

**UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ**

**Luiza Ribeiro de Melo**

**Características das provas de Língua Portuguesa  
aplicadas ao 6º ano de uma Rede Municipal de  
Ensino**

**TAUBATÉ**

**2018**

**Luiza Ribeiro de Melo**

**Características das provas de Língua Portuguesa  
aplicadas ao 6º ano de uma Rede Municipal de  
Ensino**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Língua materna e Línguas estrangeiras

Orientadora: Profa. Dra. Maria Aparecida Garcia Lopes Rossi

**TAUBATÉ - SP**

**2018**

## **Luiza Ribeiro de Melo**

### **Características das provas de Língua Portuguesa aplicadas ao 6º ano de uma Rede Municipal de Ensino**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Língua materna e Línguas estrangeiras

Orientadora: Profa. Dra. Maria Aparecida Garcia Lopes Rossi

Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

Resultado: \_\_\_\_\_

#### **BANCA EXAMINADORA**

Professora Dra.: Maria Aparecida Garcia Lopes Rossi      Universidade de Taubaté

Assinatura: \_\_\_\_\_

Professora Dra.: Maria do Carmo Souza de Almeida      Universidade de Taubaté

Assinatura: \_\_\_\_\_

Professor Dra. Alba Helena Fernandes Caldas      Centro Universitário de Itajubá

Assinatura: \_\_\_\_\_

Dedico este trabalho a minha filha, Paula Melo, pelo apoio e incentivo a todas as minhas escolhas e por ter acreditado na realização desse sonho.

## **AGRADECIMENTOS**

Esta dissertação de mestrado é o resultado de muitas horas de trabalho e é importante expressar os meus sinceros agradecimentos a algumas pessoas que me ajudaram em mais uma etapa da minha vida.

Em primeiro lugar quero agradecer a Deus, por me consentir realizar tantos sonhos. Obrigada por me permitir errar, aprender e crescer.

À Profa. Dra. Maria Aparecida Garcia Lopes Rossi, minha orientadora, por não ter permitido que eu interrompesse o processo, sugerindo novos caminhos que puderam dar continuidade para a concretização dessa pesquisa, pela paciência, confiança, incentivo e pelos ensinamentos.

Aos professores Dr. Orlando de Paula e Dra. Maria do Carmo Souza de Almeida, que aceitaram compor minha banca de qualificação e pelas sugestões significativas apresentadas por eles para melhorar o trabalho.

Aos meus irmãos, Antônio, Raimundo e Júlio César, agradeço o apoio e incentivo. À minha irmã, Francisca Melo, que mesmo distante acreditou que seria possível a realização deste sonho, e à minha sobrinha Karla Karine, agradeço imensamente o apoio.

À Profa. Dra. Eveline M. Tápias Oliveira, por ter acreditado em mim, sempre com palavras incentivadoras.

Aos professores do Mestrado em Linguística Aplicada da UNITAU, meus agradecimentos especiais pela compreensão e crescimento que tive no decorrer das aulas. Com paciência e sabedoria me mostraram um novo caminho que eu poderia trilhar.

Aos amigos Rubens Eduardo e Guilherme Castelo, por acreditarem na conclusão desse trabalho, e à companheira nas viagens, Manuella Lisboa. Obrigada pelo convívio, amizade e apoio demonstrado.

A todas as pessoas e amigos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização desta pesquisa.

É preciso considerar que os alunos aprendem diferentemente porque têm histórias de vida diferentes, são sujeitos históricos, e isso condiciona sua relação com o mundo e influencia sua forma de aprender. Avaliar, então é também buscar informações sobre o aluno (sua vida, sua comunidade, sua família, seus sonhos...) é conhecer o sujeito e seu jeito de aprender.

Paulo Freire

## RESUMO

O tema específico desta pesquisa são as características das questões das avaliações aplicadas ao 6º ano, em 2014, em uma Rede Municipal de Ensino, de um Município do Estado de São Paulo. A observação destes possíveis problemas motivou a seleção desse *corpus* de pesquisa: a qualidade duvidosa de muitas questões referentes aos textos apresentados para leitura e interpretação e a repetição de gêneros discursivos e pouca representatividade de outros gêneros que são indicados para o trabalho com leitura no Ensino Fundamental por documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e a Proposta Curricular de São Paulo (SÃO PAULO, 2008). A Rede Municipal de Ensino que elabora e aplica as provas tem esses documentos como referência. Assim, o objetivo geral desta pesquisa é investigar as características das questões de Língua Portuguesa das avaliações aplicadas ao 6º ano, em 2014, em uma Rede Municipal do Estado de São Paulo, num total de 4 provas e de 20 questões. Especificamente, os objetivos são: 1) fazer um levantamento dos gêneros discursivos utilizados como base para as questões; 2) identificar o conhecimento exigido pela questão (nível de compreensão leitora ou conhecimento linguístico); 3) avaliar a qualidade dos enunciados das questões e das alternativas propostas em termos de clareza e precisão; 4) verificar se as habilidades indicadas, na versão da prova para o professor, correspondem às questões. Esta pesquisa se justifica por fornecer subsídios para os coordenadores pedagógicos e professores que realizam o trabalho de elaboração de avaliações de Língua Portuguesa e para os demais professores que se interessem por avaliações. Os procedimentos de pesquisa utilizados são de caráter qualitativo e interpretativo, à luz de pressupostos teóricos baseados na concepção sociocognitiva de leitura, no conceito bakhtiniano de gênero discursivo, no conceito de habilidades de leitura, nas instruções do Guia para Elaboração de Itens de Língua Portuguesa (BRASIL, 2003) e em concepções de ensino de língua portuguesa. Os resultados mostraram que a grande maioria das questões não segue plenamente as instruções do guia citado, não variou as escolhas dos gêneros discursivos e não explorou as características desses gêneros. Com relação ao nível de compreensão leitora, em alguns bimestres, o enfoque maior foi na decodificação e não nas inferências. A qualidade dos enunciados e das alternativas deixou a desejar, em muitos casos, por mais de uma resposta correta ou mesmo inexistência de alternativa realmente correta, incorreção enunciativa, inadequação de habilidades indicadas com determinadas questões. Com relação aos aspectos linguísticos, muito se cobrou de nomenclatura e classificação gramatical, sendo que essa abordagem de ensino não corresponde ao sugerido pelos documentos oficiais de ensino citados. Conclui-se que essas provas não são um bom instrumento de avaliação das habilidades linguísticas dos alunos do 6º ano e podem melhorar se forem observados e corrigidos os problemas apontados nesta pesquisa. Com um conhecimento maior sobre os aspectos em que essas avaliações podem se aperfeiçoar, os professores e coordenadores pedagógicos terão condições de desenvolver um trabalho melhor com alunos.

Palavras - chave: Avaliação de Língua Portuguesa. Leitura. Habilidades linguísticas. 6º ano. Ensino de Língua Portuguesa.

## **ABSTRACT**

The specific theme of this research is the characteristics of the evaluation questions applied to the 6th year in 2014, in a Municipal Teaching Network of a Municipality of the State of São Paulo. The observation of these possible problems motivated the selection of this corpus of research: the dubious quality of many questions regarding the texts presented for reading and interpretation and the repetition of discursive genres and little representation of other genres that are indicated for reading work in Elementary School by documents such as the National Curricular Parameters (BRASIL, 1998) and the Curricular Proposal of São Paulo (SÃO PAULO, 2008). The Municipal Teaching Network that elaborates and applies the tests has these documents as reference. Thus, the general objective of this research is to investigate the characteristics of the Portuguese Language questions of the evaluations applied to the 6th year, in 2014, in a Municipal Network of the State of São Paulo, in a total of 4 exams and 20 questions. Specifically, the objectives are: 1) to make a survey of the discursive genres used as basis for the questions; 2) identify the knowledge required by the question (level of reading comprehension or linguistic knowledge); 3) to assess the quality of the statements of the issues and the alternatives proposed in terms of clarity and precision; 4) check if the indicated skills, in the test version for the teacher, correspond to the questions. This research is justified by providing subsidies for pedagogical coordinators and teachers who carry out the work of preparing Portuguese Language Assessments and for other teachers interested in evaluations. The research procedures used are qualitative and interpretive in the light of theoretical assumptions based on the sociocognitive conception of reading, the Bakhtinian concept of discursive genre, the concept of reading skills, the instructions of the Guide for Elaboration of Portuguese Language Items (BRASIL, 2003) and in conceptions of Portuguese language teaching. The results showed that the great majority of the questions do not fully follow the instructions of the guide mentioned, did not vary the choices of the discursive genres and did not explore the characteristics of these genres. Regarding the level of reading comprehension, in some bimestres, the major focus was in the decoding and not in the inferences. The quality of statements and alternatives is often lacking in a correct response or even lack of a really correct alternative, enunciative inaccuracy, inadequacy of indicated skills with certain questions. Regarding the linguistic aspects, much was charged for nomenclature and grammatical classification, and this teaching approach does not correspond to the one suggested by the official teaching documents cited. It is concluded that these tests are not a good tool to evaluate the language skills of 6th grade students and can improve if the problems pointed out in this research are observed and corrected. With greater knowledge about the aspects in which these assessments can be improved, teachers and pedagogical coordinators will be able to develop a better work with students.

**KEYWORDS:** Portuguese Language Assessment. Reading Language skills. 6th year. Teaching of Portuguese Language.



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Gêneros Discursivos privilegiados para a prática de escrita e leitura de textos.....	22
Quadro 2: Sugestões didáticas para formação de leitores.....	23
Quadro 3: Matriz de Referência de Língua portuguesa da prova Brasil e do SAEB para o 5º ano .....	42
Quadro 4: Guia para elaboração de questões .....	45
Quadro 5: Guia para elaboração do enunciado .....	46
Quadro 6: Guia para escolha dos textos .....	47
Quadro 7: Guia para construção das alternativas .....	47
Quadro 8: Resumo das características do 1º bimestre – 6º ano .....	59
Quadro 9: Resumo das características do 2º bimestre – 6º ano .....	66
Quadro 10: Resumo das características do 3º bimestre – 6º ano.....	73
Quadro11: Resumo das características do 4º bimestre – 6º ano.....	80
Quadro 12 – Síntese das características das avaliações dos quatro bimestres de 2014.....	85

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO 1: FUDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	17
1.1 Concepções de ensino de Língua Portuguesa.....	17
1.2 Concepção de língua e de ensino dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998).....	20
1.3 Proposta Curricular do Estado de São Paulo.....	25
1.4 A concepção de leitura como construção de sentidos.....	26
1.5 Inferências.....	31
1.6 Conceito de Gênero Discursivo.....	32
1.7 Para análise das questões que constituem o <i>corpus</i> desta pesquisa.....	38
CAPÍTULO 2: A AVALIAÇÃO LEITORA NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA	
2.1 Avaliações externas na Educação Básica.....	40
2.2 A Prova Brasil.....	41
2.3 Conceitos de habilidades de leitura segundo a Prova Brasil.....	43
2.4 Elaboração de questões objetivas de prova.....	45
2.5 Avaliações externas de Língua Portuguesa.....	48
CAPÍTULO 3: PROVAS DE AVALIAÇÃO LEITORA DO 6º ANO	
3.1 A prova de língua portuguesa analisada nesta pesquisa – o <i>corpus</i> da pesquisa .....	52
3.2 Prova do 6º ano, 1º bimestre de 2014.....	54
3.2.1 Questões 21 e 22.....	54
3.2.2 Questão 23.....	56
3.2.3 Questão 24.....	57
3.2.4 Questão 25.....	58
3.2.5 Resumo das características das provas do 1º bimestre.....	59
3.3 Prova do 6º ano, 2º bimestre de 2014.....	61
3.3.1 Questões 21 e 22.....	61
3.3.2 Questões 23 a 25.....	63

3.3.3 Resumo das características das provas do 2º bimestre.....	64
3.4 Prova do 6º ano, 3º bimestre de 2014.....	68
3.4.1 Questões 21 a 24.....	68
3.4.2 Questão 25.....	73
3.4.3 Resumo das características das provas do 3º bimestre.....	73
3.5 Prova do 6º ano, 4º bimestre de 2014.....	76
3.5.1 Questões 21 e 22.....	76
3.5.2 Questões 23 a 25.....	78
3.5.3 Resumo das características das provas do 4º bimestre .....	80
3.6 Conclusão sobre as questões das avaliações do 6º ano.....	82
CONCLUSÃO.....	84
REFERÊNCIAS.....	89

## INTRODUÇÃO

O tema desta pesquisa são as características de provas de Língua Portuguesa aplicadas a alunos do Ensino Fundamental. Esse tema está delimitado para as características das questões das avaliações aplicadas ao 6º ano, em 2014, em uma Rede Municipal de Ensino, de um Município do Estado de São Paulo. Essas provas são elaboradas pela equipe da Secretaria da Educação do Município e aplicadas aos alunos dessa mesma rede municipal de ensino. O interesse desta pesquisadora pelo tema surgiu há alguns anos, desde que provas externas, também chamadas de avaliação em larga escala, começaram a ser mais frequentes, como a Prova Brasil, criada em 2005. A Rede Municipal de Ensino onde esta pesquisadora atua, realiza avaliações multidisciplinares bimestrais desde 2010, com base na Matriz de Referência da Prova Brasil (BRASIL, 2008).

Pela primeira vez, no ano de 1989, esta pesquisadora entrou em uma sala de aula como professora de Matemática, numa Escola Pública Estadual do Estado de São Paulo. A primeira experiência com a disciplina de Língua Portuguesa aconteceu no ano seguinte. Na época, era formada somente no Magistério. O interesse pela experiência que estava vivendo cresceu muito. A partir desse momento, esta pesquisadora ingressou na faculdade de Letras e concluiu a primeira graduação, no ano de 1995. Logo após, fez uma Especialização em Língua Portuguesa pela necessidade em conhecer mais os caminhos para realizar um bom trabalho e conviver melhor com as mudanças ocorridas ano após ano na Educação. Até o ano de 2002, permaneceu como contratada na Rede Estadual de Ensino no Estado de São Paulo, ministrando aulas na disciplina de Língua portuguesa. Em 2003, ingressou como professora efetiva na Rede Municipal de Ensino do Município de sua residência.

Como professora de Língua Portuguesa interessada em provas de avaliação em larga escala, encontrou no Mestrado em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté muitas pesquisas sobre o tema, especialmente as desenvolvidas nos últimos anos no âmbito do Projeto Observatório/UNITAU 2011-2014: Competências e habilidades de leitura: da reflexão teórica ao desenvolvimento e aplicação de propostas didático-pedagógicas, coordenado pela Profa. Dra. Maria Aparecida

Garcia Lopes Rossi. Percebeu, então, que as avaliações de sua Rede Municipal de Ensino também poderiam ser objeto de pesquisa. Assim, foram selecionadas para esta pesquisa avaliações aplicadas ao 6º ano, em 2014, nessa Rede. A escolha das avaliações do 6º ano se deu em virtude da experiência de muitos anos de trabalho nessa série.

As provas são elaboradas pelas equipes de coordenação e supervisão e por alguns professores convidados da Rede Municipal de Ensino. São aplicadas a cada bimestre, aos alunos de 6º ao 9º ano. São compostas de 05 questões de cada disciplina: (Matemática, Ciências, Arte, Inglês, Língua Portuguesa, História, Geografia e Educação Física). Têm como objetivo verificar o rendimento e desempenho dos alunos e estabelecer medidas e diretrizes aos professores para que possam trabalhar com os conteúdos que tiveram resultados insatisfatórios. Esta pesquisa se delimita às questões de Língua Portuguesa das provas aplicadas ao 6º ano em 2014, nos quatro bimestres. O *corpus* de pesquisa, portanto, compõe-se de 20 questões.

A observação de possíveis problemas dessas provas motivou a seleção desse *corpus* de pesquisa. O primeiro foi a observação da qualidade duvidosa de muitas questões referentes aos textos apresentados para leitura e interpretação. Nas avaliações da Rede Municipal de Ensino desta pesquisa, a versão da prova do professor apresenta a habilidade de leitura que está sendo verificada na questão. Boa parte dessas habilidades corresponde às habilidades da Matriz de Referência da Prova Brasil (BRASIL, 2008). Observa-se, no entanto, que algumas habilidades se repetem nessas questões, em detrimento de outras.

Outro problema que se observou foi a repetição de gêneros discursivos, como tirinhas, e pouca representatividade de outros gêneros que são indicados para o trabalho com leitura no Ensino Fundamental, de acordo com documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais – doravante PCN – (BRASIL, 1998) e a Proposta Curricular de São Paulo (SÃO PAULO, 2008). A Rede Municipal de Ensino que elabora e aplica as provas que são objeto desta pesquisa tem esses documentos como referência, pois não tem uma Matriz Curricular própria.

Os PCN (BRASIL, 1998) recomendam que é necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros discursivos, não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas. A grande diversidade de

gêneros discursivos impede que a escola trate todos eles como objeto de ensino; assim, uma seleção é necessária. Esse documento prioriza aqueles cujo domínio é fundamental à efetiva participação social e os agrupa em função de sua circulação social: gêneros literários, de imprensa, de divulgação científica, publicitários; e em função de sua circulação oral e escrita. As sugestões de gêneros discursivos que devem ser privilegiados para a prática de escrita e leitura de textos no Ensino Fundamental II deste documento são as seguintes: cordel, causos e similares, texto dramático, canção, conto, novela, romance, crônica, poema, texto dramático, comentário radiofônico, entrevista, debate, depoimento, exposição, seminário, palestra, propaganda, notícia, editorial, artigo, reportagem, carta do leitor, entrevista, charge, verbete e tira.

A Proposta Curricular de São Paulo (SÃO PAULO, 2008) também recomenda o trabalho com os gêneros discursivos. Nesse sentido, enfatiza que o texto possui uma função determinada dentro de padrões de comunicação nos quais ele foi instituído. Sendo assim, os textos que deverão compor os currículos didáticos da disciplina encontram ressonância em seus contextos históricos e sociais. O Documento Oficial de São Paulo explica que estudar o texto em seus aspectos formais ou meramente semânticos não contribui para a aprendizagem da funcionalidade da língua, de suas implicações e, principalmente, daquilo que a conecta com a realidade do educando. Dessa maneira, é muito difícil que o aluno estabeleça um diálogo entre a língua que estuda e a língua que utiliza.

Sendo assim, a Proposta Curricular do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2008) propõe o uso dos gêneros discursivos como organizadores do ensino, pois reúnem as características linguísticas e todas as outras que ajudam a explicitar suas funções sócio-comunicativas, ligadas diretamente ao discurso de valores sociais e do momento histórico em que os enunciados são produzidos e circulam. Os gêneros discursivos variam em função da época, das culturas, das finalidades sociais e existem em número imensurável, infindável. Assim sendo, é necessário enfatizar os gêneros discursivos que merecem uma abordagem maior, dependendo da faixa etária dos alunos, pois a escola não conseguirá explanar a infinidade de gêneros discursivos existentes. Resta verificar que gêneros discursivos as provas objeto de análise nesta pesquisa contemplam e se estão de acordo com a Proposta Curricular do Estado de São Paulo.

Diante desses problemas, esta pesquisa se justifica por fornecer subsídios para os coordenadores pedagógicos e professores que realizam o trabalho de elaboração de avaliações de Língua Portuguesa e para os demais professores que se interessem por avaliações e tenham oportunidade de conhecer esta pesquisa. À medida que a pesquisa aponta aspectos das questões que podem ser melhorados, a partir da fundamentação teórica, pode ser útil para a elaboração de avaliações futuras. Também poderão se beneficiar com os resultados desta pesquisa os professores de Língua Portuguesa, a partir da reflexão sobre as perspectivas teóricas a respeito de gênero discursivo, de leitura e de habilidades de leitura.

Esses pressupostos podem contribuir para o trabalho em sala de aula, uma vez que muitos professores utilizam avaliações externas, como Prova Brasil e outras elaboradas por Redes Estaduais e Municipais de Ensino para balizar as atividades com leitura. Os resultados desta pesquisa podem proporcionar um conhecimento maior sobre avaliações de Língua Portuguesa e, conseqüentemente, melhores condições para o trabalho com alunos.

Nesse contexto, a pergunta principal que orienta esta pesquisa é: Quais as características das questões de Língua Portuguesa do 6º ano das avaliações aplicadas em 2014, por uma Rede Municipal de Ensino do Estado de São Paulo?

Assim, o objetivo geral desta pesquisa é investigar as características das questões de Língua Portuguesa das avaliações aplicadas ao 6º ano, em 2014, em uma Rede Municipal do Estado de São Paulo. Especificamente, os objetivos são: 1) fazer um levantamento dos gêneros discursivos utilizados como base para as questões; 2) identificar o conhecimento exigido pela questão (nível de compreensão leitora ou conhecimento linguístico); 3) avaliar a qualidade dos enunciados das questões e das alternativas propostas em termos de clareza e precisão; 4) verificar se as habilidades indicadas, na versão da prova para o professor, correspondem às questões.

A análise das características dessas provas de Língua Portuguesa se baseia, no que se refere ao nível de compreensão leitora, numa concepção sociocognitiva de leitura, no conceito bakhtiniano de gênero discursivo, no conceito de habilidades de leitura e nas instruções do Guia para Elaboração de Itens de Língua Portuguesa (BRASIL, 2003). No que se refere ao conhecimento linguístico exigido, a análise das questões busca identificar a concepção de ensino envolvida. As Matrizes de Referência da Prova Brasil (BRASIL, 2008) serão consideradas como parâmetro

para a identificação das habilidades de leitura enfocadas nas questões das provas, uma vez que a Rede Municipal de ensino que elabora as provas objeto desta pesquisa tem como base essa Matriz.

