

DIANA MARIA SCHENATTO BERTIN

**PROFICIÊNCIA EM LEITURA E PROVA BRASIL: (RE)AVALIANDO
HABILIDADES LEITORAS**

Dissertação apresentada à banca de defesa
instituída pelo Programa de Pós-Graduação em
Letras, área de concentração em Linguagem e
Sociedade, da Universidade Estadual do Oeste do
Paraná – UNIOESTE.

Linha de Pesquisa: Linguagem Práticas
Linguísticas, Culturais e de Ensino

Orientadora: Profa. Dra. Terezinha da Conceição
Costa-Hübes

Coorientadora: Profa. Dra. Greice da Silva Castela

Cascavel – PR
2018

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Bertin, Diana Maria Schenatto
PROFICIÊNCIA EM LEITURA E PROVA BRASIL :
(RE)AVALIANDO HABILIDADES LEITORAS / Diana Maria
Schenatto Bertin; orientador(a), Terezinha da
Conceição Costa-Hübes; coorientador(a), Greice da
Silva Castela, 2017.
174 f.

Dissertação (mestrado), Universidade Estadual do
Oeste do Paraná, Campus de Cascavel, Centro de
Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-
Graduação em Letras, 2017.

1. Proficiencia Leitora. 2. Prova Brasil. 3.
Habilidades de Leitura. I. Costa-Hübes, Terezinha da
Conceição . II. Castela, Greice da Silva . III.
Título.

DIANA MARIA SCHENATTO BERTIN

Proficiência em Leitura e Prova Brasil: (Re)avaliando habilidades leitoras

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Mestre em Letras, área de concentração Linguagem e Sociedade, linha de pesquisa Linguagem: Práticas Linguísticas, Culturais e de Ensino, APROVADO(A) pela seguinte banca examinadora:



Orientador(a) - Terezinha da Conceição Costa Hübes

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)



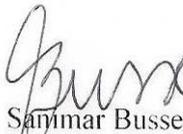
Greice da Silva Castela

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)



Neiva Maria Jung

Universidade Estadual de Maringá (UEM)



Sarimar Busse

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

Cascavel, 27 de fevereiro de 2018

AGRADECIMENTOS

A Deus pela vida e pela oportunidade de aprimorar conhecimentos e iluminar meus passos, proteger e abençoar minha vida. Gratidão sempre.

À minha querida orientadora e Profa. Dra. Terezinha da Conceição Costa-Hübes, pessoa maravilhosa que sabiamente me possibilitou novos conhecimentos na minha formação de pesquisadora e professora. Agradeço infinitamente suas orientações que incansavelmente me conduziram nesse percurso de estudos. Sou eternamente grata pela sua confiança, dedicação, atenção e compreensão em todos os momentos desse estudo.

Aos professores do curso do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Cascavel, principalmente, aqueles com quem tive a oportunidade de participar de suas disciplinas.

Às professoras da banca Dra. Greice da Silva Castela, Dra. Sanimar Busse e Dra. Neiva Maria Jung que valiosamente contribuíram para este estudo, tanto na qualificação quanto na defesa final.

À minha família: aos pais Valdomiro Schenatto e Dometilia Schenatto, que estiveram sempre me incentivando; meus irmãos Cleonir Schenatto e minha querida irmã Cleiser Schenatto Langaro, esta que sempre me incentivou e esteve presente em muitos momentos dessa etapa, a ela sou eternamente grata pelo apoio e dedicação.

A meu esposo Wilso Bertin que nessa jornada muito me incentivou, acompanhou e soube compreender minha ausência.

À minha adorada filha Carolina Schenatto Bertin, que desde cedo compreendeu a importância e a necessidade da leitura e me incentivou a ampliar conhecimentos.

“Ler, não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente”.

Paulo Freire

BERTIN, Diana Maria Schenatto. *Proficiência em Leitura e Prova Brasil: (Re)Avaliando Habilidades Leitoras*. 2018. 174f. Dissertação (Mestrado em Letras) UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2018.

RESUMO

A Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – Anresc (Prova Brasil) é um instrumento que faz parte das avaliações externas em nosso país, cujo objetivo é avaliar, por meio de um teste, se os alunos do 5º e do 9º anos dominam os conhecimentos básicos que se esperam em Português e Matemática. Por atuarmos como professora do ensino fundamental em um município da região Oeste do Paraná, cujo IDEB, em 2015, foi o melhor do Estado, despertou-nos o interesse de, nesta pesquisa, olharmos para a proficiência leitora de alunos do 5º ano que participaram dessa avaliação. Assim, o propósito é responder aos seguintes questionamentos: *Em quais habilidades se destacam os alunos que foram avaliados pela Prova Brasil/2015? É possível (re)avaliar a compreensão leitora dos alunos a partir dos resultados aferidos pela Prova Brasil/2015, recorrendo a outras atividades de leitura, organizadas com questões subjetivas?* Na perspectiva de responder a tais questionamentos, traçamos, como objetivo geral, *identificar as habilidades de leitura de alunos do 6º Ano, avaliados pela Prova Brasil/2015 quando estudavam no 5º Ano*. Para atingir o proposto, recorreremos, inicialmente, a dados disponibilizados na Plataforma do INEP, através das devolutivas, e à página do QEdú Redes. Posteriormente olhamos para os resultados de atividades de leitura que foram elaboradas com base nos descritores da Prova Brasil, porém organizada, em sua maioria, com questões abertas. Aplicamos essas atividades a 38 alunos que apresentaram um bom desempenho na Prova Brasil de 2015. Trata-se, assim, de uma pesquisa que se inscreve na Linguística Aplicada, observando os pressupostos teóricos dessa área de conhecimento; de base qualitativa interpretativista, de cunho etnográfico, e se configura como um estudo de caso. Teoricamente, para refletir sobre a leitura e suas diferentes concepções, amparamo-nos em Solé (1998), Rojo (2002) Bakhtin (2003), Geraldi (1997), Martins (2006), Menegassi (2010a, 2010b, 2010c), Costa-Hübes (2015) e outros. Recorremos ainda a pesquisadores como Fuza (2010), Hoppe e Costa-Hübes (2013), Casaril (2014), Costa-Hübes (2015) e outros que abordam a Prova Brasil e seus descritores e ainda Solé (1998) e Menegassi (2010a) que abordam questões sobre a Avaliação em leitura. Esse estudo nos propiciou maior compreensão dos descritores contemplados pelas Matrizes de Referência de Língua Portuguesa (MRLP) (BRASIL, 2011), de como eles avaliam a proficiência leitora dos estudantes e possibilitou-nos reconhecer em quais habilidades os alunos avaliados pela Prova Brasil/2015 demonstraram desempenho satisfatório, conforme pressupostos das MRLP. Os resultados confirmaram também que é possível sim (re)avaliar essas habilidades por meio de outro instrumento e que elas precisam ser consolidadas, independente da metodologia empregada na avaliação. Todavia, o trabalho com os conteúdos de leitura previstos pelos descritores, apenas, não basta para garantir a proficiência em leitura do aluno; precisamos ir além, ampliar essa abordagem, de modo que consigam ler para além do texto e compreender que os elementos contextuais incidem diretamente na constituição do(s) sentido(s) do texto.

PALAVRAS-CHAVE: Proficiência leitora; Prova Brasil; Habilidades de leitura.

BERTIN, Diana Maria Schenatto. *Proficiência em Leitura e Prova Brasil: (Re)Avaliando Habilidades Leitoras*. 2018. 174f. Dissertação (Mestrado em Letras) UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2018.

ABSTRACT

The *Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – Anresc* (National Evaluation of the Education Outcome), known as *Prova Brasil*, is an instrument that is part of the external evaluations in our country. The aim is to evaluate, through a test, if the students of the 5th and 9th years dominate the basic knowledge expected in Portuguese and Mathematics. I act as a primary school teacher in a municipality in the Western region of Paraná, whose IDEB in 2015 was the best in the State. Thus, aroused our interest regarding looking at the reading proficiency of 5th year students included in IDEB evaluation. Thus, the purpose was to answer the following questions: *In what skills do the students that were evaluated by the Prova Brasil/2015 highlighted? Is it possible to (re)evaluate the reading comprehension of the students based on the results of Prova Brasil/2015 using other reading activities, organized with subjective questions?* In order to answering these questions, we described as a general objective *to identify the reading skills of students of the 6th year, evaluated by the Prova Brasil/2015 when they studied in the 5th year*. We initially used data available in the INEP Platform through the returns and the QEdu Networks website. After we look at the results of reading activities that were elaborated based on the descriptors of the *Prova Brasil*, but organized mostly, with open questions. We applied these activities to 38 students who had good performance in the *Prova Brasil/2015*. This research is part of Applied Linguistics considering the theoretical assumptions of this area of knowledge. It include a qualitative interpretative basis, of an ethnographic nature, which is configured as a case study. Theoretically, in order to reflect on reading and its different conceptions we considered Solé (1998), Rojo (2002) Bakhtin (2003), Geraldi (1997), Martins (2006), Menegassi (2010a, 2010b, 2010c), Costa-Hübes (2015) and others authors. We also resorted to researchers such as Fuza (2010), Hoppe and Costa-Hübes (2013), Casaril (2014), Costa-Hübes (2015) and others that they approached *Prova Brasil* and its descriptors and still Solé (1998) and Menegassi (2010a) which address questions about assessment in reading. This study gave us a better understanding of the descriptors contemplated by the Reference Matrices of Portuguese Language (MRLP) (BRASIL, 2011), how they evaluate the students' reading proficiency allowing us to recognize in which skills the students evaluated by the *Prova Brasil/2015* demonstrated satisfactory performance, according to the MRLP assumptions. The results also confirmed that it is possible to (re)evaluate these skills through another instrument and that they need to be consolidated, regardless of the methodology used in the evaluation. However, the research with the reading contents provided by the descriptors, alone, is not enough to guarantee the reading proficiency of the student. We need to go further and broaden this approach so that they can read beyond the text and understand that the contextual elements have a direct bearing on the constitution of text sense.

