjugação, reproduzindo a colonialidade de poder. (Quijano, 2005).

Essa perspectiva traz um pensamento em que todas as instituições possuem um centro, um ponto de convergência e atuam de forma hierárquica, corroborando a necessidade de transformações no currículo escolar.

Para tanto, estratégias vindas dos professores que interfiram no currículo são bem-vindas. Essas atitudes, porém, somente são possíveis por meio de transformações epistemológicas, ontológicas e metodológicas, possibilitadas pelas lentes dos letramentos críticos que nos faz compreender as dificuldades que muitos professores ainda possuem em mudar sua prática.

Questões de linguagem sempre estarão relacionadas às práticas pedagógicas, por conseguinte, o mais importante no currículo escolar não é o que será abordado nem a quantidade de tópicos e temas a serem desenvolvidos em sala e cobrados nas avaliações dos alunos, mas de que forma esse assunto será abordado. Essas questões voltam-se para a formação de professores.

No próximo tópico, apresento os resultados obtidos nos testes de leitura, buscando compreender como esses dados significam em relação ao desempenho dos alunos e os processos de ensino-aprendizagem envolvidos. Discuto as questões propostas numa perspectiva decolonial com trânsito pelos letramentos, focando na concepção de língua/linguagem que a permeiam, diversidade e as realidades locais dos estudantes.

6 O QUE OS RESULTADOS DOS TESTES DE LEITURA NOS DIZEM?

Chamo a atenção do leitor, nesta seção, para informar que utilizei termos que foram criticados por mim, pelo reducionismo, limitação e direcionamento político, com viés no modelo econômico neoliberal do sistema capitalista. Justifico o uso, pelo fato que são referendados nos documentos oficiais, como a BNCC (Brasil, 2017) e o Referencial Curricular da Reme (Semed, 2020) que foram bases para a elaboração do teste de leitura. Para tanto, apresento a definição de leitura da BNCC (2017).

O eixo Leitura compreende a aprendizagem da decodificação de palavras e textos (o domínio do sistema alfabético de escrita), o desenvolvimento de habilidades de compreensão e interpretação de textos verbais e multimodais e, ainda, a identificação de gêneros textuais, que esclarecem a contextualização dos textos na situação comunicativa, o que é essencial para compreendê-los. São também constituintes essenciais desse eixo, por sua relevância para a compreensão e interpretação de textos, o desenvolvimento da fluência e o enriquecimento do vocabulário. [...] (Brasil, 2017. p. 64).

De antemão exponho minha resistência ao que está posto, pois o que defendo como leitura diverge do que está firmado nesse trecho da Base. Decodificação, domínio, identificação de gênero, enriquecimento do vocabulário são as “superfícies” dos imensos e profundos aspectos do ato de ler. A leitura não pode ficar atrelada somente ao reconhecimento e expansão dos conhecimentos lexicais, com a função de acúmulo de códigos. Para Freire (2014), a leitura não é concebida sem a leitura de mundo. Corroboro a ideia de tal autor ao considerar que:

A leitura de mundo sob permanente processo de intervenção, leitura expressa na linguagem falada, cedo ou tarde exigiria sua complementação pela escrita a ser lida. Por isso é que não há leitura de texto sem leitura de mundo, leitura de contexto. E a leitura de mundo a que falte a do texto implica ruptura do ciclo regular do pensamento, ação, linguagem, mundo. É esta uma das violências que o analfabetismo realiza — a de castrar o corpo consciente falante de mulheres e homens, proibindo-os de ler e de escrever, com o que se limitam na capacidade de, lendo o mundo, escrever sobre sua leitura dele e, ao fazê-lo, repensar a própria leitura. (Freire, 2014, p. 291-292).

Ao realizar uma leitura, estamos sofrendo interferências subjetivas do nosso conhecimento de mundo. Grosso modo, se por um lado realizo a leitura de um texto que trata de um alimento específico, por exemplo, e não gosto ou tive uma experiência ruim, a minha construção de sentido relativa a esse texto, possivelmente, refletirá essa perspectiva. Alguém pode perguntar, mas porque repudia tanto esse alimento? Se por outro lado, esse alimento me remete a momentos bons, da comida de um ente familiar ou se não conheço tal alimento, a minha construção de sentido relacionada a essa leitura, terá um outro viés. Dessa forma, percebemos que nosso conhecimento de mundo interfere na nossa leitura.

Sob essa tensão, entre o que regem os documentos que estabelecem diretrizes de aprendizagem para a educação básica de todo o país, vinculada à LDB/1996 e à minha compreensão de leitura, de língua/linguagem, impactadas pelas minhas pesquisas, minhas leituras teóricas, meu *lócus* de enunciação e as minhas subjetividades contextualizadas, apresento aos leitores, desta tese, o teste de leitura da avaliação em larga escala com objetivo de investigar os conceitos de língua e linguagem que fundamentam a elaboração das avaliações externas e em larga escala da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS, a fim de apresentar uma proposta questões de múltipla escolha numa perspectiva decolonial, que valorizam saberes locais e promovem a inclusão sociocultural no processo avaliativo.

De acordo com o documento expedido pela Secretaria Municipal de Educação (Campo Grande, 2020), a prova de Leitura teve a finalidade de avaliar os conhecimentos referentes aos objetos²⁶ de conhecimento e às habilidades de leitura dos alunos dos 8º anos da Rede Municipal de Ensino/Reme, para fornecer subsídios, a partir dos resultados das avaliações, aos professores da Reme. Ressalto que na BNCC (Brasil, 2017), objetos de conhecimento são: “entendidos como conteúdos, conceitos e processos –, que, por sua vez, são organizados em unidades temáticas”. (Brasil, 2017, p. 28), sendo a definição que segue o documento expedido pela Semed.

Esses subsídios teriam a função de contribuir para a elaboração do planejamento, o redirecionamento das práticas pedagógicas, como também

²⁶ Como já tinha mencionado, procuro não separar objeto da pesquisa, porém neste contexto, usei o termo objeto de conhecimento, porque os documentos oficiais que embasaram a construção das avaliações fazem essa separação.

diagnosticar o aprendizado dos alunos. Dessa forma, baseando-se em habilidades/descriptores que fizessem os alunos obter ou aprofundar conhecimentos daquele ano escolar, as questões foram elaboradas para

[...] ler e compreender textos de gêneros diversos, por meio da identificação de características desses gêneros, o estabelecimento de associação com outros textos, a localização de informações neles presentes, a inferência local e global e o posicionamento diante do que foi lido. (Campo Grande, 2020, p. 12).

O teste de leitura, aplicado aos alunos dos 8º anos, baseou-se nos documentos Orientações Curriculares do Ensino Fundamental (Campo Grande, 2016) para o 8º ano do ensino fundamental e na Matriz de Referência do Promover para o mesmo ano, visando auxiliar as unidades escolares da rede, a partir de dados coletados e das interpretações dos resultados, tendo em vista, de antemão, que as avaliações educacionais carregam concepções que refletem as escolhas sobre a relevância do que se considera importante ensinar e aprender em nossa sociedade. Dessa forma, a Avaliação Diagnóstica possibilitou a produção de dados em nível local e permitiu à Semed propiciar subsídios às escolas para analisar e ajustar os planejamentos pedagógicos, com foco nas dificuldades de aprendizagem destacadas nos resultados.

No teste de Leitura, elaborado com base na Matriz de Referência do 8º ano, foram selecionados objetos de conhecimento, por meio de descritores e/ou habilidades de Língua Portuguesa que pudessem oferecer dados significativos e permitissem uma análise do processo avaliado, não desprezando, entretanto, a existência de outros saberes, informações e habilidades significativas que também contribuíssem para o resultado que se desejava obter. Esse procedimento foi feito, porque a Matriz de Referência não comporta todos os conhecimentos previstos nos documentos oficiais dadas às limitações dos instrumentos destinados à avaliação em larga escala.

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017), um objeto de conhecimento é uma construção teórica que representa um campo específico do saber, delimitando um conjunto de saberes e práticas que são, segundo o documento, são essenciais para a formação dos estudantes em determinada etapa da educação básica. Eles servem para guiar o processo de ensino e aprendizagem, fornecendo diretrizes sobre o que os alunos devem aprender e

desenvolver ao longo de sua trajetória escolar, de acordo com cada fase da educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio).

Logo, podemos afirmar que a Matriz de Referência se constituiu um recorte pedagógico, como as orientações curriculares (Campo Grande, 2016), e a escolha dos saberes e tópicos analisados originaram-se de opções com embasamento técnico, político e pedagógico. O referido recorte justifica-se tanto pelas limitações dos instrumentos de aplicação de uma avaliação em larga escala, quanto por uma opção política sobre o que deve ser contemplado e analisado em um dado momento do processo avaliativo.

Assim, de acordo com o que é esperado dos alunos no 8º ano, a equipe do setor de avaliação da Semed selecionou descritores e habilidades, cujos itens de múltipla escolha abrange textos verbais e não verbais, com escolhas relacionadas aos contextos, aos interlocutores, às finalidades, aos usos e funcionamentos que os gêneros textuais e discursivos assumem na sociedade, em situações de comunicação, como nas interações e interlocuções nas ações com a linguagem.

Nesse sentido, Solé (1998, p. 22), afirma que “[...] a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto; neste processo tenta-se satisfazer [obter informação para] os objetivos que guiam sua leitura”. A afirmação da autora, na mesma obra, apresenta algumas implicações nesse ato de envolver o leitor no processo de interação com um texto, como por exemplo, a de influenciar o leitor para que possa processar e examinar o texto, o que implica dizer que sempre deve existir um objetivo para guiar a leitura, isto é, que sempre lemos para algo ou para alcançar alguma finalidade.

Dessa forma, as diferentes possibilidades que fazem com que os objetivos e os propósitos levem o leitor a um texto amplo e variado com possibilidades de devanear, preencher um momento de lazer, desfrutar, procurar uma informação concreta; seguir uma pauta ou instruções para realizar uma determinada atividade (cozinhar, conhecer regras de um jogo); informar-se sobre um determinado fato (ler o jornal, ler um livro de consulta sobre a Revolução Francesa); confirmar ou refutar um conhecimento prévio; aplicar informação obtida com a leitura de um texto na realização de um trabalho e outras ações diversas abrindo o leque para a interação.

Acrescento a essa concepção, o que preconiza Menezes de Souza (2013) acerca de informação e saber, relevantes para se pensar em leitura: a informação é toda fonte, dado disponível sem atribuição de valor, e o saber é uma informação transformada pelo contexto. Os jovens e as crianças têm acesso a inúmeras informações, tanto na escola, como fora dela, porém essas informações não têm valor fixo, pois depende do objetivo de quem a acessou. Para ilustrar e ressaltar esse pensamento, Menezes de Souza (2013) faz os seguintes questionamentos: “Qual é o uso que o leitor pretende fazer com a informação? Como as informações vão transformar meus/seus saberes ou não? Essas questões podem transformar o saber ou não?” Logo, o saber é uma informação contextualizada.

Ao relacionar essas questões com o conceito de letramento, Menezes de Souza (2013) argumenta que não é só saber ler e escrever o código da escrita, mas sim saber lidar com as várias formas de sistematização (visual, escrita, fonética) das informações e transformá-las em conhecimento. Isso significa entender que o saber é sempre social, pois está ligado em uma comunidade, pois não existe saber intrínseco, o que pode ser considerado saber para um, pode não ser saber para o outro. As palavras não se restringem à imagem e ao fonema, porque as palavras adquirem um determinado valor em determinadas comunidades e contextos.

Nessa linha de pensamento, Menezes de Souza (2013) lança perguntas condizentes a sua redefinição de letramento crítico: “quem é você leitor? Qual é o seu interesse em ler esse texto?” O autor aponta que o leitor deve refletir sobre essas perguntas e fazer as mesmas perguntas direcionadas para o autor do texto e comparar com os seus objetivos de ler o texto e com o objetivo do escritor ao produzi-lo. Pode haver discrepâncias e encontros nos objetivos. Há um encontro entre autor e leitor. O significado não está somente em uma das partes, mas sim na relação entre o texto, o leitor, o escritor e o contexto que reúne esses três elementos, formando, assim, a complexidade do desenvolvimento da leitura.

Considerando a relevância e as diferentes funções sociais da leitura, a equipe da DAV elaborou o teste de Leitura composto por 24 itens de múltipla escolha, com quatro alternativas cada, classificados nos níveis Fácil, Médio e Difícil. (Campo Grande, 2020).

A Matriz de Referência²⁷ de Língua Portuguesa do 8º ano divide-se em seis tópicos, com seus respectivos descritores²⁸, a saber:

Tópico 1: Procedimentos de leitura

D03 – Inferir uma informação implícita em um texto. D04 – Identificar o tema de um texto.

Tópico 2: Influência do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto D05 – Ler e interpretar o texto com auxílio de material gráfico diverso (propaganda, quadrinhos, foto, tirinha, tabela, gráfico, mapa, figura etc.).

D06 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.

D07 – Identificar o gênero de um texto a partir de seus elementos constitutivos.

Tópico 4: Coerência e coesão no processamento do texto

D10 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, pronomes etc.

Tópico 5: Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido D13 – Identificar efeitos de ironia ou de humor em textos variados.

Tópico 6: Variação linguística

D34 – Identificar níveis de registros formal e informal.

A Matriz de Referência para a avaliação da leitura em Língua Portuguesa foi formada por um conjunto de descritores que apresentam as habilidades

²⁷A Matriz de Referência de Avaliação é um documento descritivo que leva em consideração documentos curriculares oficiais, e que delimita o que vai ser avaliado na prova a ser realizada em um programa de avaliação em larga escala. O documento apresenta um conjunto de habilidades básicas que se deseja ver desenvolvidas em estudantes no fim das respectivas etapas escolares e destacam apenas as habilidades que serão avaliadas em cada ano da escolarização, construída a partir de estudos das propostas curriculares de ensino, sobre os currículos vigentes no país, além de pesquisas em livros didáticos e debates com educadores em atividade nas redes de ensino e especialistas em educação. (Promover, 2011, p. 39-40).

²⁸Os descritores compõem a base de construção dos itens de um teste/prova e resultam da associação entre conteúdos curriculares e operações mentais desenvolvidas pelos alunos, que se traduzem em certas competências e habilidades. (Promover, 2011, p. 40-41).

esperadas dos alunos em diferentes etapas do 8º ano e que são passíveis de serem avaliadas nos testes, porém, não englobam todo o currículo escolar anual. É um recorte com base no que é possível avaliar naquele momento da aplicação da prova. Esse documento oficial apresenta os objetos de conhecimento e as habilidades e é, portanto, a referência para a elaboração dos itens⁴ que compõem o instrumento avaliativo.

Nesse entendimento, a equipe do setor da avaliação elaborou o teste de Leitura que foi constituído de 24 itens, como se vê a seguir no Quadro 6.

Quadro 6 – Estrutura do teste de leitura

Estrutura do teste de Leitura 8º ano – 2018				
Item	Tópico	Descritor	Grau de dificuldade	Gabarito
01	I	D04	Fácil	B
02	I	D03	Difícil	D
03	IV	D10	Médio	C
04	VI	D34	Fácil	B
05	II	D07	Médio	D
06	IV	D10	Difícil	C
07	IV	D10	Fácil	B
08	VI	D34	Médio	A
09	I	D04	Difícil	D
10	II	D06	Médio	C
11	II	D05	Médio	D
12	II	D07	Difícil	C
13	I	D04	Médio	C
14	VI	D34	Difícil	A
15	I	D03	Médio	D
16	I	D03	Fácil	A
17	II	D05	Difícil	B
18	II	D06	Difícil	A
19	II	D07	Fácil	A
20	V	D13	Médio	B
21	II	D06	Fácil	D
22	V	D13	Fácil	B
23	II	D05	Fácil	D
24	V	D13	Difícil	D

Fonte: DAV/Suped, 2019.

O Quadro 6 apresenta a estrutura do teste de Leitura, em termos quantitativos, sendo formado por 25% de itens do Tópico 1 - Procedimentos de leitura e 37,5% de itens do Tópico 2 - Influência do suporte, do gênero e/ou do

enunciador na compreensão do texto e os Tópicos IV, V e VI compuseram-se de 12,5%, cada um, respectivamente.

A estrutura do teste (tópico, descritor e grau de dificuldade) foi construída com base nos documentos de referência do Saeb, enviados pelo Inep (Brasil, 2018). A equipe do setor de avaliação da Semed tinha a compreensão de que para determinar o grau de dificuldade de cada item de uma avaliação em larga escala seria necessário um trabalho processual técnico e criterioso, que envolve diversas etapas e análises conduzidas por especialistas em avaliação, relacionadas a seguir. Aqui estão os principais passos envolvidos:

- i. definição de objetivos e conteúdos: cada avaliação tem objetivos específicos e é baseada em um currículo ou conjunto de competências e habilidades que os alunos devem ter adquirido. Os itens são elaborados para medir essas habilidades e conhecimentos, e o grau de dificuldade é ajustado de acordo com o nível esperado para o grupo avaliado (por exemplo, estudantes do ensino médio ou fundamental) (Campo Grande, 2011);
- ii. elaboração dos itens: os itens (questões) são criados por equipes de especialistas em conteúdo (professores, pedagogos e consultores), com base nas diretrizes curriculares e nos objetivos da avaliação. Durante a elaboração, são consideradas diferentes características que podem impactar a dificuldade do item, como: complexidade conceitual, formato do item e contexto ou linguagem. (Campo Grande, 2011; Perboni, 2016).
- iii. análise preliminar (pré-teste): antes de serem aplicados em larga escala, os itens geralmente passam por uma fase de pré-teste ou piloto, em que são aplicados a um grupo representativo de estudantes. Nesta fase, as respostas são analisadas usando técnicas psicométricas, principalmente a Teoria Clássica dos Testes ou a Teoria de Resposta ao Item. Na primeira, o grau de dificuldade é medido pela proporção de alunos que respondem corretamente a cada item. Quanto menor a proporção de acertos, mais difícil o item é considerado. (TRI) e na segunda avalia o desempenho dos alunos em relação a cada item com base em três parâmetros: dificuldade, discriminação e acerto ao acaso. (Perboni, 2016);

iv.análise estatística e ajustes: após o pré-teste, os dados são analisados para determinar o grau de dificuldade de cada item. Itens que não funcionam bem — por exemplo, aqueles que são muito difíceis ou muito fáceis para a maioria dos alunos — podem ser revisados ou excluídos. (Campo Grande, 2011; Perboni, 2016);

v.calibração final e uso em larga escala: após a calibração e ajustes, os itens são distribuídos de forma balanceada entre diferentes níveis de dificuldade para garantir que a prova seja justa e acessível para a maioria dos alunos. Na aplicação final, o desempenho dos alunos é novamente analisado para confirmar a eficácia dos itens e ajustar o modelo de pontuação, caso necessário. (Campo Grande, 2011; Perboni, 2016);

vi.análise pós-aplicação: mesmo após a aplicação da avaliação em larga escala, o desempenho dos itens é revisado para validar se eles mantiveram o grau de dificuldade esperado e se houve discrepâncias que precisem de correção em avaliações futuras. (Campo Grande, 2011; Perboni, 2016).

Esses processos contribuem para que cada item de uma avaliação em larga escala seja ajustado de acordo com o nível de dificuldade apropriado, assegurando a qualidade e a precisão dos resultados. (Campo Grande, 2011; Perboni, 2016). Entretanto a equipe do setor de avaliação conseguiu atender somente a três etapas, a saber: definição de objetivos e conteúdos, elaboração dos itens (questões) e análise pós-aplicação, tendo em vista a falta de tempo, de recursos financeiros e materiais para executar as análises e fases necessárias.

No próximo subtópico, apresento a caracterização da população envolvida nas avaliações de leitura.

6.1 População avaliada em leitura

A população de participantes da avaliação diagnóstica totalizou 2339 alunos do 8º ano do Ensino Fundamental da Reme de Campo Grande, conforme se observa no quadro a seguir. (Campo Grande, 2020).

Quadro 7 – Frequência

Situação	Total/aluno
Previsto	2655
Frequente	2339

Fonte: DAV/Suped, 2019.

Quadro 8 – Faixa etária

Idade	12	13	14	15	16	17	18	19
Total	160	1430	455	199	63	23	8	1

Fonte: DAV/Suped, 2019.

O Quadro 8 apresenta o número de alunos avaliados por idade. Destes, 749 estão acima de 13 anos, o que significa que estão com distorção idade-série. Esse número indica a proporção de alunos que tinha dois ou mais anos de atraso escolar no ano de 2018.

No próximo subtópico, informo o percentual de acerto por item nas avaliações de leitura. Detalhei o desempenho dos alunos em cada questão, analisando os fatores que influenciaram as taxas.

6.2 Percentual de acerto por item

Quadro 9 – Percentual de acerto por item

					2018
Tópico	D	Habilidades relacionadas	Item	Grau	% de acerto
Tópico 1 - Procedimentos de leitura	D03	Inferir uma informação implícita em um texto.	16	F	62,44
			15	M	87,41
			2	D	59,01
	D04	Identificar o tema de um texto.	1	F	63,09
			13	M	59,14
			9	D	69,78
Tópico 2 - Influência do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto	D05	Ler e interpretar o texto com auxílio de material gráfico diverso (propaganda, quadrinhos, foto, tirinha, charge, tabela, gráfico, mapa, figura etc.).	23	F	85,11
			11	M	75,86
			17	D	51,15
	D06	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.	21	F	77,64
			10	M	79,37
			18	D	55,41
	D07	Identificar o gênero do texto a partir de seus elementos constitutivos.	19	F	48,89
			5	M	86,71
Tópico 4 - Coerência e coesão no processamento do texto	D10	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, pronomes etc.	12	D	76,73
			7	F	75,21
			3	M	46,77
Tópico 5 - Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido	D13	Identificar efeitos de ironia ou de humor em textos variados.	6	D	19,41
			22	F	78,12
			20	M	89,01
			24	D	42,42

Tópico 6 - Variação linguística	D34	Identificar níveis de registros formal e informal.	4	F	54,54
			8	M	86,37
			14	D	68,69

Fonte: DAV/Suped, 2019.

O Quadro 9 apresenta os descritores avaliados e as habilidades a eles relacionadas com os seus respectivos percentuais de acertos obtidos. Essas informações permitem a visualização dos itens que não alcançaram o percentual de acerto mínimo de 65%, isto é, a linha de corte que referencia o domínio da habilidade pela população avaliada em termos estatísticos. (DAV, 2019).

As habilidades, no Quadro 9, se referem a uma lista de competências ou objetivos de aprendizagem que os alunos devem alcançar. Essas habilidades são importantes no processo de ensino e aprendizagem, mas há alguns pontos a considerar:

- não podem ser apenas comunicativas, mas também desafiadoras, que promovam a problematização e incentivam a análise crítica, a resolução de problemas e o pensamento independente para a formação integral dos alunos;
- devem ser constantemente revisadas e contextualizadas para se manterem relevantes para a construção de sentido e consequentemente aprendizagem do aluno;
- precisam promover a participação ativa dos alunos, como aprendizagem baseada em projetos, ensino híbrido e outras estratégias que fomentem o engajamento e a autonomia dos estudantes;
- promover uma formação mais integral e integrada, para os alunos enfrentarem desafios complexos, com incentivos a problematização e o pensamento crítico, o que tende a ser mais motivador, pois envolvem os alunos em atividades mais significativas e relevantes para as suas vidas.
- levar a reflexão dos conflitos sociais, incentivando os alunos para serem mais justos na sociedade, envolvendo a promoção da dignidade humana, a igualdade e a eliminação de discriminações baseadas em raça, gênero, classe social, religião, orientação sexual, entre outras.

