

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS – UEG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO-SENSU* EM LÍNGUA, LITERATURA
E INTERCULTURALIDADE - POSLLI
CÂMPUS CORA CORALINA
CURSO DE MESTRADO ACADÊMICO

ELICLEY FERREIRA DE SOUZA

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**COMPETÊNCIAS LINGUÍSTICAS NAS AVALIAÇÕES DE LÍNGUA
PORTUGUESA DO SAEGO: UMA ANÁLISE À LUZ DA EDUCAÇÃO
LINGUÍSTICA**

**Goiás/GO
2026**

ELICLEY FERREIRA DE SOUZA

**COMPETÊNCIAS LINGUÍSTICAS NAS AVALIAÇÕES DE LÍNGUA
PORTUGUESA DO SAEGO: UMA ANÁLISE À LUZ DA EDUCAÇÃO
LINGUÍSTICA**

Dissertação apresentada como requisito parcial
para obtenção de título de Mestrado em Língua,
Literatura e Interculturalidade.

Orientadora: Profa. Dra. Liliam de Oliveira

**Goiás/GO
2026**



TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO DE TESES E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL (BDTD)

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Estadual de Goiás a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UEG), regulamentada pela Resolução, CsA nº 1.087/2019 sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9.610/1998, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data¹. Estando ciente que o conteúdo disponibilizado é de inteira responsabilidade do(a) autor(a).

Dados do autor (a)

Nome completo: Elicley Ferreira de Souza

E-mail: souzaelicley@gmail.com

Dados do trabalho

Título: COMPETÊNCIAS LINGÜÍSTICAS NAS AVALIAÇÕES DE LÍNGUA PORTUGUESA DO SAEGO: UMA ANÁLISE À LUZ DA EDUCAÇÃO LINGÜÍSTICA.

Tipo:

☐ Tese ☒ Dissertação

Curso/Programa: Mestrado Acadêmico em Língua, Literatura e Interculturalidade – POSLLI

Concorda com a liberação documento

☒ SIM ☐ NÃO

¹ Período de embargo é de até **um ano** a partir da data de defesa.

Goiás, 03 de setembro de 2026.



Documento assinado digitalmente
ELICLEY FERREIRA DE SOUZA
Data: 08/09/2026 14:11:45-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>



Documento assinado digitalmente
LILIAM DE OLIVEIRA
Data: 08/09/2026 07:52:14-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Assinatura autor

Assinatura da orientadora

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UEG
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

SS729 Souza, Elicley Ferreira de
c COMPETÊNCIAS LINGUÍSTICAS NAS AVALIAÇÕES DE LÍNGUA
PORTUGUESA DO SAEGO: UMA ANÁLISE À LUZ DA EDUCAÇÃO
LINGUÍSTICA / Elicley Ferreira de Souza; orientador
Liliam de Oliveira. -- Goiás, 2026.
204 p.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação
Mestrado Acadêmico em Língua, Literatura e
Interculturalidade) -- Câmpus Cora Coralina - Sede:
Cidade de Goiás, Universidade Estadual de Goiás, 2026.

1. Educação Linguística. 2. Avaliação Externa. 3.
SAEGO. 4. Língua Portuguesa. 5. Competências
Linguísticas. I. Oliveira, Liliam de, orient. II.
Título.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS

(Criada pela lei nº 13.456 de Abril de 1999, publicada no DOE-GO de 20 de Abril de 1999)

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

Coordenação de Pós-Graduação Stricto Sensu

UEG CÂMPUS CORA CORALINA

Av. Dr. Deusdeth Ferreira de Moura Centro - GOIÁS CEP: 76600000

Telefones: (62)3936-2161 / 3371-4971 Fax: (62) 3936-2160 CNPJ: 01.112.580/0001-71

ATA DE EXAME DE DEFESA 20/2026

Aos dois dias do mês de setembro de dois mil e vinte e seis, às quatorze horas, realizou-se o Exame de Defesa da dissertação do(a) mestrando(a) **Elicley Ferreira de Souza**, intitulada “COMPETÊNCIAS LINGÜÍSTICAS NAS AVALIAÇÕES DE LÍNGUA PORTUGUESA DO SAEGO: UMA ANÁLISE À LUZ DA EDUCAÇÃO LINGÜÍSTICA”. A banca examinadora foi composta pelos seguintes professores: Dra. Liliam de Oliveira – Presidente – (POSLLI/UEG), Dra. Sílvia Scola da Costa (Universidade Brasil) e Dra. Fernanda Surubi Fernandes (UEG). Os membros da banca fizeram suas observações e sugestões, as quais deverão ser consideradas pelo(a) mestrando(a) e seu/sua orientador(a). Em seguida, a banca examinadora reuniu-se para proceder a avaliação do exame de defesa. Reaberta a sessão, o(a) presidente da banca examinadora, proclamou o resultado, segundo o qual a dissertação foi (X) aprovada, () aprovada com ressalvas, () reprovada com as seguintes exigências (se houver):

Cumpridas as formalidades de pauta, às 15h20min a presidência da mesa encerrou esta sessão do Exame de Defesa e lavrou a presente ata que, após lida e aprovada, será assinada pelos membros da banca examinadora.

Goiás-GO, 02 de setembro de 2026.

Documento assinado digitalmente
 **LILIAM DE OLIVEIRA**
Data: 02/09/2026 15:32:33-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Liliam de Oliveira (POSLLI/UEG)

Documento assinado digitalmente
 **SILVIA SCOLA DA COSTA**
Data: 02/09/2026 15:44:14-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Sílvia Scola da Costa (Universidade Brasil)

Documento assinado digitalmente
 **FERNANDA SURUBI FERNANDES**
Data: 02/09/2026 15:37:18-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Fernanda Surubi Fernandes (UEG)

DEDICATÓRIA

"A medida do amor é amar sem medida." (Santo Agostinho)

- I. Dedico este trabalho, primeiramente, a Deus, fonte de sabedoria, força e esperança, que sustentou meus passos durante toda esta caminhada.
- II. À memória de meu pai, Benedito Miguel de Souza (*in memoriam*), cujo exemplo de honestidade, simplicidade e dignidade continua inspirando minha vida e minhas escolhas. Embora não esteja fisicamente presente para celebrar esta conquista, levo comigo seus ensinamentos, que permanecem vivos em cada etapa da minha trajetória.
- III. À minha mãe, Iraci Batista Ferreira, pelo amor incondicional, pelas orações silenciosas, pelo incentivo constante e por acreditar em mim mesmo nos momentos em que o caminho parecia mais difícil. Sua força e sua dedicação sempre foram meu maior exemplo de perseverança.

AGRADECIMENTOS

"A gratidão é a memória do coração." (Antístenes)

- I. À minha orientadora, Professora Dra. Liliam de Oliveira, pela orientação segura, pelo rigor acadêmico, pela dedicação e pela confiança depositada nesta pesquisa. Suas contribuições foram essenciais para minha formação como pesquisador e para a construção desta dissertação.
- II. À professora Elisete Aparecida Clemente Feliciano, que me alfabetizou e me apresentou o universo das letras, e à professora Maria Aparecida Meireles, que despertou em mim o amor pela Língua Portuguesa e pela leitura. A ambas, minha eterna gratidão por influenciarem profundamente minha formação humana, acadêmica e profissional.
- III. A todos os professores que fizeram parte da minha trajetória, desde a Educação Básica até o Ensino Superior, expresso minha sincera gratidão pelos ensinamentos compartilhados. De maneira especial, presto homenagem aos professores José Roberto de Vasconcelos (*in memoriam*), Marciana Luz dos Santos (*in memoriam*) e Dagrácia de Almeida Pereira (*in memoriam*), cuja dedicação e incentivo marcaram minha caminhada escolar e permanecem vivos em minha memória.
- IV. À professora Arilda Maria Keller Morloc, agradeço pelas valiosas contribuições oferecidas durante a elaboração desta pesquisa, especialmente pelas informações e orientações que enriqueceram a contextualização histórica do município de Mozarlândia.
- V. À minha amiga e cunhada, Gisele Luiza de Souza, por acreditar em mim antes mesmo que eu acreditasse. Seu incentivo foi decisivo para que eu iniciasse esta jornada e tivesse coragem de transformá-la em realidade.
- VI. À minha amiga Wisleide Marques de Oliveira, pela amizade, pelo apoio constante e pela generosidade durante esta caminhada. Sua colaboração

foi fundamental para que eu pudesse conciliar a vida acadêmica com as responsabilidades profissionais.

- VII. Ao Capitão PM Hermógenes Clemente da Silva Filho, diretor do Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás Costa e Silva, pela confiança, compreensão e apoio durante todo o período do mestrado.
- VIII. Às coordenadoras pedagógicas Flávia Regina dos Santos Silva, Maria Aparecida Teodoro da Silva e Vanilda Lúcia de Lima Almeida, bem como a todos os colegas do Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás Costa e Silva, meu sincero agradecimento pela parceria, pelo incentivo e pelo espírito de colaboração, que tornaram esta caminhada mais leve.
- IX. Ao Coordenador Regional de Educação da Cidade de Goiás, Jonas Berquó, e aos amigos Aparecida Pires de Moraes, Caique Alexandre Rocha e Marcos Vinicius Santos Amorim, agradeço pelo incentivo, pela amizade e pelo apoio ao longo desta trajetória.
- X. Aos meus irmãos — Carlos, Roberto, Maria, Gilberto, Gilmar e Ângela Cristina —, pelo carinho, incentivo e compreensão em todos os momentos desta caminhada.
- XI. Ao Professor Dr. Samuel Carlos Melo, meu sincero agradecimento pelo incentivo e pela confiança. Suas palavras, em um momento decisivo da minha trajetória, foram fundamentais para que eu não desistisse deste sonho.
- XII. Aos meus alunos, que diariamente renovam minha convicção de que a educação transforma vidas. De maneira especial, agradeço aos estudantes do 9º ano A de 2024, pela compreensão, parceria e carinho durante um dos períodos mais intensos da minha formação acadêmica.

Por fim, agradeço a todas as pessoas que, de alguma forma, fizeram parte desta caminhada. Cada gesto de incentivo, cada palavra de apoio, cada oração e cada oportunidade concedida contribuíram para que este sonho se tornasse realidade. Concluir esta dissertação representa mais do que a obtenção do título de Mestre; simboliza uma trajetória construída com dedicação, perseverança e aprendizado, compartilhada com todos aqueles que acreditaram em mim. A todos, minha mais sincera gratidão.

RESUMO

Esta dissertação insere-se no campo da Educação Linguística e investiga as competências linguísticas mobilizadas pelas avaliações de Língua Portuguesa do Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás (SAEGO), considerando as avaliações Diagnóstica, Formativa e Somativa aplicadas às turmas de 9º ano do Ensino Fundamental do Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás Costa e Silva, localizado no município de Mozarlândia-GO. A pesquisa parte da compreensão de que as avaliações externas constituem importantes instrumentos das políticas públicas educacionais e busca analisar sua contribuição para o ensino de Língua Portuguesa para além da mensuração do desempenho escolar. O objetivo geral consiste em analisar as competências linguísticas presentes nas avaliações do SAEGO à luz dos pressupostos da Educação Linguística. Especificamente, pretende compreender os fundamentos teóricos da Educação Linguística, discutir as concepções de linguagem presentes nos documentos curriculares que orientam a Educação Básica, identificar as competências linguísticas mobilizadas pelas avaliações e refletir sobre as contribuições desses resultados para o planejamento pedagógico. A investigação fundamenta-se, principalmente, nos estudos de Bakhtin, Antunes, Rojo, Kleiman, Bagno, Palma et al., Pessoa et al., Ferraz, Tilio e Rocha, entre outros autores que compreendem a linguagem como prática social, bem como nos documentos normativos que orientam o ensino de Língua Portuguesa, especialmente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Documento Curricular para Goiás (DC-GO) e a Matriz de Referência do SAEGO. Metodologicamente, caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, descritiva, bibliográfica e documental, utilizando como corpus as avaliações Diagnóstica, Formativa e Somativa do SAEGO, os relatórios de desempenho disponibilizados pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) e documentos oficiais relacionados ao sistema avaliativo. A análise evidenciou que as avaliações contemplam competências relacionadas à leitura, à inferência, à argumentação, à construção de sentidos, à textualidade e à compreensão de diferentes gêneros discursivos, aproximando-se dos pressupostos da Educação Linguística. Entretanto, constatou-se que as limitações inerentes às avaliações em larga escala impedem que todas as dimensões da linguagem sejam plenamente contempladas, especialmente aquelas relacionadas à oralidade e à produção textual. Conclui-se que os resultados produzidos pelo SAEGO podem constituir importantes instrumentos de reflexão pedagógica quando interpretados criticamente, contribuindo para o planejamento das práticas docentes e para o fortalecimento da formação linguística dos estudantes.

Palavras-chave: Educação Linguística; Avaliação Externa; SAEGO; Língua Portuguesa; Competências Linguísticas.

ABSTRACT

This dissertation falls within the field of Linguistic Education and investigates the linguistic competencies mobilized by the Portuguese Language assessments of the Goiás State Educational Assessment System (SAEGO), considering the diagnostic, formative, and summative assessments administered to 9th-grade classes at the Goiás Military Police State School, located in the municipality of Mozarlândia, Goiás. The research is grounded in the understanding that external assessments constitute important instruments of public educational policy and seeks to analyze their contribution to Portuguese Language teaching beyond the mere measurement of academic performance. The general objective is to analyze the linguistic competencies present in SAEGO assessments in light of the principles of Linguistic Education. Specifically, the study aims to understand the theoretical foundations of Linguistic Education, discuss the conceptions of language found in the curricular documents guiding Basic Education, identify the linguistic competencies mobilized by the assessments, and reflect on the contributions of these results to pedagogical planning. The investigation is primarily based on the work of authors such as Bakhtin, Antunes, Rojo, Kleiman, Bagno, Palma et al., Pessoa et al., Ferraz, Tilio, and Rocha—who view language as a social practice—as well as on the normative documents guiding Portuguese Language instruction, particularly the National Common Curricular Base (BNCC), the Curricular Document for Goiás (DC-GO), and the SAEGO Reference Matrix. Methodologically, this study is characterized as qualitative, descriptive, bibliographic, and documentary research. Its corpus comprises the Diagnostic, Formative, and Summative assessments of SAEGO, performance reports provided by the Center for Public Policy and Education Assessment (CAEd), and official documents related to the assessment system. The analysis revealed that the assessments cover competencies related to reading, inference, argumentation, meaning construction, textuality, and the comprehension of various discourse genres, aligning with the principles of Linguistic Education. However, it was found that the inherent limitations of large-scale assessments prevent the full coverage of all language dimensions, particularly those related to orality and text production. The study concludes that the results generated by SAEGO can serve as valuable tools for pedagogical reflection when interpreted critically, contributing to the planning of teaching practices and the strengthening of students' linguistic development.

Keywords: Linguistic Education. External Assessment; SAEGO; Portuguese Language; Linguistic Competencies.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Questão 4 da Avaliação Diagnóstica.....	123
Figura 2 - Questão 12 da Avaliação Diagnóstica.....	132
Figura 3 - Questão 15 da Avaliação Diagnóstica.....	140
Figura 4 - Questão 2 da Avaliação Formativa.....	155
Figura 5 - Questão 9 da Avaliação Formativa	163
Figura 6 - Questão 15 da Avaliação Formativa	171

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	27
1 A EDUCAÇÃO COMO PROCESSO HISTÓRICO, SOCIAL E FORMATIVO: ARTICULAÇÕES TEÓRICAS PARA UMA COMPREENSÃO AMPLIADA	39
1.1 <i>A educação básica e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)</i>	43
1.2 Percurso histórico da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)	48
1.3 Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a organização do currículo na educação básica	49
1.4 Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a evolução das políticas curriculares na educação básica	51
1.5 Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa: currículo, políticas públicas, prática pedagógica e formação docente	54
1.6 A Base Nacional Comum Curricular e o Ensino de Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental	57
1.6.1 <i>Campos de atuação e gêneros textuais</i>	58
1.6.2 <i>Competências gerais da BNCC e Língua Portuguesa</i>	59
1.7 Prática pedagógica e mediação docente	59
1.8 Currículo, políticas públicas e equidade	60
1.9 O Documento Curricular para Goiás (DC-GO) e suas implicações no campo das políticas curriculares	61
1.10 A Prática Docente e a Análise Comparativa das Avaliações Externas: Um Olhar sobre o Cotidiano Escolar	63
1.11 A Relevância da Pesquisa: Da Práxis Docente ao Campo Científico	65
1.12 Marcos Regulatórios e Avaliações Oficiais: Entre a Norma e a Realidade do Ensino de Língua Portuguesa	66
1.12.1 <i>Marcos Regulatórios e o Ensino de Língua Portuguesa</i>	67
1.12.2 <i>Transição para a Análise de Dados</i>	68

2 EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA: CONCEITOS, ORIGENS E CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA	69
2.1 Breve Percorso Histórico da Evolução das Pesquisas em Educação Linguística.....	75
2.2 Educação Linguística e Ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica.....	81
2.3 Educação Linguística e Avaliação Externa: Importância do Tópico para a Dissertação e para as Pesquisas em Ensino de Língua Portuguesa.....	84
2.4 Educação Linguística e as Avaliações Estaduais: Diálogos, Tensões e Possibilidades para o Ensino de Língua Portuguesa.....	88
2.5 Concepções de Leitura e Linguagem nas Avaliações em Larga Escala.....	91
2.6 Educação Linguística, Formação Humana e Transformação Social.....	95
3 METODOLOGIA.....	99
3.1 A Pesquisa Qualitativa.....	102
3.2 Delimitação Metodológica da Pesquisa.....	103
3.3 A Opção Pela Pesquisa Qualitativa Descritiva Bibliográfica.....	105
3.4 Contextualização do Município e do <i>Lócus</i> da Pesquisa.....	108
3.5 Caminhos para a Análise da Pesquisa.....	110
3.6 Procedimentos de análise das avaliações externas.....	111
4 ANÁLISE DAS AVALIAÇÕES DO SAEGO À LUZ DA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA.....	116
4.1 A Avaliação Diagnóstica: competências linguísticas em foco.....	118
4.1.1 Apresentação da avaliação.....	119
4.1.2 Critérios para a seleção das questões.....	120
4.1.3 Análise da Questão 4 – Reconhecimento de estratégias argumentativas na construção dos sentidos.....	121
4.1.4 Análise da Questão 12 – Efeito de sentido decorrente da escolha de palavra ou expressão.....	130
4.1.5 Análise da Questão 15 – Distinção entre fato e opinião na construção dos sentidos.....	139
4.1.6 Síntese da Avaliação Diagnóstica.....	147
4.2 Avaliação Formativa.....	150
4.2.1 Apresentação da avaliação.....	150

4.2.2 Critérios de seleção das questões.....	152
4.2.3 Análise da Questão 2 – Competência argumentativa.....	153
4.2.4 Análise da Questão 9 – Relações coesivas.....	162
4.2.5 Análise da Questão 15 – Identificação da tese.....	170
4.2.6 Síntese da Avaliação Formativa.....	178
4.3 Avaliação Somativa.....	181
4.3.1 Natureza e limitações dos dados.....	183
4.3.2 Proficiência das turmas.....	184
4.3.3 Padrões de desempenho.....	186
4.3.4 Análise de habilidades específicas.....	188
4.3.5 Comparação entre as turmas 9º B e 9º C.....	190
4.3.6 Síntese da Avaliação Somativa.....	192
4.4 Articulação entre as três avaliações.....	197
4.5 Síntese interpretativa à luz da Educação Linguística.....	200
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	206
REFERÊNCIAS.....	211

INTRODUÇÃO

***“Educação não transforma o mundo.
Educação muda as pessoas. Pessoas
transformam o mundo.”***

Paulo Freire

Ao longo da minha atuação como professor de Língua Portuguesa, no município de Mozarlândia, Goiás, acompanhar os resultados das avaliações externas passou a integrar a rotina do trabalho pedagógico. A cada aplicação do Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás (SAEGO), gráficos de proficiência, percentuais de acertos por habilidade e padrões de desempenho tornavam-se objeto de reuniões pedagógicas, planejamentos e discussões entre professores, coordenação e gestão escolar. Mais do que um procedimento administrativo, esses momentos buscavam compreender o desempenho dos estudantes e orientar ações capazes de melhorar a aprendizagem.

Entretanto, a vivência cotidiana nesse processo fez surgir uma inquietação que, com o passar do tempo, transformou-se no ponto de partida desta pesquisa. Embora os resultados das avaliações fossem frequentemente analisados sob uma perspectiva quantitativa, centrada em médias, índices e metas educacionais, raramente se discutia de forma mais aprofundada quais competências linguísticas estavam sendo efetivamente avaliadas, quais concepções de linguagem sustentavam aqueles instrumentos ou de que maneira seus resultados poderiam contribuir para uma compreensão mais ampla do ensino de Língua Portuguesa. Em outras palavras, percebia-se que os números eram amplamente debatidos, mas pouco se refletia sobre aquilo que eles representavam em termos de formação linguística dos estudantes.

Essa inquietação tornou-se ainda mais evidente durante o acompanhamento das turmas de 9º ano do Ensino Fundamental. Ao analisar os relatórios disponibilizados pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), observava-se que determinadas habilidades apresentavam elevados índices de acerto, enquanto outras revelavam dificuldades persistentes. Contudo, compreender as razões desses resultados exigia ultrapassar a leitura estatística dos dados e investigar as competências de leitura, interpretação, argumentação e construção de sentidos que fundamentavam cada habilidade avaliada. Foi justamente dessa necessidade de compreender o SAEGO para além dos indicadores de desempenho que surgiu a presente investigação.

O contexto em que esta pesquisa foi desenvolvida também desempenha papel fundamental na construção de seu objeto de estudo. Localizado na região norte do estado de Goiás, o município de Mozarlândia apresenta características históricas, econômicas, sociais e culturais que influenciam diretamente a organização da

educação pública e as experiências escolares de seus estudantes. Fundado oficialmente em 1963, o município consolidou seu desenvolvimento a partir da expansão das atividades agropecuárias, especialmente da pecuária de corte, que ainda hoje representa importante eixo da economia local. Nas últimas décadas, o crescimento econômico favoreceu a chegada de famílias provenientes de diferentes regiões do país, contribuindo para a formação de uma população marcada pela diversidade de experiências culturais, identidades e formas de uso da linguagem.

Essa diversidade também se manifesta nas escolas do município. As salas de aula reúnem estudantes oriundos da zona urbana, da zona rural e de diferentes contextos sociais, cada qual trazendo consigo repertórios linguísticos construídos em suas vivências familiares, comunitárias e culturais. Nesse cenário, o ensino de Língua Portuguesa assume desafios que ultrapassam a transmissão de conteúdos gramaticais, exigindo práticas pedagógicas capazes de reconhecer a pluralidade linguística existente, promover o desenvolvimento das competências leitoras e favorecer a participação crítica dos estudantes nas diferentes práticas sociais mediadas pela linguagem.

Entre as instituições que compõem esse cenário encontra-se o Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás Costa e Silva, *lócus* desta pesquisa. A escola desempenha papel relevante na formação de estudantes de Mozarlândia e de comunidades próximas, atendendo turmas dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Além das atividades pedagógicas desenvolvidas cotidianamente, a instituição participa das políticas públicas de avaliação implementadas pela Secretaria de Estado da Educação de Goiás, entre elas o Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás (SAEGO). Os resultados produzidos por esse sistema subsidiam ações de acompanhamento da aprendizagem, elaboração de estratégias pedagógicas e monitoramento do desempenho escolar, tornando-se parte significativa da dinâmica institucional.

É justamente nesse ponto que se estabelece o diálogo entre a experiência profissional do pesquisador e a investigação científica. A condição de professor da própria escola pesquisada não representa apenas uma circunstância de acesso ao campo, mas constitui elemento essencial para compreender as questões que motivaram este estudo. As inquietações surgiram da prática cotidiana, das discussões realizadas durante os planejamentos pedagógicos e da necessidade de compreender

criticamente um instrumento avaliativo que influencia diretamente a organização do trabalho docente. Dessa forma, esta pesquisa nasce da escola, desenvolve-se na escola e retorna à escola com a intenção de contribuir para uma leitura mais qualificada das avaliações externas e de suas implicações para o ensino de Língua Portuguesa.

A educação brasileira tem sido constantemente desafiada pelas transformações sociais, culturais, tecnológicas e políticas que atravessam a sociedade contemporânea. Em um contexto marcado pela rápida circulação de informações, pela ampliação das formas de interação e pelas mudanças nas práticas de leitura e escrita, a escola é chamada a ressignificar suas finalidades e a desenvolver propostas pedagógicas capazes de formar sujeitos críticos, autônomos e aptos a participar das diferentes práticas sociais mediadas pela linguagem. Nesse cenário, o ensino de Língua Portuguesa assume papel central, uma vez que é por meio da linguagem que os indivíduos constroem conhecimentos, estabelecem relações sociais, produzem sentidos e exercem sua cidadania.

Entretanto, ensinar Língua Portuguesa na atualidade significa ultrapassar concepções restritas ao domínio da gramática normativa ou à simples transmissão de conteúdos linguísticos. Conforme defendem os estudos da Educação Linguística, a linguagem deve ser compreendida como prática social, histórica, cultural e ideológica, na qual leitura, escrita, oralidade e análise linguística constituem dimensões indissociáveis da formação humana. Sob essa perspectiva, aprender língua materna implica desenvolver competências que possibilitem ao estudante interpretar diferentes discursos, posicionar-se criticamente diante das informações que circulam na sociedade e participar, de forma consciente, das múltiplas práticas comunicativas que caracterizam o mundo contemporâneo.

Essa discussão ganha contornos ainda mais significativos quando observada a partir da realidade das escolas públicas do interior brasileiro. Distantes dos grandes centros urbanos, essas instituições convivem diariamente com desafios relacionados às desigualdades sociais, às limitações estruturais, às diferenças de acesso às práticas de letramento e às especificidades culturais das comunidades em que estão inseridas. Ao mesmo tempo, desempenham importante função social, constituindo-se, muitas vezes, como principal espaço de formação intelectual, cultural e cidadã de crianças e adolescentes.

É nesse contexto que se insere o município de Mozarlândia, localizado na região norte do estado de Goiás. Criado em 1963, o município possui sua história fortemente vinculada ao processo de ocupação do Vale do Araguaia e ao desenvolvimento das atividades agropecuárias, que ainda hoje representam parcela significativa de sua economia. Ao longo das últimas décadas, Mozarlândia também passou a receber pessoas oriundas de diferentes regiões do país, atraídas pelas oportunidades de trabalho, especialmente em atividades ligadas ao agronegócio, ao comércio e ao setor de serviços. Esse movimento contribuiu para a constituição de uma população marcada por diferentes experiências culturais, formas de linguagem e modos de viver, características que igualmente se refletem no cotidiano das escolas do município.

Do ponto de vista educacional, Mozarlândia apresenta uma rede composta por instituições municipais e estaduais responsáveis pelo atendimento de estudantes provenientes tanto da zona urbana quanto da zona rural. Essa diversidade faz com que as salas de aula sejam constituídas por sujeitos com trajetórias bastante distintas, cujas experiências de linguagem ultrapassam os limites da norma-padrão e evidenciam a riqueza das variedades linguísticas presentes no interior goiano. Nesse cenário, o ensino de Língua Portuguesa precisa reconhecer essas diferenças não como obstáculos ao processo educativo, mas como elementos constitutivos da própria aprendizagem, valorizando os diferentes repertórios linguísticos dos estudantes e favorecendo práticas pedagógicas comprometidas com uma formação crítica e inclusiva.

Entre as instituições que integram essa realidade encontra-se o Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás Costa e Silva (CEPMG Costa e Silva), unidade escolar onde essa pesquisa foi desenvolvida. Localizado em Mozarlândia, o colégio atende estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, desempenhando papel relevante na formação educacional de jovens do município e de comunidades próximas. Além do compromisso com o desenvolvimento acadêmico dos estudantes, a instituição participa das políticas públicas de avaliação em larga escala implementadas pelo Estado de Goiás e o Ministério da Educação, entre elas o Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás (SAEGO), cujos resultados subsidiam ações voltadas ao acompanhamento da aprendizagem e ao planejamento das práticas pedagógicas.

A escolha desse contexto não ocorreu de maneira aleatória. Ela nasce da própria trajetória profissional do pesquisador, construída no cotidiano da escola pública e, particularmente, no exercício da docência em Língua Portuguesa no CEPMG Costa e Silva. A convivência diária com os estudantes, o acompanhamento dos processos de ensino e aprendizagem e a participação nas discussões pedagógicas relacionadas aos resultados das avaliações externas despertaram inquietações que ultrapassam a simples análise dos índices de desempenho. Ao longo dessa experiência, tornou-se evidente que os dados produzidos por avaliações como o SAEGO revelam muito mais do que percentuais de acertos ou médias de proficiência. Eles evidenciam competências linguísticas desenvolvidas, dificuldades recorrentes, possibilidades de intervenção pedagógica e, sobretudo, concepções de linguagem que orientam a elaboração dos instrumentos avaliativos.

Como professor, foi possível perceber que, frequentemente, os resultados das avaliações externas são utilizados apenas como indicadores quantitativos do rendimento escolar, sem que se realize uma reflexão mais aprofundada sobre as competências efetivamente avaliadas ou sobre as concepções de leitura, linguagem e ensino que sustentam esses instrumentos. Muitas vezes, a preocupação concentra-se exclusivamente no desempenho obtido pelas turmas, relegando a segundo plano a análise das habilidades mobilizadas, dos processos cognitivos envolvidos e das implicações pedagógicas decorrentes dos resultados apresentados. Essa constatação constituiu uma das principais motivações para o desenvolvimento desta pesquisa.

Partindo dessas inquietações, o presente estudo direciona seu olhar para as avaliações do Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás (SAEGO), tomando como objeto de investigação as avaliações aplicadas às turmas de 9º ano do Ensino Fundamental do CEPMG Costa e Silva, no município de Mozarlândia. A pesquisa não pretende discutir apenas o desempenho dos estudantes, mas compreender quais competências linguísticas são mobilizadas pelas avaliações, de que maneira essas competências dialogam com os pressupostos da Educação Linguística e quais contribuições podem oferecer ao ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica.

A relevância dessa discussão torna-se ainda mais evidente quando se observa a crescente centralidade assumida pelas avaliações externas nas políticas públicas

educacionais brasileiras. Nas últimas décadas, sistemas de avaliação em larga escala passaram a ocupar espaço significativo na organização do ensino, influenciando o planejamento pedagógico, a definição de metas educacionais, o acompanhamento do desempenho escolar e a formulação de políticas voltadas à melhoria da qualidade da educação. Em Goiás, esse movimento materializa-se por meio do Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás (SAEGO), desenvolvido com a finalidade de produzir indicadores sobre a aprendizagem dos estudantes da rede estadual e fornecer subsídios para a tomada de decisões no âmbito da gestão educacional e das práticas pedagógicas.

Embora essas avaliações produzam um amplo conjunto de informações quantitativas, seus resultados não podem ser compreendidos apenas como números, médias de proficiência ou percentuais de acertos. Cada habilidade avaliada representa determinadas concepções de leitura, linguagem, ensino e aprendizagem que orientam a elaboração dos itens e evidenciam quais competências são consideradas essenciais para a formação dos estudantes. Dessa forma, analisar uma avaliação externa significa investigar não apenas o desempenho dos alunos, mas também compreender quais práticas de linguagem são valorizadas, quais operações cognitivas são mobilizadas e quais concepções de ensino de Língua Portuguesa estão presentes na estrutura do instrumento avaliativo.

Essa perspectiva aproxima-se diretamente dos pressupostos da Educação Linguística, que compreende a linguagem como prática social e entende que o ensino de Língua Portuguesa deve possibilitar aos estudantes desenvolver competências relacionadas à leitura, à escrita, à oralidade, à análise linguística e à participação crítica nas diferentes práticas discursivas que constituem a vida em sociedade. Sob essa ótica, as avaliações externas deixam de ser vistas exclusivamente como mecanismos de mensuração do desempenho escolar e passam a constituir importantes objetos de investigação, capazes de revelar como determinadas concepções de linguagem se materializam nas políticas educacionais e influenciam o cotidiano das escolas.

Foi justamente a partir dessas reflexões que surgiu a inquietação que orienta esta pesquisa. Durante a atuação docente no CEPMG Costa e Silva, tornou-se frequente a participação em reuniões pedagógicas destinadas à análise dos resultados do SAEGO. Nessas ocasiões, observava-se um esforço significativo da

equipe escolar em compreender os índices alcançados pelas turmas e definir estratégias para melhorar o desempenho nas avaliações seguintes. Entretanto, percebeu-se que, muitas vezes, a discussão permanecia concentrada nos resultados estatísticos, dedicando pouca atenção à natureza das habilidades avaliadas, às competências linguísticas efetivamente mobilizadas e às concepções de leitura presentes nos itens da prova. Essa constatação despertou a necessidade de investigar a avaliação para além dos indicadores numéricos, buscando compreender sua constituição à luz da Educação Linguística.

Assim, esta dissertação tem como tema a análise das avaliações de Língua Portuguesa do Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás (SAEGO) na perspectiva da Educação Linguística, tomando como referência as avaliações aplicadas às turmas de 9º ano do Ensino Fundamental do Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás Costa e Silva, no município de Mozarlândia.

Partindo dessa delimitação temática, estabelece-se como problema de pesquisa a seguinte questão: em que medida as competências linguísticas mobilizadas pelas avaliações de Língua Portuguesa do SAEGO dialogam com os pressupostos da Educação Linguística e com os objetivos formativos atribuídos ao ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica?

Em decorrência desse problema, formulou-se a seguinte pergunta de pesquisa: quais competências linguísticas são priorizadas nas avaliações do SAEGO aplicadas ao 9º ano do Ensino Fundamental e como essas competências podem ser compreendidas à luz dos pressupostos da Educação Linguística?

A hipótese que orienta esta investigação parte do entendimento de que as avaliações do SAEGO, embora estruturadas no formato de avaliações externas em larga escala, mobilizam competências que ultrapassam a simples verificação de conhecimentos gramaticais, privilegiando práticas de leitura relacionadas à construção de sentidos, à interpretação, à argumentação, à compreensão dos gêneros discursivos e à reflexão sobre os usos sociais da linguagem. Entretanto, considera-se também que determinadas limitações inerentes ao próprio modelo avaliativo podem restringir a manifestação de competências discursivas mais complexas, exigindo que seus resultados sejam interpretados criticamente pelos professores e utilizados como subsídios para o planejamento pedagógico, e não apenas como indicadores de desempenho escolar.

Diante dessas considerações, o objetivo geral desta pesquisa consiste em analisar as avaliações de Língua Portuguesa do Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás (SAEGO), aplicadas às turmas de 9º ano do Ensino Fundamental do Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás Costa e Silva, em Mozarlândia-GO, buscando compreender as competências linguísticas mobilizadas e sua relação com os pressupostos da Educação Linguística.

Como objetivos específicos, pretende-se: compreender os fundamentos teóricos da Educação Linguística e suas contribuições para o ensino de Língua Portuguesa; discutir as concepções de linguagem, leitura e ensino presentes nos documentos curriculares que orientam a Educação Básica; identificar as competências linguísticas mobilizadas nas avaliações Diagnóstica, Formativa e Somativa do SAEGO; analisar as habilidades contempladas nos instrumentos avaliativos à luz da Educação Linguística; e refletir sobre as contribuições dos resultados obtidos para o planejamento pedagógico e para o fortalecimento das práticas de ensino de Língua Portuguesa.

A realização desta pesquisa justifica-se, inicialmente, pela relevância que as avaliações externas assumiram no contexto da educação pública brasileira. Nas últimas décadas, esses instrumentos passaram a orientar não apenas a produção de indicadores educacionais, mas também o planejamento das redes de ensino, a definição de políticas públicas e o acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem. Apesar dessa importância, observa-se que, em muitos contextos escolares, os resultados das avaliações ainda são interpretados predominantemente sob uma perspectiva quantitativa, centrada em índices de desempenho e percentuais de acertos, sem que se desenvolvam análises mais aprofundadas acerca das competências linguísticas avaliadas e das concepções de linguagem que fundamentam a elaboração dos instrumentos.

Sob esse aspecto, a presente investigação busca contribuir para uma compreensão mais ampla do SAEGO, deslocando o foco da simples mensuração do desempenho para a análise das habilidades linguísticas efetivamente mobilizadas pelas avaliações. Ao interpretar esses instrumentos à luz da Educação Linguística, pretende-se evidenciar que os resultados obtidos pelos estudantes podem constituir importantes subsídios para o planejamento pedagógico, para a reorganização das

práticas de ensino e para o fortalecimento da aprendizagem, desde que compreendidos em sua dimensão formativa e não apenas classificatória.

A pesquisa também possui relevância por dialogar diretamente com a realidade vivenciada pelo pesquisador. A atuação como professor de Língua Portuguesa no Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás Costa e Silva possibilitou acompanhar de perto tanto a aplicação das avaliações quanto a utilização de seus resultados nas reuniões pedagógicas e nos processos de planejamento escolar. Essa experiência permitiu perceber que as discussões frequentemente se concentravam nos índices alcançados pelas turmas, enquanto aspectos relacionados às competências leitoras, às operações cognitivas exigidas pelos itens e às concepções de linguagem presentes na matriz avaliativa permaneciam em segundo plano. Assim, o estudo nasce da prática docente e retorna a ela, na medida em que pretende oferecer elementos que possam contribuir para uma leitura mais crítica dos resultados produzidos pelas avaliações externas.

Do ponto de vista científico, esta investigação insere-se no campo da Educação Linguística, área que compreende a linguagem como prática social e reconhece que o ensino de Língua Portuguesa deve favorecer a formação de sujeitos capazes de produzir sentidos, interpretar discursos, posicionar-se criticamente diante das diferentes manifestações da linguagem e participar de forma ativa das práticas sociais de leitura e escrita. Nessa perspectiva, analisar uma avaliação externa significa compreender quais concepções de linguagem orientam sua elaboração, quais competências são privilegiadas e de que maneira esses instrumentos dialogam com os objetivos formativos atribuídos ao ensino da língua materna.

Para sustentar essa discussão, a pesquisa fundamenta-se em um conjunto de autores que dialogam entre si na compreensão da educação, da linguagem e da avaliação. As reflexões acerca das finalidades da educação e da formação humana apoiam-se, entre outros, em Paulo Freire (1996), Dermeval Saviani (2008, 2013), José Carlos Libâneo (2006, 2013), António Nóvoa (2017) e Gert Biesta (2013), cujas contribuições permitem compreender a educação como prática social, política e emancipatória. No campo específico da linguagem, a investigação dialoga com Mikhail Bakhtin (2016), Irandé Antunes (2003, 2009), Roxane Rojo (2009), Angela Kleiman (2004), José Luiz Fiorin (2015), Luiz Carlos Travaglia (2005), João Wanderley Geraldi (2013) e demais pesquisadores que concebem a linguagem como atividade

discursiva, histórica e socialmente situada. A discussão sobre Educação Linguística fundamenta-se, principalmente, nas contribuições de Palma et al. (2020), Pessoa et al. (2018), Ferraz (2024), Tilio e Rocha (2024), Szundy (2019), Monte Mór (2024) e outros estudiosos que defendem uma formação linguística comprometida com a leitura crítica, os letramentos, os multiletramentos e a participação cidadã.

Além do referencial teórico, a investigação apoia-se em documentos normativos que orientam o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica, entre os quais se destacam a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Documento Curricular para Goiás (DC-GO) e a Matriz de Referência do Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás (SAEGO). Esses documentos constituem importantes referenciais para compreender as competências previstas para a formação dos estudantes e as relações estabelecidas entre currículo, ensino e avaliação.

Quanto à organização, esta dissertação está estruturada em quatro capítulos, além desta introdução e das considerações finais.

O primeiro capítulo apresenta os fundamentos teóricos da educação, discutindo sua constituição histórica, social e política, bem como as concepções de formação humana que sustentam o ensino contemporâneo. Em seguida, analisa os principais documentos que orientam a Educação Básica brasileira, estabelecendo relações entre currículo, ensino de Língua Portuguesa e desenvolvimento das competências previstas para os estudantes.

O segundo capítulo dedica-se à discussão da Educação Linguística, abordando sua constituição histórica, seus fundamentos epistemológicos e suas principais contribuições para o ensino de Língua Portuguesa. Ao longo desse capítulo, evidencia-se a passagem de modelos tradicionais, centrados na gramática normativa, para perspectivas que compreendem a linguagem como prática social, destacando ainda as aproximações entre Educação Linguística, letramentos, multiletramentos, formação docente e avaliações externas.

O terceiro capítulo apresenta os procedimentos metodológicos que orientam a investigação. Nele, caracteriza-se a pesquisa como qualitativa, descritiva e bibliográfica, explicitando o percurso metodológico adotado, o contexto investigado, os critérios utilizados para a seleção do *corpus*, os procedimentos de análise e a

caracterização do município de Mozarlândia e do Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás Costa e Silva, *lócus* desta pesquisa.

O quarto capítulo constitui o núcleo analítico da dissertação. Inicialmente, apresenta as características das avaliações Diagnóstica, Formativa e Somativa do SAEGO. Em seguida, desenvolve a análise das competências linguísticas mobilizadas pelas questões selecionadas das avaliações Diagnóstica e Formativa, relacionando-as aos pressupostos da Educação Linguística. Na sequência, examina os resultados da Avaliação Somativa por meio da análise da proficiência das turmas, dos padrões de desempenho e dos percentuais de acerto por habilidade, buscando compreender como esses resultados dialogam com as competências previstas na matriz de referência e quais implicações podem produzir para o planejamento pedagógico e para o ensino de Língua Portuguesa.

Por fim, nas considerações finais, retomam-se os principais resultados obtidos ao longo da investigação, buscando responder ao problema de pesquisa, confrontar a hipótese inicialmente formulada e refletir sobre as contribuições do estudo para o campo da Educação Linguística. Mais do que analisar um sistema de avaliação externa, esta dissertação pretende evidenciar que a interpretação crítica das competências linguísticas mobilizadas pelo SAEGO pode ampliar a compreensão sobre o ensino de Língua Portuguesa, favorecendo práticas pedagógicas mais conscientes, contextualizadas e comprometidas com a formação integral dos estudantes.

Ao articular Educação Linguística, currículo, avaliação externa e prática docente, esta pesquisa reafirma que as avaliações em larga escala não devem ser compreendidas apenas como instrumentos de aferição do desempenho escolar, mas também como importantes fontes de reflexão sobre os processos de ensino e aprendizagem. Espera-se, assim, que as discussões desenvolvidas neste estudo contribuam para fortalecer o diálogo entre pesquisa acadêmica e prática pedagógica, oferecendo subsídios para que professores, gestores e pesquisadores interpretem os resultados do SAEGO para além dos indicadores estatísticos, reconhecendo-os como oportunidades para qualificar o ensino de Língua Portuguesa e promover uma educação linguística que forme leitores, produtores de texto e sujeitos capazes de atuar criticamente nas diversas práticas sociais mediadas pela linguagem.

**A EDUCAÇÃO COMO PROCESSO HISTÓRICO, SOCIAL E
FORMATIVO: ARTICULAÇÕES TEÓRICAS PARA UMA
COMPREENSÃO AMPLIADA**

***“Ensinar não é transferir conhecimento,
mas criar as possibilidades para a sua
própria produção ou a sua construção.”***

Paulo Freire

A educação constitui-se como um fenômeno histórico, social e cultural fundamental para a constituição dos sujeitos e para a organização das sociedades. Longe de se limitar à transmissão de conteúdos escolares, ela pode ser compreendida como uma prática social complexa, por meio da qual se produzem e se disputam sentidos sobre o mundo, o conhecimento e o próprio sujeito. Assim, a educação se realiza em diferentes espaços e tempos sociais, extrapolando os limites da escolarização formal e configurando-se como um processo permanente de formação humana (Libâneo, 2013).

Sob a perspectiva sociológica clássica, Durkheim atribui à educação a função de garantir a coesão social, ao possibilitar a internalização de normas e valores necessários à vida coletiva. Ao definir a educação como uma ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que ainda não estão preparadas para a vida social, o autor evidencia seu caráter normativo e integrador:

A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que ainda não se encontram preparadas para a vida social. Ela tem por objetivo suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais que são exigidos pela sociedade política no seu conjunto e pelo meio especial a que a criança particularmente se destina. (Durkheim, 1978, p. 41).

Embora essa concepção seja fundamental para compreender a dimensão social da educação, ela tende a enfatizar a adaptação do indivíduo à ordem social existente, relegando a segundo plano as tensões, os conflitos e as desigualdades que atravessam os processos educativos. É precisamente nesse ponto que emergem as contribuições das abordagens críticas, ao deslocarem o debate da adaptação para a problematização das relações de poder implicadas no ato educativo.

Paulo Freire oferece uma inflexão decisiva ao afirmar que a educação não é neutra, mas inevitavelmente política. Para o autor, os modelos pedagógicos tradicionais, centrados na transmissão unilateral do conhecimento, reforçam relações de dominação ao negar aos educandos o estatuto de sujeitos do processo educativo. Essa crítica se materializa na noção de “educação bancária”, descrita por Freire nos seguintes termos:

Na concepção “bancária” da educação, o educador é o que educa; os educandos, os que são educados; o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem. [...] Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante. (Freire, 1996, p. 66–67).

Ao contrapor-se a essa lógica, Freire propõe uma educação problematizadora, fundamentada no diálogo e na reflexão crítica, na qual ensinar significa criar condições para a produção do conhecimento e para a leitura crítica da realidade (Freire, 1996). Essa perspectiva permite compreender a educação como prática de liberdade e como espaço potencial de transformação social, ainda que situada em contextos marcados por desigualdades estruturais.

Essa mediação entre educação e sociedade também é central no pensamento de Saviani. Ao analisar a escola no interior das contradições da sociedade capitalista, o autor afasta tanto as concepções ingênuas que atribuem à educação um poder transformador imediato quanto aquelas que a reduzem a um mero instrumento de reprodução social. Para Saviani, a educação atua de forma mediada, na formação dos sujeitos históricos, conforme expressa:

A educação não transforma a sociedade de maneira direta e imediata, mas pode contribuir decisivamente para sua transformação, à medida que participa da formação dos sujeitos que atuarão nas práticas sociais. (Saviani, 2008, p. 23).

No âmbito pedagógico, John Dewey contribui ao compreender a educação como um processo ancorado na experiência e na interação entre sujeito e meio. Para o autor, a aprendizagem ocorre quando a experiência possibilita reflexão e continuidade, sendo a escola um espaço privilegiado para a vivência democrática. Contudo, Dewey alerta que nem toda experiência é formativa, destacando que experiências desarticuladas ou autoritárias podem comprometer o desenvolvimento do sujeito:

Toda educação genuína se dá por meio da experiência. Entretanto, nem toda experiência é educativa, pois algumas podem impedir ou distorcer o crescimento de experiências posteriores. (Dewey, 1979, p. 39–40).

Ao dialogar com autores contemporâneos, observa-se um deslocamento do debate educacional para as finalidades da educação em contextos marcados por intensas transformações sociais, culturais e tecnológicas. António Nóvoa destaca a necessidade de reafirmar o papel público da escola e de resistir a uma concepção meramente instrumental da educação, centrada exclusivamente em indicadores de desempenho. Para o autor, educar implica formar sujeitos capazes de atribuir sentido à experiência e assumir responsabilidades no mundo comum (Nóvoa, 2017).

Bernard Charlot aprofunda essa discussão ao enfatizar que aprender envolve a construção de uma relação significativa com o saber. Segundo o autor, o fracasso escolar não pode ser explicado apenas por déficits individuais, mas deve ser compreendido à luz das relações que os sujeitos estabelecem com o conhecimento, com a escola e com o contexto social em que estão inseridos (Charlot, 2000). Essa perspectiva contribui para uma compreensão menos individualizante e mais contextualizada dos processos educativos.

No que se refere à formação docente, Maurice Tardif destaca que os saberes do professor são plurais e resultam da articulação entre saberes acadêmicos, curriculares e experienciais. Ao reconhecer o docente como sujeito produtor de saberes, o autor rompe com concepções tecnicistas da docência e valoriza a prática pedagógica como espaço legítimo de produção de conhecimento (Tardif, 2014).

Por fim, Gert Biesta propõe uma reflexão crítica sobre as finalidades da educação contemporânea, questionando abordagens excessivamente orientadas por resultados mensuráveis. Para o autor, a educação deve ser compreendida a partir de três dimensões — qualificação, socialização e subjetivação — sendo esta última central para a formação de sujeitos capazes de agir de forma ética e responsável no mundo. Como afirma Biesta:

A questão central da educação não é apenas o que os estudantes aprendem, mas quem eles se tornam e como aprendem a existir no mundo de maneira responsável. (Biesta, 2013, p. 19–20).

Diante dessas articulações teóricas, compreende-se que a educação é um processo complexo, atravessado por dimensões sociais, políticas, culturais e éticas, que não pode ser reduzido à mera transmissão de conteúdos. Ao contrário, trata-se de um espaço privilegiado de formação humana, no qual se disputam projetos de sociedade e concepções de sujeito. Essa compreensão amplia as possibilidades analíticas do presente estudo e fundamenta a abordagem adotada nesta pesquisa.

Além das contribuições já discutidas, torna-se relevante considerar como as transformações contemporâneas têm reconfigurado os sentidos atribuídos à educação. Em um contexto marcado pela intensificação das tecnologias digitais, pela ampliação dos fluxos de informação e pela redefinição das relações de trabalho, a educação passa a ser tensionada por demandas que extrapolam a formação escolar tradicional. Autores contemporâneos alertam para o risco de uma redução da

educação a processos de treinamento e adaptação funcional, orientados por lógicas de eficiência e produtividade, em detrimento de sua dimensão formativa e ética (Nóvoa, 2017; Biesta, 2013).