Key-Words: Reading Proficiency, Prova Brasil, Reading skills.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Algumas pesquisas relacionadas à leitura e à Prova Brasil	19
Quadro 02: Matrizes de referência de Língua Portuguesa – 5º ano – Ensino Fundamental	33
Quadro 03: Escolas do município de Serranópolis do Iguaçu	73
Quadro 04: Distribuições dos alunos por nível de proficiência - Ensino Fundamental 5º ano Língua Portuguesa / 2013	79
Quadro 05: Item comentado Prova Brasil/2013.....	79
Quadro 06: Comentário pedagógico	80
Quadro 07: Escala de Proficiência em Língua Portuguesa/5º ano	83
Quadro 08: Produção das atividades de leitura e de análise linguística	87
Quadro 09: Questões que antecedem à leitura.....	89
Quadro 10: Leitura do texto.....	90
Quadro 11: Questões que exploram o contexto de produção e a finalidade do gênero	91
Quadro 12: Questões de interpretação e compreensão do texto	93
Quadro 13: Atividades relacionadas a comparações de informações entre textos	95
Quadro 14: Atividades de análise linguística.....	96
Quadro 15: Organização das atividades de leitura.....	127
Quadro 16: Resultados apresentados pelo D1 nas atividades de leitura	141
Quadro 17: Resultados apresentados pelo D3 nas atividades de leitura	144

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Representação esquemática das etapas do processo de leitura	28
Figura 02: Estrutura da Prova Brasil	77
Figura 03: Alunos matriculados/2015 e que realizaram a Prova Brasil/2015	100
Figura 04: Desempenho dos alunos por nível de proficiência	101
Figura 05: Desempenho de leitura dos alunos na Prova Brasil/2015 por tópicos	108
Figura 06: Tópico I – Procedimentos de leitura	109
Figura 07: Tópico II – Implicações do suporte, do gênero e/ou enunciador na compreensão do texto	114
Figura 08: Tópico III – Relações entre textos	116
Figura 09: Tópico IV – Coerência e coesão no processamento do texto	118
Figura 10: Tópico V – Relação entre recursos expressivos e efeitos de sentidos.....	121
Figura 11: Tópico VI – Variação linguística	124
Figura 12: Desempenho na Prova Brasil/2015	126

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anízio Teixeira

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

MRLP – Matriz de Referência de Língua Portuguesa

LP – Língua Portuguesa

IPL - Instituto Pró-Livro

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

LA – Linguística Aplicada

AMOP – Associação dos Municípios do Oeste do Paraná

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

MR – Matrizes de Referência

MRLP – Matrizes de Referência de Língua Portuguesa

TRI – Teoria da Resposta ao Item

MEC – Ministério da Educação

CBEPM – Currículo Básico da Escola Pública Municipal

INSE – Indicador de Nível socioeconômico

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 LEITURA E FORMAÇÃO DO LEITOR	24
1.1 ASPECTOS SOCIOCOGNITIVOS DA LEITURA.....	24
1.2 MATRIZES DE REFERÊNCIAS DA PROVA BRASIL: COMPREENSÕES DE LEITURA.....	31
1.3 CONCEPÇÕES DE LEITURA	39
1.3.1 Leitura com foco no autor.....	39
1.3.2 Leitura com foco no texto	41
1.3.3 Leitura com foco no leitor	44
1.3.4 Leitura com foco na interação autor-texto-leitor	47
1.3.5 Leitura com foco discursivo	51
1.4 CONCEPÇÃO(ÕES) DE LEITURA NA PROVA BRASIL	56
1.5 CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO EM LEITURA	58
2 PERCURSO TEÓRICO METODOLÓGICO	63
2.1 PERSPECTIVA TEÓRICA: LINGUÍSTICA APLICADA	63
2.2 TIPO DE PESQUISA.....	67
2.3 SUJEITOS E CONTEXTO DA PESQUISA	71
2.4. PROCEDIMENTOS PARA GERAÇÃO DE DADOS	74
2.4.1 Prova Brasil: Avaliação Nacional do Rendimento Escolar.....	74
2.4.2 Plataforma Devolutiva da Prova Brasil e Plataforma QEdú.....	78
2.4.3 Teoria da Resposta ao Item (TRI)	81
2.4.4 Atividades de leitura aplicadas aos alunos do 6º ano.....	85
3 UM OLHAR ANALÍTICO PARA HABILIDADES DE LEITURA E PARA A PROFICIÊNCIA LEITORA DE ALUNOS NO 5º E NO 6º ANO	99
3.1 PROVA BRASIL/2015: HABILIDADES DOS ALUNOS DO 5º ANO	99
3.1.1 Nível de proficiência em leitura	100
3.1.2 Desempenho por descritores	108
3.1.2.1 Tópico I - Procedimentos de leitura	109

3.1.2.2 Tópico II – implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto	114
3.1.2.3 Tópico III – relação entre textos	116
3.1.2.4 Tópico IV – coerência e coesão no processamento do texto	117
3.1.2.5 Tópico V – relações entre recursos expressivos e efeitos de sentidos	120
3.1.2.6 Tópico VI – variação linguística	123
3.2 ATIVIDADES DE LEITURA: HABILIDADES DOS ALUNOS DO 6º ANO	127
3.2.1 Questões que antecedem a leitura do texto	130
3.2.2 Questões que exploram o contexto de produção e a finalidade do gênero	131
3.2.3 Questões que exploram a compreensão e interpretação do texto	137
3.2.4 Questões que exploram a comparação de informações entre textos	146
3.2.5 Questões de análise linguística	149
CONSIDERAÇÕES FINAIS	155
REFERÊNCIAS	159
ANEXOS	165

INTRODUÇÃO

A prática da leitura se configura, segundo uma perspectiva interacionista da linguagem, como uma proposta de interação social, uma vez que, contribui para a formação crítica do sujeito leitor, seu desenvolvimento pessoal e seu conhecimento de mundo e, conseqüentemente, amplia suas possibilidades de agir e interagir na/com a sociedade.

A leitura transforma, oportuniza/amplia conhecimentos, possibilita ao leitor questionar-se e questionar o mundo. Ela exige reflexão e habilidade para compreender o mundo circunscrito em palavras e, nesse sentido, Geraldi (1997) explica que a leitura “[...] incide sobre o ‘que se tem a dizer’ [...] de outro lado, ela incide sobre as ‘estratégias do dizer’ de vez que, em sendo um texto, supõe um locutor/autor [...]” (GERALDI, 1997, p. 167). O texto, nessa perspectiva, consiste em uma produção de sentidos ofertado ao leitor que será transformado por ele, por meio de um processo dialógico.

Compreendemos que leitura é uma necessidade fundamental e que deve estar presente no processo de ensino aprendizagem e na formação do sujeito. Por isso, é um tema sempre atual que envolve estudos, debates e pesquisas na sociedade, no meio educacional, acadêmico e governamental. Sendo assim, buscamos nesta pesquisa, refletir sobre a leitura proficiente em práticas que exigem a interpretação, o raciocínio e o conhecimento do sujeito.

Todavia, estudos recentes apontam que o desempenho do aluno em leitura, no Brasil, ainda é considerado baixo e insatisfatório. Conforme dados no livro *Retratos da Leitura no Brasil 3*¹ (FAILLA, 2012), publicados pelo Instituto Pró-livro (IPL)², nosso país ainda não garantiu, a seus estudantes, um nível de leitura que possa ser considerado satisfatório. Nesse sentido, concerne a nós, educadores, e a educação de forma geral, criar condições para desenvolver, com o aluno,

¹Disponível em: <http://www.prolivro.org.br/images/antigo/4095.pdf>. Pesquisado em 17 abr. 2016. Estamos cientes de que os dados apresentados por esse livro não contemplam, de forma ampla, a realidade de leitura no Brasil, uma vez que se limita a certo número de pesquisados e que se sustenta em recortes que atendem à necessidade de quem promove a pesquisa. Todavia, entendemos que podemos recorrer a tais dados, pois trata-se de uma fonte que revela, mesmo que parcialmente, como se encontra o leitor brasileiro.

² Disponível em ² <http://prolivro.org.br/home/pro-livro/quem-somos>. Pesquisado em 12 ago. 2017. O Instituto Pró-livro é uma associação privada, sem fins lucrativos, mantida por doações de empresas e editoras de livros que tem como principal objetivo o desenvolvimento da leitura.

habilidades de leitura necessárias que contribuirão para sua inserção social. Para isso, destacamos a necessidade emergente de possibilitar-lhe o contato com o maior número possível de textos, mediado por um processo de leitura que explore sua capacidade de interpretação e promova a percepção crítica, a capacidade de refletir, de questionar e de interagir com diferentes formas de linguagem.

De acordo com os últimos dados divulgados pelo Instituto Pró-livro, em pesquisa realizada em 2015 e publicada em 2016, apenas 56% da população brasileira lê (é considerado leitor quem leu pelo menos 1 livro ou parte do livro nos últimos 3 meses), embora 77% dos entrevistados informem que gostariam de ter lido mais, porém, de acordo com as justificativas dos leitores, a “falta de tempo” é o fator que impede 43% deles de lerem.

Uma pesquisa divulgada em dezembro de 2016, pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), que avalia os alunos em Ciências, Matemática e leitura em Língua Portuguesa, constatou que entre 70 países avaliados, o Brasil ficou na 59^o posição em leitura³. Quase metade dos estudantes brasileiros apresentou um baixo desempenho no nível de aprendizagem dessa prática.

Outro dado preocupante é o baixo desempenho revelado pela Prova Brasil – avaliação aplicada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) – conforme informações divulgadas na página do Portal Brasil⁴: os resultados obtidos referentes à Prova Brasil realizada em 2015 apontam para uma melhora na proficiência média em Língua Portuguesa (doravante, LP), porém, 50% dos alunos avaliados se encontram, ainda, no nível mais baixo de proficiência. Dados presentes no portal QEd⁵ indicam que dos alunos de 5^o ano que realizaram a Prova Brasil em 2015, 35% estão classificados no nível básico (aprendizado baixo) e 15% com nível insuficiente (quase nenhum aprendizado).

Mas, estamos cientes de que esses dados não dão conta de revelar a real situação da aprendizagem da leitura nas escolas brasileiras, devido às limitações de seus instrumentos avaliativos e também aos interesses políticos e econômicos que os cerceiam. Todavia, os dados que apresentam nos permitem entrever, pelo menos em parte, como está a formação escolar do aluno leitor.