Além disso, envolver os alunos no processo de definição e avaliação dessas habilidades pode proporcionar *insights* valiosos e aumentar o senso de responsabilidade pelo próprio aprendizado.

Posto isso, na contramão, as informações do Quadro 9, destacam um conceito de linguagem, em atividades que priorizam a gramática textual, enfatiza o papel da estrutura gramatical no processamento, interpretação e produção de textos. A gramática textual foca na organização interna do texto, garantindo que ele seja coeso e coerente. A linguagem, nesse contexto, é vista como um sistema estruturado de regras que governam a forma como as palavras e frases são combinadas para formar textos compreensíveis e logicamente conectados.

A coesão refere-se aos mecanismos linguísticos que ligam frases e parágrafos dentro de um texto, como o uso de pronomes, conjunções, advérbios e outros elementos que criam ligações explícitas. Já a coerência relaciona-se à lógica subjacente que organiza as ideias em um texto de maneira que faça sentido para o leitor. A gramática textual ensina como os diferentes elementos do texto se encaixam para formar um discurso contínuo e inteligível. (Koch, 1998, 2019).

Além disso, a gramática textual examina como diferentes componentes gramaticais contribuem para a construção do significado no nível do texto. Isso inclui funções sintáticas, como a relação entre sujeitos, predicados e objetos em uma sentença; a concordância verbal e nominal, garantindo que verbos e substantivos estejam em acordo quanto a número e gênero; e o uso de tempos verbais, para situar eventos no tempo de maneira clara e lógica.

Os elementos de coesão incluem a referência, que é o uso de pronomes e expressões referenciais que apontam para elementos já mencionados ou que serão mencionados no texto; a substituição e elipse, que são técnicas para evitar repetição desnecessária, tornando o texto mais fluido; e os conectores, palavras e frases que conectam ideias e parágrafos, como “portanto”, “além disso” e “no entanto”. (Koch, 2018).

A gramática textual também se preocupa com a macroestrutura do texto, ou seja, como as partes maiores do texto, como introdução, desenvolvimento e conclusão, estão organizadas e conectadas. Isso inclui a estrutura de parágrafos, onde cada parágrafo deve ter uma ideia central e contribuir para o

tema geral do texto, e a sequência lógica, que é a ordem em que as informações são apresentadas para construir um argumento ou narrativa coerente.

Em um ambiente educacional, atividades que priorizam a gramática textual visam desenvolver a competência comunicativa. O conceito de linguagem em atividades que priorizam a gramática textual é centrado na estrutura, organização e funcionamento interno dos textos. Nesse caso, a linguagem é vista como um sistema de regras e convenções que garantem a coesão e a coerência, essenciais para a comunicação eficaz.

Importa sublinhar, levando em conta os resultados dos alunos apresentado no Quadro 9, que as avaliações externas em larga escala podem evidenciar relações significativas entre o desempenho dos alunos e fatores como classe social, contexto escolar e outros aspectos. No entanto, vários fatores contextuais podem influenciar os percentuais de acerto.

A classe social dos alunos pode impactar seu desempenho. Estudantes de famílias com maiores recursos financeiros frequentemente têm acesso a melhores oportunidades educacionais, como cursos de reforço privados, materiais de estudo e ambientes de aprendizagem mais ricos, o que pode levar a um desempenho superior nas provas. A qualidade da infraestrutura escolar, incluindo a disponibilidade de recursos educacionais, condições físicas da escola e apoio pedagógico, também pode influenciar os resultados dos alunos. Escolas com melhores condições tendem a oferecer um ambiente mais favorável ao aprendizado, o que pode refletir nas avaliações.

A preparação oferecida pela escola e o suporte pedagógico, como a formação dos professores e o dinamismo do currículo, são fatores importantes. Escolas que investem na formação continuada de professores podem ajudar os alunos a obter melhores resultados nas avaliações. Fatores socioemocionais, como motivação, autoestima e apoio familiar, também desempenham um papel significativo no desempenho dos alunos. Estudantes que recebem apoio emocional e incentivo tendem a ter um desempenho melhor.

As avaliações externas podem destacar desigualdades, evidenciando a necessidade de políticas educacionais que abordem essas disparidades e promovam a equidade no sistema educacional.

No que se refere à informação do Tópico 1- Procedimentos de leitura, avaliou-se os descritores e suas respectivas habilidades, D03 - Inferir uma

informação implícita em um texto e o D04 - Identificar o tema de um texto, por apresentarem resultados em itens de desempenho abaixo de 65%.

Ressalto que os alunos que não acertaram os itens avaliados nesse tópico, demonstraram que não conseguem inferir uma informação implícita em um texto. Esperava-se que os alunos já conseguissem desenvolver tal atividade, pois tais objetos de conhecimento, conforme o Referencial Curricular da Reme (Semed, 2020), relacionados às relações e inferências de informações já foram trabalhados em anos anteriores. Por exemplo, a partir do 5º ano o aluno já deve apropriar-se desse conhecimento, o que é confirmado pela observação dos documentos norteadores da Semed.

Para acertar os três itens relacionados à informação implícita no texto foi exigido que o aluno percebesse e formasse relações com um contexto maior e inferisse informações e significados. Nesse processo, ele precisava ativar o seu conhecimento prévio e do assunto do texto, os quais dependiam de seus processos de percepção, de relação, de experiências de vida, sendo que tais procedimentos acontecem de modo inter-relacionado, o que possibilita a construção do sentido do texto.

A seguir apresento uma análise do item 2, que avaliou o descritor D03, de inferir uma informação implícita em um texto, cujo percentual de acerto foi 59,01%.

A habilidade de inferir exige que o leitor mobilize outros conhecimentos, quando faz a leitura do texto, conforme explica Silva (2022).

E suas palavras emergem quando outra palavra é lida. Isso faz parte do jogo semiótico. Mas não confundamos: a palavra lida está presente e ela não faz emergir quaisquer outras palavras, e muito frequentemente algumas que emergiram serão descartadas na sequência, na leitura das próximas palavras. Por isso, a compreensão é uma atividade do sujeito; nada em linguagem é passivo, mera impressão sobre superfície em branco. (Silva, 2022, p. 388).

Durante o percurso de formação do leitor, o aluno vai construindo conhecimentos que vão se organizando em processos dinâmicos que se reconstroem nas várias experiências de sua vida. Assim, em um dado momento de leitura, quando ele necessitar compreender ou relacionar a outro saber recorrerá aos conhecimentos já construídos ao longo de sua formação leitora.

Nesse entendimento, será nessa busca dos conhecimentos que o leitor já construiu ao longo da sua formação. Por isso, a inferência é uma atividade associativa, já que se ocupa de relacionar conhecimentos entre si para apreender o sentido do texto.

Leia o texto para responder à questão 2.

A experiência da cidade

O que mais o impressionou no Rio foram os bondes. Não pode ver um bonde, fica maravilhado: nunca pensou que existisse algo de tão fantástico:

Se ele quiser andar de fasto, ele pode?

Andar de fasto, na sua linguagem de menino do interior de Minas, é andar para trás. Tem outras expressões [...]: sungar é levantar; pra riba é para cima; pramode é para, por causa, etc. Mas eu também sou mineiro:

— Pramode o bonde andar de fasto tem de sungar os bancos e tocar pra riba.

É deveras?

— Ele fica olhando. Olha tudo com atenção. Tem oito anos, mas bem podia ter cinco ou seis, de tal maneira é pequenino. Bem que a cozinheira dizia:

— Tenho um filho que é deste tamaninho.

E levava a mão à altura do joelho. Chama-se Valdecir. Ninguém acerta com seu nome, nem ele próprio: – Vardici, diz, mostrando os dentes. No dia em que chegou, fiquei sabendo que nunca tivera ao menos notícia da existência de uma cidade, além do arraial onde nascera. Nunca vira luz elétrica ou água corrente, ainda mais telefone ou elevador. Abria a torneira e ficava olhando. Quando tinha água, era capaz de inundar o edifício. Quando não tinha, divertia-se tocando a campainha da porta da rua – e para alcançá-la precisava arrastar uma cadeira. [...]

SABINO, Fernando. A Vitória da Infância. 7. Ed. São Paulo: Ática, 2007, p. 79. Fragmento.

2. De acordo com o texto, ao chegar ao Rio, o menino Valdecir ficou

- (A) acanhado.
- (B) apaixonado.
- (C) desconfiado.
- (D) deslumbrado.**

Para acertar a resposta, o aluno deveria marcar a alternativa D, *deslumbrado*, que teve um percentual de acerto de 59,01%, conforme já

mencionado anteriormente, evidenciando um resultado abaixo de 65%, o mínimo esperado para o ano avaliado.

Os alunos que marcaram a alternativa D e acertaram o item demonstraram compreender que há informações que não estão explícitas no texto e que o leitor precisa levantar hipóteses, analisar, comparar e relacionar outros conhecimentos para apreender o sentido do texto. Esses alunos relacionaram o sentido do termo “maravilhado” com “deslumbrado” e compararam o sentido do trecho “nunca pensou que existisse algo de tão fantástico” com “deslumbrado”, concluindo, dessa forma, que a alternativa correta seria a letra D, já que inferir significa concluir pelo raciocínio, a partir de fatos, indícios e/ou deduzir.

Mesmo sendo um item com grau de dificuldade difícil, no início da segunda linha da narrativa já aparece a palavra “maravilhado”, que é sinônimo de “deslumbrado”, segundo o dicionário *on-line* da Academia Brasileira de Letras (s/d), o que poderia dar pistas para o aluno sobre o comportamento do menino Valdecir ao ver o Rio pela primeira vez.

Já os 28,01% que marcaram a alternativa B, entenderam que o sentido do termo “apaixonado” poderia ter o mesmo sentido que “deslumbrado”, pois, embora alguém apaixonado possa estar deslumbrado, os termos são distintos e não têm o mesmo sentido.

Os demais alunos se dispersaram pelas alternativas A e C, que não são o gabarito, pois ao marcarem aleatoriamente essas alternativas provavelmente ainda não desenvolveram a fluência leitora e nem capacidade de inferir uma informação em um texto ou desconhecem o significado de deslumbrado.

A inferência é considerada uma habilidade sofisticada, justamente porque pressupõe informações que não estão na superfície do texto, porém, requer a mobilização de outros processos cognitivos e revela-se como uma conclusão de um raciocínio, a partir dos conhecimentos prévios do leitor, fundamentada em um indício, uma circunstância ou uma pista. Assim, a partir de uma observação ou de uma proposição em um texto o leitor estabelece algumas relações, evidentes ou prováveis – para poder chegar a uma conclusão decorrente do que se observou ou julgou. Da mesma forma, a inferência não está, portanto, no texto, mas na leitura, e o sentido do texto vai sendo apreendido à medida que o leitor vai interagindo com o texto e as pistas linguísticas oferecidas por ele. Inferir

uma informação implícita em um texto é, portanto, elaborar uma ideia final, de algumas informações, por meio do raciocínio e do exame dos acontecimentos.

Nessa abordagem, as hipóteses e os conhecimentos arquivados na memória do aluno têm relação direta com a sua capacidade de fazer inferência, por isso, a leitura é de suma importância em todos os anos da escolaridade⁷.

Reforço, assim, a relevância do trabalho de leitura utilizando-se da diversidade textual/discursiva na qual o aluno tem oportunidade de conhecer a variedade de gêneros textuais/discursivos e a função social de cada um, construindo conhecimentos que lhe auxiliam nas novas interações sociais que tiver que desenvolver, por exemplo, inferir o sentido de uma informação implícita em uma notícia ou em outro gênero do discurso.

Esse resultado reforça a necessidade de a escola trabalhar em um nível de atividade que ultrapasse a superfície do texto, conduzindo o aluno a estabelecer relações entre as informações explícitas e implícitas, a fim de que este faça inferências textuais e elabore além de uma síntese textual, textos informativos, como notícias e reportagens, são indicados para se desenvolver essa habilidade.

O que pode impulsionar para expansões e leituras em um nível mais profundo de compreensão são os letramentos críticos. Eles podem ser trabalhados em todas as áreas de conhecimento, não há limitação epistemológica, local e temporal. A crítica, neste viés, não é desenvolvida somente em níveis superiores de aprendizagem ou de práticas sociais. O conceito de crítico é complexo e requer a não linearidade da construção de significados. O crêdulo de que nem todos têm a capacidade de se tornar crítico vem da dificuldade do reconhecimento da crítica coexistente nas diversas narrativas e práticas diárias das pessoas. Não há um momento de virada crítica que seja delineado, pontuado e preciso. Se houver, será temporariamente localizado e não será para todos os contextos (Takaki, 2019; Monte Mór, 2019, Menezes de Souza, 2013).

O outro descritor avaliado com percentual abaixo de 65% foi o D04- Identificar o tema de um texto, já que dois itens apresentaram percentuais abaixo de 65%, o que se esperava para o ano avaliado. Os alunos que não acertaram os itens deveriam ter domínio do conteúdo temático do texto, e a partir desse conhecimento, identificar a ideia central, dessa forma, demonstrando a sua

compreensão global. Assim, desenvolver essa habilidade a contento pressupõe-se que o aluno apreenda o sentido do texto que leu, como explica Geraldi em entrevista com Silva (2022):

Pensar a leitura como uma oferta de contrapalavras procede de minhas leituras de Bakhtin / Volochinov. Se o significado é uma faísca que explode no encontro entre duas consciências equipolentes; se a palavra é uma ponte entre o eu e o tu, então, não podes excluir a atividade responsiva do leitor quando pensamos a leitura. A palavra lida (ou ouvida) movimenta nossa linguagem interior, ou nossa consciência, constituída por signos nessa perspectiva. Ora, nela estarão as palavras com que a palavra lida será compreendida. O leitor não chega ao texto como um ser sem linguagem, mas carregado dela. (Silva, 2022, p. 388).

A seguir, apresento o item 13, de complexidade Média, que avaliou o D04 – Identificar o tema de um texto, cujo desempenho foi de 59,14%, o que demonstrou que um número significativo de alunos avaliados possui esse conhecimento previsto para essa etapa da escolaridade.

Manguezal em risco

Entenda a importância desse ecossistema e saiba por que ele deve ser preservado

Você já viu um manguezal? Encontrado em regiões costeiras tropicais do Brasil e do mundo, esse ecossistema abriga diversas espécies e, infelizmente, sua existência está ameaçada por conta das mudanças climáticas. Para conhecê-lo melhor e tentar preservá-lo, uma equipe de pesquisadores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) estuda, desde 1994, o manguezal de Guaratiba, que fica a 70 quilômetros do centro da capital carioca.

Desde então, os pesquisadores descobriram que o manguezal vem sofrendo bruscamente com os impactos da inconstância climática, que ora traz épocas de muita chuva, ora traz longos períodos de seca. Durante os períodos úmidos, a vegetação do mangue tende a crescer, mas, nas épocas de seca, acontece o contrário e o mangue acaba se retraindo.

O problema é que, apesar de a maioria dos manguezais ficar na beira da água, também existem aqueles que não ficam nas margens de mares ou rios e sofrem menos inundação pelas marés. Nesse caso, em tempos de seca, a situação é ainda mais grave, pois eles dependem totalmente da água da chuva e, se ela não vem durante um longo período, o mangue pode até morrer.

Outro fator que preocupa os pesquisadores é o aumento do nível do mar. Considerado um ecossistema de transição, o manguezal fica localizado na divisão entre o ambiente terrestre e marinho e, caso o nível do mar aumente muito, a vegetação pode sufocar e ser obrigada a migrar continente adentro.

“O manguezal precisa ir se adaptando conforme a subida do nível das águas”, diz o oceanógrafo Mário Soares, que coordena o Núcleo de Estudos em Manguezais (Nema) da UERJ. “O manguezal de Guaratiba, por exemplo, já se expandiu cerca de 100 metros terra adentro desde 1998.”

O grande problema é que nem todos os manguezais têm para onde fugir. Alguns ficam perto de regiões urbanas, enquanto outros acabam invadindo a área de outros ecossistemas. Como o cenário não é muito otimista, a tendência é que os manguezais tenham que se deslocar terra adentro cada vez mais para sobreviver. Disponível em: <http://chc.cienciahoje.uol.com.br/manguezal-em-risco/>. Acesso em: 3 mar. 2014.

13. O tema tratado nesse texto é evidenciado no trecho

- (A) “Encontrado em regiões costeiras tropicais do Brasil e do mundo, esse ecossistema abriga diversas espécies...”.
- (B) “... o manguezal de Guaratiba, que fica a 70 quilômetros do centro da capital carioca.”.
- (C) “... os pesquisadores descobriram que o manguezal vem sofrendo bruscamente com os impactos da inconstância climática...”.**
- (D) “Durante os períodos úmidos, a vegetação do mangue tende a crescer...”.

A análise do resultado do item aponta que apenas 59,14% dos alunos avaliados responderam adequadamente ao item, marcando a alternativa C, enquanto 20,23% responderam marcando a alternativa A, detendo-se no trecho que está situado logo na primeira linha do texto, não dando sequência na leitura, ficando apenas numa leitura superficial do texto. Outros 14,16% marcaram a alternativa B, cujo trecho está situado no penúltimo parágrafo do texto. Os demais, 5,69% optaram pela alternativa D, cujo trecho está localizado no meio do texto.

Nesse entendimento, a habilidade prevista nesse descritor que concerne ao aluno a capacidade de relacionar as diferentes informações do texto, tomando-o como um todo para a construção de um significado global é uma habilidade considerada bastante elementar, entretanto, é necessário que o

professor propicie momentos diversificados de leitura e de interação com a diversidade discursiva.

Para melhor desenvolver habilidades básicas de leitura, como identificar o tema de um texto, sugere-se que o professor desenvolva em sala de aula estratégias de leitura utilizando gêneros textuais diversificados, para que os alunos adquiram familiaridade com temas e assuntos variados. Para isso, o professor pode se valer de textos que despertem o interesse do aluno e que façam parte de suas práticas sociais.

Outra possibilidade para o desenvolvimento dos letramentos críticos é a oportunidade de trabalho com textos de outros componentes curriculares, feito em conjunto e integrado por meio de planejamento com os professores das outras áreas do conhecimento.

Um trabalho interdisciplinar favorece a diluição do pensamento abissal que cria divisões radicais entre diferentes realidades sociais, culturais e epistemológicas, resultando em exclusões e hierarquias profundas. Existe uma linha invisível e intransponível que separa o "nós" do "eles". De um lado da linha, encontram-se as sociedades e conhecimentos considerados legítimos, racionais e científicos. Do outro lado, estão as sociedades e saberes vistos como inferiores, irracionais e primitivos. Há promoção de uma monocultura do conhecimento, onde apenas o conhecimento científico ocidental é considerado válido e legítimo. Outros tipos de conhecimento, como os saberes tradicionais, indígenas ou populares, são desqualificados. A normalização desse pensamento justifica a opressão, a exploração e a exclusão de grandes grupos de pessoas, mantendo estruturas de poder desiguais. (Santos, 2019).

Em resposta ao pensamento abissal, Santos e Meneses (2009) apresentam as "epistemologias do Sul", que buscam valorizar e reconhecer os conhecimentos produzidos por grupos marginalizados. Esse movimento visa criar uma ecologia de saberes, onde diferentes formas de conhecimento possam coexistir e ser mutuamente enriquecedoras. O conceito de pensamento abissal é uma crítica poderosa às formas dominantes de conhecimento e poder, oferecendo uma perspectiva para desafiar e transformar essas estruturas. (Santos; Meneses, 2009).

No Tópico 2 - Influência do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto, foram avaliados três descritores, com as suas respectivas

habilidades, D05 - Ler e interpretar o texto com auxílio de material gráfico diverso (propaganda, quadrinhos, foto, tirinha, charge, tabela, gráfico, mapa, figura, etc.). D06 - Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros. D07 - Identificar o gênero de um texto a partir de seus elementos constitutivos. Nessa ordem, cada descritor precisou de três itens para se avaliar a habilidade. Observa-se que desses descritores avaliados no Tópico 2, três itens, tiveram desempenho abaixo de 65%, ou seja, não alcançaram a média de corte esperada pela Reme.

Diante dessa informação, é possível inferir que os alunos que não acertaram o item 17, referente à habilidade de ler e interpretar o texto com o auxílio de material gráfico diverso (D05), possivelmente não tenham desenvolvido plenamente a habilidade de perceber a interação entre a imagem e o texto escrito e, provavelmente, não terem compreendido que a integração de imagens e palavras pode contribuir para a formação de novos sentidos no texto.

Os itens relativos aos descritores avaliados nesse tópico dizem respeito ao reconhecimento dos materiais gráficos (que são os textos não-verbais, como tirinha e gráfico), na construção do sentido e da interpretação de textos que utilizam linguagem verbal e não-verbal, também denominados de textos multissemióticos. (Duboc, 2015, Monte Mór, 2022).

A seguir, uma análise do item 17, de complexidade difícil, que trata da habilidade de ler e interpretar o texto com auxílio de material gráfico diverso.

Leia o texto para responder à questão 17 e 18.



Fonte: Angeli. Folha de São Paulo, 25/04/1993.

A expressão do rosto e a pergunta de Romeu em relação à Dalila revelam

(A) companheirismo.

(B) insensibilidade.

(C) compaixão.

(D) revolta.

A análise do resultado do item apresenta que apenas 51,15% dos alunos avaliados responderam adequadamente à questão marcando a alternativa B, enquanto que 27,96% responderam marcando a alternativa A, talvez inferindo que pelo fato da quadrinha apresentar um casal pudessem ser marido e mulher, namorados ou amigos e, por isso, Romeu deveria demonstrar companheirismo à Dalila. Os outros alunos se dispersaram pelas alternativas C, com 11,55 % e D, com 9,03%, marcando as palavras “compaixão” e “revolta”, o que não está representado no rosto da personagem Romeu.

Essa habilidade pode ser trabalhada por meio de textos compostos por gráficos, desenhos, fotos, tirinhas, charges e outros. Para compreender e interpretar de acordo com essa habilidade, não basta apenas decodificar sinais e símbolos, mas ter a capacidade de perceber a interação entre a imagem e o texto escrito. A integração de imagens e palavras contribui para a formação de novos sentidos do texto.

Vale destacar que a imagem poderia ser dispensada, mesmo se tratando de uma charge, pois o diálogo seria o suficiente para os alunos responderem à questão. Pela escrita do diálogo considero que a resposta de Romeu é humorística. Ele demonstra alívio por não ser algo físico e sério (como conjuntivite), mas sim uma questão emocional, o que é irônico porque os sentimentos listados por Dalila são bastante pesados. O quadrinho aborda de maneira humorística a falta de sensibilidade de algumas pessoas diante dos sentimentos dos outros. Esse tipo de humor é típico de muitas tirinhas/charges, onde o alívio cômico vem de uma reação inesperada ou uma interpretação literal de uma situação emocionalmente carregada.

A partir de tais ideias, em que ressaltamos a dinamicidade da linguagem, deslocamos nossa escrita para o próximo item que tem relação com os multiletramentos. Tema que emergiu de discussões do Grupo de Nova Londres, estudiosos preocupados com os efeitos, em contextos pedagógicos, das enormes mudanças ocorridas globalmente, uma vez que essas mudanças reverberam em novas atividades humanas e em novas práticas que a elas se associam diante dos ambientes de comunicação atuais. (Grupo de Nova Londres, 2000).

[...] influenciado por estudos multiculturais e simultaneamente sintonizado com a virada digital no final da década de 1990, o grupo escolheu o prefixo *multi* como forma de englobar tanto a

necessidade de expandir configurações representacionais quanto uma forma de reconhecer a visibilidade de diferentes contextos sociais e culturais, bem como a necessidade de expandir as configurações comunicacionais como forma de fomentar processos de construção de significado multimodal agora disponibilizados pelas novas tecnologias digitais. (Menezes de Souza; Duboc Souza, 2021, p. 552)²⁹.