Nesse cenário, Biesta adverte que a centralidade excessiva em resultados mensuráveis e em indicadores de desempenho tende a obscurecer questões fundamentais relativas ao sentido da educação. Para o autor, quando o debate educacional se restringe àquilo que pode ser facilmente avaliado, corre-se o risco de negligenciar a formação da subjetividade e da responsabilidade ética dos sujeitos. Assim, a educação deve ser pensada não apenas em termos de eficácia, mas sobretudo em relação às possibilidades que oferece para que os sujeitos se constituam como agentes capazes de agir e responder no mundo comum (Biesta, 2013).

Por fim, ao articular as contribuições clássicas e contemporâneas, compreende-se que a educação se configura como um campo atravessado por disputas teóricas, políticas e epistemológicas. Longe de ser um processo homogêneo ou consensual, ela expressa diferentes projetos de sociedade e concepções de sujeito. Dessa forma, analisar a educação implica reconhecer suas contradições, seus limites e suas potencialidades, assumindo uma perspectiva crítica que permita compreender tanto seus mecanismos de reprodução quanto suas possibilidades de transformação social. Essa compreensão sustenta o referencial adotado neste estudo e orienta as análises desenvolvidas nos capítulos subsequentes.

1.1 A educação básica e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)

A educação básica, estruturada no Brasil pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), constitui-se como etapa central para a formação integral dos sujeitos e para a consolidação do direito à educação, previsto na Constituição Federal de 1988. A LDB estabelece que a educação escolar abrange a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, assegurando sua obrigatoriedade e gratuidade em instituições públicas (BRASIL, 1996, art. 4º). Esse marco legal vai além da mera regulamentação institucional, ao reconhecer a educação como um processo contínuo de formação humana, social e ética, articulando aspectos cognitivos, sociais e culturais (LIBÂNEO, 2013).

De acordo com o artigo 1º da LDB, a educação escolar deve vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social, sendo parte de um processo mais amplo de desenvolvimento humano e social:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996, art. 1º, §§ 1º e 2º).

Essa perspectiva legal aproxima-se das concepções teóricas de Freire (1996), que considera a educação como prática social e política, orientada não apenas à transmissão de conteúdos, mas à construção do conhecimento por meio do diálogo e da reflexão crítica. Nesse sentido, a educação básica deve proporcionar experiências que permitam aos educandos compreenderem a realidade, desenvolver autonomia e agir de forma ética e responsável, fortalecendo tanto a dimensão formativa quanto a social da aprendizagem.

O artigo 2º da LDB explicita os objetivos da educação básica, enfatizando o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996, art. 2º). Essa formulação evidencia a intenção de articular diferentes dimensões da formação humana — intelectual, social, ética e profissional —, evitando uma concepção meramente instrumental da educação. Biesta (2013) reforça a importância dessa articulação, ao propor que a educação seja compreendida não apenas pelo que os alunos aprendem, mas sobretudo pelo que se tornam enquanto sujeitos capazes de existir criticamente no mundo. Assim, a educação básica precisa equilibrar competências cognitivas com práticas sociais, éticas e culturais, formando cidadãos críticos e participativos.

A LDB também prevê princípios estruturantes da educação básica, incluindo igualdade de condições de acesso e permanência, liberdade de aprender e ensinar, pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, valorização do profissional da educação e vinculação com a realidade social e cultural (BRASIL, 1996, art. 3º, incisos I a V). Tais princípios dialogam com as concepções de Dewey (1979) sobre educação baseada na experiência, bem como com Nóvoa (2017), ao destacar que a escola deve ser espaço de diversidade e construção coletiva do conhecimento. Entretanto, a efetivação desses princípios enfrenta desafios concretos, principalmente em contextos marcados por desigualdade socioeconômica, infraestrutura limitada e

sobrecarga docente, que podem comprometer a qualidade e equidade da educação básica.

A LDB atribui à educação infantil um papel formativo fundamental, ao enfatizar seu caráter educativo e não meramente assistencial (BRASIL, 1996, art. 29). Essa etapa busca desenvolver capacidades físicas, intelectuais, psicológicas e sociais das crianças, reconhecendo a importância das experiências lúdicas e da interação social na constituição do sujeito. Charlot (2000) complementa essa análise ao destacar que aprender envolve a construção de relações significativas com o saber, com os outros e consigo mesmo, reforçando que a educação infantil não deve ser entendida como preparação mecânica para etapas posteriores, mas como espaço de desenvolvimento integral.

O ensino fundamental, segundo a LDB, deve assegurar a aquisição de conhecimentos básicos, mas também desenvolver habilidades para a compreensão crítica da realidade, a participação cidadã e o respeito à diversidade (BRASIL, 1996, art. 32). Por sua vez, o ensino médio objetiva aprofundar a formação geral do estudante, preparando-o para o exercício da cidadania, a continuidade dos estudos e a inserção no mundo do trabalho (BRASIL, 1996, art. 35). Essa estrutura evidencia a intenção de articular conhecimentos acadêmicos com experiências sociais e éticas, conforme defendido por Saviani (2008), que alerta para a mediação entre educação e transformação social, ressaltando que a escola atua dentro de limites históricos e estruturais, mas pode contribuir significativamente para a formação de sujeitos críticos e atuantes.

Apesar dos avanços normativos da LDB, a educação básica enfrenta desafios relacionados à desigualdade regional, à precariedade de recursos e à implementação efetiva de políticas públicas inclusivas. Tardif (2014) ressalta que os saberes docentes são essenciais para a mediação entre currículo, prática pedagógica e realidade escolar, sendo fundamental reconhecer o professor como produtor de conhecimento e agente ativo na constituição da aprendizagem. Nesse contexto, políticas públicas eficazes, formação continuada de docentes e valorização profissional tornam-se condições indispensáveis para que a educação básica cumpra seus objetivos formativos e sociais, conforme previsto na legislação e alinhado às perspectivas teóricas contemporâneas.

Dessa forma, a análise da educação básica à luz da LDB evidencia que a legislação não apenas estabelece etapas e conteúdos, mas orienta a construção de práticas educativas inclusivas, democráticas e transformadoras. Ao articular direitos, currículo, aprendizagem e cidadania, a LDB sustenta um projeto educativo que busca conciliar formação intelectual, ética e social, proporcionando bases para a constituição de sujeitos críticos, responsáveis e capazes de participar ativamente da sociedade (Freire, 1996; Biesta, 2013).

A educação básica brasileira, conforme definido pela LDB, constitui-se não apenas como direito social, mas também como campo de intensa mediação entre políticas públicas, práticas pedagógicas e condições socioeconômicas dos estudantes (BRASIL, 1996, art. 3º). Embora a legislação assegure princípios como igualdade de oportunidades, pluralismo e liberdade pedagógica, a realidade escolar evidencia a persistência de desigualdades regionais, limitações estruturais e condições de trabalho que impactam diretamente a qualidade do ensino (Saviani, 2008). A mediação entre normatividade legal e prática cotidiana da escola revela, assim, a complexidade da implementação da educação básica no Brasil contemporâneo.

Um dos principais desafios está relacionado à articulação entre currículo, formação docente e experiências de aprendizagem. Tardif (2014) enfatiza que os saberes docentes são fundamentais para a constituição do processo educativo, pois conectam conteúdos teóricos, demandas escolares e experiências vividas pelos alunos. Nesse sentido, políticas públicas que não consideram a formação continuada, a valorização profissional e a autonomia pedagógica do professor tendem a reproduzir práticas de ensino mecânicas, limitando a efetividade da educação básica. Como destaca Freire (1996), a educação não é neutra; por isso, a atuação docente deve ser compreendida como prática reflexiva e crítica, capaz de transformar a relação entre conhecimento, aluno e sociedade.

A introdução da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no contexto da educação básica representa uma tentativa de sistematizar conteúdos e competências, garantindo a equidade educacional em todo o país. Segundo o Ministério da Educação (BRASIL, 2017), a BNCC estabelece aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas a todos os estudantes, mas deixa espaço para que cada escola organize suas práticas pedagógicas de acordo com sua realidade. Essa abordagem dialoga com as concepções de Dewey (1979), para quem a aprendizagem significativa surge

a partir da experiência e da interação contextualizada. A BNCC, portanto, deve ser interpretada como um instrumento normativo orientador, mas não como solução completa, exigindo mediação docente qualificada e políticas de suporte que permitam sua implementação efetiva.

Outro ponto central é a articulação entre educação básica e promoção da cidadania. A LDB ressalta que a escola deve formar indivíduos capazes de exercer plenamente a cidadania, considerando aspectos éticos, culturais e sociais (BRASIL, 1996, art. 2º). Biesta (2013) reforça que a educação não se restringe à qualificação acadêmica ou profissional, mas envolve subjetivação e socialização, ou seja, a formação de sujeitos capazes de interagir de forma crítica e responsável na sociedade. Assim, a educação básica se configura como espaço de construção de valores democráticos, pluralidade de ideias e respeito à diversidade, ao mesmo tempo em que enfrenta desafios estruturais, econômicos e culturais que impactam sua efetividade.

A questão da desigualdade educacional no Brasil evidencia que a implementação da educação básica depende de fatores externos à escola, como distribuição de recursos, infraestrutura, valorização docente e políticas sociais integradas. Saviani (2008) argumenta que a educação atua de maneira mediada na transformação social, sendo influenciada por condições históricas, políticas e econômicas. Portanto, qualquer análise da educação básica deve levar em consideração não apenas a legislação e o currículo, mas também as condições concretas em que a escola opera e as práticas pedagógicas desenvolvidas em contextos desiguais. O desafio é conciliar direitos, objetivos legais e realidade concreta, garantindo que a educação básica funcione como instrumento de inclusão social e emancipação cidadã.

Nesse sentido, entende-se que a educação básica brasileira representa um espaço de tensões entre normas legais, políticas públicas e práticas educativas, exigindo mediação crítica e reflexiva dos profissionais da educação. A LDB oferece fundamentos legais e orientações para organização da educação, mas sua efetividade depende da capacidade das escolas, professores e gestores de articular currículo, formação docente, práticas pedagógicas e contexto social, de modo a promover aprendizagens significativas e cidadania plena (Libâneo, 2013; Freire, 1996).

1.2 Percurso histórico da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)

Compreender a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996) exige situá-la em seu percurso histórico, marcado por transformações sociais, políticas e pedagógicas ao longo do século XX. A legislação atual é fruto de um processo de consolidação normativa que buscou regulamentar a educação no Brasil de maneira mais democrática e inclusiva, refletindo mudanças constitucionais, demandas sociais e debates teóricos sobre os objetivos da educação (Saviani, 2008). Assim, a LDB de 1996 não surge como um instrumento isolado, mas como culminação de décadas de discussões sobre a função social da escola, os direitos dos cidadãos e a organização do sistema educacional.

O primeiro marco relevante remonta à Lei nº 4.024, de 1961, que estabeleceu normas gerais da educação e introduziu conceitos modernos de currículo e organização escolar (BRASIL, 1961, art. 1º). Essa lei buscou uniformizar o ensino fundamental e médio em nível nacional, mas manteve características centralizadoras, limitando a autonomia das escolas e a diversificação curricular. Saviani (2008) observa que, apesar dos avanços estruturais, a LDB de 1961 refletia uma concepção de educação voltada prioritariamente à formação técnica e à preparação para o trabalho, com pouca ênfase na dimensão ética e cidadã do ensino.

Nos anos 1970 e 1980, a educação brasileira passou por novos desafios, impulsionados por transformações econômicas, urbanização e movimentos sociais que exigiam uma escola mais democrática. A Constituição Federal de 1988 representou um ponto de inflexão nesse processo, ao declarar a educação como direito de todos e dever do Estado, fundamentada nos princípios da igualdade de condições, liberdade de aprender e ensinar, e respeito à diversidade (BRASIL, 1988, art. 205–206). Este marco constitucional criou condições para a elaboração de uma nova LDB, capaz de integrar a educação à cidadania e à participação social.

A LDB de 1996 surge, portanto, em continuidade histórica com essas normativas e transformações, incorporando princípios democráticos e concepções contemporâneas de educação. O artigo 1º da Lei nº 9.394/1996 estabelece que a educação escolar deve abranger processos formativos que se desenvolvem na família, na convivência humana, no trabalho e nas instituições de ensino (BRASIL, 1996, art. 1º, §§ 1º e 2º). Essa redação evidencia a intenção de superar a visão instrumental da educação, reconhecendo seu caráter integral, social e cultural.

Conforme aponta Freire (1996), a educação deve ser compreendida como prática social e política, mediada por valores éticos e democráticos, algo que a LDB buscou normatizar após décadas de disputas sobre o sentido da escola no país.

O percurso histórico da LDB também revela tensões entre centralização normativa e autonomia escolar. Charlot (2000) destaca que a implementação das leis educacionais depende não apenas de sua redação legal, mas das condições concretas de escolas, professores e comunidades. Nesse sentido, a LDB de 1996 procurou estabelecer diretrizes gerais e competências essenciais, ao mesmo tempo em que deixava espaço para a adaptação de currículos e práticas pedagógicas às realidades locais, especialmente com a posterior implementação da BNCC (BRASIL, 2017). Esse equilíbrio reflete o amadurecimento histórico do sistema educacional brasileiro, que busca conciliar uniformidade e diversidade, direitos e práticas escolares.

Além disso, Saviani (2008) argumenta que compreender o percurso histórico da LDB é essencial para analisar criticamente os desafios contemporâneos da educação básica. Cada etapa normativa — desde a LDB de 1961 até a de 1996 — representa respostas a contextos históricos específicos, como regimes políticos, movimentos sociais, demandas do mercado de trabalho e reivindicações por direitos civis. Por isso, o estudo da LDB deve ser sempre contextualizado, relacionando seus dispositivos legais às condições políticas, sociais e culturais do país, permitindo compreender não apenas o que a lei prevê, mas também os limites e potencialidades de sua implementação.

Em síntese, o percurso histórico da LDB evidencia que a legislação educacional brasileira evoluiu ao longo de décadas, buscando conciliar formação integral, cidadania, direitos sociais e organização do sistema escolar. A LDB de 1996 representa o ponto culminante desse processo, incorporando princípios democráticos, reconhecendo a complexidade da educação básica e articulando normas gerais com flexibilidade para práticas pedagógicas locais (BRASIL, 1996, art. 2º–3º; Biesta, 2013). Compreender essa trajetória histórica é fundamental para analisar criticamente a educação brasileira contemporânea, seus desafios e possibilidades, mantendo diálogo constante entre legislação, teoria educativa e realidade escolar.

1.3 Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a organização do currículo na educação básica

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) representam um marco na história da educação brasileira ao fornecer diretrizes para a organização do currículo na educação básica, promovendo uniformidade conceitual sem restringir a autonomia pedagógica das escolas. Publicados pelo Ministério da Educação em 1997, logo após a promulgação da LDB de 1996, os PCN buscavam operacionalizar os princípios legais da LDB, articulando conteúdos, competências e habilidades essenciais para cada etapa da educação básica (BRASIL, 1997).

O documento dos PCN estabelece que o currículo deve ser estruturado com base em três eixos principais: formação ética, intelectual e cultural, promovendo tanto o desenvolvimento cognitivo quanto a formação cidadã dos estudantes. Como afirmam Libâneo e Duarte (2006), os PCN surgiram como tentativa de organizar a educação brasileira de forma integrada, articulando conhecimentos acadêmicos, competências sociais e valores democráticos, em consonância com os princípios da LDB. Essa articulação evidencia o compromisso do Estado com uma educação que transcenda a mera instrução técnica ou instrumental, reforçando a dimensão crítica, ética e social da aprendizagem.

Os PCN também reforçam a necessidade de articulação interdisciplinar e de flexibilização curricular, reconhecendo a diversidade cultural, regional e socioeconômica do país. Segundo os próprios documentos oficiais:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem referência orientadora para a elaboração e o desenvolvimento dos currículos nas escolas, articulando conteúdos, competências e valores, mas respeitando as especificidades locais e a autonomia pedagógica das redes de ensino e instituições escolares (BRASIL, 1997, p. 11).

Essa abordagem dialoga diretamente com o que Dewey (1979) já afirmava sobre a importância da experiência e do contexto na construção do conhecimento, enfatizando que a aprendizagem significativa ocorre quando conteúdos e práticas pedagógicas se relacionam com a realidade dos estudantes.

Um ponto central dos PCN é a ênfase no ensino integral e interdisciplinar, contemplando áreas do conhecimento como Língua Portuguesa, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Arte e Educação Física, mas também priorizando habilidades transversais, como ética, cidadania e pensamento crítico (BRASIL, 1997). Essa perspectiva reflete uma evolução histórica na política educacional, alinhando-se às recomendações da LDB de 1996 e respondendo à

necessidade de formar sujeitos críticos e socialmente engajados, conforme destacado por Freire (1996). Ao propor diretrizes para a integração entre diferentes áreas do conhecimento, os PCN buscam promover a formação integral do estudante, articulando teoria, prática e experiências de vida.

No entanto, a implementação dos PCN também revelou desafios significativos. Charlot (2000) observa que a eficácia de documentos normativos depende fortemente das condições concretas da escola, da formação docente e da gestão escolar. Muitas escolas enfrentaram dificuldades para traduzir as diretrizes em práticas pedagógicas consistentes, seja por falta de recursos, seja por insuficiência de formação continuada dos professores. Tardif (2014) reforça que o conhecimento do docente sobre currículo, métodos de ensino e realidade dos estudantes é central para que políticas como os PCN sejam efetivamente incorporadas e produzam aprendizagem significativa.

Além disso, os PCN foram fundamentais para orientar a discussão posterior sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que buscou consolidar aprendizagens essenciais, mantendo a flexibilidade e autonomia das escolas. Conforme apontam Libâneo e Duarte (2006), os PCN representaram um primeiro esforço sistemático de unificação curricular, que posteriormente influenciou a BNCC ao fornecer parâmetros claros para conteúdos e competências essenciais, sem engessar práticas pedagógicas.

Em síntese, os Parâmetros Curriculares Nacionais configuram-se como instrumento estratégico de mediação entre a LDB e a prática escolar, oferecendo referências normativas para organizar o currículo da educação básica, mas mantendo espaço para adaptação local e inovação pedagógica. Ao alinhar formação intelectual, ética e cidadã, os PCN consolidam a visão da educação como processo integral, articulando aprendizagem, cidadania e desenvolvimento social (BRASIL, 1997; Freire, 1996; Duarte, 2006). A compreensão crítica do papel dos PCN permite avaliar não apenas sua relevância normativa, mas também os desafios de implementação, a mediação docente e o impacto real na aprendizagem dos estudantes.

1.4 Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a evolução das políticas curriculares na educação básica

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) representa o desenvolvimento mais recente das políticas curriculares no Brasil, consolidando a evolução iniciada com a LDB de 1996 e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Instituída pela

Portaria nº 1.996/2017 do Ministério da Educação, a BNCC define aprendizagens essenciais que todos os estudantes da educação básica devem desenvolver, estabelecendo referências nacionais para currículos e práticas pedagógicas (BRASIL, 2017). Ao organizar as competências e conteúdos por etapa de ensino, a BNCC busca garantir equidade, coerência e qualidade educacional em todo o território nacional, conciliando diretrizes gerais com a autonomia de escolas e redes de ensino.

A BNCC surge como resposta às limitações históricas dos PCN, sobretudo no que se refere à clareza sobre aprendizagens essenciais e à necessidade de um referencial nacional estruturado. Enquanto os PCN ofereciam parâmetros de orientação e sugeriam integração interdisciplinar, sua implementação encontrou barreiras relacionadas à formação docente, à infraestrutura escolar e à diversidade regional (Libâneo; Duarte, 2006). A BNCC procura superar essas lacunas, ao organizar de forma detalhada as competências, habilidades e objetivos de aprendizagem, articulando dimensões cognitivas, sociais e emocionais do desenvolvimento estudantil (BRASIL, 2017).

A construção da BNCC foi pautada em três dimensões centrais: competências gerais, áreas do conhecimento e diretrizes por etapa de ensino. As competências gerais incluem direitos de aprendizagem e desenvolvimento, como pensamento crítico, comunicação, argumentação, cooperação, responsabilidade e cidadania (BRASIL, 2017). Essas competências dialogam com a perspectiva de Freire (1996), que enfatiza a educação como prática social e ética, voltada para a formação de sujeitos capazes de agir criticamente na sociedade. Biesta (2013) reforça essa dimensão, argumentando que a educação deve ir além da instrução e da preparação técnica, promovendo socialização, subjetivação e participação cidadã.

A estrutura da BNCC por áreas do conhecimento incorpora Linguagens e suas tecnologias, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas, mas também estabelece competências socioemocionais e habilidades transversais, reforçando a visão de formação integral prevista na LDB (BRASIL, 1996, art. 1º). Essa abordagem interdisciplinar evidencia continuidade histórica com os PCN, ao mesmo tempo em que detalha progressões de aprendizagem e expectativas claras por série, possibilitando acompanhamento sistemático do desenvolvimento do estudante (BRASIL, 2017).

Um aspecto central da BNCC é a flexibilidade curricular, que permite que escolas e redes de ensino adaptem o currículo às especificidades locais, respeitando contextos culturais, regionais e socioeconômicos. De acordo com Charlot (2000), a mediação docente e a contextualização curricular são fundamentais para que políticas normativas se traduzam em aprendizagem significativa. Tardif (2014) complementa que a implementação bem-sucedida da BNCC depende da formação continuada de professores e do suporte institucional, reafirmando que currículo não é apenas um documento, mas um processo vivo, mediado por sujeitos educativos.

A BNCC também representa um esforço de articulação entre etapas da educação básica, unificando referências desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Essa articulação busca reduzir desigualdades educacionais, garantindo que todos os estudantes tenham acesso a aprendizagens essenciais, independentemente de sua localização ou rede de ensino (BRASIL, 2017). Nesse sentido, a BNCC dialoga diretamente com os princípios da LDB, que estabelece a educação básica como direito de todos, com atenção à diversidade e à formação integral (BRASIL, 1996, art. 2º–3º).

No entanto, a implementação da BNCC enfrentou desafios complexos, semelhantes aos dos PCN, porém em escala ampliada. Estudos apontam que a diversidade socioeconômica das redes de ensino, a formação docente desigual e a resistência a mudanças curriculares são fatores que podem comprometer a efetividade das diretrizes nacionais (Libâneo; Duarte, 2006). Além disso, a centralização normativa da BNCC exige equilíbrio entre uniformidade e flexibilidade, para não engessar práticas pedagógicas ou reduzir a capacidade da escola de inovar conforme seu contexto. Como destaca Saviani (2008), políticas educacionais devem ser interpretadas e adaptadas à realidade escolar, garantindo que normas legais se traduzam em experiências de aprendizagem significativas.

A BNCC também reforça o papel da formação integral e cidadã, ao integrar competências cognitivas, socioemocionais e éticas. Esse enfoque amplia o conceito tradicional de currículo, aproximando-se da perspectiva defendida por Dewey (1979), segundo a qual a educação deve articular conhecimento, experiência e realidade social. Assim, a BNCC representa a consolidação normativa de décadas de evolução curricular, iniciada com a LDB e os PCN, e orienta a prática pedagógica de forma

articulada e sistemática, oferecendo um marco de referência nacional para toda a educação básica.

Em síntese, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é o ponto culminante do percurso histórico e normativo da educação básica brasileira, consolidando aprendizagens essenciais, competências e habilidades em um marco nacional, mas flexível o suficiente para respeitar a diversidade local. Ao articular princípios democráticos, interdisciplinaridade, formação integral e desenvolvimento social, a BNCC representa um esforço de síntese entre legislação, políticas curriculares e prática pedagógica, reforçando a educação como direito social, instrumento de cidadania e espaço de formação crítica e ética (BRASIL, 2017; Freire, 1996; Biesta, 2013; Libâneo; Duarte, 2006).

1.5 Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa: currículo, políticas públicas, prática pedagógica e formação docente

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa, publicados pelo Ministério da Educação em 1998, constituem um marco relevante no conjunto das políticas públicas educacionais brasileiras voltadas à reorganização curricular do Ensino Fundamental. Elaborados no contexto das reformas educacionais da década de 1990, os PCN emergem em um cenário de ampliação do acesso à escola básica e de intensificação dos debates acerca da qualidade do ensino, da equidade educacional e do papel social da escola. Nesse sentido, os Parâmetros assumem caráter orientador, buscando estabelecer referenciais comuns para o ensino, sem, contudo, eliminar a autonomia dos sistemas de ensino e das instituições escolares (BRASIL, 1998).

Enquanto política pública, os PCN expressam uma concepção de currículo que ultrapassa a ideia de mera prescrição de conteúdos, ao se apresentarem como um documento que articula princípios teóricos, objetivos educacionais e orientações metodológicas. No campo da Língua Portuguesa, essa articulação revela-se particularmente significativa, uma vez que o documento propõe uma mudança de paradigma em relação às abordagens tradicionais de ensino, historicamente centradas na normatização gramatical e na fragmentação dos saberes linguísticos.

No âmbito curricular, os PCN fundamentam-se em uma concepção de linguagem como prática social, compreendendo a língua como instrumento de interação, produção de sentidos e constituição dos sujeitos em contextos históricos e

culturais específicos. Essa perspectiva rompe com uma visão estruturalista e normativa da língua, ao reconhecer que os usos linguísticos são atravessados por relações sociais, valores culturais e intencionalidades comunicativas. Essa concepção é explicitada no próprio documento, conforme se observa a seguir:

A linguagem é uma forma de ação interindividual orientada por uma finalidade específica; é um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história. (BRASIL, 1998, p. 20).

A partir dessa compreensão, o currículo de Língua Portuguesa passa a ser orientado pelo trabalho com textos e gêneros discursivos socialmente situados, o que implica considerar as condições de produção, circulação e recepção dos discursos. Tal orientação dialoga diretamente com as contribuições teóricas de Antunes, para quem ensinar língua portuguesa significa promover experiências reais de uso da linguagem, em que ler, escrever e falar são práticas indissociáveis das finalidades sociais da comunicação (Antunes, 2003).

Enquanto documento de política pública, os PCN também explicitam um compromisso com a formação para a cidadania, ao reconhecer que o domínio da linguagem é condição fundamental para a participação social e para o exercício de direitos. O ensino de Língua Portuguesa é compreendido, assim, como elemento central na formação de sujeitos capazes de atuar criticamente nas diversas esferas da vida social, conforme explicitado no trecho a seguir:

O ensino de Língua Portuguesa deve garantir aos alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, ampliando suas possibilidades de participação social por meio da leitura, da escrita e da oralidade. (BRASIL, 1998, p. 7).

Essa orientação reforça o caráter político do currículo, ao evidenciar que as escolhas curriculares estão diretamente relacionadas a um projeto de sociedade. Antunes (2009) corrobora essa perspectiva ao afirmar que o ensino de língua não pode ser reduzido a uma prática técnica ou instrumental, mas deve contribuir para a formação crítica dos sujeitos, possibilitando-lhes compreender e intervir nos contextos sociais em que estão inseridos.

No que se refere à organização curricular, os PCN estruturam os conteúdos de Língua Portuguesa em três eixos fundamentais: língua oral, língua escrita e análise e

reflexão sobre a língua. Essa organização busca superar a fragmentação tradicional do ensino, propondo uma articulação entre práticas de uso da linguagem e reflexão metalinguística. O documento destaca a importância dessa integração ao afirmar que:

A prática pedagógica deve considerar a articulação entre o uso da língua oral e escrita e a reflexão sobre a língua, evitando o tratamento fragmentado dos conteúdos e favorecendo aprendizagens significativas. (BRASIL, 1998, p. 33).

Essa proposta curricular exige mudanças significativas na prática pedagógica, uma vez que demanda do professor um planejamento didático que integre leitura, produção textual e análise linguística de forma contextualizada. O docente deixa de ocupar exclusivamente o papel de transmissor de conteúdo para assumir a função de mediador do processo de aprendizagem, criando situações didáticas que favoreçam a interação, a problematização e a construção de sentidos.

Um dos pontos centrais da proposta dos PCN diz respeito à abordagem da gramática no ensino de Língua Portuguesa. O documento defende que a análise e reflexão sobre a língua estejam a serviço das práticas discursivas, evitando o ensino mecânico e descontextualizado de regras gramaticais. Essa concepção encontra forte ressonância nas reflexões de Antunes, que critica o ensino gramatical desvinculado do uso efetivo da língua, conforme destacado no excerto a seguir:

A gramática só tem sentido quando colocada a serviço da compreensão e da produção de textos; fora disso, transforma-se em um conjunto de regras decoradas, sem função comunicativa real. (ANTUNES, 2003, p. 85).

Ao defender a centralidade do texto e das práticas discursivas, os PCN reforçam a necessidade de práticas pedagógicas que possibilitem aos alunos compreender a língua em funcionamento, ampliando sua competência comunicativa. Tal orientação pressupõe um professor capaz de articular conhecimentos linguísticos, discursivos e didáticos, o que evidencia a relação intrínseca entre currículo e formação docente.

As implicações dos PCN para a formação docente são amplas e complexas. A implementação de suas diretrizes exige professores com sólida formação teórica, capazes de compreender a linguagem em sua dimensão social e discursiva, bem como de refletir criticamente sobre sua própria prática pedagógica. O documento

reconhece a centralidade do professor no processo de concretização das orientações curriculares, ao destacar que as propostas dos PCN só se efetivam por meio da ação docente (BRASIL, 1998).

Essa perspectiva é reforçada por Antunes, ao afirmar que as mudanças no ensino de Língua Portuguesa dependem diretamente do investimento em processos formativos que possibilitem ao professor reinterpretar e ressignificar as orientações curriculares à luz das realidades escolares:

Não há mudança efetiva no ensino de Língua Portuguesa sem investimento na formação do professor, pois é ele quem interpreta, seleciona e transforma as orientações curriculares em prática pedagógica concreta. (ANTUNES, 2009, p. 42).

Dessa forma, os PCN de Língua Portuguesa não apenas orientam o currículo escolar, mas também interpelam as políticas de formação docente, ao demandar processos de formação inicial e continuada que promovam o aprofundamento teórico, a reflexão crítica e o desenvolvimento profissional dos professores. A efetivação das propostas dos PCN, portanto, está diretamente relacionada às condições de trabalho docente, ao acesso à formação continuada e ao reconhecimento do professor como sujeito central na construção do currículo.

Por fim, embora os PCN tenham sido posteriormente complementados por documentos normativos mais recentes, como a Base Nacional Comum Curricular, eles permanecem como um referencial teórico e histórico fundamental para a compreensão das políticas curriculares no Brasil. Sua contribuição para a consolidação de uma concepção discursiva do ensino de Língua Portuguesa e para a articulação entre currículo, políticas públicas, prática pedagógica e formação docente mantém-se relevante no debate educacional contemporâneo.

1.6 A Base Nacional Comum Curricular e o Ensino de Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, representa um marco nas políticas públicas educacionais brasileiras, pois define as aprendizagens essenciais que devem ser garantidas a todos os estudantes da Educação Básica. A BNCC surge em um contexto de consolidação de políticas

voltadas à equidade, à qualidade do ensino e à redução das desigualdades educacionais, oferecendo parâmetros claros para a elaboração de currículos em todas as redes de ensino (BRASIL, 2017).

No Ensino Fundamental – Anos Finais, a BNCC organiza o ensino de Língua Portuguesa em competências e habilidades que devem ser desenvolvidas de maneira progressiva, garantindo que todos os estudantes alcancem os direitos de aprendizagem previstos para cada etapa. Ao mesmo tempo, o documento preserva a autonomia dos sistemas e das escolas, permitindo que o currículo seja contextualizado conforme as realidades locais e as necessidades dos alunos (BRASIL, 2017). Essa dupla dimensão — normativa e flexível — faz da BNCC um instrumento central na articulação entre currículo, políticas públicas e prática pedagógica.

O componente de Língua Portuguesa é estruturado a partir da concepção de linguagem como prática social, considerando a língua não apenas como objeto de estudo, mas como instrumento de interação e participação social. Nesse sentido, a BNCC aproxima-se de abordagens discursivas defendidas por teóricos da linguagem, que destacam que o ensino de língua deve partir da análise de textos e gêneros situados em contextos reais de comunicação (BRASIL, 2017). O documento enfatiza:

A linguagem é entendida como prática social, o que implica considerar os textos como produções situadas, relacionadas a contextos de uso, a interlocutores e a finalidades comunicativas específicas. (BRASIL, 2017, p. 65).

Essa concepção implica que a aprendizagem de Língua Portuguesa deve integrar leitura, escrita, oralidade e análise linguística, evitando fragmentações tradicionais que separavam gramática, interpretação de texto e produção textual. Ao articular essas dimensões, a BNCC fortalece a função social da linguagem e contribui para a formação cidadã, preparando os estudantes para participarem criticamente das práticas sociais (BRASIL, 2017).

1.6.1 Campos de atuação e gêneros textuais

A BNCC organiza o componente de Língua Portuguesa em campos de atuação, que orientam a seleção de gêneros textuais e práticas de linguagem, garantindo que o ensino seja significativo e contextualizado. Os campos são:

Campo jornalístico-midiático: trabalhos com notícias, reportagens, resenhas e análises de conteúdos veiculados em mídias digitais, incentivando a leitura crítica de informações e a produção textual com consciência do público-alvo;

Campo artístico-literário: exploração de textos literários de diferentes gêneros, promovendo fruição estética, interpretação e produção criativa;

Campo da vida pública: desenvolvimento de práticas argumentativas, discursivas e informativas que permitam a participação dos estudantes em debates, produções escritas e exposições orais;

Campo das práticas de estudo e pesquisa: atividades voltadas à compreensão de textos acadêmicos, produção de relatórios, sínteses e pesquisas orientadas, fortalecendo habilidades de estudo autônomo (BRASIL, 2017).

Essa organização possibilita que os professores selecionem conteúdos e atividades de forma contextualizada, articulando a aprendizagem de Língua Portuguesa com questões sociais, culturais e tecnológicas contemporâneas, promovendo aprendizagem significativa e cidadania.

1.6.2 Competências gerais da BNCC e Língua Portuguesa

As 10 competências gerais da BNCC orientam todas as etapas da Educação Básica e são articuladas ao ensino de Língua Portuguesa. Destacam-se:

Comunicativa e linguística: competência de compreender e usar diferentes linguagens de forma crítica, ética e responsável;

Argumentativa: habilidade de produzir e analisar discursos em diferentes contextos sociais, defendendo ideias com clareza e coerência;

Empática e ética: desenvolvimento de consciência social, cultural e ambiental, articulando práticas de linguagem com participação cidadã (BRASIL, 2017).

A integração dessas competências com os campos de atuação do componente linguístico permite que o ensino de Língua Portuguesa contribua de forma efetiva para a formação integral do estudante, articulando conhecimento, habilidades e valores.

1.7 Prática pedagógica e mediação docente

A BNCC enfatiza a necessidade de que a prática pedagógica seja planejada de forma significativa, contextualizada e integrada. A leitura e produção de textos devem ocorrer em situações reais de comunicação, e a análise linguística deve apoiar a

compreensão e produção textual. Assim, o professor assume o papel de mediador da aprendizagem, selecionando gêneros textuais, problematizando usos da linguagem e promovendo a reflexão crítica dos estudantes (BRASIL, 2017).

Autores como Antunes (2009) reforçam que:

Não há mudança efetiva no ensino de Língua Portuguesa sem investimento na formação do professor, pois é ele quem interpreta, seleciona e transforma as orientações curriculares em prática pedagógica concreta. (ANTUNES, 2009, p. 42).

Nesse sentido, a BNCC destaca que a formação docente é condição indispensável para a implementação das aprendizagens essenciais, contemplando tanto a formação inicial quanto continuada, com ênfase na reflexão crítica sobre práticas pedagógicas e contextualização do currículo:

A implementação da BNCC exige processos formativos que possibilitem aos professores compreender os fundamentos pedagógicos do documento e refletir criticamente sobre suas práticas, de modo a garantir aprendizagens significativas para todos os estudantes. (BRASIL, 2017, p. 16).

1.8 Currículo, políticas públicas e equidade

A BNCC atua como instrumento de políticas públicas, promovendo equidade e orientando a organização curricular em todo o país. Ao definir direitos de aprendizagem e competências essenciais, o documento oferece parâmetros claros para a avaliação e o acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes, garantindo que redes e escolas possam monitorar e assegurar a efetividade do ensino de Língua Portuguesa (BRASIL, 2017).

Ao mesmo tempo, a BNCC valoriza a autonomia docente e a contextualização curricular, permitindo que professores ajustem estratégias, selecionem conteúdos e adaptem atividades conforme o perfil e os interesses dos alunos, garantindo aprendizagem significativa e cidadania plena.

Em síntese, a BNCC para os Anos Finais do Ensino Fundamental consolida um ensino de Língua Portuguesa baseado em: Práticas sociais da linguagem, com centralidade no texto e nos gêneros discursivos; Integração de leitura, escrita, oralidade e análise linguística; Formação cidadã, com desenvolvimento de competências críticas e éticas; Mediação docente, destacando a importância da

formação inicial e continuada; Currículos contextualizados, promovendo equidade e aprendizagem significativa.

A BNCC, portanto, articula teoria, prática pedagógica e políticas públicas, oferecendo um referencial nacional estruturante para a aprendizagem de Língua Portuguesa nos Anos Finais, consolidando o papel da escola na formação integral do estudante.

1.9 O Documento Curricular para Goiás (DC-GO) e suas implicações no campo das políticas curriculares

O Documento Curricular para Goiás (DC-GO) configura-se como um instrumento normativo e orientador que materializa, em âmbito estadual, os pressupostos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), articulando-os às especificidades históricas, culturais e sociais do território goiano. Nesse sentido, o documento assume a função de mediação entre diretrizes nacionais e práticas pedagógicas locais, sendo concebido como um elemento estruturante das propostas curriculares das redes de ensino.

De acordo com o próprio documento, o DC-GO busca aproximar “a legislação curricular vigente em nosso país da realidade goiana”, constituindo-se como um instrumento indispensável para a organização das práticas pedagógicas e para a elaboração de projetos político-pedagógicos nas escolas (GOIÁS, 2019). Tal perspectiva evidencia a compreensão de currículo como prática social, na medida em que não se restringe a uma prescrição de conteúdos, mas envolve processos de produção de significados e construção de identidades.

Essa concepção é explicitada quando o documento adota a definição de currículo das Diretrizes Curriculares Nacionais, entendendo-o como um “conjunto de práticas que proporcionam a produção, a circulação e o consumo de significados no espaço social”, destacando seu papel na constituição das identidades dos sujeitos (GOIÁS, 2019). Dessa forma, o DC-GO se afasta de uma visão estritamente tecnicista e incorpora uma abordagem mais ampla, alinhada às discussões contemporâneas do campo das políticas curriculares.

Além disso, o documento enfatiza a valorização da chamada “goianidade”, buscando integrar elementos culturais e regionais às diferentes áreas do conhecimento. Essa diretriz revela uma tentativa de contextualização curricular, ao

considerar as especificidades locais como parte constitutiva do processo educativo. Contudo, estudos indicam que essa integração nem sempre se concretiza de maneira efetiva em todos os componentes curriculares, ocorrendo, por vezes, de forma pontual ou superficial (Silva; Nascimento, 2024).

No que se refere à sua construção, o DC-GO foi elaborado em consonância com reformas educacionais recentes, especialmente aquelas relacionadas ao Novo Ensino Médio, evidenciando a influência de políticas educacionais de caráter nacional e internacional. Nesse contexto, observa-se que o documento também reflete tensões entre a padronização curricular e a necessidade de atender às demandas locais, bem como entre a formação integral dos estudantes e as exigências do mundo do trabalho (Silva, 2024).

Ao aprofundar a análise do DC-GO, torna-se relevante considerar que sua materialização nas práticas escolares depende de processos interpretativos realizados pelos sujeitos envolvidos na educação. O currículo prescrito, portanto, não se efetiva de forma linear, sendo constantemente ressignificado no cotidiano das instituições de ensino. Nessa direção, Moreira e Candau (2007) compreendem o currículo como um espaço de disputas simbólicas e culturais, no qual diferentes concepções de conhecimento e formação entram em tensão.

Essa perspectiva permite problematizar o fato de que, embora o DC-GO esteja estruturado a partir de competências e habilidades alinhadas à BNCC, ele se insere em um contexto mais amplo de reformas educacionais que têm sido criticadas por priorizar uma racionalidade técnica e instrumental. Apple (2006) argumenta que políticas curriculares contemporâneas frequentemente incorporam mecanismos de padronização e controle, o que pode impactar a autonomia docente e limitar práticas pedagógicas mais críticas e contextualizadas.

Além disso, a ênfase na organização curricular por competências demanda uma análise cuidadosa quanto aos seus efeitos na formação dos estudantes. Saviani (2013) alerta que abordagens centradas predominantemente em competências podem levar ao esvaziamento dos conteúdos científicos, ao privilegiar saberes pragmáticos em detrimento de uma formação teórica sólida. Essa crítica torna-se pertinente ao se considerar que o DC-GO busca conciliar formação integral e preparação para o mundo do trabalho, o que pode gerar ambiguidades na definição das finalidades educacionais.

Por outro lado, é importante reconhecer que o documento também dialoga com perspectivas contemporâneas que valorizam a contextualização do ensino. Sacristán (2013) entende o currículo como uma construção cultural situada, resultante de escolhas sociais e políticas sobre o conhecimento escolar. Nessa direção, a incorporação da “goianidade” pode ser interpretada como uma tentativa de aproximar o currículo das realidades locais, ainda que sua efetivação dependa das condições concretas de implementação.

Ademais, a implementação do DC-GO evidencia desafios relacionados à formação de professores e às condições de trabalho docente. Pimenta (2012) destaca que reformas curriculares somente se consolidam quando acompanhadas de políticas consistentes de formação e valorização profissional. Assim, a efetividade do documento está diretamente vinculada à capacidade do sistema educacional de oferecer suporte adequado aos professores, possibilitando que estes atuem como sujeitos ativos na construção do currículo em ação.

Dessa forma, a análise do DC-GO reforça a compreensão de que documentos curriculares não podem ser avaliados apenas por sua estrutura normativa ou por seus fundamentos teóricos, mas sobretudo por suas possibilidades de concretização nas práticas educativas. Isso implica reconhecer o currículo como um processo dinâmico, atravessado por múltiplas determinações, no qual coexistem intencionalidades políticas, limitações institucionais e potencialidades transformadoras.

1.10 A Prática Docente e a Análise Comparativa das Avaliações Externas: Um Olhar sobre o Cotidiano Escolar

A compreensão da educação como um fenômeno intrinsecamente ligado ao processo histórico e social constitui o alicerce desta investigação. Ao longo de mais de 15 anos de atuação na educação básica, a vivência no cotidiano escolar permitiu-me compreender que a prática pedagógica não é um ato isolado, mas uma ação complexa que demanda reflexão constante sobre os resultados e os processos de aprendizagem. É a partir dessa trajetória que nasce o interesse em pesquisar a comparação de provas externas em Língua Portuguesa, especificamente através da análise das avaliações do CAEd aplicadas em duas turmas de uma mesma instituição. Essa escolha justifica-se pela necessidade de compreender como variáveis pedagógicas e metodológicas podem influenciar o desempenho de grupos inseridos

em um mesmo contexto socioespacial, visando, acima de tudo, a melhora da prática docente.

A fundamentação teórica que sustenta este capítulo corrobora a ideia de que a educação extrapola a simples transmissão de conteúdos. Conforme aponta Libâneo (2013), a educação deve ser vista como um processo permanente de formação humana, sendo que "a prática educativa é o processo pelo qual o sujeito se humaniza, apropriando-se da cultura produzida historicamente". Sob essa ótica, os dados fornecidos pelas avaliações externas não podem ser interpretados como números frios, mas como indicadores de como essa apropriação cultural está ocorrendo em cada grupo de alunos. Ao comparar os resultados do CAEd entre duas turmas da mesma escola, busco identificar padrões de aprendizagem que auxiliem na construção de intervenções mais assertivas e equânimes.

Nesse cenário, o papel do professor como pesquisador da sua própria prática ganha centralidade. Maurice Tardif (2014) reforça que o saber docente é plural, constituído pela amálgama, no tempo, dos saberes provenientes da formação profissional e dos saberes da experiência. É justamente essa "amálgama" que me permite olhar para as avaliações externas com um critério pedagógico apurado, percebendo que a avaliação deve servir como um instrumento formativo. Saviani (2008), ao discutir a democratização do saber, defende que a função da escola é garantir a aquisição de instrumentos que possibilitem a leitura crítica da realidade. Assim, o estudo comparativo das turmas permite diagnosticar se as estratégias de ensino estão cumprindo esse papel social ou se estão reproduzindo desigualdades.

Entretanto, é necessário exercer uma postura crítica diante da utilização desses indicadores. Biesta (2013) adverte que a excessiva valorização daquilo que pode ser mensurado pode levar a educação a privilegiar apenas os aspectos passíveis de medição, relegando a segundo plano dimensões formativas que, embora essenciais, não são facilmente quantificáveis. Para um professor com uma década e meia de experiência, essa citação ressoa como um lembrete ético: a análise dos resultados de Língua Portuguesa nas avaliações do CAEd deve estar a serviço da subjetividade do aluno e da qualidade social da educação, e não apenas do cumprimento de metas estatísticas.

Dessa forma, este capítulo justifica a pesquisa ao unir o rigor acadêmico das citações aqui expostas com o compromisso prático de quem vive a escola. A análise

das duas turmas pretende evidenciar que, embora os resultados externos apontem fragilidades em competências linguísticas, é na intervenção situada e no reconhecimento das especificidades de cada turma que reside a verdadeira possibilidade de recomposição da aprendizagem e de transformação da realidade educacional.

1.11 A Relevância da Pesquisa: Impactos na Práxis Docente e no Campo Científico

A importância deste tópico para a presente dissertação reside na possibilidade de converter o diagnóstico em prognóstico pedagógico. Ao verticalizar a análise sobre as discrepâncias de desempenho entre duas turmas de uma mesma escola, esta pesquisa afasta-se de uma visão puramente descritiva para assumir um caráter prescritivo e reflexivo. No contexto do ensino de Língua Portuguesa, onde a leitura e a produção de textos são eixos estruturantes, compreender as razões pelas quais um grupo avança na proficiência enquanto outro permanece retido em níveis básicos de letramento é fundamental para garantir a equidade educacional. Esta análise comparativa permite desvelar as "pedagogias invisíveis" que operam no cotidiano escolar, oferecendo dados concretos para que o planejamento bimestral, muitas vezes pautado em abstrações, seja reorientado por evidências locais e situadas.

Para a minha prática docente, após mais de 15 anos de atuação, este estudo representa um marco de renovação profissional. A sistematização da análise das avaliações do CAEd sob uma perspectiva científica obriga o professor a abandonar o "senso comum pedagógico" em favor de um ensino baseado em evidências. Conforme ressalta António Nóvoa (2017), a afirmação da profissão docente passa pela nossa capacidade de produzir conhecimento a partir da própria experiência. Assim, esta pesquisa contribui para a minha prática ao fornecer instrumentos para uma mediação mais assertiva, permitindo que a recomposição das aprendizagens não seja uma repetição de conteúdos não aprendidos, mas uma nova estratégia didática desenhada especificamente para as lacunas identificadas em cada turma.

No que tange às pesquisas na área de ensino de Língua Portuguesa, este trabalho oferece uma contribuição relevante ao tensionar a relação entre as avaliações de larga escala e a realidade micro das salas de aula. Frequentemente, as pesquisas acadêmicas focam em dados macroestruturais (nacionais ou estaduais),

deixando uma lacuna sobre como esses resultados são digeridos e transformados em ação dentro da unidade escolar. Este estudo preenche esse espaço ao demonstrar que a análise comparativa intramuros pode revelar nuances sobre o letramento que escapam aos índices gerais. Além disso, ao dialogar com autores como Bakhtin e Koch sobre a natureza social da linguagem, esta pesquisa reforça que o ensino de português deve ser, simultaneamente, um objeto de avaliação técnica e um processo de interação humana.

Por fim, a relevância deste tópico consolida-se na defesa de que a avaliação externa não deve ser um instrumento de controle, mas de emancipação. Ao integrar os resultados do CAEd à fundamentação histórico-crítica proposta por Saviani (2013), esta dissertação propõe um modelo de análise que valoriza o trabalho do professor como intelectual. A contribuição final para o campo do ensino é a reafirmação de que o sucesso na aprendizagem da língua materna em duas turmas distintas depende menos da padronização e mais da capacidade do docente em ler, interpretar e agir sobre as realidades que os dados, em sua linguagem cifrada, tentam nos comunicar todos os dias.

1.12 Marcos Regulatórios e Avaliações Oficiais: Entre a Norma e a Realidade do Ensino de Língua Portuguesa

A análise das avaliações externas, como as promovidas pelo CAEd e o SAEGO, não pode ser dissociada do robusto arcabouço legal que rege a educação brasileira. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) estabelece, em seu artigo 9º, a responsabilidade da União em assegurar um processo nacional de avaliação do rendimento escolar, visando à definição de prioridades e à melhoria da qualidade do ensino. Contudo, para um docente que vivencia a aplicação dessas diretrizes há mais de 15 anos, a observação das provas oficiais revela um fenômeno complexo: a transposição da lei em instrumentos de medida que, por vezes, ditam o ritmo do currículo praticado. No ensino de Língua Portuguesa, essa relação torna-se ainda mais sensível, uma vez que as matrizes de referência das avaliações passam a ser, na prática, o horizonte pedagógico de muitas redes de ensino.

Nesse contexto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) surge como o norteador das competências e habilidades essenciais, enfatizando a centralidade do texto e das práticas de linguagem. Entretanto, conforme observa Sacristán (2013), o

currículo é um território contestado e sua tradução em provas oficiais pode gerar o que o autor denomina de currículo avaliado, que nem sempre guarda fidelidade ao "currículo vivido" em sala de aula. Ao comparar duas turmas do 9º ano, percebo que as leis e diretrizes oferecem o esqueleto normativo, mas é a interpretação docente que confere carne e vida ao ensino. A importância de observar as provas oficiais reside, portanto, em compreender como os descritores de Língua Portuguesa — muitas vezes focados em habilidades isoladas de leitura — dialogam com a proposta de formação integral e crítica prevista no Documento Curricular para Goiás (DC-GO).