³Dados disponíveis em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/brasil-cai-em-ranking-mundial-de-educacao-em-ciencias-leitura-e-matematica.ghtml> Acesso em 14 fev.17.

⁴Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/educacao/2016/09/inep-apresenta-resultados-da-prova-brasil-2015>.

⁵Disponível em: <http://www.qedu.org.br/brasil/proficiencia>. Pesquisado em 14 ago.17.

Ao considerarmos esses dados, pretendemos, com esta pesquisa, ir à contramão de tais resultados, pois o que estamos propondo é uma reflexão sobre a proficiência em leitura de alunos do Ensino Fundamental que, diferentemente do que apresentam os dados oficiais, têm se destacado nas avaliações da Prova Brasil. É o caso do município de Serranópolis do Iguaçu, situado na região Oeste do Paraná que, entre 2013 e 2015, avançou 6 pontos percentuais em leitura no que se refere à avaliação do 5º ano, pois, em 2013, 89% dos alunos avaliados apresentaram níveis avançado (46%) e proficiente (43%) e, em 2015, esses dados evoluíram para 95%, somando-se 49% dos alunos com nível avançado (igual ou maior que 250 pontos) e 46% proficientes (200 a 249 pontos)⁶. Isso significa dizer que dos 58 alunos que participaram da avaliação em LP 54 demonstraram aprendizado adequado. Esse resultado (somado a outros itens⁷) ranqueou o município para o primeiro lugar no IDEB do Paraná, com uma nota de 8,1⁸.

Ao depararmos-nos com esses dados, despertou-nos o interesse em olhar para o tema *Proficiência leitora de alunos do 5º ano (em 2015) do município que se destacou com o melhor Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)⁹ do Paraná*. Nesta perspectiva, voltamo-nos, para alunos que se encontravam matriculados no 6º ano do Ensino Fundamental em 2016.

Ressaltamos que o município chegou a esse resultado gradativamente, pois, em 2005, no primeiro IDEB divulgado pelo INEP, obteve o índice de 5,4. No ano de 2007, na segunda avaliação, obteve a pontuação de 5,8; em 2009, o desempenho foi de 7,2; em 2011 não realizou a prova devido ao número insuficiente de alunos¹⁰; em 2013, a média foi 8,0; e em 2015, o resultado final foi 8,1.

⁶ Na Prova Brasil, o resultado do aluno é apresentado em pontos numa escala (Escala SAEB). De acordo com o número de pontos obtidos na Prova Brasil, os alunos são distribuídos em 4 níveis em uma escala de proficiência: Insuficiente, Básico, Proficiente e Avançado. No capítulo 2 explicaremos essa escala com mais detalhes. Informações disponíveis em <http://academia.qedu.org.br/prova-brasil/aprendizado-adequado/>. Pesquisado em 28 jul.2017.

⁷ O IDEB resulta, também, do índice de evasão, repetência e as médias de desempenho nas avaliações.

⁸ Todos esses dados estão disponibilizados em <http://www.qedu.org.br/cidade/887-serranopolis-do-iguacu/evolucao>. Pesquisado em 28 jul.2017.

⁹ Conforme explica as Matrizes de Referência da Prova Brasil (BRASIL, 2011), o IDEB foi criado pelo Governo Federal com intuito de apresentar em um indicador resultados considerados importantes para a qualidade na Educação Básica. O decreto 6.094, de 24 de abril de 2007, determina no art. 3º “A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)”. Esse índice é a combinação da média dos estudantes na Prova Brasil, em Português e Matemática, da taxa média de aprovação e do fluxo escolar.

¹⁰ Participam desse sistema de avaliação as escolas urbanas e rurais que possuam pelo menos 20 alunos nas séries avaliadas.

Segundo nota explicativa emitida pelo INEP (BRASIL, 2013), a Prova Brasil, que é aplicada a cada dois anos, tem como proposta avaliar o desempenho dos estudantes na LP, com foco na leitura, e em Matemática, com ênfase na resolução de problemas. Para elaborar a Prova Brasil, foi preciso definir o que seria avaliado em cada etapa e área do conhecimento e, a partir dessa definição, foram estabelecidas as Matrizes de Referência do SAEB¹¹ (BRASIL, 2011), as quais, segundo consta nesse documento, pautaram-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998), nos currículos Estaduais e em algumas Redes Municipais de Ensino. Ainda de acordo o mesmo documento, a Prova Brasil, uma avaliação externa, aplicada em todo o território nacional, pode ser entendida como uma avaliação censitária, pois, envolve todas as escolas públicas do Ensino Fundamental.

A Prova Brasil de LP atenta as habilidades¹² de leitura, desenvolvidas durante a vida escolar dos alunos, as quais são aferidas a partir de descritores que se encontram listados nas Matrizes de Referência de Língua Portuguesa (doravante, MRLP) (conf. BRASIL, 2011, p. 21-22). Essa prova é aplicada para alunos do 5º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas urbanas e rurais e alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas urbanas e rurais.

Conforme dados do INEP, a Prova Brasil estabelece a escala de Proficiência que apresenta uma síntese do nível de competências adquiridas pelos alunos. A escala é elaborada a partir dos resultados obtidos na Prova Brasil, avaliados por meio da Teoria da Resposta ao Item (TRI)¹³.

¹¹SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica – é composto por avaliações complementares, a Aneb e a Anresc (Prova Brasil). A avaliação denominada Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb)_permite produzir resultados médios de desempenho conforme os estratos amostrais, promover estudos que investiguem a equidade e a eficiência dos sistemas e de ensino por meio da aplicação de questionários, conforme vem sendo implementado na avaliação desde o ano de 1995. A avaliação denominada Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc ou Prova Brasil) avalia as habilidades em Língua Portuguesa (foco na leitura) e em Matemática (foco na resolução de problemas) (BRASIL, 2011, p.7 – 8).

¹² A palavra “habilidade” provém do termo latino *habilitate* e refere-se à capacidade e à disposição para (fazer) algo. De acordo com o Dicionário da Língua Portuguesa da Porto Editora, a habilidade é aquilo que uma pessoa executa com talento e destreza. Em outras palavras, a habilidade é o grau de competência de uma pessoa relativo a um determinado objetivo. Trata-se de um termo que está intimamente relacionado com a aptidão que sujeito demonstra para exercer determinada ação. Cognitivamente falando, habilidades são mecanismos do cérebro que estão relacionados com processos de aprendizagem e de memorização de informações. Isso quer dizer que as habilidades cognitivas são aquelas utilizadas para aprender, compreender e integrar as informações significativamente, ou seja, é a informação aprendida, entendida e assimilada, e não somente memorizada (<https://www.significadosbr.com.br/habilidade>).

¹³ Sobre essa Metodologia, explicaremos com maior detalhe no capítulo 02.

Em relação à avaliação das habilidades na leitura, as MRLP estabelecem que “[...] um bom leitor recorre a seus conhecimentos linguísticos para perceber os sentidos e as intenções de um texto” (BRASIL, 2013, p.7), indicando, assim, a sua proficiência leitora. Mas o que significa, nesse contexto, ter proficiência leitora?

O termo “proficiência” apresenta, no dicionário, o sentido de “competente, perito, hábil, vantajoso, profícuo, proveitoso” (LUFT, 2000, p. 540). Nas MRLP do SAEB (BRASIL, 2011) consta que a competência leitora é entendida

[...] na perspectiva de Perrenoud, como sendo a “capacidade de agir eficazmente em determinado tipo de situação, apoiando-se em conhecimentos, mas sem se limitar a eles”. Para enfrentar uma situação, geralmente, colocam-se em ação vários recursos cognitivos. Para Perrenoud, “quase toda ação mobiliza alguns conhecimentos, algumas vezes elementares e esparsos, outras vezes complexos e organizados em rede” Assim, as competências cognitivas podem ser entendidas como as diferentes modalidades estruturais da inteligência que compreendem determinadas operações que o sujeito utiliza para estabelecer relações com e entre os objetos físicos, conceitos, situações, fenômenos e pessoas (BRASIL, 2011, p. 18).

Nessa perspectiva, segundo se discorre nas MRLP (BRASIL, 2011), é necessário que o aluno leitor tenha habilidade para estabelecer relações sociointeracionais com os textos, desenvolvendo ações como: ler o que está explícito; ler através das palavras, nas entrelinhas; identificar o tema de um texto; distinguir um fato de uma opinião; interpretar diferentes formas de linguagens; identificar a finalidade de um texto; reconhecer o mesmo tema na comparação entre textos; estabelecer relações entre partes do texto, identificando repetições ou substituições e elementos de causa e consequência; reconhecer operações lógico-discursivas; identificar o conflito gerador do enredo; identificar os efeitos de ironia e humor em textos variados; identificar o efeito de sentido decorrente do emprego dos sinais de pontuação; e, por fim, identificar as marcas linguísticas que evidenciam locutor e interlocutor de um texto. Essas habilidades são denominadas, no documento, como “Descritores da Prova Brasil”.

Menegassi (2010a) explica que na formação de um leitor competente o trabalho com “[...] estratégias de leitura no Ensino Fundamental é extremamente relevante [...]” (MENEGASSI, 2010a, p. 41), dependendo do gênero que está sendo trabalhado. A leitura de um artigo exige estratégias de leituras diferentes do que

exige a leitura de um poema, todavia, conforme o autor, um leitor competente deve ser capaz de ler e compreender todas as possibilidades de textos com os quais se depararem na sociedade e, para tanto, as estratégias de leitura¹⁴ devem ser ensinadas aos alunos. Assim, formar leitores competentes e autônomos é possibilitar ao aluno

[...] a capacidade de aprender a partir de textos que lê, isto é, a cada novo texto o leitor aprende novos conhecimentos, novas estruturas, desenvolve novas estratégias; ele aprende a aprender. Para que isto seja possível, é necessário que esse leitor interaja com o texto, compreendendo-o; estabeleça relações entre o que lê e os conhecimentos prévios que tem armazenado na memória sobre o tema discutido no texto; questione o conhecimento aprendido, conseguindo realizar associações que já tinha na memória, com as novas informações que se formou em sua mente, permitindo sua utilização em outros contextos sociais diferentes da escola, onde está aprendendo a trabalhar com o texto [...] (MENEGASSI, 2010a, p. 42- 43).