Vale destacar que Menezes de Souza e Duboc (2021) trazem uma leitura crítica da proposta inicial dos multiletramentos. Um dos aspectos apontados nessa leitura é de que em muitos textos e discussões acadêmicas, o conceito de multiletramentos se apresenta com sentido semelhante ao de letramentos digitais.

Corroboramos com os autores e ressaltamos que por mais que tratemos de gêneros vinculados ao meio digital e/ou virtual, não podemos compreender multiletramentos como sinônimo de letramentos digitais. O que podemos evidenciar são os contextos atuais que os contemplam. Dessa forma, os gêneros discursivos emergem do ciberespaço e demais recursos tecnológicos e a escola não pode ficar alijada dessas evoluções e movimentos que transformam a nossa sociedade.

Para trabalhar essa habilidade, o professor deve levar para a sala de aula as variedades de textos desse gênero. Além das revistas em quadrinhos e das tirinhas, pode-se explorar materiais diversos que contenham apoio em recursos gráficos. Esses materiais vão de peças publicitárias e charges de jornais aos textos presentes em materiais didáticos de outros componentes curriculares, tais como gráficos, mapas, tabelas e roteiros.

Outra possibilidade de trabalho é que levando em conta que grande parte dos textos com os quais nos deparamos nas diversas situações sociais de leitura exige que se integre texto escrito e material gráfico para sua compreensão, a escola pode contribuir para o desenvolvimento dessa habilidade à medida que explorar a integração de múltiplas linguagens como forma de expressão de ideias e sentimentos.

²⁹ Tradução nossa do original: influenced by multicultural studies and simultaneously attuned to the digital turn in the late 1990s, the group chose the prefix multi as a way to encompass both the need to expand representational settings as a way to acknowledge the visibility of different social and cultural contexts, as well as the need to expand communicational settings as a way to foster multimodal meaning making processes now made available by new digital technologies.

No Tópico 2 - Influência do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto, em que também foi avaliado o D06 - Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros, apresentamos uma análise do item 18, que obteve desempenho abaixo de 65%.

Leia o texto para responder à questão 17 e 18.



Fonte: Angeli. Folha de São Paulo, 25/04/1993.

18. A tirinha que você leu, Romeu e Dalila, é um texto que serve para

- (A) divertir.
- (B) instruir.
- (C) mobilizar.
- (D) sensibilizar.

Os alunos que não acertaram a questão possivelmente não compreenderam qual é a função social do texto e não estabelecem que a partir de sua leitura global, podem perceber a intencionalidade do autor, isto é, seus propósitos comunicativos, ou seja, para que serve a escrita e apenas 55,41% dos alunos acertaram a resposta à questão proposta, marcando a alternativa A. Esses alunos souberam identificar a finalidade do texto e qual era o seu objetivo. Já 29,44% optaram pela alternativa D, talvez por considerarem que Romeu deveria se sensibilizar com as palavras de Dalila que dizia ter o “olhar de tristeza, de mágoa, desilusão... olhar de apatia, tédio, solidão...”. Os demais se dividiram marcando as alternativas, B e C, 7,43% e 7,34%, respectivamente, indicando que não souberam identificar a finalidade do gênero do discurso tirinha, pois não apreenderam o sentido global do texto e consequentemente não compreenderam seu objetivo.

Aos alunos que não identificaram os propósitos do texto lido para responder à questão, eu sugiro atividades com a leitura de fragmentos de

diferentes gêneros textuais, como notícias, fábulas, avisos, anúncios, cartas, convites, instruções, propagandas, entre outros, onde se solicita a identificação explícita de sua finalidade, como, por exemplo, atividades em que o aluno possa explicar para que serve um convite, um anúncio, uma bula de medicamento, e outros gêneros de texto com suas diferentes funções sociais. Sob a perspectiva dos letramentos críticos, esse trabalho deve ir além da simples identificação funcional dos textos, incentivando o aluno a refletir sobre os contextos pessoais, familiares, comunitários, sociais, políticos e culturais em que esses gêneros são produzidos e utilizados.

Para tanto, é importante que o aluno compreenda que todo gênero discursivo se realiza com um propósito específico e um propósito interativo específico, mas também que esses propósitos podem refletir relações de poder, ideologias e interesses sociais. Ao analisar diferentes gêneros, o aluno deve ser estimulado a refletir sobre questões como: Quem se beneficia deste texto? Quem tem acesso a ele? Que valores/interesses políticos ele promove ou desafia?

Para tanto, o seguinte questionamento, feito pelo professor, se torna relevante.

Quais são as implicações de cada interpretação [textual]? Os letramentos críticos requerem um professor que crie espaço para diálogos em que a voz do aluno e sua criatividade sejam valorizadas tanto quanto o desenvolvimento linguístico. [Essa] pergunta caracteriza os letramentos críticos como sendo uma oportunidade para que o aluno reflita a respeito das consequências locais e globais complexas de se posicionar de uma forma ou de outra, num dado momento de sua construção crítica de conhecimento. (Takaki, 2012b, p. 976).

Nesse entendimento, o aluno deve compreender, por exemplo, que o texto serve para informar ou esclarecer, expor um ponto de vista, refutar uma posição, narrar um acontecimento, fazer uma advertência, persuadir alguém de alguma coisa e/ou tem outras intenções, quer dizer que a compreensão de um texto depende, também, de epistemologias críticas, como os letramentos críticos, os quais podem ser explorados na formação continuada dos professores. Para o aprofundamento dessa habilidade deve-se considerar que os alunos precisam estar familiarizados com os diferentes gêneros textuais que circulam na sociedade e entender que os textos são elaborados segundo certos princípios inerentes à situação de comunicação na qual ele será utilizado e os contextos do momento da criação.

Nessa abordagem, os momentos de leituras na sala de aula devem se aproximar, o máximo possível, das práticas que acontecem cotidianamente, fora da escola, o que significa trazer “a leitura do mundo e a leitura da palavra. [...] O comando da leitura e da escrita se dá a partir de palavras e de temas significativos à experiência comum dos alfabetizandos e não de palavras e de temas apenas ligados à experiência do educador.” (Freire, 1989, p. 18).

Assim, para o trabalho com a habilidade de identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros, propõe-se que os momentos de leitura sejam contemplados os gêneros trazidos pelos alunos, como contar uma história, se posicionar acerca de algum tema atual, compreender uma bula de remédio, uma receita, uma instrução de jogo. Isso vai abranger gêneros variados, e o professor pode com esse material trabalhar sobre a finalidade do texto para que o aluno compreenda e usufrua desse conhecimento, uma vez que

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. (Bakhtin, 2011, p. 280).

É importante frisar que tendo em mãos a variedade dos gêneros, numa perspectiva decolonial, com trânsito pelo letramento crítico, a diversidade de Janks (2010) entra em foco para que seja reconhecida e a valorizada a heterogeneidade linguística das crianças/jovens de comunidades quilombolas, da zona rural e de povos indígenas, respeitando suas identidades. Historicamente, a diversidade linguística e cultural dessas crianças foi negligenciada ou subestimada. Esse reconhecimento mostra que suas línguas e culturas são importantes e dignas de estudo e respeito.

Incluir essas vozes ajuda a combater a marginalização e garante que todas as crianças vejam suas realidades e experiências refletidas na sociedade. Reconhecer a diversidade linguística permite que os educadores utilizem as línguas nativas das crianças como um recurso valioso no processo de ensino-aprendizagem, facilitando a compreensão e o engajamento dos alunos e promovendo um ambiente de aprendizado mais inclusivo e eficaz.

Neste estágio, há abertura para a desconstrução das práticas existentes. São analisadas criticamente para identificar padrões, preconceitos e limitações.

No contexto das atividades avaliativas, isso significa detectar possíveis vieses que possam desfavorecer certos grupos de alunos. Após a desconstrução, as práticas são reinterpretadas e adaptadas para novos contextos, considerando diferentes contextos culturais, linguísticos e socioeconômicos. (Janks, 2010)

Ainda sobre o Tópico 2 - Influência do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto, em que também foi avaliado o D07- Identificar o gênero do texto a partir de seus elementos constitutivos, apresentamos uma análise do item 19, cujo desempenho obteve 48,89%, ficando abaixo do esperado pela Reme.

O guarda e o pescador

O guarda chegou para o pescador dizendo que era proibido pescar.

- . - Mas eu não estou pescando!
- Como não? Não está com a vara na mão?
- Estou.
- E na ponta tem linha?
- Tem.
- E no final da linha não tem anzol?
- Tem sim.
- E a minhoca não está dentro da água?
- Está.
- Então! O senhor está pescando.
- Não, senhor. Estou dando banho na minhoca.

Ziraldo. Anedotinhas do Bicho da Maçã. 1ª Edição, 1998, Editora
Melhoramentos, SP.

O texto O guarda e o pescador é

- (A) **uma anedota.**
- (B) um anúncio.
- (C) uma fábula.
- (D) um poema.

A análise do item apresenta, conforme já foi mencionado anteriormente, que apenas 48,89% dos alunos acertaram a resposta do que foi solicitado, optando pela alternativa A, talvez por desconhecerem o gênero textual/do

discurso anedota ou pelo fato de não saberem o significado da palavra anedota³⁰, não relacionando com humor, piada, graça. Já 35,26% optaram pela alternativa C, escolhendo a fábula talvez pela falta do texto base do item apresentar o animal minhoca. Os demais alunos se dispersaram pelas alternativas B e D, o que corresponde a 2,17% e 13,20%, respectivamente.

Os gêneros textuais/discursivos são construções que vão se transformando e multiplicando na e pela linguagem. Esse movimento é histórico, pois os gêneros, na sua maioria, advêm de povos de cultura oral, e com a escrita ganharam destaque no meio educacional, pelo fato de suas funcionalidades. Por isso quando estudamos linguagem, incluímos o estudo dos gêneros textuais/discursivos.

Um autor destaque no estudo da gênese dos gêneros é Bakhtin (1895-1975), que defendeu seus estudos dizendo que só nos comunicamos por meio de gêneros. Ele afirma que o

gênero sempre é e não é ao mesmo tempo, sempre é novo e velho ao mesmo tempo. Enfatiza a relativa instabilidade dos gêneros, o seu caráter de processo ligado à atividade humana [...] que se renova a cada situação social de interação, pois cada enunciado individual contribui para a existência e continuidade dos gêneros. (Bakhtin, 1997, p. 106).

Mais recentemente surgiram os estudos dos pesquisadores linguistas Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz, da Universidade de Genebra, que desenvolveram diversos trabalhos nessa área os quais têm auxiliado aos professores no estudo dos gêneros do discurso.

Em 1998, tivemos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que orientaram aos professores de todo o Brasil nesse trabalho com a diversidade textual. Mais recentemente temos a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) que traz, também, a continuidade desses estudos, com reflexões e orientações para o professor.

As unidades discursivas são definidas por seus conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição, todas organizadas de acordo com os objetivos que cumprem nas situações comunicativas. Isso significa que, ao produzir um texto, selecionamos um gênero considerado o que queremos comunicar, o efeito

³⁰A seleção do vocábulo anedota foi sugestão da equipe da avaliação com aval da gestora do setor, com objetivo de ampliar o vocabulário dos alunos.

que desejamos causar e a ação que buscamos gerar no contexto em que estamos inseridos. No entanto, sob a perspectiva dos letramentos críticos e da decolonialidade, é fundamental considerar que essa escolha de gênero e os efeitos pretendidos não são neutros, mas influenciados por contextos históricos, culturais e relações de poder.

As trocas cotidianas, como bilhetes em *post-its*, mensagens eletrônicas, entrevistas, bulas de remédio, orações, cordéis, dissertações, romances e piadas, fazem parte de um campo discursivo onde se refletem nas posições sociais e nas ideologias predominantes. Portanto, é necessário questionar como os gêneros discursivos, muitas vezes considerados "naturais" ou "neutros", podem reproduzir padrões coloniais de pensamento, marginalizando vozes e culturas subalternas.

Uma das principais características dos gêneros é a relativa estabilidade de seus enunciados, o que possibilita seu reconhecimento em diferentes contextos. Contudo, essa estabilidade também pode servir para perpetuar normas coloniais e eurocêntricas, ao consolidar certos modos de expressão como legítimos, enquanto silencia e marginaliza formas de comunicação oriundas de saberes e culturas não hegemônicas. Sob uma lente decolonial, essa fluidez pode ser vista como uma oportunidade de questionar e desconstruir fronteiras impostas entre culturas, permitindo que novas formas de expressão e conhecimentos emergentes desafiem as categorias tradicionais de discurso e promovam práticas comunicativas mais inclusivas e plurais.

Por esse viés, os alunos são motivados a refletir não apenas sobre a função e o uso dos gêneros discursivos, mas também sobre os processos históricos e socioculturais que os moldam e sobre a possibilidade de reimaginar discursos outros para resistir às imposições coloniais e construir novas formas de interação e significado.

No Tópico 4 – Coerência e coesão no processamento do texto foi avaliado o D10-Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, pronomes etc. Essa habilidade foi avaliada por meio de três itens, a saber: 3, 6 e 7.

A seguir, selecionamos o item 6 para esta análise por ter apresentado desempenho de 19,41%, com grau de dificuldade Difícil, ficando abaixo do esperado para a Reme, 65%.

Leia o texto para responder à questão 6.

Surfista famoso desliza em ondas na Indonésia mostrando o lixo no mar

O *surf* é um dos esportes que melhor registra belas imagens da natureza. Mas, dessa vez, a coisa não estava tão bela.

A foto foi registrada na costa de Java, na Indonésia, e mostra o famoso surfista Dede Suryana deslizando em uma 'montanha de lixo'.

As imagens foram capturadas pelo fotógrafo *Zak Noyle*, conhecido por registrar diversos campeonatos mundiais de *surf*. Segundo ele: "O lixo de repente apareceu em grande massa quando estávamos na água, incluindo troncos de árvores do tamanho de carros, embalagens, garrafas e até uma bola de futebol". [...]

Apesar das belezas naturais, a Indonésia é reconhecida por ter problemas com o lixo, especialmente nas águas.

De acordo com a *National Geographic*, o Rio Citarum tem tanto lixo flutuando em suas águas que em alguns pontos é impossível observar a própria água, impedindo qualquer prática de pesca. Diversos animais marinhos, como as tartarugas, sofrem com a poluição, por confundirem sacos plásticos com alimentos. Isso afeta também o ser humano, pois boa parte dos peixes capturados está com altos índices de substâncias tóxicas. Essas toxinas são absorvidas por nós quando comemos os peixes. [...]

Disponível em: <http://migre.me/gsUy9>. Acesso em: 30 out. 2013. Fragmento.

No trecho "**Mas**, dessa vez, a coisa não estava tão bela.", o termo em destaque marca ideia de

- (A) comparação.
- (B) explicação.
- (C) **oposição.**
- (D) condição.

Para responder a essa questão o aluno, possivelmente, leria o texto completo para a identificação dos recursos coesivos e de sua função textual que permitiria perceber as relações lógico-discursivas na construção das ideias. Após esse primeiro contato com o texto, o aluno teria que reconhecer a função

da conjunção adversativa ou operador argumentativo, *mas*, cuja função é apresentar argumentos que indicam ideias contrárias, ou seja, operadores que ligam enunciados, orações e frases de sentido contrário.

Os alunos que acertaram a resposta ao item marcando a alternativa C demonstraram que reconheceram a relação de adversidade no texto, marcada pela conjunção *mas*, percebendo a coesão sequencial por progressão, feita por mecanismos que possibilitaram os encadeamentos, que se deram por conectores de tipo lógico. Esses conectivos são os que estabelecem relações de conjunção ou por meio de operadores de discurso (estabelecem reações discursivas ou argumentativas entre enunciados do texto), como a conjunção *mas*, por exemplo, que foi o item proposto para o teste. (Koch, 2018).

Na alternativa A, que atraiu 34,65% dos alunos, pode-se inferir que eles não compreenderam a relação lógico-discursiva marcada pela preposição *mas*, que dá a ideia de oposição. Esses alunos não compreenderam as relações discursivas ou argumentativas estabelecidas pelo encadeador *mas*, que tinha o objetivo de produzir dois enunciados distintos, encadeando-se o segundo sobre o primeiro, que é o tomado como tema, apresentado ao aluno no texto: “O surf é um dos esportes que melhor registra belas imagens da natureza. Mas, dessa vez, a coisa não estava tão bela.”

Uma possibilidade para melhor entendimento do período poderia ser feita:

O surf é um dos esportes que melhor registra belas imagens da natureza.
(Mas, dessa vez, a coisa não estava tão bela.)
Dessa vez o surf não registrou belas imagens da natureza

Os demais alunos dispersaram-se pelas alternativas B e D, respectivamente, 24,10% e 21,58%, provavelmente por não compreenderem a função do conectivo *mas* na construção do sentido do texto.

De acordo com Koch (2018, p. 77), “[...] o uso dos mecanismos coesivos tem por função facilitar a interpretação do texto e a construção da coerência pelos usuários. Por essa razão, o uso inadequado ou a falta do conectivo pode dificultar a compreensão textual”, já que sua função é estabelecer a coerência e o sentido do texto. Os mecanismos coesivos têm por finalidade facilitar a compreensão do texto e funcionam como regras anteriormente convencionadas.

Quando os mecanismos coesivos são mal-empregados, a sequencialidade ficará comprometida e o leitor terá dificuldade em construir uma coerência.

Nesse mesmo entendimento, Koch (2018), explica:

[...] tais encadeamentos podem ocorrer entre orações de um mesmo período, entre dois ou mais períodos e, também, entre parágrafos de um texto: daí a denominação dada aos conectores por eles responsáveis de operadores ou encadeadores de discurso. (Koch, 2018, p. 72).

Para Koch (2018), os operadores ou encadeadores de discurso têm a função de contribuir para a progressão do texto, aproximando-se, pois, dos mecanismos de sequenciação parafrástica³¹. Nesse sentido, é recomendável que o professor elabore seu planejamento, focalizando habilidades que trabalhem com relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, pronomes e outros mecanismos coesivos, a fim de que seus alunos sejam capazes de ler, compreendendo e interpretando os textos.

De acordo com esse resultado *abaixo do esperado*, o índice de acerto desse item, 19,41%, é um alerta para o fato de que é preciso considerar, no estudo das conjunções, não apenas o aspecto sintático. Esse estudo deve principalmente abranger as possíveis relações de sentido que as conjunções podem estabelecer.

Para desenvolver essa habilidade, o professor pode se valer de textos de gêneros variados, como notícias, propagandas, para trabalhar as relações lógico-discursivas, mostrando aos alunos a importância de reconhecer que todo texto se constrói a partir de múltiplas relações de sentido que se estabelecem entre os enunciados que compõem o texto.

Em relação ao enunciado e ao comando da questão, na sua elaboração, que seguem as normas técnicas de elaboração de itens (Brasil, 2015) desconsidera-se quase todo o conteúdo do texto, fixando-se de maneira excessiva em um único aspecto linguístico – a análise do termo "dessa vez". Ao focar exclusivamente na função do termo, deixa-se de lado o contexto mais

³¹Tem-se sequenciação parafrástica quando, na progressão do texto, utilizam-se procedimentos de recorrência, tais como: 1. Recorrência de termos (reiteração de um mesmo item lexical). 2. Recorrência de estruturas/paralelismo sintático. 3. Recorrência de conteúdos semânticos/paráfrase. 4. Recorrência de recursos fonológicos segmentais e/ou suprasegmentais. 5. Recorrência de tempo e aspecto verbal. (Koch, 2018, p. 72).

amplo da frase e do texto em que está inserido, o que limita a capacidade do leitor de demonstrar uma compreensão mais profunda e integrada.

Essa abordagem não volta o olhar para o potencial interpretativo do texto e reduz a análise à escolha de uma função gramatical, deixando de explorar questões como o objetivo do autor, o tom narrativo ou as implicações emocionais e semânticas do trecho. Além disso, a formulação da questão pode induzir uma leitura que fragmenta a experiência de leitura ao não incentivar o estudante a refletir sobre o texto e sua relação com seu entorno sociohistórico. Uma avaliação mais significativa deveria permitir que o aluno relacionasse o termo destacado ao conteúdo completo, favorecendo uma análise crítica e contextualizada.

Faço um adendo em relação à pedagogia das competências e habilidades, amplamente adotada nos sistemas educacionais contemporâneos, destacada na análise do item anterior e dos demais que estão adiante. Essa pedagogia visa a desenvolver capacidades específicas nos estudantes, preparando-os para desempenhar funções práticas e produtivas na sociedade. No entanto, essa abordagem tem a tendência de reduzir o conhecimento a um viés utilitarista, orientado para o desenvolvimento de habilidades práticas imediatas, em detrimento de uma educação mais ampla e holística. Esse foco utilitarista pode limitar a formação integral dos estudantes, negligenciando aspectos como o pensamento crítico, a criatividade, e o desenvolvimento ético e cidadão.

Ao enfatizar competências específicas, o aprendizado pode se tornar compartimentalizado, dificultando a compreensão integral e interconectada dos conteúdos. Essa fragmentação impede que os estudantes desenvolvam uma visão sistêmica e aprofundada dos fenômenos, restringindo o aprendizado a módulos ou objetivos isolados. Além disso, a priorização do "saber fazer" em detrimento do "saber pensar" pode desvalorizar o saber teórico e a reflexão crítica, fundamentais para o desenvolvimento de um pensamento autônomo e criativo. O resultado é uma formação técnica e funcional, mas sem a profundidade necessária para enfrentar os desafios complexos da sociedade contemporânea. (Santos, 2020b).

No tocante à avaliação, existe a pressão pela padronização. Os estudantes são medidos por sua capacidade de atingir competências

específicas. Essa abordagem pode levar a uma educação orientada por testes e métricas quantitativas, limitando a personalização do ensino e ignorando as diferenças individuais dos alunos. O ambiente educacional, assim, pode se tornar estressante e excessivamente competitivo, prejudicando o desenvolvimento integral dos estudantes.

Além disso, a pedagogia das competências e habilidades pode alienar os estudantes das questões sociais e culturais mais amplas, ao focar em habilidades diretamente aplicáveis ao mercado de trabalho. Essa visão instrumental da educação reforça a lógica do mercado neoliberal, onde a educação é vista como um meio para formar trabalhadores produtivos, em vez de cidadãos críticos e conscientes. Tal abordagem também negligencia as dimensões afetivas e emocionais do aprendizado, deixando de lado o desenvolvimento emocional, a empatia, e as relações interpessoais, que são essenciais para a formação de indivíduos completos e equilibrados. (Freire, 1987).

Tudo isso pode reforçar as desigualdades sociais. Ao focar em habilidades valorizadas pelo mercado, pode-se ignorar as diferentes condições de vida e acesso aos recursos educacionais dos alunos. Estudantes de contextos mais favorecidos tendem a desenvolver mais facilmente as competências exigidas, enquanto aqueles de contextos menos favorecidos podem ser prejudicados, perpetuando as desigualdades sociais.

A seguir, apresentamos o Tópico 5 – Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido e o descritor D13-Identificar efeitos de ironia ou de humor em textos variados, em que foi avaliado o conhecimento dos alunos por meio dos itens 22, 20 e 24.

Selecionamos para análise linguística o item 24, com 42,42% de acerto, abaixo do corte de 65%, que é o esperado pela Reme.

Leia a tirinha abaixo para responder à questão 24.