Os procedimentos de pesquisa utilizados são de caráter qualitativo e interpretativo, à luz dos pressupostos teóricos mencionados. “A pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc.” (GOLDENBERG, 1997, p. 34). O autor explica ainda que cada pesquisa qualitativa exige uma metodologia própria e que a análise dos dados não pode ser contaminada por julgamentos ou preconceito e crenças do pesquisador. Para tanto, o pesquisador precisa se basear em categorias de análise advindas de pressupostos teóricos. Godoy (1995) explica que a pesquisa qualitativa procura compreender, interpretar, os fenômenos observados sem quantificá-los.

As etapas de realização desta pesquisa foram: 1) coleta das provas aplicadas nos 4 bimestres letivos do ano de 2014, do 6º ano, num total de 4 provas e de 20 questões de Língua Portuguesa; 2) análise de cada uma das questões a partir da fundamentação teórica proposta, considerando: o gênero discursivo sobre o qual se elaborou cada questão; as habilidades de leitura mobilizadas de acordo com a Matriz da Prova Brasil, no caso de questões de compreensão leitora; o conhecimentos linguístico exigido, no caso de questões que enfocam aspectos gramaticais; o nível de complexidade da questão e a qualidade da redação dos enunciados e das alternativas.

Essas provas não são de caráter sigiloso. Após a correção, elas são devolvidas aos alunos e ficam disponíveis aos professores. Portanto, em virtude do caráter público das provas, não houve necessidade de solicitação de autorização para o uso desse *corpus* para o desenvolvimento desta pesquisa.

Esta dissertação se divide em 3 capítulos. No primeiro capítulo, apresentam-se os pressupostos teóricos sobre a abordagem sociocognitiva da leitura e os conceitos bakhtinianos de linguagem e de gênero discursivo, uma vez que a Prova Brasil avalia compreensão de leitura de gêneros discursivos diversos. Apresenta também alguns pressupostos sobre concepções de ensino de Língua Portuguesa.

No segundo capítulo, são apresentadas as principais características da Prova Brasil de Língua Portuguesa (BRASIL, 2008), no contexto das avaliações leitoras da educação básica no Brasil, a Matriz de Referência da Prova Brasil para os 5º ano, o



conceito de habilidades de leitura e um panorama de algumas pesquisas que analisaram questões de provas de Língua Portuguesa. Esse capítulo se justifica porque as provas que são objeto de estudo desta pesquisa são elaboradas a partir das características da Prova Brasil.

No terceiro capítulo, apresenta-se a análise das questões das provas do 6º ano do Ensino Fundamental II, de 2014. Por fim, apresentam-se a Conclusão e as Referências.

## **CAPÍTULO 1**

### **FUDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Este capítulo, aborda a fundamentação teórica referente às concepções de ensino de Língua Portuguesa, às concepções de ensino de língua de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998) e à Proposta Curricular do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2008) para o ensino de Língua Portuguesa. Na sequência, será apresentada a concepção sociocognitiva de leitura como construção de sentidos. O capítulo é finalizado com o conceito de gêneros discursivos na perspectiva bakhtiniana. A partir dessa fundamentação teórica, serão estabelecidas, no início do capítulo 3, as categorias para análise das questões das provas de Língua Portuguesa que constituem o *corpus* desta pesquisa.

#### **1.1 Concepções de ensino de Língua Portuguesa**

Os estudos de Língua Portuguesa nas escolas brasileiras iniciaram no ano de 1759, com a Reforma Pombalina, porém o ensino era voltado para os aspectos gramaticais e textos literários de grandes autores da época, com o objetivo de ensinar a criança a escrever bem e imitar os bons autores, explica Marcuschi (2004). Até a metade do século XVIII, o ensino de língua em Portugal e no Brasil limitava-se à alfabetização, e os raros indivíduos que continuavam a estudar restringiam-se ao estudo da retórica e da poética.

Nesse mesmo período, explica o autor, o ensino da Gramática da Língua Latina tornou-se obrigatório. Deste modo, até o fim do século XIX, manteve-se o uso da Língua Portuguesa apenas para fins de retórica e poética, como forma de um patrimônio e pátria de um povo, pois não existiam manuais ou gramáticas pedagógicas. O autor menciona ainda que, neste período, existiam as cartilhas de alfabetização. Nos níveis de Ginásio (correspondente aos quatro anos finais do atual ensino fundamental – 6º ao 9º ano) e Normal (para formar professores de ensino primário), os textos selecionados eram de narrativas, lendas, moral, religião, romances, com o objetivo de dar bons modelos de escrita.

Nas últimas décadas deste mesmo século, discorre o autor, o ensino ganhou uma nova denominação, passando a chamar-se Português ou Língua Portuguesa. Desta maneira, o ensino de língua permaneceu até os anos 40 do século XX, sem muitas mudanças, pois a Gramática, a Retórica e a Poética continuaram em destaque e domínio.

Marcuschi (2004) descreve que, nos anos 30 do século XX, foi elaborado o primeiro documento oficial do MEC, com uma visão da língua voltada para a leitura e imitação do bom autor. Entretanto, em alguns pontos do documento, há um enfoque maior para os aspectos de uso da linguagem, para os conhecimentos linguísticos e linguagem como uma prática social. O documento sugere um ensino mais prático nas duas primeiras séries do curso, com lições de gramática reduzidas, e o uso do processo indutivo nas aulas. Sugere, ainda, a correção da linguagem através da leitura e de reproduções orais feitas pelo próprio aluno. Desta maneira o resultado nas produções escritas seria mais satisfatório nas séries mais adiantadas.

Os primeiros manuais de ensino surgiram nos anos 50 do século XX, sem diretrizes e com grande predominância das teorias da comunicação, porém sem nenhum consenso, sendo considerados preceitos linguísticos vagos e com grande ênfase ao ensino da gramática. O autor continua explicando que, nas últimas décadas do século XX, ocorreram grandes mudanças em torno do ensino e das noções de língua. São todas voltadas para o conhecimento linguístico e discursivo, envolvendo variados gêneros discursivos orais e escritos, como também as situações da vida real do aluno e o entorno social em que ele vive. Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998) assumem que:

O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social. Pela linguagem os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura. (BRASIL, 1998, p.19)

Até os anos 80 do séc. XX, o ensino de Língua Portuguesa era baseado numa perspectiva muito limitada. Com o desenvolvimento da Linguística e com a chegada do documento oficial do Ministério da Educação, o conceito de língua passou a ser considerado na escola, segundo esse documento, como um sistema de signos específicos, histórico e social, que possibilita a homens e mulheres significar o mundo e a sociedade.

Rojo (2008) também explica que, até os anos 70, o texto era usado como pretexto para o ensino de gramática. Neste período, o Brasil passava pela ditadura militar e grandes mudanças sociais aconteceram, porém o ensino de língua continuava com textos clássicos para o ensino do bem-falar e bem-escrever, e o conteúdo básico do ensino de língua era o gramatical.

A autora comenta que a Lei de Diretrizes e Bases – Lei 5692/71, apresentou novas formas de estudo dos textos de Língua Portuguesa, gerando mudanças no modo como o assunto era tratado nas escolas, visando à formação de cidadãos até então excluídos da escola. A autora explica que, neste período, houve o deslocamento do interesse do estudo da gramática para o uso da língua em processos de comunicação. Deste modo, nova nomenclatura foi apresentada e a disciplina de Língua Portuguesa passou a ser chamada de Comunicação e Expressão. A autora nomeou essa fase de “virada pragmática ou comunicativa”, pois nesse período houve maior destaque para textos da imprensa (os jornalísticos e publicitários), reduzindo, assim, o estudo de gramática e enfatizando mais as aulas de produção textual e interesse voltado para a formação de leitores. Nessa virada pragmática, o texto ganhou um papel de maior importância na sala de aula.

A partir da segunda metade da década de 80, deu-se o que a autora chamou de “virada textual”: maior ênfase aos textos. No entanto, ainda numa abordagem muito gramaticalizada. Isso se seguiu nos anos 90, quando os textos eram usados mais como modelos para o aluno escrever bem. Neste mesmo período, a gramática ainda tinha um destaque grande nas aulas de Língua Portuguesa, bem como os aspectos de coesão, coerência e tipologia textual (narração, descrição e dissertação) que passaram a ser ensinados com base em teorias mais aproximadas da Linguística Textual (ROJO, 2008).

Da década de 90 em diante, a autora denominou como fase da “virada discursiva”, em que o aluno precisa aprender e compreender a língua na concepção sociodiscursiva, ou seja, o texto em funcionamento na sociedade, por meio de gêneros do discurso que funcionam nos aspectos sócio-comunicativos e linguísticos.

Neste momento atual, a partir das diretrizes dos PCN (BRASIL, 1998), o enfoque do ensino é nos gêneros discursivos. Pode-se, então, concluir que provas que forem avaliar compreensão leitora precisarão estar de acordo com perspectivas voltadas para o conceito de gênero discursivo. Pensando nisso, é possível supor que essas provas não sejam provas que avaliem apenas a decodificação dos textos.

## 1.2 Concepção de língua e de ensino dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998)

Os PCN (BRASIL, 1998) estabeleceram diretrizes para o ensino de Língua Portuguesa a partir do pressuposto de que, o ensino de Língua Portuguesa era baseado numa perspectiva muito limitada, voltado para estrutura gramatical. Com o passar dos anos, os estudos linguísticos foram se ampliando em uma nova concepção de língua, que precisa também mudar o enfoque do ensino. Esse documento propõe o ensino de língua para além de uma estrutura gramatical.

Deste modo, Marcuschi (2004) explica que os PCN referem-se à língua como um trabalho com dimensões históricas que privilegia a análise discursiva da linguagem, posto em contextos do cotidiano social do cidadão para que ele faça uso da língua de forma adequada ao ler, ouvir, falar e escrever. O autor explica, ainda, que a língua já não é mais um código e uma coleção de informação, tendo em vista as novas concepções de ensino, e os PCN privilegiam a formação do indivíduo em razão de sua vida social.

Os PCN trazem alguns aspectos inovadores para o ensino de língua, com perspectiva na orientação do trabalho de produção e compreensão de texto de diversos gêneros, tanto para o uso oral como escrito. Para Marcuschi (2004), essas inovações apontam o texto como norteador do trabalho no ensino de língua, sendo considerado um guia para a produção linguística, para o uso e conhecimento das variedades e variação linguística. Deve também levar o indivíduo a conhecer e reconhecer os gêneros discursivos, tanto orais como escritos. O autor expõe ainda que, nessa nova perspectiva de ensino, não se deve trabalhar somente com a gramática.<sup>1</sup>

O autor cita que os PCN enfocam a produção e compreensão de textos como o caminho para o crescimento do estudo da linguagem. Assim:

No trabalho com os conteúdos previstos nas diferentes práticas, a escola deverá organizar um conjunto de atividades que possibilitem ao aluno desenvolver o domínio da expressão oral e escrita em situações de uso público da linguagem, levando em conta o contexto de produção dos

---

<sup>1</sup> Já ao fim da elaboração desta pesquisa, foi aprovada a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018), que mantém e reforça essas prescrições dos PCN para o trabalho com gêneros discursivos no ensino de Língua Portuguesa.

discursos (sujeito enunciador, finalidade de interação, lugar e momento da produção) e as características dos gêneros e suportes, operando com a dimensão semântica e gramatical da língua. (MARCUSCHI, 2004, p.269).

O autor explica a necessidade de se criarem situações para o uso da língua nos aspectos cognitivos e social, tendo em vista que o cidadão mantém contato diário com seus semelhantes em atitudes diversas do cotidiano. Portanto, o autor justifica a importância de considerar a linguagem como atividade dialógica, social e histórica.

O documento oficial do MEC faz referências aos aspectos das práticas linguísticas e suas ligações com os valores, as normas e atitudes. Desse modo, Marcuschi (2004) explica a necessidade de se respeitarem as variedades linguísticas, como também de levar em consideração o estudo voltado à oralidade e escrita como processos valiosos, visto que a linguagem é uma atividade humana. Assim, sentimentos, opiniões e valores serão propagados nas relações sociais e diferentes situações comunicativas. Grande parte do trabalho com a língua em sala de aula é subordinado à noção de língua assumida. O autor considera a língua como uma atividade interativa, social e cognitiva e não apenas uma estrutura ou forma.

Também os PCN referem-se ao conhecimento linguístico e discursivo como objeto de ensino e de aprendizagem e, nesse sentido, chegaram como um grande avanço no ensino de língua materna, propondo que:

O objeto de ensino e, portanto, de aprendizagem é o conhecimento linguístico e discursivo com o qual o sujeito opera ao participar das práticas sociais mediadas pela linguagem. Organizar situações de aprendizado, nessa perspectiva, supõe: planejar situações de interação nas quais esses conhecimentos sejam construídos e/ou tematizados; organizar atividades que procurem recriar na sala de aula situações enunciativas de outros espaços que não o escolar, considerando-se sua especificidade e a inevitável transposição didática que o conteúdo sofrerá; saber que a escola é um espaço de interação social onde práticas sociais de linguagem acontecem e se circunstanciam, assumindo características bastante específicas em função de sua finalidade: o ensino. (BRASIL, 1998, p.22)

Com relação aos textos propostos para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita, os PCN (BRASIL, 1998) afirmam que os textos se organizam dentro de certo gênero em função dos propósitos comunicativos, como parte das condições de produção dos discursos, as quais propiciam usos sociais que os determinam. De acordo com (BRASIL, 1998), a noção de gênero discursivo refere-se às famílias de textos que dividem características comuns, embora heterogêneas, como visão geral

da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado. Embora o documento não faça citação de autor em seu texto, fica claro que a concepção de texto como exemplar de um gênero advém do conceito bakhtiniano de gênero discursivo.

Os PCN (BRASIL, 1998) expõem que é necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros discursivos são organizados de diferentes formas.

A grande diversidade de gêneros discursivos impede que a escola trate todos eles como objeto de ensino. Portanto, é necessário se fazer uma seleção. Em Brasil (1998), foram priorizados aqueles cujo domínio é fundamental à efetiva participação social, encontrando-se agrupados, em função de sua circulação social, em gêneros literários, de imprensa, publicitários, de divulgação científica, frequentemente presentes no contexto escolar. Os PCN destacam a importância do estudo com os gêneros discursivos e sugerem um conjunto essencial de gêneros considerados relevantes para a vida cotidiana do estudante, tanto para atividades orais quanto escritas, como expõe o quadro 1:

QUADRO 1 - Gêneros discursivos privilegiados para a prática de escrita e leitura de textos

	Linguagem oral	Linguagem escrita
LITERÁRIOS	. cordel; . causos e similares . texto dramático; . canção.	. conto; . novela; . romance; . crônica; . poema; . texto dramático.
DE IMPRENSA	. comentário radiofônico; . entrevista; . debate; . depoimento.	. notícia; . editorial; . artigo; . reportagem; . carta do leitor; . entrevista; . charge e tira.
DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	. exposição; . seminário; . debate; . palestra.	. verbete; . Enciclopédico (nota/artigo); . relatório de experiências; . didático (textos, enunciados de questões); . artigo
PUBLICIDADE	. propaganda	. propaganda

Fonte: Brasil (1998, p. 54)

Os PCN referem-se à leitura como um procedimento que leva o leitor a desempenhar um trabalho de compreensão e interpretação do texto, partindo de seus objetivos e conhecimentos prévios. Ler é muito mais do que somente decodificar símbolos. O documento oficial explica que, para a formação de um bom leitor, é necessário trabalhar com estratégias de seleção, inferência e verificação, que deverão ser trabalhadas frequentemente para que o leitor chegue a um grau de proficiência desejado. Desta maneira, o documento oficial apresenta algumas sugestões didáticas para a formação de leitores, como mostra o quadro 2:

QUADRO 2 – Sugestões didáticas para formação de leitores

Leitura	Sugestões
Leitura autônoma	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A leitura autônoma proporciona o aluno ler, de preferência silenciosamente, textos para os quais já tenha desenvolvido uma certa proficiência.</li> <li>- Vivenciando situações de leitura com crescente independência da mediação do professor,</li> <li>- O aluno aumenta a confiança que tem em si como leitor, encorajando-se para aceitar desafios mais complexos.</li> </ul>
Leitura colaborativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>- É uma atividade em que o professor lê um texto com a classe e, durante a leitura, questiona os alunos sobre os índices linguísticos que dão sustentação aos sentidos atribuídos.</li> <li>- Esse tipo de leitura proporciona o reconhecimento entre realidade e ficção, a identificação de elementos que veiculem preconceitos e de recursos persuasivos, a interpretação de sentido figurado, a inferência sobre a intenção do autor, são alguns dos aspectos dos conteúdos relacionados à compreensão de textos, para os quais a leitura colaborativa tem muito a contribuir.</li> </ul>
Leitura em voz alta pelo professor	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Atividades de leitura realizadas pelos alunos e coordenadas pelo professor, há as que podem ser realizadas basicamente pelo professor. É o caso da leitura compartilhada de livros em capítulos que possibilita ao aluno o acesso a textos longos (e às vezes difíceis) que, por sua qualidade e beleza, podem vir a encantá-lo, mas que, talvez, sozinho não o fizesse.</li> </ul>
Leitura programada	<ul style="list-style-type: none"> <li>- É uma situação didática adequada para discutir coletivamente um título considerado difícil para a condição atual dos alunos, pois permite reduzir parte da complexidade da tarefa, compartilhando a responsabilidade. O professor segmenta a obra em partes em função de algum critério, propondo a leitura seqüenciada de cada uma delas. Os alunos realizam a leitura do trecho combinado, para discuti-lo posteriormente em classe com a mediação do professor. Durante a discussão, além da compreensão e análise do trecho lido, que poderá facilitar a leitura dos trechos seguintes, os alunos podem ser estimulados a antecipar eventuais rumos que a narrativa possa tomar criando expectativas para a leitura dos segmentos seguintes.</li> <li>- O professor pode introduzir informações a respeito da obra, do contexto em que foi produzida, da articulação que estabelece com outras, dados que possam contribuir para a realização de uma leitura que não se detenha apenas no plano do enunciado, mas que articule elementos do plano expressivo e estético.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- São situações didáticas, propostas com regularidade, adequadas para desenvolver o comportamento do leitor, ou seja, atitudes e procedimentos que os</li> </ul>



Leitura de escolha pessoal	leitores assíduos desenvolvem a partir da prática de leitura: formação de critérios para selecionar o material a ser lido, rastreamento da obra de escritores preferidos etc. Neste caso, o objetivo explícito é a leitura em si, é a criação de oportunidades para a constituição de padrões de gosto pessoal. - Nessas atividades de leitura, pode-se, temporariamente, eleger um gênero específico, um determinado autor ou um tema de interesse. Os alunos escolhem o que desejam ler. Dependendo do gênero selecionado, alguns alunos podem preparar, com antecedência, a leitura em voz alta dos textos escolhidos.
----------------------------------	---

Fonte: Adaptado de Brasil (1998, p. 72-73)

Para os PCN, o aluno deverá ser capaz de analisar de forma crítica os diferentes discursos, como também inferir intenções do autor e perceber os processos de convencimento aplicados para intervir sobre o interlocutor/leitor. Desta maneira, os professores deverão sentir-se habilitados para trabalhar com atividades de leitura que revelem o rumo da criticidade perante aos vários tipos de textos. Assim, alunos do Ensino Fundamental serão capazes de desenvolver habilidades de leitura diversas e não somente a de decodificação.

Nesta pesquisa, interessa-nos analisar as questões que enfocam aspectos linguísticos. Também serão analisadas todas as questões da prova, algumas avaliam a compreensão leitora e outras, o conhecimento dos aspectos gramaticais. Por isso, cabe aqui comentar o que os PCN (BRASIL, 1998) recomendam para atividades de análise linguística.

A análise linguística deve ser entendida como uma nova forma de ensino de gramática. Não deve ser desarticulada das práticas de linguagem, não deve ser ensinada de forma descontextualizada, com finalidade de memorização das terminologias. Em Brasil (1998), é recomendado ter clareza na seleção dos conteúdos de análise linguística, para não reconstruir com os alunos o quadro descritivo constante dos manuais de gramática escolar, como, por exemplo, o estudo conceitual das classes de palavras e suas subdivisões.

Dessa maneira, não existe uma obrigação do que seria ensinado sobre a gramática e a língua, mas é fundamental que se faça uma seleção dos aspectos que precisam ser tematizados em função das necessidades apresentadas pelos alunos nas atividades de produção, leitura e escuta de textos. Assim, o modo de ensinar não será voltado para definir, classificar e exercitar, porém, direcionado para a prática ligada à reflexão produzida pelos alunos, mediada pelo professor.

### 1.3 Proposta Curricular do Estado de São Paulo

A partir da Proposta Curricular do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2008), oficializou-se que o estudo da Língua Portuguesa na educação pública paulista deve se basear nos gêneros discursivos. Esse documento se refere aos gêneros como “produções semióticas completas”, ou seja, que possuem uma totalidade semiótica e, por conta disso, são consideradas como as unidades básicas para o estudo da língua portuguesa.

Nesse sentido, essa Proposta Curricular enfatiza que o texto possui uma função determinada dentro de padrões de comunicação nos quais ele foi instituído. Sendo assim, os textos que deverão compor os currículos didáticos da disciplina encontram ressonância em seus contextos históricos e sociais, portanto respondem a eles. Estudar o texto em seus aspectos formais ou meramente semânticos não contribui para a aprendizagem da funcionalidade da língua; é preciso estudar suas implicações e, principalmente, aquilo que o conecta com a realidade do educando, assim, estabelecer um diálogo com o aluno. Essa Proposta entende os gêneros discursivos como organizadores, no sentido em que reúnem nos textos as características que ajudam a explicitar suas funções sócio-comunicativas ligadas diretamente ao discurso de valores sociais e do momento histórico.