Movidas, então, pelo interesse em saber se tais descritores são suficientes para garantir a proficiência leitora dos alunos e se, da maneira como são apresentados na Prova Brasil, conseguem, realmente, verificar essa capacidade leitora, nos propomos, nesta pesquisa, a responder aos seguintes questionamentos: *Em que habilidades se destacam os alunos que foram avaliados pela Prova Brasil/2015? É possível (re)avaliar a compreensão leitora dos alunos a partir dos resultados aferidos pela Prova Brasil/2015, recorrendo a outras atividades de leitura, organizadas com questões subjetivas?*

Para respondermos a tais questionamentos, traçamos como objetivo geral, *identificar as habilidades de leitura de alunos do 6º Ano, avaliados pela Prova Brasil quando estudavam no 5º Ano*. Arelados ao objetivo geral da pesquisa, delimitamos os objetivos específicos:

- a) Reconhecer o nível de proficiência em leitura dos alunos avaliados segundo critérios estabelecidos para a Prova Brasil por meio da análise de suas devolutivas;
- b) Verificar em quais descritores da Prova Brasil/2015 alunos do 5º ano demonstraram maior habilidade, recorrendo aos dados disponibilizados pelo INEP;

¹⁴ Sobre as estratégias de leitura tecemos considerações no decorrer do capítulo 01.

- c) Analisar as habilidades de leitura dos alunos em relação aos descritores, explorados por questões subjetivas, ao aplicar outras atividades de leitura.

O tema “leitura” já tem se despontado em inúmeras pesquisas nas últimas décadas e, mesmo em nosso Programa de Pós-graduação, algumas pesquisas já foram efetuadas (ALVES, 2012; OLIVEIRA, 2013; ZAGO, 2013; HOPPE, 2015), inscritas dentro de um Projeto maior, vinculado à Capes e ao INEP¹⁵. Todavia, poucas são as que se voltaram mais especificamente para o tema “proficiência em leitura”.

Em um levantamento no Banco de Teses e Dissertações da Capes¹⁶ e também em bibliotecas online de diferentes Universidades (UNIOESTE, UNICAMP, UFSC, UFMG, UEM, UEL, USP, UFRGS), localizamos poucas pesquisas direcionadas à temática da proficiência em leitura com objetivos próximos ao que estamos aqui propondo. Quando buscamos especificamente pelo termo “proficiência em leitura”, encontramos pesquisas voltadas à proficiência em língua estrangeira. Tendo em vista esse resultado, ampliamos a busca para a expressão: “Leitura e Prova Brasil”.

No quadro, a seguir, apresentamos as pesquisas encontradas e que, de alguma forma, poderão contribuir com nossas reflexões.

Quadro 01 - Algumas pesquisas relacionadas à Leitura e à Prova Brasil

Pesquisa/Título Instituição/Ano	Pesquisador(a) e orientador(a)	Objetivo da pesquisa
Dissertação: O conceito de leitura da Prova Brasil - UEM (2010)	Pesquisadora: Ângela Francine Fuza Orientador: Renilson José Menegassi	Compreender o conceito de leitura e as características que subsidiam a Prova Brasil.
Dissertação: A Prova Brasil e a contribuição para os processos de letramentos e a formação de alunos leitores – UERJ	Pesquisadora: Talita da Silva Campos Orientadora: Zinda Maria Carvalho de Vasconcellos	Refletir sobre a metodologia utilizada na Prova Brasil e as contribuições que esta avaliação pode oferecer à formação de alunos leitores.

¹⁵ Trata-se do Projeto de Pesquisa intitulado *Formação continuada para professores da educação básica nos anos iniciais: ações voltadas para a alfabetização em municípios com baixo IDEB da região Oeste do Paraná*, vinculado ao Programa do Observatório da Educação – CAPES/INEP, coordenado, institucionalmente, pela Profa. Dra. Terezinha da Conceição Costa-Hübes. Este projeto, com vigência entre 2011 e 2015, promoveu várias ações para além das pesquisas: formação continuada para professores da Educação Básica; grupo de estudos envolvendo alunos da graduação, pós-graduação e professores da Educação Básica; produção científica que resultou na publicação de artigos e livros; e produção de material didático (Caderno Pedagógico) voltado para o ensino nos anos iniciais. O tema norteador de todas as ações foi “leitura”, com um enfoque especial a “leitura na Prova Brasil”.

¹⁶Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/> Acesso em: 18 ago.17.

(2012)		
Dissertação: A leitura e o leitor presumido nas avaliações oficiais – UFRN (2012)	<p>Pesquisadora: Maria Marluce de Paula Araujo</p> <p>Orientadora: Maria da Penha Casado Alves.</p>	Investigar a respeito da concepção de leitura que subjaz às Matrizes de Referência da Prova Brasil e o leitor presumido para responder as questões da Prova Brasil.
Tese: Leitura e Prova Brasil – Leitura e Avaliação – UFPE (2013)	<p>Pesquisadora: Fátima Soares da Silva</p> <p>Orientadora: Telma Ferraz Leal</p>	Refletir sobre os resultados de cinco turmas de escolas públicas do quinto ano na Prova Brasil, investigando algumas possíveis razões para o sucesso ou não dos estudantes na referida prova.
Dissertação: Análise da relação entre avaliação da aprendizagem e a Prova Brasil, no 5º ano do Ensino Fundamental da Educação Municipal de São Domingos – BA, a partir da noção de competência. UFBA (2013).	<p>Pesquisadora: Samantha Nunes de Oliveira Almeida</p> <p>Orientador: Robinson Moreira Tenório</p>	Identificar e analisar a relação entre avaliação da aprendizagem realizada em sala de aula por professores do Ensino Fundamental e os testes aplicados pela Prova Brasil nesta mesma etapa escolar.
Dissertação: Prova Brasil: Uma Reflexão sobre a concepção de Letramento – UEM (2014).	<p>Pesquisadora: Marina Casaril</p> <p>Orientadora: Neiva Maria Jung</p>	Refletir sobre a concepção de letramento de um dos testes avaliativos nacionais de maior relevância no país: a Prova Brasil.
Dissertação: A Prova Brasil no cotidiano escolar – Pontifca – Universidade Católica de São Paulo (2014)	<p>Pesquisadora: Luciane Szatkoski</p> <p>Orientadora: Leda Maria de Oliveira Rodrigues</p>	Investigar como a Prova Brasil está inserida no cotidiano de uma escola de Ensino Fundamental I, verificando a concepção dos professores acerca das avaliações externas, bem como as influências da Prova Brasil no currículo.
Dissertação: A qualidade das informações da Prova Brasil na perspectiva dos usuários – UFSC (2014)	<p>Pesquisadora: Clara Etieni Lima de Souza</p> <p>Orientador: Fernando Álvaro Ostuni Gauthier</p>	Refletir sobre as informações subsidiadas pela Prova Brasil nas esferas educacionais, suas contribuições nas gestões públicas e a necessidade e aprimoramento nas divulgações dos resultados.
Dissertação: Prova Brasil: A Leitura em contexto de Avaliação, Análise e Propostas – UEM (2015)	<p>Pesquisadora: Leliane Fossaluzza Bassiga</p> <p>Orientadora: Aparecida de Fátima Peres</p>	Averiguar se os descritores da Prova Brasil estão em harmonia com as questões que se apresentam nas diretrizes para a Prova Brasil, apontar as prescrições fundamentais para a formação de um leitor proficiente e analisar as justificativas que constam no caderno do PDE para os erros e

		acertos dos alunos nas questões apresentadas no documento.
Dissertação: Práticas de letramentos (in)visibilizadas na Prova Brasil – UFRN (2015)	Pesquisadora: Midiam Araújo Gomes Orientadora: Glícia Azevedo Tinoco	Ressignificar o processo de ensino aprendizagem da leitura através de um projeto de letramento que visa o desenvolvimento das competências leitoras de estudantes do 9º ano de uma escola pública do município Extremoz – Rio Grande do Norte.
Dissertação: Repercussões da avaliação externa na escola: A Prova Brasil na percepção dos professores - UNICAMP (2016)	Pesquisadora: Elizena Durvalina de Souza Orientador: Ezequiel Theodoro da Silva	Estudar as percepções que os professores têm sobre as avaliações externas, em especial sobre a Prova Brasil e apresentar discussões sobre a Prova Brasil, as questões subjacentes as políticas das avaliações externas, as consequências das avaliações nas relações com a prática docente, sua influência na vida do educando e do professor.

Fonte: < <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/304995>>;
 <<http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>>
 <<http://repositorio.ufrn.br:8080/jspui/bitstream/123456789/16279/1/MariaMPA DISSERT.pdf>>
 <<http://repositorio.ufrn.br:8080/jspui/handle/123456789/22186?locale=en>>
 <<http://tede.unioeste.br/handle/tede/950>>. Pesquisado em 22 ago.17.

Ao consideramos esse levantamento, destacamos a relevância de voltar nosso olhar para o tema *Proficiência em Leitura*. Acreditamos, assim, que, como pesquisadora, podemos ampliar conhecimentos, refletir sobre as contribuições (ou não) da Prova Brasil e cooperar para ações didático-pedagógicas da sala de aula, em relação à compreensão e interpretação de texto, além de evidenciar possíveis aspectos que precisam e podem melhorar na leitura dos investigados.

Na perspectiva de atender ao proposto, teoricamente nos pautamos em autores como Rojo (2002), Freire (2005), Geraldi (1997), Martins (2006), Guimarães (2010), Koch e Elias (2010), Menegassi (2010a, 2010b, 2010c), Greco (2010), Kleiman (2011), Costa-Hübes e Barreiros (2014), dentre outros que tratam do tema “leitura” e refletem sobre suas diferentes concepções. Recorremos ainda a pesquisadores como Fuza (2010), Hoppe e Costa-Hübes (2013), Casaril (2014), Costa-Hübes (2015) e outros que abordam a Prova Brasil e seus descritores. E ainda, sustentamo-nos em Solé (1998) e Menegassi (2010b) que abordam questões referentes à avaliação em leitura.

Trata-se, assim, de uma pesquisa inscrita na Linguística Aplicada, conforme pressupostos de Moita Lopes (2008b, 2008b), sustentada pelo paradigma da pesquisa qualitativa interpretativista, conforme Bortoni-Ricardo (2008), de cunho etnográfico (ANDRÉ, 1995; FLICK, 2009), definindo-se, metodologicamente, como um estudo de caso (ANDRÉ, 1995; TELLES, 2002).