Na tirinha o humor está representado

- (A) no fato de a Mônica ter gostado do papel de parede.
- (B) na alegria do Cebolinha ao ter terminado o trabalho.
- (C) no fato de o Cebolinha ter colado o papel sozinho no quarto.
- (D) **na bridade da Mônica ao ver concluído o trabalho do Cebolinha.**

Nesse item, 42,42% dos alunos avaliados acertaram a resposta adequada identificando o efeito de humor presente na tirinha em que se apresentava o diálogo entre o Cebolinha e a Mônica. Apropriamo-nos das palavras de Koch (2018) para dizer que esses alunos desenvolveram

o papel do leitor que, em interação com o texto, constrói-lhe o sentido, considerando não só as informações explicitamente constituídas, como também o que é implicitamente sugerido, numa clara demonstração de que: a leitura é uma atividade na qual se leva em conta as experiências e os conhecimentos do leitor; a leitura de um texto exige do leitor bem mais que o conhecimento do código linguístico, uma vez que o texto não é simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado por um receptor passivo. (Koch, 2018, p. 11).

Já a alternativa A teve 23,32% de respostas, demonstrando que os alunos se detiveram (talvez) na expressão facial da Mônica, como no sorriso ao conversar com Cebolinha, por exemplo. Os demais alunos se dispersaram pelas alternativas B e C, com resultados de 16,11% e 17,59%, respectivamente.

Para os alunos que não marcaram a resposta ao que foi proposto, a equipe do setor de avaliação, nas devolutivas pedagógicas, recomenda um trabalho com gêneros do discurso, tais como, poemas, propagandas, letras de músicas, anedotas, charges e outros gêneros que contemplem a intertextualidade implícita. (Campo Grande, 2020).

Dessa forma, o aluno tem a possibilidade de compreender que o sentido do texto se dá por meio do diálogo com outros textos em que o interlocutor terá que relacionar com outros saberes para reconstruí-lo.

De acordo com esses estudos, podemos compreender que o humor não está restrito a um gênero determinado de texto. O humor é um efeito de sentido que se inscreve numa determinada formação discursiva, em determinada condição de produção. E enquanto efeito de sentido, o humor origina-se de um encadeamento de desconstrução de sentidos da própria linguagem.

Diante disso, o trabalho com os gêneros do discurso, tais como: charges, anedotas, adivinhas, histórias em quadrinhos, tirinhas e outros gêneros, o que também pode ser feito por meio de textos verbais e não-verbais, ou outros que ofereçam espaço para diferentes possibilidades de leitura, como os textos publicitários, as charges, os textos de humor ou as letras de músicas, que levam o aluno a perceber o sentido irônico ou humorístico do texto, representado tanto por uma expressão verbal inusitada, quanto por uma expressão facial da personagem.

De acordo com Lankshear e Knobel (2007), os espaços físico e virtual coexistem e são formados por duas mentalidades: uma física industrial e outra ciberespacial pós-industrial, sendo que esta última gera os “novos letramentos”. A fim de ilustrar tal questão, os autores apresentam uma tabela com algumas dimensões de variação entre as duas mentalidades, destacando produção e criação coletiva, valorização da dispersão, espaço aberto, contínuo e fluído em contraposição a produção e criação individual, valorização da restrição, espaço fechado com propósito específico.

Ademais, os autores apresentam uma visão bem peculiar do processo de constituição dos “novos letramentos”. Ressaltam que a efetivação de um “novo letramento” não é automática. Às vezes, o novo nem se manifesta ou só aparece depois de muito tempo da inserção de uma nova tecnologia em um contexto. Basta ver as escolas, onde muitos professores possuem acesso às tecnologias, porém as utilizam para abordar os conteúdos pedagógicos sob a ótica da mentalidade físico-industrial, em que o “mundo funciona basicamente no físico

com princípios e lógicas materiais e industriais. O mundo é ‘centrado’ e hierárquico”. (Lankshear; Knobel, 2007, p. 11)³².

Entende-se, por essa concepção, que um novo letramento não é produto de algo recente e atual, mas de uma construção histórica e social que acontece por meio da relação com as novas tecnologias e de mudanças do *ethos*. Para Lankshear e Knobel (2007), um novo *ethos* traduz-se em uma nova forma de pensar e agir diante das informações veiculadas na sociedade atual, o que se configura em uma nova ética.

Essa construção fica bem clara quando os autores tratam das diferenças de mentalidade estabelecidas pelas gerações 1.0 e 2.0 da *web*³³. Embasados em O’Reilly (2005), apresentam uma figura com aplicativos característicos das duas gerações da *web*: o site pessoal (*Web 1.0*) e o *blog* (*Web 2.0*). O que se destaca na mudança para a segunda geração são aspectos como: criação, colaboração, compartilhamento, coautoria, coletividade e dinamismo, que podem ser atribuídos ao *blog*, ao contrário do site pessoal, que se caracteriza como estático, normalmente relacionado a um tema específico, com pouca atualização e sem espaço para comentários/participação ou coautoria.

Os “novos letramentos” estabelecem-se na reconstrução de significados, o que fica evidente nas seguintes composições: *remix*, *memes*, Wikipédia, narrativas ficcionais (*fanfiction*), *animes*, entre outros. Portanto, os “novos letramentos são constituídos por ‘novas coisas técnicas’, bem como ‘novas coisas do *ethos*’”. (Lankshear; Knobel, 2007, p. 21).³⁴

O dialogismo dessas cocriações está latente e as perpassa, uma vez que a construção de sentido se dá por meio do diálogo entre enunciados e sofre interferência de vários fatores que envolvem poder, valores, crenças e experiências. São emaranhados de valores e ideologias, ou seja, de “vozes” que se concatenam para exprimir o que desejamos pronunciar. (Bakhtin, 1981).

Acrescento também a esse pensamento a visão de uma pedagogia engajada proposta por hooks (2013), pois o engajamento se configura na

³² The world basically operates on physical/ material and industrial principles and logics. The world is “centered” and hierarchical. (Lankshear; Knobel, 2007, p. 11).

³³ Já transitamos pela *web 3.0* e em tempos atuais convivemos com a *web 4.0* que se destaca pelo “uso massivo da inteligência artificial e muitos já definem a 4.0 como a “Web Sembiótica”, devido a interação e uso constante entre máquinas e humanos.”. (Ferreira, 2019).

³⁴ [...] new literacies are constituted by “new technical stuff ” as well as “new ethos stuff”. (Lankshear ; Knobel, 2007, p. 21).

inclusão de temas que levam a conflitos. A partir desses conflitos, “novos” significados são construídos e compartilhados, o que pode resultar numa ampliação de conceitos e valores que podem minimizar as desigualdades.

O mesmo acontece com a evolução das ferramentas da *web*, posto que a mudança da geração 1.0 para a 2.0 pôde proporcionar a visibilidade de quem, até então, era um mero receptor e espectador. Muitas vezes, esse sujeito condicionado a ser passivo da geração 1.0 queria interagir, interferir, mas não tinha acesso para disseminar os sentidos que construía. Hoje, o ciberespaço abre campo para que muitos sejam protagonistas.

Em suporte a tal argumentação, vislumbra-se o surgimento e o sucesso de muitos *YouTubers* que produzem vídeos para atender a um público específico e que se identifica com eles. A disseminação de seus discursos faz com que suas vozes transitem e interajam de forma pacífica ou conflitante, o que propicia a produção de algo “novo”. Essas questões geram espaços para contingências e sua viabilização em contextos locais que refletem no global.

Assim, infiro que os gêneros textuais/discursivos emergentes estão vinculados aos “novos letramentos”, porquanto os gêneros vão se modificando e ampliando, mediante o desenvolvimento de tecnologias que interferem constantemente nas linguagens veiculadas nos espaços físicos e virtuais, nos significados e nas produções de sentido que estão atreladas aos contextos social e histórico.

Na sequência desta análise do Quadro 9 - Percentual de acerto por item, apresentamos o Tópico 6 – Variação Linguística e o descritor em que foi avaliada a competência leitora dos alunos: D34 – Identificar os níveis de registros formal e informal.

Para avaliar os conhecimentos dos alunos na competência de identificar os níveis de registros formal e informal, foram utilizados os itens 4, 8 e 14, com grau de dificuldades Fácil, Médio e Difícil, respectivamente. Para esta análise optamos pelo item 4, que apresentou 54,54% de acerto.

Leia o texto para responder à questão 4.

A experiência da cidade

O que mais o impressionou no Rio foram os bondes. Não pode ver um bonde, fica maravilhado: nunca pensou que existisse algo de tão fantástico:

Se ele quiser andar de fasto, ele pode?

Andar de fasto, na sua linguagem de menino do interior de Minas, é andar para trás. Tem outras expressões [...]: sungar é levantar; pra riba é para cima; pramode é para, por causa, etc. Mas eu também sou mineiro:

— Pramode o bonde andar de fasto tem de sungar os bancos e tocar pra riba.

— É deveras?

Ele fica olhando. Olha tudo com atenção. Tem oito anos, mas bem podia ter cinco ou seis, de tal maneira é pequenino. Bem que a cozinheira dizia:

— Tenho um filho que é deste tamaninho.

E levava a mão à altura do joelho. Chama-se Valdecir. Ninguém acerta com seu nome, nem ele próprio: – Vardici, diz, mostrando os dentes. No dia em que chegou, fiquei sabendo que nunca tivera ao menos notícia da existência de uma cidade, além do arraial onde nascera. Nunca vira luz elétrica ou água corrente, ainda mais telefone ou elevador. Abria a torneira e ficava olhando. Quando tinha água, era capaz de inundar o edifício. Quando não tinha, divertia-se tocando a campainha da porta da rua – e para alcançá-la precisava arrastar uma cadeira. [...]

SABINO, Fernando. A Vitória da Infância. 7. Ed. São Paulo: Ática, 2007, p. 79. Fragmento.

No texto, A experiência da cidade, o trecho que apresenta uso de linguagem regional é:

(A) “Não pode ver um bonde, fica maravilhado: ...”.

(B) **“Pramode o bonde andar de fasto tem de sungar os bancos...”**.

(C) “Chama-se Valdecir. Ninguém acerta com seu nome, nem ele...”.

(D) “Ele levava a mão à altura do joelho.”.

Como mencionamos 54,54% dos alunos avaliados souberam identificar os níveis de registros formal e informal, o que significa que praticamente a metade dos alunos avaliados nessa habilidade soube responder adequadamente ao item. A outra metade do grupo ainda não compreendeu que há escolhas que moldam o discurso à situação comunicativa, ou seja, situar o

que se fala às situações essenciais da competência comunicativa do falante, e que daí resultam os conceitos de *linguagem formal* e *linguagem informal*, de acordo com o que explica Rajagopalan (2003), os envolvidos na comunicação é que realizarão as escolhas, usarão os estilos, a criatividade, a adequação, conforme seu contexto usual. Nesse entendimento de que a leitura e a linguagem são práticas sociais- ideológicas que são percebidas pelas conotações que as atravessam, retomamos os estudos de Bakhtin (1979, p. 17), “[...] um produto ideológico faz parte de uma realidade (natural ou social) [...] instrumento de produção ou produto de consumo”.

Atividades que incluem a variação linguística para compreenderem que os usos do texto e da linguagem englobam diversos aspectos, que não são meramente linguísticos, pois se situam sempre em contextos sociais mais amplos, além disso, esses usos integram um conjunto de práticas sociodiscursivas, que se complementam e se respaldam auxiliando na aprendizagem.

Aos alunos que se encontram com dificuldades de compreensão e construção crítica de sentidos, é fundamental a leitura de textos, explorando não só o que se encontra na superfície textual. Nessa abordagem, é relevante destacar que somente o trabalho com a variedade de gêneros textuais não contribuíram para amenizar essa dificuldade. Ao professor cabe a função de destacar que a leitura e a escrita têm funções sociais e atende a propósitos do contexto do aluno.

Além do que foi mencionado, torna-se fundamental estimular a reflexão nas atividades de leitura. A exploração do contexto contribui para acionar os conhecimentos, a fim de que aprendam a relacionar as informações do texto com as suas experiências e, assim, desenvolver com mais afinco e autonomia as questões.

Uma leitura autônoma e contínua, sempre buscando novos desafios de interpretação e compreensão do texto lido. É importante incentivar a leitura de textos e as relações entre eles, sendo fundamental contemplar a multimodalidade (visual, oral, escrito, gestos e outros.) e suas várias perspectivas advindas dos multiletramentos e novos letramentos.

A minha escrita pode ter despertado um certo estranhamento em você, leitor, ao observar que em alguns trechos a minha leitura e análise dos itens do

teste se basearam em autores que tratam da gramática textual. Essa escrita teve o propósito de mostrar como que a elaboração e a escolha de tópicos e descritores impactam na elaboração de uma avaliação. Não quero excluir a gramática textual, mas sim, acrescentar outras questões que podem contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, pois visa uma concepção de linguagem mais abrangente e uma leitura mais profunda.

Uma das questões é em relação à escolha de textos-base para avaliação em larga escala. Esses textos poderiam priorizar a diversidade cultural, valorizando vozes e experiências historicamente marginalizadas. Os textos devem refletir diversas realidades, evitar a hegemonia de referências eurocêntricas e incluir autores de diferentes etnias, gêneros e classes sociais. É crucial que os materiais abordem questões de identidade, poder e resistência, promovendo uma leitura crítica que dialogue com o contexto sociocultural dos alunos, permitindo que eles se vejam representados nas narrativas e compreendam a pluralidade de saberes. (Mignolo; Walsh, 2018; Walsh, 2017).

Ao transitar pelos letramentos críticos, a escolha de textos-base para avaliação em larga escala deve ir além da simples compreensão literal, promovendo uma análise crítica e reflexiva dos conteúdos. Esses textos devem instigar os estudantes a questionar estruturas de poder, desigualdades sociais e as formas como os discursos são construídos para fortalecer ou contestar ideologias. (Cervetti et al., 2001; Janks, 2010, 2013; Monte Mór, 2018, 2019).

Assim, na minha visão, a seleção dos textos deve fomentar o pensamento Crítico, provocando a reflexão sobre questões sociais, políticas, culturais e econômicas, incentivando os alunos a questionar e desafiar as normas condicionais e a reflexão, como o poder, é exercido por meio da língua/linguagem. Incentivar a autonomia e a reflexão pessoal, para isso é importante abrir espaço para que os alunos tragam suas próprias experiências e reflexões, criando uma ponte entre a vida pessoal e as questões globais.

Além disso, os materiais devem incluir diferentes perspectivas étnicas, de gênero e classe, garantindo que os alunos interajam com uma variedade de experiências e identidades, ampliando suas visões de mundo. Explorar o contexto sociopolítico com textos que abordem de maneira explícita ou implícita as relações de poder, as injustiças e as desigualdades, para que os alunos

possam identificar as implicações dos discursos presentes na mídia, na política também é de grande relevância pedagógica na minha concepção.

A fim de tentar ilustrar parcialmente isso, apresento a seguir questões de múltipla escolha com potencial decolonial que podem ser exploradas e contempladas nas avaliações educacionais.

6.3 Uma tentativa de proposta de questões para avaliação na perspectiva de decolonial

Para melhor, ao mesmo tempo, e para pior, a velha relação de cima para baixo de estado para cidadão está sendo substituído por várias camadas de comunidade autônoma, do local ao nacional e global. A velha escola inculcava lealdade ao estado-nação. Nós diríamos que hoje, a nova escolaridade precisa promover um tipo muito diferente de cidadania - uma cidadania ativa e de baixo para cima na qual as pessoas podem assumir um papel autônomo nas muitas comunidades divergentes de suas vidas - as equipes de trabalho, suas profissões, bairros, associações étnicas, ambientes, organizações voluntárias e grupos de afinidade (Kalantzis, 2000). Alguns deles podem ser locais e fisicamente co-localizados; outros podem ser dispersos, virtual ou até global (Cope e Kalantzis, 2009, p. 172).

QUESTÃO 1

Observe as imagens a seguir.



<https://porumtriz.wordpress.com/2013/08/16/transgresso/>



https://br.freepik.com/fotos-premium/imagem-de-empresaria-equilibrando-na-corda-conceito-de-risco-midia-mista_28175125.htm

Fonte: Monte Mór, W. Projeto Brincadas. Letramentos críticos e expansão de perspectivas, com Walkyria Monte Mór. YouTube, 30 de set. de 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8i8JIOg42M4>.

Partindo do pressuposto de que sexo é distinto da definição de identidade de gênero, marque a alternativa que considera coerente com este pensamento.

- (A) As imagens mostram duas mulheres.
- (B) A identidade de gênero das pessoas, nas imagens, é igual.
- (C) A definição do sexo é perceptível nessas imagens.
- (D) A identidade de gênero, nas imagens, pode estar disfarçada por um homem fazendo papel de mulher ou uma mulher homoafetiva ou trans.**

Tópico 4 Coerência e Coesão no processamento do texto.

D25 Estabelecer relação entre tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la. (Campo Grande, 2011).

A imagem apresenta uma pessoa em traje profissional, caminhando sobre uma corda bamba, com uma cidade ao fundo. À primeira vista, pode parecer uma representação simples de equilíbrio e desafio. No entanto, ao aprofundarmos a análise sob as lentes decolonial e dos letramentos críticos, emergem camadas mais complexas de significado. A perspectiva decolonial nos

convida a questionar as narrativas dominantes e as hierarquias de poder que foram construídas a partir da colonização. Ao aplicarmos essa lente à imagem, podemos identificar os seguintes elementos:

As pessoas, embora em posição de destaque, estão em uma situação precária. A corda bamba simboliza a fragilidade e a instabilidade das estruturas sociais construídas sobre as bases coloniais. As pessoas, representando as populações marginalizadas, precisam constantemente se equilibrar em um sistema que não foi desenhado para elas. A cidade ao fundo representa o poder e a ordem estabelecidos. É um espaço dominado pelas narrativas e valores coloniais, onde as margens são constantemente pressionadas a se adaptar. As pessoas, ao caminhar sobre a corda, desafiam essa ordem, mas ao mesmo tempo, estão sujeitas às suas regras. O ato de caminhar simboliza a busca por um caminho próprio, uma resistência às imposições do sistema. Ao mesmo tempo, a precariedade da situação revela a dificuldade de construir um futuro diferente dentro de um sistema que se mantém.

Os letramentos críticos nos convidam a questionar as mensagens implícitas nas imagens e a desnaturalizar as representações. Ao aplicarmos essa lente à imagem, podemos identificar os seguintes elementos: i) a imagem é construída para provocar uma determinada reação no espectador; ii) as pessoas são representadas em um papel tradicionalmente associado à fragilidade e à necessidade de proteção. Ao mesmo tempo, elas estão em uma posição de destaque, desafiando as expectativas. Essa representação ambígua pode reforçar ou subverter os estereótipos de gênero; e iii) uma das imagens sugere uma relação de poder entre a pessoa e a cidade. A cidade, como símbolo do poder estabelecido, exerce uma força sobre a pessoa. No entanto, a pessoa, ao desafiar a gravidade, demonstra sua capacidade de resistir.

Sob as lentes decolonial e dos letramentos críticos, revela uma complexidade que vai além de sua aparência inicial. Ela nos convida a refletir sobre as relações de poder, as representações de gênero, e a construção das narrativas dominantes. A pessoa que caminha sobre a corda bamba pode ser vista como um símbolo da luta por justiça, igualdade e autonomia, mas também como uma representação da fragilidade e da precariedade das existências marginalizadas.

QUESTÃO 2

Observe a imagem a seguir.



Fonte: <https://mariomarcos.wordpress.com/2022/03/10/sobre-refugiados/>

A imagem faz uma crítica à

- (A) ação solidária de um homem branco que estende a mão para ajudar os marginalizados nas guerras.
- (B) **concepção de racismo estrutural que naturaliza ações discriminatórias produzidas em espaços de poder dominados por pessoas com atitude binária.**
- (C) guerra que destrói pessoas de diferentes raças, gêneros e etnias.
- (D) valorização da diversidade de culturas em períodos de conflito.

Tópico 1 – Procedimento de Leitura

Descritor 03 - Inferir uma informação implícita em um texto. (Campo Grande, 2011).

Podemos interpretar a imagem como uma crítica às estruturas de poder coloniais que persistem nas sociedades contemporâneas. A mão estendida, embora pareça oferecer ajuda, pode ser vista como um gesto paternalista e controlador, perpetuando a dependência e a subalternidade dos grupos marginalizados. As mãos erguidas, por sua vez, expressam um desejo de

emancipação e justiça, mas também revelam a vulnerabilidade e a necessidade de resistência desses grupos.

Questões para aprofundar a análise:

- ✓ Quem são os sujeitos representados? A quem as mãos mais claras e as mais escuras se referem? Quais identidades e grupos sociais estão sendo representados ou silenciados?
- ✓ Qual o contexto histórico e social da produção da imagem? A que evento ou debate a imagem está relacionada? Qual o papel da mídia na construção e disseminação de representações sobre a desigualdade?
- ✓ Quais as relações de poder implícitas na imagem? Como a imagem reforça ou contesta as hierarquias sociais e as noções de superioridade e inferioridade?
- ✓ Quais as possíveis leituras contra hegemônicas da imagem? Como podemos desconstruir as representações dominantes e produzir novas narrativas sobre a história e a realidade?

Numa visão decolonial, podemos questionar as representações visuais e a desvelar as relações de poder que as sustentam. Ao identificar os elementos que perpetuam as hierarquias coloniais, podemos construir novas formas de ver e de pensar o mundo, buscando promover a justiça social e a equidade.

A imagem, com sua metáfora da macieira e das escadas, nos convida a uma profunda reflexão sobre as complexidades da iniquidade social. Ao analisarmos essa representação sob a lente dos letramentos críticos, desvendamos camadas de significado que vão além da simples ilustração.

Os letramentos críticos nos ensinam a ir além da decodificação superficial de textos e imagens. Eles nos convidam a questionar as relações de poder, as desigualdades sociais e as formas como a linguagem é utilizada para construir e manter essas disparidades. Ao analisarmos a imagem, podemos identificar diferentes níveis de desigualdade.

A primeira cena nos confronta com a dura realidade de um mundo onde o acesso a recursos e oportunidades é desigual. A criança menor, sem a altura necessária, não consegue alcançar as maçãs, simbolizando a exclusão de determinados grupos sociais.

A segunda imagem nos apresenta uma tentativa falha de igualdade. Ao oferecer a mesma ferramenta (escada) para todos, a imagem ignora as

diferentes necessidades e realidades, perpetuando a desigualdade de forma sutil.

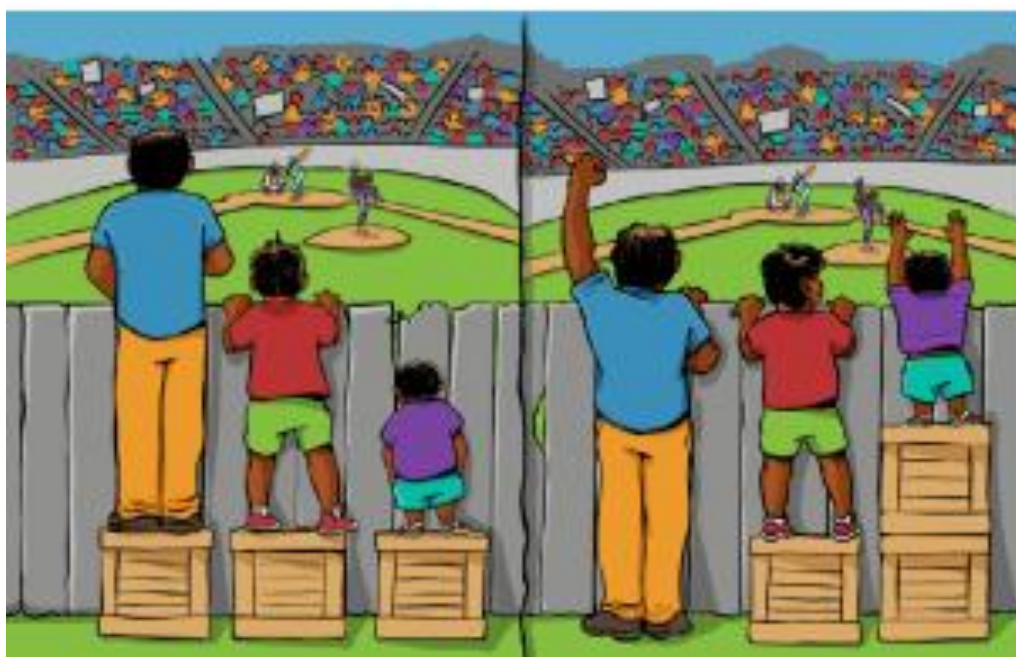
A terceira cena demonstra a importância de adaptar as ferramentas para que todos possam alcançar suas metas. Essa abordagem reconhece as diferentes realidades e busca promover a igualdade de oportunidades.