A reflexão crítica sobre essas avaliações deve considerar que, segundo Libâneo (2013), a avaliação é parte constitutiva do processo didático e deve ultrapassar uma função meramente burocrática de controle dos resultados, assumindo um papel formativo no acompanhamento da aprendizagem. Para a minha dissertação, esta observação é crucial, pois evidencia que, embora o CAEd forneça dados valiosos sobre a proficiência em leitura e gramática funcional, as leis que amparam a educação brasileira, como a Constituição Federal e o Estatuto da Criança e do Adolescente, preconizam o pleno desenvolvimento da pessoa. Assim, o ensino de Língua Portuguesa, sob a égide das provas oficiais, corre o risco de tornar-se meramente instrumental se não houver uma mediação docente que recupere o caráter humanizador da palavra.

Por fim, a contribuição deste tópico para a pesquisa e para a minha prática docente reside na desmistificação das provas oficiais como vereditos absolutos. As leis e diretrizes educacionais brasileiras são das mais avançadas do mundo no que tange à garantia de direitos; o desafio, que esta pesquisa pretende enfrentar, é alinhar o rigor dessas normativas e a objetividade das avaliações externas com uma pedagogia histórico-crítica. Como afirma Saviani (2013), o domínio da linguagem é uma ferramenta de luta e de inserção social. Portanto, observar as provas oficiais sob a lente da lei e da experiência docente é o caminho para garantir que a avaliação seja um degrau para a emancipação, e não um muro que segrega turmas e estudantes por meio de índices de desempenho.

1.12.1 Marcos Regulatórios e o Ensino de Língua Portuguesa

Essa análise não pode ser dissociada do arcabouço legal que rege a educação brasileira. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96)

estabelece a responsabilidade estatal em assegurar processos nacionais de avaliação, mas é na interpretação dessas normas que o ensino de Língua Portuguesa encontra seus maiores desafios. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enfatiza a centralidade das práticas de linguagem, contudo, a tradução dessas competências em provas oficiais pode gerar o que Sacristán (2013) denomina de "currículo avaliado", que nem sempre guarda fidelidade à complexidade das interações humanas em sala de aula.

A reflexão crítica aqui proposta considera que a avaliação oficial, embora necessária, não pode se reduzir ao controle burocrático. Conforme Saviani (2013), o domínio da linguagem é uma ferramenta de inserção social e luta. Portanto, observar as provas oficiais sob a lente da lei e da investigação científica é o caminho para garantir que a avaliação seja um degrau para a emancipação, e não um muro que segrega estudantes por níveis de proficiência.

1.12.2 Transição para a Análise de Dados

A passagem da norma à prática exige, portanto, um mergulho nos dados. O diálogo entre a diretriz legal e a realidade das turmas culmina na necessidade imperiosa de olhar para os números como pontos de partida para a intervenção pedagógica. Encerra-se aqui a fundamentação teórica e normativa para dar lugar ao escrutínio das evidências coletadas. No capítulo que se inicia a seguir, apresentarei a Análise das Avaliações, onde os índices de proficiência de ambas as turmas de 9º ano serão decompostos e comparados, transformando os resultados do CAEd em um mapa de prioridades que guiará a próxima etapa desta investigação.

**EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA: CONCEITOS, ORIGENS E
CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA**

“Educar é viajar no mundo do outro, sem nunca penetrar nele. É usar o que passamos para transformar no que somos.”

Augusto Cury

As discussões sobre Educação Linguística têm ganhado cada vez mais espaço nas pesquisas voltadas ao ensino de Língua Portuguesa, principalmente diante das mudanças sociais, culturais, tecnológicas e educacionais que marcam a sociedade contemporânea. Em um cenário em que as informações circulam rapidamente, diferentes linguagens convivem o tempo todo e as formas de interação mudam constantemente, já não faz sentido pensar o ensino de língua apenas como estudo de regras gramaticais e estruturas fixas.

É nesse contexto que a Educação Linguística passa a ser entendida como uma proposta comprometida com a formação crítica dos sujeitos, considerando a linguagem como prática social, histórica, cultural e ideológica. Assim, ensinar Língua Portuguesa deixa de ser apenas transmitir conteúdos gramaticais e passa a envolver leitura, escrita, oralidade, interpretação e participação social por meio da linguagem.

Quando se observa a realidade das escolas públicas brasileiras — especialmente em cidades do interior, como Mozarlândia, em Goiás — essa discussão se torna ainda mais importante. Em muitos casos, é a escola que possibilita aos estudantes o contato mais sistematizado com práticas de leitura e escrita, com diferentes gêneros discursivos e com formas variadas de uso da linguagem.

Além disso, o próprio contexto sociocultural de Mozarlândia reforça essa necessidade. Os estudantes convivem diariamente com práticas de linguagem marcadas pela oralidade regional, pelas variedades linguísticas do interior goiano e pelas experiências culturais típicas das comunidades interioranas. Por isso, pensar a Educação Linguística nesse cenário significa reconhecer que a língua não é algo homogêneo, neutro ou estático, mas algo vivo, plural e diretamente ligado às experiências sociais dos sujeitos.

Durante muito tempo, o ensino de Língua Portuguesa no Brasil esteve centrado em uma perspectiva tradicional, fortemente baseada na gramática normativa. Nas escolas, predominava um modelo focado na memorização de regras, classificações e análises sintáticas descontextualizadas do uso real da língua. Nesse modelo, as práticas de leitura, escrita e oralidade acabavam ficando em segundo plano.

Segundo Palma et al. (2020), o ensino de língua foi historicamente orientado por uma perspectiva centrada nos aspectos formais da linguagem, em detrimento do desenvolvimento das competências comunicativas dos aprendentes-ensinantes.

Esse modelo tradicional trouxe consequências importantes, principalmente para estudantes das classes populares e de regiões interioranas. Muitas vezes, as variedades linguísticas utilizadas pelos alunos passaram a ser vistas como “erradas” ou “inferiores”, fortalecendo práticas de exclusão e preconceito linguístico.

Em Mozarlândia, por exemplo, essa realidade também pode ser percebida. Muitos estudantes utilizam marcas linguísticas próprias do interior goiano, influenciadas pela oralidade regional e pelas vivências culturais locais. Quando a escola ignora essas experiências ou as trata como inadequadas, o processo de aprendizagem tende a se distanciar ainda mais da realidade dos alunos.

Foi justamente diante dessas inquietações que começaram a surgir os estudos ligados à Educação Linguística. O termo ganhou mais visibilidade a partir da década de 1970, especialmente com as contribuições de Bernard Spolsky, pesquisador da Linguística Aplicada.

Segundo Palma et al. (2020), Spolsky propôs um novo campo de estudos que articulasse conhecimentos da Linguística e das Ciências Sociais para compreender melhor as relações entre língua e educação.

Os autores observam que

na década de 1970, a partir de seus estudos, Bernard Spolsky apresentou uma proposta de criação de um novo campo de pesquisa, dentro da Linguística Aplicada, que reuniria conhecimentos relacionados à Linguística e às Ciências Sociais. (Palma et al., 2020, p. 25).

A proposta de Spolsky representou um rompimento importante com os modelos excessivamente normativos e estruturalistas de ensino. A partir daí, a Educação Linguística passou a considerar não apenas os aspectos formais da língua, mas também os usos sociais da linguagem, as relações de poder presentes nos discursos e os contextos culturais em que os sujeitos estão inseridos.

Mais tarde, pesquisadores europeus ampliaram essas discussões. Em 1975, estudiosos italianos ligados ao Grupo de Intervenção e Estudo no Campo da Educação Linguística publicaram o documento “Dez teses para a educação linguística democrática”, defendendo um ensino baseado na valorização da diversidade linguística e na democratização das práticas de linguagem (Palma et al., 2020).

Essa ideia de uma Educação Linguística democrática tornou-se fundamental porque passou a reconhecer que todos os sujeitos possuem saberes linguísticos

legítimos, independentemente de sua origem social, econômica ou regional. Essa perspectiva é especialmente relevante quando se pensa a realidade de municípios interioranos, como Mozarlândia, onde as experiências linguísticas são profundamente marcadas pelas especificidades culturais locais.

Com o passar do tempo, os estudos em Educação Linguística passaram a dialogar com áreas como Sociolinguística, Estudos do Letramento, Linguística Textual, Análise do Discurso e Linguística Aplicada Crítica. Assim, consolidou-se uma compreensão da linguagem como prática social e instrumento de participação cidadã.

No Brasil, essas discussões ganharam força principalmente a partir das décadas de 1980 e 1990, impulsionadas pelas críticas ao ensino tradicional de gramática. Pesquisadores como Geraldi, Antunes, Travaglia, Kleiman, Bagno e Bortoni-Ricardo passaram a defender um ensino voltado aos usos sociais da linguagem, à leitura, à produção textual e à reflexão crítica sobre a língua.

Ferraz (2024) destaca que a Educação Linguística precisa ser compreendida para além de uma formação puramente técnica da língua, envolvendo também dimensões culturais, sociais e humanas. Essa compreensão é especialmente importante quando se observa o contexto das escolas públicas de Mozarlândia. Em muitos casos, os estudantes possuem pouco acesso a determinadas práticas de letramento fora da escola, fazendo com que a instituição escolar assuma papel central no desenvolvimento das competências leitoras, escritoras e interpretativas.

Nesse sentido, a Educação Linguística aparece como importante instrumento de inclusão social e ampliação da cidadania, permitindo que os estudantes desenvolvam não apenas habilidades linguísticas, mas também capacidades críticas de leitura da realidade. Assim, as perspectivas contemporâneas da Educação Linguística dialogam fortemente com abordagens críticas de ensino. Pessoa et al. (2018) afirmam que os estudos em Educação Linguística crítica têm crescido significativamente no Brasil, aproximando-se dos letramentos críticos, dos multiletramentos e dos estudos decoloniais.

De acordo com Pessoa et al. (2018), a Educação Linguística tem incorporado, de forma crescente, perspectivas críticas desde o início do século XXI, fortalecendo concepções de ensino que compreendem a linguagem como prática social e instrumento de participação cidadã. Essas perspectivas partem da ideia de que a linguagem não é neutra, mas atravessada por relações de poder, ideologias e disputas

sociais. Assim, ensinar Língua Portuguesa também significa oferecer aos estudantes condições para compreender discursos, interpretar posicionamentos ideológicos e atuar de forma crítica na sociedade.

Essa discussão se relaciona diretamente com pesquisas sobre avaliações externas, como o SAEGO. Isso porque essas avaliações não analisam apenas conhecimentos gramaticais isolados, mas também competências ligadas à leitura, interpretação textual, compreensão discursiva e construção de sentidos.

No caso desta pesquisa, desenvolvida a partir da análise do SAEGO em turmas de 9º ano de Mozarlândia, a Educação Linguística oferece fundamentos importantes para compreender quais competências linguísticas são valorizadas pelos sistemas avaliativos e como elas dialogam com o ensino de Língua Portuguesa na educação básica.

Além disso, a Educação Linguística contemporânea passou a dialogar intensamente com os estudos dos letramentos e dos multiletramentos. Costa et al. (2021) afirmam que os estudos sobre letramentos críticos e multiletramentos evidenciam a necessidade de repensar as práticas pedagógicas diante das novas demandas sociais e tecnológicas.

As transformações digitais mudaram profundamente as formas de ensinar, aprender e produzir sentidos. Por isso, a Educação Linguística precisa considerar as múltiplas linguagens que circulam na sociedade contemporânea, incluindo textos multimodais, recursos digitais e práticas comunicativas mediadas pelas tecnologias.

Mesmo sendo uma cidade do interior goiano, Mozarlândia também vivencia esses impactos. Os estudantes estão constantemente conectados a redes sociais, aplicativos de comunicação e diferentes plataformas digitais. Assim, o ensino de Língua Portuguesa não pode permanecer limitado apenas à gramática normativa, mas precisa dialogar com as experiências reais e os contextos socioculturais dos estudantes.

Outro ponto importante envolve a relação entre Educação Linguística e formação docente. Szundy (2019) afirma que documentos oficiais, como a BNCC, funcionam como “gêneros pré-figurativos”, orientando práticas curriculares e expectativas sociais sobre o ensino e a formação de professores.

Segundo a autora, as políticas curriculares refletem determinadas ideologias linguísticas e acabam legitimando formas específicas de compreender a linguagem e

os letramentos. Dessa maneira, analisar documentos curriculares e avaliações externas torna-se essencial para entender quais concepções de língua orientam o ensino de Língua Portuguesa no Brasil.

Essa reflexão também se aplica ao contexto de Mozarlândia, já que as escolas públicas do município estão inseridas nas políticas curriculares nacionais e nos sistemas de avaliação em larga escala. Compreender os fundamentos da Educação Linguística permite, portanto, analisar criticamente as competências cobradas pelo SAEGO e refletir sobre seus impactos nas práticas pedagógicas.

As discussões sobre formação docente também passaram a incorporar perspectivas mais críticas e emancipatórias. Oliveira (2014) afirma que muitos cursos de formação ainda permanecem presos a modelos “racional-técnico-utilitaristas”, excessivamente centrados em métodos e técnicas descontextualizadas da realidade social.

O autor destaca que

as teorizações provenientes desses trabalhos têm evidenciado a importância de se pensar a complexidade existente em sala de aula como espaço de negociação de artefatos sociais, culturais, ideológicos e econômicos (Oliveira, 2014, p. 1).

Essa perspectiva aproxima-se diretamente da Educação Linguística crítica, que compreende o ensino de língua como prática social e política. Em cidades do interior, como Mozarlândia, essa discussão se torna ainda mais relevante, já que a escola frequentemente representa um dos principais espaços de formação crítica dos estudantes.

As discussões mais recentes da área também passaram a enfatizar os letramentos críticos, os multiletramentos e as perspectivas de transformação social. Tilio e Rocha (2024) defendem uma Educação Linguística pautada em uma postura crítico-afetiva, articulando criticidade, afetividade e práticas emancipatórias.

Tilio e Rocha (2024) defendem uma Educação Linguística fundamentada em uma postura crítico-afetiva, compreendendo que a formação linguística deve articular criticidade, sensibilidade e compromisso com as práticas sociais da linguagem. Essa visão reforça a ideia de que o ensino de Língua Portuguesa não deve se limitar ao domínio técnico da língua, mas contribuir também para a formação humana, ética e crítica dos estudantes.

No contexto desta pesquisa, desenvolvida a partir da análise do SAEGO em turmas de 9º ano de Mozarlândia, essa perspectiva se mostra extremamente relevante. Isso porque as avaliações externas exigem dos estudantes competências relacionadas à construção de sentidos, interpretação e análise discursiva.

Assim, compreender a origem, os fundamentos e os desdobramentos da Educação Linguística torna-se essencial para analisar criticamente o ensino de Língua Portuguesa na contemporaneidade. Em contextos interioranos, como o de Mozarlândia, essa discussão ganha ainda mais importância, pois permite reconhecer as experiências linguísticas locais, valorizar a diversidade cultural e refletir sobre os impactos das políticas curriculares e avaliativas na formação linguística dos estudantes.

2.1 Breve Percurso Histórico da Evolução das Pesquisas em Educação Linguística

A evolução das pesquisas em Educação Linguística está diretamente ligada às mudanças nas formas de compreender currículo, ensino e aprendizagem ao longo das últimas décadas. Conforme os estudos da linguagem passaram a enxergar a língua como prática social e interativa, tornou-se necessário repensar não apenas os conteúdos ensinados nas escolas, mas também os próprios objetivos do ensino de Língua Portuguesa.

Nesse processo, os estudos da Linguística Aplicada tiveram papel fundamental, principalmente por defenderem uma aproximação maior entre teoria e prática social. A linguagem deixou de ser vista apenas como um objeto abstrato de análise e passou a ser entendida como elemento central das relações humanas, das identidades e das práticas culturais.

Ferraz (2024) destaca que linguagem, educação e sociedade são dimensões inseparáveis na formação humana. Essa compreensão ampliou significativamente as pesquisas em Educação Linguística, sobretudo porque passou a considerar o ensino de língua como espaço de construção crítica de sentidos e de participação social.

Ao longo dos anos 2000, os estudos da área passaram a dialogar fortemente com os conceitos de letramentos múltiplos, multiletramentos e letramentos críticos. As transformações tecnológicas e digitais mudaram profundamente as formas de interação social, exigindo da escola novas maneiras de compreender os processos de leitura e escrita.

Nesse cenário, a Educação Linguística passou a reconhecer que os sujeitos contemporâneos constroem sentidos por meio de diferentes linguagens, mídias e práticas comunicativas. Assim, leitura e escrita deixaram de ser entendidas apenas como habilidades técnicas e passaram a ser vistas como práticas sociais complexas, atravessadas por aspectos culturais, políticos e ideológicos.

Costa et al. (2021) afirmam que os multiletramentos procuram responder às novas demandas sociais e tecnológicas da contemporaneidade, ampliando as possibilidades de construção de sentidos na escola. Essa ampliação teórica permitiu que o ensino de Língua Portuguesa passasse a considerar diferentes gêneros discursivos, textos multimodais e práticas comunicativas presentes no cotidiano dos estudantes. Ao mesmo tempo, os estudos contemporâneos também começaram a enfatizar a importância da criticidade nos processos de ensino-aprendizagem. A linguagem passou a ser compreendida como espaço de disputa ideológica, construção de identidades e exercício de poder.

Pessoa et al. (2018) destacam que a Educação Linguística crítica busca problematizar práticas sociais, desigualdades e relações de poder presentes na linguagem. Dessa forma, ensinar Língua Portuguesa deixou de significar apenas o domínio da norma-padrão e passou a envolver também a capacidade de interpretar discursos, compreender posicionamentos ideológicos e atuar criticamente diante da realidade social.

Com isso, as pesquisas em Educação Linguística assumiram um caráter cada vez mais interdisciplinar, dialogando com áreas como Sociologia, Antropologia, Filosofia, Estudos Culturais e Pedagogia Crítica. Essa aproximação fortaleceu a compreensão de que os processos de ensino da linguagem não podem ser analisados isoladamente, mas precisam considerar os contextos históricos, sociais e culturais em que os sujeitos estão inseridos.

Outro aspecto importante nesse percurso envolve as discussões sobre formação docente. As pesquisas mais recentes passaram a defender que o professor de línguas precisa atuar como sujeito crítico e reflexivo, capaz de compreender a complexidade das práticas discursivas presentes no ambiente escolar.

Oliveira (2014) afirma que a formação docente precisa ultrapassar modelos tecnicistas e metodológicos, permitindo que os professores reflitam criticamente sobre as relações sociais, culturais e ideológicas que atravessam a educação.

Sobre isso, o autor afirma:

As teorizações provenientes desses trabalhos têm evidenciado a importância de se pensar a complexidade existente em sala de aula como espaço de negociação de artefatos sociais, culturais, ideológicos, econômicos, entre outras representações historicamente construídas (Oliveira, 2014, p. 1).

Essa perspectiva fortaleceu significativamente as pesquisas em Educação Linguística, principalmente porque passou a reconhecer que o ensino de língua envolve múltiplas dimensões humanas e sociais, não podendo se restringir apenas ao domínio técnico de conteúdos gramaticais.

Ao mesmo tempo, os estudos da área também começaram a questionar os impactos das políticas educacionais e das avaliações externas sobre o ensino de Língua Portuguesa. Documentos curriculares e avaliações em larga escala passaram a influenciar diretamente a organização curricular das escolas e as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula.

Szundy (2019) afirma que documentos curriculares como a BNCC funcionam como espaços de disputa ideológica, legitimando determinadas concepções de linguagem e letramento. Essa discussão se torna especialmente importante nas pesquisas voltadas às avaliações externas, já que esses exames refletem determinadas concepções de leitura, escrita e aprendizagem linguística.

No contexto contemporâneo, a Educação Linguística também passou a dialogar mais intensamente com debates relacionados à inclusão, diversidade e justiça social. Os estudos da área passaram a defender a necessidade de reconhecer a pluralidade linguística e cultural presente na sociedade, combatendo práticas de exclusão e preconceito linguístico.

As contribuições da Sociolinguística foram fundamentais nesse processo, especialmente ao demonstrarem que as variedades linguísticas populares não constituem formas “erradas” de linguagem, mas expressões legítimas da diversidade cultural e social dos sujeitos.

Módoło (2005), ao discutir os estudos de Bortoni-Ricardo, afirma que o chamado “erro linguístico” deve ser compreendido como diferença entre variedades da língua, e não como deficiência do estudante. Essa perspectiva contribuiu para fortalecer práticas pedagógicas mais inclusivas e comprometidas com a valorização das experiências linguísticas dos alunos.

Mais recentemente, as pesquisas em Educação Linguística também passaram a enfatizar as dimensões afetivas e humanizadoras da educação. Tilio e Rocha (2024) defendem uma Educação Linguística crítica pautada em práticas “crítico-afetivas”, comprometidas com a transformação social e com relações pedagógicas mais humanas e democráticas.

Essa compreensão evidencia que os processos de ensino-aprendizagem da linguagem não envolvem apenas aspectos cognitivos, mas também dimensões emocionais, éticas e sociais relacionadas à formação humana. Assim, percebe-se que as pesquisas em Educação Linguística passaram por um amplo processo de transformação teórica e metodológica ao longo das últimas décadas. O campo deixou de concentrar-se exclusivamente nos aspectos estruturais da língua e passou a compreender a linguagem como prática social, cultural, histórica e política.

Atualmente, as pesquisas da área procuram compreender os múltiplos fatores que atravessam o ensino de Língua Portuguesa, incluindo currículo, formação docente, diversidade linguística, tecnologias digitais, letramentos, avaliações externas e processos de construção de sentidos.

Dessa maneira, a Educação Linguística consolida-se como um campo de estudos essencial para compreender os desafios contemporâneos do ensino de língua materna, especialmente diante das transformações sociais, culturais e tecnológicas da sociedade atual.

Outro movimento importante nesse percurso foi o deslocamento das discussões centradas exclusivamente na norma-padrão para abordagens voltadas à construção de sentidos e às práticas discursivas. Isso aconteceu porque os estudos linguísticos passaram a compreender que aprender língua não significa apenas dominar estruturas gramaticais, mas também desenvolver capacidades interpretativas, sociais e culturais mais amplas.

Nesse contexto, a noção de análise linguística ganhou força no cenário educacional brasileiro. Diferentemente do ensino tradicional de gramática, a análise linguística passou a propor reflexões sobre os usos da língua em situações reais de comunicação, considerando os efeitos de sentido produzidos pelos textos e pelas práticas discursivas.

Palma et al. (2020) destacam que as mudanças educacionais ocorridas no Brasil passaram a enfatizar uma aprendizagem baseada “no uso e na reflexão”,

deslocando o foco exclusivamente normativo do ensino de Língua Portuguesa. Essa mudança representou um avanço importante para as pesquisas em Educação Linguística, principalmente porque aproximou o ensino de língua das práticas sociais de linguagem.

Além disso, a evolução das pesquisas na área também esteve fortemente ligada às discussões sobre currículo e políticas educacionais. A publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, na década de 1990, marcou esse processo ao defender o trabalho com gêneros discursivos, leitura, oralidade e produção textual no ensino de Língua Portuguesa.

Posteriormente, a BNCC ampliou essas discussões ao incorporar conceitos relacionados aos multiletramentos, à cultura digital e às práticas contemporâneas de linguagem. Costa et al. (2021) afirmam que a BNCC busca articular criticidade, letramentos e práticas sociais no ensino de Língua Portuguesa.

Mesmo assim, as pesquisas em Educação Linguística também passaram a problematizar os limites e as contradições presentes nas políticas curriculares atuais. Isso porque muitos documentos oficiais defendem discursos voltados à criticidade e à diversidade, mas continuam vinculados a modelos padronizados de avaliação e desempenho escolar.

Szundy (2019) afirma que os documentos curriculares funcionam como “gêneros pré-figurativos”, responsáveis por orientar práticas pedagógicas e estabelecer expectativas sociais sobre o ensino-aprendizagem. Essa discussão ganhou ainda mais relevância nas pesquisas que analisam avaliações externas, justamente porque esses exames passaram a ocupar lugar central nas políticas educacionais contemporâneas.

Ao longo das últimas décadas, os sistemas de avaliação em larga escala passaram a influenciar diretamente os currículos escolares, o planejamento pedagógico e as práticas de ensino de Língua Portuguesa. Com isso, as pesquisas em Educação Linguística passaram também a investigar os impactos dessas avaliações nos processos de ensino-aprendizagem.

Nesse cenário, ampliaram-se os estudos voltados às competências leitoras e interpretativas exigidas pelos exames educacionais. As pesquisas passaram a analisar não apenas os resultados quantitativos das avaliações, mas também as concepções de linguagem e leitura presentes nos descritores e matrizes avaliativas.

Esse movimento contribuiu significativamente para aproximar as pesquisas em Educação Linguística das discussões sobre currículo, avaliação e políticas públicas educacionais.

A valorização da oralidade como objeto legítimo de ensino também representa uma mudança importante nas discussões sobre Língua Portuguesa. Durante muito tempo, as práticas escolares concentraram-se quase exclusivamente na escrita formal, enquanto a oralidade ocupava um espaço secundário no processo de ensino-aprendizagem. No entanto, os estudos contemporâneos passaram a reconhecer que a oralidade também constitui prática social complexa, atravessada por elementos culturais, identitários e discursivos. Dessa forma, a Educação Linguística ampliou sua compreensão sobre as múltiplas formas de uso da linguagem.

Essa valorização da oralidade possui grande relevância no contexto educacional brasileiro, especialmente em regiões marcadas por forte tradição oral e diversidade linguística. As pesquisas passaram a demonstrar que os estudantes chegam à escola já inseridos em práticas discursivas complexas, construídas em seus contextos familiares, comunitários e culturais. Nesse sentido, a Educação Linguística passou a defender que a escola deve partir das experiências linguísticas dos estudantes, utilizando-as como elemento de fortalecimento das competências comunicativas e discursivas.

As pesquisas mais recentes também passaram a incorporar debates ligados à interculturalidade e à decolonialidade. Essas perspectivas questionam modelos eurocêntricos de ensino e defendem o reconhecimento das múltiplas identidades culturais presentes nas sociedades contemporâneas.

Pessoa et al. (2018) afirmam que as perspectivas críticas em Educação Linguística passaram a dialogar fortemente com os estudos decoloniais e com os letramentos críticos. Essa ampliação teórica fortaleceu ainda mais o caráter interdisciplinar da área, permitindo discussões relacionadas à identidade, raça, gênero, desigualdade social e exclusão linguística.

As pesquisas mais recentes passaram a demonstrar uma preocupação cada vez maior com os aspectos afetivos envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem da linguagem. Com isso, a aprendizagem linguística deixou de ser entendida apenas como um processo cognitivo e passou a considerar também dimensões emocionais, relacionais e humanas.

Tilio e Rocha (2024) defendem que a Educação Linguística crítica precisa articular criticidade e afetividade, promovendo práticas educativas comprometidas com transformação social e humanização. Essa perspectiva ampliou ainda mais as pesquisas da área ao enfatizar que os processos educativos envolvem relações humanas, escuta, diálogo e construção coletiva do conhecimento.

Além disso, os estudos contemporâneos em Educação Linguística passaram a valorizar metodologias investigativas mais contextualizadas e qualitativas. Estudos de caso, pesquisas etnográficas, análises discursivas e pesquisas narrativas ganharam espaço justamente por permitirem maior compreensão das experiências reais vivenciadas nos contextos escolares. Essa mudança metodológica fortaleceu a aproximação entre pesquisa acadêmica e realidade educacional, possibilitando investigações mais sensíveis às especificidades culturais, sociais e linguísticas dos sujeitos envolvidos.

Nesse cenário, a Educação Linguística consolidou-se como um campo amplo, interdisciplinar e em constante transformação. As pesquisas atuais não se limitam mais ao ensino de gramática, mas abrangem temas relacionados à leitura, escrita, oralidade, letramentos, currículo, avaliação, identidade, formação docente, diversidade linguística, tecnologia e justiça social.

Assim, a evolução histórica das pesquisas em Educação Linguística revela um movimento contínuo de ampliação teórica e metodológica, marcado pelo compromisso crescente com práticas pedagógicas mais críticas, democráticas e socialmente contextualizadas.

2.2 Educação Linguística e Ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica

Compreender o ensino de Língua Portuguesa como prática de formação cidadã constitui um dos pontos centrais que tornam este capítulo fundamental para a presente dissertação. A Educação Linguística, ao defender uma concepção social da linguagem, entende que aprender a língua vai muito além do domínio de regras gramaticais. Trata-se, sobretudo, de possibilitar que os sujeitos participem da vida social, cultural e política de maneira crítica e consciente.

Nessa perspectiva, ensinar Língua Portuguesa na Educação Básica significa criar condições para que os estudantes tenham acesso às práticas de leitura e escrita necessárias ao exercício da cidadania. A escola passa, então, a ocupar papel

fundamental na formação de sujeitos capazes de interpretar criticamente os discursos que circulam na sociedade, posicionar-se diante de diferentes questões sociais e participar ativamente dos espaços de interação.

Pessoa et al. (2018) afirmam que a Educação Linguística crítica busca promover práticas pedagógicas voltadas à problematização das desigualdades e à construção de uma educação socialmente comprometida. Essa compreensão torna-se ainda mais relevante quando se observa a realidade da Educação Básica brasileira, marcada por profundas desigualdades sociais e educacionais. Muitos estudantes chegam à escola com diferentes níveis de acesso às práticas de leitura e escrita, o que exige da instituição escolar estratégias pedagógicas capazes de ampliar as possibilidades de participação linguística e social desses sujeitos.

A partir desse entendimento, a Educação Linguística contribui para que o ensino de Língua Portuguesa deixe de assumir um caráter meramente conteudista e passe a favorecer processos de formação crítica. O texto deixa de ser utilizado apenas como pretexto para exercícios gramaticais e passa a ser compreendido como espaço de construção de sentidos, interpretação da realidade e reflexão social.

Essa concepção dialoga diretamente com as competências avaliadas pelas avaliações externas contemporâneas. Exames como o SAEGO priorizam habilidades relacionadas à compreensão textual, inferência, identificação de posicionamentos discursivos e interpretação de diferentes gêneros textuais. Por isso, compreender os pressupostos da Educação Linguística torna-se essencial para interpretar os próprios objetivos das avaliações em larga escala.

A Educação Linguística também contribui para a construção de práticas pedagógicas mais contextualizadas. Em vez de trabalhar os conteúdos linguísticos de forma isolada, essa perspectiva propõe que os conhecimentos sobre a língua sejam construídos a partir de situações reais de uso da linguagem.

Ferraz (2024) destaca que a Educação Linguística pressupõe uma formação voltada à atuação crítica dos sujeitos nos diferentes espaços sociais mediados pela linguagem. Essa perspectiva reforça que a aprendizagem da linguagem precisa dialogar com as experiências reais vivenciadas pelos estudantes. Ler, escrever, argumentar, interpretar e posicionar-se criticamente tornam-se práticas centrais no ensino de Língua Portuguesa, sobretudo nos anos finais do Ensino Fundamental.

A relação entre Educação Linguística e competências discursivas também merece destaque. As pesquisas mais recentes demonstram que aprender língua não envolve apenas domínio vocabular ou gramatical, mas também a capacidade de compreender os efeitos de sentido produzidos pelos discursos.

Sob essa ótica, a Educação Linguística contribui para o desenvolvimento da competência discursiva dos estudantes, permitindo que eles reconheçam intencionalidades, identifiquem posicionamentos ideológicos e compreendam como os textos constroem sentidos em diferentes contextos sociais.

Essa discussão possui grande relevância para esta pesquisa, já que as avaliações externas frequentemente exigem habilidades interpretativas complexas. Assim, analisar o SAEGO a partir dos pressupostos da Educação Linguística possibilita compreender de que maneira as competências discursivas estão sendo mobilizadas pelos instrumentos avaliativos.

Além disso, a Educação Linguística amplia significativamente a compreensão sobre leitura. Ler deixa de significar apenas decodificar palavras e passa a envolver construção de sentidos, interpretação crítica e interação social.

Costa et al. (2021) afirmam que os letramentos críticos contribuem para que os estudantes desenvolvam consciência crítica acerca das práticas sociais e dos discursos presentes na sociedade.

Essa perspectiva amplia o papel do ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica, colocando a leitura como instrumento de reflexão, participação social e emancipação humana. Desse modo, este capítulo torna-se essencial para a dissertação porque oferece sustentação teórica para compreender o ensino de Língua Portuguesa para além de perspectivas tradicionais e tecnicistas. A Educação Linguística permite analisar a linguagem em sua dimensão social e crítica, favorecendo uma leitura mais ampla das habilidades avaliadas pelo SAEGO.

Além disso, os pressupostos da Educação Linguística ajudam a refletir sobre os desafios contemporâneos enfrentados pela escola na formação de leitores críticos e produtores de texto competentes. Em um contexto marcado pela circulação intensa de informações, discursos e múltiplas linguagens, torna-se indispensável que o ensino de Língua Portuguesa desenvolva competências relacionadas à interpretação, argumentação e análise crítica.

A Educação Linguística também exerce papel significativo no desenvolvimento da autonomia dos estudantes. Ao favorecer práticas de leitura, escrita e oralidade contextualizadas, essa perspectiva contribui para que os sujeitos se tornem mais conscientes de seus processos de aprendizagem e mais capazes de atuar criticamente em diferentes práticas sociais.

Tilio e Rocha (2024) defendem que a Educação Linguística crítica deve estar comprometida com práticas emancipatórias e com a construção de sujeitos socialmente participativos. Essa compreensão reforça o caráter formativo deste capítulo, pois evidencia que a análise de uma avaliação externa não deve restringir-se apenas aos índices de desempenho, mas também envolver reflexões sobre formação humana, criticidade e participação social mediadas pela linguagem.

Portanto, os pressupostos da Educação Linguística contribuem diretamente para o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica ao promoverem uma formação voltada à leitura crítica, à construção de sentidos, à valorização da diversidade linguística e ao desenvolvimento das competências discursivas necessárias à participação social dos estudantes.

Assim, este capítulo consolida-se como parte fundamental da pesquisa, oferecendo bases teóricas para compreender o SAEGO não apenas como instrumento avaliativo, mas como prática educacional atravessada por concepções de linguagem, ensino e aprendizagem.

2.3 Educação Linguística e Avaliação Externa: Importância do Tópico para a Dissertação e para as Pesquisas em Ensino de Língua Portuguesa

A relevância deste tópico para a dissertação também está ligada à necessidade de compreender de que maneira as avaliações externas influenciam a organização do ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica. Nas últimas décadas, os sistemas avaliativos passaram a exercer forte impacto sobre currículos, planejamentos pedagógicos, materiais didáticos e práticas desenvolvidas em sala de aula. Nesse cenário, o ensino de Língua Portuguesa passou, gradativamente, a incorporar habilidades e competências alinhadas às matrizes de referência das avaliações em larga escala, principalmente aquelas voltadas à leitura, à interpretação textual e à análise discursiva.

Esse movimento trouxe mudanças importantes para as práticas pedagógicas, especialmente porque deslocou parte do foco do ensino exclusivamente gramatical para competências leitoras e interpretativas. Ao mesmo tempo, também provocou debates sobre os riscos de redução curricular e sobre o chamado “ensino voltado para testes”.

Dentro dessa discussão, este tópico assume papel fundamental na dissertação porque possibilita problematizar os limites e as possibilidades das avaliações externas no contexto do ensino de Língua Portuguesa. A análise do SAEGO não será realizada apenas como verificação de desempenho, mas como oportunidade de refletir sobre quais concepções de linguagem vêm sendo legitimadas pelos sistemas avaliativos.

Luckesi (2011) afirma que a avaliação educacional não pode restringir-se à simples mensuração de resultados, mas deve contribuir para compreender os processos de aprendizagem e orientar práticas pedagógicas mais significativas. Essa compreensão aproxima-se diretamente das perspectivas da Educação Linguística, sobretudo porque ambas defendem uma formação voltada à construção de sentidos e ao desenvolvimento crítico dos sujeitos.

Analisar avaliações externas à luz da Educação Linguística permite, portanto, ultrapassar perspectivas meramente quantitativas e compreender os sentidos pedagógicos presentes nos instrumentos avaliativos. Isso ocorre porque cada habilidade cobrada em uma avaliação carrega determinadas concepções sobre leitura, linguagem, aprendizagem e formação humana.

As competências leitoras exigidas pelas avaliações em larga escala também merecem atenção. Os exames contemporâneos frequentemente mobilizam habilidades complexas, como inferência, interpretação de implícitos, reconhecimento de efeitos de humor, identificação de posicionamentos discursivos e compreensão das finalidades comunicativas dos textos. Nesse contexto, a Educação Linguística contribui significativamente para as pesquisas em ensino de Língua Portuguesa ao oferecer fundamentos teóricos capazes de compreender a leitura enquanto prática social e discursiva.

Kleiman (2008) afirma que a leitura envolve processos de construção de sentidos mediados pelas experiências socioculturais dos sujeitos. Dessa maneira, compreender um texto não depende apenas do domínio técnico da língua, mas

também das relações que o leitor estabelece entre linguagem, contexto e conhecimento de mundo.

Essa discussão torna-se especialmente relevante para esta dissertação, pois evidencia que os resultados obtidos pelos estudantes em avaliações externas não podem ser interpretados apenas como presença ou ausência de competências técnicas. Eles também refletem experiências de letramento, práticas sociais de leitura e oportunidades de interação com diferentes gêneros discursivos ao longo da escolarização.

A Educação Linguística também amplia a compreensão sobre os próprios objetivos do ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica. Em vez de limitar-se ao ensino normativo, a área passou a defender uma formação linguística comprometida com a participação social, a criticidade e a ampliação das capacidades comunicativas dos estudantes.

Antunes (2009) afirma que ensinar Língua Portuguesa implica desenvolver competências de interação, interpretação e produção de sentidos, considerando os diferentes usos sociais da linguagem. Essa perspectiva fortalece a importância deste tópico para a pesquisa, pois demonstra que a análise do SAEGO precisa considerar não apenas os descritores avaliativos, mas também as concepções de linguagem que sustentam as habilidades cobradas.

Há ainda uma contribuição importante desta investigação para futuras pesquisas acadêmicas na área de ensino de Língua Portuguesa. Ao analisar uma avaliação externa a partir dos pressupostos da Educação Linguística, a dissertação amplia as discussões sobre:

- leitura e interpretação na Educação Básica;
- competências discursivas avaliadas em larga escala;
- relações entre currículo e avaliação;
- concepções de linguagem presentes nas matrizes avaliativas;
- impactos das políticas avaliativas sobre o ensino da língua materna.

Ao mesmo tempo, a pesquisa também poderá contribuir para reflexões sobre a necessidade de avaliações mais contextualizadas, capazes de considerar os múltiplos processos envolvidos na aprendizagem linguística.

As discussões contemporâneas em Educação Linguística têm enfatizado que a aprendizagem da linguagem ocorre de maneira socialmente situada, atravessada por fatores culturais, históricos, econômicos e identitários.

Sob essa perspectiva, Geraldi (2013) defende que o ensino de Língua Portuguesa deve estar centrado na linguagem em uso e nas práticas reais de interlocução social. Essa compreensão contribui para perceber que os processos avaliativos precisam considerar a complexidade da linguagem e das práticas discursivas, evitando reducionismos excessivamente tecnicistas.

A relação entre Educação Linguística e análise linguística também merece destaque. As pesquisas da área passaram a defender que o estudo da gramática deve estar relacionado aos efeitos de sentido produzidos nos textos e às situações concretas de comunicação.

Mendonça (2006) afirma que a análise linguística deve favorecer processos de reflexão sobre os usos da língua, e não apenas a identificação mecânica de categorias gramaticais. Essa concepção dialoga diretamente com as avaliações externas contemporâneas, que frequentemente exigem dos estudantes habilidades ligadas à compreensão textual e aos efeitos discursivos produzidos pelos recursos linguísticos.

Desse modo, este tópico contribui para a dissertação ao demonstrar que o ensino de Língua Portuguesa precisa articular leitura, produção textual, oralidade e análise linguística de maneira integrada. A Educação Linguística oferece justamente esse suporte teórico ao compreender a linguagem como prática social complexa e multidimensional.

A análise crítica das avaliações externas também pode colaborar para o aprimoramento das práticas pedagógicas na Educação Básica. Ao identificar quais habilidades apresentam maiores dificuldades, torna-se possível refletir sobre estratégias de ensino mais adequadas ao desenvolvimento das competências leitoras e discursivas dos estudantes.

Ainda assim, a Educação Linguística alerta para a necessidade de que essas práticas não sejam reduzidas a treinamentos voltados exclusivamente ao desempenho em exames. A formação linguística precisa manter compromisso com a construção da autonomia, da criticidade e da participação social dos sujeitos.

Freire (1996) afirma que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos e compreensão da educação enquanto prática de liberdade. Essa perspectiva

aproxima-se diretamente dos pressupostos da Educação Linguística crítica, especialmente ao defender uma formação voltada à emancipação humana e à leitura crítica do mundo. Diante disso, este tópico fortalece a fundamentação teórica da dissertação ao demonstrar que as avaliações externas precisam ser analisadas para além dos índices estatísticos, considerando também suas implicações pedagógicas, curriculares e formativas.

A pesquisa, portanto, contribui para os estudos em ensino de Língua Portuguesa ao articular Educação Linguística, leitura, currículo e avaliação externa, favorecendo reflexões críticas sobre as competências linguísticas exigidas dos estudantes da Educação Básica e sobre os impactos das políticas avaliativas contemporâneas no ensino da língua materna.

Com base nessas discussões, compreende-se que a relação entre Educação Linguística e avaliação externa ultrapassa a simples análise de desempenho escolar, envolvendo reflexões sobre concepções de linguagem, leitura, currículo e formação humana presentes nas políticas educacionais contemporâneas.

Assim, analisar o SAEGO sob a perspectiva da Educação Linguística possibilita uma compreensão mais ampla das competências linguísticas avaliadas na Educação Básica e de seus impactos sobre o ensino de Língua Portuguesa. Diante desse cenário, torna-se pertinente discutir, no tópico seguinte, as concepções de linguagem e leitura presentes nas avaliações em larga escala e suas implicações para o processo de ensino-aprendizagem.

2.4 Educação Linguística e as Avaliações Estaduais: Diálogos, Tensões e Possibilidades para o Ensino de Língua Portuguesa

A relação entre Educação Linguística e avaliações estaduais também se fortalece quando se observa o uso pedagógico dos resultados produzidos pelos sistemas avaliativos. Embora existam críticas relacionadas à padronização curricular e ao ensino excessivamente direcionado para testes, as avaliações externas podem oferecer indícios importantes sobre dificuldades de aprendizagem ligadas à leitura e à interpretação textual. Sob essa perspectiva, a Educação Linguística permite compreender os resultados avaliativos para além de números e índices estatísticos, favorecendo análises voltadas às competências discursivas, aos processos de construção de sentidos e às práticas sociais de linguagem desenvolvidas pelos estudantes.

A Revista da Escola do SAEGO 2023 destaca que os dados produzidos pela avaliação devem servir como referência para o replanejamento pedagógico e para a recomposição das aprendizagens identificadas nas turmas avaliadas. Essa compreensão evidencia a dimensão diagnóstica das avaliações externas e aproxima-se das concepções defendidas pela Educação Linguística, especialmente ao reconhecer que o ensino da língua precisa considerar os processos reais de aprendizagem vivenciados pelos sujeitos. As habilidades priorizadas pelas avaliações estaduais de Língua Portuguesa reforçam esse movimento. Avaliações como o SAEGO valorizam competências relacionadas:

- à leitura inferencial;
- à identificação de efeitos de humor e ironia;
- à compreensão de gêneros discursivos;
- à análise de recursos linguísticos;
- à construção de sentidos nos textos.

Essas competências dialogam diretamente com os estudos contemporâneos da Linguística Textual e da Educação Linguística, principalmente porque reconhecem que compreender textos vai muito além da simples localização de informações explícitas.

Koch e Elias (2018) afirmam que a leitura consiste em uma atividade interativa complexa de produção de sentidos, mobilizando conhecimentos linguísticos, textuais e sociocognitivos dos sujeitos. Essa concepção aproxima-se das habilidades avaliadas pelos sistemas estaduais, sobretudo das competências ligadas à interpretação e à inferência textual.

Ao mesmo tempo, a relação entre Educação Linguística e avaliações estaduais revela mudanças importantes ocorridas no próprio ensino de Língua Portuguesa ao longo das últimas décadas. Durante muito tempo, o ensino da língua esteve centrado em exercícios de memorização gramatical e classificações normativas.

Com a ampliação das discussões sobre letramentos, gêneros discursivos e práticas sociais de linguagem, o ensino passou gradativamente a incorporar abordagens mais discursivas e contextualizadas. Nesse cenário, as avaliações estaduais também começaram a refletir essas transformações ao priorizar competências leitoras e interpretativas alinhadas às orientações curriculares contemporâneas.

A própria matriz de referência do SAEGO evidencia esse movimento ao enfatizar habilidades relacionadas à leitura e à compreensão textual. Essa aproximação demonstra que as avaliações externas, mesmo apresentando limitações, também acompanham mudanças epistemológicas ocorridas no campo do ensino de Língua Portuguesa.

A utilização crítica dos resultados das avaliações pelas escolas e pelos professores também merece atenção. A Educação Linguística crítica não nega a importância das avaliações, mas questiona interpretações reducionistas dos dados produzidos pelos exames em larga escala.

Silveira e Almeida (2019) defendem que os resultados das avaliações precisam ser discutidos de maneira contextualizada pelas equipes escolares, considerando as especificidades das realidades educacionais e das práticas pedagógicas desenvolvidas em cada escola. Essa reflexão evidencia que os resultados avaliativos não podem ser analisados isoladamente, desconsiderando fatores sociais, culturais e econômicos que atravessam os processos de aprendizagem da linguagem.

Da mesma maneira, a Educação Linguística contribui para compreender que a aprendizagem da leitura e da escrita ocorre de forma heterogênea e socialmente situada. Assim, dificuldades identificadas pelas avaliações externas não devem ser atribuídas exclusivamente aos estudantes ou aos professores, mas analisadas em diálogo com as condições concretas de escolarização.

As avaliações estaduais também podem contribuir para a construção de políticas públicas educacionais. Ao identificar habilidades que apresentam maiores índices de dificuldade, os sistemas avaliativos podem auxiliar na formulação de ações voltadas à recomposição da aprendizagem e ao fortalecimento das competências leitoras dos estudantes. Ainda assim, a Educação Linguística alerta para a necessidade de que essas políticas não sejam fundamentadas apenas em perspectivas quantitativas de desempenho escolar.

Queiroz e Militão (2022) afirmam que as avaliações externas frequentemente são utilizadas como mecanismos de controle e regulação dos sistemas educacionais. Essa discussão é importante para a dissertação porque evidencia que os sistemas avaliativos produzem impactos pedagógicos, curriculares e políticos que ultrapassam os limites da simples mensuração da aprendizagem. Partindo dessa compreensão, estabelecer relações entre Educação Linguística e avaliações estaduais significa

reconhecer que os processos de ensino e avaliação da língua materna envolvem disputas de concepções sobre:

- linguagem;
- leitura;
- currículo;
- qualidade educacional;
- formação humana;
- práticas pedagógicas.

A Educação Linguística crítica amplia esse debate ao defender que o ensino da língua deve favorecer práticas de leitura capazes de promover reflexão, participação social e construção de sentidos. Dessa forma, a análise do SAEGO proposta nesta dissertação não buscará apenas identificar índices de desempenho, mas compreender como as competências linguísticas avaliadas dialogam com perspectivas contemporâneas de ensino de Língua Portuguesa. Essa discussão também contribui para fortalecer pesquisas voltadas à articulação entre políticas públicas educacionais e ensino da linguagem, campo que ainda se encontra em expansão no contexto das investigações sobre Educação Linguística.

Assim, o diálogo entre avaliações estaduais e Educação Linguística permite compreender as avaliações externas não apenas como instrumentos técnicos de monitoramento educacional, mas também como práticas que produzem efeitos sobre o currículo, as metodologias de ensino e as próprias concepções de leitura e linguagem presentes na escola contemporânea.

2.5 Concepções de Leitura e Linguagem nas Avaliações em Larga Escala

As avaliações externas em larga escala passaram por mudanças significativas ao longo das últimas décadas, principalmente no que diz respeito às concepções de leitura e linguagem presentes em suas matrizes avaliativas. Se antes predominavam exames centrados na memorização de conteúdos gramaticais e na reprodução de informações, os sistemas contemporâneos passaram a priorizar competências relacionadas à interpretação textual, à construção de sentidos e às práticas discursivas.

Essa transformação aproxima as avaliações estaduais dos pressupostos defendidos pela Educação Linguística, sobretudo porque ambas passaram a compreender a linguagem para além de sua dimensão estrutural. A língua deixa de

ser vista apenas como um conjunto de regras normativas e passa a ser entendida como prática social, histórica e interacional.

A partir dessa perspectiva, estabelecer relações entre avaliações estaduais e Educação Linguística torna-se essencial para compreender de que maneira as competências avaliadas refletem determinadas concepções de ensino de Língua Portuguesa.

Koch e Elias (2018) afirmam que a leitura constitui uma atividade interativa complexa de produção de sentidos, realizada a partir dos conhecimentos linguísticos, textuais e sociocognitivos dos sujeitos. Essa compreensão rompe com perspectivas tradicionais que concebiam a leitura apenas como decodificação de palavras ou simples identificação de informações explícitas.