Os sujeitos da pesquisa são 38 alunos que se encontravam matriculados no 6º ano do Ensino Fundamental em 2016, e que em 2015 participaram da avaliação da Prova Brasil, configurando-se entre os que apresentaram níveis avançado e proficiente¹⁷. Embora houvesse, no município, em torno de 60 alunos matriculados no 6º ano (03 turmas), optamos por focar nossa pesquisa em apenas 02 turmas, ou seja, em 38 alunos que foram selecionados de maneira aleatória dentre os avaliados na Prova Brasil (2015), pois entendemos que essa amostra é suficiente para atingirmos os objetivos propostos nesta pesquisa.

Para refletir sobre a competência leitora desses alunos, olhamos, primeiramente, para a Plataforma Devolutiva¹⁸ e para a página do QEDu¹⁹ com o intuito de identificar a proficiência em leitura dos alunos avaliados pela Prova Brasil em 2015, evidenciando em quais habilidades se destacaram positivamente e em quais demonstraram maiores dificuldades. Além disso, analisamos resultados advindos de uma atividade de leitura aplicada aos alunos, sujeitos da pesquisa, elaborada em consonância com a maioria dos descritores da Prova Brasil – 5º ano – todavia, em formato diferente daquele apresentado pela avaliação nacional. Enquanto a Prova Brasil avalia os descritores por meio de questões objetivas, optamos por essa atividade porque foi planejada com questões abertas, priorizando mais uma abordagem subjetiva, sem perder de vista os descritores da Prova

¹⁷ No ano de 2015, o município tinha 3 turmas de 5º ano (aproximadamente 20 alunos em cada turma) e todos foram avaliados pela Prova Brasil, num total de 59 alunos.

¹⁸ Segundo informações disponíveis em <http://portal.inep.gov.br/devolutivas>, a Plataforma Devolutiva Pedagógica tem como objetivo aproximar as avaliações externas de larga escala e o contexto escolar, tornando os dados coletados mais relevantes para o aprendizado dos alunos. A partir da disponibilização dos itens utilizados na Prova Brasil, descritos e comentados por especialistas, a Plataforma traz diversas funcionalidades que poderão ajudar professores e gestores a planejar ações e aprimorar o aprendizado dos estudantes. Dentre as funcionalidades apresentadas, interessa-nos, para fins desta pesquisa, o item que se refere à “proficiência em leitura”.

¹⁹ O QEDu é uma plataforma que contém dados sobre o ensino básico. Foi idealizada pela Meritt - na pessoa dos Srs. Ricardo Fritsche e Alexandre Oliveira - e pela Fundação Lemann em 2012, com o objetivo de facilitar o acesso a dados educacionais para auxiliar gestores, diretores, professores e todos os interessados a fazerem melhores escolhas na educação. Disponível em: <http://academia.qedu.org.br/prova-brasil/aprendizado-adequado/>. Acesso em set. 2017.

Brasil²⁰. Tais atividades foram elaboradas por Esteves e Felizardo (2015), professoras da Educação Básica²¹, e constam no Caderno Pedagógico organizado por Costa-Hübes (2015), cujo título é *Atividades de leitura e de análise linguística: 5º ano*²².

Na perspectiva de atendermos ao proposto, planejamos a dissertação em três capítulos:

No capítulo 1 – *Leitura e formação do leitor* – destacamos teoricamente a importância da leitura na formação do sujeito e abordamos, pautadas em diferentes autores, suas diferentes concepções e a importância da avaliação em leitura. Além disso, discorreremos sobre a leitura na Prova Brasil, explicitando seus propósitos, os descritores e a divulgação de seus dados.

No capítulo 2 – *Percurso teórico-metodológico* – discorreremos sobre a Linguística Aplicada, área em que se sustenta nossa pesquisa; sobre o paradigma da pesquisa qualitativa interpretativista, de cunho etnográfico e a orientação metodológica do estudo de caso. Descrevemos também o contexto e os sujeitos da pesquisa; os procedimentos para geração de dados; a Prova Brasil e a metodologia nela empregada para fornecer seus resultados, a forma como é aplicada e a Plataforma Devolutiva como uma das formas de divulgação de seus resultados.

No capítulo 3 – *Um olhar analítico para habilidades de leitura e para a proficiência leitora de alunos no 5º e no 6º ano* – descrevemos, a partir de dados divulgados pelo INEP na Plataforma Devolutiva e QEdU em quais habilidades os alunos do 5º ano se destacaram e em quais demonstraram mais dificuldades. Em seguida, discorreremos sobre os resultados revelados por meio da aplicação das atividades de leitura, a partir das quais, por meio de uma análise qualitativa interpretativista, enfatizamos as habilidades apresentadas pelos alunos sujeitos da pesquisa, estabelecendo relações com os resultados da Prova Brasil.

²⁰ Sobre esses instrumentos geradores de dados, apresentamos maiores detalhes no capítulo 02.

²¹ Destacamos que quando essas atividades foram selecionadas (março/2016) não tínhamos acesso ainda aos resultados da Prova Brasil e não sabíamos em quais descritores os alunos apresentariam maior ou menor dificuldade.

²² Esse Caderno Pedagógico é um dos materiais produzidos pelos integrantes que participaram do Projeto do Observatório da Educação e o objetivo que conduziu essa produção foi a organização de atividades de leitura que, mesmo explorando os descritores da Prova Brasil, apresentassem um viés mais discursivo de leitura, considerando o texto como um enunciado pertencente a determinado gênero. Sob tal orientação teórica, todas as atividades que constam no Caderno exploram o contexto de produção do texto-enunciado em estudo e sua finalidade discursiva, além de apresentar questões de compreensão e interpretação. Mais detalhes sobre esse material será apresentado no capítulo 02.

CAPÍTULO 1

LEITURA E FORMAÇÃO DO LEITOR

Neste capítulo primeiramente apresentamos algumas reflexões sobre a leitura em uma abordagem (sócio)cognitivista; na sequência, apresentamos as Matrizes de Referência da Prova Brasil, destacando sua compreensão de leitura; a seguir, abordamos as principais concepções de leitura, considerando-se, a saber: leitura com foco no autor; leitura com foco no texto; leitura com foco no leitor; leitura com foco na interação autor-texto-leitor e leitura com foco discursivo; posteriormente, discorreremos sobre a concepção de leitura da Prova Brasil e, finalmente, destacamos algumas concepções de avaliação em leitura.

Antes de iniciar as reflexões que são inerentes a este capítulo, queremos destacar que compreendemos a leitura como uma prática social que está presente em todas as situações interativas e comunicativas. Na verdade, só aprendemos a ler vivendo a leitura nas relações sociais. É por entender a leitura também dessa forma que Freire (2005) afirma: “[...] A leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 2005, p. 11). Todavia, como a Prova Brasil é subsidiada por um viés cognitivista de leitura, nos preocupamos mais, neste capítulo, em abordá-la nessa perspectiva, já que é essa abordagem que predominará na análise do *corpus*.

1.1 ASPECTOS (SOCIO)COGNITIVISTAS DA LEITURA

Para falar da competência em leitura e das habilidades essenciais à formação do sujeito, dentro de um viés (sócio)cognitivista, precisamos, antes, compreender o seu significado como prática de inserção social. Praticar a leitura em nosso dia a dia possibilita uma melhor compreensão da sociedade, do meio cultural, político, econômico e histórico, pois quem lê se atenta para os fatos reais, sejam estes locais ou do mundo, e tem mais condições de compreendê-los. É por isso que Freire (2005) afirma: “[...] a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente” (FREIRE, 2005, p. 20). Portanto, ler discursivamente implica capacidades para interpretar o mundo que nos cerca. Compreendendo-o podemos intervir, participar com maior segurança e com

propriedade, provocar mudanças necessárias para o melhor convívio social. Desse modo, podemos dizer que entendemos a palavra nas relações que estabelecem com o social.

Nessa mesma direção, Geraldi (1997) defende que a leitura só tem sentido quando resulta na compreensão responsiva do leitor que, por assim se colocar diante do texto e do autor, tem condições de interpelá-los, criticá-los, exaltá-los, contra-argumentá-los etc. Sob tal condição, a leitura possibilita ao sujeito interagir com o locutor/autor e, no diálogo que se estabelece, o leitor se constitui como um sujeito que produz sentidos e que, portanto, é competente e proficiente no ato de ler.

O leitor competente se (re)constrói constantemente, uma vez que, ao ler, ele entra em contato com o novo e, então, reescreve e reelabora os seus saberes. Conforme explica Geraldi, “[...] lendo a palavra do outro, posso descobrir nela outras formas de pensar que, contrapostos as minhas, poderão me levar à construção de novas formas e assim sucessivamente” (GERALDI, 1997, p. 171). Em outras palavras, é por meio da leitura e das relações dialógicas que formulamos nossos conceitos, ampliamos conhecimentos, consolidamos valores e alargamos nossas compreensões.

Se, conforme Geraldi (1997), a leitura, “[...] é um processo de interlocução entre leitor/autor mediado pelo texto. Encontro com o autor, ausente, que se dá pela sua palavra escrita” (GERALDI, 1997, p. 91), podemos entender que o ato de ler é uma prática de diálogo. Por meio do texto, o autor se revela, carrega de significados às palavras, imagina seu(s) possível(is) interlocutor(es) e espera dele(s) uma contrapalavra, uma resposta que demonstre compreensão. O leitor, quando proficiente, mesmo à distância do autor esforça-se por compreender suas palavras, interpretá-las, produzir sentidos. Nesse esforço de interação, reconstrói o texto na perspectiva de ser o mais fiel possível ao autor.

A relação entre leitor e autor nessa perspectiva de interação se consolida na compreensão, na (re)significação dos sentidos instituídos pelo autor e reenunciados pelo leitor, no encontro de dois sujeitos: daquele que escreve/fala e daquele que lê/ouve. O ato de ler representa o encontro de duas realidades diferentes: uma apresentada pelo autor e outra que faz parte do leitor. Por isso, ler não é simplesmente “captar”, “apreender” as ideias do autor; significa recriá-las, ressignificá-las, reproduzi-las a partir das vivências e experiências de quem lê. Ao ler, o leitor correlaciona o conteúdo do texto com seus conhecimentos, crenças,

valores, atitudes e ideologias e, nesse processo, ressignifica o texto. Logo, é possível dizer, que a leitura é “[...] uma prática social que remete a outros textos e outras leituras” (KLEIMAN, 2011, p. 13). Nas relações do leitor com o autor é que se produzem significados.