Os gêneros discursivos sugeridos por este documento para o trabalho com oralidade, escuta, leitura e produção escrita são: crônica narrativa, notícia, letra de música, relato de experiência, textos prescritivos, anúncio publicitário, artigo de opinião, debate e narrativas.

A competência leitora mencionada em São Paulo (2008) é apresentada como um guia para a aprendizagem dos conteúdos de todas as áreas e disciplinas do currículo. Portanto, entende-se que o Documento aponta a responsabilidade da aprendizagem no ensino de leitura como sendo de todos os professores e não somente do professor de Língua Portuguesa. Desta maneira, o aluno terá mais oportunidades em outras linguagens e códigos, que fazem parte da cultura, como também, conhecerá diversas formas de comunicação, adquirindo autonomia para o acesso à informação, a expressões de ideias e a sentimentos.

Quanto aos estudos gramaticais, a Proposta Curricular do Estado de São Paulo sugere momentos de sistematização, com ênfase nos temas que apresentam problemas maiores de uso para os falantes, impulsionados pela diversidade entre a

norma padrão e outras normas, na perspectiva das variedades linguísticas e textuais.

#### 1.4 A concepção de leitura como construção de sentidos

Esta subseção tem como objetivo apresentar em linhas gerais o conceito de leitura de acordo com a concepção sociocognitiva. A partir dos anos 90 do século XX, em virtude do desenvolvimento dos estudos linguísticos e dos estudos sobre cognição, os conceitos referentes à língua, ao leitor, aos conhecimentos prévios do leitor, à compreensão leitora também foram ampliados. Entende-se atualmente que a compreensão leitora mobiliza processos sociocognitivos que dependem de uma série de conhecimentos do leitor, inclusive de seus conhecimentos sobre o evento comunicativo que o texto que está sendo lido (que é um exemplar de algum gênero discursivo) representa. Para a análise das questões de compreensão leitora que constituem o *corpus* desta pesquisa, os conceitos a seguir serão considerados.

Estudos sobre leitura das últimas décadas demonstraram que decodificar é necessário ao leitor, mas insuficiente para uma leitura proficiente. A leitura é um processo no qual “o leitor é um sujeito ativo que processa o texto e lhe proporciona seus conhecimentos, experiências e esquemas prévios”. (SOLÉ, 1998, p. 18). Essa autora expõe que a leitura, numa concepção apenas de decodificação, limita-se ao ato de decifrar o código apresentado ao leitor que, perante o texto, processa seus elementos componentes, começando pelas letras, continuando com as palavras, frases, em um processo ascendente, sequencial e hierárquico, que leva à compreensão parcial do texto. A autora explica que traduzir as ideias do autor do texto num modelo hierárquico, de decodificação, também chamado de “bottom-up” (ascendente), é apenas parte do processo de compreensão leitora. Souza e Gabriel (2009) afirmam que a decodificação é o primeiro nível a ser desenvolvido nas habilidades leitora, mas não só isso não é suficiente.

Marcuschi (1996) afirma que a decodificação é importante no sentido de identificar dados objetivos dentro do texto e, sendo assim, decodificar é o ponto de partida para uma abordagem que propicie ao leitor compreender o texto. No entanto, a compreensão somente com as informações contidas no texto não é suficiente. Assim, as propostas de ensino que atribuem grande importância às habilidades de decodificação não são adequadas. O autor comenta que “Um erro dos educadores é

achar que decodificar é o mesmo que compreender, que entender frases soltas é suficiente para a utilização de inferências”. (MARCUSCHI, 2008, p.68). A decodificação deve ser entendida como uma etapa importante, mas a ser complementada, por outras, no processo de formação do leitor proficiente.

A partir da década de 80 do século XX, a leitura passou a ser concebida como uma ação, um procedimento necessariamente de ordem cognitiva, ou seja, estabeleceu-se o entendimento de que o sujeito exerce uma postura ativa no processo de construção de significados e na compreensão. Solé (1998) explica que essa nova maneira de compreender a leitura associa um modelo descendente – “top-down” de processamento do texto, significa que o leitor faz uso dos seus conhecimentos prévios e seus recursos cognitivos, com um processamento “bottom-up” (de decodificação das informações do texto) para construir sentidos para a interpretação da leitura.

Souza e Gabriel (2009) afirmam que a compreensão leitora é uma das tarefas mais difíceis, seja por parte dos alunos, professores e até para os pesquisadores que têm seus estudos voltados nos processos de leitura, uma vez que a compreensão ultrapassa os limites da palavra. Ao acionar cada palavra, o leitor precisa atribuir sentido ao texto. É necessário acionar simultaneamente as habilidades de decodificação e visualização no texto, estabelecer e verificar objetivos da leitura, acionar os conhecimentos prévios, identificar as ideias principais e imergir num processo de previsão e inferência contínua.

Koch (2005) ressalta que, no processo de compreensão, o ouvinte/leitor é caracterizado como um ser ativo que está num contínuo de construção e não apenas de reconstrução. Os sentidos são ativados mediante a leitura do texto. Ao serem conectados aos elementos suplementares do conhecimento, os elementos do texto ativam sobremaneira a memória e, dependendo destas informações e do contexto, a interpretação ganhará outros significados para além do proposto pelo autor.

Nesta perspectiva, Marcuschi (1996) defende que a língua é mais do que um instrumento de comunicação e que essa não pode e não deve ser determinada por um único ponto de vista. As significações e os sentidos textuais e discursivos podem ter mais de um sentido, causando o equivoco e a ambiguidade. Assim, pode-se afirmar que nem tudo o que se diz está escrito. O leitor se torna um co-autor porque

o autor ou falante diz apenas uma parte e a outra fica a critério da compreensão do leitor ou ouvinte, numa atividade de produção de sentidos.

Outro aspecto muito importante comentado por Solé (1998) refere-se aos objetivos da leitura. Estes têm a função de guiar a leitura e, ao mesmo tempo, justificar sua finalidade. Como mencionado anteriormente, poderá haver diferentes entendimentos ou compreensão de um mesmo texto. Por esse motivo, faz-se necessário propor ao leitor um “para quê” da leitura. Esse objetivo conduzirá o leitor em um texto amplo e variado. Ter um objetivo de leitura é essencial, principalmente, ao ensinar a criança a ler e a compreender.

Marcuschi (1996) reforça o quanto é difícil a compreensão completa de um texto. Uma pessoa poderá entender mais do que outra, pois o contexto, a cultura, o momento histórico, a ideologia, as crenças influenciarão bastante, dependendo dos conhecimentos pessoais que cada um possui. Os conhecimentos prévios e o conhecimento de mundo adquiridos no decorrer da vida exercem um papel fundamental na construção de textos. Ao realizar uma leitura, os conhecimentos de mundo são ativados e todo o conhecimento acumulado possibilitará fazer as inferências e, assim, compreender as informações implícitas no texto.

Solé (1998) ainda faz outra observação do que é ler e ressalta que os textos apresentam características diferentes e por isso possibilitam leituras variadas e ou limitações. O conhecimento da estrutura textual e, conseqüentemente, dos gêneros discursivos possibilita antecipar a forma como o texto é organizado para que as pistas e estratégias favoreçam a compreensão. Na atividade de compreensão, geralmente se inicia a partir de informações textuais e visuais. Com isso, os sentidos e as inferências estabelecem uma dada compreensão do texto.

Como afirma Marcuschi (1996), “Compreender textos não é simplesmente reagir aos textos, mas agir sobre os textos”. Não significa, porém, que não haja interpretações errôneas em um texto. O leitor não poderá acreditar que na compreensão vale tudo. Não há como aceitar um entendimento contrário ao que está sendo afirmado e entrar em contradição com as proposições textuais.

A partir das observações expostas sobre leitura, entende-se que o sujeito tem papel ativo na leitura, que a habilidade de decodificação é útil, mas essa é só uma das etapas. A compreensão leitora envolve outras habilidades cognitivas como o acionamento de conhecimentos prévios, busca de informações contextuais e a realização de inferências.

Essa concepção de leitura vê o indivíduo como capaz de aprender mais sobre a leitura. Fica evidente a importância de se desenvolverem estratégias que contemplem o desenvolvimento das habilidades de compreensão leitora, desde as séries iniciais, para que, aos poucos, o aprendiz faça uso dessas para tornar-se leitor proficiente, que leia além das entrelinhas.

Marcuschi (2008) comenta que se, em décadas passadas, a língua foi tratada como se fosse apenas um código a ser decifrado, o texto como se possuísse apenas uma estrutura gramatical e o leitor devesse ingerir o conteúdo ali proposto e nada mais, a partir dos anos 90 a língua passou a ser considerada “como uma atividade sociointerativa e cognitiva” (MARCUSCHI, 2008, p. 237). Assim, em uma visão sócio-interacionista, a cognição só se desenvolve no uso social da linguagem; a linguagem é social e a cognição, socialmente construída.

O conceito bakhtiniano de linguagem (BAKHTIN, 2013), desenvolvido no início do século XX, mas adotado apenas recentemente pelos estudos linguísticos, contribuiu muito para essa nova perspectiva de linguagem e de leitura. Bakhtin (2013) defende uma relação muito estreita entre os vários processos de formação dos gêneros discursivos (produções de linguagem) e as ações humanas, tanto as individuais como as coletivas, o que envolve um historicismo necessário. Língua e vida humana interpenetram-se de tal modo que um gênero não será, nunca, mero ato individual, porém, uma forma de inserção social. Nesse sentido, Marcuschi (2008, p. 240) define língua como “uma forma de ação pela qual podemos agir fazendo coisas”.

Para Vygotsky (1998), o funcionamento mental no ser humano é oriundo de processos sociais, pois não se pode estudar o comportamento do indivíduo em contexto isolado, mas em interação com outros indivíduos. Afirma também que esse processo de interação social é responsável por transformações no comportamento, pois os processos sociais e psicológicos são moldados por formas de mediação e se dão a partir da transformação de objetos em signos culturais.

Koch (2005) aponta para uma mudança de mentalidade e comportamento em relação à leitura, a partir dos anos 80. Para tanto, a autora baseia-se no fato de que houve “uma tomada de consciência de que todo fazer (ação) é necessariamente acompanhado de processos de ordem cognitiva, de que quem age precisa dispor de modelos mentais de operações e tipos de operações” (KOCH, 2005, p. 95).

Tais afirmações acompanham o conceito de língua, uma vez que o principal tratamento dado à leitura em décadas anteriores aos anos 90 era sob o prisma da decodificação e, por isso, bastava ao leitor ser um bom decodificador para ter eficiência na leitura. Sendo assim, o primeiro aspecto da mudança de pensamento e atitudes em relação à leitura firma-se no fato de que, embora o leitor decodifique o texto, juntamente com esta ação ocorrem outras, sendo que o destaque, nesse aspecto, é dado à organização de procedimentos cognitivos aliados aos conhecimentos disponíveis na mente do leitor a fim de que ele possa operacionalizar as formas de pensar durante o ato da leitura em virtude da compreensão. Ou seja, “os diversos tipos de saberes são mobilizados ‘on-line’ por ocasião do processamento textual e se atualizam nos textos por meio de diversos tipos de estratégias” (KOCH, 2005, p. 96-97).

Porém, a ação de adquirir e usar estratégias com a finalidade de manipular eficazmente uma rede de conhecimentos no ato da leitura não é certeza de sucesso na compreensão de textos para todas as pessoas de maneira uniforme. Portanto, para Koch (2005, p. 97), o uso eficaz de estratégias “em cada situação, depende dos objetivos do usuário, da quantidade de conhecimento disponível a partir do texto e do contexto, bem como de suas crenças, opiniões e atitudes”.

Oliveira (2002) e Marcuschi (2008) abordam essa questão ao discorrer sobre a construção da identidade do sujeito pela língua, bem como a expressão de seu sentimento, pensamento, desejo e crença. Na abordagem sociocognitiva, as interações ocorrem em conjunto com ações contextualizadas socialmente, pois o texto é “um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais, e cognitivas” (MARCUSCHI, 2008, p.242).

Para tanto, conforme afirma Koch (2005, p. 97), “as inferências constituem estratégias cognitivas por meio das quais o ouvinte ou leitor, partindo da informação veiculada pelo texto e levando em conta o contexto (em sentido amplo), constrói novas representações mentais”. Dessa maneira, a produção de sentido é resultado do trabalho do leitor, em interação com o texto. Assim, o leitor possui um papel ativo diante da leitura no ato de compreensão do texto, tanto na busca de significados explícitos e implícitos, quanto na ressignificação de tais informações.

Faz-se necessário ao leitor não só tornar-se o mais ágil possível em todas as etapas de leitura mencionadas, a fim de alcançar seus próprios objetivos, como

também ter condições de ir além, avançando num caminho seguro. Assim ele poderá fazer inferências adequadas.

### **1.5 Inferências**

Os estudos mais atuais relacionados à leitura revelam que para haver uma leitura proficiente, o leitor realiza cognitivamente processos de inferências. Como explica Coscarelli (2002), as inferências são operações cognitivas que o leitor realiza para construir proposições novas a partir de informações que ele encontrou no texto. Porém, compreender os processos inferenciais não é uma tarefa fácil. A dificuldade começa pelo próprio conceito de inferência e por este apresentar grandes variações. Ainda há uma grande lacuna quanto ao entendimento de como as inferências são realizadas, pois para se chegar a esta resposta há de se dominar o processo de compreensão da linguagem, afirma a autora. No entanto, o que já se sabe sobre inferências contribui muito para os estudiosos e os professores compreenderem o processo de leitura.

Ainda nas palavras de Coscarelli (2002, p.2), “inferências são operações cognitivas que o leitor realiza para construir proposições novas a partir de informações que ele encontrou no texto”. Assim sendo, nesse aporte, as atividades de leitura envolvem as experiências e conhecimentos do leitor, do código linguístico, dos gêneros discursivos, para que de fato se produzam antecipações, seleções, verificações e inferências.

Para Marcuschi (2008, p. 248), “compreender é inferir”. Portanto, para que haja um leitor proficiente, existe a necessidade de inferir, a fim de que a compreensão de fato ocorra. Todavia, segundo menciona Koch (2010, p.11), “A leitura é uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos”. Porque, para que o leitor chegue a criar inferências, faz-se necessário um vasto conhecimento de saberes linguísticos produzidos nos eventos comunicativos, sem os quais não atingirá o nível de leitura exigido para realização de inferências.

As inferências podem ser de muitos tipos, podem ser feitas em diferentes momentos da leitura e são feitas levando-se em consideração elementos do texto e do contexto, além dos conhecimentos prévios do leitor. Sendo assim, explica Solé (1998), cabe ao leitor estar atento aos elementos que o autor inseriu e construir um



ou mais significados, usando, para isso, além desses elementos do texto, seu conhecimento de mundo. Esses conhecimentos são diferentes para todos os leitores, porque a percepção dos elementos do texto e os conhecimentos prévios dos leitores não são iguais.

O processo de inferência, para Macuschi (1997), é fundamental na leitura, à medida que possibilita a compreensão textual através de atividades de construção de sentidos. Ler significa muito mais do que extrair informações do texto. As inferências são realizadas em todos os processos envolvidos na compreensão. Coscarelli (2002) explica que, quando um leitor cria um significado para uma palavra que ele não conhece, ele está inferindo; quando estabelece ligações entre um elemento anafórico e seu antecedente, está realizando inferência; quando capta a ideia central de um texto, também está inferindo. A compreensão de um texto escrito é o resultado de pelo menos duas fontes de informação: o texto e o conhecimento do leitor.

As inferências acontecem, pois nem tudo está explícito no texto. E é, justamente o leitor que terá de preencher essas informações. Nesse sentido, o texto é um produto inacabado, o qual vai se complementando na interação entre autor, leitor, conhecimentos prévios e inferências. Entretanto, apesar de a possibilidade de variadas construções de sentido, nem tudo pode ser inferido a partir do texto, havendo inferências não permitidas, ou seja, que caracterizam erros de compreensão.

Inferências são os acréscimos de informações que o leitor faz ao texto. Sem elas, não é possível compreender o que se lê.

## **1.6 Conceito de gênero discursivo**

De acordo com Bakhtin (2013), as esferas da atividade humana estão relacionadas com a utilização da língua. O caráter e os modos dessa utilização são tão variados como as próprias esferas da atividade humana. O autor menciona que o emprego da língua se desenvolve em forma de enunciados, que são exemplares de gêneros discursivos (gêneros do discurso). Refere-se aos gêneros discursivos como heterogêneos, dividindo-os em orais e escritos. Afirma que cada produção de linguagem é um enunciado concreto e único, originado pelos integrantes de uma ou de outra esfera da atividade humana e reflete as condições específicas e as

finalidades de cada uma dessas esferas. Além disso, o autor classifica os gêneros em primários e secundários. Os primários são formados com elementos que fazem parte do discurso cotidiano e os secundários fazem parte de uma comunicação mais elaborada, como na escrita mais formal e científica.

O autor explica, ainda, que, em cada campo de atuação, os enunciados surgem conforme a necessidade de interação social, e esses integram os gêneros do discurso, definidos como “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2013, p. 262), e se organizam com base no funcionamento das atividades sociais. A estabilidade a qual aponta o autor é devida a fatores históricos e sociais associados a contextos de interação.

Novos gêneros discursivos surgem com as mudanças históricas, culturais e sociais, assim como as novas tecnologias da área da comunicação contribuem atualmente para o surgimento de novos gêneros, como as mensagens de chat na internet, MSN, whatsApp, e-mail, etc. Observa-se claramente que “o repertório de gêneros do discurso cresce e se diferencia à medida que se complexifica um determinado campo” (BAKHTIN, 2013, p.262). De acordo com as colocações do autor, percebe-se que muitos desses novos gêneros discursivos são recriados a partir de gêneros discursivos já existentes.

Para o autor, cada situação social dá origem a um gênero discursivo com suas características específicas, levando-se em consideração as infinitas situações comunicativas e que essas só são possíveis devido à utilização da língua. Quanto à criação de novos gêneros discursivos e suas relações com o contexto sócio-histórico, Bakhtin (2013, p.268), explica:

Os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem. Nenhum fenômeno novo (fonético, léxico, gramatical) pode integrar o sistema da língua sem ter percorrido um complexo e longo caminho de experimentação e elaboração de gêneros e estilos.

Bakhtin (2013) expõe a riqueza e variedade de gêneros do discurso, que correspondem à diversidade inesgotável das atividades humanas que se amplia à medida que as atividades se desenvolvem. Para o autor, os gêneros discursivos são tão numerosos quanto a interação humana em sua forma discursiva, e todas as áreas de atividade produzem seus gêneros do discurso. Todos os gêneros discursivos são caracterizados pelos seus aspectos sociocomunicativos e funcionais

(todos os elementos que compõem a situação de comunicação, como condições de produção e de circulação, propósito comunicativo, temática) e pelos seus aspectos formais (estruturais ou linguísticos e de estilo).

Segundo Bakhtin (2013), um dos elementos importantes da situação de comunicação é a intenção discursiva ou a vontade discursiva do falante. Essa intenção discursiva é o que determina o enunciado, o seu volume e suas fronteiras. Desta forma é possível o ouvinte deduzir o que o falante quer dizer e, a partir dessa ideia verbalizada, medir a conclusibilidade do enunciado e perceber quando o outro o finalizou. Portanto, essa ideia determina tanto a própria escolha do assunto, assim como a relação com os enunciados antecedentes e escolha do gênero usado na construção do enunciado.

Bakhtin (2013) refere-se aos gêneros do discurso como formas-padrão relativamente estáveis de um enunciado, determinadas sócio-historicamente. O autor explica que a comunicação (a fala e a escrita) acontece por meio de gêneros do discurso. É essencial nas atividades de linguagem que o sujeito faça uso dos gêneros discursivos necessários à comunicação dentro de determinada esfera da atividade humana. Desse modo:

Quanto melhor dominamos os gêneros, tanto mais livremente o empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário) refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso. (BAKHTIN, 2013, p. 285)

Para Bakhtin (2013), os elementos que contribuem para a organização dos enunciados são: o estilo, o conteúdo temático e a estrutura composicional. Assim, o autor explica:

Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. (BAKHTIN, 2013, p. 261 - 262)

O autor explica que o estilo é algo absolutamente vinculado aos gêneros de discurso, embora a individualidade do falante ou do escritor possa ser manifestada dentro dos limites do estilo esperado e estabelecido socialmente para o gênero.

Bakhtin (2013) explica que em cada campo de atividade humana existem e são empregados gêneros discursivos que correspondem às condições específicas de comunicação, e cada gênero discursivo se caracteriza por um determinado estilo, uma determinada função (científica, técnica, publicística, oficial, cotidiana) e determinadas condições de comunicação discursiva. Esses fatores determinam o estilo de cada gênero discursivo, que é indissociável de determinadas unidades composicionais: tipos de construção do conjunto e escolhas lexicais. Cada autor pode contribuir com algo de sua subjetividade, mas precisa respeitar o estilo do gênero para cumprir com as condições de enunciação estabelecidas pelo campo de atividade humana em que aquele gênero circula.