Essa perspectiva aproxima-se diretamente das habilidades exigidas pelas avaliações externas contemporâneas, sobretudo daquelas voltadas à inferência, à interpretação de informações implícitas, ao reconhecimento de posicionamentos discursivos e à análise dos efeitos de sentido construídos nos textos.

No caso das avaliações estaduais, como o SAEGO, percebe-se a valorização de competências leitoras voltadas à compreensão textual e à interpretação discursiva. A matriz avaliativa prioriza habilidades que exigem dos estudantes não apenas o reconhecimento de informações, mas também a capacidade de estabelecer relações entre textos, contextos e intenções comunicativas.

A Revista da Escola do SAEGO 2023 destaca que as habilidades avaliadas em Língua Portuguesa estão direcionadas ao desenvolvimento da competência leitora e à compreensão dos diferentes usos sociais da linguagem.

Essa perspectiva aproxima-se das discussões propostas pela Educação Linguística, especialmente ao compreender a leitura como prática social de construção de sentidos.

Também é importante destacar que as avaliações estaduais contemporâneas passaram a incorporar diferentes gêneros discursivos em seus instrumentos avaliativos. Textos jornalísticos, tirinhas, propagandas, poemas, notícias, charges, textos científicos e gêneros digitais passaram a integrar as avaliações em larga escala, ampliando as possibilidades de leitura e interpretação.

Marcuschi (2008) afirma que os gêneros textuais constituem formas de ação social, organizando as práticas comunicativas presentes na vida cotidiana. Essa

compreensão ajuda a explicar por que as avaliações externas passaram a valorizar diferentes gêneros discursivos em suas questões. Ao trabalhar com múltiplos gêneros, os sistemas avaliativos aproximam-se das propostas da Educação Linguística contemporânea, que defende um ensino de Língua Portuguesa voltado às práticas reais de uso da linguagem.

A centralidade da inferência nos processos avaliativos atuais também merece atenção. Grande parte das habilidades cobradas pelas avaliações estaduais exige dos estudantes capacidades inferenciais, isto é, a habilidade de construir sentidos que não estão explicitamente marcados nos textos.

Solé (1998) afirma que a leitura envolve processos constantes de formulação e verificação de hipóteses por parte do leitor. Assim, compreender um texto implica mobilizar conhecimentos prévios, experiências socioculturais e estratégias interpretativas. Essa perspectiva demonstra que as avaliações externas contemporâneas dialogam diretamente com concepções cognitivas e discursivas de leitura, afastando-se de modelos puramente mecanicistas.

Nesse cenário, a Educação Linguística oferece importante suporte teórico para compreender as competências exigidas pelas avaliações estaduais. Ao considerar a linguagem como prática social e discursiva, essa perspectiva permite analisar as avaliações externas para além de seu caráter técnico e quantitativo.

Essa relação também evidencia mudanças importantes nas concepções curriculares do ensino de Língua Portuguesa. Documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular passaram a enfatizar o desenvolvimento de competências relacionadas à leitura, oralidade, produção textual e análise linguística contextualizada.

Costa et al. (2021) afirmam que as políticas curriculares contemporâneas buscam aproximar o ensino de Língua Portuguesa das práticas sociais de linguagem e dos letramentos críticos. Essa discussão possui relação direta com as avaliações estaduais, já que os sistemas avaliativos passaram a refletir as competências previstas nos documentos curriculares oficiais.

Dessa maneira, as avaliações externas não apenas mensuram aprendizagens, mas também legitimam determinadas concepções de linguagem e leitura presentes nas políticas educacionais.

As contribuições da Linguística Textual também exercem influência significativa nas avaliações em larga escala. Os estudos da área demonstraram que a compreensão textual depende da articulação entre diferentes elementos linguísticos, discursivos e contextuais.

Koch (2015) afirma que o texto deve ser compreendido como espaço de interação social, no qual os sentidos são construídos de maneira colaborativa entre texto e leitor. Essa perspectiva influencia diretamente as habilidades presentes nas matrizes avaliativas contemporâneas, principalmente aquelas relacionadas à interpretação textual e aos efeitos de sentido. Essa compreensão fortalece a aproximação entre Educação Linguística e avaliações estaduais, especialmente porque ambas reconhecem a importância da construção discursiva dos sentidos nos processos de leitura.

Ainda assim, a Educação Linguística crítica também contribui para problematizar limites presentes nas avaliações externas. Embora os sistemas avaliativos contemporâneos tenham avançado em relação às concepções de leitura, permanecem desafios relacionados à padronização das competências e à fragmentação da aprendizagem em habilidades isoladas.

Pessoa et al. (2018) afirmam que a Educação Linguística crítica busca compreender os processos de linguagem considerando suas dimensões sociais, culturais e ideológicas. Essa perspectiva evidencia que os processos de leitura não podem ser totalmente reduzidos a descritores avaliativos ou competências fragmentadas. Por isso, as avaliações estaduais precisam ser analisadas criticamente, reconhecendo tanto seus avanços quanto suas limitações no contexto do ensino de Língua Portuguesa.

As relações entre leitura, criticidade e participação social também ocupam lugar central nesse debate. A Educação Linguística contemporânea defende que formar leitores significa possibilitar aos estudantes condições de interpretar criticamente discursos, posicionamentos ideológicos e relações de poder presentes nos textos.

Freire (1996) afirma que a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Essa compreensão amplia significativamente a noção de leitura presente nas práticas escolares e nas avaliações educacionais, evidenciando que interpretar textos envolve também interpretar realidades sociais.

Assim, as avaliações estaduais, ao priorizarem competências leitoras e interpretativas, aproximam-se das perspectivas defendidas pela Educação Linguística. Ainda assim, a análise crítica desses instrumentos continua sendo necessária para compreender até que ponto as habilidades avaliadas favorecem efetivamente a formação de leitores críticos e socialmente participativos.

Dessa maneira, estabelecer relações entre avaliações estaduais e Educação Linguística permite compreender que os sistemas avaliativos contemporâneos refletem mudanças importantes nas concepções de linguagem, leitura e ensino de Língua Portuguesa. Ao mesmo tempo, essa relação evidencia a necessidade de análises críticas sobre os impactos das avaliações externas no currículo, nas práticas pedagógicas e nos processos de formação linguística dos estudantes da Educação Básica.

2.6 Educação Linguística, Formação Humana e Transformação Social

As discussões desenvolvidas ao longo deste capítulo permitem compreender que a Educação Linguística vai muito além de uma proposta voltada apenas ao ensino técnico da língua materna. Mais do que trabalhar conteúdos gramaticais ou desenvolver habilidades instrumentais de leitura e escrita, esse campo apresenta-se como importante possibilidade de formação humana, crítica e socialmente comprometida.

Essa compreensão ganha ainda mais relevância no cenário educacional contemporâneo, marcado por profundas desigualdades sociais, pela intensificação de discursos de intolerância e pelas crescentes demandas relacionadas à leitura crítica da realidade. Nesse contexto, o ensino de Língua Portuguesa assume papel fundamental na formação de sujeitos capazes de compreender os discursos que circulam socialmente, posicionar-se criticamente e participar das práticas de interação mediadas pela linguagem.

Ao abordar a relação entre linguagem e formação humana, Freire (1996) sustenta que a leitura da realidade precede a apropriação da linguagem escrita, demonstrando que a construção de sentidos se fundamenta nas experiências sociais, culturais e históricas vivenciadas pelos sujeitos. Essa compreensão demonstra que a aprendizagem da leitura não acontece de forma isolada, mas é construída a partir das vivências sociais, culturais e históricas dos sujeitos.

A partir dessa compreensão, a Educação Linguística crítica entende que ensinar Língua Portuguesa significa também favorecer processos de interpretação do mundo, construção da autonomia intelectual e participação social.

A linguagem, nesse processo, ocupa lugar central na constituição das identidades humanas e das relações sociais. É por meio das práticas discursivas que os sujeitos constroem sentidos sobre si mesmos, sobre o outro e sobre a realidade em que vivem.

Bakhtin (2016) afirma que toda linguagem é socialmente constituída e se realiza nas relações dialógicas estabelecidas entre os sujeitos. Essa compreensão amplia significativamente o papel do ensino de Língua Portuguesa, pois demonstra que a aprendizagem linguística não pode ser desvinculada das experiências sociais, culturais e históricas dos estudantes.

Com isso, a Educação Linguística passa a compreender a sala de aula como espaço de interação, diálogo e construção coletiva de sentidos, favorecendo práticas pedagógicas mais humanizadoras e democráticas.

A relação entre linguagem e emancipação social também ocupa lugar importante nessas discussões. As pesquisas contemporâneas em Educação Linguística defendem que o domínio das práticas de leitura e escrita amplia as possibilidades de participação dos sujeitos nos diferentes espaços sociais.

Geraldi (2013) afirma que o ensino de Língua Portuguesa precisa estar voltado às práticas reais de interlocução social, permitindo que os estudantes utilizem a linguagem de maneira significativa em diferentes contextos comunicativos. Essa perspectiva reforça a compreensão de que a aprendizagem da língua materna possui dimensão ética, política e social, já que possibilita aos sujeitos ampliar suas formas de participação e atuação no mundo.

As contribuições da Educação Linguística também se mostram fundamentais para problematizar desigualdades historicamente presentes no contexto educacional brasileiro. Durante muito tempo, o ensino de Língua Portuguesa esteve associado a práticas excludentes, centradas na valorização exclusiva da norma-padrão e na desconsideração das variedades linguísticas utilizadas pelos estudantes.

Diante disso, a Educação Linguística passou a defender práticas pedagógicas comprometidas com o reconhecimento da diversidade linguística e cultural existente na sociedade brasileira.

Antunes (2009) afirma que o ensino de Língua Portuguesa precisa considerar os usos reais da linguagem e as práticas sociais vivenciadas pelos sujeitos. Essa perspectiva fortalece uma concepção de ensino mais inclusiva, democrática e socialmente contextualizada.

As contribuições da Educação Linguística para a formação da criticidade também merecem destaque. Em uma sociedade marcada pela circulação intensa de discursos, informações e múltiplas linguagens, torna-se indispensável que os estudantes desenvolvam competências relacionadas à interpretação crítica dos textos e das práticas discursivas. Nessa perspectiva, a leitura deixa de ser entendida apenas como habilidade escolar e passa a constituir importante instrumento de compreensão da realidade social.

Rojo (2009) afirma que os letramentos contemporâneos exigem práticas de leitura capazes de articular reflexão crítica, participação social e compreensão das múltiplas linguagens presentes na sociedade atual. Essa discussão torna-se ainda mais relevante diante das transformações tecnológicas e comunicacionais contemporâneas. Os estudantes convivem diariamente com diferentes discursos, mídias e práticas de linguagem, o que exige da escola novas formas de compreender o ensino de Língua Portuguesa.

Dessa maneira, a Educação Linguística contribui para fortalecer práticas pedagógicas comprometidas não apenas com o desempenho escolar, mas também com a formação ética, crítica e humana dos estudantes.

A dimensão humanizadora da educação também aparece como elemento central nesse debate. Tilio e Rocha (2024) defendem uma Educação Linguística crítica pautada em práticas “crítico-afetivas”, comprometidas com transformação social, diálogo e construção de relações pedagógicas mais humanas. Essa perspectiva reforça a necessidade de compreender os processos educativos para além de resultados quantitativos e índices de desempenho.

Assim, a Educação Linguística aproxima-se de uma concepção de educação voltada à formação integral dos sujeitos, reconhecendo que ensinar Língua Portuguesa envolve também escuta, diálogo, afetividade e construção de relações sociais mais democráticas. Essa compreensão possui grande relevância para esta dissertação, especialmente porque a análise de uma avaliação externa não pode

desconsiderar os múltiplos fatores humanos, sociais e culturais envolvidos nos processos de aprendizagem da linguagem.

Ao discutir Educação Linguística, leitura, avaliação e ensino de Língua Portuguesa, esta pesquisa busca compreender a linguagem não apenas como conteúdo escolar, mas como prática social constitutiva da formação humana.

Dessa forma, a Educação Linguística consolida-se como importante campo teórico para pensar o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica, sobretudo por defender práticas educativas comprometidas com criticidade, participação social, diversidade linguística e emancipação humana.

Diante das discussões apresentadas ao longo deste capítulo, compreende-se que a Educação Linguística constitui importante fundamento teórico para a compreensão do ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica, especialmente por considerar a linguagem como prática social, histórica, cultural e discursiva.

As reflexões desenvolvidas evidenciaram que os processos de leitura, interpretação e construção de sentidos ultrapassam perspectivas meramente normativas da língua, exigindo práticas pedagógicas comprometidas com a formação crítica dos estudantes, com o desenvolvimento das competências leitoras e com a ampliação das possibilidades de participação social dos sujeitos.

As discussões realizadas também permitiram compreender que as avaliações externas em larga escala refletem determinadas concepções de linguagem, leitura e aprendizagem, influenciando diretamente o currículo, o planejamento pedagógico e as práticas de ensino de Língua Portuguesa.

Nesse contexto, o diálogo estabelecido entre Educação Linguística e avaliações estaduais mostrou-se essencial para compreender as competências discursivas e interpretativas exigidas dos estudantes da Educação Básica, especialmente no âmbito das políticas educacionais contemporâneas. Os pressupostos teóricos discutidos neste capítulo oferecem, portanto, sustentação para a análise proposta nesta dissertação, possibilitando uma compreensão mais ampla das relações entre linguagem, ensino, leitura e avaliação.

A partir dessas reflexões, o capítulo seguinte apresentará os caminhos metodológicos que orientarão a pesquisa, explicitando a natureza do estudo, os procedimentos de análise e os fundamentos metodológicos adotados para a investigação da avaliação externa SAEGO aplicada às turmas de 9º ano.

METODOLOGIA

“Pesquisar é ver o que todo mundo viu e pensar o que ninguém pensou.”

Albert Szent-Györgyi

Toda pesquisa científica nasce da necessidade de compreender determinado fenômeno da realidade. Entretanto, os caminhos utilizados para realizar essa investigação podem variar de acordo com os objetivos do estudo, o objeto analisado e as perguntas que orientam a pesquisa. Por esse motivo, a metodologia ocupa papel fundamental no desenvolvimento de qualquer trabalho acadêmico, pois é ela que organiza os procedimentos adotados pelo pesquisador e define como os dados serão analisados e interpretados.

De maneira geral, as pesquisas costumam ser classificadas em duas grandes abordagens: quantitativa e qualitativa. Embora ambas sejam importantes para a produção do conhecimento científico, cada uma apresenta características próprias e atende a finalidades diferentes.

A pesquisa quantitativa está voltada, principalmente, para a mensuração de dados e para a utilização de recursos estatísticos. Nesse tipo de investigação, busca-se transformar informações em números, tabelas e gráficos, permitindo identificar frequências, médias, comparações e padrões de comportamento. É uma abordagem bastante utilizada em estudos que pretendem analisar grandes grupos, medir resultados ou verificar relações entre variáveis.

Gil (2008) afirma que as pesquisas quantitativas geralmente trabalham com dados objetivos e técnicas padronizadas de coleta, possibilitando análises estatísticas e resultados mais generalizáveis.

Já a pesquisa qualitativa segue uma direção diferente. Seu foco não está na quantificação dos dados, mas na compreensão dos sentidos, das experiências e das relações construídas nos contextos investigados. Nessa abordagem, o pesquisador procura interpretar os fenômenos em sua complexidade, considerando aspectos sociais, culturais, históricos e humanos que não podem ser reduzidos apenas a números.

Minayo (2001) explica que a pesquisa qualitativa trabalha com o universo dos significados, crenças, valores, atitudes e relações humanas. Assim, mais do que medir resultados, essa perspectiva busca compreender como os fenômenos acontecem e quais sentidos eles assumem dentro das realidades analisadas.

No campo da educação, especialmente nas pesquisas relacionadas ao ensino de Língua Portuguesa e à Educação Linguística, a abordagem qualitativa mostra-se bastante pertinente, justamente porque os processos de leitura, interpretação e

aprendizagem envolvem múltiplas dimensões humanas e sociais. Questões relacionadas à linguagem, à construção de sentidos e às práticas pedagógicas exigem análises mais interpretativas e reflexivas, que ultrapassam explicações exclusivamente numéricas.

Além disso, a pesquisa qualitativa permite maior aproximação entre o pesquisador e o contexto investigado, favorecendo análises mais sensíveis às especificidades da realidade estudada. Isso se torna especialmente importante em pesquisas desenvolvidas em contextos educacionais concretos, como ocorre nesta dissertação, realizada no município de Mozarlândia, localizado na região norte do estado de Goiás.

Mozarlândia apresenta características sociais, culturais e educacionais próprias, que influenciam diretamente as experiências escolares e os processos de ensino-aprendizagem vivenciados pelos estudantes. O município possui trajetória histórica marcada pela diversidade cultural, pelas relações comunitárias e pelo fortalecimento gradual das instituições educacionais locais, elementos que também atravessam a realidade da escola investigada.

Diante disso, esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa, justamente porque busca compreender, de maneira interpretativa e contextualizada, as relações entre Educação Linguística, ensino de Língua Portuguesa e avaliação externa, tomando como objeto de análise o SAEGO (Sistema de Avaliação do Estado de Goiás) aplicado às turmas de 9º ano do Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás Costa e Silva, em Mozarlândia-GO. A intenção do estudo não é produzir generalizações estatísticas, mas analisar criticamente as competências linguísticas avaliadas e as concepções de linguagem presentes no exame.

Além da abordagem qualitativa, esta investigação também possui caráter descritivo. Segundo Gil (2008), a pesquisa descritiva tem como principal finalidade descrever características de determinado fenômeno ou realidade investigada. No caso desta dissertação, busca-se descrever e analisar as competências leitoras e discursivas presentes na avaliação externa SAEGO (Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás), estabelecendo relações com os pressupostos da Educação Linguística e com o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica.

Do ponto de vista dos procedimentos técnicos, a pesquisa também se caracteriza como bibliográfica, pois foi desenvolvida a partir de leituras, estudos e

análises de livros, artigos científicos, documentos curriculares e produções acadêmicas relacionadas à temática investigada. Gil (2008) explica que a pesquisa bibliográfica é construída com base em materiais já elaborados, especialmente livros e artigos científicos.

Assim, autores como Freire, Antunes, Geraldi, Koch, Rojo, Bakhtin, Kleiman, entre outros, oferecem suporte teórico para compreender a linguagem enquanto prática social, bem como as relações entre leitura, ensino e avaliação no contexto da Educação Básica.

Desse modo, a combinação entre abordagem qualitativa, caráter descritivo e fundamentação bibliográfica mostra-se adequada aos objetivos desta pesquisa, pois permite compreender o SAEGO (Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás) para além de índices quantitativos de desempenho, favorecendo uma análise crítica das competências linguísticas avaliadas e das concepções de leitura e linguagem presentes na avaliação externa.

3.1 A Pesquisa Qualitativa

A pesquisa qualitativa parte da compreensão de que os fenômenos sociais não podem ser analisados apenas por meio de números, tabelas ou estatísticas. Essa abordagem busca compreender os sentidos, as experiências, as relações e os significados construídos pelos sujeitos em determinados contextos sociais, culturais e históricos.

Diferentemente das pesquisas quantitativas, que priorizam a mensuração de dados, a pesquisa qualitativa preocupa-se em interpretar os fenômenos em sua complexidade, considerando aspectos humanos, sociais e subjetivos envolvidos no objeto investigado. Nesse tipo de investigação, o pesquisador assume uma postura mais interpretativa e reflexiva diante da realidade analisada.

Minayo (2001) explica que a pesquisa qualitativa trabalha com o universo dos significados, valores, crenças, atitudes e relações humanas, buscando compreender dimensões da realidade que não podem ser reduzidas à quantificação. Assim, o interesse da pesquisa qualitativa não está apenas nos resultados finais, mas também nos processos, nas experiências e nos sentidos construídos ao longo da investigação.

No campo educacional, essa abordagem mostra-se bastante pertinente, especialmente em pesquisas relacionadas ao ensino, à aprendizagem e às práticas

de linguagem. Isso porque os processos educativos envolvem múltiplas dimensões sociais, culturais e discursivas, exigindo análises mais aprofundadas e contextualizadas.

Além disso, a pesquisa qualitativa permite maior aproximação entre o pesquisador e o objeto investigado, favorecendo interpretações mais sensíveis às especificidades do contexto analisado. Os dados produzidos costumam aparecer em forma de textos, documentos, narrativas, registros escritos e descrições interpretativas, possibilitando análises mais amplas sobre os fenômenos estudados.

No caso desta dissertação, a abordagem qualitativa mostra-se adequada porque a pesquisa busca compreender criticamente as relações entre Educação Linguística, ensino de Língua Portuguesa e avaliação externa. Dessa forma, o objetivo não consiste em quantificar resultados, mas interpretar as competências linguísticas avaliadas pelo SAEGO (Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás) e analisar as concepções de leitura e linguagem presentes na avaliação aplicada às turmas de 9º ano do Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás Costa e Silva, no município de Mozarlândia-GO.

3.2 Delimitação Metodológica da Pesquisa

A presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa, descritiva e bibliográfica, por compreender que os fenômenos relacionados ao ensino de Língua Portuguesa, à Educação Linguística e às avaliações externas exigem análises interpretativas, contextualizadas e fundamentadas teoricamente.

A abordagem qualitativa foi escolhida porque esta investigação não pretende trabalhar com dados estatísticos ou mensurações numéricas, mas compreender criticamente as concepções de linguagem, leitura e ensino presentes na avaliação externa SAEGO – Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás. Nesse tipo de pesquisa, o interesse central está nos significados, nas relações e nos processos construídos em determinado contexto social e educacional.

Segundo Minayo (2001), a pesquisa qualitativa preocupa-se com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, voltando-se para a compreensão de sentidos, experiências e relações humanas. Dessa forma, essa abordagem mostra-se adequada ao objeto desta dissertação, pois possibilita analisar as competências

linguísticas avaliadas pelo SAEGO (Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás) a partir de uma perspectiva interpretativa e crítica.

Além de qualitativa, esta pesquisa possui caráter descritivo. De acordo com Gil (2008), a pesquisa descritiva tem como finalidade descrever características de determinado fenômeno, população ou realidade investigada. No contexto deste estudo, busca-se descrever e analisar as habilidades de leitura e interpretação presentes na avaliação externa, bem como as concepções de linguagem que sustentam as matrizes avaliativas do SAEGO – Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás.

O caráter descritivo da pesquisa também se evidencia pelo fato de que o estudo procura compreender como determinadas competências discursivas e leitoras aparecem na avaliação aplicada às turmas de 9º ano do Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás Costa e Silva, localizado no município de Mozarlândia-GO. Assim, a investigação busca observar, interpretar e discutir os fenômenos analisados sem a intenção de interferir diretamente na realidade pesquisada.

A pesquisa também se configura como bibliográfica, pois foi desenvolvida com base em livros, artigos científicos, documentos curriculares, dissertações e produções acadêmicas relacionadas à Educação Linguística, ensino de Língua Portuguesa, leitura e avaliação externa.

Gil (2008) afirma que a pesquisa bibliográfica é elaborada a partir de materiais já publicados, permitindo ao pesquisador estabelecer diálogo com diferentes autores e referenciais teóricos. Nesse sentido, a fundamentação bibliográfica desta dissertação possibilita compreender o SAEGO (Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás) não de maneira isolada, mas articulado às discussões contemporâneas sobre linguagem, currículo, leitura e práticas avaliativas.

O diálogo com autores como Freire, Antunes, Geraldi, Koch, Rojo, Bakhtin, Kleiman, Minayo e Gil oferece sustentação teórica para analisar criticamente as competências linguísticas exigidas pelas avaliações em larga escala. Além disso, os documentos oficiais, como a BNCC – Base Nacional Comum Curricular, as matrizes do SAEGO (Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás) e os referenciais curriculares, também contribuem para compreender as relações entre políticas educacionais e ensino de Língua Portuguesa.

Desse modo, a combinação entre abordagem qualitativa, caráter descritivo e fundamentação bibliográfica mostra-se coerente com os objetivos desta pesquisa, pois permite uma análise mais ampla, crítica e contextualizada acerca das relações entre Educação Linguística e avaliação externa no contexto da Educação Básica.

3.3 A Opção Pela Pesquisa Qualitativa Descritiva Bibliográfica

A escolha pela pesquisa qualitativa descritiva bibliográfica está diretamente relacionada aos objetivos desta dissertação e à própria natureza do objeto investigado. Como o estudo busca compreender as relações entre Educação Linguística, ensino de Língua Portuguesa e avaliação externa, tornou-se necessário adotar uma abordagem metodológica capaz de interpretar fenômenos educacionais, discursivos e sociais de maneira mais ampla e contextualizada.

A pesquisa qualitativa mostra-se adequada porque o foco desta investigação não está na produção de dados estatísticos ou na quantificação de resultados, mas na compreensão crítica das competências linguísticas avaliadas pelo SAEGO (Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás) e das concepções de leitura e linguagem presentes na avaliação externa. Nesse sentido, a investigação procura analisar significados, relações e processos que envolvem o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica, especialmente no contexto das turmas de 9º ano do Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás Costa e Silva, em Mozarlândia-GO.

Diferentemente das pesquisas quantitativas, que priorizam dados numéricos e análises estatísticas, a abordagem qualitativa permite interpretar os fenômenos considerando suas dimensões sociais, históricas, culturais e discursivas. Essa perspectiva é especialmente importante em pesquisas educacionais, pois os processos de ensino-aprendizagem não acontecem de forma isolada ou mecanizada, sendo atravessados por diferentes experiências, práticas sociais e contextos de formação humana.

Minayo (2001) afirma que a pesquisa qualitativa trabalha com o universo dos significados, crenças, valores, atitudes e relações humanas. Dessa forma, ela possibilita compreender aspectos da realidade que não podem ser reduzidos apenas à quantificação. Essa compreensão dialoga diretamente com esta dissertação, já que a análise do SAEGO (Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás) não

será realizada apenas a partir de índices de desempenho, mas principalmente das competências leitoras, discursivas e interpretativas mobilizadas pela avaliação.

Além disso, a pesquisa qualitativa favorece uma postura mais interpretativa e reflexiva por parte do pesquisador. Isso significa que o estudo não se limita à descrição superficial dos dados analisados, mas busca compreender os sentidos pedagógicos e sociais presentes nas avaliações externas e suas relações com o ensino de Língua Portuguesa.

No caso desta pesquisa, essa abordagem torna-se ainda mais pertinente porque o objeto investigado envolve linguagem, leitura e construção de sentidos — elementos que exigem análises mais profundas e contextualizadas. A própria Educação Linguística, que fundamenta teoricamente a dissertação, compreende a linguagem como prática social, histórica e discursiva, reforçando a necessidade de uma metodologia interpretativa.

Outro elemento que justifica o uso da pesquisa qualitativa refere-se ao contexto em que a investigação está inserida. A pesquisa foi desenvolvida no município de Mozarlândia, localizado no interior do estado de Goiás, tomando como *lócus* o Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás Costa e Silva. Nesse cenário, compreender as relações entre avaliação externa e ensino de Língua Portuguesa exige considerar as especificidades educacionais, sociais e culturais da realidade investigada.

A pesquisa qualitativa permite justamente essa aproximação com o contexto analisado, favorecendo interpretações mais sensíveis às experiências escolares e às práticas pedagógicas desenvolvidas no ambiente educacional investigado. Assim, a metodologia adotada possibilita analisar o SAEGO (Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás) não apenas como instrumento técnico de avaliação, mas também como prática educacional vinculada às políticas curriculares e às concepções contemporâneas de linguagem e leitura.

Além da abordagem qualitativa, esta investigação também possui caráter descritivo. Segundo Gil (2008), a pesquisa descritiva tem como principal objetivo descrever características de determinada população, fenômeno ou realidade. Nesse tipo de estudo, o pesquisador busca observar, registrar, interpretar e analisar os fenômenos investigados sem interferir diretamente sobre eles.

No contexto desta dissertação, o caráter descritivo manifesta-se na análise das habilidades e competências linguísticas presentes na avaliação externa SAEGO –

Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás, especialmente aquelas relacionadas à leitura, interpretação textual e construção de sentidos. A pesquisa busca descrever como essas competências aparecem na matriz avaliativa e de que maneira dialogam com os pressupostos da Educação Linguística e com o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica.

Essa perspectiva descritiva também se justifica porque a investigação não pretende modificar a realidade pesquisada ou realizar intervenções pedagógicas diretas nas turmas analisadas. O objetivo central consiste em compreender criticamente os fenômenos investigados a partir da análise dos documentos e avaliações selecionados.

A pesquisa descritiva também se destaca pela possibilidade de apresentar análises mais detalhadas acerca do objeto investigado. No contexto desta dissertação, essa característica permite compreender de maneira mais aprofundada as relações entre currículo, leitura, linguagem e avaliação externa, contribuindo para uma análise mais consistente das competências avaliadas pelo SAEGO – Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás.

A natureza descritiva da pesquisa também contribui para estabelecer relações entre os resultados da avaliação externa e as discussões contemporâneas sobre Educação Linguística. Dessa forma, o estudo ultrapassa análises meramente técnicas ou quantitativas, buscando compreender os sentidos pedagógicos e formativos presentes nas habilidades avaliadas.

Além de qualitativa e descritiva, esta dissertação caracteriza-se como bibliográfica. Isso ocorre porque a investigação foi desenvolvida a partir do diálogo com livros, artigos científicos, dissertações, documentos curriculares e produções acadêmicas relacionadas à Educação Linguística, ensino de Língua Portuguesa, leitura e avaliação externa.

Gil (2008) explica que a pesquisa bibliográfica é elaborada com base em materiais já publicados, permitindo ao pesquisador analisar diferentes contribuições teóricas sobre determinado tema. Essa metodologia mostra-se essencial para esta dissertação, pois o estudo está fundamentado em discussões já consolidadas no campo da linguagem e da educação.

A fundamentação bibliográfica permite que a análise do SAEGO (Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás) seja construída de maneira crítica e

teoricamente sustentada, evitando interpretações superficiais ou isoladas dos fenômenos investigados. O diálogo com autores como Freire, Antunes, Geraldi, Bakhtin, Koch, Rojo, Kleiman, Minayo e Gil contribui para compreender a linguagem enquanto prática social e a leitura como processo de construção de sentidos.

Essa base teórica também possibilita compreender as avaliações externas para além de seu caráter técnico, analisando as concepções de linguagem, leitura e ensino presentes nas matrizes avaliativas contemporâneas. Assim, a pesquisa bibliográfica fortalece a articulação entre os fundamentos teóricos da dissertação e os procedimentos metodológicos adotados na investigação.

A utilização da pesquisa bibliográfica também se justifica pela natureza das fontes analisadas nesta investigação. O estudo foi desenvolvido a partir de documentos curriculares, referenciais educacionais, matrizes de avaliação do SAEGO - Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás, produções acadêmicas e pesquisas voltadas ao ensino de Língua Portuguesa e à Educação Linguística.

Nesse sentido, a pesquisa bibliográfica torna-se indispensável para compreender as discussões teóricas que sustentam o campo investigado e para estabelecer relações entre avaliação externa, currículo, leitura e práticas de linguagem.

Além disso, a utilização dessa metodologia permite ampliar as reflexões acerca dos impactos das avaliações externas sobre o ensino de Língua Portuguesa, especialmente no contexto da Educação Básica. A partir do referencial teórico selecionado, torna-se possível analisar criticamente as competências linguísticas priorizadas pelo SAEGO (Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás) e suas relações com as políticas educacionais contemporâneas.

Dessa maneira, a combinação entre abordagem qualitativa, caráter descritivo e fundamentação bibliográfica mostra-se plenamente coerente com os objetivos desta dissertação. Essa escolha metodológica permite uma análise mais ampla, crítica e contextualizada das relações entre Educação Linguística, leitura e avaliação externa, favorecendo interpretações que consideram os aspectos sociais, discursivos, pedagógicos e formativos envolvidos no ensino de Língua Portuguesa.

3.4 Contextualização do Município e do *Lócus* da Pesquisa

A presente pesquisa foi desenvolvida no município de Mozarlândia, localizado na região norte do estado de Goiás. A cidade foi emancipada politicamente na década de 1960 e apresenta características típicas de municípios do interior goiano, marcadas por relações comunitárias próximas, forte presença cultural regional e desafios sociais e educacionais comuns às redes públicas de ensino brasileiras.

Ao longo dos anos, Mozarlândia consolidou-se como importante município da região, especialmente em razão de suas atividades econômicas ligadas ao comércio, à agropecuária e ao setor industrial. Além disso, a cidade possui significativa relevância regional no atendimento educacional, reunindo instituições públicas responsáveis pela formação de estudantes de diferentes bairros e comunidades próximas.

No campo educacional, o município conta com escolas municipais, estaduais e particulares que atendem estudantes da Educação Básica em diferentes etapas de escolarização. Nesse contexto, as avaliações externas em larga escala, como o SAEGO - Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás, passaram a ocupar papel importante no acompanhamento do desempenho escolar e na organização das práticas pedagógicas desenvolvidas pelas instituições de ensino.

A pesquisa teve como *lócus* o Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás Costa e Silva, instituição pública localizada na área central de Mozarlândia-GO. A escola possui trajetória histórica significativa no município, sendo reconhecida como uma das principais instituições educacionais da cidade. Conforme consta em seu Projeto Político-Pedagógico, a unidade escolar teve origem ainda na década de 1960, acompanhando o crescimento e o desenvolvimento educacional do município ao longo dos anos.

Atualmente, o Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás Costa e Silva atende estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, recebendo alunos de diferentes realidades sociais e culturais. A instituição também desempenha importante papel na formação educacional da comunidade local, desenvolvendo ações pedagógicas voltadas ao fortalecimento da aprendizagem, da participação estudantil e da formação cidadã.

A escolha da escola como campo da pesquisa ocorreu em razão de sua relação direta com o objeto investigado, uma vez que a dissertação analisa a avaliação externa SAEGO (Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás) aplicada às

turmas de 9º ano da instituição. Além disso, o contexto escolar investigado permite compreender de maneira mais próxima as relações entre Educação Linguística, ensino de Língua Portuguesa e avaliação externa no âmbito da Educação Básica.

Embora o Projeto Político-Pedagógico da escola tenha sido utilizado nesta pesquisa, sua função limita-se à contextualização institucional do *lócus* investigado, não constituindo objeto específico de análise documental da dissertação. O foco central do estudo permanece voltado às competências linguísticas avaliadas pelo SAEGO (Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás) e às concepções de leitura e linguagem presentes na avaliação externa.

A contextualização do município e da instituição pesquisada torna-se importante porque os processos de ensino-aprendizagem não acontecem de maneira isolada, mas são atravessados por aspectos sociais, culturais, históricos e educacionais próprios da realidade em que os estudantes estão inseridos. Dessa forma, compreender o contexto de Mozarlândia e do Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás Costa e Silva contribui para uma interpretação mais ampla das práticas de leitura, das competências avaliadas e das experiências educacionais relacionadas ao ensino de Língua Portuguesa.

3.5 Caminhos para a Análise da Pesquisa

Diante das discussões desenvolvidas ao longo deste capítulo, compreende-se que a Educação Linguística oferece importantes fundamentos teóricos para pensar o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica, especialmente ao considerar a linguagem como prática social, histórica, cultural e discursiva. As reflexões apresentadas evidenciaram que os processos de leitura, interpretação e construção de sentidos ultrapassam perspectivas meramente normativas da língua, exigindo práticas pedagógicas comprometidas com a formação crítica, com a participação social e com o desenvolvimento das competências discursivas dos estudantes.

As análises teóricas também permitiram compreender que as avaliações externas em larga escala não se restringem à mensuração de desempenho escolar, mas refletem concepções específicas de linguagem, leitura, currículo e aprendizagem. Nesse contexto, o diálogo estabelecido entre Educação Linguística e avaliações estaduais mostrou-se fundamental para compreender as competências linguísticas priorizadas pelo SAEGO (Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás) e os impactos dessas avaliações sobre o ensino de Língua Portuguesa.

Além disso, as discussões realizadas ao longo do capítulo evidenciaram a necessidade de interpretar os resultados das avaliações externas para além dos índices quantitativos, considerando os aspectos sociais, culturais e pedagógicos envolvidos nos processos de aprendizagem da linguagem. Assim, a Educação Linguística contribui para uma compreensão mais ampla das habilidades leitoras e interpretativas exigidas dos estudantes da Educação Básica, especialmente no contexto das políticas educacionais contemporâneas.

Dessa forma, os pressupostos teóricos discutidos neste capítulo oferecem sustentação para a etapa analítica da pesquisa, possibilitando uma leitura crítica das competências avaliadas pelo SAEGO (Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás) e das concepções de leitura e linguagem presentes na avaliação externa aplicada às turmas de 9º ano do Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás Costa e Silva, no município de Mozarlândia-GO.

A partir dessas reflexões, o capítulo seguinte apresentará a análise da avaliação externa investigada, buscando compreender de que maneira as habilidades linguísticas cobradas pelo SAEGO (Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás) dialogam com os pressupostos da Educação Linguística, com as práticas de leitura e interpretação textual e com o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica.

3.6 Procedimentos de análise das avaliações externas

A presente pesquisa fundamenta-se na análise das avaliações externas do Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás (SAEGO), aplicadas às turmas do 9º ano do Ensino Fundamental do Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás Costa e Silva, localizado no município de Mozarlândia-GO. O corpus da investigação será constituído pelas avaliações diagnóstica e formativa de Língua Portuguesa, bem como pelos resultados da avaliação somativa referentes às turmas do 9º ano B e 9º ano C.

A escolha dessas avaliações justifica-se pelo fato de possibilitarem a observação de diferentes momentos do percurso de aprendizagem dos estudantes. A avaliação diagnóstica permitirá identificar como os alunos ingressam no 9º ano do Ensino Fundamental, evidenciando habilidades já consolidadas e competências que ainda apresentam fragilidades. A avaliação formativa será compreendida como

instrumento de acompanhamento do desenvolvimento das competências linguísticas ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Já a avaliação somativa será utilizada como mecanismo de observação da consolidação das habilidades avaliadas ao final do percurso analisado.

Nessa perspectiva, a pesquisa não compreenderá as avaliações externas apenas como instrumentos quantitativos de verificação do rendimento escolar, mas como mecanismos capazes de evidenciar competências linguísticas relacionadas à leitura, à interpretação, à inferência, à argumentação e à construção de sentidos. Assim, os dados produzidos pelo SAEGO (Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás) serão analisados de forma qualitativa e interpretativa, considerando especialmente os descritores, os códigos das habilidades, os gêneros textuais presentes nas avaliações e as competências discursivas mobilizadas pelos estudantes.

Luckesi (2011) compreende a avaliação como parte integrante do processo de aprendizagem e não apenas como mecanismo classificatório. Para o autor, a avaliação deve assumir caráter diagnóstico e investigativo, contribuindo para a compreensão das dificuldades e potencialidades dos estudantes ao longo do processo educativo. Nessa direção, a pesquisa buscará interpretar os dados do SAEGO (Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás) não apenas a partir dos índices apresentados, mas principalmente por meio das competências linguísticas evidenciadas nas habilidades avaliadas.

Luckesi (2011) concebe a avaliação da aprendizagem como um processo diagnóstico e formativo, cuja finalidade é compreender o nível de desenvolvimento do estudante e produzir informações que orientem a tomada de decisões pedagógicas. Nessa perspectiva, avaliar significa acompanhar a aprendizagem para promover intervenções que favoreçam o desenvolvimento do educando, e não apenas classificá-lo por meio da aprovação ou da reprovação.

A análise será organizada a partir dos códigos e descrições das habilidades presentes nas avaliações diagnóstica e formativa. Inicialmente, será realizado um levantamento dos descritores contemplados nas provas, observando quais competências aparecem com maior recorrência e quais operações cognitivas são exigidas dos estudantes. Entre as habilidades analisadas, destacam-se aquelas relacionadas à localização de informações explícitas, inferência, reconhecimento de

gênero textual, identificação de tese, relações lógico-discursivas, argumentação, recursos coesivos e efeitos de sentido produzidos pela linguagem.

Posteriormente, as habilidades serão agrupadas por eixos de competência linguística, visando facilitar a organização e a interpretação dos dados. O primeiro eixo corresponderá às habilidades de leitura literal, relacionadas à identificação de informações explícitas no texto. O segundo eixo será constituído pelas habilidades de leitura inferencial, envolvendo a capacidade de compreender implícitos e construir sentidos a partir das informações textuais. O terceiro eixo envolverá competências argumentativas, como identificação de tese, reconhecimento de argumentos e distinção entre fato e opinião. O quarto eixo contemplará habilidades relacionadas à textualidade, especialmente coesão e relações lógico-discursivas. O quinto eixo corresponderá aos efeitos de sentido produzidos pela linguagem, incluindo recursos expressivos, figuras de linguagem e escolhas lexicais. Por fim, será considerado o eixo dos gêneros textuais e das práticas sociais de linguagem.

Essa organização dialoga com a perspectiva da Educação Linguística, que compreende o ensino de Língua Portuguesa como prática social voltada ao desenvolvimento das competências comunicativas, interpretativas e discursivas dos estudantes. Antunes (2009) afirma que o ensino da língua deve ultrapassar práticas centradas exclusivamente na memorização de conteúdos gramaticais, priorizando o uso social da linguagem e a construção de sentidos nos diferentes contextos de interação. Dessa forma, a pesquisa buscará compreender em que medida as habilidades presentes nas avaliações do SAEGO (Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás) aproximam-se de uma concepção discursiva de linguagem.

No que se refere à avaliação diagnóstica, a análise terá como finalidade compreender quais competências linguísticas os estudantes demonstravam no momento de ingresso no 9º ano do Ensino Fundamental. Para isso, serão observados os descritores presentes na avaliação, os gêneros textuais utilizados, as competências exigidas pelas questões e o grau de complexidade cognitiva das habilidades avaliadas. A intenção será identificar possíveis fragilidades relacionadas à leitura inferencial, à argumentação, à interpretação discursiva e às relações de sentido construídas nos textos.

A avaliação formativa será analisada em continuidade à diagnóstica, buscando verificar a permanência, o aprofundamento ou a ampliação das competências

linguísticas observadas anteriormente. Nessa etapa, serão observadas as habilidades recorrentes, a ampliação da complexidade das questões e as competências exigidas dos estudantes no decorrer do processo avaliativo. Além disso, serão analisadas as relações entre os descritores presentes na avaliação e as competências de leitura e interpretação mobilizadas pelos estudantes.

Em relação à avaliação somativa, é importante destacar que o caderno da prova não foi disponibilizado à pesquisa, sendo acessíveis apenas os resultados referentes às turmas analisadas. Assim, a investigação concentrar-se-á nos dados relacionados à proficiência média, aos padrões de desempenho e aos percentuais de acerto por habilidade. Embora não seja possível analisar diretamente os itens da avaliação, os resultados disponibilizados permitem observar quais competências linguísticas demonstram maior consolidação e quais habilidades ainda apresentam fragilidades no contexto analisado.

A análise da avaliação somativa terá caráter macroanalítico, voltando-se especialmente para a observação das competências linguísticas evidenciadas pelos resultados das turmas. Nesse sentido, serão consideradas as habilidades que apresentam maior recorrência de desempenho, os descritores que indicam maior domínio das competências leitoras e as habilidades que evidenciam dificuldades relacionadas à interpretação, inferência, argumentação e compreensão discursiva.

A comparação entre as turmas do 9º ano B e 9º ano C será realizada com o objetivo de compreender aproximações e diferenças nos percursos de aprendizagem observados nas avaliações. Entretanto, essa comparação não possuirá finalidade classificatória ou competitiva. A intenção será analisar pedagogicamente os dados produzidos pelas avaliações externas, buscando compreender as competências linguísticas mais recorrentes, as dificuldades compartilhadas pelas turmas e os aspectos relacionados ao desenvolvimento da leitura e da interpretação textual.

Além da análise dos descritores e das habilidades, algumas questões das avaliações diagnóstica e formativa serão utilizadas como evidências analíticas ao longo da pesquisa. Essas questões serão selecionadas de acordo com sua relevância para a discussão das competências linguísticas mobilizadas pelos estudantes, especialmente aquelas relacionadas à leitura inferencial, à argumentação, às relações lógico-discursivas e aos efeitos de sentido. Contudo, o foco da investigação não estará

centrado na resolução das questões em si, mas nas habilidades e competências discursivas exigidas pelos itens avaliativos.

Os dados serão tratados de forma coletiva, preservando integralmente a identidade dos estudantes das turmas envolvidas. Não serão apresentados nomes, resultados individuais ou qualquer informação que possibilite a identificação dos participantes. A análise concentrar-se-á exclusivamente nos dados das turmas, nos códigos das habilidades, nos descritores avaliados e nas competências linguísticas evidenciadas pelas avaliações.

Por fim, a organização e a análise dos dados buscarão compreender de que maneira as avaliações externas do SAEGO (Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás) evidenciam competências relacionadas à Educação Linguística e ao desenvolvimento da leitura crítica no Ensino Fundamental, especificamente no nono ano, que é a turma de fechamento dos anos finais. Assim, a pesquisa pretende contribuir para as discussões acerca do ensino de Língua Portuguesa, da formação leitora e das competências discursivas mobilizadas pelos estudantes nas avaliações em larga escala.

**ANÁLISE DAS AVALIAÇÕES DO SAEGO À LUZ DA
EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA**

***“Educar é muito mais do que transmitir
conteúdos; é despertar a consciência
crítica do aluno.”***

Cipriano Luckesi

A discussão desenvolvida nos capítulos anteriores permitiu compreender a Educação Linguística como uma perspectiva de ensino que concebe a linguagem como prática social e atribui ao ensino de Língua Portuguesa a responsabilidade de formar sujeitos capazes de construir sentidos, participar das diferentes práticas discursivas e posicionar-se criticamente diante dos textos que circulam na sociedade. Com base nesse referencial, este capítulo dedica-se à análise das avaliações do Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás (SAEGO), buscando compreender quais competências linguísticas são mobilizadas nesses instrumentos e em que medida dialogam com os princípios da Educação Linguística.

O *corpus* desta pesquisa é constituído pelas avaliações de Língua Portuguesa aplicadas aos estudantes das turmas do 9º B e 9º C do Ensino Fundamental do Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás Costa e Silva, localizado no município de Mozarlândia, Goiás. A escolha desse contexto está diretamente relacionada ao objetivo da investigação, que consiste em analisar como as competências linguísticas previstas nas avaliações externas se materializam em uma realidade escolar específica. Embora a pesquisa esteja situada em um contexto delimitado, as discussões aqui desenvolvidas ultrapassam esse espaço, uma vez que dialogam com princípios que orientam o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica e com as concepções de linguagem defendidas pela Educação Linguística.

Para compreender como essas competências são mobilizadas ao longo do processo avaliativo, optou-se por organizar a análise conforme a sequência de aplicação das avaliações realizadas durante o ano letivo de 2025. Inicialmente, será analisada a Avaliação Diagnóstica, cuja finalidade consiste em identificar os conhecimentos já consolidados pelos estudantes e fornecer elementos para o planejamento das ações pedagógicas. Em seguida, será examinada a Avaliação Formativa, entendida como um instrumento de acompanhamento da aprendizagem e de monitoramento do desenvolvimento das habilidades trabalhadas ao longo do processo de ensino. Por último, serão discutidos os resultados da Avaliação Somativa, etapa destinada a verificar o desempenho alcançado pelos estudantes ao final do percurso avaliativo.

Embora as avaliações Diagnóstica e Formativa sejam compostas por vinte e seis questões de Língua Portuguesa, esta pesquisa não pretende realizar uma análise

de todos os itens. Considerando a natureza qualitativa da investigação, optou-se pela seleção de algumas questões representativas das competências linguísticas mais relevantes para os objetivos deste estudo. Essa opção metodológica possibilita desenvolver análises mais aprofundadas acerca das operações de leitura, da construção de sentidos, da argumentação, dos gêneros discursivos e da análise linguística em contexto, aspectos que constituem elementos centrais da Educação Linguística. Desse modo, o interesse da pesquisa não está na descrição isolada das habilidades presentes na matriz de referência do SAEGO, mas na interpretação das concepções de linguagem e de ensino que emergem das questões selecionadas.

A análise da Avaliação Somativa apresenta uma particularidade metodológica que precisa ser considerada. Diferentemente das etapas Diagnóstica e Formativa, não foi possível obter acesso ao caderno de provas, estando disponíveis apenas os resultados divulgados na plataforma do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd). Em razão dessa limitação, essa etapa será interpretada a partir da proficiência das turmas, dos padrões de desempenho e dos percentuais de acerto por habilidade. Ainda que essa condição impeça a análise direta das questões, os dados produzidos pela avaliação permitem identificar quais competências linguísticas se mostraram mais consolidadas, que ainda apresentam fragilidades e quais indicam a necessidade de intervenções pedagógicas voltadas ao fortalecimento das práticas de leitura e de uso da linguagem.

Ao longo deste capítulo, cada avaliação será interpretada à luz da Educação Linguística, tomando as questões selecionadas e os resultados obtidos como evidências das competências linguísticas requeridas aos estudantes. Mais do que verificar o desempenho em habilidades específicas, a análise buscará compreender quais concepções de linguagem sustentam os instrumentos avaliativos e como essas concepções podem contribuir para a reflexão sobre o ensino de Língua Portuguesa, a formação de leitores críticos e o planejamento de práticas pedagógicas comprometidas com os usos sociais da linguagem. As interpretações construídas ao longo das seções seguintes constituirão o percurso analítico que permitirá responder ao problema de pesquisa e retomar, nas considerações finais, as principais implicações dos resultados encontrados.