Ao destacar a importância da leitura na formação dos sujeitos e como um ato social, Marcuschi (2009) considera que “Compreender não é uma ação apenas linguística ou cognitiva. É muito mais uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade” (MARCUSCHI, 2009, p.230). O ato de ler, portanto, favorece as relações entre os sujeitos e amplia as condições de agir e interagir no/com seu meio social.

Ao reconhecer o papel fundamental da leitura na constituição do sujeito, precisamos, como educadores, assumir, como um compromisso maior, nossa atuação como mediadores dessa formação. É nosso dever “[...] formar cidadãos que tenham domínio dos mecanismos de leitura, a fim de poder participar da sociedade” (GUIMARÃES, 2010, p.77). E quais são os mecanismos da leitura? Para responder a esse questionamento, recorreremos à base cognitivista da leitura.

Sob essa abordagem, entende-se que a leitura do texto escrito pressupõe, inicialmente, a decodificação dos sinais gráficos da escrita (letras, sinais de acentuação, pontuação etc.). Todavia, para identificá-los não basta o aluno visualizá-los; é preciso que o professor ensine, estabeleça relações significativas para que esses sejam processados e internalizados. Só então o aluno terá condições de ler, a princípio, decodificando. Nesse âmbito, ler implica na capacidade de relacionar significados a convenções silábico-alfabéticas. Gradativamente, com estímulos da escola e por meio de algumas estratégias meta-cognitivas, o aluno vai ampliando suas possibilidades de compreensão e esquematizando mentalmente sua leitura. Da mera decodificação das letras, estende para a compreensão literal do texto e, depois avança para uma compreensão inferencial. Só então o aluno estará em condições de interpretar o texto, posicionando-se.

Para formar leitores eficientes nessa abordagem cognitivista, Menegassi (2010a) explica a necessidade de ensinar a leitura por meio de estratégias que possibilitem ao leitor analisar, refletir e aprender diante do texto lido. O autor assevera que estratégias de leitura são processos conscientes e inconscientes utilizados pelos leitores e servem para “[...] decodificar, compreender e interpretar o texto e resolver os problemas que encontra durante a leitura [...]” (MENEGASSI,

2010a, p. 41). Assim, para compreender um texto é preciso minimamente saber decodificar. Menegassi (2010a) define como estratégias de leitura: seleção, antecipação, inferência e verificação e assim as explica:

- Seleção: possibilita ao leitor selecionar o que vai ler e o que lhe interessa. O leitor observa o material que possui para leitura e seleciona somente o que for necessário para o momento e de acordo com seus objetivos.

- Antecipação: o leitor, a partir das suas hipóteses e predições, antecipa as informações do texto. Essas hipóteses podem ser confirmadas ou não na leitura do texto como um todo.

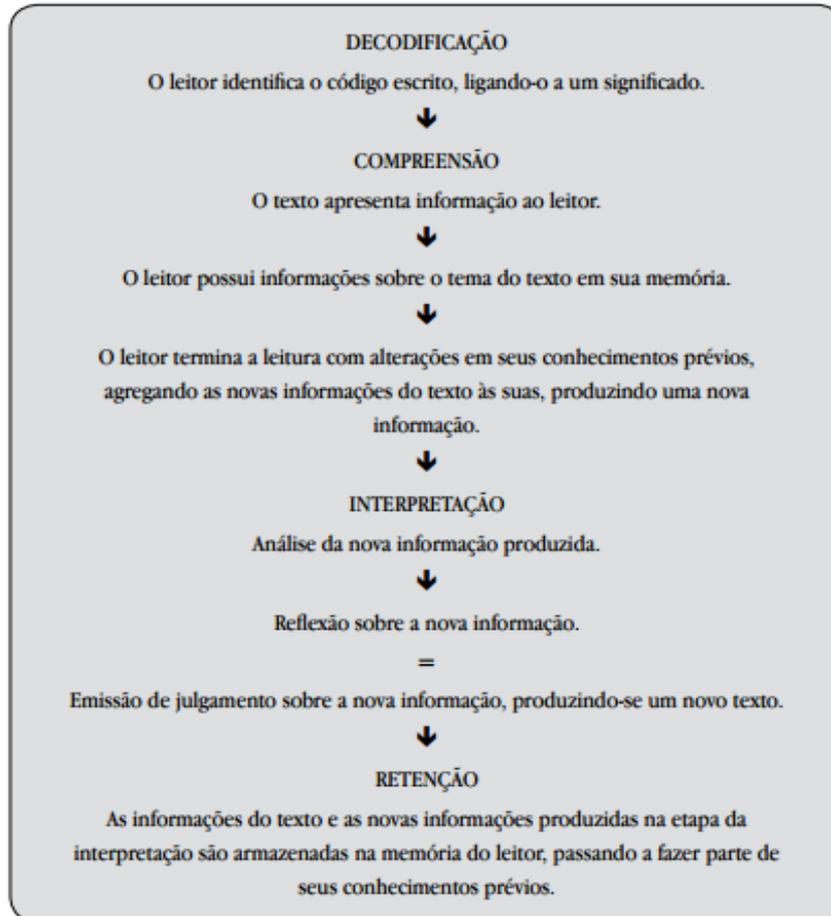
- Inferências: o leitor lê os implícitos no texto, informações que podem ser compreendidas a partir do conhecimento do leitor. Essa etapa possibilita ao leitor construir uma nova informação, além da que está explícita no texto lido.

- Verificação: o leitor confirma, por meio de sua leitura, se as estratégias de antecipação e inferências se confirmam. Assim, Compreender essas estratégias de leitura permite “[...] uma melhor manipulação dos recursos cognitivo-linguístico-discursivos que estão presentes no texto lido” (MENEGASSI, 2010a, p. 54).

Além de apontar essas estratégias, Menegassi (2010c) afirma ainda que a leitura pressupõe etapas que contribuem para desenvolvimento do sujeito e que são estabelecidas em função da abordagem teórica elencada pelo professor. Essas etapas, segundo o autor, podem ser denominadas como: decodificação, compreensão, interpretação e retenção. Embora possam ser compreendidas separadamente, no ato de ler, elas podem acontecer simultaneamente. Segundo o autor, essas etapas acontecem “[...] concomitante e recursivamente, dependendo uma da outra para sua realização, possibilitando um conjunto harmônico de estratégias e habilidades do leitor” (MENEGASSI, 2010c, p. 54). Isso significa dizer que as etapas se complementam e se articulam num transitar texto/leitor, leitor/texto, autor/texto/leitor e leitor/texto/autor.

A figura a seguir, elaborada por Menegassi (2010c), exemplifica as etapas de leitura sobre as quais discorreremos na sequência.

Figura 01: Representação esquemática das etapas do processo de leitura.



Fonte: Menegassi (2010c, p. 55).

Para uma maior compreensão dessas etapas, apresentamos, a seguir, suas principais características.

A primeira etapa do processo de leitura que Menegassi (2010c) nos apresenta é a decodificação, que está relacionada ao reconhecimento dos fonemas, letras, sílabas e palavras. Pode-se dizer que esta é a etapa inicial, pois nela acontece a identificação do código escrito, associando-o ao seu significado. Um exemplo que o autor nos apresenta é a palavra MAÇÃ (significante) que ao ler imediatamente relacionamos ao seu significado (imagem da fruta).

A decodificação está relacionada ao procedimento de decifração do sistema de escrita que, segundo Rojo (2009), exige do leitor as capacidades de:

- Compreender *diferenças entre escrita e outras formas gráficas* (outros sistemas de representação);
- Dominar as *conecções gráficas*;
- Conhecer o *alfabeto*;
- Compreender a *natureza alfabética* do nosso sistema de escrita;

Dominar as *relações entre grafemas e fonemas*;
 Saber *decodificar palavras e textos escritos*;
 Saber ler *reconhecendo globalmente as palavras*;
 Ampliar a sacada do olhar para *porções maiores* de texto que meras palavras, desenvolvendo assim *fluência* e rapidez de leitura (ROJO, 2009, p. 76, destaques da autora).

Dessa forma, a capacidade de decodificação exige, não apenas o reconhecimento dos sinais gráficos, mas a compreensão do sistema de escrita e suas significações. “Caso contrário, as letras serão apenas sinais e não constituirão signo social, capaz de estabelecer uma relação de interação entre seus interlocutores” (SARAIVA; ROSA, 2014, p. 49).

Na etapa da compreensão, o leitor precisa reconhecer e identificar as principais informações presentes no texto, dominar as regras sintáticas e semânticas da língua usada, conhecer a funcionalidade do gênero para então produzir significados. Menegassi (2010c) explica que a compreensão pode ser observada em três níveis: o nível literal, compreendido como aquele que o leitor identifica as informações na linearidade do texto; o inferencial, em que o leitor produz inferências a partir das informações presentes na linearidade do texto; e o inferencial extratextual, quando o leitor faz aproximações com a terceira etapa de leitura, a interpretação, e precisa estabelecer relações entre as informações presentes no texto com as dos seus conhecimentos prévios, diante do tema que o texto apresenta.

Para compreender um texto se faz necessário, portanto, além da decodificação, a apreensão de implícitos, lendo o que está inferido nas entrelinhas. “Para entender o inferido é preciso atenção aos recursos lexicais e gramaticais agenciados pelos autores para sinalizar o não dito, de modo que esse mesmo não dito seja recuperável no *encontro* dos autores com os leitores” (CERUTTI-RIZZATTI, DAGA; DIAS, 2014, p. 230).