A última imagem representa o ideal de justiça, onde as estruturas são transformadas para garantir o acesso equitativo a todos. É um cenário onde as desigualdades podem ser minimizadas, a depender da vontade da pessoa, sem garantias.

A imagem, ao desnaturalizar conceitos como "igualdade" e "justiça", nos convida a questionar o status quo. Ela nos sensibiliza para as desigualdades sociais e nos incentiva a refletir sobre as causas e consequências dessas disparidades. Ao promover a leitura, os letramentos críticos nos empoderam a buscar soluções para transformar essa realidade. É fundamental considerar a interseccionalidade das desigualdades, reconhecendo que as opressões se cruzam e se intensificam. A imagem pode ser um ponto de partida para discussões sobre racismo, sexismo, classismo e outras formas de discriminação. (Lugones, 2008, 2010).

QUESTÃO 3

Observe a imagem a seguir.



IGUALDADE

EQUIDADE

Adaptado de: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z. Wines, Bottles, Crises: A Decolonial Perspective on Brazilian Higher Education. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 21, n. 2, p. 577–604, abr. 2021.

Ao analisar os quadrinhos da imagem, percebe-se que

(A) as barreiras de acesso beneficiam os torcedores com mais dificuldades.

(B) o tratamento igualitário garante o acesso a todos os torcedores, com suas necessidades.

(C) o tratamento diferenciado contribui para a eliminação das barreiras de acesso ao jogo.

(D) a implantação da barreira de acesso ao jogo beneficia de forma justa todos os torcedores.

Tópico 2 Influência do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto.

Ler e interpretar o texto com auxílio de material gráfico diverso (propaganda, quadrinhos, foto, tirinha, tabela, gráfico, mapa, figura etc.). (Campo Grande, 2011)

A imagem usa o conceito de "Igualdade" para representar a distribuição uniforme de recursos, independentemente das necessidades específicas de cada indivíduo. Isso pode ser visto como uma forma de "cegueira" em relação às

diferenças estruturais que perpetuam as desigualdades. Sugere que a equidade resolve as desigualdades, redistribuindo os recursos de forma justa. Entretanto, os letramentos críticos nos levam a questionar se esse tipo de redistribuição realmente confronta as estruturas que criam essas desigualdades.

Embora a equidade pareça uma solução mais avançada que a igualdade, ela ainda pode ser limitada, já que não desmantela as barreiras (representadas pela cerca), mas apenas redistribui os recursos para "compensar" essas barreiras. Vemos uma representação simplista das desigualdades raciais e sociais, ignorando a complexidade do poder e das opressões históricas. Os letramentos críticos nos incentivam a ir além da ideia de "justiça" como redistribuição de recursos e a pensar na necessidade de eliminar as barreiras e sistemas que perpetuam a exclusão, como, neste caso, a cerca, que permanece inalterada, simbolizando a manutenção de estruturas de opressão.

A crítica apontada no título do artigo sugere que, ao se apresentar uma solução que não aborda a raiz do problema (a cerca que impede a visão de todos), a imagem pode ser uma forma de perpetuar o *status quo*, ao invés de desafiá-lo. Isso traz à tona uma reflexão sobre como narrativas de equidade podem ser usadas para mascarar opressões mais profundas, como o racismo sistêmico.

Essa análise sob a lente dos letramentos críticos nos encoraja a questionar as mensagens implícitas nas representações visuais e a considerar se elas realmente promovem uma mudança estrutural ou se apenas remendam desigualdades dentro de um sistema de opressão que permanece intacto.

Para Janks (2010; 2013), o letramento crítico está diretamente ligado à necessidade de enxergar as ideologias ocultas nos discursos e nas práticas sociais, especialmente no que se refere à manutenção ou subversão de relações de poder, sem se deparar com um quadro definitivo de situação/realidade única, universal.

Nesse sentido, Janks (2010; 2013) afirma que o poder está sempre presente em textos e discursos, moldando as percepções e interações sociais. A imagem que compara igualdade e equidade envolve uma mensagem sobre como os recursos devem ser distribuídos para garantir justiça social. No entanto, é importante questionar quem detém o poder de definir o que é justo e como essas soluções são apresentadas, sem considerar especificidades individuais

como deficiência, afetividades, raça, ou seja, o implante do material compensatório parece que automaticamente vai fazer surtir o efeito desejado quando sabemos que isso não acontece dessa forma.

O jogo de beisebol ocorre em um espaço fechado, com uma cerca que exclui as três pessoas. A cerca e a necessidade de caixas simbolizam as barreiras impostas por sistemas de poder (econômico, social ou racial). Embora a equidade pareça resolver o problema (dando a cada um o número de caixas que precisa), o poder continua nas mãos de quem controla a cerca e o jogo. Isso sugere que, embora a equidade ofereça um alívio “imediato”, a estrutura maior que criou a exclusão permanece intocada. Para Janks (2010; 2013), o acesso é crucial. Este conceito está relacionado ao direito das pessoas de participarem plenamente da sociedade, mas deve ser discutido junto com o poder. A questão de quem tem acesso ao poder, à educação, à justiça e a outros recursos essenciais define os limites de inclusão/exclusão

Ao voltar o olhar para a imagem, notamos que as pessoas fora da cerca têm acesso limitado ao jogo, mesmo com a equidade aparentemente resolvendo o problema de visibilidade. No entanto, Janks (2010; 2013) sugeriria uma crítica mais profunda: por que elas estão fora da cerca para começar? A equidade aqui está fornecendo um acesso limitado e simbólico (elas podem ver o jogo, mas ainda estão do lado de fora).

A justiça implicaria remover as barreiras que impedem a participação plena, ao invés de apenas ajustar as desigualdades superficiais. Além disso, dentro do estádio, há lugares mais de maior custo que mantêm a desigualdade. Dessa forma caberia os seguintes questionamentos: qualquer lugar dentro do estádio, seria mais confortável, justo? Há acessibilidade para uma pessoa cadeirante, idosa, obesa lá dentro?

A diversidade, segundo Janks (2010;2013), não é apenas sobre reconhecer as diferenças, mas entender como as desigualdades e as identidades são construídas em contextos de poder. A equidade, como representada na imagem, tenta lidar com a diversidade, ajustando os recursos de acordo com as necessidades individuais. A diversidade é representada pelas diferentes alturas dos indivíduos e a tentativa de "nivelar" as condições para todos, dando a cada pessoa caixas em quantidades diferentes. No entanto, essa abordagem pode ser criticada por não abordar a diversidade de maneira

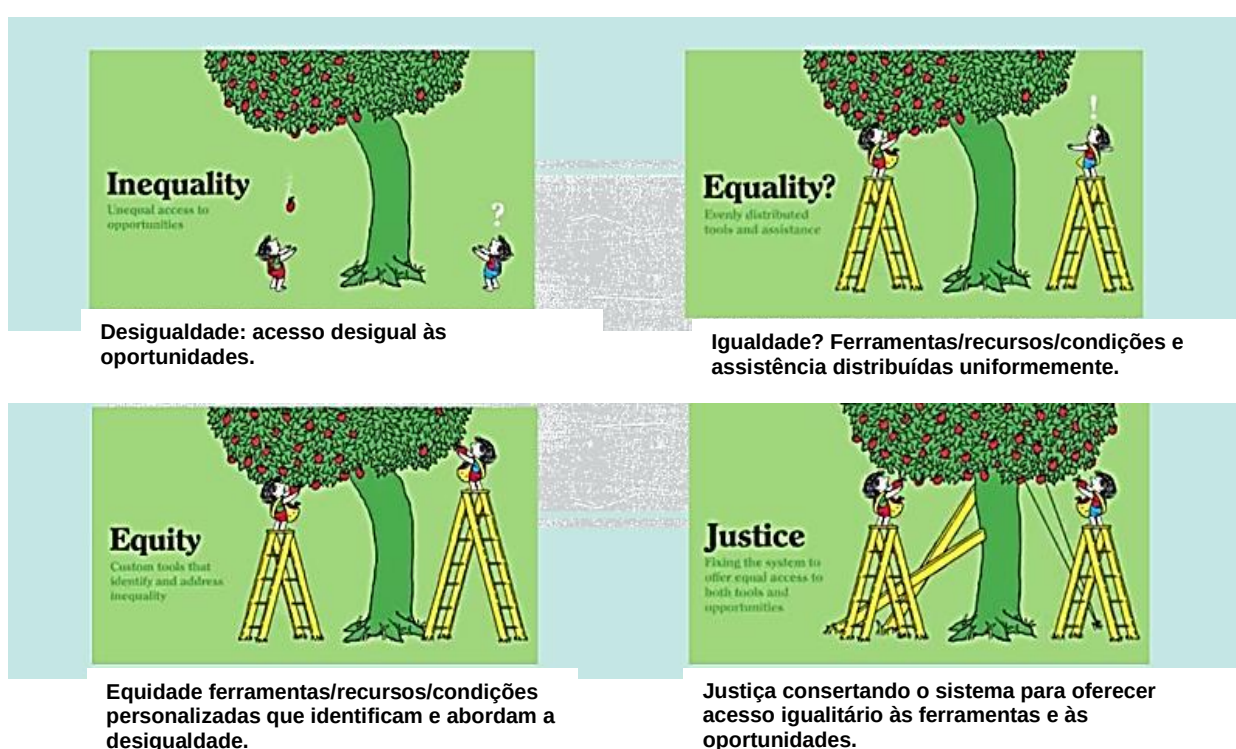
profunda. O tratamento das diferenças é feito de maneira funcional, sem questionar como essas diferenças foram criadas ou como elas são mantidas, logo, em vez de apenas ajustar as caixas, deveríamos refletir sobre como as desigualdades são estruturadas e perpetuadas no sistema maior. Janks (2010;2013).

Já o conceito de *redesign* envolve reimaginar as estruturas sociais de maneira que não perpetuem as desigualdades de poder. O *design* refere-se às formas como os textos (imagens ou discursos) são construídos para moldar o entendimento das pessoas sobre o mundo, enquanto o *redesign* é o processo de reconfiguração dessas estruturas para a tomada de poder. Janks (2010; 2013).

No que se refere à imagem, a equidade oferece uma solução parcial dentro do sistema existente. No entanto, a análise crítica de Janks (2010; 2013) encorajaria um *redesign* mais radical: em vez de dar mais caixas, por que não remover a cerca por completo? A equidade representada aqui ainda opera dentro de um sistema de exclusão (a cerca) e o *redesign* proposto por Janks (2010; 2013) sugeriria uma transformação do sistema para eliminar as causas da exclusão, ao invés de apenas compensar as desigualdades superficiais.

QUESTÃO 4

Observe a imagem a seguir.



Adaptado de: Takaki, N. H. Minicurso: Exercitando multiletramentos com decolonialidade Freireana. **3º Seminário Multiletramentos, Hipermídia e Ensino** (UNICAMP). Campinas – SP, 2021.

Qual é o efeito de sentido causado, no segundo quadrinho, pelo questionamento ***Igualdade?***

(A) sinalizar que sem políticas públicas e ações governamentais e coletivas, não se muda a estrutural social.

(B) Afirmar que na vida temos diferentes desafios, ainda que sejamos tratados de forma igualitária.

(C) Demonstrar que o tratamento igualitário gera a mesma oportunidade de acesso às pessoas.

(D) Mostrar que a nossa sociedade oferta recursos e assistência para todas as pessoas.

Tópico 5 Relação entre recursos expressivos e efeitos de sentido

D15 Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão. (Campo Grande, 2011).

Os letramentos críticos incentivam a leitura do mundo, a desconstrução de discursos hegemônicos e a promoção de uma consciência social crítica. Ao analisar textos, imagens, ou qualquer outro tipo de representação, busca-se entender as relações de poder, as desigualdades sociais e as formas com as quais é utilizada para construir e manter essas relações.

A primeira imagem retrata a realidade de muitas sociedades, onde o acesso a recursos e oportunidades é desigual. A criança menor não consegue alcançar as maçãs, além dessas serem em menor quantidade par ao lado em que se encontra, simbolizando a falta de oportunidades para determinados grupos sociais. A segunda imagem apresenta uma tentativa de igualdade, oferecendo a mesma ferramenta (escada) para todos. No entanto, essa abordagem ignora as diferentes alturas das crianças, e o fato de que do lado direito da árvore continua com menos maçãs, perpetuando a desigualdade. A terceira imagem se aproxima do conceito de equidade, onde as ferramentas são adaptadas para que todos possam alcançar as maçãs. Essa é uma abordagem que reconhece as diferentes necessidades e busca fornecer as condições para

que todos tenham as mesmas oportunidades. No entanto, o lado direito da árvore continuando não produzindo mais maçãs em nível equitativo. A última imagem: evidencia a justiça, onde o sistema é transformado para garantir que todos tenham acesso às maçãs, independentemente de suas condições iniciais. Essa é a situação é a mais justa, onde as estruturas sociais são modificadas para promover a igualdade de oportunidades e a produção mais generosa de maçãs para o lado direito da árvore. Todavia, não há garantia de “sucesso” da parte de quem está do lado direito, pois há diferenças entre as pessoas, que vão além do capacitismo, como afetos, vontade, preparo, resiliência, paciência, compreensão de si, do outro e do mundo.

A imagem desafia a naturalização de conceitos como "igualdade" e "justiça", mostrando que a simples oferta de ferramentas iguais não garante a equidade, sensibiliza para as desigualdades sociais e incentiva a reflexão sobre as causas e as consequências dessas desigualdades, levando-se em conta que causa e efeito não são lineares, pois uma causa pode ser efeito e vice-versa.

Ao promover a leitura crítica da imagem, os letramentos críticos empoderam os indivíduos a questionar o *status quo* e a buscar soluções para as desigualdades (Mizan, 2014). A imagem pode ser utilizada para discutir a interseccionalidade das desigualdades, considerando as múltiplas formas de opressão que as pessoas vivenciam. Quais são as outras formas de desigualdade que podem ser representadas por essa imagem? Como as instituições sociais (escola, família, Estado) podem contribuir para promover a equidade e a justiça? Quais são as resistências que encontramos ao tentar transformar uma sociedade desigual em uma sociedade justa? Como podemos utilizar os letramentos críticos para tentar transformar a realidade plural, sócio-histórica e tentacular e construir um futuro mais justo e equitativo? (Monte Mór, 2018^a; 2018b; 2019).

QUESTÃO 5

Observe as imagens a seguir.



Fonte: MIZAN, S. Letramento Visual na Mídia. In: TAKAKI, N.H.; MACIEL, R. F. (Org.). Novos Letramentos em Terra de Paulo Freire. 1ed.Campinas: Pontes, 2014.

Ao analisar as imagens, considerando o contexto local das duas mulheres, podemos inferir que elas amamentam os animais, porque

- (A) necessitam alimentar, quando os animais sentem fome.
- (B) **na cultura dos povos originários, elas possuem uma relação mútua com a natureza.**
- (C) têm uma compreensão diferente de ser mãe.
- (D) tratam igualmente os filhotes humanos e não humanos.

Tópico 1 – Procedimento de Leitura

Descritor 03 - Inferir uma informação implícita em um texto. (Campo Grande, 2011).

Para analisar essa imagem com uma perspectiva decolonial, precisamos desafiar as narrativas coloniais e eurocêntricas, buscando resgatar outras formas de conhecimento e relações entre humanos e o ambiente que foram subalternizadas ou invisibilizadas pela colonização.

A imagem apresenta duas cenas em que mulheres estão amamentando animais, uma prática que pode parecer estranha ou exótica sob uma ótica ocidental moderna, mas que revela uma relação profunda entre o ser humano e a natureza. A perspectiva decolonial nos permite refletir sobre como a

colonização impôs um modo de ver o mundo que separa radicalmente os seres humanos dos animais, desvalorizando as cosmologias e práticas tradicionais que compreendem a natureza como parte integral da vida social e espiritual. (Queiroz, 2020; 2022).

A amamentação de animais sugere uma relação não-hierárquica entre humanos e não-humanos, onde ambos são vistos como parte de uma rede de interdependência. Para muitos povos indígenas e comunidades rurais, como sugerem as imagens, os animais não são apenas recursos, mas companheiros e até membros da família, o que contradiz a visão cartesiana ocidental que separa a humanidade da natureza.

Ao analisar as mulheres na imagem, especialmente a da direita que parece pertencer a uma cultura rural possivelmente indiana, é importante reconhecer que práticas como essas podem estar profundamente enraizadas em cosmologias locais que percebem os animais como sagrados ou espiritualmente significativos. O decolonialismo nos convida a valorizar e compreender essas cosmologias em seus próprios termos, em vez de julgá-las a partir de uma perspectiva externa. (Queiroz, 2020; 2022).

Essas imagens também podem ser lidas como um resgate da subjetividade e da agência de mulheres indígenas e rurais que, por séculos, tiveram suas formas de saber e viver desvalorizadas pelas forças coloniais e patriarcais. O ato de amamentar, por exemplo, é uma expressão de cuidado, e quando estendido aos animais, pode simbolizar a continuidade de práticas de cuidado e reciprocidade que foram marginalizadas pelos discursos coloniais.

A análise decolonial também desafia a forma como a "natureza" e a "cultura" são rigidamente separadas no pensamento ocidental. A prática de amamentar animais, como mostrado nas imagens, nos leva a questionar essas divisões. A perspectiva decolonial ajuda a desnaturalizar essas categorias e a ver que muitas culturas não compartilham essa separação rígida, reconhecendo, em vez disso, uma interconexão vital entre todas as formas de vida.

Portanto, ao analisarmos essas imagens com uma lente decolonial, é fundamental reconhecer que elas ilustram formas de viver que resistem à imposição de um pensamento eurocêntrico e capitalista que aliena o ser humano de seu ambiente. Elas destacam formas alternativas de convivência, onde o cuidado, a reciprocidade e o respeito à vida em todas as suas formas estão no

centro das práticas sociais. Em última instância, uma análise decolonial celebra essas cosmologias e práticas, reconhecendo seu valor em um mundo cada vez mais desconectado de suas raízes ecológicas e espirituais. (Queiroz, 2020;2022).

QUESTÃO 6

Observe a imagem a seguir.



Fonte: <https://teambuilding.com/blog/team-building-puzzles>.

Ao relacionar a imagem à interculturalidade, ou seja, uma prática ativa de diálogo e interação entre culturas, onde se busca uma transformação contínua que leve à superação das desigualdades e à construção de novas formas de convivência e entendimento (Walsh, 2008,2009), infere-se que a interculturalidade

- (A) é a simples coexistência e o reconhecimento das diferenças.
- (B) refere à coexistência pacífica entre diferentes culturas.
- (C) é um processo de negociação e construção conjunta de significados, que exige uma postura crítica em relação às hierarquias culturais existentes.**
- (D) refere às culturas sob um único padrão ou sistema em que se reconhece as especificidades e o valor de cada, mas a supremacia se estabelece para a que tiver o maior poder.

Tópico 1 – Procedimento de Leitura

Inferir o sentido de uma palavra ou expressão em um texto.

A imagem, à primeira vista, celebra a união e a diversidade por meio da metáfora do quebra-cabeça. No entanto, uma análise mais aprofundada, sob a lente da teoria decolonial, revela nuances mais complexas e questiona a representação da interculturalidade.

A imagem sugere uma harmonia entre diferentes culturas, representadas por peças de um quebra-cabeça. No entanto, essa harmonia pode ser ilusória.

Ao representar a interculturalidade como a montagem de um quebra-cabeça, a imagem pode estar perpetuando a ideia de que existe um modelo único e dominante de sociedade, onde cada cultura seria apenas uma peça a ser encaixada nesse *puzzle* pré-definido. Essa perspectiva, característica do pensamento colonial, hierarquiza as culturas e minimiza as lutas e resistências de grupos marginalizados.

A interculturalidade, quando pensada sob a perspectiva decolonial, vai além da simples coexistência de diferentes culturas. Ela exige a desconstrução de relações de poder estabelecidas historicamente e a valorização das especificidades de cada cultura, sem hierarquizá-las. A interculturalidade decolonial questiona a ideia de um único padrão cultural e busca construir relações mais justas e equitativas entre diferentes grupos.

Ao analisarmos a imagem, podemos nos perguntar: Quem define as regras do jogo? Quais as implicações de pensar a interculturalidade como um processo de descolonização? Como podemos construir relações mais justas entre culturas? Essas questões nos levam a refletir sobre as relações de poder que permeiam as representações culturais e a importância de questionar os discursos hegemônicos.

A imagem, portanto, nos convida a uma reflexão crítica sobre a interculturalidade. Ela nos mostra que, por trás de uma aparente celebração da diversidade, podem se esconder relações de poder e desigualdades. A perspectiva decolonial nos oferece ferramentas para desvendar essas nuances e construir um diálogo mais justo e equitativo entre diferentes culturas.

Para aprofundar essa reflexão, podemos realizar diversas atividades, como analisar outras representações da interculturalidade, pesquisar sobre

diferentes culturas, criar novas imagens que reflitam uma perspectiva decolonial e promover debates em grupo sobre as questões levantadas.

As atividades avaliativas, com questões de múltipla escolha, é uma tentativa de apresentar possibilidades de ir além de questões normativas/gramaticais que priorizam somente o nível textual que se preocupa em entender a estrutura e o funcionamento do texto, se constituindo de um conjunto de regras e princípios que regem a coesão e a coerência de um texto, levando em conta aspectos como a organização das ideias, a conexão entre as partes do texto e a adequação ao contexto comunicativo. (Koch, 2019).

A elaboração das questões para avaliação foi uma amostragem que buscou explorar uma nova maneira de construção pedagógica, tentando estimular o aluno a refletir de maneira mais ampla sobre questões sociais. Essa perspectiva está alinhada com os princípios dos letramentos críticos e do pensamento decolonial, que visam questionar estruturas de poder e vislumbrar outras narrativas, promovendo uma visão crítica e transformadora da realidade.

Nesse sentido, a proposta não tem a intenção de ser um modelo definitivo para uma avaliação formal, mas sim uma sugestão de abordagem para tratar temas transversais contemplados Lei de Diretrizes e Bases (1996), como Orientação Sexual, Trabalho, Consumo, Pluralidade e Cultura. O objetivo foi o de proporcionar ao aluno a oportunidade de exercitar um pensamento mais crítico, que vá além do conteúdo tradicional e o faça refletir sobre seu papel no mundo.

Entretanto, ao se propor a construção de questões para avaliações em larga escala, é importante destacar que há uma série de critérios, normas e técnicas que precisam ser seguidas. A elaboração desses itens exige não só um conhecimento profundo das diretrizes curriculares, mas também especialização por meio de cursos e estudos específicos. O processo é desafiador e envolve um rigor técnico para garantir a confiabilidade e validade das avaliações.