Os Documentos Oficiais que norteiam o Ensino Fundamental no Brasil recomendam que se desenvolva um trabalho que seja direcionado para os letramentos múltiplos e não para um letramento voltado exclusivamente para linguagem verbal. Para isso, é necessário que se leve em consideração também a modalidade não verbal da linguagem. Dionísio (2006) adverte para o fato de que nossa sociedade está cada vez “mais visual”, mostrando que os textos (exemplares de gêneros discursivos) são cada vez mais multimodais, ou seja, compostos por várias modalidades de linguagem: verbal e não verbal de várias naturezas (cores, fotos, imagens, diagramação, elementos aplicados no papel).

Por conta disso, nota-se a importância de se fazer a correlação entre texto escrito, imagens e elementos gráficos. Esses elementos viabilizam a compreensão dos sentidos dos textos; somente a leitura do verbal, em muitos enunciados, não é satisfatória para produzir sentidos. Por isso, é importante que a leitura do não verbal seja incluída nas atividades de leitura de gêneros discursivos como tiras, charges, propagandas.

No processo de comunicação discursiva, há uma interação entre os sujeitos falantes. O interlocutor não é um ser passivo. Em vez disso, ao ouvir e entender um enunciado, adota uma atitude reativa, ou seja, concorda ou não, conclui, discute, estende e age ativamente no ato enunciativo. Bakhtin (2013) esclarece que o locutor não almeja uma reação passiva, mas um retorno, pois atua para provocar uma resposta, age sobre o outro procurando convencer, influenciar. O autor afirma que esta atitude é a principal característica do enunciado.

Bakhtin (2013) explica a distinção entre o exercício da oração e o enunciado para intensificar a percepção de que os contextos discursivos são decisivos para

alcançar o sentido da comunicação. Assim, só é possível uma oração adquirir a capacidade de alcançar uma posição responsiva do falante depois de inserida, de uma forma ou de outra, em um contexto que a promova num enunciado pleno, que lhe permite gerar respostas. A oração, tomada individualmente fora do contexto, não é capaz de produzir ou obter respostas dos interlocutores. Desta maneira, a vida permeia a linguagem e a linguagem permeia a vida, já que com enunciados concretos e situações reais de uso e compreensão da linguagem pode se encontrar elementos da linguagem cotidiana e compreender o seu funcionamento em situações concretas. (BAKHTIN, 2013).

O autor expõe a problemática do gênero discursivo e a sua utilização diária exemplificando que pessoas cultas que dominam um vasto repertório de vocabulário, que sabem articular suas idéias em construções semânticas adequadas, podem ter dificuldade com os gêneros discursivos em situações concretas e dialógicas. A partir dos estudos do autor, dois elementos essenciais na construção do enunciado são o locutor e o interlocutor. Desta maneira, tanto o locutor como o interlocutor têm papel ativo nessa relação. Assim, o enunciado gera uma resposta e recebe outra resposta, que ocorre em forma de compreensão ou atitude responsiva ativa, definindo o enunciado através da atividade humana e do uso da linguagem.

Observa-se que o enunciado acontece dentro das esferas da comunicação e constitui um gênero estável, como também reflete condições específicas e as finalidades de cada uma das esferas da atividade humana (tema, estilo e construção composicional). Deste modo, a vida vai construindo a interação em relação ao outro. O enunciado é então caracterizado pela alternância de atos de fala em uma relação dialógica.

A palavra, segundo Bakhtin (2013), não constitui ato comunicativo, como também não provoca uma atitude de resposta por parte do outro. O autor explica que os nossos enunciados são constituídos por palavras de outros enunciados e “Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos, e reacentuamos” (BAKHTIN, 2013, p.295). Isso significa que cada enunciado está relacionado, de alguma maneira, a outros enunciados passados e vai se relacionar a outros enunciados futuros. É nesse sentido que o autor afirma que “O enunciado é pleno de tonalidades dialógicas” (p. 298)

Fiorin (2006) explica, com base nas idéias de Bakhtin (2013), três conceitos de dialogismo presentes nos enunciados. O primeiro conceito define o dialogismo como um processo de interação que ocorre entre dois enunciados. E constituem-se com bases em outros enunciados, no processo de composição dos discursos e dentro de uma formação social. Para o autor, o dialogismo é classificado como heterogêneo, ainda que este tenha sido constituído em sua oposição, ou seja, todo enunciado é uma réplica de um outro, duas vozes, duas posições mesmo que elas não se manifestem entre si. Uma referente à do próprio enunciado e a outra contrária à voz em relação à qual o enunciado se construiu.<sup>2</sup>

O segundo conceito de dialogismo, de acordo com Fiorin (2006), explicando Bakhtin (2013), é quando o enunciador incorpora, na composição dos seus enunciados, as vozes presentes em outros discursos, nesse sentido, o discurso do outro pode ser inserido no enunciado de duas maneiras: abertamente citado e nitidamente separado do discurso citante ou de forma não muito nítida, chamado bivocal, sendo a voz do autor e do personagem.

Quanto ao terceiro conceito de dialogismo, o autor conceitua como sendo o que está associado com o indivíduo no processo de constituição do sujeito, ou seja, quando este se forma discursivamente e desenvolve as vozes sociais do meio no qual ele está inserido, num processo muitas vezes inconsciente.

Lopes-Rossi (2018, p. 77) explica que:

Todos os elementos do contexto sócio-histórico determinam as dimensões constitutivas e essenciais de qualquer exemplar de um gênero discursivo: conteúdo temático (tema), estilo da linguagem e construção composicional típica. O tema do texto não é um assunto específico, definido a priori. Precisa ser compreendido no todo da enunciação, pelo que ele significa no momento da produção e da recepção do texto, em diálogo com enunciados presentes, passados e futuros. Isso porque, como fenômeno sócio-histórico, todo texto é uma manifestação linguística que não pode ser dissociada de seus falantes e de seus atos, das esferas sociais, dos valores ideológicos [...].

A autora explica ainda que a dimensão composicional do enunciado materializada no texto inclui elementos verbo-visuais que também precisam ser considerados na leitura. Nas práticas escolares mais antigas de leitura não se fazia a articulação verbo-visual. Atualmente a compreensão da verbo-visualidade (ou multimodalidade) dos gêneros

---

<sup>2</sup> Esse trecho pode sugerir uma incompatibilidade de datas entre o texto do comentador (FIORIN, 2006) e do comentado (BAKHTIN, 2013). Não é o caso. Ocorre que, nesta dissertação, está-se fazendo citação de uma edição mais recente do livro de Bakhtin, porém o conteúdo é o mesmo da versão comentada por Fiorin (2006).

discursivos precisa ser também considerada na leitura para não prejudicar a formação leitora do aluno.

Segundo a autora, articulando conceitos referentes à abordagem sociocognitiva de leitura e referentes ao conceito de gênero discursivo:

A formação do leitor na escola, portanto, deve visar ao desenvolvimento de muitas habilidades que contribuam para a construção de sentidos a partir de todos os elementos constitutivos de um gênero discursivo. O posicionamento crítico do leitor implica perceber quais outros enunciados aquele texto ecoa; como o tema do texto se configura no contexto sócio-histórico da situação de comunicação; como o autor se posiciona; que “marcas, vestígios, indícios presentes na superfície textual” (FIORIN, 2009, p. 52) validam certas possibilidades interpretativas; como a construção composicional do texto foi pensada para efetivar o projeto enunciativo do autor, de acordo com o propósito comunicativo do gênero. Isso faz parte do processo dialógico, que permite ao leitor assumir uma atitude responsiva ativa, participar do diálogo social, reagir, responder e, ao mesmo tempo, constituir-se como sujeito nesse contexto social (LOPES-ROSSI, 2018, p. 80).

### **1.7 Para análise das questões que constituem o *corpus* desta pesquisa**

A partir da fundamentação teórica deste capítulo, na análise das questões das provas que será desenvolvida no capítulo 3, interessa verificar aspectos cobrados pelas provas com relação à compreensão leitora e com relação à análise linguística. No caso da compreensão leitora, a fundamentação teórica exposta indica que é necessário verificar se a questão exige algum nível de inferência ou se apenas exige do aluno a decodificação do texto. Esses conceitos – inferência e decodificação – advêm da concepção de leitura exposta. Também é necessário verificar se a natureza do texto base para a questão está sendo respeitada. Considera-se o texto, a partir do conceito de gênero discursivo (BAKHTIN, 2013), como uma forma relativamente estável de enunciado oral e escrito, produzido em situações de interação verbal, com função comunicativa determinada e composto por uma série de elementos verbais e não verbais. A partir desse conceito, é desejável que a compreensão proposta pela questão explore as principais características do gênero discursivo a que pertence o texto utilizado como base para a questão.

No caso de questões que buscam verificar conhecimentos de aspectos linguísticos, de acordo com a fundamentação teórica, interessa analisar se as questões direcionam o aluno para a prática de reflexão linguística sobre o uso e os

efeitos de sentido dos recursos linguísticos da língua, e não apenas para as definições e classificações da gramática normativa.



## **CAPÍTULO 2**

### **A AVALIAÇÃO LEITORA NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA**

Neste capítulo, apresenta-se uma contextualização sobre as avaliações externas na Educação Básica, uma vez que a prova analisada nesta pesquisa se baseia na Prova Brasil, a maior avaliação externa no contexto atual das avaliações da educação básica no Brasil, no âmbito que nos interessa, no contexto de ensino de língua portuguesa. Na sequência, serão apresentadas as principais características da Prova Brasil de Língua Portuguesa, a Matriz de Referência da Prova Brasil para o 5º ano, o conceito de competência e habilidade de leitura segundo essa Prova. O capítulo é finalizado com um panorama de algumas pesquisas que analisaram questões de compreensão leitora em Língua Portuguesa.

#### **2.1 Avaliações externas na Educação Básica**

Gatti (1987) descreve a avaliação como um conceito que causa grande conotação emocional à cultura brasileira. A autora cita algumas questões que deveriam ser exploradas para se chegar a uma conclusão sobre a causa desta preocupação que é a avaliação e convida a uma reflexão sobre as interferências emocionais ligadas aos diferentes objetivos do avaliar, visto que estas não devem ser desprezadas. A autora afirma ainda que, na avaliação do ensino, é necessário que os professores saibam o que se está avaliando: a aprendizagem, o conteúdo ou a própria prática. Torna-se fundamental ter claros os objetivos antes de avaliar.

Muitos questionamentos são feitos em torno das avaliações externas, se melhoram a qualidade da educação. Muitas avaliações foram realizadas desde a década de 1970 sendo grande parte avaliando os determinantes do nível de escolaridade. Porém, é necessário observar se as avaliações estão sendo realizadas e divulgadas de forma a contribuir para a melhoria do aprendizado discente. Para a autora, deve-se considerar que as práticas destes processos devem incluir uma ideia inicial de que em seu planejamento e execução havia um projeto, um valor para o trabalho desenvolvido, não só para os resultados específicos de investigação.

A autora explica que todas as avaliações da educação devem começar a partir de um ponto de referência. Devem ficar claros para os avaliadores e para toda a comunidade escolar aonde se quer chegar e quais são os objetivos das avaliações. Assim, adquirir novos elementos para ações, mudar a direção em busca de alternativas e tomada de decisões, reafirmar caminhos e talvez acrescentar ou excluir algo. O processo de avaliação deve ter seguimento ou o seu significado perde a credibilidade, as possibilidades de ajustes e oportunidades para mudar situações que não foram bem-sucedidas dentro do processo de avaliação.

Outro aspecto a considerar, nas palavras da autora, são os resultados que devem ser divulgados, a fim de oferecer uma ideia clara para os gestores e professores, pois é fundamental para o planejamento e mediações pedagógicas, esclarecer a interpretação e utilização dos resultados. A contribuição destes resultados pode fornecer melhoria para a educação escolar, e é um desafio para os educadores nas redes escolares no que se pese desenvolver algum esforço para compreensão dos dados avaliados. Mas este esforço só poderá ser exigido se cada escola tiver acesso a informação suficiente para integrá-los como parte de ações orientadoras.

É necessário que haja um bom planejamento na elaboração das avaliações, dessa forma, contribuem para melhorar os programas, além de servir como uma ferramenta para tomada de decisões.

Para Gatti (2014, p.24), “não se pretende tratar as avaliações externas como desnecessárias, mas, sim, apontar para a necessidade de redirecionamentos, de algumas revisões e aperfeiçoamentos”, observa-se que, de acordo com a autora, as avaliações devem trazer contribuições essenciais à gestão educacional, como também, é necessário e importante o redirecionamento e aperfeiçoamento das avaliações para reorganizar o processo avaliativo e melhorar a aprendizagem, sem nenhuma função classificatória e ou punitiva e sim um instrumento de aprendizagem.

## **2.2 A Prova Brasil**

A Prova Brasil (BRASIL, 2008) foi criada em 2005 com o intuito de complementar a avaliação proposta pelo Saeb (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica). Sua primeira aplicação foi realizada em 2007, sendo aplicada

nos anos posteriores a cada dois anos e utilizada como subsídio para o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). É aplicada em alunos do 5º e 9º ano, do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio de escolas públicas urbanas e rurais. As disciplinas trabalhadas são Português, Matemática e Ciências. É uma avaliação censitária, com foco na qualidade do ensino, a partir de propostas curriculares de alguns estados e municípios e também dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

A prova de Língua Portuguesa avalia as habilidades de leitura, representadas por 15 descritores para o 5º ano, divididas em seis blocos de conteúdo: procedimentos de leitura; implicação do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto; relação entre textos; coerência e coesão no processamento do texto; relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido e variação linguística.

Segue a Matriz de Referência para o 5º ano.

QUADRO 3 - Matriz de referência de língua portuguesa da Prova Brasil e do SAEB para o 5º ano

<b>Tópico I. Procedimentos de Leitura</b>
D1 - Localizar informações explícitas em um texto
D3 - Inferir o sentido de uma palavra ou expressão
D4 - Inferir uma informação implícita em um texto
D6 - Identificar o tema de um texto
D11 - Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato
<b>Tópico II. Implicações do suporte, do gênero e/ou Enunciador na compreensão do texto</b>
D5 - Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos, etc.)
D9 - Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros
<b>Tópico III. Relação entre textos</b>
D15 - Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daqueles em que será recebido
<b>Tópico IV. Coerência e coesão no processamento do texto</b>
D2 - Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto

D7 - Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa
D8 - Estabelecer relação de causa e consequência entre partes e elementos do texto
D12 - Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.
<b>Tópico V. Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido</b>
D13 - Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados
D14 - Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações
<b>Tópico VI. Variação linguística</b>
D10- Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto

Fonte: Brasil (2008, p. 22-23).

Observa-se que essa Matriz de Referência da Prova Brasil do 5º ano é composta de 15 descritores e seis blocos de conteúdo (Tópicos). Porém, os descritores são desorganizados em sua numeração, não seguem uma ordem numérica. Isso poderá confundir o leitor. Não há justificativa no texto do documento para essa numeração.

### 2.3 Conceitos de competência e habilidade de leitura segundo a Prova Brasil

Das habilidades de leitura da Prova Brasil, a primeira exige decodificação, todas as demais exigem algum nível de inferência, como explica Lopes-Rossi (2012). De acordo com essa autora, fica pressuposto que essa Prova se organiza a partir da leitura de gêneros discursivos, embora o conceito de gênero discursivo não fique muito claro nas Matrizes, que, por vezes, se referem à tipologia textual, por exemplo, narrativa. Alguns indícios de que o conceito de gênero discursivo orienta a Matriz da Prova Brasil são a menção a dois gêneros (propaganda e quadrinhos) e a algumas propriedades dos gêneros discursivos, como suporte e finalidade.

De acordo com Lopes-Rossi e Paula (2012), as Matrizes se baseiam no conceito de inferência e de gênero, porém não explora todas as características do gênero discursivo, como também não explora as inferências até o nível de leitura crítica. Observa-se que, mesmo sendo um guia para os professores e para a Prova Brasil, as Matrizes apresentam certa desorganização numérica dos descritores, no

entanto, em termos mais aprimorados do que a concepção antiga de leitura, com base apenas no processo de decodificação.

Os autores concluem que a Matriz de Referência do 5º ano pode ser aprimorada em alguns tópicos, como na organização dos descritores de habilidades de leitura em procedimentos que explorem as características dos gêneros discursivos. Desta maneira, a Matriz conduziria de forma mais eficiente o professor sobre o nível de leitura em que se localizam cada habilidade. Os autores colocam ainda que, no decorrer dos vários anos de escolaridade, com um trabalho organizado, focando o desenvolvimento de habilidades de leitura, os alunos poderiam desenvolver habilidades leitoras não apenas para bons resultados em provas, mas também em sua vida pessoal.

Como a Matriz da Prova Brasil se organiza por habilidades (15 habilidades para a Prova do 5º ano), é interessante destacar qual é o conceito de habilidade, assumido por essa Prova.

Dutra (2015) estudou a conceituação dos termos competência e habilidade nos documentos oficiais a respeito da Prova Brasil e da Prova SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) e em alguns autores que abordam esses conceitos. A autora observou que os documentos não mencionavam esses termos com definições claras, embora muitos professores do Ensino Fundamental tenham interesse no esclarecimento de tais termos porque suas escolas participam dessas provas.

A autora conclui que:

- Os autores citados buscam esclarecer os termos, mas parece-nos que as definições de Perrenould (2013) e de Machado (2002), a partir dos trabalhos do sociólogo Perrenould, são as mais claras e úteis para o professor.
  - Competência é associada a uma mobilização de saberes que possibilitam a realização de ações numa determinada situação; capacidade de tomar decisões, de enfrentar situações-problemas, elaborar propostas de intervenção na realidade, dentre outras ações.
  - Habilidade é uma competência de ordem específica (microcompetência), relacionada ao saber-fazer uma determinada atividade; um conjunto de habilidades caracteriza uma competência.
- (DUTRA, 2015, p. 11)

Observa-se que a autora seleciona como melhor definição a competência como um instrumentalizador da inteligência e forma concreta de executar as ações sugeridas através do conjunto de conhecimentos. Com relação à habilidade, a

autora explica que decorrem das competências adquiridas relacionadas ao saber-fazer através das ações articuladas na organização das competências.

## 2.4 Elaboração de questões objetivas de prova

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), que é o órgão do Ministério da Educação e Cultura responsável pela elaboração das provas Brasil/Enem, criou um guia com itens para elaboração de questões de provas de Língua Portuguesa (BRASIL, 2003). Este Guia de Elaboração de Questões apresenta a concepção do que são questões de provas com base nas Matrizes de Referências de Língua Portuguesa da Prova Brasil e nos fundamentos teóricos dessas matrizes e também apresenta orientações para a elaboração desses itens. Esse documento apresenta orientações sobre o formato dos itens (questões), a escolha dos textos e a construção do enunciado dos itens e das suas alternativas.

Com relação ao formato dos itens, as principais orientações do guia estão resumidas no quadro 4 a seguir.

QUADRO 4 - Guia para elaboração de questões

1	Selecionar textos de qualidade que contemplem a diversidade de gênero textual e que sirvam à finalidade dos descritores na Matriz.
2	Verificar os descritores na Matriz que o texto possibilita avaliar.
3	Usar descritores variados.
4	Analisar o tópico de conteúdo abordado pelo descritor.
5	Pesquisar em diversas fontes de consulta (livros didáticos, bibliografia de referência, etc.), antes de decidir sobre a melhor forma de abordar o assunto.
6	Procurar enfatizar aspectos relevantes do conteúdo e que sejam relacionados com o cotidiano dos alunos.
7	Decidir qual o tipo de item de múltipla escolha que será utilizado, levando em consideração tanto o grau de complexidade do conteúdo quanto à natureza da operação mental correspondentes ao descritor que está sendo trabalhado.
8	Definir a situação-problema ou o problema a ser trabalhado no item.
9	Elaborar o enunciado e fornecer todas as informações necessárias para que o aluno responda ao item e formular o problema de maneira direta.
10	Apresentar, nas alternativas, apenas uma resposta correta para o problema proposto no enunciado. As demais alternativas, devem ser respostas incorretas.
11	Verificar a redação e a apresentação do item. É fundamental seguir, ao escrever o item, as regras de ortografia, gramática e sintaxe da norma padrão.
12	Revisar o item algum tempo após tê-lo escrito.

13	Apresentar referência bibliográfica completa do texto base para as questões.
14	Não utilizar fragmentos de textos que não se constituam como uma unidade mínima significativa.
15	Não adaptar textos.
16	Não utilizar textos de autoria do elaborador de itens.

Fonte: Adaptado de Brasil (2003, p. 29)

O Guia apresenta recomendações para a elaboração do enunciado. As principais são apresentadas no quadro a seguir.

QUADRO 5- Guia para elaboração do enunciado

1	Apresentar claramente o problema a ser resolvido ou a situação a ser analisada;
2	Redigir o enunciado de maneira clara e objetiva;
3	Permitir a compreensão do enunciado independentemente da leitura de todas as alternativas;
4	Incluir, no enunciado, apenas dados ou informações funcionais. Expressão, texto, fórmula, figura, tabela, etc. só podem ser incluídos no enunciado se forem necessários à resolução do problema proposto. Os elementos meramente ilustrativos ou incluídos para enfatizar a importância do que será tratado ou tornar a questão “mais bonita”, mas desnecessários para a resolução, podem resultar em baixos índices de discriminação;
5	Formular o enunciado de maneira positiva, isto é, não empregando os termos EXCETO, INCORRETO, NÃO, ERRADO;
6	Não confundir enunciado com instrução (comando) para responder à questão. Isso pode ocorrer quando, em vez de apresentar um problema a ser resolvido, o elaborador do item usa a expressão “assinale a alternativa correta” seguida de alternativas que, em geral, tratam de uma diversidade de temas ou tópicos de conteúdo, o que é inaceitável tecnicamente. O item nesse formato transforma-se simplesmente em vários itens de “Verdadeiro” ou “Falso”, uma vez que o aluno julga independentemente as alternativas;
7	Fornecer todas as informações necessárias para que o aluno responda ao item. Formular o problema de maneira direta. O importante é evitar que o aluno erre o item porque não compreendeu o que estava sendo perguntado.
8	Apresentar o enunciado em forma de pergunta ou uma frase incompleta.