Dessa forma, são exigidos do leitor “[...] diversos sistemas de conhecimentos que têm representados na memória, a par de um conjunto de estratégias de processamento de caráter sociocognitivo e textual” (KOCH, 2002, p. 31). A inferenciação requer, assim, uma aproximação entre o que está expresso na linearidade do texto e o conhecimento extra-textual do leitor, de modo que se compreenda o que não está dito expressamente, mas que o autor deixa entrever na sublinearidade do texto. As inferências podem ser compreendidas como processos

cognitivos de compreensão construídos a partir do texto, com o texto e o contexto. Elas ampliam de maneira criativa e interativa as relações com o contexto, promovendo, assim, a coerência, pois compreender um texto “[...] é uma questão complexa que envolve não apenas fenômenos linguísticos, mas também, antropológicos, psicológicos e factuais [...]” (MARCUSCHI, 2008, p. 249).

Para que ocorra a interpretação – o terceiro nível de leitura, segundo Menegassi (2010c) é necessário que primeiramente aconteça a compreensão. Assim, na etapa da interpretação, o leitor se posiciona criticamente diante do texto lido, analisa-o, reflete e julga as informações que lê, associa seus conhecimentos prévios aos do texto lido, reformula conceitos, amplia seus conhecimentos e produz novos sentidos ao texto.

Luckesi *et al.* (1997), a respeito dos processos de leitura crítica, lembram que a leitura de um texto nos conduz a um entendimento de mundo. Para os autores “A validade do que lemos (o conteúdo e a forma), o seu valor (significado social), os limites e amplitudes da mensagem como instrumentos de compreensão da realidade são aspectos fundamentais a serem levados em conta numa leitura crítica” (LUCKESI *et al.*, 1997, p. 144).

A retenção – última etapa apresentada por Menegassi (2010c) – é considerada como a etapa em que o leitor armazena na memória as informações mais importantes apresentadas pelo texto/autor. É a partir dessa capacidade de armazenar informações na memória que o leitor tem condições de falar/escrever sobre o texto lido, resumir suas ideias, produzir um novo texto que, de alguma forma, retome o texto lido.

Na formação do sujeito leitor, trabalhar com as etapas de leitura é importante, para o desenvolvimento de sua habilidade leitora. Nesse processo, é preciso entender que todas se encontram imbricadas, o que pode promover o desenvolvimento do leitor, a sua inserção social e participação ativa na sociedade.

Como docentes e conhecedores dessas etapas, Menegassi e Fuza (2010) enfatizam a necessidade de desenvolver no aluno as “[...] capacidades, habilidades e estratégias de ler e de escrever, para atender às demandas curriculares [...]” (MENEGASSI; FUZA 2010, p. 316), uma vez que ainda se prioriza na escola e nas avaliações em larga escala a abordagem cognitivista da leitura.

E a Prova Brasil, é organizada a partir de que compreensão de leitura? Como o tema desta pesquisa se volta para a proficiência em leitura, tendo como objeto de

estudo este instrumento avaliativo, produzimos a próxima seção com o propósito de apresentar a Prova Brasil e a compreensão de leitura que a subsidia, por intermédio das Matrizes de Referência (BRASIL, 2011), documento que lhe dá sustentação.

1.2 MATRIZES DE REFERÊNCIAS DA PROVA BRASIL: COMPREENSÕES DE LEITURA

Com o intuito de aperfeiçoamento da avaliação da Prova Brasil, em 1997, foram desenvolvidas as Matrizes de Referências (MR) que contemplam as competências e habilidades que os alunos devem dominar em cada série avaliada. Esse documento foi construído, segundo dados do INEP, a partir de

[...] consulta nacional sobre os conteúdos praticados nas escolas de ensino fundamental e médio, incorporando a análise de professores, pesquisadores e especialistas sobre a produção científica em cada área que seria objeto de avaliação escolar e utilizando como referência as secretarias de educação estaduais e das capitais que apresentaram ao Inep os currículos que estavam sendo praticados em suas escolas (BRASIL, 2011, p. 9).

O INEP destaca, ainda, a necessidade de uma MR que demonstre a legalidade e importância da avaliação em larga escala, pois, uma

[...] avaliação de sistema com amplitude nacional, para ser efetiva, exige a construção de uma matriz de referência que de transparência e legitimidade ao processo de avaliação, informando aos interessados o que será avaliado. De acordo com os pressupostos teóricos que norteiam os instrumentos de avaliação, a Matriz de Referência é o referencial curricular do que será avaliado em cada disciplina e série, informando as competências e habilidades esperadas dos alunos (BRASIL, 2011, p. 17).

As MR tem o propósito de apresentar os principais conteúdos que são avaliados por meio da Prova Brasil, garantindo, assim, sua regularidade. Uma vez conhecedores da MR, professores e coordenadores escolares podem desenvolver atividades que atendam aos conteúdos propostos em cada disciplina.

Menegassi e Fuza (2010) destacam a importância da legitimidade para as MR, pois, “Para que avaliações como a Prova Brasil sejam realizadas, exige-se a construção de uma matriz de referência que dê transparência e legitimidade ao

processo de avaliação [...]” (MENEGASSI e FUZA, 2010, p. 325). Com esse intuito, as MR procuram apresentar e garantir os conteúdos mínimos que devem ser avaliados em cada disciplina, já que este documento não contempla todos os conteúdos presentes no currículo escolar.

Conforme já dito, foi realizada uma seleção prévia dos conteúdos possíveis e mais relevantes para serem avaliados e assim aferir “[...] por meio do tipo de instrumento de medida utilizado na Prova Brasil e que, ao mesmo tempo, é representativo do que está contemplado nos currículos vigentes no Brasil” (BRASIL, 2011, p. 17). A seleção dos principais conteúdos determina as habilidades e competência que serão avaliadas na Prova Brasil, por meio de itens, ou seja, das questões.

Costa-Hübes (2014) considera que as MR deveriam ser conhecidas por todos os professores, haja vista que se trata de “[...] um referencial curricular no qual consta o que será avaliado em cada disciplina e no ano de ensino, informando as competências e habilidades esperadas dos alunos”. (COSTA-HÜBES, 2014, p. 8). Logo, é preciso conhecer tal documento para minimamente saber como seu aluno será avaliado.

As MR estão divididas em tópicos ou temas e a partir dos tópicos são organizados os descritores. No que se refere à Língua Portuguesa, o foco está centrado na leitura. O ensino da língua, de acordo com o documento, “[...] deve estar voltado para a função social da língua [...]” (BRASIL, 2011, p. 19), pois ao compreender sua função social o sujeito estará mais apto para participar no mundo letrado e interagir na sociedade de maneira consciente, ativa e autônoma. Será capaz também de compreender os diferentes textos com os quais vier a interagir, sejam estes verbais (orais ou escritos) ou não verbais (textos multimodais).

Na perspectiva de investigar principalmente o desempenho nas aulas de LP e a formação do leitor, os testes de LP da Prova Brasil estão estruturados com ênfase em leitura e, nesse sentido, as MRLP da Prova Brasil considera que um leitor proficiente contempla as habilidades de reconhecer o texto como construção de conhecimento e tem condições de analisá-lo, compreendê-lo nos diferentes níveis de leitura.

Com esse intento, a Prova Brasil, mesmo não atendendo a todas as especificidades que envolvem o ato de ler, tem se apresentado como um instrumento importante para o desenvolvimento educacional. Seus idealizadores

defendem que os resultados promovem a reflexão sobre o ensino das escolas brasileiras e possibilitam que os municípios se organizem e planejem atividades educacionais com a intenção de melhorar e/ou aprimorar a qualidade do ensino.

As MR foram elaboradas para estabelecer um parâmetro para os conteúdos básicos que consideram necessários de serem avaliados pela Prova Brasil. Conforme informações disponibilizadas pelo QEd²³, esse documento foi o primeiro grande desafio da Prova Brasil e a partir da sua elaboração foram determinados às competências e habilidades que seriam exigidas e avaliadas nos alunos.

Para o Ensino Fundamental, 5º ano, as MRLP são compostas por tópicos e descritores, conforme explica Costa-Hübes (2014):

A Matriz de Língua Portuguesa se divide, estruturalmente, em duas dimensões: uma denominada objeto do conhecimento, em que são listados os seis tópicos; e outra denominada Competência, com descritores que indicam habilidades a serem avaliadas em cada tópico (COSTA-HÜBES, 2014, p. 9).

As MRLP são organizadas a partir de seis tópicos: “[...] Procedimentos de leitura; Implicações do suporte, do gênero e ou/ do enunciador na compreensão do texto; Relação entre textos; Coerência e coesão no processamento do texto; Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido e variação linguística” (BRASIL, 2011, p. 21).

Em cada tópico constam as competências que serão avaliadas por meio dos descritores. Para o Ensino Fundamental 5º ano, apresenta 15 (quinze) descritores, conforme apresentamos a seguir:

Quadro 02: Matrizes de Referência de Língua Portuguesa – 5º ano do Ensino Fundamental

TÓPICO	HABILIDADES/DESCRITORES
DESCRITORES DO TÓPICO I Procedimentos de Leitura	D1 – Localizar informações explícitas em um texto. D3- Inferir o sentido de uma palavra ou expressão. D4- Inferir uma informação implícita no texto. D6- Identificar o tema do texto. D11- Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.
DESCRITORES DO TÓPICO II. Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na	D5- Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.). D9- Identificar a finalidade de textos de diferentes

²³Disponível em: <<http://redes.qedu.org.br/o-impacto-da-prova-brasil-na-educacao-publica.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2017.

Compreensão do texto.	gêneros.
DESCRITORES DO TÓPICO III. Relação entre textos	D15- Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam o mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido
DESCRITORES DO TÓPICO IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto	D2 - Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para continuidade de um texto. D7 - Identificar o conflito gerador do enredo e dos elementos que constroem a narrativa. D8- Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto. D12 - Estabelecer relações lógicas - discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.
DESCRITORES DO TÓPICO V. Relações entre Recursos	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.
DESCRITORES DO TÓPICO VI. Variação linguística	D10- Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Fonte: Brasil (2011, p. 22-23).

As MRLP se organizam em tópicos que são definidos de acordo com aspectos do conhecimento que pretende abordar, o que facilita a identificação do conteúdo avaliado. No Tópico I – Procedimentos de leitura – são contemplados os descritores D1, D3, D4, D6 e D11. Esses se atentam as competências básicas de leitura e, conforme Hoppe,

[...] Os itens relacionados a esse tópico avaliam a capacidade de produzir sentidos, verificando se o aluno lê as linhas (informações explícitas), as entrelinhas (informações implícitas), se compreende o sentido global do texto, se identifica o tema abordado e se distingue fato de opinião (HOPPE, 2015b, p. 76).