Dessa maneira, vai ao encontro com as teorias e discussões desenvolvidas ao longo desta tese. O professor ou o órgão, no caso da avaliação em larga escala, pode, com esses exemplos de questões, avaliar, além dos conteúdos previstos no planejamento, com base nos documentos norteadores das secretarias de educação. Pode-se explorar “a forma como os alunos se

posicionam diante dos modos de significação e como negociação os sentidos dos textos presentes em seu entorno.”. (Duboc, 2007, p. 273).

Mesmo que a resposta seja restrita a uma única alternativa, o aluno estará diante de um texto e um enunciado que diferencia dos modelos universais presentes na maioria dos testes. Esta diferença não está na estrutura do item do teste, que continua sendo uma questão de múltipla escolha, seguindo os critérios básicos de elaboração de um item, com distratores plausíveis, com gabarito, texto motivador e enunciado. É uma forma de romper ou pelo menos abalar as perspectivas eurocêntricas, patriarcais, capitalista e neoliberal. É uma maneira de ver, ser e agir decolonialmente. (Menezes de Sousa, 2023). Isso remete a uma resistência à violência mascarada por discursos universais, imperialista que dominam as instituições da sociedade e ecoam nos outros segmentos, incluindo a escola.

Nesses exemplos, a estrutura e o tipo das questões dos testes não interferem no objetivo pedagógico. Utilizei os tópicos e descritores da matriz de referência do 8º ano que foi usada para elaborar as questões da avaliação analisada nesta tese. A forma como é abordada e como são analisadas as respostas dos alunos é a urgência, para ampliação das visões acerca de assuntos que tratam das injustiças sociais originadas da matriz colonial, pois não adianta mudar o tipo de questão, variar os textos, aumentar conteúdo se a lógica da colonialidade se mantém (Mignolo, 2017a).

Além disso, mostra um diálogo entre as epistemologias do Sul e do Norte, quando traz a estrutura original da questão e os textos na tentativa de construção de uma proposta em que haja o reconhecimento de outros saberes/conhecimentos que não se enquadram nas teorias universais derivadas de um único contexto que vem sendo estabelecido pela matriz colonial de poder do sistema-mundo patriarcal/capitalista (Grosfoguel, 2009). “As Epistemologias do Sul visa[m] afirmar essa alternativa sem que seja uma alternativa, isto é, é a afirmação e outra maneira de ser, de estar, de pensar, de existir e de resistir”. (Santos, 2020a, s/p).

Para a desconstrução de um pensamento unilateral e colonizatório, contribuem, de modo significativo, os autores vinculados às teorias decoloniais, em alternativa às teorias eurocêntricas de outros autores, abrindo passagem

para, segundo Quijano (2005, p. 139), “aprendermos a nos libertar do espelho eurocêntrico onde nossa imagem é sempre, necessariamente, distorcida”.

Diante disso, exponho a minha concepção de avaliação educacional. Para mim, a prática avaliativa deve ser flexível e aberta a múltiplas interações e caminhos. Isso significa que é entendida como uma rede de múltiplas dimensões e aspectos interconectados, em que diferentes elementos (como objetivos de aprendizagem, estratégias pedagógicas e contextos individuais) estão interligados e podem influenciar uns aos outros. Em vez de seguir um caminho único e previsível, a avaliação, deve ter como base a perspectiva de língua/linguagem como rizoma (Imaoka et al., 2022; Queiroz, 2020), na qual permite e valoriza diversas formas de aprendizado e desempenho, reconhecendo que o processo educativo é complexo e pode se manifestar de várias maneiras.

Nessa visão, as avaliações deveriam se adaptar às circunstâncias e contextos variados, em vez de se ter um único critério fixo. As práticas avaliativas são ajustadas para refletir a diversidade dos alunos e suas diferentes formas de aprender. É um processo contínuo e dinâmico, onde o *feedback* é constante e as práticas são ajustadas conforme novas informações e *insights* surgem. A diversidade das experiências e resultados dos alunos é reconhecida e valorizada, permitindo que diferentes trajetórias de aprendizado sejam exploradas e entendidas. Significa criar e desenvolver práticas avaliativas mais fluidas, interconectadas e responsivas (Volóchinov, 2018), que se adapta às complexidades e às diversas formas de aprendizado dos alunos.

Na próxima seção, retomo pontos importantes e apresento algumas possibilidades de pesquisas que podem surgir a partir desta tese.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Nesta pesquisa, considero que os instrumentos e a forma como são analisadas as produções e devolutivas dos alunos das escolas em questão remetem a uma visão limitada de construção de sentido, acrítica, rasa com enfoque puramente gramaticista, estrutural, enfatizando duas polaridades: certo e errado. Este modo de pensar a correção das atividades, de forma racional, lógica, exclui todas as outras interpretações. Por isso o diálogo com os alunos acerca dos resultados das avaliações é relevante para dar visibilidade para quem está do outro lado da linha abissal. (Santos, 2019).

As atividades de produção textual, avaliativas ou não, podem ser um mecanismo poderoso nas mãos de professores e de alunos, caso seja possível ao professor desenvolver o processo de reconstrução proposto por Janks (2010) e levantar questões, com base nas práticas propostas pelos letramentos críticos, que ampliem as construções de sentidos geradas pelos alunos, o que pode trazer mudanças de comportamento em âmbito escolar.

As “verdades” são ideologicamente configuradas como certezas, porém segundo Freire (2014), o melhor que fazemos, principalmente, como educadores é ficar longe dessas certezas. Mas como lidar com essa situação em um contexto em que as diretrizes curriculares penetram os currículos das escolas de forma hierárquica e posta como “certeza”? Esse pensamento reflete nas atividades avaliativas, uma vez que os professores são pressionados a seguir as diretrizes elaboradas para toda a rede de educação a qual pertence.

Diante disso, há predominância de discursos e fazeres para atender o que é solicitado pelos órgãos das três esferas governamentais. Existe uma multiplicidade de sentidos sob uma variedade de pontos de vista, o que geraria uma riqueza nas construções de sentidos, porém os discursos dominantes de caráter educacional exercem forças contra essa expansão.

Evidenciei, por meio da análise dos excertos, questões que tratam de contextos locais, relacionando-os ao processo histórico global que legitimou e normalizou pensamentos hegemônicos, conduzindo e produzindo discursos dominantes e homogêneos que formam as estruturas sociais.

Nesse sentido, trouxe o *decolonial* (Mignolo, 2017b), pelo fato de não seguir uma lógica que preconiza a unilateralidade. Não se pretende inverter ordens do que já está posto, mas sim mostrar como foi constituído o imaginário

ideológico dominante que impera e conduz as relações de poder, a fim de reduzir tais impactos. Ao parafrasear Menezes de Souza e Duboc (2021), afirmo que a decolonialidade não tem o propósito de mudar ou alterar as disposições hegemônicas da colonialidade. Para tanto, é essencial trazer o corpo de volta e marcar o não-marcado (Menezes de Souza e Duboc, 2021), como forma de pluriversal os saberes, uma vez que esse corpo produz conhecimentos localizados de forma individual ou coletiva.

Partindo do local da escola, verifiquei que muito saberes são dispensados, colocados de lado, ignorados em detrimento de conhecimentos que muito tempo estão no topo da valorização “conteudista”. O resgate desses saberes enriquece os conhecimentos produzidos nos ambientes escolares, e isso contribui muito para o ensino e aprendizagem. São rupturas que mostram os saberes que se encontram do outro lado da linha abissal (Santos, 2019). Nesse sentido, corroboro o pensamento de Santos (2019), quando afirma que

[r]esgatar os saberes suprimidos, silenciados e marginalizados requer a prática daquilo que tenho chamado de “sociologia das ausências”, um procedimento destinado a mostrar que, dada a resiliência da linha abissal, muitas práticas, saberes e agentes que existem do outro lado dessa linha são de fato ativamente produzidos como inexistentes pelos saberes “deste” lado da linha abissal, especialmente quando resistem às exclusões abissais causadas pelo capitalismo, pelo colonialismo e pelo patriarcado.

Nesse sentido, dar visibilidade aos saberes não legitimados pelos currículos oficiais é uma forma de deslocar a linha abissal, como possibilidade de problematizar as produções dos alunos com um olhar decolonial que traz uma opção de resistência aos conhecimentos universais, dando abertura para o pluriversal. Na emergência do pluriversal, os letramentos críticos podem potencializar a ampliação de perspectivas, incluindo outros saberes, muitas vezes, lactentes na comunidade escolar.

O que acontece na maioria das vezes são imposições, estabelecidas por meio de políticas procedentes dos MEC/Inep em que são realizadas avaliações de forma hierarquizada. Temos aqui a herança da colonização, pois há predominância dos saberes e poderes patriarcais e eurocêtricos, em um sistema capitalista, que impedem de vermos os múltiplos conhecimentos que a nossa sociedade possui.

A avaliação, por si só, emite ideias de seleção, classificação, controle etc. Na maioria das vezes, é utilizada com o objetivo de mensurar, e isso desencadeia uma hierarquização. Nessa organização, os valores atribuídos pesam sobre algo ou alguém, gerando uma disposição escalonada, de forma decrescente que tem como último colocado o mais “inferior” em consequência desse processo.

Tudo isso tem levado a descaracterização da avaliação de aprendizagem em âmbito escolar, pois as políticas macros afetam as unidades escolares, o que demonstra o que Santos (2019) afirma como deslocamento da linha abissal sob efeito do contexto histórico. Tal realidade “[...] por sua vez, reflete determinada concepção de educação, do papel do professor e do que é conhecimento. Só pela diferença entre medir e avaliar pode-se perceber as variadas concepções do que vem a ser o conceito de avaliação.” (Libâneo, 2012, p. 264).

A perspectiva decolonial, contribui para o trabalho de transformação do currículo, de tal modo que ele não (re)produza mais os sistemas de dominação, tampouco as parcialidades desses sistemas. Nesse sentido, pretendemos refletir sobre essas questões, a fim de abrir um leque de possibilidades que nascem ou surgem de questionamentos que podem emergir de uma avaliação educacional.

Essas questões podem ser vislumbradas a partir da compreensão de que a construção de significados, diante de um contexto social, inclui muito mais do que seres humanos. Há uma dinâmica na organização, com a ligação e interdependência de elementos que abrangem o ambiente na sua totalidade. Assim inclui: fauna, flora, arquiteturas, recursos tecnológicos, medicamentos, entre outros. (Lemke, 2010). Nesta relação, se estabelece um processo de retroalimentação, proveniente de emoções, de sensações, de insumos, de serviços, de materiais, de transações financeiras e de saberes/conhecimentos que, situados, vão se modificando, conforme cenário e suas influências e afetações.

A avaliação em larga escala restringiu o currículo escolar, pois influenciou muitos professores a treinar os alunos para os testes. (Shohamy, 2017). Nesse sentido é primordial ampliar e incluir “outras” lógicas, “outras” maneiras de abordar os conteúdos na construção das avaliações, a fim de minimizar a discriminação e a marginalização e maximizar o aprendizado, a imparcialidade, a ética, a igualdade e a justiça. Destaco o pronome “outras” para representar o

não visto, o que se encontra marginalizado, discriminado o que está no outro lado da linha abissal, o não normalizado, o diferente, o não universal, o que não se encaixa na lógica colonial. O propósito não é eliminar avaliações em larga escala, mas sim manter um olhar crítico, para dialogar com os múltiplos saberes. (Shohamy, 2017).

Na esteira dessas ideias, retomo a pergunta desta tese e a desenvolvo. Como as avaliações externas e em larga escala, realizadas na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS, em 2018, podem ser ressignificadas a partir de uma perspectiva decolonial e dos letramentos críticos, promovendo diálogos entre saberes locais-globais e desconstruindo abordagens hegemônicas?

A questão das avaliações externas e em larga escala realizada na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS em 2018 pode ser ressignificada a partir de uma perspectiva decolonial e dos letramentos críticos por meio de uma abordagem que promove o diálogo entre saberes locais-globais e desconstrua as abordagens hegemônicas tradicionais. O contexto das avaliações externas geralmente segue uma lógica padronizada e envolvente, voltada para medir o desempenho escolar com base em critérios universais que muitas vezes desconsideram as especificidades culturais, sociais e históricas das comunidades envolvidas. Nessa perspectiva, as avaliações acabam reforçando paradigmas coloniais, perpetuando uma visão eurocêntrica do conhecimento e desvalorizando.

A proposta de uma ressignificação decolonial das avaliações implica, primeiramente, na valorização dos conhecimentos e experiências das disciplinas locais, ou seja, os alunos, professores e a própria comunidade escolar. O conceito de decolonialidade questiona as hierarquias impostas pelo colonialismo que ainda estão presentes nas práticas educativas e nos sistemas de avaliação. Ao incorporar essa perspectiva, as avaliações em larga escala podem ser redesenhadas, incluindo os saberes que emergem da vivência e da cultura local. Isso requer uma ruptura com a dependência de padrões globais homogêneos, promovendo uma educação que seja contextualizada, questionadora das hegemonias e relevante para a realidade dos

Portanto, ao adotar uma perspectiva decolonial, com trânsito pelos letramentos críticos, as avaliações externas em larga escala podem ser transformadas em espaços de diálogo intercultural, nos quais saberes locais-

globais coexistem de maneira mais equitativa. Essa transformação não apenas contribui para a desconstrução das abordagens hegemônicas que tradicionalmente moldam essas avaliações, mas também poderá promover uma educação mais inclusiva, crítica e conectada à realidade dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Dessa forma, o papel da avaliação transcende a mera medição de resultados e se torna uma prática pedagógica que contribui para a formação de cidadãos críticos e conscientes, capazes de atuar em um mundo cada vez mais interconectado, mas sem perder de vista suas identidades locais e sua história.

Ao longo do estudo, ficou evidente que as avaliações em larga escala, tradicionalmente marcadas por abordagens padronizadas e hegemônicas, tendem a reproduzir uma visão eurocêntrica e descontextualizada, que ignora as particularidades culturais, sociais e econômicas dos alunos.

A perspectiva decolonial desafia as práticas tradicionais de avaliação ao questionar os pressupostos universais que sustentam essas avaliações e ao propor a desconstrução de padrões que desvalorizam ou excluem a diversidade cultural e as vozes marginalizadas. Dessa forma, ressignificar as avaliações envolvem não apenas uma revisão dos conteúdos e formatos das provas, mas também uma reflexão mais contestadora e atualizada sobre os valores e significados que essas avaliações estão reproduzindo. Trata-se de incorporar uma pluralidade de vozes, saberes e formas de expressão que reflitam a realidade pluralizada e interconectada dos estudantes da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande.

Por meio dos letramentos críticos, é possível incentivar a análise e a interpretação crítica dos textos e das avaliações, permitindo que alunos e professores se envolvam em um processo reflexivo que vai além da memorização e da reprodução de conhecimento. Os letramentos críticos possibilitam que os participantes do processo educacional identifiquem as relações de poder embutidas nas práticas avaliativas, bem como os impactos dessas avaliações sobre suas identidades culturais e sociais, o que

Além disso, promover o diálogo entre saberes locais-globais é uma estratégia fundamental para desconstruir as abordagens hegemônicas presentes nas avaliações em larga escala. Esse diálogo implica reconhecer o valor do conhecimento produzido nas realidades locais, valorizando o contexto

de vida dos estudantes e integrando suas experiências à avaliação. Esse processo contribui para uma formação mais inclusiva e contextualizada, que respeita as especificidades de cada comunidade e busca construir significados que estejam alinhados com as suas necessidades e vivências.

Portanto, as avaliações externas e em larga escala, realizadas na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS, em 2018, podem ser ressignificadas ao integrarem essas perspectivas decoloniais e dos letramentos críticos, promovendo um processo avaliativo mais democrático e transformador. Ao desconstruir as abordagens hegemônicas e criar um espaço para o diálogo entre diferentes saberes, as práticas avaliativas podem evoluir para uma forma mais inclusiva, justa e capaz de refletir a diversidade e complexidade da sociedade atual, o que possibilita a criação de um diálogo mais horizontal entre as diversas formas de conhecimento/saberes.

A partir desta pesquisa, diversas perspectivas de investigação podem ser exploradas para ampliar o entendimento sobre avaliação educacional. Uma possibilidade seria investigar o impacto de abordagens decoloniais na formação docente, explorando como a formação continuada de professores pode ser transformada ao incorporar práticas avaliativas baseadas em epistemes decoloniais. Isso permitiria entender as mudanças nas percepções dos educadores em relação à diversidade cultural e à inclusão de saberes locais nas avaliações.

Outro caminho seria realizar estudos comparativos entre avaliações em larga escala em diferentes regiões do Brasil, ou até entre países, para identificar como a inclusão de saberes locais-globais varia conforme o contexto cultural. Essa investigação possibilitaria mapear boas práticas e desafios específicos de cada localidade, mas que não deveriam ser simplesmente transplantadas de um contexto para outro.

Também seria relevante analisar o impacto das práticas avaliativas inclusivas no desempenho e no engajamento dos alunos. Um estudo poderia focar em como a adaptação das avaliações, com base em perspectivas decoloniais e letramentos críticos, influencia tanto o desempenho quanto os discursos e as produções textuais dos alunos.

Além disso, pesquisas longitudinais sobre a ressignificação das avaliações externas poderiam investigar o efeito de propostas avaliativas

ressignificadas ao longo do tempo, observando seu impacto na inclusão, no acesso ao conhecimento e nas práticas pedagógicas na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS.

Outro tema a ser explorado seria os desafios enfrentados na implementação de avaliações decoloniais, como resistências institucionais, limitações curriculares e dificuldades de adaptação dos instrumentos de avaliação. Isso poderia fornecer *insights* sobre os obstáculos e oportunidades para a inserção dessas práticas.

Por fim, seria importante estudar a interseccionalidade (Lugones, 2008; 2010) na avaliação educacional, examinando como diferentes marcadores sociais, como gênero, raça e classe, afetam a participação e o desempenho dos alunos em avaliações ressignificadas a partir de perspectivas decoloniais. Esse enfoque poderia identificar formas de minimizar desigualdades e promover práticas avaliativas mais equitativas. Essas possibilidades de pesquisa têm o potencial de aprofundar o diálogo entre práticas avaliativas e a valorização de saberes diversos, contribuindo para a construção de uma educação mais inclusiva, contextualizada, democrática e sensível às realidades locais-globais.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, G. **Ideia da prosa**. Trad. João Barrento. Lisboa: Edições Cotovia, 1999.
- APPADURAI, A. **La modernidad desbordada**. Dimensiones culturales de la globalización, Montevideo, Ediciones Trilce, 2001.
- BAKHTIN, M. O problema dos gêneros discursivos. In: **Estética da Criação Verbal**. 6ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem** (1929). São Paulo: Hucitec, 2006.
- BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**, Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária, 1997.
- BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. 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, 2012.
- BRANCO, M. Software Livre e Desenvolvimento Social e Económico. In: CASTELLS, M.; CARDOSO, G (Orgs). **A sociedade em rede do Conhecimento à ação política**. Imprensa Nacional: Casa da Moeda, 2005.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB** - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental (SEF). **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC, Secretaria da Educação Básica, 2006.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.
- BRASIL. MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). **Guia de elaboração de itens para o Saeb**. Brasília: MEC, 2015
- BRASIL. Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Avaliação da Educação Básica. Sistema de Avaliação da Educação Básica. **Documentos de Referência, versão 1.0**. Brasília-DF, 2018. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2018/documentos/saeb_documento_de_referencia-versao_1.0.pdf. Acesso em: 12 jul. 2021.
- BRASIL. **Lei nº 14.113**, de 25 de dezembro de 2020 - Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição

Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências, 2020a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2020/Lei/L14113.htm. Acesso em: 12 jul. 2021.

BRASIL. MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). **Índice de Desenvolvimento de Educação Básica (Ideb)**. [Online]. Brasília: Inep, atualizado em 28 de janeiro de 2020b. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/ideb>. Acesso em: 27 set. 2020.

CAMPO GRANDE. **PROMOVER** Educação de Qualidade: programa municipal de avaliação de desempenho dos alunos da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – MS. Campo Grande: Semed, 2011.

CAMPO GRANDE. **Orientações Curriculares do Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano da Reme**. Campo Grande: Semed, 2016.

CAMPO GRANDE. Prefeitura Municipal de Campo Grande. Secretaria Municipal de Educação. **Avaliação diagnóstica amostral: 8º ano do Ensino Fundamental**. Campo Grande-MS: PMCG/Semed. (Coleção Devolutivas Pedagógicas; v.4), 2020.

CAMPO GRANDE – MS. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (Semed). **Referencial Curricular da Reme**. Área de conhecimento: Linguagens, Campo Grande-MS, 2020, versão preliminar.

CANAGARAJAH, S. **Translingual practice as spatial repertoires**: Expanding the paradigm beyond structuralist orientations. *Applied Linguistics*, Oxford, v. 39, n. 1, p. 31-54, 2018.

CASTELLS, M A Sociedade em Rede: do Conhecimento à Política. *In*: CASTELLS, M.; CARDOSO, G (Orgs). **A sociedade em rede do Conhecimento à ação política**. Imprensa Nacional: Casa da Moeda, 2005.

CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. A tale of differences: comparing the traditions, perspectives and educational goals of critical reading and critical literacy. **Reading Online**, v. 4, n. 9, 2001.

CHUN, C. W. **The discourses of capitalism**: everyday economist and the production of common sense. New York: Routledge, 2017.

COBO, C.; MORAVEC, J. W. Introducción al aprendizaje invisible: la (r)evolución fuera del aula. *In*: COBO, C.; MORAVEC, J. W. **Aprendizaje invisible**. Hacia una nueva ecología de la educación. UBe Col.lección Transmedia XXI: Barcelona, 2011.

COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies**: New literacies, new learning. *Pedagogies: An International Journal*, Nanyang Walk, v. 4, n. 3, p. 164-195, 2009.

CORREA, D. A. Vulnerabilidade social, desafios epistêmicos e conhecimentos rivais: por diálogos mais horizontais. **Trabalhos em Linguística Aplicada**.

Campinas, v. 58, n. 1, p. 241-258, 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132019000100241&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 21 dez. 2019.

COSTA, J. B.; GROSGOUEL, R. Decolonialidade e perspectiva negra. **Sociedade e Estado. Brasília**, v.31., n.1, 2016.

DAVOGLIO, T. R.; SANTOS, B. S. DOS. Motivação docente: reflexões acerca do construto. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 22, n. 3, p. 772–792, set. 2017.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**, Vol. 1, Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1ª ed., 1995.

DELEUZE, G.; PARNET, C. **Diálogos**. Tradução de E. A. Ribeiro. São Paulo: Editora Escuta, 1998.

DENZIN, N. K. **Interpretive autoethnography** (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE, 2014.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.). **The Sage Handbook of qualitative research**. 4. ed. Thousand Oaks: Sage, 2005.

DERRIDA, J. **Posições**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2001.

DOUGLAS, K. and CARLESS, D. "A History of Autoethnographic Inquiry". In: JONES S. H.; ADAMS, T. E.; ELLIS, C. (orgs.). **Handbook of Autoethnography**. Abingdon: **Routledge**, 30 abr. 2013. Routledge Handbooks Online. Disponível em: <https://www.routledgehandbooks.com/doi/10.4324/9781315427812.ch2>. p. 84-105. Acesso em: 10 jul. 2020.

DUBOC, A. P. M. **A questão da avaliação da aprendizagem de língua inglesa segundo as teorias de letramentos**. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários em inglês) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-06112007-102340/pt-br.php>. Acesso em: 12 dez. 2019.