4.1 A Avaliação Diagnóstica: competências linguísticas em foco

4.1.1 Apresentação da avaliação

A Avaliação Diagnóstica constitui a primeira etapa do processo avaliativo proposto pelo Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás (SAEGO). Sua principal finalidade é identificar os conhecimentos e as habilidades já desenvolvidos pelos estudantes no início do período letivo, oferecendo aos professores informações que subsidiem o planejamento pedagógico e a definição de estratégias de ensino mais coerentes com as necessidades de aprendizagem da turma. Nessa perspectiva, a avaliação assume um caráter diagnóstico, pois busca compreender o ponto de partida dos estudantes antes do desenvolvimento das ações pedagógicas previstas para o ano escolar.

No contexto desta pesquisa, a Avaliação Diagnóstica foi aplicada às turmas do 9º B e 9º C do Ensino Fundamental do Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás Costa e Silva, localizado no município de Mozarlândia, Goiás. O instrumento analisado corresponde ao componente curricular de Língua Portuguesa e é composto por vinte e seis questões objetivas de múltipla escolha, elaboradas a partir da matriz de referência do SAEGO para o 9º ano do Ensino Fundamental.

A organização da avaliação evidencia uma preocupação em contemplar diferentes práticas de linguagem e variados gêneros discursivos. Ao longo do caderno, o estudante é convidado a interagir com textos verbais, não verbais e multissemióticos, produzidos em diferentes esferas sociais, o que amplia as possibilidades de mobilização das competências leitoras. Além da diversidade de gêneros, observa-se a presença de habilidades relacionadas à localização de informações explícitas, à construção de inferências, ao reconhecimento de efeitos de sentido, à identificação de relações coesivas, à comparação entre textos e à compreensão de recursos argumentativos, aspectos que evidenciam uma concepção de leitura que ultrapassa a simples decodificação textual.

Outro aspecto que merece destaque refere-se à distribuição das habilidades avaliadas. Embora cada questão esteja vinculada a um descritor específico da matriz de referência, observa-se que várias delas exigem a articulação simultânea de diferentes operações cognitivas e linguísticas. Em muitos casos, localizar uma informação explícita não é suficiente para responder ao item, sendo necessário estabelecer relações entre partes do texto, mobilizar conhecimentos linguísticos e discursivos e interpretar informações implícitas. Essa característica aproxima a

avaliação de uma perspectiva que compreende a leitura como um processo ativo de construção de sentidos.

Entretanto, considerando os objetivos desta pesquisa, não será realizada uma análise individual de todas as vinte e seis questões. Como se trata de uma investigação de natureza qualitativa, optou-se pela seleção de itens que representam competências linguísticas consideradas centrais para a discussão proposta nesta dissertação. Essa escolha possibilita desenvolver uma análise interpretativa mais aprofundada, buscando compreender não apenas quais habilidades são avaliadas, mas também quais concepções de linguagem e de ensino de Língua Portuguesa se materializam nas questões selecionadas.

A partir dessa caracterização inicial, passa-se à análise dos itens escolhidos, procurando evidenciar de que maneira as competências linguísticas mobilizadas pela Avaliação Diagnóstica dialogam com os pressupostos da Educação Linguística e com os objetivos formativos atribuídos ao ensino de Língua Portuguesa.

4.1.2 Critérios para a seleção das questões

Embora a Avaliação Diagnóstica seja composta por vinte e seis questões de Língua Portuguesa, a presente pesquisa não tem como objetivo realizar uma descrição individual de todos os itens. Essa opção decorre da natureza qualitativa da investigação, que privilegia a análise aprofundada de situações representativas em detrimento da descrição exaustiva do corpus. Assim, optou-se pela seleção de algumas questões consideradas mais significativas para os objetivos deste estudo.

A definição dos itens analisados fundamentou-se em critérios previamente estabelecidos, buscando assegurar coerência entre o corpus selecionado e o problema de pesquisa. O primeiro critério consistiu na representatividade das competências linguísticas mobilizadas pelas questões. Foram priorizados itens que exigem dos estudantes operações de leitura relacionadas à construção de sentidos, à inferência, à argumentação, à compreensão dos gêneros discursivos, aos efeitos de sentido e às relações linguísticas presentes nos textos.

O segundo critério considerou a possibilidade de estabelecer diálogo entre as habilidades avaliadas pelo SAEGO e os pressupostos da Educação Linguística. Nesse sentido, foram privilegiadas questões que permitissem discutir a linguagem para além da identificação de aspectos formais da língua, possibilitando refletir sobre

práticas de leitura, usos sociais da linguagem e construção de sentidos em diferentes contextos comunicativos.

Também foi considerada a diversidade dos gêneros discursivos presentes no caderno de avaliação. Procurou-se selecionar questões que contemplassem diferentes formas de organização textual e distintas situações de uso da linguagem, permitindo uma análise mais abrangente das competências leitoras requeridas aos estudantes.

Por fim, a escolha dos itens levou em consideração o potencial analítico de cada questão. Assim, foram selecionadas aquelas que possibilitam discutir, de maneira mais consistente, as relações entre avaliação externa, competências linguísticas e Educação Linguística, favorecendo interpretações que ultrapassam a simples verificação do acerto ou erro e contribuem para compreender as concepções de linguagem que orientam o instrumento avaliativo.

A partir desses critérios, foram selecionadas três questões da Avaliação Diagnóstica, cuja análise será apresentada nas seções seguintes. Cada uma delas será examinada à luz da Educação Linguística, buscando evidenciar as competências mobilizadas, as operações cognitivas requeridas e as contribuições que oferecem para a compreensão do ensino de Língua Portuguesa na perspectiva adotada nesta pesquisa.

Outro critério considerado foi a capacidade de cada questão evidenciar diferentes níveis de complexidade na leitura. Desse modo, foram priorizados itens que demandam do estudante não apenas a localização de informações explícitas, mas também a realização de inferências, o estabelecimento de relações entre textos, a interpretação de recursos discursivos e a mobilização de conhecimentos linguísticos e socioculturais. Esse aspecto possibilita analisar como a avaliação contempla práticas de leitura compatíveis com a perspectiva da Educação Linguística.

4.1.3 Análise da Questão 4 – Reconhecimento de estratégias argumentativas na construção dos sentidos

A Questão 4 da Avaliação Diagnóstica está vinculada ao descritor D060_P, cuja finalidade é avaliar a capacidade do estudante de reconhecer tipos de argumentos em textos ou sequências argumentativas. Essa habilidade exige que o leitor compreenda não apenas a ideia defendida pelo autor, mas também os recursos argumentativos

empregados para sustentar seu posicionamento, identificando as relações estabelecidas entre tese e argumentos.

O item toma como base um texto de divulgação sobre a evolução dos smartphones e os impactos da inteligência artificial na vida cotidiana. Após a leitura, solicita ao estudante que identifique o trecho utilizado pelo autor como argumento para defender a tese de que os smartphones ultrapassaram a função de simples dispositivos de comunicação, tornando-se instrumentos presentes em diversas atividades do cotidiano. Para isso, não basta localizar uma informação isolada; é necessário compreender a organização argumentativa do texto e distinguir a tese dos elementos que a sustentam.

Sob a perspectiva da matriz de referência do SAEGO, essa habilidade integra o conjunto de competências relacionadas à leitura crítica de textos argumentativos. O estudante deve reconhecer como o autor organiza seu raciocínio, seleciona informações e utiliza exemplos para convencer o leitor. Trata-se de uma operação cognitiva que envolve interpretação, análise e estabelecimento de relações entre diferentes partes do texto, ultrapassando a compreensão literal.

Na perspectiva da Educação Linguística, a questão apresenta especial relevância por mobilizar práticas de leitura voltadas para a compreensão da argumentação como atividade social. Ao identificar os argumentos que fundamentam uma tese, o estudante desenvolve competências indispensáveis para participar de práticas discursivas nas quais diferentes pontos de vista são apresentados, defendidos e confrontados. Assim, a leitura deixa de restringir-se à identificação de informações explícitas e passa a favorecer a compreensão das estratégias linguísticas e discursivas utilizadas na construção dos sentidos.

A Figura 1 apresenta a Questão 4 da Avaliação Diagnóstica, que será analisada na sequência.

Leia o texto abaixo.

Qual o futuro dos smartphones na era da revolução da IA?

Nos últimos 20 anos testemunhamos uma verdadeira revolução tecnológica através da democratização dos smartphones. O que antes tínhamos de informação era restrito ao uso de computadores, além de materiais impressos, como revistas e jornais. [...]

Hoje, temos tudo isso e um universo de possibilidades: milhares de informações em tempo real, na palma das nossas mãos no smartphone, 24 horas por dia, 7 dias por semana em um só lugar. Podemos nos relacionar com as pessoas, comer, trabalhar, estudar, pedir táxi ou motorista particular por aplicativo, conhecer lugares, cuidar da saúde, assistir filmes, séries, ouvir música e muito mais.

Recentemente assistimos à chegada de mais uma novidade revolucionária: os assistentes pessoais inteligentes [...]. Os assistentes pessoais inteligentes praticamente se tornaram uma extensão no dia a dia das pessoas, que já não se imaginavam em um mundo sem tecnologia. Ao mesmo tempo, houve também uma mudança no comportamento, porque os usuários querem uma experiência mais personalizada e intuitiva, com dispositivos que atendem às necessidades de acordo com as palavras, o que é compreensível pois a forma natural de comunicação é a linguagem natural. [...]

WOLFF, Fernando. Qual o futuro dos smartphones na era da revolução da IA? *Hoje em dia*, 2024. Disponível em: <https://meulink.fit/YdSUEYpZFYhsFat>. Acesso em: 06 ago. 2024. Fragmento. (P00079831_SUP)

04) (P00079831) Nesse texto, para defender a tese de que os smartphones são mais do que dispositivos de comunicação, o autor utiliza como argumento o trecho:

- A) “Nos últimos 20 anos testemunhamos uma verdadeira revolução tecnológica...”. (1º parágrafo)
- B) “O que antes tínhamos de informação era restrito ao uso de computadores, além de materiais impressos, como revistas e jornais.”. (1º parágrafo)
- C) “Podemos nos relacionar com as pessoas, comer, trabalhar, estudar, pedir táxi ou motorista particular...”. (2º parágrafo)
- D) “Recentemente assistimos à chegada de mais uma novidade revolucionária:...”. (3º parágrafo)

Figura 1 – Etapa Diagnóstica

→ **Competência linguística mobilizada**

A Questão 4 mobiliza competências relacionadas à leitura argumentativa, especialmente à capacidade de reconhecer os argumentos utilizados pelo autor para sustentar a tese apresentada no texto. Para responder corretamente ao item, o estudante precisa compreender que, em um texto argumentativo, as ideias são organizadas de modo a defender um ponto de vista por meio da apresentação de justificativas, exemplos, fatos ou evidências que conferem consistência ao posicionamento assumido pelo enunciador.

Essa competência ultrapassa a simples localização de informações explícitas. Embora o argumento esteja materializado em um trecho do texto, sua identificação depende da compreensão da organização argumentativa, exigindo que o leitor estabeleça relações entre a tese defendida e os elementos empregados para fundamentá-la. Nesse processo, o estudante precisa distinguir informações meramente expositivas daquelas que efetivamente desempenham a função de convencer o leitor, reconhecendo o papel que cada segmento textual exerce na construção da argumentação.

Sob a perspectiva da Educação Linguística, essa habilidade evidencia que a leitura envolve a compreensão dos usos sociais da linguagem e das estratégias discursivas presentes nos diferentes gêneros textuais. Ao identificar argumentos, o estudante desenvolve competências que lhe permitem compreender como os textos procuram influenciar, convencer ou justificar determinados posicionamentos, favorecendo uma postura crítica diante das informações que circulam socialmente. Dessa forma, a leitura deixa de ser entendida apenas como decodificação e passa a constituir um processo de análise das intenções comunicativas e dos recursos linguísticos mobilizados na produção dos sentidos.

Essa compreensão aproxima-se da concepção defendida por Irandé Antunes (2009), ao afirmar que a leitura consiste em uma atividade de construção de sentidos, na qual o leitor estabelece relações entre as informações presentes no texto e seus conhecimentos prévios, interpretando os propósitos comunicativos do enunciador. De maneira convergente, Bakhtin (2016) compreende que todo enunciado se concretiza em um gênero discursivo inserido em práticas sociais específicas, razão pela qual sua compreensão depende da interpretação das condições de produção, das finalidades comunicativas e das relações dialógicas estabelecidas entre autor, texto e leitor. Nessa perspectiva, a competência mobilizada pela Questão 4 extrapola a identificação de um trecho específico, exigindo que o estudante compreenda a função dos argumentos na sustentação da tese e na construção dos sentidos do texto argumentativo.

→ **Análise da questão à luz da Educação Linguística**

A Questão 4 evidencia uma concepção de leitura que ultrapassa a simples identificação de informações explícitas e exige do estudante uma atuação ativa na construção dos sentidos do texto. Ao solicitar a identificação do argumento utilizado pelo autor para sustentar a tese apresentada, o item requer que o leitor compreenda a organização argumentativa do texto, estabeleça relações entre as ideias apresentadas e reconheça a função desempenhada pelos diferentes enunciados na defesa do ponto de vista do autor. Nesse contexto, responder corretamente à questão depende menos da localização de um fragmento específico e mais da compreensão global da estrutura argumentativa do texto.

Essa perspectiva aproxima-se dos pressupostos da Educação Linguística, que compreende a linguagem como prática social e entende a leitura como um processo

de construção de sentidos mediado pelas interações discursivas. Nessa concepção, o texto deixa de ser visto apenas como um conjunto de informações e passa a constituir um espaço de produção de significados, no qual o leitor interpreta as intenções comunicativas do autor, analisa as estratégias linguísticas empregadas e mobiliza conhecimentos prévios para compreender os efeitos de sentido produzidos pelo discurso.

Ao discutir o ensino de Língua Portuguesa, Antunes (2009) afirma que a leitura é uma atividade essencialmente interativa, na qual o leitor estabelece relações entre as informações do texto para construir significados. Compreender um texto, portanto, não consiste apenas em localizar respostas, mas em interpretar as ideias apresentadas, reconhecer sua organização e compreender como os recursos linguísticos contribuem para a produção dos sentidos. Essa concepção dialoga diretamente com a habilidade mobilizada pela Questão 4, uma vez que o estudante precisa distinguir a tese dos argumentos que a sustentam, compreendendo a função de cada um na organização do texto argumentativo.

Na mesma direção, Bakhtin (2016) compreende que todo enunciado se concretiza em gêneros discursivos socialmente constituídos, produzidos em situações reais de interação. Assim, compreender um texto argumentativo implica reconhecer sua finalidade comunicativa, os interlocutores envolvidos e as estratégias discursivas utilizadas para defender determinado posicionamento. A Questão 4 mobiliza exatamente essa competência, pois exige que o estudante reconheça como o autor organiza sua argumentação para convencer o leitor acerca da ideia defendida.

Essa perspectiva também encontra respaldo em Rojo (2009), ao defender que a formação do leitor deve priorizar práticas de leitura capazes de desenvolver competências interpretativas e discursivas, permitindo que os estudantes analisem criticamente os textos que circulam nas diferentes esferas sociais. Sob essa ótica, a questão não avalia apenas a identificação de um trecho do texto, mas a capacidade de compreender o funcionamento da argumentação e de reconhecer os recursos utilizados para sustentar uma tese.

Entretanto, cabe observar que, embora a Questão 4 mobilize competências relevantes para o desenvolvimento da leitura crítica, sua resposta permanece condicionada ao formato objetivo característico das avaliações externas em larga escala. Isso significa que o estudante demonstra sua compreensão por meio da

seleção de uma única alternativa, sem a possibilidade de explicitar o percurso interpretativo que realizou para chegar à resposta. Ainda que esse formato favoreça a padronização da correção e a comparabilidade dos resultados, ele limita a compreensão dos processos cognitivos envolvidos na construção dos sentidos, aspecto valorizado pela Educação Linguística.

Desse modo, a Questão 4 revela significativa aproximação entre a matriz de referência do SAEGO e os pressupostos da Educação Linguística, ao privilegiar competências relacionadas à leitura argumentativa e à compreensão das estratégias discursivas empregadas na defesa de um ponto de vista. Ao mesmo tempo, evidencia um limite inerente às avaliações externas: embora permitam verificar se determinadas competências foram mobilizadas, não possibilitam compreender, em sua totalidade, os caminhos interpretativos percorridos pelo estudante durante o processo de leitura.

→ **Diálogo com o referencial teórico**

A competência mobilizada pela Questão 4 encontra respaldo nos pressupostos da Educação Linguística, sobretudo por compreender a leitura como uma prática de construção de sentidos que envolve a interpretação das estratégias discursivas utilizadas pelo autor para defender um ponto de vista. Ao exigir que o estudante identifique o argumento empregado para sustentar a tese apresentada, a questão demanda uma leitura que ultrapassa a localização de informações explícitas, requerendo a compreensão da organização argumentativa do texto e das relações estabelecidas entre tese, argumentos e propósito comunicativo.

Essa perspectiva aproxima-se das reflexões de Antunes (2009), para quem a leitura constitui uma atividade essencialmente interativa, na qual o leitor participa da construção dos sentidos ao estabelecer relações entre as informações presentes no texto, seus conhecimentos prévios e os objetivos comunicativos do autor. Nessa concepção, compreender um texto implica interpretar a forma como as ideias são organizadas e reconhecer os recursos linguísticos utilizados para produzir determinados efeitos de sentido. Assim, a habilidade avaliada pelo descritor D060_P não se restringe à identificação de um trecho específico, mas pressupõe a compreensão do papel que os argumentos desempenham na sustentação da tese defendida pelo autor.

Essa compreensão também dialoga com o pensamento de Bakhtin (2016), segundo o qual os enunciados se concretizam em gêneros discursivos produzidos em

situações reais de interação social. Desse modo, compreender um texto argumentativo significa reconhecer sua finalidade comunicativa, os interlocutores envolvidos e as estratégias discursivas utilizadas para persuadir o leitor. Na Questão 4, essa perspectiva manifesta-se na necessidade de interpretar como o autor organiza seus argumentos para sustentar o posicionamento apresentado, compreendendo o texto como uma unidade discursiva orientada por um propósito comunicativo específico.

Sob outro enfoque, Rojo (2009) defende que a formação do leitor deve favorecer práticas de leitura capazes de desenvolver competências interpretativas e críticas, permitindo aos estudantes analisar os textos que circulam nas diferentes esferas sociais. Essa concepção aproxima-se diretamente da proposta da questão analisada, uma vez que a identificação dos argumentos exige que o estudante compreenda as estratégias de convencimento utilizadas pelo autor e reconheça a função que cada informação exerce na construção da argumentação. Mais do que identificar uma resposta correta, o leitor precisa compreender o funcionamento discursivo do texto e interpretar as relações de sentido que estruturam sua organização.

A análise também evidencia uma tensão inerente às avaliações externas em larga escala. Embora a questão mobilize competências compatíveis com a perspectiva da Educação Linguística, sua avaliação permanece condicionada ao formato objetivo de múltipla escolha. Como observa Luckesi (2011), a avaliação educacional deve produzir informações que contribuam para compreender e favorecer a aprendizagem, e não apenas mensurar resultados. Nesse sentido, a alternativa assinalada pelo estudante indica se ele conseguiu reconhecer o argumento solicitado, mas não revela o percurso interpretativo realizado, as estratégias de leitura empregadas ou as dificuldades encontradas durante a construção dos sentidos.

Dessa forma, a Questão 4 demonstra que a matriz de referência do SAEIO contempla competências coerentes com uma concepção interativa e discursiva de leitura, ao privilegiar a compreensão da argumentação e das estratégias linguísticas utilizadas na defesa de um ponto de vista. Ao mesmo tempo, evidencia um limite característico das avaliações padronizadas: embora consigam aferir o desempenho do estudante em relação a habilidades específicas, não permitem compreender

integralmente os processos cognitivos e discursivos mobilizados durante a leitura e a construção dos sentidos.

→ **Aproximações com a BNCC**

A Questão 4 apresenta significativa aproximação com a concepção de linguagem assumida pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que orienta o ensino de Língua Portuguesa a partir das práticas sociais de linguagem e toma o texto como unidade central do processo de ensino e aprendizagem. Ao solicitar que o estudante identifique o argumento utilizado para sustentar a tese defendida pelo autor, o item mobiliza competências relacionadas à leitura crítica, à compreensão da organização argumentativa e à interpretação das estratégias discursivas empregadas na construção dos sentidos.

Essa proposta converge com a BNCC ao priorizar o desenvolvimento de habilidades que possibilitam ao estudante analisar textos argumentativos, reconhecer a relação entre tese e argumentos e compreender os recursos linguísticos utilizados para defender determinado ponto de vista. Nessa perspectiva, a leitura deixa de restringir-se à identificação de informações explícitas e passa a envolver a interpretação das intenções comunicativas do autor, das relações entre as ideias e dos efeitos produzidos pelas escolhas discursivas.

Além disso, a questão dialoga com as competências específicas de Língua Portuguesa voltadas para a formação de leitores críticos, capazes de analisar informações, avaliar argumentos e posicionar-se diante dos diferentes discursos que circulam socialmente. Ao trabalhar com um texto de temática contemporânea — relacionado ao uso dos smartphones e aos impactos da inteligência artificial —, o item aproxima a atividade de leitura de situações concretas de comunicação, favorecendo a compreensão da linguagem como prática social e instrumento de participação cidadã.

Sob esse enfoque, a Questão 4 evidencia consonância com os princípios da BNCC ao promover uma leitura orientada para a compreensão dos processos argumentativos, contribuindo para o desenvolvimento da competência discursiva dos estudantes e para a formação de sujeitos capazes de interpretar, analisar e avaliar criticamente os textos que circulam nas diferentes esferas da vida social.

→ **Gênero textual e articulação entre linguagens**

A Questão 4 utiliza um texto de divulgação que aborda um tema contemporâneo relacionado ao uso dos smartphones e aos avanços da inteligência artificial, aproximando a atividade de leitura de situações concretas de circulação social da linguagem. A escolha desse gênero constitui um aspecto positivo da avaliação, pois favorece o desenvolvimento de competências voltadas para a compreensão de textos que circulam amplamente em diferentes meios de comunicação, exigindo do estudante a interpretação de informações, a identificação de estratégias argumentativas e a análise das relações entre tese e argumentos. Sob essa perspectiva, a questão dialoga com os princípios da Educação Linguística ao privilegiar práticas de leitura inseridas em contextos reais de uso da linguagem, contribuindo para a formação de leitores capazes de interpretar criticamente discursos presentes na sociedade.

Entretanto, embora utilize um gênero socialmente relevante, a questão permanece centrada predominantemente na linguagem verbal escrita. A resolução do item não requer a articulação entre diferentes modos de significação, como recursos visuais, gráficos ou outras linguagens que caracterizam grande parte dos textos contemporâneos. Assim, a dimensão multissemiótica da leitura, valorizada tanto pela BNCC quanto pelos estudos da Educação Linguística, não é explorada de forma significativa nesse item. Essa constatação não representa uma limitação da habilidade avaliada, cujo objetivo é verificar a capacidade do estudante de reconhecer estratégias argumentativas, mas evidencia que a questão privilegia uma modalidade específica de leitura, sem contemplar a integração entre diferentes linguagens na construção dos sentidos.

→ **Síntese interpretativa**

A análise da Questão 4 evidencia que a habilidade avaliada pelo descritor D060_P ultrapassa a simples identificação de informações presentes no texto, exigindo do estudante a mobilização de competências interpretativas relacionadas à compreensão da argumentação. Para identificar corretamente o argumento utilizado pelo autor, o leitor precisa compreender a tese defendida, estabelecer relações entre as ideias apresentadas e reconhecer a função que cada informação desempenha na sustentação do posicionamento expresso no texto.

Sob a perspectiva da Educação Linguística, essa característica demonstra uma aproximação entre a proposta da avaliação e uma concepção de leitura que

compreende a linguagem como prática social e a interpretação como um processo de construção de sentidos. A competência mobilizada pela questão não se restringe à localização de um fragmento textual, mas pressupõe a atuação do estudante como leitor capaz de analisar estratégias argumentativas, compreender intenções comunicativas e interpretar a organização discursiva do texto.

Entretanto, a análise também evidencia que a avaliação permanece condicionada ao modelo de resposta objetiva, característico das avaliações externas em larga escala. Embora esse formato permita verificar se o estudante foi capaz de reconhecer o argumento solicitado, ele não possibilita compreender o percurso interpretativo realizado durante a leitura, tampouco identificar as estratégias cognitivas utilizadas para relacionar a tese aos argumentos que a sustentam. Dessa forma, ainda que a matriz de referência do SAEGO contemple competências compatíveis com uma perspectiva discursiva da linguagem, sua operacionalização permanece limitada pelas características do próprio instrumento avaliativo.

Em síntese, a Questão 4 demonstra que a avaliação diagnóstica busca investigar competências linguísticas relacionadas à leitura crítica e à compreensão da argumentação, aproximando-se dos princípios da Educação Linguística ao privilegiar a interpretação dos usos da linguagem em contextos reais de comunicação. Ao mesmo tempo, evidencia que os resultados produzidos pelas avaliações externas devem ser compreendidos para além da dicotomia entre acerto e erro, constituindo subsídios para a identificação das competências desenvolvidas pelos estudantes e para o planejamento de intervenções pedagógicas voltadas ao fortalecimento da leitura, da argumentação e da construção de sentidos.

4.1.4 Análise da Questão 12 – Efeito de sentido decorrente da escolha de palavra ou expressão

A Questão 12 da Avaliação Diagnóstica está associada ao descritor D053_P, cuja finalidade é avaliar a capacidade do estudante de reconhecer o efeito de sentido produzido pela escolha de determinada palavra ou expressão no texto. Essa habilidade exige que o leitor compreenda que as escolhas linguísticas não são neutras, pois contribuem para expressar ideias, estabelecer relações e produzir significados específicos no contexto em que são empregadas.

O item retoma o texto “É preciso sonhar” e focaliza a expressão “produz um belo enredo para a nossa vida”. A questão solicita que o estudante interprete o sentido assumido pela palavra “enredo” nesse contexto, reconhecendo que ela não foi empregada apenas em seu significado literal, relacionado à organização dos acontecimentos de uma narrativa. No texto, a expressão é utilizada para mostrar que os sonhos podem proporcionar histórias e experiências significativas ao longo da vida.

Para chegar à resposta correta, o estudante precisa relacionar a expressão destacada ao tema global desenvolvido pelo autor. A alternativa considerada correta pelo gabarito oficial é a letra C, segundo a qual os sonhos proporcionam histórias bonitas sobre a vida. Assim, não basta conhecer isoladamente o significado da palavra “enredo”; é necessário interpretar o efeito produzido por seu emprego figurado e compreender como essa escolha contribui para a construção da mensagem defendida no texto.

Na matriz de referência do SAEGO, essa habilidade integra o conjunto de competências relacionadas à compreensão dos efeitos de sentido produzidos pelas escolhas lexicais. Sua mobilização pressupõe que o estudante observe como determinadas palavras ou expressões adquirem sentidos específicos em função do contexto, da intenção comunicativa e das relações estabelecidas com as demais informações do texto.

Sob esse aspecto, a Questão 12 contempla uma operação de leitura que ultrapassa o reconhecimento do significado dicionarizado das palavras. O estudante precisa analisar o uso contextual da expressão, perceber seu caráter figurado e compreender sua contribuição para a construção do sentido global do texto. Dessa forma, o item permite investigar competências leitoras coerentes com uma concepção de linguagem centrada no uso, na interação e na produção de sentidos.

A Figura 2 apresenta a Questão 12 da Avaliação Diagnóstica, que será analisada nas seções seguintes.

Leia o texto abaixo.

É preciso sonhar

Corriqueiramente¹ lembro de minha roda de amigos, brincando na rua e conversando sobre nossos sonhos e o que queríamos ser quando crescêssemos.

Alguns foram realizados, outros não, mas o mais importante é que foram buscados.

"Sonhar é preciso", conforme já diziam grandes sábios ao longo da história.

Não há sonho superficial ou pequeno, que não valha a pena ser sonhado e vivido. O sonho abre as janelas da nossa mente, areja os nossos pensamentos, gera emoções positivas e produz um belo enredo para a nossa vida. [...]

Já dizia Fernando Pessoa, que "o homem é do tamanho do seu sonho". Podemos realmente ser do tamanho das coisas que vemos e sonhamos, e não exatamente da nossa altura. A capacidade do nosso cérebro racional, alinhado ao cérebro emocional, permite fazer muito mais coisas do que podemos inclusive imaginar. [...]

A criatividade está condicionada à inteligência, já que se encontra relacionada com a região do cérebro da lógica, atenção, tomada de decisão e prevenção. A eficiência dos neurônios e a organização dos neuritos nesta região revelam a capacidade do processo criativo do indivíduo. [...]

Se pensarmos nas implicações históricas desse processo, elas são óbvias, pois foi através desta capacidade que a humanidade se desenvolveu e criou estratégias tanto de nível prático como de nível simbólico, pois o ser humano e as suas necessidades vão muito além do suprimento das necessidades básicas. [...]

Solte as amarras de seus próprios pensamentos [...].

*Vocabulário:

¹Corriqueiramente: normalmente, habitualmente, comumente.

RODRIGUES, Sérgio Ricardo Araújo. *É preciso sonhar*. Diário de Pernambuco, 12 abr. 2024. Disponível em: <https://meulink.fit/XrAtbIxZcRisBR>. Acesso em: 29 abr. 2024. Fragmento. (P00063814_SUP)

12) (P00063815) Nesse texto, no trecho "... produz um **belo enredo** para a nossa vida..." (4º parágrafo), a expressão em destaque foi utilizada para

- A) apresentar que os livros sobre sonhos são os mais lidos pelas pessoas.
- B) indicar que os amigos devem seguir influenciadores de sonhos.
- C) mostrar que os sonhos proporcionam histórias bonitas sobre nossa vida.
- D) sugerir que os sonhos ajudam a revelar os segredos em nossa vida.

Figura 2 – Etapa diagnóstica.

→ **Competência linguística mobilizada**

A Questão 12 mobiliza a competência linguística relacionada à compreensão dos efeitos de sentido produzidos pelas escolhas lexicais, exigindo do estudante a capacidade de interpretar como determinadas palavras ou expressões adquirem significados específicos em função do contexto em que são empregadas. Para responder corretamente ao item, o leitor precisa compreender que a expressão "produz um belo enredo para a nossa vida" foi utilizada em sentido figurado, atribuindo aos sonhos a capacidade de construir experiências e histórias significativas ao longo da existência.

A resolução da questão pressupõe uma postura ativa diante do texto. Não basta conhecer o significado dicionarizado da palavra "enredo"; é necessário interpretar seu emprego no contexto discursivo e reconhecer o efeito de sentido produzido por essa escolha lexical. Dessa forma, o estudante precisa relacionar a expressão destacada

ao tema central do texto, compreendendo como ela contribui para reforçar a mensagem defendida pelo autor.

Nesse processo, a leitura envolve operações que articulam conhecimentos linguísticos, semânticos e discursivos. O estudante deve perceber que as palavras assumem diferentes significados conforme a situação comunicativa, exigindo a análise das relações estabelecidas entre os elementos do texto e da intenção comunicativa do enunciador. Essa competência evidencia que a compreensão leitora não se limita ao reconhecimento do significado literal das palavras, mas pressupõe a interpretação dos sentidos produzidos pelas escolhas linguísticas realizadas pelo autor.

Além disso, a habilidade avaliada favorece o desenvolvimento da sensibilidade para os usos expressivos da linguagem, permitindo que o estudante reconheça recursos de natureza metafórica e compreenda como eles ampliam as possibilidades de construção de sentidos. Ao interpretar a expressão destacada em seu contexto de uso, o leitor mobiliza conhecimentos sobre o funcionamento da linguagem e sobre os efeitos produzidos pelas escolhas vocabulares na organização do discurso.

Sob essa perspectiva, a habilidade avaliada pelo descritor D053_P representa uma competência essencial para a formação do leitor proficiente, pois evidencia que o significado das palavras é construído na interação entre texto, contexto e leitor. Assim, a competência mobilizada pela Questão 12 ultrapassa a compreensão literal da linguagem e favorece uma leitura mais interpretativa, crítica e discursivamente orientada, coerente com os princípios da Educação Linguística.

→ **Análise da questão à luz da Educação Linguística**

A Questão 12 evidencia uma concepção de leitura que compreende os sentidos como resultado das escolhas linguísticas realizadas pelo autor ao longo do texto. Ao solicitar que o estudante interprete a expressão “produz um belo enredo para a nossa vida”, o item exige que o leitor ultrapasse o significado literal da palavra “enredo”, reconhecendo o valor expressivo que ela assume no contexto discursivo. Dessa forma, a leitura deixa de ser entendida como um processo de simples decodificação lexical e passa a constituir uma atividade interpretativa fundamentada na interação entre texto, leitor e contexto de produção.

Sob a perspectiva da Educação Linguística, essa habilidade ocupa posição relevante na formação do leitor, pois evidencia que os sentidos não estão prontos nas

palavras, mas são construídos na relação entre os recursos linguísticos empregados pelo autor, a organização do texto e os conhecimentos mobilizados pelo leitor. Compreender uma expressão em sentido figurado implica reconhecer que a linguagem é dinâmica, polissêmica e socialmente situada, exigindo do estudante uma postura ativa diante do processo de leitura.

Nesse contexto, a Questão 12 aproxima-se de uma concepção discursiva da linguagem ao privilegiar a análise dos efeitos produzidos pelas escolhas lexicais. A resposta ao item depende da compreensão de que a expressão destacada foi empregada metaforicamente para representar as experiências e histórias construídas ao longo da vida por meio dos sonhos, evidenciando que a interpretação decorre da articulação entre o contexto textual, a intencionalidade do autor e os conhecimentos linguísticos do leitor.

Outro aspecto relevante refere-se ao fato de que a interpretação dos efeitos de sentido constitui uma competência transversal às práticas sociais de leitura. Nos diferentes gêneros discursivos, as escolhas vocabulares desempenham papel fundamental na construção da expressividade, da persuasão, da argumentação e da produção de significados. Assim, compreender o valor contextual de palavras e expressões representa uma condição essencial para que o estudante interprete criticamente textos que circulam nas mais diversas esferas da vida social.

Entretanto, a análise também permite observar que a aferição dessa competência ocorre por meio de um item objetivo de múltipla escolha. Embora esse formato possibilite verificar se o estudante reconheceu o efeito de sentido esperado, ele não permite identificar quais estratégias interpretativas foram mobilizadas durante a leitura nem como o estudante construiu a relação entre a expressão destacada e a mensagem global do texto. Assim, a avaliação oferece evidências sobre o desempenho do leitor, mas não torna visíveis os processos cognitivos e discursivos envolvidos na construção da resposta.

Desse modo, a Questão 12 demonstra que a Avaliação Diagnóstica do SAEGO incorpora habilidades compatíveis com os pressupostos da Educação Linguística ao valorizar a interpretação contextualizada das escolhas linguísticas e dos efeitos de sentido produzidos pelo discurso. Ao mesmo tempo, evidencia que os resultados das avaliações externas devem ser analisados em articulação com as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola, uma vez que a formação de leitores

competentes exige compreender não apenas o produto final da leitura, mas também os processos de construção de sentidos mobilizados pelos estudantes.

→ **Diálogo com o referencial teórico**

A habilidade avaliada pelo descritor D053_P, que consiste em reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão, encontra sólido respaldo nos pressupostos da Educação Linguística, que compreende a leitura como uma prática social de construção de sentidos. Nessa perspectiva, as palavras não possuem significados fixos e imutáveis; ao contrário, seus sentidos são produzidos nas relações estabelecidas entre o texto, o contexto de produção, a intenção do autor e a atuação interpretativa do leitor. A competência exigida pela Questão 12 evidencia, portanto, uma concepção de leitura que ultrapassa a compreensão literal da linguagem e reconhece o estudante como sujeito ativo na construção dos significados.

Essa compreensão aproxima-se das reflexões de Irandé Antunes (2009), para quem a leitura constitui uma atividade de interação discursiva em que os sentidos são construídos na relação entre autor, texto e leitor. Segundo a autora, compreender um texto implica interpretar as escolhas linguísticas realizadas pelo produtor do discurso e reconhecer como essas escolhas contribuem para a construção dos efeitos de sentido. Sob essa perspectiva, a Questão 12 exige que o estudante compreenda o emprego contextualizado da expressão "produz um belo enredo para a nossa vida", percebendo que seu significado extrapola o sentido dicionarizado da palavra "enredo" e assume função expressiva no desenvolvimento da argumentação.

Da mesma forma, Ângela Kleiman (2004) compreende a leitura como um processo interativo no qual o leitor mobiliza conhecimentos linguísticos, textuais e socioculturais para construir sentidos. Embora a autora destaque a importância das inferências no processo de compreensão, sua concepção também evidencia que o leitor interpreta as escolhas lexicais à luz do contexto discursivo, atribuindo significados coerentes com a organização global do texto. Nesse sentido, a competência avaliada pela Questão 12 pressupõe uma leitura contextualizada, capaz de compreender os efeitos produzidos pelas opções vocabulares adotadas pelo autor.

A perspectiva dialógica de Mikhail Bakhtin (2016) igualmente contribui para compreender essa habilidade. Ao afirmar que todo enunciado é produzido em situações concretas de interação social e que o sentido emerge das relações entre os

sujeitos envolvidos no processo comunicativo, o autor evidencia que as escolhas linguísticas adquirem significado apenas no interior do discurso. Assim, interpretar uma palavra ou expressão implica considerar não apenas seu valor lexical, mas também sua função na organização do enunciado e na construção das intenções comunicativas.

Nesse mesmo horizonte, Roxane Rojo (2009) defende que a formação do leitor contemporâneo pressupõe o desenvolvimento de competências que possibilitem interpretar criticamente os recursos linguísticos mobilizados nos diferentes gêneros discursivos. Para a autora, a escola deve promover práticas de leitura que levem os estudantes a compreender como as escolhas vocabulares, os recursos expressivos e as estratégias discursivas influenciam a produção de sentidos. Essa concepção converge diretamente com a habilidade avaliada pelo descritor D053_P, uma vez que o estudante precisa interpretar o efeito semântico produzido por uma expressão empregada em sentido figurado para compreender adequadamente a mensagem do texto.

Dessa forma, observa-se que a competência avaliada pelo descritor D053_P encontra respaldo consistente no referencial teórico que fundamenta esta pesquisa. Os autores convergem ao compreender que os sentidos decorrem das relações estabelecidas entre linguagem, contexto e interação social, evidenciando que a leitura exige muito mais do que o reconhecimento do significado literal das palavras. Assim, a análise da Questão 12 demonstra que a Avaliação Diagnóstica do SAEGO incorpora uma habilidade compatível com os princípios da Educação Linguística ao valorizar a interpretação contextualizada das escolhas linguísticas e dos efeitos de sentido produzidos no discurso.

→ **Aproximações com a BNCC**

A habilidade avaliada apresenta aproximação direta com as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especialmente com a concepção de leitura como prática de linguagem voltada à construção de sentidos por meio da análise dos recursos linguísticos empregados nos textos. Nos anos finais do Ensino Fundamental, a BNCC prevê o desenvolvimento de competências que possibilitem aos estudantes interpretar os efeitos de sentido produzidos pelas escolhas lexicais, pelos recursos expressivos e pelas diferentes estratégias de organização do discurso em variados gêneros textuais. Nessa perspectiva, a proposta da Questão 12 converge com as

orientações do documento ao exigir que o estudante compreenda o significado contextualizado de uma expressão empregada em sentido figurado, reconhecendo como essa escolha contribui para a construção da mensagem do texto. Desse modo, a interpretação dos efeitos de sentido não é tratada como um procedimento isolado, mas como uma competência essencial para a formação de leitores capazes de compreender criticamente o funcionamento da linguagem nas diversas práticas sociais de leitura.

→ **Uso de gêneros socialmente relevantes e articulação entre diferentes linguagens**

A potencialidade da Questão 12 deve ser compreendida a partir do fato de que a interpretação dos efeitos de sentido decorrentes das escolhas linguísticas constitui uma competência necessária à leitura de diferentes gêneros que circulam socialmente. Textos literários, jornalísticos, publicitários, digitais e de divulgação científica recorrem frequentemente a palavras e expressões empregadas em sentido figurado ou expressivo, exigindo do leitor a capacidade de interpretar os significados produzidos em cada contexto discursivo. Assim, a habilidade avaliada pelo descritor D053_P ultrapassa a situação específica da avaliação e contribui para o desenvolvimento de competências indispensáveis às práticas sociais de leitura, nas quais compreender o valor contextual das escolhas lexicais representa condição essencial para a construção dos sentidos.

No caso da Questão 12, o texto pertence ao gênero artigo de opinião/divulgação, abordando a importância dos sonhos na vida humana e utilizando recursos expressivos para fortalecer sua argumentação. A expressão "produz um belo enredo para a nossa vida" exemplifica esse uso da linguagem, exigindo que o estudante interprete seu valor metafórico e compreenda sua contribuição para a mensagem central do texto.

Quanto à articulação entre diferentes linguagens, observa-se que a construção do sentido ocorre predominantemente por meio da linguagem verbal. O item não depende da interpretação de imagens, gráficos ou outros recursos multissemióticos para que o estudante alcance a resposta correta, concentrando-se na análise contextualizada da expressão destacada no texto. Dessa forma, a competência mobilizada está relacionada à interpretação dos efeitos de sentido produzidos pelas escolhas lexicais no discurso verbal, sem evidenciar uma integração efetiva entre

diferentes semioses. Tal constatação reforça a importância de fundamentar a análise nas características concretas do item, evitando atribuir-lhe potencialidades que não se encontram efetivamente presentes em sua estrutura.

→ **Síntese interpretativa**

A análise da Questão 12 evidencia que a competência avaliada pelo descritor D053_P ocupa posição relevante na formação do leitor defendida pela Educação Linguística. Ao exigir que o estudante reconheça o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão, o item ultrapassa a simples identificação do significado literal das palavras e mobiliza processos interpretativos relacionados à compreensão dos recursos expressivos utilizados na construção do discurso. Dessa forma, a leitura é compreendida como uma atividade de produção de sentidos, na qual o estudante assume um papel ativo ao interpretar as escolhas linguísticas realizadas pelo autor e sua contribuição para a mensagem global do texto.

Sob essa perspectiva, verifica-se que a habilidade contemplada pela questão está alinhada aos princípios da Educação Linguística ao privilegiar competências relacionadas à interpretação, à reflexão e à compreensão contextualizada dos textos. O reconhecimento dos efeitos de sentido produzidos pelas escolhas lexicais constitui uma capacidade essencial para que o leitor compreenda como a linguagem é utilizada para expressar ideias, construir argumentos, produzir efeitos expressivos e estabelecer diferentes relações de significado nas práticas sociais de linguagem.

Entretanto, a análise também evidencia uma limitação inerente ao formato das avaliações externas em larga escala. Embora a questão seja capaz de aferir se o estudante reconheceu o efeito de sentido esperado, a resposta objetiva não permite identificar quais estratégias interpretativas foram mobilizadas, quais conhecimentos linguísticos e discursivos contribuíram para a compreensão da expressão destacada nem quais fatores influenciaram possíveis equívocos na construção da resposta. Assim, o resultado obtido revela o desempenho do estudante diante da habilidade avaliada, mas não esgota a compreensão dos processos cognitivos envolvidos na produção dos sentidos.

Em síntese, a Questão 12 demonstra que a Avaliação Diagnóstica do SAEGO incorpora uma habilidade coerente com uma concepção discursiva e interativa de linguagem, ao valorizar a interpretação contextualizada das escolhas linguísticas e dos efeitos de sentido produzidos no texto. Ao mesmo tempo, reforça que os

resultados produzidos pela avaliação devem ser compreendidos como indicadores para o planejamento pedagógico e para a definição de estratégias de intervenção que ampliem a competência leitora dos estudantes, favorecendo a consolidação dos princípios da Educação Linguística no ensino de Língua Portuguesa.

4.1.5 Análise da Questão 15 – Distinção entre fato e opinião na construção dos sentidos

A Questão 15 da Avaliação Diagnóstica está vinculada ao descritor D038_P, cuja finalidade é avaliar a capacidade do estudante de distinguir um fato de uma opinião em um texto. Essa habilidade exige que o leitor reconheça que os enunciados podem apresentar naturezas distintas: enquanto os fatos correspondem a informações objetivas, passíveis de comprovação, as opiniões expressam avaliações, julgamentos, posicionamentos ou interpretações assumidas pelo enunciador.

O item apresenta um texto seguido de um comando que solicita ao estudante a identificação de um trecho que evidencia uma marca de opinião. Para responder corretamente à questão, não basta localizar uma informação no texto; é necessário compreender a intenção discursiva do enunciador, reconhecendo os recursos linguísticos que sinalizam um posicionamento subjetivo em oposição às informações de caráter objetivo. No caso do item, a alternativa correta corresponde ao trecho "... do ponto de vista profissional, nem sei se é tão bom assim.", justamente por expressar uma avaliação pessoal do autor, diferentemente dos demais trechos, que apresentam acontecimentos narrados.

Na matriz de referência do SAEGO, essa habilidade integra o conjunto de competências relacionadas à compreensão leitora e à análise crítica dos textos, uma vez que distinguir fatos de opiniões constitui condição essencial para interpretar discursos produzidos nas diferentes esferas sociais. O descritor D038_P contempla, portanto, uma dimensão da leitura que ultrapassa a compreensão literal, exigindo que o estudante reconheça marcas de subjetividade e compreenda como elas influenciam a construção dos sentidos.

Além disso, a questão demanda uma leitura analítica, capaz de perceber que diferentes enunciados desempenham funções distintas na organização do discurso. Enquanto alguns trechos apresentam informações descritivas ou narrativas, outros revelam avaliações e posicionamentos do enunciador, contribuindo para a construção

da argumentação e para a orientação interpretativa do leitor. Dessa forma, o item avalia uma competência fundamental para o desenvolvimento do pensamento crítico, favorecendo a leitura consciente e reflexiva dos textos que circulam nas práticas sociais.

A figura 3 apresenta a Questão 15 da Avaliação Diagnóstica do SAEGO, que será analisada nas seções seguintes.

Leia o texto abaixo.

Má educação e celular

Uma conhecida convidou os quatro netos pré-adolescentes para lanchar. Queria passar um tempo com eles [...]. Sentaram-se numa lanchonete. Pediram sanduíches e refrigerantes. Daí, os quatro sacaram os celulares. Ficaram todo o tempo trocando mensagens com amigos, rindo e se divertindo. [...] a avó esperou alguma oportunidade de bater papo. Não houve. Agora, ela já prometeu:

– Desisti. Não saio mais com meus netos.

Cada vez mais as pessoas “abandonam” os outros para viver num mundo de relações via celular. Às vezes de maneira assustadora. [...]

Em certos almoços, mesmo de negócios, é impossível tratar do assunto que importa. O interlocutor escolhe o prato com a orelha no celular. Quando desliga, abre para verificar e-mails. Responde. Pacientemente espero. Iniciamos o papo que motivou o almoço. O celular toca novamente. Dá vontade de levantar da mesa e ir embora. [...]

Também adoro um celular. Tenho amigos no exterior e trocamos mensagens diariamente. Mas faço isso quando estou sozinho. Há também soluções rápidas, pessoais e profissionais nas quais ele ajuda e muito! Mas hummm... do ponto de vista profissional, nem sei se é tão bom assim. Celular não tem hora. Invade sem pedir permissão. [...] Há [...] quem chame durante uma reunião de trabalho importante. [...]

Ainda sou daquele tempo de ter conversas francas e profundas, de olhar nos olhos. Hoje é quase impossível aprofundar-se nos olhos de alguém. Estão fixados na tela de seu modelo de última geração. [...] A vida ficou impossível sem ele. Eu descobri uma estratégia que sempre funciona, se quero realmente falar com alguém. Convido para jantar, por exemplo. Ela saca o celular. Pego o meu e envio uma mensagem para ela mesma, em frente a mim. Não falha. Seja quem for, acha divertidíssimo. E assim continuamos até o cafezinho. Sem palavras, mas trocando incríveis mensagens pelo celular. Todo mundo acha divertidíssimo.

CARRASCO, Walcyr. *Má educação e celular*. Época. 2015. Disponível em: <https://goo.gl/66Yz0j>. Acesso em: 24 fev. 2015. Fragmento. (P090431H6_SUP)

15) (P090505H6) Nesse texto, o trecho que apresenta uma marca de opinião é:

- A) “Sentaram-se numa lanchonete. Pediram sanduíches...”. (1º parágrafo)
- B) “... a avó esperou alguma oportunidade de bater papo.”. (1º parágrafo)
- C) “Iniciamos o papo que motivou o almoço. O celular toca novamente.”. (4º parágrafo)
- D) “... do ponto de vista profissional, nem sei se é tão bom assim.”. (5º parágrafo)

Figura 3 – Etapa diagnóstica

→ **Competência linguística mobilizada**

A Questão 15 mobiliza a competência linguística relacionada à capacidade de distinguir fatos de opiniões, exigindo que o estudante reconheça diferentes formas de organização do discurso e identifique marcas de objetividade e subjetividade presentes no texto. Para responder corretamente ao item, o leitor precisa compreender que um fato corresponde a uma informação passível de comprovação,

enquanto a opinião expressa um julgamento, uma avaliação ou um posicionamento assumido pelo enunciador.

Essa competência pressupõe que o estudante compreenda o texto como um espaço de construção de sentidos em que informações objetivas convivem com manifestações subjetivas. Assim, a resolução da questão exige que o leitor identifique os recursos linguísticos que evidenciam um posicionamento pessoal, distinguindo-os dos trechos que apenas narram acontecimentos ou apresentam informações de caráter descritivo. No item analisado, essa competência é mobilizada pela necessidade de reconhecer que a expressão "... do ponto de vista profissional, nem sei se é tão bom assim." revela uma avaliação do autor e, portanto, configura uma opinião.