Fonte: Adaptado de Brasil (2003, p. 30)

Com relação à escolha dos textos, as principais recomendações do Guia são as resumidas no quadro 6 a seguir.

QUADRO 6 - Guia para escolha dos textos

1	Utilizar textos oriundos de fontes primárias; desaconselha-se a criação de textos, por parte dos elaboradores de itens;
2	Apresentar a referência bibliográfica, dentro dos critérios da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), com o título, ainda que seja “fragmento”, e se o texto <u>não for integral</u> , deve-se identificá-lo como fragmento, caso sofra <u>qualquer alteração</u> , deve-se identificá-lo como “adaptado”;
3	Numerar as linhas dos textos ou versos dos poemas de 5 em 5;
4	Selecionar textos de qualidade que contemplem a diversidade de gênero discursivo e que sirvam à finalidade dos descritores na Matriz;
5	Verificar os descritores na Matriz que o texto possibilita avaliar. Isso significa dizer que os itens devem ser contextualizados e reconhecidos no texto que lhe serviu de base;
6	Procurar enfatizar aspectos relevantes do conteúdo e que sejam relacionados com o cotidiano dos alunos;
7	Pesquisar em diversas fontes de consulta (livros didáticos, bibliografia de referência, etc.)

Fonte: Adaptado de Brasil (2003, p.29)

Sobre a construção das alternativas, o Guia recomenda:

QUADRO 7 - Guia para construção das alternativas

1	Elaborar alternativas que apresentem a mesma estrutura e sejam igualmente bem construídas;
2	Incluir todas as informações necessárias na alternativa correta, para que não haja dúvidas quanto à sua correção;
3	Elaborar afirmações coerentes com o enunciado, quanto ao conteúdo e aos aspectos linguísticos;
4	Abordar os conteúdos com homogeneidade, por exemplo, as alternativas devem tratar da mesma categoria, espécie, abrangência, etc;
5	Não propor alternativas mutuamente excludentes. Esta é uma forma de assegurar que haja apenas uma alternativa que responda adequadamente à questão proposta ao aluno. Isto significa que o item não pode conter duas alternativas que tenham o mesmo significado ou que levem direta ou indiretamente a um mesmo resultado;
6	Evitar afirmações demasiadamente longas;
7	Construir alternativas de maneira a impedir que alunos acertem o item por exclusão e evitar frases idênticas às apresentadas em livros;
8	Utilizar 4 (quatro) alternativas;
9	Não utilizar alternativas como “todas as anteriores” ou “nenhuma das anteriores”.

Fonte: Adaptado de Brasil (2003, p.31)

É fundamental que os elaboradores das questões observem os requisitos técnico-pedagógicos para elaboração de um bom item de teste, identificando, assim, a melhor forma de avaliar o conteúdo, agregando a competência e habilidade a ele associado. Visto que, a Rede Municipal de Ensino em questão, segue as orientações do Guia de Elaboraões de Questões (2003).



## 2.5 Avaliações externas de Língua Portuguesa

O tema da qualidade em sistemas educacionais e a tarefa de tentar retratar essa qualidade em índices ou classificações confiáveis vem ganhando destaque, principalmente através da atuação da Organização e Cooperação de Desenvolvimento Econômico - OCDE, que nas últimas décadas vem apoiando pesquisas e sistemas educacionais, no sentido de atingirem patamares mais elevados em relação a sua instrução pública. De fato, a OCDE têm publicado uma série de pesquisas e artigos tratando de assuntos relacionados à educação, por entender que somente através de sistemas educacionais fortes e consolidados é possível chegar ao estágio de desenvolvimento econômico avançado dos países do Primeiro Mundo. Entre as principais conclusões de seus relatórios, se destaca a dificuldade de estabelecer de forma convincente o que vem a ser “qualidade da educação”, por conta da complexidade desse tema e da variabilidade de suas implicações (ALAVARSE et all, 2013).

É fundamental definir o que vem a ser a qualidade da Educação, pois somente através dessa chave que poderá ser feita uma avaliação condizente. Em outras palavras, só se pode mensurar se algo está satisfatório em termos qualitativos se existirem parâmetros claros e objetivos sobre o que é que deve ser contemplado, como deve ser contemplado e quais as características que denotam que aquele objeto analisado está em conformidade com a qualidade exigida. Avaliar sistemas educacionais, escolas, turmas ou alunos sem ter uma perspectiva clara e, mais do que isso, uma política e um planejamento para lidar com os resultados nada mais é que uma tentativa sem certezas. Desse modo, Luckesi (2011), afirma que toda avaliação, seja ela externa ou interna, à escola necessita de objetivos e de planejamento sobre os resultados.

É nesse sentido que a OCDE tem promovido a participação dos países membros de sua entidade no PISA - (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), que avalia as habilidades e competências dos alunos em Línguas, Matemática e Ciências. O PISA hoje é considerado o programa de avaliação mais conceituado para determinar políticas públicas para os sistemas educacionais, e seus resultados têm preocupado as autoridades brasileiras, uma vez que o país vem sendo continuamente mal avaliado, mostrando que em termos de qualidade ainda tem-se muito o que avançar (ALAVARSE et all, 2013).

Por conta justamente desses péssimos resultados brasileiros no PISA, o Ministério da Educação criou a Prova Brasil, uma avaliação semelhante que procura mensurar as capacidades dos alunos em Português e Matemática, e variando de ano para ano, outras disciplinas também são incorporadas à prova. A Prova Brasil avalia alunos que se encontram no quinto e no nono ano do ensino fundamental, além dos concluintes do ensino médio. Aliada a sua aplicação, existe um plano de metas particularizado para cada escola, para cada sistema educacional existente no país, em um esforço de metrificação dos avanços e recuos da educação brasileira. Assim, o MEC procura apoiar e fortalecer as redes de ensino municipais e estaduais, mas também exercer um papel de controle, conduzindo a busca pela melhora na qualidade da educação brasileira.

Luckesi (2011), em seus estudos, não quer dizer que seria melhor o fim das avaliações externas em larga escala. Ao contrário, afirma que é possível confiar no seu potencial de mostrar caminhos e tendências gerais, assim como contribuir para a compreensão da complexa realidade educacional brasileira. O autor acredita ser de muitos frutos a possibilidade de comparar estudantes brasileiros com os alunos dos mais diversos países, dessa maneira os educadores são colocados em condições de escolher quais caminhos ou modelos pedagógicos poderiam efetivamente contribuir com os desafios educacionais. No entanto, deve-se salientar que as avaliações externas não podem ser os únicos instrumentos nem as únicas fontes de consulta para essa compreensão, ainda mais se levando em conta a heterogeneidade gritante e as particularidades locais existentes no nosso país.

Para Blasis e Guedes (2013), a avaliação externa tornou-se um dos mais importantes instrumentos para gestores públicos e comunidade escolar de modo geral, uma vez que seus resultados trazem informações acerca da aprendizagem e, conseqüentemente, informações acerca da qualidade de ensino. Entretanto, nem sempre é fácil compreender a importância dos resultados obtidos, pois mais que mensurar quantos alunos conquistaram uma determinada média, o importante é mensurar quantos conseguiram superar os seus próprios resultados, quantos conseguiram avançar e, ainda, quantos necessitam de uma intervenção maior para conquistar melhores resultados.

Segundo Blasis e Guedes (2013, p. 12)

As avaliações externas podem fornecer pistas importantes para que se reflita sobre o desenvolvimento do trabalho educativo no interior das escolas, especialmente quando esses resultados se referem a aspectos ou

componentes que têm peso para o conjunto das atividades escolares, como é o caso da leitura e da resolução de problemas.

Pode-se afirmar que a avaliação constitui um ponto de partida, de base, um instrumento colocado à disposição da educação para que se possa repensar e planejar as ações pedagógicas, bem como a gestão educacional. Para Blasis e Guedes (2003), o ponto de chegada que se deseja é o avanço da melhoria geral do ensino, pois todos têm o direito de aprender e aprender bem. Sendo um instrumento de tamanha importância, é necessário que os profissionais da educação compreendam este processo e que saibam aproveitar as informações produzidas pelas avaliações externas de forma a desmitificar a questão do controle ou a de comparação entre uma e outra instituição escolar ou, pior, determinar a promoção ou retenção de alunos.

Ainda segundo Blasis e Guedes (2013, p.13),

Embora fundamentais por abrir perspectivas para as diretrizes das políticas educacionais e para os debates sobre a qualidade do ensino, as avaliações externas não dão conta da amplitude e complexidade do trabalho escolar. A Prova Brasil, por exemplo, mostra a média de desempenho dos alunos da escola de modo geral, mas não traz detalhamentos ou informações que permitam intervenções imediatas no processo pedagógico de um ano para outro. Isso significa que ela não fornece todas as informações necessárias para avançarmos na ampliação da oferta de oportunidades de aprendizagem.

Desta forma, pode-se dizer que a busca por um ensino de qualidade deve passar por outras ferramentas avaliativas disponíveis no âmbito escolar, ferramentas estas capazes de ofertar informações acerca das práticas escolares, ou seja, a avaliação da aprendizagem. Para Blasis e Guedes (2013), a avaliação realizada pelo professor em sala de aula não pode ser ofuscada pela avaliação externa, pois qualidade se busca com inúmeros instrumentos e todos, em conjunto, devem ser considerados nas tomadas de decisões que dizem respeito à aprendizagem dos alunos.

Outra questão a ser tratada em relação à avaliação externa, para Blasis e Guedes (2013), é a construção da prova propriamente dita, que deve ser elaborada a partir de uma matriz de referência que contenha uma seleção de competências e habilidades consideradas fundamentais em diferentes áreas de conhecimento.

Blasis e Guedes (2013,) citam como exemplo a Prova Brasil, aplicada em praticamente todo o país, onde são privilegiadas as áreas de Língua Portuguesa e Matemática. Nesta prova, a Matriz de Referência é organizada a partir de descritores

que identificam, por sua vez, uma competência e uma habilidade, mensuradas por itens com diferentes graus de dificuldade para avaliar a proficiência dos estudantes.

Essa avaliação se realiza a partir de um padrão de resposta correta e de uma contagem estatística, não considerando cada resposta isoladamente, ou seja, serão consideradas as respostas em maior número de acertos de um determinado nível segundo esta margem. Quando o nível básico não é atingido, a aprendizagem é considerada insuficiente.

Segundo Blasis e Guedes (2013, p.27),

Na Prova Brasil, o resultado alcançado pela escola nas proficiências avaliadas não revela o resultado individual dos alunos, por se tratar da média das proficiências do conjunto de alunos que realizaram a prova. Caso o resultado da escola seja considerado bom, observando-se apenas o resultado médio alcançado podemos estar sendo indiferentes aos resultados obtidos por alunos que apresentam maiores dificuldade para aprender, porque a média esconde as diferenças de desempenho.

Desta forma, a avaliação deve ser um instrumento que colabore na melhoria do ensino e da aprendizagem, com critérios definidos e que possa integrar diferentes contextos que ajudem os alunos a organizar o seu estudo, motivando-os para a aprendizagem e reconhecimento das dificuldades, permitindo que se possa intervir em diversos domínios.

No capítulo a seguir, será apresentada análise das provas de Língua Portuguesa de 6º ano, de uma rede municipal de ensino de um município do estado de São Paulo, considerando os critérios sobre leitura, gênero discursivo expostos no final do capítulo 1 e, ainda, a Matriz de Referência da Prova Brasil e as instruções do Guia de Elaboraões de Questões de prova expostas neste capítulo.

Este capítulo mostrou, portanto, que há Matriz de Referência para provas de compreensão leitora, há orientações para elaboração de questões de provas e há entendimento de especialistas de que provas dessa natureza podem oferecer subsídios para que os gestores e professores conheçam melhor a realidade escolar e possam atuar para melhorar as habilidades dos alunos.

## **CAPÍTULO 3**

### **PROVAS DE AVALIAÇÃO LEITORA DO 6º ANO**

Esta pesquisa parte de uma pergunta principal: Quais as características das questões de Língua Portuguesa do 6º ano das avaliações bimestrais aplicadas em 2014, em uma Rede Municipal de Ensino do Estado de São Paulo? Assim, buscase atingir o objetivo geral desta pesquisa que corresponde a caracterizar as questões de Língua Portuguesa das avaliações externas bimestrais, aplicadas para o 6º ano, em 2014, em uma Rede Municipal de Ensino do Estado de São Paulo.

Para atingir esse objetivo, apresenta-se a análise de cada uma das questões em etapas, de acordo com os objetivos específicos desta pesquisa: 1) fazer um levantamento dos gêneros discursivos utilizados como base para as questões; 2) identificar o conhecimento exigido pela questão (nível de compreensão leitora ou conhecimento linguístico); 3) avaliar a qualidade dos enunciados das questões e das alternativas propostas em termos de clareza e precisão; 4) verificar se as habilidades indicadas, na versão da prova para o professor, correspondem às questões.

Serão analisadas quatro provas de Língua Portuguesa aplicadas ao 6º ano, correspondentes ao ano de 2014, cada uma com cinco questões. Portanto, serão analisadas 20 questões.

#### **3.1 A prova de língua portuguesa analisada nesta pesquisa – o *corpus* da pesquisa**

Esta prova é multidisciplinar, contendo todas as disciplinas, sendo Matemática, Ciências, Arte, Inglês, Língua Portuguesa, História, Geografia e Educação Física, nesta mesma ordem. São 5 questões em cada disciplina, totalizando 40 questões. É aplicada em uma rede de ensino de um município do Estado de São Paulo, no final de cada bimestre. A prova de Língua Portuguesa inicia-se na questão 21.

Esta pesquisa coletou as questões de Língua Portuguesa das provas dos quatro bimestres de 2014. O *corpus* desta pesquisa, portanto, é formado por 20 questões. Como explicitado na Introdução desta Dissertação, esse não é um

material sigiloso. As questões são disponibilizadas para os professores após a prova. Não houve, assim, necessidade de autorização para o uso desse *corpus* nesta pesquisa.

As avaliações são aplicadas com o objetivo de traçar um panorama geral do desempenho dessa rede municipal de ensino e também de fornecer subsídios para implementação de políticas educacionais para a tomada de decisões, destinadas a melhorias no sistema de ensino. Assim, busca-se verificar o rendimento e desempenho dos alunos e estabelecer medidas e diretrizes aos professores para que possam trabalhar com os conteúdos que tiveram resultados insatisfatórios.

As provas são elaboradas por uma equipe de supervisores, coordenadores e alguns professores da rede municipal de ensino convidados pela Secretaria da Educação do Município onde as provas são aplicadas. O conteúdo programático utilizado nas provas é o mesmo conteúdo do bimestre, tendo como referência a Proposta Curricular do Estado de São Paulo para Língua Portuguesa (SÃO PAULO, 2008) e a Matriz da Prova Brasil (BRASIL, 2008) uma vez que o município mantém parceria com o Governo do Estado de São Paulo.

Após a aplicação das provas, é feita a tabulação dos erros e acertos de cada questão. A partir desses dados, os coordenadores participam de formação com a equipe de supervisão para discussão dos resultados e das intervenções que deverão ser apresentadas aos professores, para que possam trabalhar com os conteúdos que tiveram resultados insatisfatórios.

Nas próximas subseções, serão analisadas as questões de Língua Portuguesa das provas do 6º ano de 2014. Observa-se que, após os enunciados e alternativas das questões, há três observações: 1. R - resposta correta; 2. H - habilidade exigida pela questão de acordo com a Prova Brasil; e o 3. C - o conteúdo aplicado na prova. Essas três informações não aparecem na prova do aluno, apenas no exemplar do professor.

Os critérios de análise dessas questões foram estabelecidos a partir da fundamentação teórica. Interessa verificar aspectos cobrados pelas provas com relação à compreensão leitora, com relação à análise linguística e com relação à qualidade dos enunciados e das alternativas das questões. Assim, de forma qualitativa, a análise de cada questão buscará a:

- a) Identificação do gênero discursivo utilizado como base para a questão.

- b) Identificação do conhecimento exigido pela questão: nível de compreensão leitora (decodificação ou inferência) ou conhecimento linguístico (gramática na concepção antiga ou análise linguística).
- c) Avaliação da qualidade do enunciado da questão e das alternativas propostas em termos de clareza e precisão.
- d) Verificação da habilidade indicada, na versão da prova para o professor, e sua correspondência com a questão.

### 3.2 Prova do 6º ano, 1º bimestre de 2014

A seguir, apresentam-se as cinco questões da Prova do 6º ano do 1º bimestre de 2014 e suas respectivas análises.

#### 3.2.1 Questões 21 e 22

Leia a tirinha a seguir, com atenção, e responda às questões 21 e 22.



21-De acordo com a tira compreende-se que:

- a) O camelo era o mais rápido graças a sua boa forma física.
- b) A corrida estava quente, no sentido de estar muito concorrida.
- c) O que realmente fazia o camelo ser rápido eram os pés sensíveis.
- d) A sensibilidade dos pés do camelo não contribui para sua rapidez, mas sim a alegria de estar competindo.

R: C

H: Interpretar o texto a partir das informações explícitas.

C: Interpretação de texto.

A questão 21 foi utilizado o gênero discursivo a tira. Percebe-se que é de compreensão leitora e exige apenas a decodificação do texto verbal. Com esse propósito, as alternativas estão claras e bem redigidas. No entanto, é necessário observar que a compreensão da tira, como gênero discursivo que propõe algum tipo de humor ou crítica não foi explorado. Nessa tira, o humor seria decorrente de o camelo estar sofrendo com a quentura da areia e por isso correr muito. Para o aluno compreender isso, seria necessário fazer uma inferência referente ao segundo quadrinho, com a leitura do não verbal. Em resumo, a habilidade cobrada de compreender a partir de informações explícitas está de acordo com a questão proposta, entretanto, reduzir a leitura da tira apenas a essa habilidade é desperdiçar um texto em que a leitura do não verbal é importante na construção do sentido.

A questão 22 a seguir é sobre a mesma tira da questão anterior. Verifica-se que é de conhecimento linguístico, porém com uma concepção antiga da gramática.

22- Indique a alternativa incorreta em relação às classes gramaticais usadas na tira acima.

- a) "Camelo" é substantivo e "rápido" é adjetivo.
- b) "Sensíveis" é adjetivo e está no plural para concordar com o substantivo "pés".
- c) "Quente" é adjetivo e se refere a um substantivo que está subtendido na tira.
- d) O adjetivo "rápido" está no grau superlativo absoluto.

R: D

H: Analisar a norma-padrão em funcionamento no texto.

C: Substantivo e Adjetivo.

Nesse caso, cobra-se do aluno um conhecimento da nomenclatura e classificação da gramática normativa com relação às classes de palavras. Essa abordagem de ensino de gramática não corresponde às propostas sugeridas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e pela Proposta Curricular do Estado de São Paulo. Desse modo, não há análise dessas classes de palavras em funcionamento no texto. A questão não corresponde à habilidade pretendida, "Analisar a norma padrão em funcionamento no texto". Essa habilidade estaria relacionada a usos populares de formas linguísticas em oposição a usos mais formais prescritos pela gramática normativa, ou a efeitos de sentido especiais no texto. Não é o que a questão enfoca. Classificar uma palavra como substantivo ou como adjetivo não se relaciona ao funcionamento da norma padrão no texto. Quanto ao enunciado, apresenta uma palavra negativa (a palavra "incorreta"). As orientações do Guia de



Elaboração de Questões (BRASIL, 2003) recomendam não usar palavras negativas nos enunciados para não induzir o aluno ao erro. As alternativas de respostas estão claras, porém a palavra negativa do enunciado não está de acordo com o que preconiza o Guia para elaboração de itens (BRASIL, 2003).

### 3.2.2. Questão 23

Leia a tira a seguir e responda.



23- Na frase “Eu acho que eles estão tramando alguma coisa...”, a palavra em destaque se refere:

- a) À mãe. b) ao pai. c) aos filhos. d) aos pais.

R: C.

H: Analisar a norma-padrão em funcionamento no texto.

C: Pronome Pessoal.

Na questão 23 o gênero é a tira. A questão evoca o conhecimento linguístico do aluno, na medida em que exige do leitor a percepção de um nível de leitura não verbal, para assim complementar o sentido expresso pelo texto verbal. A compreensão do fragmento “eles sempre fazem isso” remete tanto à necessidade de conhecimento pronominal e percepção de sua função como elemento de coesão textual, quanto à análise da relação expressa entre a ilustração e seu texto, como língua em ação.

O enunciado é claro e alcança o objetivo a que se propõe, não obstante ter apenas subentendida a proposta não verbal, ao invés de explicitá-la. Do mesmo modo, estão claras as alternativas de respostas apresentadas e condizentes com as

atuais percepções de ensino-aprendizagem. Assim, é possível afirmar que a habilidade exigida “Analisar a norma-padrão em funcionamento no texto”, corresponde à perspectiva atual de ensino, na medida em que se privilegia o uso dos gêneros discursivos, visando mais a compreensão do texto e suas interações e efeitos do que uma eventual análise gramatical.

### 3.2.3 Questão 24

24. Leia o quadrinho do Garfield.



(www.tirinhasdogarfield.blogspot.com)

Nas falas das personagens aparecem as palavras: por que e porque. Assinale a alternativa que explica o uso correto destes porquês.