DUBOC, A. P. M. Avaliação como aprendizagem e a educação linguística crítica. In: FERRAZ, D. M.; KAWASHI-FURLAN, C. J. (Eds.) **Bate-papo com educadores linguísticos: letramentos, formação docente e criticidade**. São Paulo: Pimenta-Cultural, 2019, p. 244-258.

DUBOC, A. P. M. Avaliação da aprendizagem de línguas e os multiletramentos. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 26, n. 63, set./dez. 2015, p. 664-687.

FRANCELIN, M. M. Abordagens em epistemologia: Bachelard, Morin e a epistemologia da complexidade. **Transformação**, Campinas, 17(2), p. 101-109, maio/ago. 2005

FERREIRA, M. A. **Evolução da Web**: o que esperar da Web 4.0? 9 set. 2019. Disponível em: <https://www.ufjf.br/conexoesexpandidas/2019/09/09/a-evolucao-da-web-o-que-esperar-da-web-4-0/>. Acesso em: 10 jan. 2021.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 4). São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos Avançados**, 15(42), p. 259- 268, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da tolerância**. 3ª ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2014.

GONÇALVES, C. W. Apresentação da edição em português. In: LANDER, Edgardo. (Org) **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino americanas. Coleção Sul, CLACSO, Cidade Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro, 2005.

GOVERNADO DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL. Lei n. 3.966, de 23 de setembro de 2010. Instituiu o Programa Escola para o Sucesso na Rede Estadual de Ensino. Publicada no **Diário Oficial nº 7.795**, de 24 de setembro de 2010.

GROSFOGUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: BOAVENTURA, S. S.; MENESES, M. P. (orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009.

GROSFOGUEL, R. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, janeiro/abril, 2016, p. 25-49, 11. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/sociedade/article/view/6078/5454>. Acesso em: 24 dez. 2019.

GRUPO DE NOVA LONDRES. A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. In COPE, B.; KALANTZIS, M. (Ed.). Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures. **Routledge**: Psychology Press, 2000, p.9-37.

HOOKE, B. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. WMF Martins Fontes, 2013.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Desemprego**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/explica/desemprego.php>. Acesso em: 10 set. 2022.

JANKS, H. **Literacy and power**. New York: Routledge, 2010.

JANKS, H. **Critical literacy in teaching and research**, *Education Inquiry*, p. 225-242, 2013.

JANKS, H. Panorama sobre letramento crítico. In: JESUS, D. M.; CARBONIERI, D. (Org.). **Práticas de multiletramentos e letramentos críticos**: outros sentidos para a sala de aula de línguas. Coleção: Novas perspectivas em linguística aplicada, v. 47. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

JANKS, H. The importance of critical literacy. *English Teaching: Practice and Critique*, **Waikato**, v. 11, n. 1, 2012. p. 150-163.

JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z. Wines, Bottles, Crises: A Decolonial Perspective on Brazilian Higher Education. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 21, n. 2, p. 577– 604, abr. 2021.

LUGONES, M. Colonialidade e gênero. **Tabula Rasa**, Bogotá. n. 9, p.73-101, jul-dez, 2008.

LUGONES, M. Towards a decolonial feminism. **Hypatia**, v. 25, n. 4, p. 742-759, 2010.

KERTÉSZ, I. **A língua exilada**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

KOCH, I. G. V. **O texto e a construção dos sentidos**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1998.

KOCH, I. G. V. **Coesão Textual**. 5ª Edição. São Paulo: Editora Contexto, 2018.

KOCH, I. G. V. **Introdução à Gramática Textual**. 5. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2019.

KOCH, I. G. V; TRAVAGLIA, L.C. **A coerência textual**. 17. ed. – 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2007.

LAGARES, X; BAGNO, M. (Orgs.). **Políticas da Norma e Conflitos Linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2011.

LANDER, E. Ciências Sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas Latinoamericanas**. LANDER, E. (org). Buenos Aires, Argentina: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. Sampling "the New" in New Literacies. In: KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C. (Eds.). **A New Literacies Sampler**. New York: Peter Lang, v. 29, 2007.

LEMKE, J. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, 49(2): 455-479, jul. /dez. 2010.

LIBÂNEO, J. C. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez. 2012.

LIMA, E. S. Avaliação: respeito, cuidado e zelo com o outro. Por Villas Boas, agosto 10, 2021. **Grupo de Pesquisa em Avaliação e Organização do Trabalho Pedagógico** (GEPA). 2021. Disponível em: <https://gepa-avaliacaoeducacional.com.br/avaliacao-respeito-cuidado-e-zelo-com-o-outro/>. Acesso em: 10 maio 2024.

LIMA, K. R. G.; OLIVEIRA, M L C. - Sei explicar da minha cabeça, mas não sei colocar no papel: escrita de -redações modelo enem- com jovens que vivenciaram conflitos com a lei / 'I can explain from my head, but i can't put it on paper': Writing 'enem model essays- with juveniles who hav. **Pensares em revista**, p. 171-197, 2024.

LOPES, A. C.; SILVA, D. N. Todos nós semos de frontera: ideologias linguísticas e a construção de uma pedagogia translíngue. **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, Tubarão, SC, v. 18, n. 3, p. 695-713, set./dez. 2018.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. São Paulo: Cortez, 2008.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudo e proposições – 22ª. ed. - São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, C. C. **Avaliação em educação**: questões epistemológicas e práticas. Salvador: Cortez, 2018.

LUKE, A.; FREEBODY, P. Shaping the Social Practices of Reading. In: MUSPRATT, S., LUKE, A. & FREEBODY, P. (eds). **Constructing critical literacies**: teaching and learning textual practice. New Jersey: Hampton Press, Inc., 1997.

LUKE. A. **Critical Literacy**: Foundational Notes Theory Into Practice, The College of Education and Human Ecology, The Ohio State University, p. 4 – 11, 2012.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la Colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (orgs.) **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Cultura, língua e emergência dialógica. **Revista Letras. & Letras**. Uberlândia-MG. V. 26, n. 2, p. 289-306 jul.|dez. 2010.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. O Professor de Inglês e os Letramentos no século XXI: métodos ou ética? In: JORDÃO, C.M.; MARTINEZ, J.Z; HALU, R.C. (Org.). **Formação (Des) formatada**: práticas com professores de língua inglesa. São Paulo: Pontes, p. 279-303, 2011.

MENEZES DE SOUZA, L. M. **Mudança na sociedade, formação de professores e ensino de línguas**. Prof. Ruberval Maciel entrevista prof. Lynn Mário. Vídeo *Published on Nov 5, 2013*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NztRaJQTFLU>. Acessado em: 4 abr. 2024.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Educação linguística: repensando os conceitos de língua e linguagem. In: FERRAZ, D. M.; KAWASHI-FURLAN, C. J. (Eds.) **Bate-papo com educadores linguísticos**: letramentos, formação docente e criticidade. São Paulo: Pimenta-Cultural, 2019.

MENEZES DE SOUZA, L.; Decolonial: ser, estar ou fazer? In: BRAHIM, A. C. S. M. (org.) et al. **Decolonialidade e Linguística Aplicada**. 1. ed. – Campinas, SP: Pontes Editores, 2023.

MENEZES DE SOUZA, L.; DUBOC, A. **De-universalizing the decolonial**: between parentheses and falling skies, Gragoatá, Niterói, v.26, n. 56, p. 876-911, set.- dez. 2021.

MIGNOLO, W. D. **Histórias locais/projetos globais**. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MIGNOLO, W. D. **Colonialidade**: o lado mais escuro da modernidade. Revista Brasileira de Ciências Sociais, v. 32, n. 94, p-1-18, jun. 2017a.

MIGNOLO, W. D. **Desafios decoloniais hoje**. Epistemologias do Sul, Foz do Iguaçu/PR, p. 12-32, 2017b.

MIGNOLO, W. D.; Tradução de BRUSSOLO VEIGA, I. Desobediência Epistêmica, Pensamento Independente e Liberdade Decolonial. **Revista X**, [S.l.], v. 16, n. 1, p. 24-53, fev. 2021. ISSN 1980-0614. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/78142/43060>. Acesso em: 5 nov. 2022.

MIGNOLO, W. D.; WALSH, C. **On decoloniality**: concepts, analytics, praxis. Durham: Duke University Press, 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC. **Programa Dinheiro Direto na Escola**: apresentação. 2017. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/pdde/sobre-o-plano-ou-programa/sobre-o-pdde>. Acesso em: 12 jul. 2020.

MIZAN, S. Letramento Visual na Mídia. In: Takaki, N.H.; MACIEL, R. F. (Org.). **Novos Letramentos em Terra de Paulo Freire**. 1 ed. Campinas: Pontes, 2014.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em lingüística aplicada: a linguagem como condição e solução. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, [S.l.], v. 10, n. 2, out. [1994] 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/delta/article/view/45412>. Acesso em: 1º ago. 2020.

MONTE MÓR, W. Sobre rupturas e expansão na visão de mundo: seguindo as pegadas e os rastros da formação crítica; *In*: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR, W. (org.). **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil**. São Paulo: Pá de Palavras, 2018a.

MONTE MÓR, W. **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil**: trajetórias e práticas de professores/as universitários/ as de inglês. São Paulo: Parábola, 2018b.

MONTE MÓR, W. Letramentos críticos e expansão de perspectivas: diálogo sobre práticas. In: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z.; MONTE MÓR, W. (org.) **Letramentos em prática na formação inicial de professores de inglês**. 2ª ed. - Campinas: Pontes Editores, 2019.

MONTE MÓR, W. Multiletramentos e Formação Crítica de Professores de Línguas: o Projeto de Letramentos como Revisão Educacional. **III Seminário de multiletramentos, educação e tecnologia** – SEMET. 2022. Disponível em: <https://youtu.be/MCjB6gqbUBo>. Acesso em: 5 out. 2022.

NOSELLA, P.; BUFFA, E.; LEAL, L. L. L. Cultura do desempenho. *In*: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. 1 CD-ROM.

PAIN, R. S. A. Educação decolonial e avaliação escolar: a importância desse diálogo. **Cadernos de estudos culturais**, Campo Grande, MS, v. 1, p. 105-118, jan./jun. 2019.

PALLÚ, N. M. **Que inglês utilizamos e ensinamos?** reinterpretações de professores sobre o processo de ensino e aprendizagem do inglês contemporâneo. Tese (Doutorado em letras). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2013.

PENNYCOOK, A. **Language as a local practice**. London: Routledge, 2010.

PERBONI, Fábio. **Avaliações Externas e em Larga Escala nas Redes de Educação Básica dos Estados Brasileiros**. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente, SP, 2016.

PORTO-GONÇALVES, C. W. A. *In*: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas Latinoamericanas**. LANDER, E. (org). Buenos

Aires, Argentina: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.

QUEIROZ, L. **Decolonialidade e concepções de língua**: uma crítica linguística e educacional. Campinas: SP, Pontes Editores, 2020.

QUEIROZ, L. **Geo-ontopistemologias decoloniais**: Educação Linguística e "Português como Língua Acolhimento". Tese de doutorado. Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagens, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande – MS, 2022.

QUIJANO, A. Colonialidad del Poder, Cultura y Conocimiento en América Latina. *In*: **Anuário Mariateguiano**. Lima: Amatua, v. 9, n. 9, 1997.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. *In*: LANDER, E. (Org.). **La colonialidad del saber**: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas. Buenos Aires, Argentina: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2000.

QUIJANO, A. **Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

RAVELA, P., PICARONI, B., LOUREIRO D. G. **¿Cómo mejorar la evaluación en el aula?** reflexiones y propuestas de trabajo para docentes. Secretaría de Educación Pública de México, 2017.

SALINAS, R. O. Pedagogías de la resistência: de los cómo sembrar vida donde está la muerte. *In*: **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir TOMO II Catherine Walsh, editora Serie Pensamiento Decolonial 1 ed. Ediciones Abya-Yala: Quito-Ecuador, 2017.

SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo; Editora Cortez. 2009.

SANTOS, B. S. **O fim do império cognitivo**: a afirmação das epistemologias do Sul. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019, [e-book].

SANTOS, B. S. **Epistemologias do Sul**. Entrevista com Boaventura de Sousa Santos, por Cleyton Andrade. 28 de out. 2020a. Disponível em: <https://www.ebp.org.br/epistemologias-dosul/>. Acesso em: 20 jul. 2021.

SANTOS, B. S. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra: Edições Almedina, 2020b. Disponível em: <<https://www.cpalsocial.org/documentos/927.pdf>>. Acesso em: 01. Jun. 2023.

SANTOS, E. **Número de crianças que não aprenderam a ler e escrever chega a 2,4 milhões e aumenta mais de 65% na pandemia, diz ONG**. São Paulo, 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2022/02/08/numero-de-criancasque-nao-aprenderam-a-ler-e-escrever-aumenta-na-pandemia-apontalevantamento.ghhtml>. Acesso: 20 fev. 2022.

SAUSSURE, F. **Curso de lingüística geral**. Organização de Charles Bally e Albert Sechehaye com a colaboração de Albert Riedlinger. Trad. de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 24ª ed. São Paulo: Pensamento-Cultrix, 2002.

SHOHAMY, E. **Encyclopedia of Language and Education**: Language Testing and Assessment (3ª ed.). Elena Iair G. Or, and Stephen May. Springer, 2017.

SILVA, S. B. **Da técnica à crítica**: os letramentos críticos na formação de professores de Inglês. 1. ed. Porto Alegre: Editora da Oficina, 2012. v. 1.

SILVA, J. Q. G. Entrevista com Prof. João Wanderley Geraldi. **Scripta**, v. 26, n. 56, p. 387-391, nov. 2022.

TAKAKI, N. H. Da metodologia de pesquisa em letramentos e sociedade para a ética: implicações na formação continuada da comunidade científica. **Polifonia**, 2012a, p. 87-110.

TAKAKI, N. H. Contribuições de teorias recentes de letramentos críticos para inglês instrumental. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 12, p. 971-996, 2012b.

TAKAKI, N. H. Ética pelo diálogo em meio aos letramentos: perspectivas para pesquisas de formação de alunos e professores de línguas. **Calidoscópio**. Vol. 11, n. 1, jan/abr. 2013, p. 53-62.

TAKAKI, N. H. Epistemologia-Ontologia-Metodologia pela Diferença: locus transfronteira em ironia multimodal. **Trabalhos em Linguística Aplicada** [online]. 2016, v. 55, n. 02, p. 431-456. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/010318134907175031>. Acesso em: 11 ago. 2021.

TAKAKI, N. H. Futebol, linguagens e sociedade. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.) **Letramentos em terra de Paulo Freire**. Campinas: Pontes Editores, p. 25-42, 2017.

TAKAKI, N. H. É o que somos, sendo: o papel da (auto) crítica nos letramentos. In: FERRAZ, D. M.; KAWASHI-FURLAN, C. J. (Eds.). **Bate-papo com educadores linguísticos**: letramentos, formação docente e criticidade. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019, p.197-216.

TAKAKI, N. H. Por uma autoetnografia/autocrítica reflexiva. Revista Transdisciplinar de Letras, Educação e Cultura da UNIGRAM - **InterLetras**, 2020.

TAKAKI, N. H. Minicurso: Exercitando multiletramentos com decolonialidade Freireana. **3º Seminário Multiletramentos, Hipermídia e Ensino** (UNICAMP). Campinas – SP, 2021.

TAKAKI, N. H.; SILVA, S. B.; MIZAN, S.; ZACCHI, V. J. **A educação linguística crítica no espaço acadêmico e suas complexidades**: conquistas e caminhos a traçar. São Paulo, 2019. Disponível em:

<https://letramentos.fflch.usp.br/educacao-linguisticacritica>. Acesso: 28 fev. 2022.

IMAOKA, E. K.; SILVA, N. C. L.; GARCIA, R. I. D.; TAKAKI, N. H. Justiça social crítica enredada com intersubjetividades e agenciamentos decoloniais na formação com línguas/linguagens. In: TAKAKI, N. H. **Educação crítica de línguas/linguagens em grupos de estudos** / Organizadoras Nara Hiroko Takaki, Gabriela Claudino Grande. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.

VOLÓCHINOV, V. (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. Ensaio introdutório de Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2018.

WALSH, C. “Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado”, **Tabula Rasa** (Bogotá), 9, julio-diciembre 2008.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In.: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: Letras, 2009.

WALSH, C. **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir, TOMO II, Quito-Ecuador: editora Serie Pensamiento Decolonial, 1ª edición: Ediciones Abya-Yala, 2017.

ANEXOS**ANEXO 1 – OFÍCIO SOLICITANDO AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA NA SEMED**

Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul



À Senhora Secretária Municipal de Educação
Profa. Elza Fernandes Ortelhado

Campo Grande, 27 de agosto de 2020.

Eu, Jany Baena Fernandez, aluna do curso de doutorado do Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagens da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), RGA 202000706, sob orientação da profa. Dra. Nara Hiroko Takaki e servidora dessa Secretaria, lotada na Divisão de Avaliação, solicito autorização para realização de pesquisa, conforme informações apresentadas a seguir.

O meu projeto tem como título: *Ressignificando a avaliação educacional: diálogos entre saberes locais e globais nas perspectivas decoloniais*. Para realização da pesquisa, pretendo ter acesso aos documentos produzidos pela Semed, relativos às avaliações diagnósticas de leitura e produção textual. A pesquisa será documental, portanto serão investigados os arquivos, referentes à avaliação educacional, da área de língua portuguesa, nas perspectivas teóricas que tratam da avaliação de aprendizagem, das visões decoloniais, dos letramentos críticos e da linguagem como princípios que buscam compreender a diversidade e a complexidade da sociedade atual.

Ressalto que, quando eu fizer menção aos testes, não será identificado o nome do aluno e nem da unidade escolar. Como a pesquisa não envolverá pessoas, o projeto não será submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFMS, no entanto me comprometo em obedecer às disposições éticas em respeito à instituição, de acordo com o Decreto n. 13.950,

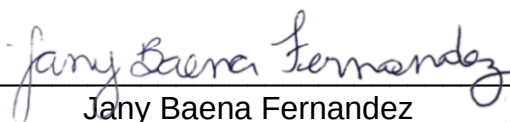
de 2 de agosto de 2019 que institui o Código de Ética dos agentes públicos municipais; a Resolução CNS n. 466/2012; o artigo 20 do Novo Código Civil e o artigo 5º, especificamente em seus incisos X e XIV, da Constituição Federal.

Espero, com esta proposta de pesquisa, ampliar os conhecimentos e interpretações em relação à avaliação, por meio de diálogos horizontais em que haja a predominância do ouvir, do aprender com outro, da construção de sentido em conjunto.

Além disso, pretendo divulgar e compartilhar tais conhecimentos nas elaborações das devolutivas dos resultados das avaliações para as unidades escolares e nas formações continuadas oferecidas aos professores que tratam de elaboração de questões, propostas de produção textual e análise textual, entre outras que são oferecidas pelo setor de avaliação da Semed.

Ademais, com o desenvolvimento dessa pesquisa, poderei contribuir com futuras elaborações de testes da área de Língua Portuguesa, com a equipe, no setor de avaliação da Semed, da qual faço parte. Poderei apresentar as várias perspectivas de construção de sentido, por parte dos alunos, que podem contribuir às práticas educativas dos professores.

Saliento também a importância de se estabelecer um vínculo entre a Semed e a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul para fortalecer as pesquisas que tragam desenvolvimento para a nossa região.



Jany Baena Fernandez

Aluna do curso de doutorado em Estudos de Linguagens



Nara Hiroko Takaki

Orientadora

Docente de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens da FAALC/UFMS

ANEXO 2 – PARECER FAVORÁVEL PARA REALIZAR A PESQUISA

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPO GRANDE
ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCACAO**

OFÍCIO N. 2.627/CEFOR/SEMED

Campo Grande, 23 de novembro de 2020.

Prezada Senhora:

Em resposta ao ofício dessa Universidade, pelo qual se requer autorização para que Jany Baena Fernandez realize a pesquisa "Ressignificando a avaliação educacional: diálogos entre saberes locais e globais nas perspectivas decoloniais", por meio de coleta de dados com profissionais integrantes da Divisão de Avaliação/DAV/SEMED, informamos parecer favorável.

Ressaltamos, entretanto, que, para acordos necessários, deverá estabelecer contato, pelo telefone n. 2020-3849, falar com Alcione Valadares, na Divisão mencionada.

Outrossim, após a conclusão das atividades, será necessário disponibilizar uma cópia do trabalho completo, conforme normas da ABNT, preferencialmente encadernada, a ser entregue na CEFOR/SEMED, para compor o acervo da biblioteca deste Órgão Central.

Na oportunidade, colocamo-nos à disposição, pelo telefone n. 2020-3831, falar com Leticia Costa, na Coordenadoria do Centro de Formação para a Educação desta Secretaria.

Atenciosamente,


Soraia Inácio de Campos
Secretaria Municipal de Educação Em Substituição

À Sra; Nara Hiroko Takaki
Orientadora - Faculdade de Artes Letras e Comunicação/FAALC - Universidade
Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS
- Campo Grande - MS

ONICIETO SEVERO MONTEIRO, 460 - VILA MARGARIDA - CEP: 79023200 - Fone: (67)3314-3800 - E-mail: semed.gab.cg@gmail.com



eb5d0a5f7798b5da6342e757579ec37978da9822

ANEXO 3 – MATRIZ DE REFERÊNCIA DO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

	A	B	C	D
Tipologia	Escreve a redação com domínio consistente do tipo dissertativo-argumentativo, com todos os elementos de sua estrutura, sendo eles: introdução, desenvolvimento e conclusão.	Escreve a redação com domínio mediano do tipo dissertativo-argumentativo, faltando um dos três elementos de sua estrutura, sendo eles: introdução, desenvolvimento e conclusão.	Escreve com domínio insuficiente do tipo dissertativo-argumentativo, faltando dois dos três elementos de sua estrutura, sendo eles: introdução, desenvolvimento e conclusão.	Não é possível reconhecer, minimamente, o tipo textual dissertativo-argumentativo OU abrange outros tipos de texto.
Tema/temática	Contempla o tema de forma consistente , descreve as três principais abordagens (copa; lazer; pão e circo).	Contempla o tema de forma mediana , descreve duas das três principais abordagens (copa; lazer; pão e circo).	Contempla o tema de forma insuficiente , tangencia - trata do assunto.	Foge ao tema proposto.
Coerência	Articula as partes do texto sem ambiguidade, contradição ou incoerência de ideias.	Articula as partes do texto com poucas incoerências sendo: ambiguidade, contradição e incoerência de ideias.	Articula as partes do texto com muitas incoerências sendo: ambiguidade, contradição e incoerência de ideias.	Não articula as partes do texto.
Coesão	Articula as partes do texto, utilizando repertório diversificado de palavras ou expressões que estabelecem coesão: progressão do tempo, marcação do espaço e relações de causalidades.	Articula as partes do texto, utilizando repertório diversificado de palavras ou expressões que estabelecem coesão: progressão do tempo, marcação do espaço e relações de causalidades. Pode apresentar até duas marcas da oralidade, repetições e inadequações.	Articula as partes do texto utilizando elementos coesivos pouco diversificados . Pode apresentar marcas da oralidade, repetições e poucas inadequações e omissões.	Articula as partes do texto de forma precária . Apresenta muitas marcas da oralidade, repetições, omissões e inadequações OU frases soltas sem articular as informações.
Gramática/Pontuação	Demonstra bom domínio da norma padrão da escrita, não apresenta desvios ortográficos ou de concordância (verbal ou nominal).	Demonstra domínio mediano da norma padrão, apresentando dois a três desvios ortográficos ou de concordância (verbal ou nominal)	Demonstra domínio insuficiente da norma padrão, apresentando acima de três desvios ortográficos ou de concordância (verbal ou nominal).	Não apresenta domínio da norma padrão da escrita.
Conhecimentos socioculturais	Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema proposto, de forma organizada expressando assim um ponto de vista . Os argumentos não ficam restritos as ideias contidas nos textos motivadores fazendo menção a fontes.	Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema proposto, de forma organizada com indícios de ponto de vista. Os argumentos não ficam restritos aos textos motivadores nem à questões de senso comum.	Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, porém de forma desorganizada OU limitada em defesa de um ponto de vista. Desenvolve uma argumentação previsível a partir de argumentos do senso comum, de cópias dos textos motivadores.	Apresenta informações, fatos e opiniões não relacionados ao tema e sem defesa de um ponto de vista, com repetições e ausência de argumentação.