Além do reconhecimento dessas marcas de subjetividade, a habilidade avaliada requer que o estudante interprete a intenção comunicativa do enunciador e compreenda como os diferentes tipos de enunciados contribuem para a construção do sentido global do texto. Essa distinção demanda uma leitura que ultrapasse a localização de informações explícitas, exigindo a análise da função discursiva desempenhada pelos enunciados no desenvolvimento da narrativa ou da argumentação.

A competência mobilizada também envolve o desenvolvimento de estratégias de leitura crítica que permitam ao estudante reconhecer posicionamentos, avaliações e perspectivas presentes nos textos que circulam socialmente. Em diferentes gêneros discursivos, fatos e opiniões frequentemente coexistem, tornando indispensável a capacidade de diferenciá-los para compreender adequadamente as intenções comunicativas e avaliar a confiabilidade das informações apresentadas.

Sob essa perspectiva, o descritor D038_P evidencia uma competência essencial para a formação do leitor crítico, pois possibilita ao estudante compreender que a linguagem não apenas informa, mas também expressa pontos de vista, interpretações e juízos de valor. Dessa forma, a habilidade avaliada transcende a simples identificação de trechos textuais e concentra-se na compreensão das relações entre objetividade e subjetividade na construção dos sentidos, favorecendo uma leitura mais reflexiva e consciente dos diferentes discursos que circulam nas práticas sociais.

→ **Análise da questão à luz da Educação Linguística**

A Questão 15 evidencia uma concepção de linguagem que compreende o texto como um espaço de construção de sentidos em que convivem informações objetivas e posicionamentos subjetivos. Ao solicitar que o estudante identifique um trecho que expressa uma opinião, o item exige uma leitura que ultrapassa a simples localização de informações, demandando a compreensão da intenção comunicativa do enunciador e das marcas linguísticas que revelam seu posicionamento. Nessa perspectiva, a leitura é entendida como uma atividade interpretativa em que o leitor analisa não apenas o conteúdo do texto, mas também a forma como esse conteúdo é apresentado.

Sob a ótica da Educação Linguística, essa habilidade desempenha papel fundamental na formação de leitores críticos, pois possibilita compreender que os textos não apenas informam, mas também expressam avaliações, perspectivas e pontos de vista. Distinguir fatos de opiniões significa reconhecer diferentes modos de construção do discurso e perceber que determinados enunciados descrevem acontecimentos passíveis de comprovação, enquanto outros traduzem interpretações e juízos de valor produzidos pelo autor.

Nesse contexto, a Questão 15 aproxima-se de uma concepção discursiva do ensino de Língua Portuguesa ao privilegiar a análise do funcionamento da linguagem em situações reais de comunicação. O estudante é levado a identificar marcas de subjetividade presentes no texto e a compreender como elas contribuem para orientar a interpretação do leitor. Assim, a competência avaliada transcende uma abordagem centrada na identificação de informações explícitas, favorecendo a compreensão dos efeitos produzidos pelas escolhas discursivas do enunciador.

Outro aspecto relevante refere-se ao fato de que a distinção entre fatos e opiniões constitui uma competência transversal às diferentes práticas sociais de linguagem. Em notícias, reportagens, artigos de opinião, editoriais, textos publicitários e conteúdo que circulam nas mídias digitais, o leitor é constantemente desafiado a diferenciar informações objetivas de posicionamentos pessoais. O desenvolvimento dessa habilidade torna-se, portanto, indispensável para a formação de sujeitos capazes de interpretar criticamente os discursos que circulam socialmente, avaliar a confiabilidade das informações e reconhecer possíveis estratégias de persuasão.

Entretanto, assim como ocorre em outras avaliações externas, a aferição dessa competência realiza-se por meio de uma questão objetiva de múltipla escolha. Embora

esse formato permita verificar se o estudante conseguiu distinguir a opinião do fato, ele não possibilita compreender quais estratégias interpretativas foram mobilizadas durante a leitura nem identificar as razões que levaram a eventuais equívocos. Desse modo, a avaliação fornece evidências sobre o desempenho na habilidade avaliada, mas não revela integralmente o percurso cognitivo e discursivo desenvolvido pelo leitor.

Assim, a Questão 15 demonstra que a Avaliação Diagnóstica do SAEGO contempla uma habilidade alinhada aos princípios da Educação Linguística ao valorizar a leitura crítica e a compreensão das relações entre objetividade e subjetividade na construção dos sentidos. Ao mesmo tempo, evidencia que os resultados da avaliação devem subsidiar o planejamento pedagógico, favorecendo práticas de ensino que ampliem a capacidade dos estudantes de interpretar discursos, reconhecer posicionamentos e exercer uma leitura crítica nas diferentes práticas sociais de linguagem.

→ **Diálogo com o referencial teórico**

A competência avaliada pela Questão 15 encontra respaldo nos pressupostos da Educação Linguística, especialmente por compreender que a leitura envolve a interpretação crítica dos discursos e a capacidade de reconhecer diferentes formas de construção dos sentidos. Nessa perspectiva, distinguir fatos de opiniões não significa apenas identificar informações objetivas ou subjetivas, mas compreender como o enunciador utiliza recursos linguísticos para informar, avaliar, argumentar e expressar posicionamentos. A habilidade avaliada pelo descritor D038_P, portanto, aproxima-se de uma concepção de linguagem que privilegia o uso social da língua e a formação de leitores capazes de interpretar criticamente os textos que circulam nas diferentes esferas da sociedade.

Essa compreensão dialoga com os estudos de Irandé Antunes (2009), para quem a leitura constitui uma atividade de interação discursiva em que os sentidos são construídos na relação entre autor, texto e leitor. A autora destaca que compreender um texto implica reconhecer não apenas as informações apresentadas, mas também as intenções comunicativas e os posicionamentos assumidos pelo enunciador. Sob essa perspectiva, a Questão 15 não avalia simplesmente a localização de um trecho específico, mas a capacidade do estudante de identificar marcas de subjetividade que revelam uma opinião no interior do discurso.

A concepção dialógica da linguagem proposta por Mikhail Bakhtin (2016) também contribui para compreender a habilidade avaliada. Ao considerar que todo enunciado é produzido em situações concretas de interação social e carrega valores, intenções e posicionamentos, o autor evidencia que a linguagem não é neutra. Assim, distinguir fatos de opiniões representa uma competência essencial para que o leitor reconheça as diferentes vozes presentes no discurso e compreenda como determinados enunciados expressam avaliações e perspectivas sobre a realidade, enquanto outros apresentam informações de natureza predominantemente objetiva.

Nessa mesma direção, Roxane Rojo (2009) defende que o ensino de Língua Portuguesa deve promover práticas de leitura que favoreçam a formação de sujeitos capazes de analisar criticamente os discursos que circulam socialmente. Para a autora, formar leitores implica desenvolver competências que lhes permitam reconhecer posicionamentos, identificar estratégias argumentativas e compreender como diferentes recursos linguísticos influenciam a construção dos sentidos. A habilidade contemplada pelo descritor D038_P converge com essa proposta ao exigir que o estudante diferencie informações factuais de avaliações pessoais, condição indispensável para uma leitura crítica e reflexiva.

De igual modo, José Luiz Fiorin (2015) destaca que todo discurso é atravessado por valores e pontos de vista, tornando essencial que o leitor desenvolva a capacidade de identificar marcas de objetividade e subjetividade presentes nos textos. Essa perspectiva reforça que distinguir fatos de opiniões ultrapassa uma classificação meramente linguística, constituindo uma competência fundamental para compreender os mecanismos de produção dos sentidos, interpretar posicionamentos e analisar criticamente os discursos produzidos nas diversas práticas sociais.

Dessa forma, observa-se que a competência avaliada pela Questão 15 encontra sólido respaldo no referencial teórico que fundamenta esta pesquisa. Os autores convergem ao compreender que a leitura crítica pressupõe a capacidade de reconhecer diferentes formas de organização do discurso, distinguindo informações objetivas de posicionamentos subjetivos. Assim, a análise do descritor D038_P demonstra que a Avaliação Diagnóstica do SAEGO contempla uma habilidade compatível com os princípios da Educação Linguística, ao valorizar a formação de leitores capazes de interpretar criticamente os textos, reconhecer intenções

comunicativas e compreender como fatos e opiniões participam da construção dos sentidos nas práticas sociais de linguagem.

→ **Aproximações com a BNCC**

A habilidade mobilizada pela Questão 15 apresenta aproximações com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especialmente com a concepção de leitura como prática de linguagem voltada à compreensão crítica dos textos e à análise dos posicionamentos neles expressos. Nos anos finais do Ensino Fundamental, a BNCC propõe o desenvolvimento de competências que possibilitem aos estudantes identificar diferentes pontos de vista, distinguir informações objetivas de avaliações subjetivas e reconhecer como os recursos linguísticos contribuem para a construção dos sentidos e das intenções comunicativas. Nessa perspectiva, a Questão 15 converge com as orientações do documento ao exigir que o estudante diferencie um fato de uma opinião, identificando marcas de subjetividade presentes no discurso e compreendendo sua função na organização do texto. Dessa forma, leitura e análise linguística articulam-se na interpretação dos modos de construção dos enunciados, favorecendo a formação de leitores capazes de analisar criticamente as informações que circulam nas diversas práticas sociais de linguagem.

→ **Uso de gêneros socialmente relevantes e articulação entre diferentes linguagens**

A potencialidade da Questão 15 está relacionada ao desenvolvimento de uma competência indispensável às práticas sociais de leitura: a capacidade de distinguir fatos de opiniões em diferentes gêneros discursivos. Notícias, reportagens, artigos de opinião, editoriais, textos publicitários, conteúdos digitais e produções literárias frequentemente articulam informações objetivas e posicionamentos subjetivos, exigindo do leitor uma postura crítica diante dos discursos que circulam socialmente. Assim, a habilidade avaliada pelo descritor D038_P ultrapassa o contexto da avaliação e contribui para a formação de leitores capazes de reconhecer marcas de objetividade e subjetividade, interpretar posicionamentos e analisar criticamente as informações que lhes são apresentadas.

No caso específico da Questão 15, o texto utilizado insere-se em um contexto comunicativo que favorece a identificação de um posicionamento expresso pelo enunciador, exigindo do estudante a compreensão de que nem todos os enunciados possuem a mesma natureza discursiva. A identificação da expressão "... do ponto de

vista profissional, nem sei se é tão bom assim." como manifestação de opinião evidencia a necessidade de compreender não apenas o conteúdo das informações, mas também a forma como elas é apresentada e a intenção comunicativa subjacente ao discurso.

Quanto à articulação entre diferentes linguagens, observa-se que a resolução do item se fundamenta predominantemente na linguagem verbal. A questão não mobiliza recursos visuais, gráficos ou outras semioses como elementos essenciais para a construção da resposta, concentrando-se na interpretação das marcas linguísticas que revelam a subjetividade do enunciador. Desse modo, sua principal contribuição para a Educação Linguística reside em demonstrar que a leitura crítica depende da análise dos recursos discursivos empregados na linguagem verbal, favorecendo o desenvolvimento de competências que possibilitam ao estudante interpretar posicionamentos, avaliar a confiabilidade das informações e compreender como fatos e opiniões se articulam na produção dos sentidos nas diferentes práticas sociais de linguagem.

→ **Síntese interpretativa**

A análise da Questão 15 evidencia que a Avaliação Diagnóstica do SAEGO ultrapassa a verificação da compreensão literal dos textos ao mobilizar uma competência relacionada à distinção entre fatos e opiniões, essencial para a formação do leitor crítico. Ao exigir que o estudante identifique um enunciado que expressa um posicionamento do autor, a questão avalia sua capacidade de reconhecer marcas de subjetividade, compreender a intenção comunicativa do discurso e diferenciar informações objetivas de avaliações pessoais. Dessa forma, o item favorece uma leitura que vai além da simples identificação de informações explícitas, exigindo a interpretação das estratégias discursivas utilizadas na construção dos sentidos.

Sob a perspectiva da Educação Linguística, essa habilidade revela-se plenamente coerente com uma concepção de ensino que compreende a língua como prática social de interação. Nesse contexto, distinguir fatos de opiniões significa reconhecer que os textos são produzidos por sujeitos situados historicamente e socialmente, cujos discursos expressam valores, perspectivas e posicionamentos. Assim, a leitura crítica pressupõe a capacidade de analisar não apenas o conteúdo das informações, mas também as intenções comunicativas e os recursos linguísticos empregados para orientar a interpretação do leitor. Essa compreensão aproxima-se das concepções

defendidas por Antunes, Bakhtin, Rojo e Fiorin, para os quais a linguagem constitui um espaço de interação, produção de sentidos e construção de posicionamentos sociais.

Observa-se, portanto, que o descritor D038_P está alinhado aos princípios da Educação Linguística ao privilegiar competências relacionadas à leitura crítica e à interpretação dos diferentes modos de construção do discurso. Embora a habilidade envolva a identificação de marcas de objetividade e subjetividade, seu foco não recai sobre uma classificação meramente formal dos enunciados, mas sobre a compreensão da função que fatos e opiniões desempenham na produção dos sentidos. Dessa maneira, a Questão 15 demonstra que a formação de leitores competentes exige o desenvolvimento de capacidades interpretativas que permitam analisar criticamente os discursos que circulam nas diferentes esferas sociais, reafirmando que o ensino de Língua Portuguesa deve promover práticas de leitura que favoreçam a autonomia, a reflexão e a participação crítica dos estudantes nas práticas sociais de linguagem.

4.1.6 Síntese da Avaliação Diagnóstica

A análise das três questões selecionadas da Avaliação Diagnóstica evidencia que a matriz de referência do SAEGO contempla competências leitoras que ultrapassam a verificação de conhecimentos linguísticos fragmentados. Os descritores analisados — D060_P, D053_P e D038_P — mobilizam operações cognitivas relacionadas ao reconhecimento dos tipos de argumentos empregados na sustentação de posicionamentos, à interpretação dos efeitos de sentido produzidos pelas escolhas linguísticas e à distinção entre fatos e opiniões. Em conjunto, essas habilidades revelam uma concepção de leitura que valoriza a construção dos sentidos, a análise dos posicionamentos discursivos e a compreensão das estratégias utilizadas na organização dos textos.

Sob a perspectiva da Educação Linguística, observa-se que as habilidades avaliadas se aproximam de uma compreensão da linguagem como prática social, na medida em que exigem do estudante mais do que o reconhecimento de informações explícitas ou de estruturas gramaticais isoladas. As questões analisadas demandam a identificação das estratégias argumentativas, a compreensão dos efeitos produzidos pelas escolhas lexicais e a capacidade de diferenciar informações objetivas de

avaliações subjetivas. Dessa forma, a Avaliação Diagnóstica apresenta indícios de alinhamento com concepções contemporâneas de ensino de Língua Portuguesa, que privilegiam a formação de leitores capazes de interpretar, analisar criticamente os discursos e atribuir sentidos aos textos em diferentes contextos de uso.

Entretanto, a análise também evidencia limites inerentes ao próprio instrumento avaliativo. Por se tratar de uma avaliação objetiva, organizada em itens de múltipla escolha, o SAEGO permite identificar se o estudante demonstrou determinada habilidade, mas não possibilita compreender integralmente os percursos interpretativos que conduziram à resposta escolhida. Aspectos como as estratégias de leitura empregadas, as dificuldades enfrentadas durante a interpretação e os conhecimentos mobilizados pelo estudante permanecem parcialmente ocultos, exigindo que os resultados sejam complementados pelas práticas avaliativas desenvolvidas pelo professor em sala de aula.

Outro aspecto relevante refere-se ao potencial pedagógico da Avaliação Diagnóstica. Diferentemente de uma perspectiva centrada apenas na mensuração do desempenho, os resultados obtidos podem subsidiar o planejamento docente, permitindo identificar habilidades já consolidadas e competências que demandam intervenções pedagógicas específicas. Nesse sentido, a avaliação deixa de representar apenas um instrumento de classificação para assumir uma função orientadora do processo de ensino e aprendizagem, contribuindo para a organização de ações voltadas à recomposição das aprendizagens e ao desenvolvimento das competências leitoras.

As análises realizadas também demonstram uma aproximação significativa entre as competências contempladas pela Avaliação Diagnóstica e os pressupostos teóricos que fundamentam esta pesquisa. As habilidades relacionadas ao reconhecimento dos tipos de argumentos, à interpretação dos efeitos de sentido decorrentes das escolhas linguísticas e à distinção entre fatos e opiniões convergem com a perspectiva da Educação Linguística, que compreende a linguagem como espaço de interação, produção de sentidos e manifestação de posicionamentos. Assim, os descritores analisados não se restringem ao domínio de conteúdos linguísticos, mas contemplam capacidades essenciais para que os estudantes interpretem criticamente os discursos, reconheçam estratégias argumentativas e participem de maneira mais consciente das práticas sociais de linguagem.

Por fim, a Avaliação Diagnóstica constitui o primeiro momento do percurso investigativo desenvolvido nesta dissertação. Seus resultados oferecem elementos importantes para compreender as competências leitoras inicialmente mobilizadas pelos estudantes e estabelecem parâmetros para a análise das avaliações subsequentes. Mais do que identificar níveis de desempenho, essa etapa permite delinear um panorama das habilidades priorizadas pelo SAEGO e de sua convergência com os princípios da Educação Linguística. A análise da Avaliação Formativa possibilitará verificar se essas competências são retomadas, aprofundadas ou ampliadas ao longo do processo avaliativo, favorecendo uma compreensão mais abrangente da relação entre as avaliações externas e o desenvolvimento da competência leitora.

Quadro 1 - Síntese das questões analisadas na Avaliação Diagnóstica

Questão	Descritor/Habilidade	Competência linguística predominante	Justificativa para a seleção
Questão 4	D060_P – Reconhecer tipos de argumentos em textos	Argumentação	Mobiliza a capacidade de identificar estratégias argumentativas utilizadas pelo enunciador para sustentar um ponto de vista, exigindo leitura crítica do texto e compreensão dos mecanismos de persuasão. Possibilita discutir a argumentação como prática social de linguagem, em consonância com a BNCC, o DC-GO e os princípios da Educação Linguística.
Questão 12	D053_P – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de determinada palavra ou expressão	Efeitos de sentido	Exige que o estudante interprete como as escolhas lexicais contribuem para a construção dos sentidos do texto, analisando o valor expressivo das palavras e

			expressões em contexto. Favorece uma concepção discursiva da linguagem ao evidenciar que os sentidos decorrem das escolhas linguísticas realizadas pelo autor.
Questão 15	D038_P – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato	Leitura crítica	Mobiliza a capacidade de diferenciar informações objetivas de posicionamentos subjetivos, exigindo do estudante a identificação de marcas de subjetividade presentes no discurso. Possibilita discutir a leitura crítica, a análise dos discursos e a formação de leitores capazes de interpretar posicionamentos em diferentes práticas sociais de linguagem.

Fonte: Elaborado pelo autor (2026), com base na Matriz de Referência de Língua Portuguesa do SAE GO (CAEd, 2025).

4.2 Avaliação Formativa

4.2.1 Apresentação da avaliação

A Avaliação Formativa constitui a segunda etapa do processo avaliativo analisado nesta pesquisa e integra o conjunto de instrumentos do Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás (SAEGO) voltados ao acompanhamento da aprendizagem dos estudantes. Diferentemente da avaliação diagnóstica, cuja finalidade é identificar os conhecimentos e as habilidades já consolidados no início do processo de ensino, a avaliação formativa busca verificar o desenvolvimento das competências ao longo do percurso pedagógico, oferecendo subsídios para o planejamento, o monitoramento e o redirecionamento das práticas docentes.

No contexto do SAE GO, a avaliação formativa apresenta uma organização fundamentada na matriz de referência de Língua Portuguesa para o 9º ano do Ensino Fundamental, contemplando descritores relacionados à leitura, à interpretação e à

análise dos diferentes usos da linguagem. Os itens são elaborados a partir de diversos gêneros discursivos e mobilizam competências que envolvem a localização de informações, a realização de inferências, a compreensão da organização textual, a identificação de estratégias argumentativas e a interpretação dos efeitos de sentido produzidos pelos recursos linguísticos.

Assim como na avaliação diagnóstica, a prova é composta por questões objetivas de múltipla escolha, estruturadas para avaliar habilidades específicas previstas na matriz do SAEGO. Entretanto, sua função pedagógica diferencia-se por possibilitar o acompanhamento da evolução dos estudantes durante o processo de ensino, permitindo identificar avanços, persistências de dificuldades e necessidades de intervenção antes da consolidação dos resultados finais. Essa característica confere à avaliação formativa um papel relevante na organização do trabalho pedagógico, uma vez que seus resultados podem orientar ações de recomposição das aprendizagens e o planejamento de estratégias didáticas mais adequadas às necessidades da turma.

Sob a perspectiva da Educação Linguística, a Avaliação Formativa apresenta especial relevância por possibilitar a observação do desenvolvimento progressivo das competências leitoras. Mais do que aferir o desempenho em um momento específico, esse instrumento permite verificar como os estudantes mobilizam diferentes capacidades linguísticas diante de situações variadas de leitura e interpretação, favorecendo uma compreensão mais ampla do processo de aprendizagem e das competências que ainda necessitam ser fortalecidas.

Neste estudo, a análise da Avaliação Formativa seguirá os mesmos critérios metodológicos adotados para a Avaliação Diagnóstica. Serão selecionadas questões representativas de diferentes competências linguísticas, buscando compreender de que maneira as habilidades previstas na matriz do SAEGO dialogam com os pressupostos da Educação Linguística. A investigação concentrar-se-á na análise qualitativa dos descritores, das operações cognitivas exigidas e das competências mobilizadas pelos itens, estabelecendo relações entre a proposta da avaliação e o referencial teórico que fundamenta esta pesquisa.

Ao final desta seção, será possível comparar as competências privilegiadas na Avaliação Formativa com aquelas identificadas na Avaliação Diagnóstica, permitindo compreender continuidades, aprofundamentos e possíveis mudanças na forma como

o SAEGO avalia as competências leitoras dos estudantes ao longo do processo educativo.

4.2.2 Critérios de seleção das questões

Considerando que a Avaliação Formativa é composta por um conjunto amplo de descritores e competências linguísticas, optou-se por realizar uma seleção qualitativa de questões que possibilitassem uma análise aprofundada das habilidades de leitura mobilizadas pelo instrumento. Essa opção metodológica está em consonância com os objetivos desta pesquisa, que não pretende quantificar o desempenho dos estudantes em todos os itens da prova, mas compreender como determinadas competências são avaliadas pelo SAEGO e em que medida dialogam com os pressupostos da Educação Linguística.

A seleção das questões foi orientada pela representatividade das habilidades contempladas na matriz de referência da avaliação. Procurou-se escolher itens que evidenciassem diferentes operações de leitura e interpretação, permitindo analisar a diversidade de competências linguísticas mobilizadas ao longo da prova. Dessa forma, foram priorizadas questões que contemplam habilidades essenciais para a formação do leitor, tais como a realização de inferências, a compreensão das relações discursivas, a identificação de estratégias argumentativas, a interpretação dos efeitos de sentido e a análise da organização textual.

Outro critério considerado foi o potencial analítico das questões. Foram selecionados itens que possibilitam estabelecer um diálogo consistente entre a estrutura da avaliação, as competências previstas na matriz do SAEGO e os fundamentos da Educação Linguística. Assim, buscou-se privilegiar questões cuja resolução exigisse do estudante mais do que a localização de informações explícitas, mobilizando processos interpretativos relacionados à construção de sentidos e ao funcionamento da linguagem em contextos reais de uso.

Também se considerou a diversidade dos gêneros discursivos presentes na avaliação. A inclusão de diferentes gêneros amplia as possibilidades de análise, uma vez que permite observar como as competências linguísticas são mobilizadas em distintas situações comunicativas. Essa variedade contribui para compreender se as habilidades avaliadas se mantêm coerentes com uma concepção de ensino de Língua

Portuguesa voltada para as práticas sociais de linguagem, conforme defendem os pressupostos da Educação Linguística.

Além disso, buscou-se contemplar questões que representassem diferentes níveis de complexidade cognitiva. Essa opção permite analisar como a avaliação formativa distribui as exigências interpretativas ao longo da prova e verificar se os itens favorecem o desenvolvimento progressivo das competências leitoras. Desse modo, a análise não se restringe ao conteúdo avaliado, mas considera também as operações cognitivas requeridas para a resolução das questões.

Por fim, a seleção fundamenta-se na compreensão de que a análise qualitativa de questões representativas oferece condições mais favoráveis para interpretar a concepção de linguagem subjacente à avaliação do que a descrição exaustiva de todos os itens do instrumento. Assim, as questões escolhidas constituem um corpus analítico capaz de evidenciar como o SAEGO operacionaliza competências relacionadas à leitura, à interpretação e à construção de sentidos, aspectos centrais para os objetivos desta dissertação e para o diálogo estabelecido com a Educação Linguística.

4.2.3 Análise da Questão 2 – Competência argumentativa

A Questão 2 da Avaliação Formativa do SAEGO está vinculada ao descritor D060_P, cujo objetivo é avaliar a habilidade de reconhecer tipos de argumentos em textos ou sequências argumentativas. Trata-se de uma competência que exige do estudante a compreensão dos recursos utilizados pelo autor para sustentar um ponto de vista, identificando as estratégias argumentativas empregadas na construção do texto.

O item toma como base o Texto 1, intitulado "Qual é a função da leitura no dia a dia?", que aborda a importância da leitura para a formação humana, para o desenvolvimento da linguagem e para a participação social. Na questão, solicita-se que o estudante identifique o tipo de argumento presente no trecho: "Em 2013, o pesquisador Mark Taylor, da Universidade de Oxford...", reconhecendo que a referência a um pesquisador e à instituição onde desenvolveu seus estudos constitui um argumento de autoridade, alternativa considerada correta pelo gabarito oficial do SAEGO.

A escolha desse item revela uma concepção de leitura que ultrapassa a simples identificação de informações explícitas. Para responder corretamente à questão, o estudante precisa compreender a função que o argumento desempenha na organização do texto, percebendo que a citação de um pesquisador reconhecido busca conferir credibilidade às ideias defendidas pela autora. Dessa forma, o foco da avaliação desloca-se da memorização de conceitos para a interpretação das estratégias discursivas utilizadas na construção da argumentação.

Sob essa perspectiva, a questão evidencia uma competência essencial para a formação de leitores críticos, uma vez que compreender os mecanismos argumentativos significa também desenvolver a capacidade de analisar a confiabilidade das informações, avaliar os recursos persuasivos empregados pelos autores e posicionar-se de maneira reflexiva diante dos diferentes discursos que circulam socialmente. Por esse motivo, o descritor D060_P estabelece estreita relação com os princípios da Educação Linguística, que compreende a leitura como uma prática social voltada à construção de sentidos e ao exercício da cidadania.

A Figura 4 apresenta a Questão 2 da Avaliação Formativa, que servirá de base para a análise desenvolvida nas subseções seguintes.

Leia os textos abaixo.

Texto 1
Qual é a função da leitura no dia a dia? Considerando aspectos mais instrucionais, a leitura é uma ferramenta que possibilita o reconhecimento de códigos linguísticos e sociais básicos do cotidiano. Placas de sinalização, embalagens de alimentos, bulas de remédio, outdoors, vitrines... ao habitar uma cidade, estamos lendo a cada passo, a cada interação. Em nosso mundo contemporâneo, a importância da leitura é inegável! Afinal, hoje em dia, nos comunicamos por texto com uma frequência nunca vista antes. Aliás, o comportamento ético durante o uso das tecnologias digitais da informação e comunicação é uma urgência do nosso tempo [...]. Para além dessa leitura mais cotidiana, é de extrema importância o acesso a gêneros textuais literários e demais tipos de texto durante uma formação leitora. Em 2013, o pesquisador Mark Taylor, da Universidade de Oxford, analisou os hábitos e atividades diárias de 20 mil jovens. Na pesquisa, ele descobriu que a leitura por prazer tem um impacto extremamente positivo no futuro desses indivíduos. É especialmente na relação íntima com um texto que expandimos a nossa linguagem e a enriquecemos! E o engajamento com a leitura nos coloca em contato com as nossas próprias emoções, percepções sobre o mundo, sobre o outro e sobre nós mesmos. [...] MORAIS, Mariana. <i>Qual é a função da leitura no dia a dia?</i> Árvore, 2022. Disponível em: https://www.arvore.com.br/blog/qual-a-importancia-da-leitura. Acesso em: 13 jan. 2023. Adaptado para fins didáticos. Fragmento.
Texto 2
Por que a leitura é importante? [...] A leitura é uma habilidade social, uma ponte de acesso ao mundo e às outras pessoas. Para a neurociência, é uma das habilidades mais incríveis que a humanidade já desenvolveu. Principalmente porque a leitura é capaz de transformar nosso cérebro. Dado que, diferentemente de outras capacidades, como a fala, a prática da leitura não é um processo desenvolvido naturalmente. Afinal, precisamos ser apresentados a um conjunto de códigos para, finalmente, aprendermos a habilidade. Assim, por que a leitura é importante? Os impactos da leitura são observáveis não apenas na nossa relação com as outras pessoas, quando nossa habilidade de comunicação é aprimorada, mas também subjetivamente. Afinal, a nossa percepção de mundo, principalmente a concepção dos significados das coisas materiais e imateriais são expandidos. Cada narrativa é lida de modo ímpar, já que nossa subjetividade tende a personalizar um significado de uma história, contexto ou sentimento de uma forma diversa. Percebemos isso quando duas pessoas dão características distintas ao mesmo personagem, por exemplo. [...] POR QUE a leitura é importante? [...]. Árvore. Disponível em: https://www.arvore.com.br/blog/por-que-leitura-e-importante. Acesso em: 13 jan. 2023. Fragmento.

Leia novamente o texto “Qual é a função da leitura no dia a dia?” para responder à questão abaixo.

02) (P080383H6) No Texto 1, o trecho “Em 2013, o pesquisador Mark Taylor, da Universidade de Oxford...” (5º parágrafo) é um exemplo de argumento de

- A) autoridade.
- B) comparação.
- C) exemplificação.
- D) fato histórico.

Figura 4 – Etapa formativa

→ **Competência linguística mobilizada**

A Questão 2 mobiliza a competência linguística relacionada à compreensão da argumentação, especificamente a capacidade de reconhecer os diferentes tipos de argumentos utilizados pelo autor para sustentar um ponto de vista em um texto. De acordo com a matriz de referência do SAEGO, o item está associado ao descritor D060_P, que consiste em reconhecer tipos de argumentos em textos ou sequências

argumentativas, habilidade considerada fundamental para o desenvolvimento da leitura crítica e da interpretação discursiva.

No item analisado, o estudante precisa identificar que a referência ao pesquisador Mark Taylor, da Universidade de Oxford, não foi inserida apenas para informar a origem dos dados apresentados, mas para conferir maior credibilidade à tese defendida pela autora. Trata-se, portanto, de um argumento de autoridade, estratégia argumentativa que fundamenta uma ideia por meio da citação de especialistas, pesquisadores ou instituições reconhecidas socialmente. O reconhecimento dessa estratégia exige que o leitor compreenda a finalidade discursiva da informação, indo além da simples localização de dados no texto.

Essa habilidade envolve operações cognitivas de maior complexidade, pois requer que o estudante estabeleça relações entre o conteúdo apresentado e a intenção comunicativa do autor. Em outras palavras, não basta reconhecer a presença de um pesquisador citado no texto; é necessário compreender por que essa informação foi utilizada e qual efeito argumentativo ela produz na construção do discurso.

Sob a perspectiva da Educação Linguística, essa competência assume papel central na formação de leitores críticos e autônomos. Em uma sociedade marcada pela circulação constante de informações, opiniões e discursos, compreender como os argumentos são construídos e utilizados torna-se condição essencial para que o sujeito possa avaliar a consistência das informações, identificar estratégias de persuasão e posicionar-se de forma consciente diante dos diferentes textos com os quais interage.

Além disso, a competência mobilizada pela Questão 2 extrapola o contexto escolar e alcança as práticas sociais de linguagem. O reconhecimento de argumentos de autoridade constitui uma habilidade amplamente requerida em diferentes gêneros discursivos, como reportagens, artigos de opinião, textos científicos, campanhas publicitárias e debates públicos. Assim, o descritor D060_P evidencia uma concepção de ensino de Língua Portuguesa voltada não apenas para o domínio de conteúdos linguísticos, mas para o desenvolvimento da competência argumentativa como instrumento de participação crítica nas diversas esferas da vida social.

→ **Análise da questão à luz da Educação Linguística**

A Questão 2 evidencia uma concepção de avaliação que se aproxima dos pressupostos da Educação Linguística ao privilegiar a compreensão dos mecanismos argumentativos presentes no texto, em vez de limitar-se ao reconhecimento de conceitos gramaticais ou à identificação de informações isoladas. Ao solicitar que o estudante reconheça o tipo de argumento empregado pela autora, o item desloca o foco da leitura para a análise dos recursos discursivos utilizados na construção da persuasão, valorizando a linguagem em seu funcionamento social e comunicativo.

No texto apresentado, a autora recorre aos resultados de uma pesquisa realizada pelo pesquisador Mark Taylor, da Universidade de Oxford, para sustentar a ideia de que a leitura produz impactos positivos na formação dos indivíduos. Assim, a citação do pesquisador não desempenha apenas uma função informativa, mas constitui uma estratégia discursiva destinada a conferir legitimidade e credibilidade ao argumento desenvolvido. O estudante, portanto, precisa compreender a função dessa informação dentro da organização argumentativa do texto, reconhecendo que sua finalidade é fortalecer a tese defendida pela autora.

Sob a perspectiva da Educação Linguística, essa habilidade revela-se particularmente relevante porque promove uma leitura que ultrapassa os aspectos literais do texto. O leitor é levado a observar como o discurso é construído, quais recursos são mobilizados para convencer o interlocutor e de que maneira determinadas escolhas linguísticas contribuem para a produção de sentidos. Nesse contexto, ler deixa de significar apenas compreender "o que o texto diz" para envolver também a compreensão de como e por que o autor organiza seus argumentos de determinada maneira.

Outro aspecto significativo refere-se ao desenvolvimento do letramento crítico. Em uma sociedade caracterizada pela intensa circulação de informações em diferentes mídias, reconhecer estratégias argumentativas constitui uma competência indispensável para que os estudantes possam avaliar a confiabilidade das informações que consomem diariamente. A identificação de argumentos de autoridade, por exemplo, permite distinguir situações em que a referência a especialistas fortalece uma argumentação daquelas em que essa estratégia é utilizada de forma inadequada ou mesmo manipuladora.

Além disso, a questão estabelece estreita relação com práticas sociais de linguagem presentes em diferentes esferas da vida cotidiana. Reportagens, artigos de

opinião, textos científicos, campanhas institucionais, debates públicos e conteúdos divulgados nas mídias digitais recorrem frequentemente à citação de especialistas como estratégia de convencimento. Ao avaliar essa habilidade, o SAEGO demonstra preocupação em verificar competências que extrapolam o ambiente escolar e contribuem para a formação de sujeitos capazes de participar criticamente das práticas discursivas da sociedade contemporânea.

Nesse sentido, a Questão 2 apresenta consonância com os princípios da Educação Linguística ao compreender a argumentação como uma prática discursiva e social. Mais do que identificar a nomenclatura de um tipo de argumento, o estudante precisa compreender sua função na construção dos sentidos do texto, desenvolvendo capacidades interpretativas essenciais para uma atuação crítica, reflexiva e autônoma diante dos diferentes discursos que circulam na sociedade.

→ **Diálogo com o referencial teórico**

A competência avaliada pela Questão 2 dialoga diretamente com os pressupostos da Educação Linguística, sobretudo por compreender a leitura como um processo de construção de sentidos que envolve a interpretação das estratégias discursivas utilizadas pelo autor. Nesse contexto, reconhecer um argumento de autoridade não significa apenas identificar uma classificação teórica, mas compreender a função que esse recurso desempenha na organização do texto e na sustentação da tese apresentada.

Nessa perspectiva, Antunes (2003) defende que o ensino de Língua Portuguesa deve favorecer práticas de leitura que conduzam o estudante à compreensão do funcionamento dos textos em situações reais de comunicação. Para a autora, ler implica perceber como os recursos linguísticos são organizados para atender aos propósitos comunicativos do produtor do texto, permitindo ao leitor interpretar não apenas as informações apresentadas, mas também as intenções que orientam sua construção. Essa concepção aproxima-se da habilidade avaliada pelo descritor D060_P, uma vez que o estudante precisa compreender a função argumentativa da referência ao pesquisador citado, e não apenas reconhecer sua presença no texto.

Essa compreensão também encontra respaldo em Bakhtin (2016), ao afirmar que todo enunciado é produzido em uma situação concreta de interação e orienta-se para um interlocutor específico. Nessa perspectiva, a argumentação constitui um

fenômeno essencialmente dialógico, pois o locutor organiza seu discurso antecipando possíveis posicionamentos do leitor e selecionando estratégias capazes de conferir maior legitimidade ao que defende. A utilização de um argumento de autoridade, como ocorre na questão analisada, representa justamente uma dessas estratégias discursivas, empregada para fortalecer a credibilidade do enunciado e ampliar seu potencial persuasivo.

Do mesmo modo, Rojo (2009) destaca que a formação do leitor contemporâneo exige o desenvolvimento de competências que permitam analisar criticamente os discursos que circulam nas diferentes práticas sociais. Isso significa compreender como as informações são organizadas, quais recursos de convencimento são utilizados e quais efeitos de sentido são produzidos pelas escolhas linguísticas realizadas pelos autores. Sob essa ótica, reconhecer um argumento de autoridade ultrapassa o domínio de um conteúdo escolar e constitui uma habilidade indispensável para a participação crítica em uma sociedade marcada pela intensa circulação de informações.

Travaglia (2005), por sua vez, enfatiza que o ensino da língua deve priorizar o uso efetivo da linguagem em contextos comunicativos, e não a aprendizagem isolada de conceitos gramaticais. A competência avaliada pelo item confirma essa perspectiva, pois exige do estudante a interpretação da função discursiva de determinado recurso argumentativo dentro da organização global do texto. Dessa forma, a leitura passa a ser compreendida como uma atividade de análise do funcionamento da linguagem, e não como simples decodificação de informações.

Por fim, Kleiman (2004) ressalta que a compreensão leitora envolve um conjunto de operações cognitivas e inferenciais que permitem ao leitor relacionar informações explícitas aos conhecimentos previamente construídos, atribuindo sentido ao texto. Na Questão 2, essa mobilização torna-se evidente quando o estudante precisa inferir que a menção ao pesquisador da Universidade de Oxford não tem finalidade meramente informativa, mas busca conferir autoridade ao argumento desenvolvido pela autora. Assim, a resolução do item exige uma leitura ativa e reflexiva, coerente com os princípios da Educação Linguística e com a formação de leitores capazes de interpretar criticamente os diferentes discursos presentes nas práticas sociais.

→ **Aproximações com a BNCC**

A questão apresenta aproximações com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao desenvolver capacidades relacionadas à análise da argumentação e à compreensão das estratégias de persuasão presentes nos textos. Nos anos finais do Ensino Fundamental, o documento orienta o trabalho com práticas de leitura que possibilitem ao estudante reconhecer posicionamentos, analisar argumentos e avaliar os recursos utilizados para sustentá-los. O item aproxima-se dessa proposta ao exigir que o estudante compreenda por que a referência a uma fonte reconhecida fortalece determinado ponto de vista. Essa habilidade contribui para uma formação que não se limita a compreender o conteúdo apresentado, mas possibilita examinar criticamente a maneira como os discursos são construídos e legitimados.

→ **Uso de gêneros socialmente relevantes e articulação entre diferentes linguagens**

O texto “Qual é a função da leitura no dia a dia?” aborda uma temática diretamente relacionada às práticas sociais e à formação dos estudantes, ao discutir a importância da leitura para o desenvolvimento humano, linguístico e social. A argumentação é sustentada por resultados de pesquisa, aproximando o estudante de estratégias recorrentes em gêneros que circulam em diferentes esferas, como artigos de divulgação científica, reportagens e textos de caráter informativo. Essa escolha amplia a relevância da questão ao mobilizar uma competência argumentativa aplicável a situações reais de leitura, nas quais reconhecer a autoridade das fontes e avaliar a consistência dos argumentos constitui uma condição essencial para o exercício da leitura crítica e da participação social.

Embora a resolução da questão se fundamente predominantemente na linguagem verbal escrita, a competência desenvolvida extrapola esse contexto e pode ser ampliada para a interpretação de textos multimodais que circulam na contemporaneidade. Em notícias digitais, campanhas publicitárias, postagens em redes sociais, infográficos e produções audiovisuais, os argumentos de autoridade frequentemente são construídos por meio da articulação entre linguagem verbal, imagens, gráficos, dados estatísticos, depoimentos e outros recursos semióticos. Dessa forma, ainda que a multissemiose não constitua o foco do item avaliado, a habilidade mobilizada favorece o desenvolvimento de práticas de leitura compatíveis com os princípios da Educação Linguística, ao preparar o estudante para reconhecer

estratégias argumentativas em diferentes gêneros e linguagens presentes nas práticas sociais contemporâneas.

→ **Síntese interpretativa**

A análise da Questão 2 evidencia que o descritor D060_P contempla uma competência linguística essencial para a formação do leitor crítico: a capacidade de reconhecer estratégias argumentativas empregadas na sustentação de um ponto de vista. Ao exigir que o estudante identifique um argumento de autoridade, o item demonstra que a avaliação não se limita à identificação de informações explícitas ou à memorização de conceitos, mas privilegia a compreensão da função discursiva dos recursos utilizados na construção da argumentação.

Sob a perspectiva da Educação Linguística, essa habilidade revela-se significativa por compreender a leitura como uma prática social que envolve interpretação, reflexão e posicionamento diante dos discursos. O estudante é levado a perceber que as escolhas realizadas pelo autor não são aleatórias, mas respondem a propósitos comunicativos específicos, contribuindo para conferir credibilidade e força persuasiva ao texto. Dessa forma, a resolução da questão exige a articulação entre conhecimentos linguísticos, textuais e discursivos, favorecendo uma leitura que ultrapassa a compreensão literal.

Além disso, o item dialoga com demandas contemporâneas da formação leitora, uma vez que o reconhecimento de estratégias argumentativas constitui uma competência indispensável em um contexto marcado pela ampla circulação de informações nos diferentes meios de comunicação. Saber identificar argumentos de autoridade, compreender sua finalidade e avaliar criticamente sua utilização representa uma habilidade necessária para que o sujeito participe de forma consciente das práticas discursivas presentes na sociedade.

Em síntese, a Questão 2 demonstra consonância com os princípios da Educação Linguística ao privilegiar competências relacionadas à construção de sentidos, à análise da argumentação e à leitura crítica dos textos. Assim, o descritor D060_P evidencia que a Avaliação Formativa do SAEGO busca avaliar capacidades que extrapolam o domínio de conteúdos linguísticos isolados, aproximando-se de uma concepção de ensino de Língua Portuguesa voltada para o desenvolvimento de leitores autônomos, críticos e capazes de compreender o funcionamento da linguagem nas diversas práticas sociais.

4.2.4 Análise da Questão 9 – Relações coesivas

A segunda questão selecionada para análise corresponde ao descritor D037_P, que, conforme a Matriz de Referência do SAEGO, avalia a habilidade de reconhecer as relações entre partes de um texto, identificando os recursos coesivos que contribuem para a sua continuidade. Essa habilidade integra o eixo da textualidade e está diretamente relacionada à competência de compreender como os elementos linguísticos estabelecem conexões entre as ideias, assegurando a unidade e a progressão dos sentidos ao longo do texto.

Para avaliar essa competência, a questão utiliza o texto "A importância de economizar água", um texto de caráter expositivo cujo objetivo é conscientizar o leitor acerca da necessidade do uso responsável dos recursos hídricos, apresentando orientações e informações que incentivam práticas sustentáveis no cotidiano. A partir desse texto, o estudante deve responder ao seguinte item:

Leia o texto abaixo.

A importância de economizar água
Pequenas atitudes e mudanças podem ajudar a economizar água

A água é um recurso essencial para a nossa sobrevivência. Com certeza, no passado, você já ouviu a expressão "Precisa economizar água, pois no futuro vai faltar". E, bom, com o alto desperdício da população, não é difícil pensar que isso realmente pode acontecer.

Pequenas atitudes em nosso cotidiano podem resultar em desperdício. Às vezes por falta de atenção da nossa parte ou até mesmo por falta de conhecimento do quanto podemos estar gastando em algumas ações. Por isso, é muito importante sempre sabermos algumas informações que podem ajudar a economizar.

Se a população não se conscientizar, em breve, podemos enfrentar sérios problemas por falta de água. De acordo com a ONU (Organização das Nações Unidas), cada pessoa utiliza cerca de 110 litros de água por dia para atender as necessidades de higiene pessoal. No Brasil, pode chegar a 200 litros por dia.

Com isso, é necessário mudar hábitos e economizar o máximo possível deste recurso essencial para a nossa sobrevivência no planeta Terra. [...]

Banheiro:

- Recomenda-se tomar ducha de até 5 minutos, cujo gasto será de 45 litros, já um banho de 15 minutos pode consumir 135 litros. Também é necessário fechar o registro enquanto se ensaboa; [...]
- Escove os dentes com a torneira fechada, com isso, terá uma economia de 11 a 79 litros de água; [...]

Cozinha:

- Antes de lavar os pratos e panelas, limpe bem os restos de comida e jogue-os no lixo; passe a esponja, ensaboe e, somente depois enxágue, tudo de uma só vez;
- Ao lavar a louça, sem desperdício, o consumo pode chegar a 20 litros de água; [...]

Dessa forma, ficou evidente o quanto tem que partir de nós também para alguns hábitos mudarem. [...] Com a conscientização de todos, esse problema pode diminuir!

A IMPORTÂNCIA de economizar água. 1 out. 2021. In: SP Imóvel. Disponível em: <https://shre.ink/UEBw>. Acesso em: 6 nov. 2023. Adaptado para fins didáticos. Fragmento. (P00039936_SUP)

09) (P00039937) Nesse texto, no trecho "... que podem ajudar a economizar.", a palavra destacada retoma

- A) algumas informações.
- B) alguns hábitos.
- C) pequenas atitudes.
- D) sérios problemas.

Figura 5 – Etapa formativa

De acordo com o gabarito oficial da Avaliação Formativa do SAEGO, a alternativa correta é a letra A, uma vez que o pronome relativo "que" retoma a expressão "algumas informações", estabelecendo uma relação de coesão referencial responsável pela continuidade temática do texto.

O item exige que o estudante estabeleça relações entre diferentes partes do texto para identificar o referente do elemento coesivo, evidenciando que a compreensão textual depende da articulação entre os enunciados e não apenas da localização de informações isoladas. Assim, a questão avalia uma habilidade essencial para a leitura proficiente, pois pressupõe que o leitor acompanhe a progressão textual e compreenda como os mecanismos de referenciação contribuem para a construção dos sentidos.

→ **Competência linguística mobilizada**

A Questão 9 mobiliza a competência linguística relacionada à compreensão dos mecanismos de coesão referencial, especificamente a capacidade de identificar as relações estabelecidas entre os elementos que compõem o texto. De acordo com a Matriz de Referência do SAEGO, o item está vinculado ao descritor D037_P, que consiste em reconhecer as relações entre partes de um texto, identificando os recursos coesivos que contribuem para a sua continuidade. Trata-se de uma habilidade indispensável para a construção da coerência textual, uma vez que a compreensão de um texto depende da capacidade do leitor de reconhecer como as ideias se articulam ao longo do discurso.

No item analisado, o estudante precisa identificar que o pronome relativo "que", presente no trecho "... que podem ajudar a economizar.", retoma a expressão "algumas informações", estabelecendo uma relação de referência entre diferentes partes do texto. Essa identificação exige que o leitor compreenda a função desempenhada pelo elemento coesivo no contexto em que está inserido, reconhecendo sua contribuição para a continuidade temática e para a progressão dos sentidos do texto.

A competência mobilizada ultrapassa a simples identificação de um pronome ou de uma classe gramatical. O estudante deve estabelecer relações entre enunciados distintos, recuperar o referente adequado e compreender que os mecanismos de referenciação são utilizados para evitar repetições desnecessárias, conferir fluidez ao texto e garantir sua unidade semântica. Dessa forma, a questão demanda uma leitura global e integrada, em que a interpretação resulta da articulação entre as diferentes informações apresentadas.

Sob a perspectiva da Educação Linguística, essa habilidade assume papel fundamental na formação de leitores proficientes, pois evidencia que a compreensão textual decorre do funcionamento da linguagem em uso. O domínio dos mecanismos de coesão permite ao estudante interpretar textos de diferentes gêneros discursivos com maior autonomia, reconhecendo como as escolhas linguísticas realizadas pelo autor organizam o discurso e orientam a construção dos sentidos.

Além disso, essa competência encontra ampla aplicação nas práticas sociais de leitura e escrita. Em notícias, reportagens, artigos de opinião, textos científicos, documentos oficiais e textos digitais, os recursos coesivos desempenham papel essencial na organização das informações e na progressão temática. Assim, ao

avaliar essa habilidade, o SAEGO privilegia uma concepção de ensino de Língua Portuguesa voltada para o desenvolvimento da competência textual e discursiva, aproximando a aprendizagem escolar das reais situações de uso da linguagem.

→ **Análise da questão à luz da Educação Linguística**

A Questão 9 evidencia uma concepção de ensino e de avaliação coerente com os pressupostos da Educação Linguística ao priorizar a compreensão do funcionamento da língua em uso, em detrimento da identificação isolada de categorias gramaticais. Ao solicitar que o estudante identifique o referente do pronome relativo "que", o item direciona a atenção para a função discursiva desempenhada pelos mecanismos de coesão na organização do texto, demonstrando que a construção dos sentidos depende da articulação entre seus diferentes elementos.