- a) porque é uma pergunta e por que é uma resposta.
- b) por que se refere a uma pergunta e porque se refere a uma resposta.
- c) porque e por que são usados segundo a vontade dos falantes.
- d) porque é usado no final da pergunta e por que é usado no início de uma resposta.

R:B

H:Analisar a norma-padrão em funcionamento no texto

C:Uso dos porquês

Na questão 24 o gênero utilizado é a tira, percebe-se que a questão pretende avaliar o conhecimento linguístico, uma vez que exige do aluno conhecimento de regras gramaticais, notadamente, a ortografia inerente às especificidades nos tipos dos “porquês”, em Língua Portuguesa. A questão leva o aluno somente a decodificar. Com referência ao enunciado e às alternativas, estão claras e bem elaboradas. Do ponto de vista da “Análise da norma-padrão em funcionamento”,

pode-se notar uma correlação mais explícita com a antiga forma de ensino, em detrimento à perspectiva atual. Tal característica fica evidenciada pelo prestígio atribuído ao estudo gramatical dos “porquês”, sua nomenclatura normativa, sem fazer relação alguma com o gênero discursivo tira.

### 3.2.4 Questão 25

Observe o diálogo e responda.



Fonte: <http://www.google.com.br>

25- Os verbos brinquei, ri e aprendeu pertencem a que tempo verbal?

- a) presente do subjuntivo.
- b) presente do indicativo.
- c) futuro do indicativo.
- d) pretérito perfeito do indicativo.

R: D

H: Analisar a norma-padrão em funcionamento no texto.

C: Noção de tempo verbal, modo indicativo na narrativa.

Na questão 25 o gênero é a tira. É uma questão de conhecimento linguístico, haja vista sua concepção antiga da gramática, exigindo apenas a decodificação do texto verbal, na medida em que leva o aluno tão somente a reconhecer os tempos verbais de acordo com a gramática normativa. Observa-se que a tira propõe certo tipo de humor, uma reflexão além de uma crítica humorada sobre a escola, aspectos ignorados pela questão, que privilegia apenas o aspecto verbal/gramatical.

É possível concluir, ao analisarmos tais características da questão, que muito da riqueza interpretativa da tira foi negligenciada, e seu texto, pouco explorado,

sendo utilizado como pretexto para a proposição de uma questão tipicamente de análise gramatical.

Tendo em conta o propósito da questão, pode-se afirmar que seu enunciado e alternativas são claros e alcançam o objetivo a que se propõe, entretanto, não correspondem ao sugerido pelos PCN. Com relação à habilidade “A norma-padrão em funcionamento no texto”, é possível afirmar que identificar o tempo verbal das palavras não se relaciona a análise em funcionamento da norma padrão no texto.

Para uma conclusão sobre as questões da prova do 1º bimestre, apresenta-se um resumo das características das questões no quadro 8.

QUADRO 8 – Resumo das características da avaliação do 1º bimestre – 6º ano

Nº da questão	Gênero discursivo	Conhecimento exigido pela questão	Qualidade do enunciado da questão e das alternativas	Habilidade indicada e compatibilidade com a questão	Avaliação geral da questão
21	Tira	Compreensão leitora	Com relação a clareza e redação estão de acordo com o Guia de Elaboração de Questões.	Compreender informação explícita corresponde à questão	Não explorou características do gênero discursivo; a proposta de leitura foi prejudicada no que tange ao humor e à crítica.
22	Tira	Conhecimento linguístico	Palavra negativa no enunciado, o que não é indicado; alternativas estão claras e bem redigidas.	Analisar a norma-padrão em funcionamento não corresponde à habilidade adequada para o sugerido, desse modo, estaria relacionada a usos populares de forma linguística em oposição às formas da gramática normativa.	Cobra nomenclatura e classificação gramatical; abordagem de ensino não corresponde ao sugerido pela Proposta Curricular do Estado de São Paulo.
23	Tira	Conhecimento linguístico	O enunciado não faz nenhuma referência à leitura do não verbal; alternativas claras como sugere o Guia de Elaborações de Item.	Analisar a norma-padrão no texto corresponde à perspectiva atual de ensino e há compatibilidade com a questão.	Exige do leitor a percepção de um nível de leitura não verbal, para assim complementar o sentido expresso pelo texto verbal, mas isso não foi sugerido na questão.

24	Tira	Conhecimento linguístico	Enunciado claro e alternativas bem elaboradas	Analisar a norma-padrão no texto corresponde com o sugerido na questão.	Remete o leitor a uma correlação mais explícita com a nomenclatura e classificação gramatical; não faz relação alguma com o gênero discursivo tira.
25	Tira	Conhecimento linguístico	Elaboradas a partir de nomenclatura gramatical.	Analisar a norma-padrão no texto não corresponde ao sugerido pela questão; identificar o tempo verbal das palavras não se relaciona a análise em funcionamento da norma padrão no texto.	Não faz relação com o Gênero Discursivo utilizado; cobra nomenclatura e classificação gramatical; a tira propõe certo tipo de humor, uma reflexão; não foi explorada como deveria; usada como pretexto para questão de gramática.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

A análise dos dados das provas do 1º bimestre do 6º ano apresentou os seguintes resultados: Das cinco questões analisadas, sob a perspectiva da elaboração dos enunciados e das alternativas de respostas, pode-se dizer que em uma delas foi utilizada uma palavra negativa, em desacordo com os preceitos do Guia de Elaboração de Questões.

O gênero discursivo foi o mesmo escolhido para as cinco questões (a tira). Pode-se dizer que foi negado ao aluno o uso de uma variedade de gêneros discursivos. Em um bimestre, não é possível ou adequado que apenas o gênero tira tenha sido objeto de estudo. Os PCN recomendam muitos gêneros. Se o ensino de Língua Portuguesa se limitar a um único gênero durante todo um bimestre, o repertório dos alunos será muito restrito. Se outros gêneros foram abordados no bimestre, deveriam ter entrado nessa avaliação. Com certeza, houve uma falha nessa prova com relação à escolha do gênero discursivo para as cinco questões.

As habilidades exigidas: “Interpretar o texto a partir das informações explícitas” e “Analisar a norma-padrão em funcionamento no texto” não correspondem exatamente a nenhuma habilidade da Matriz de Referência da Prova Brasil (BRASIL, 2008). A primeira guarda certa semelhança com a habilidade “D1: Localizar informações explícitas em um texto”, dessa Matriz. Porém é importante ressaltar que, pela abordagem de leitura adotada nesta pesquisa, não é possível

interpretar um texto apenas a partir de informações explícitas. O conceito de “interpretação” não foi usado de forma satisfatória. A habilidade referente à norma padrão não existe na Matriz da Prova Brasil. Independentemente disso, poderia ter sido bem utilizada na avaliação, mas não foi. Quatro questões se propuseram a verificar essa habilidade, mas não foram formuladas adequadamente para isso.

Das cinco questões, quatro são de conhecimento linguístico e uma é de compreensão leitora. Essa de compreensão leitora exige apenas que o aluno decodifique informações para chegar à resposta correta e não explorou a leitura do não verbal, elemento tão importante no gênero discursivo tira. As questões de conhecimento linguístico baseiam-se mais no conhecimento da nomenclatura e da classificação gramatical do que nos efeitos de sentido que o elemento gramatical provoca no texto. Frente aos desafios de uma nova Educação transformadora, tais práticas pedagógicas ficam cada dia mais distantes do desejado para uma educação de qualidade. Todos os documentos oficiais incentivam o uso e formulação de questões com exigência maior na interpretação, inferência e envolvimento cognitivo dos alunos.

### **3.3 Prova do 6º ano, 2º bimestre de 2014**

A seguir, apresentam-se as cinco questões da Prova de Língua Portuguesa do 6º ano, do 2º bimestre de 2014, e suas respectivas análises, de acordo com os critérios já utilizados na análise das questões do 1º bimestre.

#### **3.3.1 Questão 21 e 22**

Leia o texto a seguir para responder às questões 21 e 22.

PRAIA

Rubem Braga

Publicado na Folha da Tarde, sábado, 13 de novembro de 1954.

Acordo cedo e vejo o mar se espreguiçando; o sol acabou de nascer. Vou para a praia; é bom chegar a esta hora em que a areia que o mar lavou ainda está limpinha, sem marca de nenhum pé. Amanhã está nítida no ar leve; dou um mergulho e essa água salgada me faz bem, limpa de todas as coisas da noite.

Era assim, pelas seis e meia, sete horas que a gente ia para a praia em Marataises. Naquele tempo diziam que era bom para a saúde; não sei se ainda dizem. Para mim tem um sabor tão antigo e todo novo, essa praia bem de manhã. Para um lado e outro diviso apenas dois ou três vultos distantes. Por que não vem mais gente à praia? Muita gente, é claro, tem de estar na cidade cedo; mas há um número imenso de funcionários e

pessoas de muitas profissões que nesta cidade onde se dorme tão cedo parece ter algum preconceito contra acordar cedo. Basta olhar qualquer edifício de Copacabana e Ipanema; às dez horas começam a se apagar as luzes, e meia hora depois da última sessão de cinema há edifícios inteiros completamente às escuras. O grosso da população ressona provincianamente às onze horas. Mas para vir à praia todo mundo parece ter medo de ser provinciano.

O leve calor do sol me reconforta. Chega uma senhora gorda com dois meninos e duas meninas. Senta-se no raso, e as duas crianças menores sobem pelos seus ombros e sua cabeça, chutam água e espuma, todos se riem na maior felicidade. Suas roupas de banho não são elegantes; devem ser como eu, gente do interior. Aparece depois um rapaz; mas é um atleta. Faz alguns minutos de ginástica, dá um mergulho, volta a fazer exercícios com a maior eficiência. Esse não é de nossa raça, os vagabundos matinais. Está ali a negócios: negócios de saúde ou atletismo, em todo caso negócio.

Eu, a senhora gorda e as quatro crianças nos entendemos. Levo duas crianças um pouco mar a dentro, para receberem algumas lambadas de onda. Dão gritos, dão risadas, sentem medo, sentem coragem. Somos gente do interior e somos, seguramente, boa gente.

21- Uma crônica é um texto geralmente curto, que fala sobre acontecimentos do dia a dia em uma linguagem leve e agradável. A partir dessas informações, podemos afirmar que a crônica “Praia”, de Rubem Braga,

- a) apresenta elementos da narrativa, como espaço (praia) e tempo (cedo).
- b) apresenta foco narrativo em 3ª pessoa.
- c) não apresenta personagens.
- d) apresenta longos trechos com diálogo.

R: A

H: Identificar traços característicos do gênero textual crônica narrativa.

C: Gênero textual crônica narrativa.

Na questão 21 o gênero é a crônica. O enfoque é no aspecto linguístico da organização textual da crônica – nesse caso, os elementos da narrativa. É uma questão de análise linguística, muito mais do que de compreensão do texto. O tema da crônica, a forma como foi abordado pelo cronista, qualquer compreensão sobre efeitos de sentido foram totalmente ignorados. O prazer de ler uma crônica foi zero.

Observou-se também o ano da publicação do texto, 1954. É uma crônica muito antiga. Isso é totalmente inadequado em um trabalho com esse gênero discursivo, pois a qualidade da crônica depende de o leitor sentir as emoções que o cronista coloca no texto, a respeito de algum tema atual. Para um aluno de 6º ano, ler uma crônica de 1954 pode gerar muita falta de conexão com a realidade do aluno. De acordo com a sugestão do Guia de Elaboração de Questões (BRASIL, 2003), os textos usados em avaliações devem ser da atualidade.

Quanto ao enunciado e alternativas, estão claras e bem elaboradas com relação ao que pretendem que o aluno responda: “Identificar características do gênero discursivo crônica narrativa”. O que não parece interessante é reduzir a leitura da crônica a uma das características da crônica, apenas uma relacionada à estrutura textual.

Um texto longo como esse deveria, de acordo com o Guia de Elaboração de Questões (BRASIL, 2003), ser numerado a cada cinco linhas, com a intenção de auxiliar o aluno na leitura e compreensão do texto.

22- Na frase “e as duas crianças menores sobem pelos seus ombros e sua cabeça”, o termo ‘as duas crianças menores’ pode ser substituído pelo pronome

a) Eu    b) Nós    c) Elas    d) Tu

R: C

H: Analisar a norma padrão em funcionamento no texto (pronomes).

C: Pronomes pessoais.

Na questão 22, ainda sobre a crônica, pode-se identificar o enfoque na compreensão de uma frase do texto, uma vez que a gramática foi utilizada para o aluno reconhecer o pronome existente na alternativa correta, exigindo que o leitor faça inferências contextuais mais simples, correlações gramaticais. Novamente, a compreensão do texto como um exemplar de um gênero discursivo ficou totalmente comprometida. Como uma questão específica de análise linguística, ela cumpre seu papel.

Quanto ao enunciado e alternativas de respostas, é possível dizer que estão claras e bem elaboradas de acordo com o propósito da questão. Observa-se ainda que “A norma padrão em funcionamento no texto” corresponde à perspectiva atual de ensino, privilegiando a compreensão, o que leva o leitor a identificar relações entre as partes do texto sem necessariamente fazer uso das regras da gramática normativa.

### 3.3.2 Questões 23 a 25

Para responder às questões de números 23 a 25, leia o poema abaixo.

Lampião e Lancelote [...]

Agora eu lhes apresento

Um grande cangaceiro



Nascido em nosso país  
Leal e bom companheiro  
Para uns foi criminoso  
Para outros justiceiro

Criado nas terras secas  
Vaqueiro trabalhador  
Cuidava de um ralo gado  
Com coragem e com valor  
Seu nome era Virgulino  
Mas um dia veio a dor

Ao ver seu pai baleado  
Ele partiu pra vingança  
À frente dos cangaceiros  
Se pôs logo em liderança  
Bando de cabras armados  
Ao inimigo com ganância\*!

Com este bando temido  
Atirava igual canhão  
Com seu rifle poderoso  
Tornava a noite um clarão  
Por isso todo orgulhoso  
Se chamou de lampião [...]

(\*Ganância significa um desejo grande de alcançar algum objetivo)

(Vilela, Fernando. Lampião e Lancelote, São Paulo: Cosac Naify, 2006)

23. O que levou o personagem do poema a se tornar um líder de cangaceiros foi

- |                             |                                |
|-----------------------------|--------------------------------|
| a) sua coragem e seu valor. | c) um bando de cabras armados. |
| b) a morte de seu pai.      | d) seu apelido de Lampião.     |

R: B

H: Interpretação de texto/ Inferência

C: Gênero textual poema narrativo.

Na questão 23 o gênero utilizado é o poema. Tal questão exige do aluno a compreensão leitora, na medida em que exige que se faça uma inferência para chegar à resposta correta (ao ver seu pai baleado – entende-se que foi morto). O

enunciado e as alternativas de respostas estão claros e bem elaborados, de acordo com o Guia de Elaboração de Questões (BRASIL, 2003), não obstante a ausência de numeração a cada cinco linhas, como preconiza o referido Guia.

A habilidade exigida “Interpretação de texto/ Inferência” está de acordo com o proposto na questão. Desse modo, além do aluno interpretar o poema, também infere o sentido que levou o personagem a vingar a morte do pai.

Leia a definição do dicionário Houaiss para a palavra “justiceiro”.

Justiceiro

adjetivo e substantivo masculino (sXIII)

1 -que ou aquele que faz justiça, ou que é partidário de uma justiça rigorosa;

2- que ou quem luta pela justiça, tomando a si a causa dos inocentes e desvalidos da sorte;

3 - que ou aquele que se arroga o direito de fazer justiça pelas próprias mãos.

Agora, leia os versos do poema.

“Para uns foi criminoso

Para outros justiceiro”

24. A palavra “justiceiro” foi utilizada para mostrar que o personagem era visto como alguém que

- a) respeitava muito a justiça.                      c) fazia justiça com as próprias mãos.  
b) julgava bandidos no tribunal.                d) justificava seus atos de vingança.

R: C

H: Saber procurar informações complementares em dicionários.

C: Compreensão do sentido das palavras (em contexto de dicionário, em contexto de uso).

Na questão 24, ainda sobre o poema, percebe-se a necessidade de compreensão leitora, uma vez que a questão exige que o aluno faça uma inferência a partir da definição de “justiceiro” do dicionário Houaiss, citado no enunciado, e do significado do vocábulo “justiceiro”, tal qual expresso no texto.

A habilidade exigida nesta questão é “Saber procurar informações complementares em dicionários”. A questão cumpre parcialmente sua proposta, na medida em que leva o aluno a comparar significados do dicionário com os significados do texto, mas não leva o aluno a “procurar informações em dicionários”,

como indica a habilidade que a questão procura testar. O aluno não consultou o dicionário.

25. “Ao inimigo com ganância!”

O ponto de exclamação ao final desse verso é utilizado para

- a) enfatizar a força da vingança.
- b) assustar o leitor com a situação criada.
- c) revelar surpresa com o desejo de vingança.
- d) expressar preocupação com a situação do inimigo.

R: A

H: Inferir sentido a partir dos sinais de pontuação.

C: Sinais de pontuação.

Na questão 25, ainda sobre o poema, remete-se o aluno à análise linguística, na medida em que exige fazer inferência quanto ao sentido do verso indicado. Desse modo, é possível ao aluno reconhecer o efeito decorrente dos recursos da pontuação, sem, entretanto, ter que nomear ou classificar as regras gramaticais.

Do enunciado e alternativas de respostas, pode-se dizer que estão claras e bem elaboradas. A habilidade exigida nesta questão, “Inferir sentido a partir dos sinais de pontuação”, é bem explorada na questão, que alcança o objetivo a que se propõe, em consonância com o sugerido nos Parâmetros Curriculares Nacionais e na Proposta Curricular do Estado de São Paulo.

O quadro a seguir resume as características das questões do 2º bimestre.

QUADRO 9 – Resumo das características do 2º bimestre – 6º ano

Nº da questão	Gênero discursivo	Conhecimento exigido pela questão	Qualidade do enunciado da questão e das alternativas	Habilidade indicada e compatibilidade com a questão	Avaliação geral da questão
21	Crônica	Conhecimento linguístico	Enunciado e alternativas estão de acordo com o Guia de Elaboração de Questões.	Identificar traços característicos do Gênero Discursivo Crônica está de acordo com o sugerido pela questão; exige do aluno conhecimentos prévios quanto à nomenclatura gramatical e	A característica da crônica explorada é de pouca relevância para a compreensão do gênero. Texto publicado em 1954; não foi usada a numeração em grupo de cinco linhas como recomendado pelo Guia de Elaboração de Questões; contudo, a falta da numeração

				classificação textual.	não inviabiliza a questão, mas facilitaria a leitura do aluno, caso houvesse.
22	Crônica	Compreensão leitora	Enunciado claro e alternativas bem redigidas.	Analisar a norma padrão corresponde com a questão.	Apresenta percepção atual de ensino privilegiando a compreensão do aspecto linguístico no texto.
23	Poema	Compreensão leitora	Enunciado claro e alternativas bem redigidas.	Interpretação de texto/inferência corresponde ao sugerido na questão.	Exige inferência e compreensão leitora; está de acordo com o sugerido nos PCN e Proposta Curricular do Estado de São Paulo. Considerada uma questão boa.
24	Poema	Compreensão leitora	Enunciado não condiz exatamente com a habilidade pretendida	Saber procurar informações complementares em dicionário cumpre parcialmente sua proposta.	Não leva o aluno a procurar informações em dicionários como indica a habilidade; leva o aluno a comparar significados do dicionário com os significados do texto relacionado à questão.
25	Poema	Conhecimento linguístico	Enunciado claro e alternativas bem redigidas.	Inferir sentido a partir dos sinais de pontuação, compatível com o esperado da questão.	Foi bem explorada e alcança o objetivo a que se propõe.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

A análise dos dados relativos ao 2º bimestre apresentou os seguintes resultados: as alternativas de respostas estão bem elaboradas e de clara compreensão, não deixando dúvidas que possam levar o aluno ao erro, como sugere o Guia de Elaboração de Questões, em todas as cinco questões analisadas. Quanto aos enunciados, somente uma questão apresenta desconformidade parcial com a habilidade indicada na questão.

As habilidades exigidas correspondem plenamente ao proposto em quatro questões, e parcialmente em apenas uma, no que tange ao uso de dicionários, na medida em que não leva o aluno efetivamente a usar um dicionário para obter informações. As habilidades não correspondem exatamente às relacionadas pela Matriz de Referência da Prova Brasil. Conclui-se que essa Matriz não é, de fato, a inspiração principal das avaliações dessa Rede Municipal de Ensino. As duas

únicas habilidades que se aproximam das habilidades D4 e D14 da Prova Brasil são: “Inferir sentido a partir dos sinais de pontuação” e “Interpretação de texto/ Inferência”.

Os gêneros escolhidos para as cinco questões foram crônica e poema, em uma disposição de dois e três. Mais uma vez limitou-se o universo de possibilidades, quando da escolha de apenas dois gêneros, mas a prova desse bimestre melhorou em relação ao bimestre anterior, nesse aspecto de diversificação do gênero discursivo. As questões privilegiaram a compreensão leitora (três questões), o que exigiu que o aluno fizesse mais inferências, aproximando-se, assim, do sugerido pelos PCN. As questões de análise linguística exploraram bem efeitos de sentido no texto.

A escolha do gênero discursivo crônica foi apropriado, porém poderia ter sido usado um texto de publicação mais recente. Isso vai contra a essência do gênero crônica e do prazer que a leitura desse gênero pode causar. Por causa desse aspecto, o conceito de gênero discursivo foi totalmente perdido nessas questões.