Fonte: DAV/Semed (2020).

ANEXO 4 – ESTRUTURA DO TESTE DE LEITURA

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA LEITURA 8º ANO									
TÓPICOS	DESCRIPTOR	ITEM	DISTRIBUIÇÃO DOS ITENS E DESCRITORES	ITEM	DESC	TÓPICO	GRAU DE DIF	GAB	
1 Procedimentos de Leitura	D03 Inferir uma informação implícita em um texto.	2		1	D4	1 Procedimentos de Leitura	F	B	
	D03 Inferir uma informação implícita em um texto.	15		2	D3	1 Procedimentos de Leitura	D	D	
	D03 Inferir uma informação implícita em um texto.	16		3	D10	4 Coerência e Coesão no Processamento do Texto	M	C	
	D04 Identificar o tema de um texto.	1		4	D34	6 Variação Linguística	F	B	
	D04 Identificar o tema de um texto.	9		5	D7	2 Influência do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compressão do Texto	M	D	
	D04 Identificar o tema de um texto.	13		6	D10	4 Coerência e Coesão no Processamento do Texto	D	C	
2 Influência do Suporte, do Gênero e/ou o Enunciador	D05 Ler e interpretar o texto com auxílio de material gráfico diverso (propaganda, quadrinhos, foto, tirinha, tabela, gráfico, mapa figura etc.).	11		7	D10	4 Coerência e Coesão no Processamento do Texto	F	B	

Continuação do Anexo 4.

na Compreensão do Texto	D05 Ler e interpretar o texto com auxílio de material gráfico diverso (propaganda, quadrinhos, foto, tirinha, tabela, gráfico, mapa figura etc.).	17			8	D34	6 Variação Linguística	M	A
	D05 Ler e interpretar o texto com auxílio de material gráfico diverso (propaganda, quadrinhos, foto, tirinha, tabela, gráfico, mapa figura etc.).	23			9	D04	1 Procedimentos de Leitura	D	D
	D06 Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.	10			10	D6	2 Influência do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compressão do Texto	M	C
	D06 Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.	18			11	D5	2 Influência do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compressão do Texto	M	D
	D06 Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.	21			12	D7	2 Influência do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compressão do Texto	D	C
2 Influência do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto	D07 Identificar o gênero de um texto a partir de seus elementos constitutivos.	5			13	D4	1 Procedimentos de Leitura	M	C
	D07 Identificar o gênero de um texto a partir de seus elementos constitutivos.	12			14	D34	6 Variação Linguística	D	A
	D07 Identificar o gênero de um texto a partir de seus elementos constitutivos.	19			15	D3	1 Procedimentos de Leitura	M	D

Continuação do **Anexo 4.**

6 Variação Linguística	D34 Identificar níveis de registro formal e informal.	4			22	D13	5 Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido	F	B
	D34 Identificar níveis de registro formal e informal.	8			23	D5	2 Influência do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compressão do Texto	F	D
	D34 Identificar níveis de registro formal e informal.	14			24	D13	2 Influência do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compressão do Texto	D	D

Fonte: DAV/Semed (2020).

ANEXO 5 – TESTE DE LEITURA

SECRETARIA MUNICIPAL DE CAMPO GRANDE
SUPERINTENDÊNCIA DE GESTÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS
GERÊNCIA DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO
DIVISÃO DE AVALIAÇÃO

Escola Municipal _____
 Campo Grande, _____ de _____ de 2018.
 Aluno (a): _____
 8º ano-Turma: _____ Turno: _____ Idade: _____

Avaliação Diagnóstica de Leitura - 8º Ano do Ensino Fundamental

Leia o texto abaixo para responder à questão 1.

POR QUE VOCÊ BOCEJA?

Algumas ideias dos cientistas, nenhuma provada

1) OXIGENA O SANGUE

O gás do ar mais importante para o funcionamento do corpo é o oxigênio. Depois que você o respira, o que sobra no sangue é o gás carbônico, que pode ser tóxico se estiver em excesso. Bocejar seria um truque para obter mais oxigênio e dar um "xô" mais forte no gás carbônico.



2) ESFRIA A CABEÇA

Experimentos mostraram que colocar pedotinhos gelados na testa das pessoas faz com que bocejem menos. É possível que o bocejo seja uma forma de resfriar o cérebro, graças à maior entrada de oxigênio.



3) DEIXA MAIS LIGADO

Bocejar pode ser uma reação ao sono em situações nas quais você precisa ficar alerta.

4) ALONGA A LÍNGUA

Você usa muito os músculos da garganta e da língua (principalmente se for tagarela). Bocejar ajudaria a manter esses pobres músculos em forma, como alongar as pernas antes de uma corrida, por exemplo.

Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folhinha/2013/08/1334485-voce-sabe-por-que-o-bocejo-e-contagioso-veja-teorias.shtml>>. Acesso em: 6 fev. 2017. Fragmento.

Continuação do Anexo 5.

1. Qual é o tema do texto Por que você boceja?

- (A) A oxigenação do sangue.
- (B) As possíveis causas do bocejo.
- (C) Os motivos que provocam o sono.
- (D) O excesso de gás carbônico no corpo.

Leia o texto para responder às questões 2, 3 e 4.

A experiência da cidade

O que mais o impressionou no Rio foram os bondes. Não pode ver um bonde, fica maravilhado: nunca pensou que existisse algo de tão fantástico:

Se ele quiser andar de fasto, ele pode?

Andar de fasto, na sua linguagem de menino do interior de Minas, é andar para trás. Tem outras expressões [...]: sungar é levantar; pra riba é para cima; pramode é para, por causa, etc. Mas eu também sou mineiro:

- Pramode o bonde andar de fasto tem de sungar os bancos e tocar pra riba.
- É deveras?

Ele fica olhando. Olha tudo com atenção. Tem oito anos, mas bem podia ter cinco ou seis, de tal maneira é pequenino. Bem que a cozinheira dizia:

- Tenho um filho que é deste tamanhinho.

E levava a mão à altura do joelho. Chama-se Valdecir. Ninguém acerta com seu nome, nem ele próprio: – Vardici!, diz, mostrando os dentes. No dia em que chegou, fiquei sabendo que nunca tivera ao menos notícia da existência de uma cidade, além do arraial onde nascera. Nunca vira luz elétrica ou água corrente, ainda mais telefone ou elevador. Abria a torneira e ficava olhando. Quando tinha água, era capaz de inundar o edifício. Quando não tinha, divertia-se tocando a campainha da porta da rua – e para alcançá-la precisava arrastar uma cadeira. [...]
SABINO, Fernando. A Vitória da Infância. 7. ed. São Paulo: Ática, 2007, p. 79. Fragmento.

2. De acordo com o texto, ao chegar ao Rio, o menino Valdecir ficou

- (A) acanhado.
- (B) apaixonado.
- (C) desconfiado.
- (D) deslumbrado.

3. No trecho "... andar de fasto, ele pode?" o termo em destaque retoma

- (A) mineiro.
- (B) menino.
- (C) bonde.
- (D) rio.

Continuação do Anexo 5.

4. No texto, *A experiência da cidade*, o trecho que apresenta uso de linguagem regional é:

- (A) "Não pode ver um bonde, fica maravilhado...".
- (B) "Prumode o bonde andar de fasto tem de sungar os bancos...".
- (C) "Chama-se Valdecir. Ninguém acerta com seu nome, nem ele...".
- (D) "Ele levava a mão à altura do joelho.".

Leia o texto para responder às questões 5 e 6.

Surfista famoso desliza em ondas na Indonésia mostrando o lixo no mar

O surf é um dos esportes que melhor registra belas imagens da natureza. Mas, dessa vez, a coisa não estava tão bela.

A foto foi registrada na costa de Java, na Indonésia, e mostra o famoso surfista Dede Suryana deslizando em uma 'montanha de lixo'.

As imagens foram capturadas pelo fotógrafo Zak Noyle, conhecido por registrar diversos campeonatos mundiais de surf. Segundo ele: "O lixo de repente apareceu em grande massa quando estávamos na água, incluindo troncos de árvores do tamanho de carros, embalagens, garrafas e até uma bola de futebol". [...]

Apesar das belezas naturais, a Indonésia é reconhecida por ter problemas com o lixo, especialmente nas águas.

De acordo com a *National Geographic*, o Rio Citarum tem tanto lixo flutuando em suas águas que em alguns pontos é impossível observar a própria água, impedindo qualquer prática de pesca. Diversos animais marinhos, como as tartarugas, sofrem com a poluição, por confundirem sacos plásticos com alimentos. Isso afeta também o ser humano, pois boa parte dos peixes capturados está com altos índices de substâncias tóxicas. Essas toxinas são absorvidas por nós quando comemos os peixes. [...]

Disponível em: <<http://imgre.melgslly9>>. Acesso em: 30 out. 2013. Fragmento.

5. O texto que você leu pertence ao gênero

- (A) anúncio.
- (B) crônica.
- (C) entrevista.
- (D) notícia.

6. No trecho "**Mas**, dessa vez, a coisa não estava tão bela." o termo em destaque marca ideia de

- (A) comparação.
- (B) explicação.
- (C) oposição.
- (D) condição.

Continuação do Anexo 5.

Leia o texto para responder às questões 7 e 8.

Baratas

Papel, tecido, planta, apúcar... Na hora de comer, a barata topa tudo! Rápida, ágil, costuma fugir da luz. E é um inseto para lá de antigo, que chegou aos dias de hoje apresentando poucas modificações! Só para você ter uma ideia, acredita-se que o grupo ao qual as baratas pertencem – Blattaria – tenha surgido há 350 milhões de anos, no período conhecido como Carbonífero. De lá pra cá, o inseto manteve as características. A forma do corpo, por exemplo. Como nos contam os pesquisadores Edivar Heeren de Oliveira e Sônia Maria Lopes do Setor de Blattaria do Museu Nacional no Rio de Janeiro, as baratas primitivas já apresentavam o corpo achatado, com forma elíptica, como as baratas atuais. Essa característica é muito importante para esses animais, pois permite que eles consigam passar, por exemplo, por frestas e, assim, entrar nos mais variados locais. Mas se queremos saber por que as baratas conseguiram chegar aos dias de hoje, embora sejam tão antigas, predizamos conhecer sua reprodução. As baratas põem mais de 40 ovos por vez e os agrupam, ainda dentro do corpo da fêmea, num estojo para protegê-los de várias ameaças, como inseticidas e predadores. Além disso, elas podem deixá-los em lugares onde dificilmente outro inseto ou mesmo o homem possa encontrá-los. No caso das baratas domésticas, por exemplo, os estojos podem ser colocados em frestas, debaixo de gavetas, dentro de eletrodomésticos, numa estratégia que ajuda a explicar por que esses animais estão aí até hoje!

FIGUEIRA, Mara. Ciência Hoje para Crianças. Ano 17, n. 143, jan. 2004. p. 6-7.

7. De acordo com o texto, "Baratas", no trecho "... elas podem deixá-los...", o termo em destaque substitui a palavra

- (A) ameaças.
- (B) baratas.
- (C) inseticidas.
- (D) predadores.

8. Nesse texto, a palavra "Blattaria" é exemplo de linguagem

- (A) científica.
- (B) coloquial.
- (C) jornalística.
- (D) regional.

Continuação do Anexo 5.

Leia o texto para responder às questões 9 e 10.

Dor de ouvido

Coloque compressas quentes sobre o ouvido doente. As compressas podem ser panos quentes, sacos de água quente, etc. Tome cuidado para que ela não esteja quente demais e queime a orelha da pessoa. Essas compressas são para colocar em cima da orelha, como se estivessem tampando-a e não para colocar dentro do ouvido. Nunca coloque nada quente dentro do ouvido, como gotas, óleos, etc., a menos que seja uma receita do médico. Não deixe a pessoa assoar o nariz com força, isso aumentará a dor. Isso tudo é só para aliviar a dor, só o médico pode dizer o que a pessoa tem e receitar um remédio. Fique ligado!

Disponível em: <<http://guirinhajg.com.br/primeiro-escamos.html>>. Acesso em: 15 abr. 2011.

9. O texto *Dor de ouvido* trata sobre

- (A) as crianças e a dor de ouvido.
- (B) as compressas que curam a dor de ouvido.
- (C) os remédios caseiros que curam a dor de ouvido.
- (D) o que fazer e o que não fazer quando tiver dor de ouvido.

10. O texto que você leu serve para

- (A) apresentar um medicamento.
- (B) contar um caso médico.
- (C) dar orientações ao leitor.
- (D) receitar um remédio.

Leia o texto.

Calvin e Haroldo - E daí?



WATTERSON, B. *Felino selvagem psicopata homicida*. vol. 1. Best Expressão Social e Editora Ltda, 1994. p. 39.

Continuação do Anexo 5.

11. A ilustração do terceiro quadrinho indica que o garoto está

- (A) cantando.
- (B) chorando.
- (C) resmungando.
- (D) gritando.

Leia o texto para responder às questões 12, 13 e 14.

Manguezal em risco

Entenda a importância desse ecossistema e saiba por que ele deve ser preservado

Você já viu um manguezal? Encontrado em regiões costeiras tropicais do Brasil e do mundo, esse ecossistema abriga diversas espécies e, infelizmente, sua existência está ameaçada por conta das mudanças climáticas. Para conhecê-lo melhor e tentar preservá-lo, uma equipe de pesquisadores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) estuda, desde 1994, o manguezal de Guaratiba, que fica a 70 quilômetros do centro da capital carioca.

Desde então, os pesquisadores descobriram que o manguezal vem sofrendo bruscamente com os impactos da instabilidade climática, que ora traz épocas de muita chuva, ora traz longos períodos de seca. Durante os períodos úmidos, a vegetação do mangue tende a crescer, mas, nas épocas de seca, acontece o contrário e o mangue acaba se retraindo.

O problema é que, apesar de a maioria dos manguezais ficar na beira da água, também existem aqueles que não ficam nas margens de mares ou rios e sofrem menos inundação pelas marés. Nesse caso, em tempos de seca, a situação é ainda mais grave, pois eles dependem totalmente da água da chuva e, se ela não vem durante um longo período, o mangue pode até morrer.

Outro fator que preocupa os pesquisadores é o aumento do nível do mar. Considerado um ecossistema de transição, o manguezal fica localizado na divisão entre o ambiente terrestre e marinho e, caso o nível do mar aumente muito, a vegetação pode sufocar e ser obrigada a migrar continente adentro.

"O manguezal precisa ir se adaptando conforme a subida do nível das águas", diz o oceanógrafo Mário Soares, que coordena o Núcleo de Estudos em Manguezais (Nema) da UERJ. "O manguezal de Guaratiba, por exemplo, já se expandiu cerca de 100 metros terra adentro desde 1998."

O grande problema é que nem todos os manguezais têm para onde fugir. Alguns ficam perto de regiões urbanas, enquanto outros acabam invadindo a área de outros ecossistemas. Como o cenário não é muito otimista, a tendência é que os manguezais tenham que se deslocar terra adentro cada vez mais para sobreviver.

Disponível em: <<http://chc.cienciahoje.uol.com.br/manguezal-em-risco/>>. Acesso em: 3 mar. 2014

Continuação do Anexo 5.

12. O texto *Manguezal em risco* é

- (A) um relato de viagem.
- (B) um conto fantástico.
- (C) uma reportagem.
- (D) uma entrevista.

13. O tema tratado nesse texto é evidenciado no trecho

- (A) "Encontrado em regiões costeiras tropicais do Brasil e do mundo, esse ecossistema abriga diversas espécies...".
- (B) "... o manguezal de Guaratiba, que fica a 70 quilômetros do centro da capital carioca."
- (C) "... os pesquisadores descobriram que o manguezal vem sofrendo bruscamente com os impactos da inconstância climática,...".
- (D) "Durante os períodos úmidos, a vegetação do mangue tende a crescer ...".

14. No texto, "*Manguezal em risco*", as expressões "ecossistema de transição" e "impactos da inconstância climática" são próprias à linguagem

- (A) científica.
- (B) coloquial.
- (C) poética.
- (D) regional.

Leia o texto para responder à questão 15.

O leão e as outras feras

Certo dia o leão saiu para caçar junto com três outras feras, e os quatro pegaram um veado. Com a permissão dos outros, o leão se encarregou de repartir a presa e dividiu o veado em quatro partes iguais. Porém, quando os outros foram pegar seus pedaços, o leão falou:

- Calma, meus amigos. Este primeiro pedaço é meu, porque é o meu pedaço. O segundo também é meu, porque sou o rei dos animais. O terceiro vocês vão me dar de presente para homenagear minha coragem e o sujeito maravilhoso que eu sou. E o quarto... Bom, se alguém aí quiser disputar esse pedaço comigo na luta, pode vir que eu estou pronto. Logo, logo a gente fica sabendo quem é o vencedor.

Moral: Nunca forme uma sociedade sem primeiro saber como será a divisão dos lucros.

FÁBULAS DE ESÓPO. São Paulo, Companhia das Letras, 1994.

Continuação do Anexo 5.

15. Com base no texto *O leão e as outras feras*, pode-se dizer que o leão é

- (A) bondoso.
- (B) solidário.
- (C) nervoso.
- (D) egoísta.

Leia o texto.

O galo que logrou a raposa

Um velho galo matreiro, percebendo a aproximação da raposa, empoleirou-se numa árvore. A raposa, desapontada, murmurou consigo: "Deixa estar, seu malandro, que já te ouro!..." E em voz alta:

- Amigo, venho contar uma grande novidade: acabou-se a guerra entre os animais. Lobo e cordeiro, gavião e pinto, onça e veado, raposa e galinhas, todos os bichos andam agora aos beljos como namorados. Desça desse poleiro e venha receber o meu abraço de paz e amor.

- Muito bem! – exclamou o galo. Não imagina como tal notícia me alegrou! Que beleza vai ficar o mundo, limpo de guerras, crueldade e traições! Vou já descer para abraçar a amiga raposa, mas... como lá vêm vindo três cachorros, acho bom esperá-los, para que também eles tomem parte na confraternização.

Ao ouvir falar em cachorro, dona Raposa não quis saber de histórias, e tratou de pôr-se ao fresco, dizendo: - Infelizmente, amigo Co-ri-có-có, tenho pressa e não posso esperar pelos amigos cães. Fica para outra vez a festa, sim? Até logo.

E raspou-se.

Contra esperteza, esperteza e meia.

LOBATO José Bento Monteiro. *O galo que logrou a raposa*. Fábulas, 17. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

16. Quando o galo disse à raposa para esperar pelos cães para a confraternização, ele demonstrou

- (A) esperteza.
- (B) confiança.
- (C) medo.
- (D) raiva.

Continuação do Anexo 5.

Leia o texto para responder às questões 17 e 18.



Angelê. Folha de São Paulo, 25/04/1993.

17. A expressão do rosto e a pergunta de Romeu em relação à Dalila revelam

- (A) companheirismo.
- (B) insensibilidade.
- (C) compaixão.
- (D) revolta.

18. A tirinha que você leu, Romeu e Dalila, é um texto que serve para

- (A) divertir.
- (B) instruir.
- (C) mobilizar.
- (D) sensibilizar.

Leia o texto para responder às questões 19, 20 e 21.

O guarda e o pescador

O guarda chegou para o pescador dizendo que era proibido pescar.

- Mas eu não estou pescando!
- Como não? Não está com a vara na mão?
- Estou.
- E na ponta tem linha?
- Tem.
- E no final da linha não tem anzol?
- Tem sim.
- E a minhoca não está dentro da água?
- Está.
- Então! O senhor está pescando.
- Não, senhor. Estou dando banho na minhoca.

Ziraldo. Anedotinhas do Bicho da Maça. 1ª Edição, 1998, Editora Melhoramentos, SP.

Continuação do Anexo 5.

19. O texto O guarda e o pescador é

- (A) uma anedota.
- (B) um anúncio.
- (C) uma fábula.
- (D) um poema.

20. O texto provoca efeitos de ironia porque o

- (A) pescador está dentro da água e não consegue pescar.
- (B) pescador tenta enganar o guarda e continua pescando.
- (C) guarda sabe que é proibido pescar e desiste da pesca.
- (D) guarda não sabe pescar e vai embora.

21. O texto O guarda e o pescador serve para

- (A) ensinar uma receita.
- (B) orientar um trabalho.
- (C) instruir o público.
- (D) divertir o leitor.

Leia o texto para responder às questões 22, 23 e 24.

Continho

Era uma vez um menino triste, magro e barrigudinho. Na soalheira danada de meio-dia, ele estava sentado na poeira do caminho, imaginando bobagem, quando passou um vigário a cavalo.

- Você, aí, menino, para onde vai essa estrada?
- Ela não vai não: nós é que vamos nela.
- Engraçadinho duma figa! Como você se chama?
- Eu não me chamo, não, os outros é que me chamam de Zé.

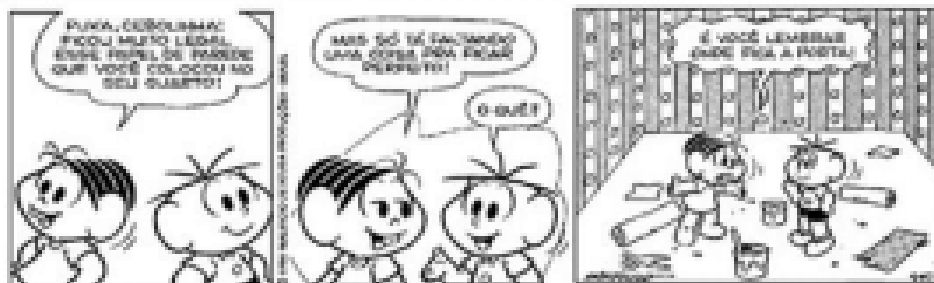
MENDES CAMPOS, Paulo, Para gostar de ler - Crônicas. São Paulo: Ática, 1998, v. 1 p. 78.

22. Há traço de humor no trecho

- (A) "ele estava sentado na poeira do caminho".
- (B) "Ela não vai não: nós é que vamos nela".
- (C) "Era uma vez um menino triste, magro".
- (D) "quando passou um vigário".

Continuação do Anexo 5.

Leia a tirinha abaixo para responder às questões 23 e 24.



Copyright ©1999 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

5453

Disponível em: (<<http://www.monica.com.br/comics/tirinhas/tira2.html>>.)

23. A fala da Mônica, no 2º quadrinho, "Mas só tá faltando uma coisa pra ficar perfeito!", significa que

- (A) O quarto ficou escuro e inacessível.
- (B) As paredes ficaram feias e rachadas.
- (C) A Mônica não gostou do quarto escuro e nem da porta.
- (D) O Cebolinha não poderia colar o papel na porta.

24. Na tirinha o humor está representado

- (A) no fato da Mônica ter gostado do papel de parede.
- (B) na alegria do Cebolinha ao ter terminado o trabalho.
- (C) no fato de o Cebolinha ter colado o papel sozinho no quarto.
- (D) na braveza da Mônica ao ver concluído o trabalho do Cebolinha.