No texto "A importância de economizar água", o pronome relativo "que", presente no trecho "... que podem ajudar a economizar.", estabelece uma relação de retomada com a expressão "algumas informações", garantindo a continuidade temática do enunciado e evitando repetições desnecessárias. Assim, a questão exige que o estudante compreenda o papel desempenhado pelo recurso coesivo no contexto em que está inserido, reconhecendo que sua função vai além de um simples elemento gramatical, constituindo um mecanismo responsável pela unidade e pela progressão textual.

Sob a perspectiva da Educação Linguística, essa habilidade revela-se significativa porque promove uma leitura que considera o texto como uma unidade de sentido. O leitor é levado a compreender que a interpretação textual resulta das relações estabelecidas entre palavras, expressões e enunciados, sendo necessário acompanhar a progressão das ideias para construir uma compreensão global do texto. Dessa forma, a leitura deixa de ser concebida como mera decodificação de informações explícitas e passa a envolver a análise das escolhas linguísticas realizadas pelo autor na organização do discurso.

Outro aspecto relevante refere-se ao desenvolvimento da competência textual. Em diferentes práticas sociais de linguagem, como reportagens, artigos de opinião, textos científicos, documentos oficiais e conteúdos veiculados em ambientes digitais, os mecanismos de referenciação são utilizados constantemente para garantir clareza, continuidade e fluidez ao texto. Nesse contexto, reconhecer o referente de um pronome ou de outra expressão coesiva constitui uma habilidade indispensável para

que o leitor acompanhe o desenvolvimento temático e compreenda adequadamente as informações apresentadas.

Além disso, a questão evidencia que o ensino da coesão textual não deve restringir-se ao reconhecimento de pronomes ou de regras gramaticais, mas favorecer a compreensão de como esses recursos atuam na construção dos sentidos. Ao avaliar essa competência, o SAEGO aproxima-se de uma concepção de Educação Linguística comprometida com a formação de leitores capazes de interpretar textos de maneira crítica, percebendo como os elementos linguísticos organizam o discurso e contribuem para a efetivação dos propósitos comunicativos.

Desse modo, a Questão 9 demonstra consonância com os princípios da Educação Linguística ao privilegiar competências relacionadas à textualidade e ao funcionamento da linguagem em situações reais de comunicação. O foco da avaliação recai sobre a capacidade de compreender as relações estabelecidas no interior do texto, favorecendo o desenvolvimento de leitores mais autônomos, proficientes e preparados para participar das diversas práticas sociais mediadas pela linguagem.

→ **Diálogo com o referencial teórico**

A habilidade avaliada pela Questão 9 dialoga diretamente com os pressupostos da Educação Linguística ao compreender a coesão textual como um elemento constitutivo da produção de sentidos, e não como um conteúdo meramente gramatical. Nessa perspectiva, reconhecer o referente de um pronome relativo implica compreender o funcionamento da linguagem em contexto, identificando como os recursos linguísticos estabelecem conexões entre as partes do texto e garantem sua unidade semântica.

Essa compreensão encontra respaldo em Irandé Antunes (2009), ao defender que o texto deve constituir o centro do ensino de Língua Portuguesa. Para a autora, os elementos linguísticos só adquirem significado quando analisados em funcionamento, inseridos em situações reais de interação. A coesão, portanto, não representa um fim em si mesma, mas um recurso que possibilita ao leitor acompanhar a progressão das ideias e construir os sentidos do texto. Nesse contexto, a identificação do referente do pronome "que", proposta pela questão, exige do estudante uma leitura contextualizada, capaz de compreender as relações estabelecidas entre os diferentes segmentos do discurso.

Sob a mesma perspectiva, Luiz Carlos Travaglia (2009) afirma que o ensino da gramática deve estar subordinado ao desenvolvimento das competências de leitura e produção textual. Para o autor, os fenômenos gramaticais precisam ser abordados em sua função comunicativa, evidenciando como contribuem para a organização dos textos e para a interação entre os sujeitos. Dessa forma, a questão analisada afasta-se de uma concepção normativa da língua e valoriza a compreensão do papel desempenhado pelos mecanismos de referenciação na construção da textualidade.

A concepção dialógica da linguagem proposta por Bakhtin (2016) também contribui para essa análise. Ao compreender o texto como um enunciado produzido em situações concretas de interação, o autor evidencia que todos os recursos linguísticos participam da construção dos sentidos e da efetivação do projeto discursivo do locutor. Assim, os mecanismos de coesão não exercem apenas uma função estrutural, mas colaboram para a organização do discurso e para a compreensão da intenção comunicativa presente no texto.

Essa perspectiva é igualmente reforçada por Ângela Kleiman (2004), ao defender que a leitura constitui um processo interativo de construção de sentidos. Segundo a autora, compreender um texto pressupõe estabelecer relações entre informações distribuídas ao longo do enunciado, mobilizando conhecimentos linguísticos e cognitivos que permitam identificar referentes, realizar inferências e acompanhar a progressão temática. Na Questão 9, essa competência torna-se evidente, pois o estudante precisa relacionar o pronome relativo ao termo antecedente para compreender corretamente o sentido da informação apresentada.

Por sua vez, Roxane Rojo (2009) destaca que a formação do leitor na contemporaneidade exige o desenvolvimento de competências que possibilitem compreender os diversos modos de organização dos textos que circulam socialmente. Entre essas competências está a capacidade de interpretar os recursos de textualização empregados pelos autores para construir discursos claros, coerentes e adequados às diferentes práticas sociais de linguagem. Nessa perspectiva, o reconhecimento das relações coesivas ultrapassa o domínio de um conteúdo escolar e constitui uma habilidade indispensável para a participação crítica nas múltiplas práticas de leitura presentes na sociedade.

Assim, a Questão 9 evidencia uma concepção de ensino alinhada aos fundamentos da Educação Linguística, ao privilegiar a compreensão do

funcionamento da linguagem em uso. A habilidade avaliada aproxima-se das contribuições de Antunes, Travaglia, Bakhtin, Kleiman e Rojo, ao reconhecer que a construção dos sentidos depende da articulação entre os elementos linguísticos e das relações estabelecidas no interior do texto, favorecendo a formação de leitores capazes de interpretar criticamente os diferentes gêneros discursivos.

→ **Aproximações com a BNCC**

A questão aproxima-se das orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao articular leitura e análise linguística, favorecendo a compreensão dos recursos responsáveis pela coesão e pela progressão textual. A BNCC propõe que a reflexão sobre os conhecimentos linguísticos ocorra vinculada aos textos e às práticas de linguagem, de modo que o estudante compreenda os efeitos produzidos pelas escolhas realizadas na construção dos enunciados. Nesse aspecto, o item mostra-se coerente com essa perspectiva porque não solicita apenas a classificação do pronome relativo, mas exige que o estudante reconheça sua função na retomada de uma informação anterior e, conseqüentemente, na construção da unidade textual.

→ **Uso de gêneros socialmente relevantes e articulação entre diferentes linguagens**

O texto “A importância de economizar água” aborda uma temática de evidente relevância social ao tratar do uso consciente dos recursos hídricos e da necessidade de adoção de práticas sustentáveis no cotidiano. A escolha desse gênero amplia as possibilidades formativas da leitura, pois permite que uma habilidade linguística seja mobilizada em torno de uma questão presente na vida coletiva, aproximando o ensino da língua das práticas sociais em que os textos circulam e cumprem diferentes finalidades comunicativas. Desse modo, o estudante compreende os mecanismos de referenciação e de coesão não por meio de exemplos descontextualizados, mas inseridos em um texto que informa, orienta e promove a conscientização acerca de um problema socioambiental.

Embora a resolução da Questão 9 se fundamente predominantemente na linguagem verbal escrita, sem exigir a interpretação de elementos visuais ou de outras semioses, a competência mobilizada pode ser ampliada para práticas de leitura que envolvem diferentes linguagens. Em campanhas de conscientização ambiental, infográficos, cartazes educativos, vídeos institucionais e publicações em meios digitais, os mecanismos de referenciação articulam-se frequentemente a imagens,

ícones, gráficos e outros recursos multissemióticos para potencializar a construção dos sentidos. Assim, ainda que a multissemiose não constitua o foco do item avaliado, a habilidade desenvolvida favorece a integração entre conhecimentos gramaticais, textualidade e leitura crítica, demonstrando que os recursos linguísticos adquirem significado quando analisados em funcionamento nos diferentes gêneros e práticas sociais de linguagem, em consonância com os pressupostos da Educação Linguística.

→ **Síntese interpretativa**

A análise da Questão 9 evidencia que o descritor D037_P contempla uma competência linguística essencial para a formação do leitor proficiente: a capacidade de reconhecer as relações coesivas que asseguram a continuidade e a unidade do texto. Ao exigir que o estudante identifique o referente do pronome relativo "que", o item demonstra que a compreensão textual depende da articulação entre diferentes partes do discurso, ultrapassando a simples localização de informações explícitas ou o reconhecimento de categorias gramaticais isoladas.

Sob a perspectiva da Educação Linguística, essa habilidade revela-se fundamental por compreender a leitura como um processo de construção de sentidos mediado pelo funcionamento da linguagem. O estudante é levado a perceber que os mecanismos de coesão exercem papel decisivo na organização textual, permitindo a retomada de informações, a progressão temática e a coerência do discurso. Dessa forma, a resolução da questão exige uma leitura integrada, na qual os elementos linguísticos são interpretados em função do contexto em que estão inseridos.

Além disso, o item aproxima-se das demandas contemporâneas de formação leitora, uma vez que a compreensão das relações referenciais constitui uma competência necessária para a interpretação de diferentes gêneros discursivos que circulam nas diversas esferas sociais. Em textos jornalísticos, científicos, acadêmicos, jurídicos e digitais, o reconhecimento dos mecanismos de coesão possibilita ao leitor acompanhar o desenvolvimento das ideias, evitar interpretações fragmentadas e construir uma compreensão global do texto.

Nesse sentido, a Questão 9 demonstra consonância com os princípios da Educação Linguística ao privilegiar uma concepção de ensino que compreende a língua em seu uso social e o texto como unidade de interação. O descritor D037_P evidencia que a Avaliação Formativa do SAEGO busca avaliar competências relacionadas à textualidade e à construção de sentidos, contribuindo para a formação

de leitores críticos, autônomos e capazes de compreender o funcionamento da linguagem nas múltiplas práticas sociais de leitura e escrita.

4.2.5 Análise da Questão 15 – Identificação da tese

A Questão 15 foi selecionada por contemplar uma habilidade indispensável para a leitura de textos argumentativos: a identificação da tese, isto é, do posicionamento central defendido pelo autor ao longo do texto. Vinculado ao descritor D032_P, o item avalia a capacidade do estudante de reconhecer a ideia que orienta toda a construção argumentativa, diferenciando-a das explicações, exemplificações e informações que funcionam como argumentos de sustentação.

Para avaliar essa competência, a questão apresenta o texto "Inteligência Artificial marca nova era da comunicação interna nas empresas", no qual o autor defende que a inteligência artificial constitui um importante instrumento para o fortalecimento da comunicação interna das organizações. Ao longo do texto, são apresentados diferentes benefícios proporcionados pela IA, como a automatização de processos, a análise de sentimentos e o tratamento de dados, todos utilizados para sustentar o posicionamento assumido pelo autor.

O enunciado da questão solicita que o estudante identifique o trecho em que essa tese é explicitamente apresentada:

Leia o texto abaixo.

Inteligência Artificial marca nova era da comunicação interna nas empresas

A inteligência artificial será, sem dúvidas, uma grande tendência de investimento na Comunicação Interna das organizações nos próximos anos. Ela pode ajudar as empresas a melhorar a eficiência, aumentar a competitividade e fornecer soluções inovadoras para desafios antigos. [...]

A comunicação interna pode ser entendida como um conjunto de ações feitas por meio de canais para atrair os colaboradores com a organização. É por meio dela que toda e qualquer informação é repassada, permitindo que os funcionários entendam as expectativas e objetivos da empresa [...].

A automatização dos processos de C.I., como o envio de lembretes, agendas, comunicados e notificações, é [...] um benefício alcançado pela inteligência artificial. [...].

Além disso, a IA pode ajudar na Comunicação Interna por meio da análise de sentimentos. Atualmente, diversas ferramentas de análise podem ser usadas para avaliar o sentimento geral do quadro de funcionários em relação à empresa [...].

Por fim, a IA também pode ser usada para análise de dados. As ferramentas podem ser usadas para avaliar o desempenho e a eficácia das estratégias de Comunicação Interna [...].

À medida que a tecnologia avança e a IA evolui, a comunicação interna continuará a ser uma área de constante transformação e inovação. A inteligência artificial é um poderoso aliado para impulsionar a comunicação interna, permitindo que as empresas construam conexões mais fortes e efetivas entre seus colaboradores, culminando em ambientes de trabalho mais produtivos e colaborativos.

VAZZOLER, Igor. Inteligência Artificial marca nova era da comunicação interna nas empresas. Hoje em dia, 5 ago. 2023. Disponível em: <https://shre.ink/apVP>. Acesso em: 7 ago. 2023. Adaptado para fins didáticos. Fragmento. (P019197_SUP)

15) (P019197) A tese desse texto está no trecho:

- A) "A comunicação interna pode ser entendida como um conjunto de ações feitas por meio de canais para atrair os colaboradores com a organização.". (2º parágrafo)
- B) "É por meio dela que toda e qualquer informação é repassada,...". (2º parágrafo)
- C) "Por fim, a IA também pode ser usada para análise de dados.". (5º parágrafo)
- D) "A inteligência artificial é um poderoso aliado para impulsionar a comunicação interna, permitindo que as empresas construam conexões mais fortes e efetivas...". (6º parágrafo)

Figura 6 – Etapa formativa

Conforme o gabarito oficial da Avaliação Formativa do SAEGO, a alternativa correta é a letra D, por sintetizar a ideia defendida pelo autor durante todo o desenvolvimento do texto. As demais alternativas apresentam definições ou argumentos utilizados para fundamentar essa posição, mas não expressam o posicionamento central que orienta a construção discursiva.

A escolha desta questão justifica-se por exigir do estudante uma leitura global do texto argumentativo. Para identificar corretamente a tese, não basta localizar informações isoladas; é necessário compreender a progressão da argumentação, reconhecer a finalidade comunicativa do texto e perceber como os diferentes argumentos convergem para sustentar um mesmo posicionamento. Trata-se, portanto, de uma habilidade que evidencia a capacidade do leitor de interpretar criticamente a organização do discurso, aspecto central para a formação proposta pela Educação Linguística.

→ **Competência linguística mobilizada**

A Questão 15 mobiliza a competência linguística relacionada à compreensão da estrutura argumentativa dos textos, especialmente à capacidade de identificar a tese, entendida como a ideia central ou o posicionamento que orienta todo o desenvolvimento do discurso. Conforme estabelece o descritor D032_P da Matriz de Referência do SAEGO, essa habilidade consiste em reconhecer o ponto de vista defendido pelo autor, distinguindo-o dos argumentos empregados para legitimá-lo.

No texto apresentado, o estudante precisa compreender que a afirmação "A inteligência artificial é um poderoso aliado para impulsionar a comunicação interna..." sintetiza o posicionamento assumido pelo autor e, por isso, constitui a tese do texto. Os demais trechos apresentados como alternativas não expressam essa ideia central; eles desempenham funções distintas na organização argumentativa, como definir conceitos, explicar características ou apresentar argumentos que reforçam a posição defendida.

A resolução do item exige uma leitura que ultrapassa a identificação de informações explícitas. O estudante deve estabelecer relações entre os diferentes parágrafos, compreender a progressão da argumentação e reconhecer que os argumentos apresentados convergem para defender uma mesma ideia. Essa operação de leitura pressupõe a capacidade de hierarquizar informações, distinguindo o que constitui o núcleo argumentativo do texto daquilo que exerce função de exemplificação, explicação ou comprovação.

Sob a perspectiva da Educação Linguística, essa competência representa um avanço em relação às práticas de leitura centradas apenas na localização de informações. Identificar a tese significa compreender a intencionalidade do autor, reconhecer a organização do texto argumentativo e interpretar como os recursos linguísticos são mobilizados para persuadir o leitor. Trata-se, portanto, de uma habilidade que favorece a formação de leitores capazes de analisar criticamente discursos presentes nas mais diversas esferas sociais.

Essa competência adquire especial relevância diante da crescente circulação de textos argumentativos em ambientes digitais, jornalísticos, acadêmicos e institucionais. Em um contexto marcado pela diversidade de opiniões e pela ampla disseminação de informações, reconhecer a tese de um texto torna-se condição essencial para avaliar a consistência dos argumentos apresentados, identificar

posicionamentos ideológicos e participar de maneira crítica das práticas sociais mediadas pela linguagem.

→ **Análise da questão à luz da Educação Linguística**

A Questão 15 evidencia uma concepção de leitura que ultrapassa a identificação de informações explícitas e privilegia a compreensão do texto como uma prática social de construção de sentidos. Ao solicitar que o estudante identifique a tese de um texto argumentativo, o item direciona a atenção para a organização do discurso e para a forma como o autor constrói e sustenta seu posicionamento diante do tema abordado.

No texto "Inteligência Artificial marca nova era da comunicação interna nas empresas", o autor defende que a inteligência artificial constitui um importante recurso para fortalecer a comunicação nas organizações. Essa posição é construída progressivamente por meio da apresentação de benefícios relacionados à automatização de processos, à análise de sentimentos e ao tratamento de dados, culminando na afirmação de que a IA é "um poderoso aliado para impulsionar a comunicação interna". Assim, identificar a tese pressupõe compreender que os argumentos apresentados não possuem autonomia, mas convergem para sustentar uma mesma ideia central.

Sob a ótica da Educação Linguística, a habilidade avaliada desloca o foco do ensino da simples identificação de estruturas linguísticas para a compreensão dos efeitos de sentido produzidos pela organização argumentativa do texto. O estudante deixa de atuar como mero localizador de informações e assume uma postura interpretativa, analisando a intencionalidade do autor, a hierarquia das ideias e a função desempenhada pelos argumentos na defesa de um ponto de vista.

Essa perspectiva torna-se especialmente relevante diante da intensa circulação de textos argumentativos em diferentes esferas sociais. Notícias, artigos de opinião, editoriais, campanhas publicitárias e conteúdos publicados em ambientes digitais procuram influenciar a opinião do leitor por meio da construção de argumentos. Nesses contextos, reconhecer a tese representa um passo fundamental para compreender não apenas o que está sendo dito, mas também quais interesses, valores e posicionamentos orientam o discurso.

A elaboração da questão revela, ainda, uma preocupação em avaliar competências relacionadas à leitura crítica. As alternativas incorretas não são

informações estranhas ao texto; ao contrário, apresentam definições e argumentos efetivamente mencionados pelo autor. O desafio consiste justamente em distinguir essas informações da ideia que organiza toda a argumentação. Essa característica exige uma leitura global, capaz de estabelecer relações entre os diferentes parágrafos e compreender a progressão temática do texto.

Desse modo, a Questão 15 encontra-se alinhada aos princípios da Educação Linguística ao valorizar práticas de leitura que promovem a interpretação, a reflexão e a análise crítica dos discursos. Mais do que identificar uma resposta correta, o estudante é convidado a compreender como um texto argumentativo se organiza para defender um posicionamento, desenvolvendo competências indispensáveis para sua participação consciente e crítica nas diversas práticas sociais mediadas pela linguagem.

→ **Diálogo com o referencial teórico**

A habilidade mobilizada pela Questão 15 encontra respaldo nos pressupostos da Educação Linguística ao compreender que ler um texto argumentativo significa identificar a posição assumida pelo autor e interpretar os recursos utilizados para sustentá-la. Nessa perspectiva, reconhecer a tese não corresponde à localização de uma informação isolada, mas à compreensão da organização discursiva do texto e da intencionalidade que orienta sua produção.

Essa concepção aproxima-se das reflexões de Irandé Antunes (2009), para quem o ensino de Língua Portuguesa deve privilegiar o texto como unidade de interação. A autora defende que a leitura envolve a construção de sentidos a partir das relações estabelecidas entre os diferentes elementos do texto, exigindo que o leitor compreenda como as ideias são organizadas para cumprir determinado propósito comunicativo. Sob esse enfoque, a identificação da tese representa uma operação de leitura que demanda a compreensão da totalidade do texto, e não apenas de fragmentos isolados.

A perspectiva dialógica proposta por Mikhail Bakhtin (2016) também contribui para a compreensão da habilidade avaliada. Ao conceber os enunciados como manifestações sociais da linguagem, o autor evidencia que todo texto expressa uma determinada posição valorativa diante de um tema. Assim, identificar a tese significa reconhecer a voz que se materializa no discurso e compreender o posicionamento assumido pelo autor em relação ao objeto de que trata. Essa leitura ultrapassa a

dimensão estrutural da linguagem e considera os sentidos produzidos na interação entre autor, texto e leitor.

As contribuições de Ângela Kleiman (2004) reforçam essa compreensão ao defender que a leitura constitui um processo interativo de construção de sentidos. Segundo a autora, o leitor competente estabelece relações entre as diferentes informações presentes no texto, formula hipóteses, confirma interpretações e identifica a ideia que organiza o discurso. Na Questão 15, essa competência manifesta-se quando o estudante precisa distinguir a tese dos argumentos utilizados para sustentá-la, compreendendo a função desempenhada por cada parte da argumentação.

Sob outra perspectiva, Roxane Rojo (2009) destaca que a formação do leitor na contemporaneidade exige o desenvolvimento de capacidades que possibilitem interpretar criticamente os discursos que circulam nas diversas práticas sociais. Para a autora, a leitura não se restringe à compreensão literal das informações, mas envolve a análise das intenções, dos posicionamentos e das estratégias discursivas mobilizadas pelos autores. Identificar a tese de um texto argumentativo, portanto, constitui uma competência essencial para que o sujeito participe de forma crítica das práticas de linguagem presentes na sociedade.

Essa compreensão também dialoga com Luiz Carlos Travaglia (2005), ao afirmar que o ensino da língua deve favorecer o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes. Nessa perspectiva, os conhecimentos linguísticos são mobilizados para compreender como os textos produzem sentidos em situações concretas de interação. A identificação da tese evidencia justamente essa articulação entre linguagem, contexto e intenção comunicativa, deslocando o ensino da mera classificação de estruturas para a interpretação do funcionamento discursivo da língua.

À luz dessas contribuições, a Questão 15 revela consonância com os fundamentos da Educação Linguística ao privilegiar uma leitura que exige interpretação, reflexão e posicionamento crítico. O item não avalia apenas se o estudante localiza uma informação no texto, mas se é capaz de compreender como a argumentação é construída para defender um ponto de vista. Desse modo, a habilidade contemplada pelo descritor D032_P contribui para a formação de leitores

aptos a interpretar criticamente os discursos que circulam nas diferentes esferas sociais, finalidade que se encontra no cerne da Educação Linguística.

→ **Aproximações com a BNCC**

A questão apresenta aproximações consistentes com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especialmente com as práticas de leitura do campo jornalístico-midiático, que propõem o desenvolvimento da capacidade de identificar teses, posicionamentos e argumentos em textos que circulam socialmente. Ao solicitar que o estudante reconheça a ideia central defendida pelo autor, o item trabalha uma capacidade importante para a leitura crítica: distinguir aquilo que constitui o posicionamento principal das informações empregadas para fundamentá-lo. Essa perspectiva está relacionada à formação de leitores capazes de analisar discursos, reconhecer pontos de vista e avaliar criticamente os conteúdos com os quais entram em contato.

→ **Uso de gêneros socialmente relevantes e articulação entre diferentes linguagens**

O texto “Inteligência Artificial marca nova era da comunicação interna nas empresas” aborda uma temática contemporânea e socialmente relevante ao discutir os impactos da inteligência artificial nos processos de comunicação organizacional. A escolha desse gênero aproxima a avaliação das transformações tecnológicas que permeiam a sociedade contemporânea, permitindo que uma habilidade de leitura seja mobilizada a partir de um contexto significativo para a formação dos estudantes. Ao exigir a identificação da tese defendida pelo autor, a questão desenvolve uma competência essencial para a leitura de textos argumentativos que circulam em diferentes esferas sociais, como reportagens, artigos de divulgação, publicações institucionais e conteúdos veiculados em ambientes digitais, favorecendo a compreensão dos posicionamentos assumidos e das estratégias utilizadas para sustentá-los.

Embora a resolução do item esteja fundamentada predominantemente na linguagem verbal escrita, sem exigir a interpretação de elementos visuais ou de outras semioses, a temática abordada possibilita sua ampliação para práticas de leitura multissemióticas. Nos diferentes ambientes digitais, em que a inteligência artificial ocupa espaço cada vez mais significativo, é comum que textos verbais se articulem a imagens, infográficos, vídeos, hiperlinks e outros recursos semióticos na construção

dos sentidos. Assim, ainda que essa integração não constitua o foco da questão, a habilidade avaliada apresenta potencial para ser explorada em práticas pedagógicas que contemplem diferentes linguagens e gêneros discursivos, em consonância com os pressupostos da Educação Linguística e com as orientações da BNCC para a formação de leitores críticos capazes de interpretar discursos que circulam em múltiplos contextos comunicativos.

→ **Síntese interpretativa**

A análise da Questão 15 demonstra que o descritor D032_P contempla uma competência essencial para o desenvolvimento da leitura crítica: a capacidade de identificar a tese que orienta um texto argumentativo. Ao solicitar que o estudante reconheça o posicionamento defendido pelo autor, o item desloca o foco da simples localização de informações para a compreensão da estrutura argumentativa do texto, exigindo uma leitura capaz de relacionar ideias, interpretar argumentos e compreender a finalidade comunicativa do discurso.

A escolha da alternativa correta requer que o leitor perceba que a afirmação "A inteligência artificial é um poderoso aliado para impulsionar a comunicação interna..." sintetiza a posição defendida ao longo de todo o texto, enquanto as demais alternativas apresentam apenas informações que contribuem para fundamentar esse posicionamento. Essa distinção evidencia que compreender um texto argumentativo pressupõe reconhecer a hierarquia das informações e identificar a função desempenhada por cada uma na construção do sentido global.

Sob a perspectiva da Educação Linguística, a habilidade avaliada favorece a formação de leitores capazes de interpretar discursos de maneira reflexiva e consciente. Em vez de restringir a leitura à identificação de dados explícitos, o item incentiva a compreensão da linguagem como prática social, na qual autores defendem ideias, mobilizam argumentos e procuram influenciar seus interlocutores. Esse movimento aproxima a avaliação das demandas reais de leitura presentes na sociedade contemporânea, marcada pela circulação constante de textos opinativos, informativos e persuasivos.

A questão 15 evidencia, portanto, que a Avaliação Formativa do SAEGO busca mensurar competências que extrapolam o domínio de conteúdos linguísticos isolados. Ao privilegiar a identificação da tese, a avaliação contempla processos interpretativos mais complexos, relacionados à construção de sentidos, à análise da argumentação

e à compreensão da intencionalidade discursiva. Trata-se de uma habilidade indispensável para que os estudantes atuem de forma crítica diante das diferentes práticas de linguagem que permeiam os contextos acadêmico, profissional e social.

4.2.6 Síntese da Avaliação Formativa

A análise das três questões selecionadas da Avaliação Formativa evidencia que a avaliação do SAEGO contempla habilidades que extrapolam a verificação de conhecimentos gramaticais isolados, privilegiando competências relacionadas à construção de sentidos, à compreensão da organização textual e à interpretação crítica dos discursos. Os descritores analisados — D060_P (reconhecimento de tipos de argumentos), D037_P (reconhecimento das relações coesivas) e D032_P (identificação da tese) — demonstram que a avaliação busca aferir capacidades indispensáveis para a atuação do estudante nas diferentes práticas sociais de leitura e escrita.

A primeira questão analisada evidenciou que compreender um texto argumentativo implica reconhecer as estratégias utilizadas pelo autor para conferir credibilidade ao seu posicionamento. A identificação do argumento de autoridade exige que o estudante compreenda a função exercida por esse recurso na construção da argumentação, ultrapassando a simples identificação de informações explícitas. Essa habilidade revela que a leitura pressupõe a análise das escolhas discursivas realizadas pelo produtor do texto e de seus efeitos na persuasão do leitor.

A segunda questão direcionou a análise para os mecanismos de coesão referencial, demonstrando que a compreensão textual depende da capacidade de estabelecer relações entre diferentes partes do texto. O reconhecimento do referente de um elemento coesivo evidencia que a leitura constitui um processo de integração de informações distribuídas ao longo do discurso, permitindo ao estudante acompanhar a progressão temática e compreender a unidade de sentido construída pelo autor.

A terceira questão concentrou-se na identificação da tese, competência que exige uma leitura global do texto argumentativo. Nesse caso, o estudante precisa reconhecer a ideia central defendida pelo autor e diferenciá-la dos argumentos empregados para sustentá-la. Essa operação mobiliza processos interpretativos mais

complexos, pois requer a compreensão da organização discursiva, da intencionalidade comunicativa e da hierarquia das informações presentes no texto.

Observadas em conjunto, as três questões revelam uma progressão de complexidade cognitiva. Enquanto a primeira enfatiza o reconhecimento de uma estratégia argumentativa específica, a segunda exige a compreensão das relações responsáveis pela continuidade textual, e a terceira demanda a identificação da ideia que organiza toda a argumentação. Essa sequência demonstra que a Avaliação Formativa procura contemplar diferentes dimensões da competência leitora, articulando conhecimentos linguísticos, textuais e discursivos em situações concretas de uso da linguagem.

Sob a perspectiva da Educação Linguística, os itens analisados aproximam-se de uma concepção de ensino que compreende a língua como prática social de interação. Em vez de privilegiar exercícios voltados exclusivamente para a memorização de conceitos ou classificações gramaticais, a avaliação propõe situações em que o estudante precisa interpretar textos, compreender intenções comunicativas, reconhecer estratégias argumentativas e analisar o funcionamento dos recursos linguísticos na produção dos sentidos. Essa orientação está em consonância com os pressupostos defendidos por autores como Antunes (2009), Bakhtin (2016), Kleiman (2004), Rojo (2009) e Travaglia (2005), que compreendem a leitura como uma atividade interativa, contextualizada e socialmente situada.

Entretanto, a análise também permite identificar que as habilidades privilegiadas se concentram, predominantemente, na compreensão leitora. Embora essa opção seja coerente com os objetivos de uma avaliação externa em larga escala, observa-se menor ênfase em competências relacionadas à produção textual, à oralidade e às práticas colaborativas de linguagem, igualmente defendidas pela Educação Linguística como dimensões constitutivas da formação dos estudantes. Essa constatação não diminui a relevância da avaliação, mas evidencia que seus resultados devem ser interpretados em conjunto com outras práticas avaliativas desenvolvidas no contexto escolar.

Em síntese, a Avaliação Formativa do SAEGO demonstra significativa aproximação com os fundamentos da Educação Linguística ao privilegiar competências relacionadas à interpretação, à argumentação e à textualidade. Os descritores analisados evidenciam uma compreensão da leitura que ultrapassa a

decodificação e favorece a construção de sentidos em diferentes contextos de interação. Essas constatações fornecem elementos importantes para a continuidade desta pesquisa, especialmente para a análise da Avaliação Somativa, permitindo verificar se as competências linguísticas valorizadas na etapa formativa permanecem presentes na avaliação que subsidia os resultados de desempenho dos estudantes e orienta as políticas de avaliação educacional no estado de Goiás.

Quadro 2 - Questões selecionadas para análise da Avaliação Formativa

Questão	Descritor/Habilidade	Competência linguística predominante	Justificativa para a seleção
Questão 2	D060_P – Reconhecer diferentes tipos de argumentos em textos argumentativos	Argumentação	Mobiliza a identificação de estratégias argumentativas, exige a compreensão do posicionamento do autor e favorece a análise da construção persuasiva dos textos. Permite discutir a argumentação como prática social de linguagem e dialoga com a BNCC e o Documento Curricular para Goiás no desenvolvimento da leitura crítica.
Questão 9	D037_P – Estabelecer relações coesivas entre partes do texto	Textualidade (relações coesivas)	Exige que o estudante compreenda os mecanismos de coesão responsáveis pela continuidade textual, evidenciando a organização interna do texto e a construção dos sentidos. Possibilita discutir aspectos da textualidade e da coerência em consonância com os pressupostos da Educação Linguística.
Questão 15	D035_P – Identificar a tese de um texto argumentativo	Leitura crítica e argumentação	Requer a identificação da ideia central defendida pelo autor, mobilizando competências relacionadas

à compreensão global do texto argumentativo. Favorece a discussão sobre leitura crítica, construção de sentidos e práticas argumentativas, em diálogo com a BNCC e o Documento Curricular para Goiás.

Fonte: Elaborado pelo autor (2026), com base na Matriz de Referência de Língua Portuguesa do SAEGO (CAEd, 2025).

4.3 Avaliação Somativa

A Avaliação Somativa do Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás (SAEGO) constitui a etapa conclusiva do processo avaliativo desenvolvido ao longo do ano letivo. Diferentemente das avaliações Diagnóstica e Formativa, cuja finalidade principal consiste em subsidiar o planejamento pedagógico e acompanhar o desenvolvimento das aprendizagens, a Avaliação Somativa busca mensurar o nível de proficiência alcançado pelos estudantes ao término do percurso formativo, produzindo indicadores que permitem avaliar o desempenho das turmas, das escolas e da rede de ensino.

No contexto desta pesquisa, a análise da Avaliação Somativa apresenta uma particularidade metodológica relevante: não foi disponibilizado o caderno de questões aplicado aos estudantes. Em razão dessa limitação, não é possível realizar uma análise qualitativa dos itens, como ocorreu nas seções anteriores, nas quais cada questão foi examinada à luz das competências linguísticas mobilizadas, dos pressupostos da Educação Linguística e do referencial teórico adotado.

Dessa forma, a investigação fundamenta-se nos relatórios estatísticos disponibilizados pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), os quais apresentam informações referentes à participação dos estudantes, à proficiência média das turmas, à distribuição por padrões de desempenho e aos percentuais de acerto em cada habilidade avaliada. Esses dados permitem identificar tendências de aprendizagem, evidenciar competências mais consolidadas, reconhecer habilidades que ainda demandam intervenção pedagógica e estabelecer relações entre os resultados obtidos e os princípios que orientam a Educação Linguística.

Embora a ausência do caderno impeça a análise dos textos, dos enunciados e dos comandos das questões, os indicadores disponibilizados possibilitam compreender quais competências foram mais bem desenvolvidas pelos estudantes e quais apresentam maiores fragilidades. Assim, o foco desta etapa desloca-se da análise microestrutural dos itens para uma interpretação dos resultados produzidos pela avaliação em larga escala, considerando os descritores avaliados e os níveis de desempenho alcançados pelas turmas.

Importa destacar que esta dissertação concentra sua análise exclusivamente nas turmas 9º B e 9º C do Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás Costa e Silva, *locus* da pesquisa. Embora os relatórios gerais do SAEGO apresentem informações referentes aos três nonos anos da instituição, apenas essas duas turmas compõem o universo investigado, por corresponderem aos grupos analisados ao longo de toda a pesquisa e por estarem diretamente vinculadas às ações pedagógicas desenvolvidas durante o período investigado.

Nessa perspectiva, a análise será organizada em quatro eixos complementares: inicialmente, serão examinados os índices de participação dos estudantes na avaliação; em seguida, serão discutidos os resultados de proficiência média e a distribuição dos estudantes nos padrões de desempenho; posteriormente, será realizada uma análise comparativa das habilidades avaliadas, identificando aquelas que apresentaram maior e menor percentual de acertos; por fim, os resultados serão interpretados à luz dos pressupostos da Educação Linguística, buscando compreender em que medida as competências avaliadas dialogam com uma concepção de ensino de Língua Portuguesa voltada para a formação de leitores críticos e para o uso social da linguagem.

Desse modo, ainda que a Avaliação Somativa não possibilite a análise individual das questões aplicadas, seus resultados oferecem elementos consistentes para compreender o desempenho dos estudantes, identificar tendências de aprendizagem e aprofundar a discussão sobre as competências linguísticas evidenciadas pela avaliação externa, complementando as análises realizadas nas avaliações Diagnóstica e Formativa e contribuindo para uma compreensão mais ampla do processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa no contexto investigado.

4.3.1 Natureza e limitações dos dados

A análise da Avaliação Somativa do SAEGO 2025 fundamenta-se nos relatórios estatísticos disponibilizados pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), os quais apresentam informações referentes à participação dos estudantes, à proficiência média, à distribuição por padrões de desempenho e ao percentual de acerto obtido em cada habilidade avaliada. Diferentemente das avaliações Diagnóstica e Formativa, nas quais foi possível examinar diretamente as questões propostas aos estudantes, a documentação disponibilizada para a etapa somativa restringe-se aos resultados consolidados da avaliação.

Essa característica impõe uma delimitação metodológica importante para esta pesquisa. A ausência do caderno de questões impossibilita a análise dos textos utilizados, dos enunciados, das alternativas apresentadas aos estudantes e dos comandos das atividades. Consequentemente, não é possível examinar, de forma qualitativa, os recursos linguísticos mobilizados pelos itens, tampouco discutir aspectos relacionados à construção textual, aos gêneros discursivos empregados ou ao nível de complexidade das questões individualmente consideradas.

Em razão dessa limitação, a presente investigação adota uma abordagem quantitativo-interpretativa. Embora os resultados sejam apresentados em forma de indicadores numéricos, a análise não se restringe à descrição de percentuais e médias de desempenho. Os dados são interpretados à luz dos pressupostos da Educação Linguística, buscando compreender quais competências de leitura foram mais consolidadas, quais habilidades revelam maiores dificuldades de aprendizagem e de que maneira esses resultados podem subsidiar reflexões sobre o ensino de Língua Portuguesa.

Outro aspecto relevante refere-se ao fato de que os relatórios do CAEd apresentam os percentuais de desempenho por habilidade, identificadas apenas pelos respectivos códigos da matriz de referência do SAEGO. Assim, as interpretações desenvolvidas neste capítulo concentram-se nas competências avaliadas pelos descritores, evitando inferências sobre conteúdos específicos ou estratégias de resolução que somente poderiam ser analisadas mediante acesso às questões originais.

Também é importante destacar que o relatório geral da escola contempla os resultados das três turmas de 9º ano participantes da avaliação. Entretanto,

considerando os objetivos desta dissertação, a análise restringe-se às turmas 9º B e 9º C, por constituírem o universo investigado ao longo de toda a pesquisa. Essa delimitação garante coerência entre os diferentes momentos analíticos do estudo, permitindo estabelecer relações entre os resultados da Avaliação Somativa e as análises anteriormente realizadas nas avaliações Diagnóstica e Formativa.

Apesar das limitações decorrentes da indisponibilidade do caderno de provas, os dados estatísticos fornecidos pelo CAEd apresentam elevado potencial analítico. A proficiência média, os padrões de desempenho e os percentuais de acerto por habilidade constituem indicadores consistentes para compreender o nível de desenvolvimento das competências linguísticas avaliadas, identificar tendências de aprendizagem e reconhecer aspectos que demandam maior atenção no planejamento pedagógico.

Nessa perspectiva, a ausência do caderno de questões não compromete os objetivos desta pesquisa, mas redefine o foco da investigação. Em vez de privilegiar a análise microestrutural dos itens, esta etapa dedica-se à interpretação dos resultados produzidos pela avaliação em larga escala, procurando compreender o que os indicadores revelam acerca do desempenho dos estudantes e das competências linguísticas evidenciadas pela Avaliação Somativa do SAEGO 2025.

4.3.2 Proficiência das turmas

A proficiência constitui o principal indicador utilizado pelo SAEGO para mensurar o nível de desenvolvimento das competências avaliadas em Língua Portuguesa. Diferentemente do percentual de acertos, que expressa o desempenho em habilidades específicas, a proficiência representa uma medida estatística construída a partir da Teoria de Resposta ao Item (TRI), permitindo estimar o desempenho dos estudantes em uma escala comum de aprendizagem. Dessa forma, ela possibilita comparações entre turmas, escolas e diferentes edições da avaliação, oferecendo uma visão mais ampla do nível de domínio das competências previstas para a etapa de escolarização.

No contexto desta pesquisa, as turmas analisadas apresentaram resultados bastante próximos. O 9º B alcançou proficiência média de 288 pontos, enquanto o 9º C obteve 289 pontos, evidenciando uma diferença de apenas um ponto entre ambas as turmas. Esse resultado demonstra elevado equilíbrio no desempenho geral dos

estudantes, indicando que os dois grupos apresentaram níveis semelhantes de desenvolvimento das competências avaliadas pelo SAEGO.

Embora a diferença entre as médias seja estatisticamente pouco expressiva, observa-se uma ligeira vantagem da turma 9º C, que registrou a maior proficiência média. Todavia, esse resultado não permite afirmar, isoladamente, que uma turma apresenta desempenho significativamente superior à outra. A proximidade entre os índices sugere que ambas desenvolveram competências leitoras em patamar equivalente, sendo necessárias outras variáveis — como os padrões de desempenho e os percentuais de acerto por habilidade — para compreender as especificidades de cada grupo.

Outro aspecto relevante refere-se à comparação entre o desempenho das turmas e o resultado geral da escola. Considerando os três anos avaliados, a proficiência média institucional foi de 281 pontos, enquanto as turmas investigadas alcançaram médias de 288 e 289 pontos, respectivamente. Isso significa que tanto o 9º B quanto o 9º C apresentaram desempenho superior à média geral da escola, evidenciando resultados consistentes na avaliação externa.

Esses dados tornam-se ainda mais significativos quando analisados em conjunto com a taxa de participação. A turma 9º B contou com 30 estudantes avaliados, correspondendo a 97% dos estudantes previstos, enquanto o 9º C atingiu 100% de participação, com todos os 31 estudantes realizando a avaliação. Assim, os resultados de proficiência refletem praticamente a totalidade dos estudantes matriculados nas duas turmas, conferindo maior representatividade aos indicadores produzidos.

Sob a perspectiva da Educação Linguística, a proficiência deve ser compreendida como um indicador importante, mas não suficiente para explicar a complexidade do processo de aprendizagem. A média alcançada pelas turmas sinaliza o nível geral de desenvolvimento das competências de leitura avaliadas pelo SAEGO, porém não revela, por si só, quais habilidades foram consolidadas ou quais ainda demandam intervenções pedagógicas. Nesse sentido, a interpretação da proficiência precisa ser articulada às demais informações disponibilizadas pelo relatório, especialmente aos padrões de desempenho e aos percentuais de acerto por habilidade, que permitem uma compreensão mais aprofundada das aprendizagens evidenciadas pelos estudantes.

Em síntese, os resultados demonstram que as turmas 9º B e 9º C apresentaram desempenho bastante semelhante na Avaliação Somativa do SAEGO 2025, superando a média geral da escola e evidenciando um nível consistente de desenvolvimento das competências avaliadas. Todavia, a proximidade entre as médias reforça a necessidade de aprofundar a análise dos demais indicadores, uma vez que diferenças qualitativas nas habilidades desenvolvidas podem não ser plenamente captadas pela proficiência média.

4.3.3 Padrões de desempenho

Além da proficiência média, o SAEGO organiza os resultados dos estudantes em padrões de desempenho, possibilitando uma compreensão mais detalhada dos diferentes níveis de aprendizagem evidenciados na avaliação. Essa classificação permite identificar não apenas o desempenho médio das turmas, mas também a distribuição dos estudantes ao longo da escala de proficiência, indicando aqueles que apresentam maiores dificuldades e aqueles que demonstram domínio mais consolidado das competências avaliadas.

Os padrões de desempenho adotados pelo SAEGO são organizados em quatro níveis: Abaixo do Básico, Básico, Proficiente e Avançado. Os estudantes classificados no primeiro nível apresentam domínio insuficiente das competências esperadas para o ano escolar, demandando intervenções pedagógicas mais intensivas. No nível Básico, observa-se o desenvolvimento parcial das habilidades previstas, embora ainda existam lacunas importantes de aprendizagem. O padrão Proficiente indica que o estudante atingiu o nível de desempenho esperado para sua etapa de escolarização, enquanto o nível Avançado representa domínio superior das competências avaliadas, evidenciando maior autonomia na leitura e interpretação dos textos.

As duas turmas investigadas apresentaram resultados bastante semelhantes nos níveis inferiores de desempenho. Tanto o 9º B quanto o 9º C registraram 3% dos estudantes classificados no padrão Abaixo do Básico e 13% no padrão Básico. Esses dados revelam que apenas uma pequena parcela dos estudantes ainda demonstra dificuldades significativas em relação às competências avaliadas, indicando que a maioria das turmas já ultrapassou os níveis iniciais de aprendizagem.

As diferenças mais expressivas concentram-se nos padrões superiores. No 9º B, 43% dos estudantes alcançaram o nível Proficiente, enquanto 40% foram

classificados como Avançado. Já no 9º C, observa-se um comportamento distinto: 35% dos estudantes situaram-se no padrão Proficiente, ao passo que 48% atingiram o nível Avançado. Embora a turma apresente menor percentual no nível Proficiente, ela concentra um número maior de estudantes no padrão de desempenho mais elevado.

Essa distribuição evidencia que ambas as turmas apresentaram resultados bastante positivos. Somando-se os estudantes classificados nos níveis Proficiente e Avançado, verifica-se que o 9º B alcançou 83% dos estudantes nos dois níveis mais elevados de desempenho, enquanto o 9º C atingiu igualmente 83%. Esse resultado demonstra que, apesar das diferenças na distribuição interna entre os dois padrões, as turmas apresentam praticamente o mesmo nível geral de consolidação das competências avaliadas.

Sob o ponto de vista pedagógico, esse resultado merece destaque. A reduzida concentração de estudantes nos níveis inferiores, associada ao elevado percentual de alunos classificados entre Proficiente e Avançado, indica que a maior parte dos estudantes demonstra domínio consistente das habilidades de leitura contempladas pela Avaliação Somativa. Tal cenário sugere que as práticas pedagógicas desenvolvidas ao longo do processo formativo contribuíram para o desenvolvimento das competências previstas para o 9º ano do Ensino Fundamental.

Entretanto, a análise dos padrões de desempenho também evidencia a necessidade de direcionar ações específicas aos estudantes classificados nos níveis Abaixo do Básico e Básico. Embora representem uma parcela reduzida das turmas, esses estudantes ainda apresentam dificuldades que podem comprometer o desenvolvimento de competências mais complexas, especialmente aquelas relacionadas à leitura inferencial, à argumentação e à compreensão das relações discursivas. Dessa forma, os resultados reforçam a importância de estratégias de recomposição das aprendizagens e de acompanhamento pedagógico contínuo, de modo a garantir que esses estudantes avancem para níveis mais elevados de desempenho.

À luz da Educação Linguística, os padrões de desempenho não devem ser compreendidos apenas como categorias classificatórias, mas como indicadores que orientam o planejamento pedagógico e a tomada de decisões no contexto escolar. A interpretação desses resultados permite identificar tendências de aprendizagem,

reconhecer competências já consolidadas e direcionar intervenções voltadas ao fortalecimento das habilidades que ainda apresentam fragilidades. Assim, os dados da Avaliação Somativa ultrapassam sua função meramente mensuradora e passam a constituir instrumentos relevantes para a reflexão sobre as práticas de ensino e para a promoção de uma aprendizagem mais significativa.

Em síntese, os resultados evidenciam que as turmas 9º B e 9º C apresentam desempenho bastante consistente na Avaliação Somativa do SAEGO 2025. A elevada concentração de estudantes nos padrões Proficiente e Avançado confirma que a maioria dos alunos desenvolveu satisfatoriamente as competências avaliadas, ao mesmo tempo em que sinaliza a necessidade de intervenções pontuais junto ao pequeno grupo que ainda permanece nos níveis iniciais de desempenho. Esses indicadores oferecem uma visão mais abrangente da aprendizagem do que a proficiência média isoladamente, constituindo um importante subsídio para a análise das habilidades específicas que serão discutidas na seção seguinte.

4.3.4 Análise de habilidades específicas

A análise das habilidades específicas permite aprofundar a compreensão dos resultados da Avaliação Somativa, uma vez que evidencia quais competências de leitura foram mais consolidadas pelos estudantes e quais ainda apresentam maiores desafios. Diferentemente da proficiência média e dos padrões de desempenho, que oferecem uma visão global da aprendizagem, os percentuais de acerto por habilidade possibilitam identificar aspectos específicos do processo de compreensão textual, contribuindo para uma interpretação mais precisa dos resultados obtidos pelas turmas.

Os relatórios do SAEGO apresentam o desempenho dos estudantes por meio de vinte e uma habilidades, identificadas pelos códigos H01 a H21. Embora o relatório disponibilizado não apresente o detalhamento das questões correspondentes a cada habilidade, os percentuais de acerto constituem indicadores relevantes para analisar o desenvolvimento das competências avaliadas, permitindo identificar tendências de aprendizagem e possíveis lacunas que demandam maior atenção no planejamento pedagógico.

Considerando as turmas investigadas, observa-se um panorama predominantemente positivo. Em ambas, diversas habilidades apresentaram

percentuais de acerto superiores a 80%, indicando elevado domínio das competências avaliadas. No 9º B, destacam-se as habilidades H01 (91%), H05 (81%), H07 (81%), H08 (97%), H09 (91%), H10 (88%), H13 (82%), H18 (93%) e H19 (84%). Já no 9º C, alcançaram desempenho igual ou superior a 80% as habilidades H01 (89%), H03 (84%), H05 (88%), H06 (86%), H07 (87%), H08 (80%), H09 (97%), H17 (85%) e H18 (93%). Esses resultados sugerem que ambas as turmas demonstraram domínio consistente em parte significativa das competências avaliadas pelo SAEGO.

Em um nível intermediário de desempenho, situam-se as habilidades cujos percentuais variam aproximadamente entre 61% e 79%. Nessa faixa encontram-se competências que, embora apresentem resultados satisfatórios, ainda evidenciam margem para aprimoramento. O desempenho intermediário indica que parcela considerável dos estudantes desenvolveu essas habilidades, mas que ainda persistem dificuldades pontuais que podem ser minimizadas mediante intervenções pedagógicas específicas.