### **3.4 Prova do 6º ano, 3º bimestre de 2014**

A seguir, apresentam-se as cinco questões da Prova do 6º ano do 3º bimestre de 2014, e suas respectivas análises, de acordo com os critérios de análise estabelecidos no início deste capítulo.

#### **3.4.1 Questões de 21 a 24**

Leia atentamente o texto abaixo para responder às questões de 21 a 24.

A Lenda do Santo que pecou

Em São Sebastião, morava um homem que se chamava Benedito Lopes. Este caçara era temido por todos, principalmente quando bebia: ficava agressivo, brigava com todo mundo e sempre que passava em frente à Igreja ele insultava São Sebastião com palavrões.

O padre, preocupado, dava constantes conselhos a Benedito. Explicava que um dia São Sebastião poderia castigá-lo. Esse não escutava o conselho.

Certo dia Benedito foi encontrado morto na frente da Igreja. Quem poderia ter assassinado um homem tão temido? Só São Sebastião teria esta coragem.

O Santo foi acusado de assassinado pela população e foi a julgamento. Depois de dois dias de julgamento e de depoimentos prestados, o Santo foi acusado e condenado

à prisão por cinco anos. Durante cinco anos o Santo ficou preso na cadeia local, e só saía para as procissões e, assim mesmo, escoltado por policiais.

Após ter cumprido sua penalidade, o Santo voltou à Igreja de São Gonçalo.

21 - Assinale a alternativa que apresenta, em ordem, os acontecimentos ocorridos no texto.

a) Benedito Lopes era muito agressivo e insultava São Sebastião com palavrões./ O padre aconselhava Benedito a não insultar o santo./ Benedito foi encontrado morto na frente da igreja./ O santo foi acusado de assassinato e condenado à prisão./ Após cumprir a pena, o santo voltou à igreja.

b) São Sebastião era muito agressivo e insultava Benedito com palavrões./ O delegado aconselhava São Sebastião a não insultar Benedito./ São Sebastião foi encontrado morto na frente da igreja./ Benedito foi acusado de assassinato e condenado à prisão./ Após cumprir a pena, Benedito voltou à igreja.

c) Após cumprir a pena, o santo voltou à igreja./ Benedito foi encontrado morto na frente da igreja./ Benedito Lopes era muito agressivo e insultava São Sebastião com palavrões./ O santo foi acusado de assassinato e condenado à prisão./ O padre aconselhava Benedito a não insultar o santo.

d) Benedito Lopes era muito agressivo e insultava São Sebastião com palavrões./ O santo aconselhava Benedito a não insultar o padre./ Benedito foi encontrado morto na frente da igreja./ O padre foi acusado de assassinato e condenado à prisão./ Após cumprir a pena, o padre voltou à igreja. (Não tem fonte na prova original)

R: A

H: Reconhecer o processo de composição textual como um conjunto de ações interligadas.

C: Composição textual.

Na questão 21 o gênero utilizado é a lenda. A questão é de compreensão leitora, uma vez que é fundamental que o aluno faça inferências a partir do texto. Das alternativas de respostas, pode-se dizer que, apresentam uma quantidade excessiva de informações, em desacordo com o que preconiza o Guia de Elaborações de Questões (BRASIL, 2003). O enunciado, por outro lado, acompanha os norteamentos sugeridos, e dele pode-se dizer que está claro e atinge o objetivo a que se propõe.

A habilidade exigida na questão é “Reconhecer o processo de composição textual como um conjunto de ações interligadas”, e, nesse sentido, pode-se também dizer que atinge o objetivo a que se propõe, na medida em que é possível ao aluno compreender o texto e inferir a partir dele.

22 - Os verbos, geralmente, representam ações. Assinale a alternativa que apresenta apenas verbos.

- a) São Sebastião/ igreja/ palavrões/ Benedito.
- b) Agressivo/ temido/ São Sebastião/ prisão.
- c) Morava/ brigava/ explicava/ escutava.
- d) Em/ que/ se/ o.

R: C

H: Identificar as classes gramaticais da palavra em um texto.

C: Verbos.

Na questão 22, ainda sobre o gênero lenda, pode-se observar que o enfoque é no conhecimento linguístico, com uma concepção antiga da gramática. Tal característica é perceptível claramente no propósito da questão, uma vez que exige o conhecimento do conceito de verbo e o reconhecimento dos verbos, de acordo com a gramática normativa. Nenhuma compreensão do texto é exigida para encontrar a resposta correta, nem é necessário ler o texto para responder a essa pergunta.

Do enunciado e alternativas de respostas, pode-se dizer que estão claras e objetivas, dentro da proposição apresentada.

A habilidade exigida na questão é “Identificar as classes gramaticais da palavra em um texto”, e dela pode-se dizer que corresponde à perspectiva antiga de ensino, que, como se sabe, privilegia o conhecimento da nomenclatura gramatical em detrimento da análise da função dos sentidos da palavra no texto.

23 - No texto, os conselhos do padre ao Benedito aparecem em discurso indireto. Em discurso direto, esse conselho poderia ser escrito assim:

- a) “Explicava que São Sebastião um dia poderia castigá-lo.”
- b) “São Sebastião, o santo pode castigar você!”
- c) “Padre, o santo pode me castigar?”
- d) “Benedito, cuidado!! Um dia o santo pode castigar você!!”

R: D

H: Compreender aspectos linguísticos em funcionamento no texto narrativo (discurso direto e indireto)

C: Discurso direto e discurso indireto.

Na questão 23, ainda sobre A lenda do santo que pecou, pode-se observar que o enfoque é na análise linguística. O aluno somente decodifica. A questão exige do aluno conhecimento gramatical referente ao uso dos sinais de pontuação, além do uso dos pronomes pessoais do caso reto e advérbios, pois a passagem de um discurso para outro discurso exige alterações gramaticais importantes. Desse modo, se o aluno reconhece os discursos direto e indireto, torna-se desnecessário ler o texto para responder a essa pergunta.

O enunciado e as alternativas de respostas estão alinhados com o Guia de Elaboração de Questões (BRASIL, 2003), e deles pode-se dizer, portanto, que estão claros e bem elaborados.

A habilidade exigida na questão é “Compreender aspectos linguísticos em funcionamento no texto narrativo (discurso direto e indireto)”. Essa habilidade não corresponde à questão. Considerando-se que o aluno responde a questão sem ler o texto, portanto, nenhuma compreensão do texto é exigida para encontrar a resposta correta.

24 - Leia novamente este trecho da lenda: “Este caiçara era temido por todos, principalmente quando bebia (...)”.

Segundo o dicionário Houaiss, caiçara significa “natural ou habitante de localidade litorânea; praiano” (Regionalismo: São Paulo).

Isso significa que, no texto “A Lenda do Santo que pecou”, Benedito era um personagem:

- |                              |                            |
|------------------------------|----------------------------|
| a) do sertão nordestino.     | c) que morava no Amazonas. |
| b) de uma cidade do litoral. | d) que vivia no Pantanal.  |

R: B

H: Estabelecer relação entre as classes gramaticais em uso no texto.

C: Substantivo/Adjetivo.

Na questão 24, o gênero discursivo é a lenda e exige do aluno compreensão leitora, uma vez que exige inferir a resposta a partir do significado de “caiçara” apresentado pelo dicionário (Houaiss, no caso). É uma inferência bastante simples, baseada em palavras sinônimas: litorâneo, praiano, cidade do litoral.

Quanto ao enunciado, está confuso, apresenta muitas informações desnecessárias. As alternativas de respostas, pode-se dizer que estão claras e bem



elaboradas. A habilidade exigida na questão é “Estabelecer relação entre as classes gramaticais em uso no texto”, e nesse sentido, pode-se dizer que está em desacordo com o proposto na questão, que seria verificar a capacidade de o leitor de inferir significado a partir de uma palavra que desconhece ou da pesquisa do seu significado no dicionário.

Consumo consciente será inserido na grade curricular de alunos da rede municipal

Xxx XXXXXXXXX, segunda-feira, 16 de junho de 2014



Capacitação ensina como distinguir necessidade de consumo e desejo de consumo.

A Fundação Procon de São Paulo, em parceria com a Secretaria da Educação xxxxxxxxxx, promoveu na última sexta-feira (13), uma capacitação presencial de multiplicadores que abrangeu as diversas diretrizes do consumo consciente entre crianças e jovens. O curso foi destinado a diretores e coordenadores do fundamental I e II.

O encontro faz parte do projeto “Saber Consumir”, que tem por objetivo instrumentalizar e incentivar o desenvolvimento de atividades práticas nas escolas, onde os participantes possam reconhecer as relações de consumo que estabelecem no seu cotidiano e os interesses e influências do mercado produtor sobre suas escolhas. (...)

A coordenadora da EM xxxxxxxxxx, xxxxxxxxxx, salientou que a capacitação realizada pelo Procon vai ter resultados dentro e fora da escola. “Nós mesmos, professores, podemos levar estas diretrizes para nossa vida pessoal, nossa família. O

tema é interessante e necessário neste momento em que a sociedade está se tornando cada vez mais consumista”. (BR). Fonte: Depto de Comunicação.

### 3.4.2 Questão 25

25 – Qual é a principal função do texto?

- a) Contar uma história sobre a juventude consumista.
- b) Orientar os jovens sobre o perigo do consumo desenfreado.
- c) Apresentar uma capacitação promovida pela Secretaria da Educação e pela Fundação Procon para os diretores e coordenadores da rede.
- d) Descrever as etapas do projeto que será desenvolvido pela Secretaria da Educação com crianças e adolescentes.

R: C

H: Reconhecer a função social de um texto informativo.

C: Texto informativo (notícia).

Na questão 25, o gênero discursivo é notícia. Exige do aluno a compreensão leitora, uma vez que solicita que o leitor faça uma inferência para que ele reconheça o objetivo do texto e identifique sua finalidade. Pode-se dizer que, a questão encontra-se em desacordo com as propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais, visto que a escolha do texto prejudicou a questão com uma notícia de temática inadequada para alunos de 6º ano, uma vez que é direcionada a diretores e coordenadores da rede municipal, apresentando um estilo de notícia sem muita circulação.

O enunciado e as alternativas de respostas são claras e cumprem a função a qual se propõe, em concordância com o sugerido no Guia de Elaboração de Questões (BRASIL, 2003), e com as perspectivas atuais de ensino-aprendizagem.

A habilidade relativa à questão é “Reconhecer a função social de um texto informativo”, e, neste sentido, atinge o objetivo a que se propõe.

O quadro a seguir resume as características das questões do 3º bimestre

QUADRO 10 – Resumo das características do 3º bimestre – 6º ano

Nº da questão	Gênero discursivo	Conhecimento exigido pela questão	Qualidade do enunciado da questão e das alternativas	Habilidade indicada e compatibilidade com a questão	Avaliação geral da questão
21	Lenda	Compreensão leitora	As alternativas de respostas	Reconhecer o processo de	A questão apresenta excesso de

			apresentam uma quantidade excessiva de informações. O enunciado é claro e bem elaborado.	composição textual como um conjunto de ações interligadas; atinge o objetivo a que se propõe.	informações nas alternativas, o que dificulta a compreensão plena por parte do aluno.
22	Lenda	Conhecimento linguístico	As alternativas de respostas são claras, no entanto apresentam uma quantidade excessiva de informações. O enunciado é claro e bem elaborado.	Identificar as classes gramaticais da palavra em um texto corresponde ao que a questão sugere.	Não explora a compreensão leitora; exige conceitos gramaticais e reconhecimento dos verbos; abordagem de ensino não corresponde ao sugerido pela Proposta Curricular do Estado de São Paulo.
23	Lenda	Conhecimento linguístico	claras e bem elaboradas.	Compreender aspectos linguísticos em funcionamento no texto narrativo (discurso direto e indireto) não tem relação com a questão.	Exige conhecimento gramatical; não explora a compreensão como sugerido na habilidade; o aluno não precisa ler o texto para responder a questão; não tem referência com o gênero discursivo apresentado.
24	Lenda	Compreensão leitora	O enunciado está confuso, muitas informações desnecessárias; Alternativas claras e bem elaboradas.	A habilidade Estabelecer relação entre as classes gramaticais em uso no texto está em desacordo com o proposto na questão; seria verificar a capacidade de o leitor de inferir significado a partir de uma palavra que desconhece ou da pesquisa do seu significado no dicionário.	Não existe relação entre as classes gramaticais e sim com palavras sinônimas.
25	Notícia	Compreensão leitora	Enunciado e alternativas estão de acordo com o que preconiza o Guia de Elaboração de Questões.	A habilidade Reconhecer a função social de um texto informativo está de acordo com o solicitado na questão.	Em desacordo com as propostas dos PCN; a escolha do texto não foi adequada; notícia de frases longas; temática inadequada para alunos de 6º ano.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

A análise dos dados relativos ao 3º bimestre apresentou os seguintes resultados: as alternativas de respostas, em duas questões, têm uma quantidade excessiva de informações. No que tange aos enunciados, em uma questão, tornou-se confuso devido ao excesso de informações. Os gêneros discursivos selecionados para as cinco questões foram lenda e notícia, em uma disposição de quatro e uma. Observa-se, novamente, que se limitou o universo de possibilidades, quando da escolha de apenas dois gêneros discursivos. A notícia base para a questão 25 foi considerada inadequada, pois não era de um jornal de circulação normal, não era sobre fato normalmente abordado no jornalismo; era de um assunto muito específico para professores, de uma fonte de informação não muito clara, de nenhum interesse para alunos dessa faixa etária.

Quatro questões privilegiaram a compreensão leitora, o que exige que o aluno faça mais inferências, desse modo, chegando mais próximo do sugerido pelos PCN. Foi usada somente uma questão de conhecimento linguístico, com uma perspectiva antiga de ensino, priorizando o ensino de gramática. Portanto, encontra-se em desacordo com o sugerido pela Proposta Curricular do Estado de São Paulo.

Nas habilidades exigidas, três questões correspondem plenamente ao proposto e duas estão em desacordo com o sugerido, tendo em vista que, “Compreender aspectos linguístico em funcionamento no texto narrativo”, não tem nenhuma relação com o proposto na questão, uma vez que o aluno não precisa recorrer ao texto para responder a questão. Desse mesmo modo, no que tange à segunda questão, a habilidade que seria “Estabelecer relação entre as classes gramaticais em uso em um texto”, não está de acordo com o sugerido na questão, pois não existe relação entre as classes gramaticais, tendo em vista que a habilidade provável seria “Verificar a capacidade de o leitor de inferir significado a partir de uma palavra que desconhece ou da pesquisa do seu significado no dicionário”. Também nesse bimestre se observa um distanciamento das habilidades avaliadas pela Prova Brasil (ver quadro 3, nas páginas 42-43).

### 3.5 Prova do 6º ano, 4º bimestre de 2014

A seguir, apresentam-se as cinco questões da Prova do 6º ano do 4º bimestre de 2014, e suas respectivas análises, de acordo com os mesmos critérios de análise utilizados nas seções anteriores:

- a) Identificação do gênero discursivo utilizado como base para a questão.
- b) Identificação do conhecimento exigido pela questão: nível de compreensão leitora (decodificação ou inferência) ou conhecimento linguístico (gramática na concepção antiga ou análise linguística).
- c) Avaliação da qualidade do enunciado da questão e das alternativas propostas em termos de clareza e precisão.
- d) Verificação da habilidade indicada, na versão da prova para o professor, e sua correspondência com a questão.

Leia atentamente o texto abaixo para responder às questões a seguir.

A bola

Luis Fernando Veríssimo

O pai deu uma bola de presente ao filho. Lembrando o prazer que sentira ao ganhar a sua primeira bola do pai. Uma número 5 sem tento oficial de couro. Agora não era mais de couro, era de plástico. Mas era uma bola.

O garoto agradeceu, desembulhou a bola e disse "Legal!". Ou o que os garotos dizem hoje em dia quando gostam do presente ou não querem magoar o velho. Depois começou a girar a bola, à procura de alguma coisa.

- Como é que liga? - perguntou.

- Como, como é que liga? Não se liga.

O garoto procurou dentro do papel de embrulho.

- Não tem manual de instrução?

O pai começou a desanimar e a pensar que os tempos são outros. Que os tempos são decididamente outros.

- Não precisa manual de instrução.

- O que é que ela faz?

- Ela não faz nada. Você é que faz coisas com ela.

- O quê?

- Controla, chuta...

- Ah, então é uma bola.

- Claro que é uma bola.

- Uma bola, bola. Uma bola mesmo. (...)

Comédias para ler na escola. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

#### 3.5.1 Questões 21 a 22

21 - Segundo o texto, como o garoto reagiu ao receber a bola do pai?

- a) Ficou muito feliz com o presente, como qualquer menino de sua idade, e foi logo para o campinho de futebol brincar com os amigos.
- b) Ficou um pouco confuso, pois parecia esperar um brinquedo eletrônico.
- c) Agradeceu o presente ao pai, porém não entendeu muito bem a utilidade de uma bola.
- d) Ficou decepcionado e brigou com o pai, querendo devolver o presente.

R: B

H: Reconhecer no texto indícios de intencionalidade do autor.

C: Interpretação de texto.

A questão 21 utiliza o gênero discursivo crônica. Pode-se dizer que é de compreensão leitora e exige que o aluno faça uma inferência sobre os fatos ocorridos no texto.

Do enunciado pode-se dizer que está claro e corresponde à perspectiva atual da Educação no Brasil. No entanto, Verifica-se que as alternativas de respostas, estão em desacordo com o sugerido no Guia de Elaboração de Questões (BRASIL, 2003), pois apresenta duplicidade quanto à alternativa de resposta correta, podendo ser consideradas as letras B e C como corretas.

A questão atinge seu objetivo no que tange à habilidade exigida, que seria “Reconhecer no texto indícios de intencionalidade do autor”.

22- No trecho “ - Como é que liga?-perguntou.”,aparecem as falas de quem?

- a) Do pai do menino e do narrador.
- b) Do menino e do pai.
- c) Do menino e do narrador.
- d) Do pai e do vendedor.

R:C

H: Inferir e reconhecer elementos da narrativa.

C: Discurso direto e indireto.

A questão 22 ainda é sobre a crônica. Pode-se dizer ser de compreensão leitora, pois leva o aluno a fazer inferências utilizando seus conhecimentos prévios para identificar elementos composicionais do texto, além das falas das personagens e as relações entre elas na construção da narrativa.

O enunciado da questão, bem como as alternativas de resposta são claras e bem elaboradas, como sugerido no Guia de Elaboração de Questões (BRASIL, 2003).

A habilidade exigida do aluno na questão corresponde à pretendida pela questão: “inferir e reconhecer elementos da narrativa”. Assim, atinge o objetivo a que se propõe.

### 3.5.2 Questões 23 a 25

Leia a história em quadrinhos para responder às questões de 23 a 25.



ZIRALDO. *O Menino Maluquinho*. O Globo, Rio de Janeiro, 3 set. 2005. Globinho

23–Como o pai do Maluquinho reagiu às travessuras do filho?

- Decidiu não comparecer ao trabalho naquele dia.
- Interessou-se pelas informações recebidas sobre as suas coisas.
- Resolveu participar da brincadeira do filho.
- Zangou-se muitíssimo com as travessuras do menino.

R: D

H: Formular hipóteses de sentido a partir de informações do texto verbal e não verbal.

C: Interpretação de texto.

A questão 23 utiliza o gênero discursivo tira. É de compreensão leitora, pois exige do aluno uma inferência no último quadrinho, com relação à linguagem não verbal. Deste modo, observa-se que para o aluno chegar à resposta correta “zangou-se muito com as travessuras do menino”, faz-se necessário identificar sentimentos do pai expressos através da imagem.

Do enunciado pode-se dizer que está claro e bem redigido, de acordo com o atual entendimento educacional. Quanto às alternativas de respostas foi usado o verbo “zangou-se” para expressar a reação do pai. Pode-se dizer que é uma palavra de pouco uso no cotidiano do aluno, desse modo, pode induzi-lo ao erro.

A habilidade exigida pela questão é “formular hipóteses de sentido a partir de informações do texto verbal e não verbal”, e, nesse sentido, pode-se dizer que atinge o objetivo a que se propõe, uma vez que exige a capacidade de decodificar e inferir, a um só tempo, capturando, assim, o sentido expresso pela tira.

24 – Por que Maluquinho declarou que “agora vou ser o domador”?

- a) A doma traria mais emoção ao espetáculo.
- b) A platéia aprecia um número de doma.
- c) O pai estava uma fera com ele.
- d) Um circo sempre precisa de um domador.

R: C

H: Reconhecer no texto indícios de intencionalidade do autor.

C: Figuras de linguagem (ambiguidade).

A questão 24 também é sobre o gênero discursivo a tira. É de compreensão leitora e exige que o aluno faça uma inferência no último quadrinho, ou seja, que o aluno perceba a raiva expressada pelo pai do Menino Maluquinho. Ele ficou “uma fera”. Será necessário analisar a expressão facial do pai no último quadrinho.

Do enunciado e alternativas de respostas, pode-se dizer claras e bem elaboradas. A questão atinge seu objetivo no que tange à habilidade exigida, que seria “Reconhecer no texto indícios de intencionalidade do autor”, muito embora a análise de figuras de linguagem (metáforas) não seja um conteúdo de fácil domínio ao aluno de 6º ano. Deste modo, verifica-se a possibilidade do aluno ter errado a questão por falta de conhecimento necessário para perceber a ambiguidade.

25 - No último quadrinho, o que indica o ponto de exclamação usado após a fala do pai?

- a) A calma do pai do Menino Maluquinho.
- b) A surpresa do pai do Menino Maluquinho.
- c) A compreensão do pai do Menino Maluquinho.
- d) A raiva do pai do Menino Maluquinho.