As maiores fragilidades concentram-se nas habilidades que apresentaram percentuais iguais ou inferiores a 60%. No 9º B, destacam-se H04 (60%), H11 (54%) e H17 (50%). No 9º C, os menores índices foram registrados em H11 (44%), H15 (57%) e, sobretudo, H21 (36%), que representa o menor percentual de acerto entre todas as habilidades avaliadas nas duas turmas. Esses resultados indicam que determinadas competências ainda não foram plenamente consolidadas pelos estudantes, demandando maior atenção no processo de ensino e aprendizagem.

Outro aspecto que merece destaque refere-se às diferenças observadas entre as turmas. Embora as médias de proficiência sejam praticamente idênticas, verifica-se que determinadas habilidades apresentaram comportamentos distintos. Enquanto o 9º B obteve desempenho superior em habilidades como H01, H08, H10, H13, H15, H19 e H21, o 9º C destacou-se em H03, H04, H05, H06, H07, H09, H12, H14, H16, H17 e H20. Essas diferenças evidenciam que resultados semelhantes de proficiência podem ocultar particularidades no desenvolvimento das competências específicas, reforçando a importância da análise por habilidade.

Sob a perspectiva da Educação Linguística, esses resultados evidenciam que o desenvolvimento das competências leitoras ocorre de maneira heterogênea. Algumas habilidades parecem ter sido apropriadas de forma consistente pelos estudantes, enquanto outras ainda demandam práticas pedagógicas mais

sistemáticas e contextualizadas. Essa constatação reforça a necessidade de utilizar os resultados das avaliações externas não apenas como indicadores de desempenho, mas como instrumentos para orientar o planejamento didático, identificar prioridades de intervenção e fortalecer práticas de ensino voltadas ao desenvolvimento da leitura crítica e da construção de sentidos.

Entretanto, considerando a indisponibilidade do caderno de questões da Avaliação Somativa, não é possível estabelecer relações diretas entre os percentuais de acerto e os textos ou comandos utilizados em cada item. Assim, a análise desenvolvida nesta seção limita-se à interpretação dos indicadores estatísticos disponibilizados pelo CAEd, preservando o rigor metodológico da pesquisa e evitando inferências que não possam ser sustentadas pelos dados disponíveis.

Diante desse cenário, as habilidades que apresentaram os maiores e os menores percentuais de acerto serão examinadas nas subseções seguintes, buscando compreender, à luz da matriz de referência do SAEGO e dos pressupostos da Educação Linguística, quais competências linguísticas se mostraram mais consolidadas entre os estudantes e quais ainda representam desafios para o ensino de Língua Portuguesa nas turmas investigadas.

4.3.5 Comparação entre as turmas 9º B e 9º C

A comparação entre as turmas 9º B e 9º C permite compreender de forma mais detalhada como as competências avaliadas pelo SAEGO foram desenvolvidas em cada grupo. Embora ambas tenham apresentado resultados bastante semelhantes em termos de proficiência média e distribuição nos padrões de desempenho, a análise das habilidades específicas evidencia diferenças que enriquecem a interpretação dos resultados e permitem identificar características próprias do processo de aprendizagem de cada turma.

Inicialmente, observa-se que a diferença entre as proficiências médias é praticamente inexistente. O 9º B alcançou 288 pontos, enquanto o 9º C obteve 289 pontos, revelando um desempenho global bastante equilibrado. Da mesma forma, ambas as turmas apresentaram o mesmo percentual de estudantes classificados nos níveis Abaixo do Básico (3%) e Básico (13%), além de concentrarem 83% dos estudantes nos padrões Proficiente e Avançado. Esses resultados demonstram que,

sob uma perspectiva geral, as duas turmas desenvolveram competências leitoras em níveis bastante próximos.

Entretanto, quando se analisam os percentuais de acerto por habilidade, verifica-se que esse equilíbrio não se reproduz integralmente. Algumas competências apresentaram diferenças significativas entre as turmas, indicando que o desenvolvimento das aprendizagens ocorreu de maneira heterogênea.

O 9º B apresentou melhor desempenho nas habilidades H01 (91% contra 89%), H02 (77% contra 76%), H08 (97% contra 80%), H10 (88% contra 74%), H13 (82% contra 72%), H15 (68% contra 57%), H19 (84% contra 75%) e, principalmente, H21 (71% contra 36%). Destaca-se, nesse conjunto, a diferença observada na habilidade H21, cuja distância de 35 pontos percentuais representa a maior discrepância encontrada entre as duas turmas, sugerindo que essa competência foi significativamente mais consolidada no 9º B.

Por outro lado, o 9º C obteve resultados superiores nas habilidades H03 (84% contra 76%), H04 (71% contra 60%), H05 (88% contra 81%), H06 (86% contra 76%), H07 (87% contra 81%), H09 (97% contra 91%), H12 (73% contra 70%), H14 (73% contra 63%), H16 (65% contra 64%), H17 (85% contra 50%) e H20 (78% contra 69%). Entre essas habilidades, merece destaque a H17, cuja diferença de 35 pontos percentuais evidencia desempenho muito superior da turma 9º C em relação ao 9º B.

Essas diferenças revelam que resultados globais semelhantes podem ocultar particularidades importantes quando se observa o desempenho em competências específicas. Embora as médias de proficiência indiquem níveis equivalentes de aprendizagem, cada turma apresenta pontos fortes e fragilidades distintas. Isso demonstra que a interpretação dos resultados das avaliações externas não deve limitar-se aos indicadores gerais, mas considerar também o desempenho por habilidade, permitindo uma compreensão mais precisa das necessidades pedagógicas de cada grupo.

Sob a perspectiva da Educação Linguística, essa análise reforça que o desenvolvimento das competências de leitura não ocorre de maneira uniforme. As diferenças observadas entre as turmas podem estar relacionadas a múltiplos fatores, como as experiências de leitura vivenciadas pelos estudantes, as estratégias de ensino empregadas, os processos de mediação pedagógica e as especificidades do próprio contexto escolar. Ainda que esta pesquisa não tenha como objetivo

estabelecer relações de causalidade, os dados evidenciam que turmas com proficiências praticamente idênticas podem apresentar trajetórias distintas na consolidação de determinadas competências linguísticas.

Outro aspecto relevante refere-se ao fato de que as maiores diferenças se concentram justamente em habilidades específicas, enquanto os indicadores gerais permanecem bastante próximos. Essa constatação evidencia a importância de utilizar os relatórios pedagógicos do SAEGO como instrumentos de diagnóstico das aprendizagens, favorecendo a elaboração de intervenções direcionadas às competências que ainda apresentam menor nível de consolidação em cada turma. Dessa forma, o planejamento pedagógico pode ser orientado por evidências, contribuindo para ações mais precisas de recomposição das aprendizagens.

Em síntese, a comparação entre as turmas 9º B e 9º C confirma que ambas apresentaram desempenho consistente na Avaliação Somativa do SAEGO 2025, com diferenças pouco expressivas na proficiência média e nos padrões de desempenho. Contudo, a análise das habilidades específicas evidencia particularidades importantes que não seriam percebidas por meio dos indicadores globais. Esses resultados reforçam a necessidade de interpretar os dados das avaliações externas de maneira integrada, articulando informações quantitativas e pedagógicas para compreender, com maior profundidade, o desenvolvimento das competências linguísticas avaliadas.

4.3.6 Síntese da Avaliação Somativa

A análise da Avaliação Somativa do SAEGO 2025 permitiu compreender, em uma perspectiva ampla, o desempenho das turmas 9º B e 9º C nas competências de Língua Portuguesa avaliadas ao final do ano letivo. Diferentemente das avaliações Diagnóstica e Formativa, nas quais foi possível examinar qualitativamente as questões aplicadas, esta etapa fundamentou-se na interpretação dos indicadores estatísticos disponibilizados pelo CAEd, considerando a proficiência média, os padrões de desempenho e os percentuais de acerto por habilidade.

Os resultados evidenciam que ambas as turmas apresentaram desempenho bastante consistente. As médias de proficiência — 288 pontos no 9º B e 289 pontos no 9º C — revelam equilíbrio entre os grupos, indicando níveis muito semelhantes de desenvolvimento das competências avaliadas. Esse cenário é reforçado pela distribuição dos estudantes nos padrões de desempenho, uma vez que as duas

turmas concentraram 83% de seus estudantes nos níveis Proficiente e Avançado, enquanto apenas 16% permaneceram nos níveis Básico e Abaixo do Básico. Esses indicadores demonstram que a maioria dos estudantes atingiu ou superou o nível esperado para o 9º ano do Ensino Fundamental.

A análise das habilidades específicas possibilitou ampliar a compreensão desses resultados. Diversas competências apresentaram elevados percentuais de acerto, indicando que parte significativa das habilidades de leitura foi satisfatoriamente consolidada pelos estudantes. Ao mesmo tempo, algumas habilidades revelaram índices inferiores, evidenciando que determinadas competências ainda necessitam de maior atenção no planejamento pedagógico. Essa heterogeneidade confirma que o desenvolvimento da aprendizagem não ocorre de maneira uniforme, tornando indispensável a análise dos resultados para além das médias de proficiência.

A comparação entre as turmas também evidenciou diferenças importantes. Embora os indicadores globais sejam praticamente equivalentes, cada turma apresentou melhor desempenho em conjuntos distintos de habilidades, revelando especificidades que dificilmente seriam percebidas apenas pela análise da proficiência média. Essa constatação reforça o potencial pedagógico dos relatórios produzidos pelo SAEGO, que permitem identificar competências mais consolidadas e aquelas que ainda demandam intervenções específicas.

Sob a perspectiva da Educação Linguística, os resultados da Avaliação Somativa dialogam com uma concepção de ensino que compreende a leitura como prática social e processo de construção de sentidos. Ainda que a ausência do caderno de questões impeça a análise qualitativa dos textos e dos comandos das atividades, os indicadores disponíveis sugerem que a avaliação privilegia competências relacionadas à compreensão textual, à interpretação, à argumentação e ao estabelecimento de relações entre informações, aspectos centrais para a formação de leitores críticos e autônomos.

Ao mesmo tempo, a indisponibilidade dos itens avaliativos constitui uma limitação metodológica importante. Sem acesso aos textos e às questões aplicadas, torna-se inviável examinar com maior profundidade os processos cognitivos mobilizados em cada habilidade ou estabelecer relações diretas entre os percentuais de desempenho e as características dos itens. Essa limitação, entretanto, não compromete os objetivos da pesquisa, uma vez que a interpretação se concentrou

nos indicadores efetivamente disponibilizados pelo sistema avaliativo, preservando o rigor científico da investigação.

Considerando conjuntamente as análises das avaliações Diagnóstica, Formativa e Somativa, observa-se que o SAEGO busca acompanhar o desenvolvimento das competências linguísticas ao longo de diferentes momentos do processo educativo. Enquanto a Avaliação Diagnóstica identifica conhecimentos prévios e orienta o planejamento inicial, a Avaliação Formativa monitora a evolução das aprendizagens durante o percurso escolar, e a Avaliação Somativa oferece uma visão consolidada do desempenho alcançado ao final desse processo. Essa complementaridade fortalece o caráter pedagógico da avaliação externa, desde que seus resultados sejam apropriados pelas escolas como instrumentos de reflexão e planejamento, e não apenas como indicadores de desempenho.

Dessa forma, a análise desenvolvida neste capítulo evidencia que os resultados obtidos pelas turmas 9º B e 9º C ultrapassam a dimensão quantitativa dos índices apresentados pelo SAEGO. Quando interpretados à luz da Educação Linguística, esses dados tornam-se importantes subsídios para compreender o desenvolvimento das competências de leitura, orientar práticas pedagógicas e promover ações de recomposição das aprendizagens. Assim, a avaliação externa deixa de ser compreendida apenas como um mecanismo de mensuração do desempenho escolar e passa a constituir uma fonte relevante de informações para a qualificação do ensino de Língua Portuguesa e para a formação de leitores cada vez mais críticos, reflexivos e capazes de atuar de forma significativa nas diversas práticas sociais mediadas pela linguagem.

Os resultados apresentados corroboram as concepções defendidas pela Educação Linguística, segundo as quais a aprendizagem da língua deve ser compreendida para além da aquisição de conhecimentos normativos, privilegiando o desenvolvimento de competências relacionadas à leitura, à produção de sentidos e à participação crítica nas práticas sociais de linguagem. Nessa perspectiva, os indicadores produzidos pelo SAEGO constituem importantes instrumentos para subsidiar o planejamento pedagógico, desde que sejam interpretados de forma articulada às práticas de ensino e às necessidades reais dos estudantes. As reflexões de Antunes (2009) acerca do ensino centrado no texto, de Bakhtin (2016) sobre o caráter dialógico da linguagem, de Kleiman (2016) em relação à leitura como processo

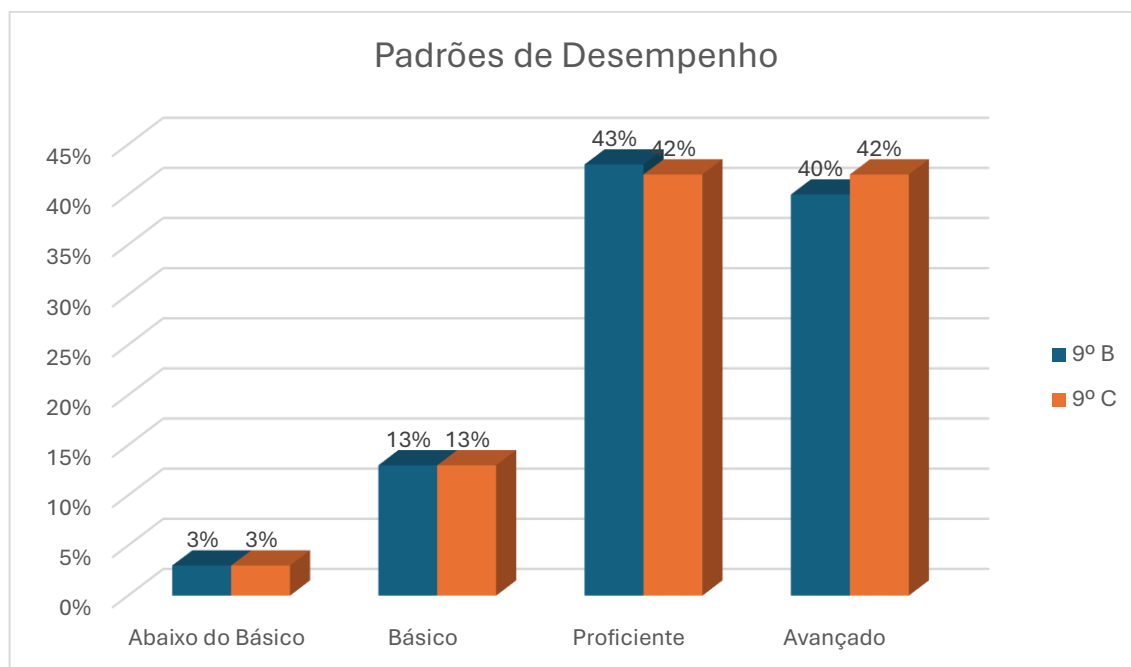
interativo, de Rojo (2009) sobre os multiletramentos e de Travaglia (2009) quanto ao desenvolvimento da competência comunicativa reforçam que a avaliação deve servir não apenas para mensurar resultados, mas também para orientar intervenções pedagógicas que favoreçam uma formação linguística crítica, reflexiva e socialmente significativa.

Tabela 1 – Comparação dos resultados da Avaliação Somativa (9º B × 9º C)

Indicador	9º B	9º C	Análise comparativa
Participação	30/31 (97%)	31/31 (100%)	Ambas as turmas apresentaram elevada participação, assegurando representatividade dos resultados.
Proficiência média	288	289	As médias são praticamente equivalentes, indicando desempenho semelhante entre as turmas.
Abaixo do Básico	3%	3%	Percentual reduzido, demonstrando que poucos estudantes permaneceram abaixo do nível esperado.
Básico	13%	13%	As duas turmas apresentaram o mesmo percentual de estudantes no nível básico.
Proficiente	43%	42%	A maior parte dos estudantes encontra-se nos níveis esperados de aprendizagem.
Avançado	40%	42%	O 9º C apresentou ligeira vantagem no percentual de estudantes em nível avançado.
Tendência geral	Desempenho satisfatório	Desempenho satisfatório	Os resultados evidenciam homogeneidade entre as turmas, com predominância dos níveis Proficiente e Avançado.

Fonte: Elaborado pelo autor (2026), com base nos relatórios do CAEd/SAEGO (2025).

Gráfico 1 - Distribuição dos padrões de desempenho nas turmas do 9º B e 9º C



Fonte: Elaborado pelo autor (2026), com base nos relatórios do CAEd/SAEGO (2025).

Tabela 2 – Habilidades avaliadas, descritores e percentual de acertos das turmas 9º B e 9º C na Avaliação Somativa do SAEGO 2025

Habilidade	Descritor	Descrição da habilidade	9º B	9º C
H01	D01	Localizar informações explícitas em um texto.	91%	89%
H02	D03	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.	77%	76%
H03	D04	Inferir uma informação implícita em um texto.	76%	84%
H04	D06	Identificar o tema de um texto.	60%	71%
H05	D14	Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.	81%	88%
H06	D05	Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos etc.).	76%	86%
H07	D12	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.	81%	87%
H08	D20	Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que foram produzidos e daquelas em que serão recebidos.	97%	80%

H09	D21	Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.	91%	97%
H10	D02	Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para sua continuidade.	88%	74%
H11	D07	Identificar a tese de um texto.	54%	44%
H12	D08	Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.	70%	73%
H13	D09	Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.	82%	72%
H14	D10	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.	63%	73%
H15	D11	Estabelecer relação de causa e consequência entre partes e elementos do texto.	68%	57%
H16	D15	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.	64%	65%
H17	D16	Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.	50%	85%
H18	D17	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.	93%	93%
H19	D18	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.	84%	75%
H20	D19	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.	69%	78%
H21	D13	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.	71%	36%

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos relatórios de desempenho da Avaliação Somativa do SAEGO 2025 e da Matriz de Referência de Língua Portuguesa do SAEGO/CAEd.

4.4 Articulação entre as três avaliações

A análise das avaliações Diagnóstica, Formativa e Somativa possibilita uma compreensão mais abrangente do processo de desenvolvimento das competências linguísticas dos estudantes investigados. Embora cada uma dessas avaliações possua objetivos, características e funções específicas, os resultados evidenciam que

elas constituem etapas complementares de um mesmo processo avaliativo, permitindo acompanhar a aprendizagem desde a identificação dos conhecimentos prévios até a consolidação das competências ao final do percurso escolar.

A Avaliação Diagnóstica cumpriu a função de identificar o nível inicial de desenvolvimento das competências leitoras dos estudantes, fornecendo subsídios para o planejamento pedagógico. A análise das questões evidenciou que as habilidades avaliadas contemplavam processos fundamentais da leitura, como a localização de informações explícitas, a realização de inferências, a interpretação de efeitos de sentido e o reconhecimento de elementos constitutivos dos gêneros textuais. Esses resultados permitiram identificar tanto as competências já consolidadas quanto aquelas que demandavam maior investimento pedagógico, assumindo, assim, um caráter eminentemente formativo.

Na sequência, a Avaliação Formativa possibilitou acompanhar a evolução das aprendizagens ao longo do processo de ensino. As questões analisadas evidenciaram competências relacionadas ao reconhecimento de estratégias argumentativas, à compreensão dos mecanismos de coesão textual e à identificação da tese em textos argumentativos. Diferentemente da avaliação inicial, essa etapa permitiu verificar como os estudantes mobilizavam conhecimentos mais complexos de leitura, exigindo maior capacidade de interpretação, articulação entre informações e compreensão da organização discursiva dos textos. Os resultados indicaram uma ampliação das competências linguísticas desenvolvidas durante o processo formativo, evidenciando avanços na compreensão de textos pertencentes a diferentes práticas sociais de linguagem.

A Avaliação Somativa, por sua vez, apresentou uma perspectiva distinta. Em razão da indisponibilidade do caderno de questões, a análise concentrou-se nos indicadores estatísticos produzidos pelo CAEd, considerando a proficiência média, os padrões de desempenho e os percentuais de acerto por habilidade. Ainda que essa característica tenha limitado a análise qualitativa dos itens, os resultados permitiram verificar que a maioria dos estudantes das turmas 9º B e 9º C alcançou níveis de desempenho classificados como Proficiente e Avançado, evidenciando a consolidação de parte significativa das competências avaliadas ao longo do ano letivo.

Quando analisadas em conjunto, as três avaliações revelam um percurso coerente de acompanhamento da aprendizagem. A Avaliação Diagnóstica identifica

as necessidades iniciais; a Avaliação Formativa monitora o desenvolvimento das competências durante o processo de ensino; e a Avaliação Somativa evidencia o nível de aprendizagem alcançado ao término desse percurso. Essa complementaridade demonstra que a avaliação, quando concebida como processo contínuo, deixa de exercer apenas uma função classificatória para assumir um papel efetivamente pedagógico, subsidiando decisões relacionadas ao planejamento, ao acompanhamento e à reorganização das práticas de ensino.

Essa compreensão encontra respaldo nas reflexões de Luckesi (2011), para quem a avaliação deve constituir um instrumento de diagnóstico e intervenção pedagógica, orientando ações capazes de favorecer o desenvolvimento da aprendizagem. Sob essa perspectiva, os resultados obtidos pelo SAEKO ultrapassam a simples mensuração do desempenho escolar, oferecendo informações relevantes para a tomada de decisões no contexto educacional.

Ao mesmo tempo, os dados analisados evidenciam significativa aproximação entre as competências avaliadas pelo SAEKO e os pressupostos da Educação Linguística. Nas três etapas da avaliação, observa-se predominância de habilidades relacionadas à compreensão textual, à inferência, à argumentação, à textualidade e à interpretação dos efeitos de sentido, competências que dialogam diretamente com a concepção de ensino defendida por Antunes (2009), ao compreender a língua como prática de interação social, por Bakhtin (2016), ao conceber os enunciados como produções dialógicas, por Kleiman (2004), ao reconhecer a leitura como um processo interativo de construção de sentidos, por Rojo (2009), ao enfatizar os múltiplos letramentos presentes na sociedade contemporânea, e por Travaglia (2005), ao defender o desenvolvimento da competência comunicativa como finalidade do ensino de Língua Portuguesa.

Entretanto, a investigação também evidencia alguns limites inerentes às avaliações em larga escala. Embora os resultados permitam identificar tendências de aprendizagem e competências mais ou menos consolidadas, eles não contemplam integralmente outras dimensões da linguagem igualmente valorizadas pela Educação Linguística, como a produção escrita, a oralidade, a interação entre os estudantes e os processos colaborativos de construção do conhecimento. Nesse sentido, os dados produzidos pelo SAEKO devem ser compreendidos como parte de um conjunto mais

amplo de evidências sobre a aprendizagem, sendo complementados pelas avaliações desenvolvidas cotidianamente pelos professores no contexto escolar.

Outro aspecto que merece destaque refere-se à utilização pedagógica dos resultados. A análise realizada nesta pesquisa demonstra que os indicadores produzidos pelo SAEGO possuem potencial para orientar intervenções didáticas mais precisas, permitindo identificar competências que necessitam de fortalecimento e reconhecer habilidades já consolidadas pelos estudantes. Essa perspectiva reforça a compreensão de que a avaliação externa somente cumpre plenamente sua função educativa quando seus resultados são apropriados pela escola como instrumentos de reflexão sobre as práticas pedagógicas e de planejamento de ações voltadas à melhoria da aprendizagem.

Em síntese, a articulação entre as três avaliações evidencia que o SAEGO estrutura um processo de acompanhamento contínuo das competências linguísticas, possibilitando diferentes níveis de análise sobre a aprendizagem dos estudantes. A investigação desenvolvida ao longo deste capítulo demonstra que, apesar das especificidades metodológicas de cada etapa, há convergência na valorização de competências relacionadas à leitura, à interpretação e à construção de sentidos. Esses resultados reforçam os pressupostos da Educação Linguística e sustentam a compreensão de que a avaliação, quando interpretada de forma crítica e integrada ao trabalho pedagógico, constitui um importante instrumento para promover uma formação linguística mais reflexiva, crítica e socialmente significativa.

4.5 Síntese interpretativa à luz da Educação Linguística

A análise conjunta das avaliações Diagnóstica, Formativa e Somativa permite compreender que as competências mobilizadas pelo SAEGO 2025 apresentam aproximações significativas com os pressupostos da Educação Linguística. Ao longo das diferentes etapas avaliativas, a leitura ocupa posição central, não apenas como capacidade de decodificar ou localizar informações, mas como atividade que exige estabelecer relações, produzir inferências, reconhecer estratégias argumentativas, compreender mecanismos de textualidade e interpretar os sentidos construídos nos diferentes usos da língua. Essa constatação permite retomar o foco central desta investigação: compreender de que maneira as competências linguísticas mobilizadas

pelas avaliações externas se relacionam com uma formação voltada para o uso reflexivo e socialmente situado da linguagem.

As questões selecionadas para análise nas avaliações Diagnóstica e Formativa mostraram que parte expressiva das habilidades avaliadas exige do estudante operações que ultrapassam o reconhecimento mecânico de estruturas linguísticas. Ao lidar com inferências, relações coesivas, efeitos de sentido, argumentos e identificação da tese, por exemplo, o estudante precisa compreender como a linguagem funciona no interior dos textos e como determinadas escolhas contribuem para a construção dos sentidos. Nessa perspectiva, o conhecimento linguístico não aparece como um conjunto de regras desvinculadas de seu funcionamento, mas integrado às situações concretas de leitura.

Essa concepção encontra proximidade com as reflexões de Antunes (2009), ao defender um ensino de língua centrado no texto e nas práticas efetivas de interação. Pensar o ensino nessa direção significa reconhecer que os recursos lexicais, gramaticais e textuais adquirem sentido quando relacionados aos propósitos comunicativos e às condições em que os textos são produzidos e compreendidos. Nas questões examinadas, essa relação tornou-se particularmente perceptível quando a resposta exigia compreender a função de determinado recurso linguístico no texto, e não simplesmente classificá-lo segundo uma nomenclatura gramatical.

A perspectiva de Bakhtin (2016) amplia essa compreensão ao situar a linguagem no campo da interação social. Os textos com os quais os estudantes se deparam não constituem estruturas neutras ou isoladas, mas enunciados produzidos em determinadas condições, orientados por finalidades e atravessados por posicionamentos. Desse ponto de vista, habilidades como reconhecer uma tese ou compreender uma estratégia argumentativa assumem importância que ultrapassa o êxito em uma questão de múltipla escolha. Elas dizem respeito à capacidade de perceber posições discursivas e compreender como os sujeitos utilizam a linguagem para defender ideias, produzir efeitos e estabelecer relações com seus interlocutores.

A leitura inferencial também ocupa lugar importante nesse processo. Conforme discutido por Kleiman (2004), a compreensão não resulta da simples recuperação de informações presentes na superfície textual. O leitor participa ativamente da produção dos sentidos, relacionando informações, mobilizando conhecimentos e construindo hipóteses interpretativas. Sob esse enfoque, as habilidades de inferência identificadas

nas avaliações mostram-se particularmente relevantes para a Educação Linguística, pois demandam uma atuação ativa do estudante diante do texto.

A presença de competências relacionadas à argumentação merece igual atenção. Reconhecer tipos de argumentos, distinguir fatos de opiniões e identificar a tese são capacidades que permitem ao estudante compreender como os discursos procuram produzir adesão e sustentar determinados posicionamentos. Em uma sociedade marcada pela circulação intensa de informações em redes sociais, plataformas digitais, meios jornalísticos e diferentes espaços públicos, tais capacidades assumem uma dimensão que ultrapassa os limites da escola. Ler criticamente envolve questionar o que se lê, identificar quem fala, compreender o posicionamento assumido e avaliar os recursos empregados na construção de determinada perspectiva.

Nesse ponto, as contribuições de Rojo (2009) tornam-se pertinentes, sobretudo quando se considera a diversidade das práticas de letramento vivenciadas pelos estudantes. A formação linguística contemporânea precisa prepará-los para transitar por diferentes textos, linguagens e contextos comunicativos. Embora uma avaliação externa não consiga reproduzir toda a complexidade dessas práticas, a presença de diferentes gêneros e de habilidades que exigem variadas formas de compreensão textual indica uma aproximação com uma concepção mais ampla de formação do leitor.

A análise da Avaliação Somativa acrescentou outra dimensão a essa discussão. Os resultados das turmas 9º B e 9º C, com proficiências médias de 288 e 289 pontos, respectivamente, e 83% dos estudantes de ambas as turmas concentrados nos padrões Proficiente e Avançado, indicam um desempenho global consistente. Entretanto, a análise por habilidade revelou que esse desempenho não ocorreu de maneira homogênea. Enquanto determinadas competências apresentaram percentuais elevados de acerto, outras revelaram fragilidades específicas, inclusive com diferenças expressivas entre as duas turmas.

Essa constatação é particularmente relevante para a interpretação dos dados sob a ótica da Educação Linguística. Uma média elevada não significa que todas as dimensões da competência linguística estejam igualmente desenvolvidas. Dois grupos podem apresentar proficiências praticamente idênticas e, ainda assim, revelar desempenhos distintos diante de habilidades específicas. A diferença observada, por

exemplo, entre o desempenho das turmas em H17 e H21 demonstra a necessidade de ultrapassar uma leitura exclusivamente numérica dos resultados e investigar quais aprendizagens precisam ser fortalecidas em cada contexto.

Tal compreensão também impede que a avaliação seja utilizada apenas para classificar estudantes ou estabelecer comparações entre turmas. Os resultados tornam-se pedagogicamente relevantes quando retornam ao processo de ensino e auxiliam o professor a tomar decisões. Nessa direção, a concepção de avaliação discutida por Luckesi (2011) contribui para compreender os dados avaliativos como elementos capazes de subsidiar diagnósticos e orientar intervenções, e não como um ponto final do processo educativo. Identificar uma dificuldade só adquire efetivo sentido pedagógico quando essa informação possibilita pensar caminhos para enfrentá-la.

Ao mesmo tempo, a análise realizada nesta pesquisa permite reconhecer uma questão que merece ser problematizada: a Educação Linguística é mais ampla do que aquilo que uma avaliação externa consegue mensurar. Ainda que o SAEGO contemple importantes competências de leitura, interpretação, argumentação e textualidade, a formação linguística do sujeito não pode ser reduzida ao desempenho obtido em itens objetivos. A oralidade, a produção escrita, a interação discursiva, a autoria, os diferentes letramentos e a capacidade de utilizar a linguagem em situações concretas de participação social constituem dimensões igualmente importantes, mas que não são plenamente alcançadas por esse formato avaliativo.

Essa ponderação é necessária para que não se estabeleça uma equivalência automática entre bom desempenho no SAEGO e desenvolvimento integral da competência linguística. Os resultados fornecem evidências relevantes sobre determinadas aprendizagens, mas representam um recorte delas. A perspectiva defendida por Travaglia (2005), ao enfatizar o desenvolvimento da competência comunicativa, ajuda a compreender que saber uma língua envolve a capacidade de utilizá-la adequadamente nas diversas situações de interação, mobilizando diferentes recursos conforme os interlocutores, os objetivos e os contextos envolvidos.

Portanto, o diálogo entre avaliação externa e Educação Linguística não deve ser compreendido em termos de correspondência absoluta. A análise desenvolvida neste capítulo aponta uma convergência parcial e significativa: as avaliações do SAEGO contemplam diversas competências coerentes com uma concepção

discursiva e interacional de linguagem, sobretudo no campo da leitura; entretanto, não abrangem, por sua própria natureza e formato, toda a complexidade da formação linguística defendida por essa perspectiva teórica. Reconhecer simultaneamente essas aproximações e esses limites evita uma leitura idealizada dos instrumentos avaliativos e permite compreendê-los de maneira mais crítica.

A partir desse entendimento, os resultados das três avaliações ganham maior significado quando utilizados como ponto de partida para o trabalho pedagógico. As habilidades consolidadas podem indicar caminhos que produziram resultados positivos, enquanto as fragilidades identificadas oferecem elementos para reorganizar práticas, selecionar estratégias de intervenção e propor experiências de linguagem que ampliem as possibilidades de participação dos estudantes. O dado quantitativo, nesse movimento, não encerra a interpretação; ele suscita perguntas pedagógicas que precisam ser respondidas no cotidiano da escola.

Em síntese, a análise realizada evidencia que as avaliações Diagnóstica, Formativa e Somativa do SAEGO 2025 mobilizam competências que, em diferentes níveis, dialogam com os fundamentos da Educação Linguística, especialmente ao privilegiarem leitura, construção de sentidos, textualidade, inferência e argumentação. A contribuição mais relevante desses resultados, contudo, encontra-se na possibilidade de transformá-los em conhecimento sobre a aprendizagem dos estudantes. Quando interpretada criticamente e articulada ao trabalho docente, a avaliação pode deixar de representar apenas a aferição de um resultado para integrar um processo de reflexão sobre o que os estudantes já conseguem fazer com a linguagem, quais dificuldades ainda encontram e quais experiências educativas podem ampliar sua capacidade de ler, compreender, posicionar-se e participar das práticas sociais por meio da língua.

Quadro 3 - Articulação entre as avaliações Diagnóstica, Formativa e Somativa na perspectiva da Educação Linguística

Aspecto analisado	Avaliação Diagnóstica	Avaliação Formativa	Avaliação Somativa
Finalidade	Identificar conhecimentos prévios e necessidades de aprendizagem.	Acompanhar o desenvolvimento das competências durante o processo de ensino.	Verificar o desempenho consolidado ao final do percurso avaliativo.

Competências enfatizadas	Compreensão da narrativa, leitura inferencial e textualidade.	Argumentação, relações coesivas e identificação da tese.	Competências leitoras aferidas por meio da proficiência e dos percentuais de acerto por habilidade.
Operações cognitivas predominantes	Compreensão, interpretação e construção inicial de sentidos.	Análise, argumentação e aprofundamento da compreensão textual.	Consolidação das competências leitoras e demonstração do desempenho alcançado.
Relação com a Educação Linguística	Favorece a leitura como construção de sentidos desde o diagnóstico inicial.	Desenvolve competências discursivas durante o processo de aprendizagem.	Evidencia o nível de consolidação das competências linguísticas construídas ao longo do percurso formativo.
Potencial pedagógico	Orienta o planejamento docente e a recomposição das aprendizagens.	Subsidia intervenções pedagógicas contínuas e acompanhamento da evolução dos estudantes.	Permite avaliar os resultados das intervenções e orientar novas ações pedagógicas.

Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Uma boa avaliação é aquela que orienta a prática pedagógica e contribui para o desenvolvimento do estudante.”
Cipriano Luckesi

Esta dissertação teve como propósito analisar as avaliações de Língua Portuguesa do Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás (SAEGO), aplicadas às turmas de 9º ano do Ensino Fundamental do Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás Costa e Silva, no município de Mozarlândia-GO, buscando compreender as competências linguísticas mobilizadas por essas avaliações à luz dos pressupostos da Educação Linguística. A pesquisa nasceu das inquietações decorrentes da prática docente e da constatação de que, embora as avaliações externas ocupem posição central nas políticas educacionais contemporâneas, seus resultados são frequentemente interpretados apenas por meio de indicadores quantitativos, deixando em segundo plano a análise das concepções de linguagem, leitura e ensino presentes nas habilidades avaliadas.

Partindo desse contexto, formulou-se como problema de pesquisa a seguinte questão: em que medida as competências linguísticas mobilizadas pelas avaliações de Língua Portuguesa do SAEGO dialogam com os pressupostos da Educação Linguística e com os objetivos formativos atribuídos ao ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica?

A análise desenvolvida ao longo desta investigação permite afirmar que as avaliações do SAEGO apresentam aproximações significativas com os princípios da Educação Linguística. As habilidades contempladas nas avaliações Diagnóstica, Formativa e Somativa evidenciam a valorização de competências relacionadas à compreensão leitora, à produção de sentidos, à inferência, à argumentação, ao reconhecimento dos efeitos de sentido, à análise da textualidade e à interpretação de diferentes gêneros discursivos. Esses resultados demonstram que a avaliação ultrapassa, em grande medida, uma perspectiva restrita ao domínio da gramática normativa, privilegiando competências discursivas essenciais para a formação linguística dos estudantes.

A hipótese inicialmente formulada também foi confirmada. Os resultados indicaram que o SAEGO contempla competências coerentes com os pressupostos da Educação Linguística, especialmente no que se refere à leitura como prática social e à construção de sentidos. Entretanto, a pesquisa também evidenciou que nenhuma avaliação externa é capaz de contemplar toda a complexidade do uso da linguagem. Aspectos como oralidade, produção textual, interação discursiva e práticas reais de linguagem permanecem parcialmente limitados pelo próprio formato das avaliações

em larga escala. Dessa forma, seus resultados devem ser compreendidos como um dos elementos que subsidiam o planejamento pedagógico, e não como parâmetro único para avaliar a aprendizagem dos estudantes ou a qualidade do trabalho docente.

No que se refere aos objetivos propostos, considera-se que foram plenamente alcançados. O estudo possibilitou compreender os fundamentos teóricos da Educação Linguística e sua relação com o ensino de Língua Portuguesa; discutir as concepções de linguagem presentes nos principais documentos curriculares brasileiros; identificar as competências linguísticas mobilizadas pelas avaliações Diagnóstica, Formativa e Somativa do SAEGO; analisar as habilidades avaliadas sob a perspectiva da Educação Linguística; e refletir sobre as contribuições dos resultados obtidos para o planejamento pedagógico e para a formação dos estudantes.

Os capítulos desenvolvidos ao longo da pesquisa contribuíram de forma articulada para a construção dessas conclusões. O primeiro capítulo apresentou os fundamentos da educação e discutiu as políticas curriculares que orientam o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica. O segundo capítulo aprofundou os pressupostos da Educação Linguística, evidenciando sua constituição histórica, seus fundamentos teóricos e suas contribuições para uma concepção de linguagem centrada nas práticas sociais. O terceiro capítulo descreveu o percurso metodológico da investigação, caracterizando o contexto da pesquisa e explicitando os procedimentos utilizados para a análise das avaliações. Por sua vez, o quarto capítulo possibilitou relacionar os referenciais teóricos discutidos anteriormente às evidências produzidas pela análise das avaliações do SAEGO, permitindo compreender como as competências linguísticas são mobilizadas nos diferentes instrumentos avaliativos e quais implicações esses resultados apresentam para o ensino de Língua Portuguesa.

Entre as principais contribuições desta pesquisa destaca-se a compreensão de que as avaliações externas podem constituir importantes instrumentos de reflexão pedagógica quando interpretadas criticamente. Mais do que produzir índices de desempenho, elas oferecem indícios sobre as competências que os estudantes já desenvolveram e aquelas que ainda necessitam ser fortalecidas. Nessa perspectiva, a utilização dos resultados do SAEGO deve favorecer o planejamento de intervenções pedagógicas, a reorganização das práticas de ensino e a construção de estratégias

voltadas à recomposição das aprendizagens, sempre considerando a linguagem em sua dimensão social, histórica e discursiva.

Ao mesmo tempo, esta investigação reafirma que a Educação Linguística não pode ser reduzida ao conjunto de habilidades previstas em uma matriz de avaliação. A formação linguística envolve experiências muito mais amplas, incluindo práticas de leitura, escrita, oralidade, produção de sentidos, participação social, construção da identidade e exercício da cidadania. Assim, embora o SAEGO contemple competências relevantes para o ensino de Língua Portuguesa, ele representa apenas uma parte do processo educativo, que deve ser complementado pelas múltiplas experiências linguísticas vivenciadas no cotidiano escolar.

É importante reconhecer, ainda, algumas limitações desta pesquisa. O estudo concentrou-se na análise das avaliações aplicadas às turmas de 9º ano de uma única instituição de ensino, considerando especificamente as avaliações Diagnóstica, Formativa e Somativa do SAEGO referentes ao ano de 2025. Além disso, a ausência do caderno da Avaliação Somativa impossibilitou uma análise detalhada dos itens que compuseram esse instrumento, direcionando a investigação para os relatórios de desempenho disponibilizados pelo CAEd. Tais limitações, contudo, não comprometem os objetivos da pesquisa, mas indicam possibilidades para novos estudos.

Nesse sentido, sugere-se que pesquisas futuras ampliem esta investigação para outras etapas da Educação Básica, outros componentes curriculares ou outras redes de ensino, possibilitando comparações entre diferentes sistemas de avaliação externa. Também podem ser desenvolvidos estudos que analisem a relação entre os resultados do SAEGO, as práticas efetivamente desenvolvidas em sala de aula e os processos de formação continuada de professores, aprofundando o diálogo entre avaliação, currículo e Educação Linguística.

Por fim, esta pesquisa reafirma uma convicção construída ao longo da trajetória profissional e acadêmica do pesquisador: ensinar Língua Portuguesa significa muito mais do que desenvolver habilidades previstas em matrizes curriculares ou alcançar indicadores de desempenho. Significa possibilitar que os estudantes compreendam a linguagem como instrumento de interação, de produção de sentidos, de construção de identidades e de participação crítica na sociedade. Sob essa perspectiva, as avaliações externas deixam de representar um fim em si mesmas e passam a

constituir oportunidades para refletir sobre o ensino, reorientar práticas pedagógicas e fortalecer a aprendizagem.

Mais do que responder ao problema inicialmente proposto, esta investigação procurou demonstrar que a Educação Linguística oferece um caminho consistente para interpretar criticamente os resultados das avaliações em larga escala, atribuindo-lhes significado pedagógico e contribuindo para que professores, gestores e pesquisadores compreendam que os números produzidos por esses sistemas somente adquirem sentido quando se transformam em ações concretas voltadas à formação humana. Afinal, a finalidade maior da educação não consiste apenas em medir aquilo que os estudantes aprenderam, mas em criar condições para que continuem aprendendo, ampliando suas possibilidades de participação social e de transformação da realidade por meio da linguagem.

REFERÊNCIAS

“A pesquisa bibliográfica pode ser utilizada como método em qualquer área do conhecimento, desempenhando um importante papel na construção do saber e/ou na formulação de hipóteses e permitindo que o pesquisador possa trilhar por caminhos pouco explorados, valendo-se, muitas vezes, de trabalhos repletos de significado e importância histórica e revisitando teorias e vivências já registradas por outros autores.”

Paulo Ricardo Zargolin

ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola, 2009.

APPLE, Michael W. *Ideologia e currículo*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. São Paulo: Editora 34, 2016.

BIESTA, Gert. *Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p.26.

BIESTA, Gert. *The beautiful risk of education*. Boulder: Paradigm Publishers, 2013.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular – BNCC: Educação Básica*. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 26 jan. 2026.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 1988.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)*. Lei nº 9.394/96. Brasília, 1996.

BRASIL. *Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Estabelece normas gerais da educação brasileira. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 dez. 1961.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Fundamental: 1º ao 4º ano / 5º ao 8º ano*. Brasília: Ministério da Educação, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/curriculo>. Acesso em: 26 jan. 2026.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAEd - UFJF. Secretaria de Estado da Educação. *SAEGO – Avaliação Diagnóstica 2025: Gabarito e matriz de habilidades – Língua Portuguesa – 9º ano do Ensino Fundamental*. Goiânia: SEDUC/GO, 2025.

CAEd - UFJF. Secretaria de Estado da Educação. *SAEGO – Avaliação Formativa 2025: Gabarito e matriz de habilidades – Língua Portuguesa – 9º ano do Ensino Fundamental*. Goiânia: SEDUC/GO, 2025.

CAEd - UFJF. Secretaria de Estado da Educação. *SAEGO – Etapa Diagnóstica 2025: Língua Portuguesa – 9º ano do Ensino Fundamental – Caderno de Questões – C0901*. Goiânia: SEDUC/GO, 2025.

CAEd - UFJF. Secretaria de Estado da Educação. *SAEGO – Etapa Formativa 2025: Língua Portuguesa – 9º ano do Ensino Fundamental – Caderno de Questões – C0901*. Goiânia: SEDUC/GO, 2025.

CARVALHO, Alessandro Pires de; SILVA, Luciano Duarte da; BRITO, Acelmo de Jesus; FERREIRA, Regimar Alves; SILVA, Allan Kardec Messias da. *Avaliações externas e em larga escala no estado de Goiás: o que dizem as pesquisas*. Anais da 21ª Semana de Licenciatura, 2025.

CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO (CAEd). Plataforma de Avaliação do SAEGO. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora. Disponível em: <https://avaliacaoemonitoramentogoiias.caeddigital.net/#!/minhapagina>. Acesso em: 10 jun. 2026.

CEPMG COSTA E SILVA. *Projeto Político Pedagógico 2026*. Mozarlândia-GO, 2026.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

COSTA, Michelle Campêlo; FARIA, Helenice Roque de; NUNES, Rosana Helena; SILVA, Kleber Aparecido da. *A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de Língua Portuguesa e a criticidade na práxis pedagógica: do(s) letramento(s) críticos aos multiletramentos*. Caletrosópio, v. 9, p. 16-31, 2021.

DEWEY, John. *Experiência e educação*. São Paulo: Nacional, 1979.

DURKHEIM, Émile. *Educação e sociologia*. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

FERRAZ, Daniel de Mello. *Língua-linguagem, educação e educação linguística*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2024.

FIORIN, José Luiz. *Argumentação*. São Paulo: Contexto, 2015.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. *Documento Curricular para Goiás – Ampliado*. Goiânia: SEDUC, 2019.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. *Documento Curricular para Goiás – Ensino Fundamental*. Goiânia: SEDUC/GO, 2018.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. *SAEGO 2023: Revista da Escola – Equipe Pedagógica – Língua Portuguesa*. Juiz de Fora: CAEd/UFJF, 2023.

KLEIMAN, Angela B. *Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna*. Linguagem em (Dis)curso, Tubarão, v. 8, n. 3, p. 487-517, 2008.

KLEIMAN, Angela B. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 12. ed. Campinas: Pontes, 2008.

_____, Ângela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 9. Ed. Campinas: Pontes, 2004.

KOCH, Ingedore Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos; DUARTE, Carla. *Currículo: teoria e prática*. São Paulo: Cortez, 2006.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 2012.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MENDONÇA, Márcia. *Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto*. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (org.). Português no ensino médio e formação do professor. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 199-226.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MÓDOLO, Marcelo. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. Revista Filologia e Linguística Portuguesa, São Paulo, n. 7, p. 185-187, 2005.

MONTE MÓR, Walkyria; GATTOLIN, Sandra Regina Buttros; COLOMBO-GOMES, Gysele da Silva. *Uma conversa sobre formação docente na área de línguas*. e-escrita, v. 15, Número Especial, 2024.

MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. *Currículo, conhecimento e cultura*. In: BRASIL. Indagações sobre currículo. Brasília: MEC, 2007.

MOZARLÂNDIA. Prefeitura Municipal de Mozarlândia. *História do município*. Disponível em: <https://mozarlandia.go.gov.br/historia-2/>. Acesso em: 10 jun. 2026.

NÓVOA, António. *Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente*. Lisboa: EDUCA, 2017.

OLIVEIRA, Hélio Frank de. *Formação crítica de professores de línguas: uma proposta emancipatória e política*. Revista Escrita, Rio de Janeiro, n. 19, p. 31-47, 2014.

PALMA, Dieli Vesaro; CASAGRANDE, Nancy dos Santos; ALMEIDA, Paulo. *Educação linguística: percurso do grupo de pesquisa em educação linguística da PUC/SP*. Verbum, v. 9, n. 3, p. 24-43, 2020.

PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pires Viana; MONTE MÓR, Walkyria (org.). *Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês*. São Paulo: Pá de Palavra, 2018.

PIMENTA, Selma Garrido. *Formação de professores: identidade e saberes da docência*. São Paulo: Cortez, 2012.

QUEIROZ, Welcianne Iris de; MILITÃO, Sílvia César Nunes. *Avaliações externas e em larga escala no contexto da política educacional do estado de Goiás*. Revista Exitus, Santarém, v. 12, p. 1-25, 2022.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SACRISTÁN, José Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2013.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica*. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE GOIÁS. *Revista da Escola do SAEGO 2023*. Goiânia: SEDUC-GO, 2023.

SILVA, Atos Paulo Rodrigues. *O Documento Curricular para Goiás – Etapa Ensino Médio e a centralidade nas competências linguísticas como mote das reformas*. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás.

SILVA, Patrícia Maria da; NASCIMENTO, Silvânia Aparecida Alvarenga. *A goianidade no componente de Língua Portuguesa do Documento Curricular para Goiás*. Anais do ENFOPLE, 2024.

SILVEIRA, Aise Anne Ferreira; ALMEIDA, Luana Costa. *Uso dos resultados das avaliações externas da escola*. Educação, Goiânia, v. 22, p. 1-21, 2019.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SOUTO MAIOR, Rita de Cássia; BORGES, Lorena. *BNC Formação de Professores da Educação Básica: discursos envolventes sobre a formação docente em textos oficiais*. Entretextos, Londrina, v. 22, n. 3, p. 1-24, 2022.

SZUNDY, Paula Tatianne Carréra. A Base Nacional Comum Curricular: implicações para a formação de professores/as de línguas(gens). In: ZOLIN-VESZ, Fernando; MULIK, Katia Bruginski (org.). *Diálogos (im)pertinentes entre formação de professores e aprendizagem de línguas*. Campinas: Pontes Editores, 2019. p. 77-98.

TARDIF, Maurice. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2014.

TILIO, Rogério; ROCHA, Claudia Hilsdorf. *Educação linguística crítica para a transformação social radical: discussões sobre letramentos, criticidade e afeto em tempos de barbárie*. SciELO Preprints, 2024.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

WIKIPÉDIA. *Mozarlândia*. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Mozarl%C3%A2ndia>. Acesso em: 10 jun. 2026.