R: D

H: Reconhecer no texto indícios de intencionalidade do autor.

C: Pontuação.

A questão 25, como as anteriores, exige a compreensão leitora do aluno, ao levá-lo a identificar o efeito decorrente do uso da pontuação.

O enunciado e as alternativas de respostas estão claras e em consonância com o preconizado pelo Guia de Elaboração de Questões (BRASIL, 2003).

A habilidade exigida é “Reconhecer no texto indícios de intencionalidade do autor”. Nesse sentido, não atinge o objetivo a que se propõe, pois a habilidade correspondente seria “Identificar o efeito de sentido decorrente do uso de pontuação”, de modo que o aluno pudesse identificar os efeitos da pontuação em situações comunicativas.

O quadro a seguir resume as características das questões do 4º bimestre.

QUADRO 11 - Resumo das características do 4º bimestre – 6º ano

Nº da questão	Gênero discursivo	Conhecimento exigido pela questão	Qualidade do enunciado da questão e das alternativas	Habilidade indicada e compatibilidade com a questão	Avaliação geral da questão
21	Crônica	Compreensão leitora	Enunciado está bem elaborado; as alternativas estão em desacordo com o Guia de Elaboração de Questões; Duas alternativas consideradas corretas.	Reconhecer no texto indícios de intencionalidade do autor e nesses termos cumpre a função a que se propõe.	Foi prejudicada pela duplicidade da opção de resposta.
22	Crônica	Compreensão leitora	Claras e bem elaboradas como recomenda o Guia de Elaboração de Questões.	A habilidade Inferir e reconhecer elementos da narrativa corresponde ao solicitado na questão.	Considerada boa por estar de acordo com o Guia de Elaboração de Questões e da Proposta Curricular do Estado de São Paulo.
23	Tira	Compreensão leitora	Enunciado claro e bem elaborado; nas alternativas de respostas foi usado o verbo “zangou-se”; parece inadequado tendo	Formular hipótese de sentido a partir de informações do texto verbal e não verbal atinge o objetivo a que se propõe, uma vez que exige a	Não explorou características do gênero discursivo apresentado na questão.

			em vista, o pouco uso no cotidiano do aluno.	capacidade de decodificar e inferir, capturando assim o sentido expresso pela tira.	
24	Tira	Compreensão leitora	Estão claras e bem redigidas como sugere o Guia de Elaboração de Questões.	Reconhecer no texto indícios de intencionalidade do autor está de acordo com o sugerido na questão.	Não foi sugerido ao aluno a leitura do não verbal do gênero discursivo Tira.
25	Tira	Compreensão leitora	O enunciado e alternativas de respostas estão em desacordo com a habilidade sugerida na questão.	A habilidade exigida é "Reconhecer no texto indícios de intencionalidade do autor", nesse sentido, não atinge o objetivo a que se propõe, pois a habilidade correspondente seria "Identificar o efeito de sentido decorrente do uso de pontuação", de modo que o aluno pudesse identificar os efeitos da pontuação em situações comunicativas.	A questão foi prejudicada pelo fato de a habilidade não corresponder ao solicitado na questão.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

A análise dos dados relativos ao 4º bimestre apresentou os seguintes resultados: as alternativas de respostas estão em desacordo com o Guia de Elaboração de Questões, que sugere uma única alternativa correta. Foram apresentadas duas possibilidades de respostas corretas na questão 21. Além disso, foi usada palavra que não faz parte do cotidiano do aluno, deixando margem à dúvidas que podem levá-lo ao erro. No que tange os enunciados, estão bem elaborados e são de clara compreensão.

O gênero discursivo foi o mesmo escolhido para três questões (a tira) e para duas questões (a crônica). Nesse sentido, pode-se dizer que o conteúdo da prova poderia ter sido melhorado com relação a escolha dos gêneros discursivos. Nesse caso, se o conteúdo do bimestre repete gêneros discursivos estudados em bimestres anteriores, é um problema porque indica que o aluno não progride no seu repertório de conhecimentos. Não é objetivo desta pesquisa analisar o conteúdo programático da escola, mas cabe aqui observar a repetição dos gêneros discursivos, em detrimento a tantos outros sugeridos pelos PCN.

Apesar desse problema, elogia-se o fato de que se enfocou a compreensão leitora em todas as questões, exigindo que o aluno fizesse mais inferências. Desse modo, a avaliação aproximou-se mais do sugerido pelos PCN, que incentivam o uso e formulação de questões com exigência maior na interpretação, inferência e envolvimento cognitivo dos alunos.

A comparação das habilidades efetivamente exigidas pela questão com o que a questão indicava para o professor que seria a habilidade exigida mostrou problemas. A quinta questão não correspondeu à habilidade indicada. A primeira questão apresentou duas alternativas corretas. A habilidade de “Reconhecer no texto indícios de intencionalidade do autor” é a única que se aproxima das habilidades da Prova Brasil “D9: Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros” ou talvez de “D10: Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor”. Fica difícil estabelecer uma correlação exata porque não fica claro o que essa avaliação municipal entende por “intencionalidade do autor”. De toda forma, fica confirmado que as questões não se baseiam estritamente na Matriz da Prova Brasil.

Todas as questões são de compreensão leitora e buscaram verificar habilidade de acordo com o que preconizam os PCN e Proposta Curricular do Estado de São Paulo.

### **3.6 Conclusão sobre as questões das avaliações do 6º ano**

Em virtude do mencionado anteriormente, apurou-se que, no 1º bimestre, o enfoque foi no conhecimento linguístico, exigindo do aluno somente a decodificação. Desse modo, foi apresentada uma forma tradicional de ensino, com o enfoque na gramática. No 2º bimestre foi privilegiada a compreensão leitora e análise linguística, exigindo do aluno a inferência e com uma relação mais próxima das propostas de ensino atuais, como recomendam os PCN. No que tange ao gênero discursivo utilizado nesses dois bimestres, pode-se dizer que não foi aproveitada a diversidade de gênero discursivo por causa da escolha de apenas um gênero discursivo na primeira prova e dois gêneros discursivos na segunda, limitando assim, a oportunidade de uso de tantos outros.

No que diz respeito ao 3º bimestre, pode-se dizer que as questões melhoraram em relação ao 1º bimestre e ao 2º bimestre, pois foi exigido do aluno

mais compreensão leitora e inferências. Pode-se dizer que, em mais um bimestre a diversidade de gêneros discursivos não foi aproveitada como sugerem os PCN, pois foram usados somente dois gêneros discursivos. Foi observado também que em uma questão o gênero discursivo apresentado não tem nenhuma ligação com a questão, como também, não exige do aluno a leitura e compreensão do texto.

Do ponto de vista das novas perspectivas da educação atual, pode-se dizer que a prova do 4º bimestre é a que se encontra mais aproximada do que preconizam os PCN, a Proposta Curricular do Estado de São Paulo e o Guia de Elaboraões de Questões. Nesse bimestre, a compreensão leitora foi privilegiada em todas as questões, com exigência maior na interpretação e inferência, diferentemente dos 1º, 2º e 3º bimestres, que se exploraram mais o conhecimento linguístico, com uma concepção antiga de ensino.

Entretanto, quanto à escolha dos gêneros discursivos, a falha se repete no 4º bimestre, igualmente aos três bimestres anteriores: somente dois gêneros discursivos foram usados nesse bimestre. Constatou-se a repetição desnecessária do gênero discursivo “tira” em três questões, sendo que tal gênero já havia sido usado em todas as questões referentes ao 1º bimestre. Como esse não é um gênero discursivo com tantos recursos linguístico, textuais ou de temática, não se justifica que tenha sido usado em tanta quantidade.

Independentemente de alguns problemas existentes na prova do 4º bimestre – uma habilidade indicada na prova não corresponder ao sugerido; duas alternativas corretas na mesma questão –, o 4º bimestre foi o que melhor se aproximou das novas perspectivas da educação atual, segundo os documentos de ensino citados.

## CONCLUSÃO

Esta pesquisa de mestrado teve por proposta analisar as características de provas de Língua Portuguesa aplicadas a alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, em uma Rede Municipal de Ensino, de um Município do Estado de São Paulo, no ano de 2014. Os objetivos propostos foram: 1) fazer um levantamento dos gêneros discursivos utilizados como base para as questões; 2) identificar o conhecimento exigido pela questão (nível de compreensão leitora ou conhecimento linguístico); 3) avaliar a qualidade dos enunciados das questões e das alternativas propostas em termos de clareza e precisão; 4) verificar se as habilidades indicadas, na versão da prova para o professor, correspondem às questões.

A análise das características das 20 questões de prova selecionadas, correspondentes a quatro bimestres, teve como base a compreensão leitora numa concepção sociocognitiva de leitura, o conceito bakhtiniano de gênero discursivo e o conceito de habilidades de leitura. Objetivou-se a:

- a) Identificação do gênero discursivo utilizado como base para a questão.
- b) Identificação do conhecimento exigido pela questão: nível de compreensão leitora (decodificação ou inferência) ou conhecimento linguístico (gramática na concepção antiga ou análise linguística).
- c) Avaliação da qualidade do enunciado da questão e das alternativas propostas em termos de clareza e precisão.
- d) Verificação da habilidade indicada, na versão da prova para o professor, e sua correspondência com a questão.

O quadro 12 a seguir resume as conclusões da análise.

QUADRO 12 – Síntese das características das avaliações dos quatro bimestres de 2014

Bimestre Nº da questão	Gênero discursivo	Conhecimento exigido pela questão	Avaliação geral da questão
1º bim. 21	Tira	Compreensão Leitora	Não explorou características do gênero discursivo; a proposta de leitura foi prejudicada no que tange ao humor e à crítica.
1º bim. 22	Tira	Conhecimento linguístico	Cobra nomenclatura e classificação gramatical; abordagem de ensino não corresponde ao sugerido pela Proposta Curricular do Estado de São Paulo.
1º bim. 23	Tira	Conhecimento linguístico	Exige do leitor a percepção de um nível de leitura não verbal, para assim complementar o sentido expresso pelo texto verbal, mas isso não foi sugerido na questão.
1º bim. 24	Tira	Conhecimento linguístico	Remete o leitor a uma correlação mais explícita com a nomenclatura e classificação gramatical; não faz relação alguma com o gênero discursivo tira.
1º bim. 25	Tira	Conhecimento linguístico	Não faz relação com o Gênero Discursivo utilizado; cobra nomenclatura e classificação gramatical; a tira propõe certo tipo de humor, uma reflexão; não foi explorada como deveria; usada como pretexto para questão de gramática.
2º bim. 21	Crônica	Conhecimento linguístico	A característica da crônica explorada é de pouca relevância para a compreensão do gênero. Texto publicado em 1954; não foi usada a numeração em grupo de cinco linhas como recomendado pelo Guia de Elaboração de Questões; contudo, a falta da numeração não inviabiliza a questão, mas facilitaria a leitura do aluno, caso houvesse.
2º bim. 22	Crônica	Compreensão leitora	Apresenta percepção atual de ensino privilegiando a compreensão do aspecto linguístico no texto.
2º bim. 23	Poema	Compreensão leitora	Exige inferência e compreensão leitora; está de acordo com o sugerido nos PCN e Proposta Curricular do Estado de São Paulo. Considerada uma questão boa.
2º bim. 24	Poema	Compreensão leitora	Não leva o aluno a procurar informações em dicionários como indica a habilidade; leva o aluno a comparar significados do dicionário com os significados do texto relacionado à questão.
2º bim. 25	Poema	Conhecimento linguístico	Foi bem explorada e alcança o objetivo a que se propõe.
3º bim. 21	Lenda	Compreensão leitora	A questão apresenta excesso de informações nas alternativas, o que dificulta a compreensão plena por parte do aluno.
3º bim. 22	Lenda	Conhecimento linguístico	Não explora a compreensão leitora; exige conceitos gramaticais e reconhecimento dos verbos; abordagem de ensino não corresponde ao sugerido pela Proposta Curricular do Estado de São Paulo.
3º bim. 23	Lenda	Conhecimento linguístico	Exige conhecimento gramatical; não explora a compreensão como sugerido na habilidade; o aluno não precisa ler o texto para responder a questão; não tem referência com o gênero discursivo apresentado.
3º bim. 24	Lenda	Compreensão leitora	Não existe relação entre as classes gramaticais e sim com palavras sinônimas.
3º bim. 25	Notícia	Compreensão leitora	Em desacordo com as propostas dos PCN; a escolha do texto não foi adequada; notícia de frases longas; temática inadequada para alunos de 6º ano.
4º bim. 21	Crônica	Compreensão leitora	Foi prejudicada pela duplicidade da opção de resposta.

4º bim. 22	Crônica	Compreensão leitora	Considerada boa por estar de acordo com o Guia de Elaboração de Questões e da Proposta Curricular do Estado de São Paulo.
4º bim. 23	Tira	Compreensão leitora	Não explorou características do gênero discursivo apresentado na questão.
4º bim. 24	Tira	Compreensão leitora	Não foi sugerido ao aluno a leitura do não verbal do gênero discursivo Tira.
4º bim. 25	Tira	Compreensão leitora	A questão foi prejudicada pelo fato de a habilidade não corresponder ao solicitado na questão.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Foi possível comprovar nesta análise que a grande maioria das questões avaliadas não segue plenamente os princípios para elaboração de uma boa questão objetiva, pois algumas apresentaram enunciados com palavras negativas e questões com mais de uma alternativa correta.

As provas também apresentaram problemas quanto à escolha dos gêneros discursivos. A repetição do gênero tira foi excessiva, pois se deu em 08 questões. O gênero não apresenta complexidade que justifique tanta incidência, e suas características não foram bem exploradas. A leitura do não-verbal foi praticamente ignorada. Os outros gêneros foram crônica, poema, lenda e notícia. A escolha da notícia não foi adequada, não pelo gênero em si, mas pelo exemplar escolhido: não era de um veículo jornalístico de grande circulação, não era sobre tema que interessasse minimamente aos alunos, não apresentava as características típicas de notícia de meio de comunicação de grande circulação.

Conclui-se, com relação ao nível de compreensão leitora exigido dos alunos, que em alguns bimestres o enfoque maior se deu em favorecimento à decodificação, enquanto os documentos oficiais incentivam o uso e formulação de questões com exigência maior na interpretação, inferência e envolvimento cognitivo dos alunos. A prova do 4º bimestre foi a que apresentou questões de melhor qualidade, apesar de ainda apresentar problemas de elaboração ou de inconsistência entre a habilidade sugerida e a habilidade efetivamente cobrada nas questões.

Uma avaliação como a que foi analisada nesta pesquisa não permite concluir sobre como foi desenvolvido o processo de ensino ao longo dos bimestres, se foi desenvolvido um trabalho como sugerem os PCN – ver sugestões didáticas para formação de leitores apresentadas no Quadro 2, na página 23. Os PCN referem-se à leitura como um procedimento que leva o leitor a desempenhar um trabalho de

compreensão e interpretação do texto, partindo de seus objetivos e conhecimentos prévios. Explica que um bom leitor usa estratégias de seleção, inferência e verificação. Analisando as questões das provas, pode-se concluir que a prova não permite avaliar se os alunos desenvolveram esses procedimentos.

Com relação às questões de conhecimento linguístico – oito no total –, a nomenclatura e a classificação gramatical foram muito exploradas. Sendo assim, essa abordagem de ensino não corresponde ao sugerido pelos documentos oficiais citados anteriormente. Esses propõem que conhecimentos linguísticos sejam avaliados na perspectiva da análise linguística, ou seja, da percepção dos efeitos de sentido dos elementos linguísticos na construção dos textos, de acordo com as diversas propriedades dos gêneros discursivos. Não foi nesse sentido que as questões analisadas foram construídas.

Conclui-se, quanto às habilidades exigidas, que foram exploradas de forma tímida do que seria possível, pelas repetições de gêneros discursivos, pela pouca exploração das propriedades dos gêneros discursivos, pela inconsistência entre o que a prova afirmava que seria a habilidade verificada e o que a questão efetivamente era capaz de verificar. Portanto, parece que pouco se utilizou os documentos norteadores oficiais; pouca revisão se deu às provas. A análise das questões confirmou que as habilidades que as nortearam, ainda que muitas das questões não tenham sido bem formuladas em função da habilidade indicada, não se baseiam estritamente na Matriz da Prova Brasil, apenas algumas habilidades se aproximam dessa Matriz. Conclui-se que a elaboração dessas avaliações se pautou por relação de habilidades de leitura e de análise linguística.

Se as avaliações são aplicadas para traçar um panorama geral do desempenho dos alunos e estabelecer medidas e diretrizes aos professores para que possam trabalhar com os conteúdos que tiveram resultados insatisfatórios, pode-se dizer que a boa intenção dessa Rede de Ensino ficou prejudicada. A verificação de aprendizagem dos alunos, com relação à Língua Portuguesa, não foi evidente no ano de 2014.

Espera-se que a análise aqui apresentada possa fornecer subsídios para todos os que realizam o trabalho de elaboração de avaliações de Língua Portuguesa. Essa não é uma tarefa fácil, mas pode ser aperfeiçoada à medida que se conhece mais os problemas que podem ocorrer numa questão e se conhece mais



a fundamentação teórica necessária para um bom trabalho de avaliação de compreensão leitora e de conhecimentos linguísticos.

## REFERÊNCIAS

ALAVARSE, Ocimar M.; BRAVO, Maria Helena; MACHADO, Cristiane. **Avaliações externas e qualidade na educação básica**: articulações e tendências. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 12-31, jan./abr. 2013.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. In: \_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

BLASIS, Heloisa; GUEDES, Patrícia Mota. **Avaliações externas**: perspectivas para a ação pedagógica e a gestão do ensino. São Paulo, CENPEC, Fundação Itaú Social, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação**: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais; terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação. Diretoria de Avaliação da Educação Básica. **Guia para elaboração de itens**: Língua de Portuguesa. Brasília: MEC, 2003.

COSCARELLI, C. V. Reflexões sobre as inferências. **Anais do VI CBLA** – Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, Faculdade de Letras da UFMG, CD Rom, 2002.

DIONISIO, Ângela P. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.). **Gêneros textuais reflexões e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

DUTRA, Angelita de Lima e Silva. **A amplitude dos termos competência e habilidade para o professor de ensino fundamental**. Comunicação apresentada no 20º IMPLA – Intercâmbio de Pesquisas em Linguística Aplicada. São Paulo: PUC-SP, 2015.

\_\_\_\_\_. **Competência leitora de alunos do 9º ano**: uma pesquisa-ação com base em habilidades de leitura dos gêneros discursivos charge e reportagem. Dissertação 2016.

FIORIN, José Luiz: **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo; Ática, 2006.

GATTI, Bernadete A. Testes e avaliações do ensino no Brasil. **Educação e Seleção**, São Paulo, n. 16, p. 33-41, 1987.

\_\_\_\_\_. Avaliação: contexto, história e perspectivas. **Revista Olhares** (UNIFESP), v. 2, p. 8-25, 2014.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo: v.35, n.2, p. 57-63, abril 1995.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

KOCH, Ingedore G. V. A construção sociocognitiva da referência. In: MIRANDA, N. S.; NAME, M. C. (Org.). **Linguística e cognição**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, P. 95 – 107, 2005.

\_\_\_\_\_. **Ler e Compreender os sentidos do texto**. São Paulo, P.11: Contexto, 2010.

LOPES-ROSSI, Maria A. G. **Habilidades de leitura exigidas pela Prova Brasil na prática de sala de aula**. Comunicação apresentada no 60º Seminário do Grupo de Estudos Linguísticos – GEL. São Paulo: USP, 2012.

LOPES-ROSSI, M. A. G.; PAULA, O. As habilidades de leitura avaliadas pelo PISA e pela Prova Brasil: reflexões para subsidiar o trabalho do professor de Língua Portuguesa. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 9, n. 1, p. 34-46. 2012. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/forum>>; Acesso em: 15 de novembro de 2016 e 21 de janeiro de 2017.

LOPES-ROSSI, Maria A. G. Sequência didática para leitura de reportagem. In: BARROS, Eliana Merlin Deganutti de; STRIQUER, Marilucia dos Santos Domingos; STORTO, Letícia Jovelina. (Org.). **Propostas didáticas para o ensino da Língua Portuguesa**. 1 ed.Campinas: Pontes, 2018, v. 1, p. 71-90.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2011.

MARCUSCHI, Luiz A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

\_\_\_\_\_. Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de Língua? **Em Aberto**, Brasília, ano16, n. 69, p. 64 – 82, jan./mar. 1996.

\_\_\_\_\_. A perspectiva no ensino da língua portuguesa nas trilhas dos Parâmetros Curriculares Nacionais. In: BASTOS, Neusa B. (Org.). **Língua portuguesa: caleidoscópio**. São Paulo: 2004.

OLIVEIRA, Maria B. F. de. Contribuições do Círculo de Bakhtin ao ensino da língua materna. **Revista do GELNE**, v. 4, n.1/2, p. 129-131, 2002.

ROJO, Roxane. O texto ensino-aprendizagem de línguas hoje: desafios da contemporaneidade. In: TRAVAGLIA, L.C.; FINOTTI, L.H.; MESQUISTA, E.M.C. (Org.). **Gêneros de texto: Caracterização de ensino**, Uberlândia, MG, 2008.

SÃO PAULO. **Proposta Curricular de São Paulo**: Língua Portuguesa/Coord. Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2008.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, Lucilene Bender de; GABRIEL, Rosângela. Fundamentos cognitivos pra o ensino da leitura. **Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 34. N.57, p.47 – 63, jul./ dez. 2009. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/index>. Acesso em 28 set. 2015.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.