No que diz respeito ao D1, o documento informa que “[...] este item relaciona-se à localização pelo aluno de uma informação solicitada, que pode estar expressa literalmente no texto [...]” (BRASIL, 2011, p. 25). Assim, espera-se que ao ler, o aluno saiba identificar no texto o que o item questiona. Casaril (2014) apresenta que o objetivo do D1 é avaliar informações possíveis de entendimento, porém dependendo da elaboração da questão, o leitor deverá fazer usos de estratégias de leitura como “[...] a seleção e a inferenciação, obrigatoriamente. Isso porque, é preciso que o leitor compreenda o contexto [...]” (CASARIL, 2014, p. 86). Ao

estabelecer relações com outros conhecimentos, o leitor mostra suas habilidades de leitura além das informações explícitas.

O objetivo do D3 e do D4 volta-se para a inferenciação de palavras, expressões e informações presentes no texto. Menegassi (2010a) assevera que essa é uma estratégia de leitura que deve ser desenvolvida pelo aluno, pois ao inferir, o leitor recorre a conhecimentos próprios e associa-os a novas informações. O mesmo acontece com o D4 que, a partir da leitura de um texto de determinado gênero, o aluno deve ser capaz de perceber informações que não estão explícitas, mas podem ser compreendidas na sublinearidade do texto.

A habilidade de ler um texto e apontar o assunto principal é contemplada no D6. Nas MRLP da Prova Brasil (BRASIL, 2011) consta que “Essa habilidade é avaliada por meio de um texto para o qual é solicitado, de forma direta, que o aluno identifique o tema ou o assunto principal” (BRASIL, 2011, p. 21). Ao ler um texto, espera-se que o leitor compreenda o seu sentido global para partir das diversas informações presentes nele, identificar a ideia principal. Todavia, Casaril (2014) considera que para identificar o tema de um texto é importante ao leitor prestar atenção também no gênero selecionado, pois “[...] é necessário que perceba as pistas deixadas pela autora do texto, bem como a atenção ao suporte em que o gênero está publicado [...]” (CASARIL, 2014, p. 90). Nesse caso, precisa ter conhecimentos além do texto, ou seja, extra-textuais.

As MRLP (BRASIL, 2011) informam, em relação ao D11, que esse descritor avalia a habilidade de o aluno identificar, no texto, um assunto relatado e a opinião que o autor, narrador ou os personagens do texto têm sobre o assunto. No documento consta que para o aluno desenvolver essa habilidade, o professor deve propor trabalhos com diversos gêneros textuais, em especial contos e crônicas, gêneros nos quais é possível encontrar a tipologia narrativa e argumentativa. Fuza (2010) apresenta que “Para alcançar a habilidade de diferenciar fato de opinião, cabe ao aluno o domínio de habilidades voltadas à extração e à atribuição de elementos de sua realidade, configurando-se o diálogo entre texto e leitor [...]” (FUZA, 2010, p. 84.).

No Tópico II – Implicações do suporte do gênero e/ou enunciador na compreensão do texto se encontram os descritores D5 e D9. Conforme as MRLP, esses descritores avaliam as habilidades referentes à interpretação e à identificação da finalidade de diferentes gêneros que se organizam com o auxílio de materiais

gráficos diversos. Esses descritores verificam a capacidade do aluno “[...] buscar e construir sentidos, recorrendo a seu conhecimento prévio, estabelecendo intertextualidades, inferências, pressuposições, enfim, recorrendo ao contexto de produção [...]” (HOPPE, 2015b, p. 76).

De acordo com as MRLP (BRASIL, 2011), o D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos, gráficos, tirinhas, desenhos, charges entre outros) – tem como propósito de avaliar as capacidades de reconhecer e construir sentidos a partir da interação entre as diferentes formas de linguagem. O D9 avalia se aluno consegue identificar a partir de gêneros objetivos como: “[...] Informar, convencer, advertir, instruir, explicar, comentar, divertir, solicitar, recomendar, etc.” (BRASIL, 2011, p. 37).

Ao apresentar essas habilidades, os alunos demonstram condições de ler textos verbais e não verbais realizar inferências e reconhecer o motivo da sua produção.

A relação entre textos é tratada no Tópico III. Ele contempla o D15 que avalia a capacidade de reconhecer as diversas formas de tratar uma informação na comparação de textos, relacionando-os ao mesmo tema, considerando as condições de produções e de seus usos. De acordo com as MRLP da Prova Brasil (BRASIL, 2011), o D15 pretende,

[...] avaliar a habilidade de o aluno reconhecer as diferenças entre textos que tratam do mesmo assunto, em função do leitor-alvo, da ideologia, da época em que foi produzido e das suas intenções comunicativas. Por exemplo, historinhas infantis satirizadas em histórias em quadrinhos ou poesias clássicas utilizadas como recurso para análises críticas de problema do cotidiano (BRASIL, 2011, p. 39).

Para atender a este descritor, a Prova Brasil apresenta dois textos aos alunos para que possam identificar as informações presentes em cada um, comparando-as.

No que diz respeito ao Tópico IV das MRLP, este trata da coerência e coesão no processamento do texto. Para dar conta desse intento, o documento apresenta quatro descritores, sendo eles: D2, D7, D8 e D12. Os descritores do Tópico IV se atentam para a identificação de elementos textuais que contribuem com a sequência lógica do texto, para estabelecer relações entre suas partes. Esses descritores avaliam a estrutura do texto, em especial, da narrativa, e exigem que o leitor

compreenda um texto como “[...] um conjunto harmonioso em que há laços, interligações, relações entre suas partes” (BRASIL, 2011, p. 42). O D2 pretende avaliar se o leitor percebe que as partes de um texto devem estar articuladas de maneira coerente e que as repetições, as substituições de palavras tem uma finalidade. O D7 avalia se o aluno identifica elementos que organizam a estrutura da narrativa. O D8 observa se o aluno reconhece a organização de um texto e as “[...] relações de causa e efeito, problema e solução, objetivo e ação, afirmação e comprovação, justificativa, motivo e comportamento, pré-condição, entre outras” (BRASIL, 2011, p. 46). Nesse sentido, o leitor precisa ter o entendimento amplo de um texto e reconhecer a importância dos elementos coesivos. O D12, por sua vez, avalia o entendimento do aluno diante das

[...] expressões conectoras – sejam conjunções, preposições, advérbios, e respectivas locuções – que criam e sinalizam relações semânticas de diferentes naturezas. Entre as mais comuns, podemos citar as relações de causalidade, comparação, de concessão, de tempo, de condição, de adição, de oposição etc. Reconhecer o tipo de relação semântica estabelecida por esses elementos de conexão é uma habilidade fundamental para apreensão da coerência do texto (BRASIL, 2011, p. 47- 48).

Espera-se, assim, que ao ler um texto o aluno possa interpretar as expressões empregadas na constituição de sentido do todo.

O Tópico V – Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido – é composto pelos D13 e D14. O D13 avalia a capacidade de identificar efeitos de ironia e humor em textos variados; e o D14 explora o reconhecimento dos sentidos do texto em função do uso da pontuação e de outras notações gráficas. No que se refere a esses descritores, Hoppe (2015b) explica que eles avaliam nos alunos o desempenho diante dos textos em relação à

[...] construção e à antecipação de significados a partir da escolha do vocabulário, de recursos expressivos, da ortografia, da pontuação, de outras notações como itálico, caixa alta, negrito, além da identificação de humor e ironia [...] (HOPPE, 2015b, p. 78).

Nesse sentido, entendemos a importância e a necessidade de que o aluno tenha domínio dos sinais de pontuação, seu uso, compreensão de palavras, significados e o domínio de vocabulário.

O último tópico das MRLP é o Tópico VI – Variação Linguística – composto pelo D10 que tem por objetivo identificar as marcas linguísticas que representam o locutor e o interlocutor de um texto. De acordo com as MRLP (BRASIL, 2011), a língua é um sistema variável e todo processo de interação verbal envolve situações e sujeitos diversificados que são “[...] marcados por especificidades individuais e coletivas, que naturalmente, vão manifestar-se no modo de falar, no padrão de escolha das palavras e das estruturas gramaticais” (BRASIL, 2011, p. 54). Esse descritor tem a finalidade de avaliar quem fala no texto e para quem se destina. Costa-Hübes (2015) explica que o descritor aponta para a materialidade discursiva e,

[...] exige que o leitor estabeleça relações com outros discursos para então identificar o locutor ou interlocutor de um texto. A partir da leitura e compreensão global e num diálogo com o autor, o leitor deverá recorrer a outros discursos já ouvidos ou lidos e relacioná-los com o texto lido para depois fazer o reconhecimento da voz discursiva ali instaurada: é uma criança? Um adolescente? Um adulto? Uma pessoa idosa? – enfim, apontar quem está dizendo o que diz, ou para quem está dizendo o que diz. As palavras no texto nos dão pistas do locutor e também do interlocutor por carregarem conteúdos ideológicos que, de certa forma anunciam o sujeito do discurso. Por isso o descritor aponta para a identificação das marcas linguísticas, pois elas são pistas deixadas pelo autor para indicar a voz discursiva ali instaurada (COSTA-HÜBES, 2015, p. 14).

Entendemos que o D10 avalia as habilidades do leitor em reconhecer e identificar locutor e o interlocutor de um texto por meio das marcas linguísticas utilizadas e das relações com outros textos lidos, ouvidos e vivenciados. Desse modo, o texto ultrapassa a decodificação.

Como é possível observarmos, após a apresentação das MRLP, a compreensão de leitura que sustenta esse documento e que influencia diretamente na organização da Prova Brasil é a cognitivista, predominantemente. Os descritores atêm-se, em sua maioria, na leitura de aspectos textuais e inferenciais, de modo que a decodificação e a inferenciação deem conta de contemplá-los. Nesse caso, qual a concepção de leitura que sustenta esse instrumento avaliativo? Para responder a esse questionamento, precisamos, antes, apresentar as diferentes concepções que orientaram/orientam documentos pedagógicos e a prática de leitura na sala de aula.

1.3 CONCEPÇÕES DE LEITURA

A leitura nem sempre foi compreendida e/ou ensinada conforme as discussões que hoje estão presentes nas orientações pedagógicas. No decorrer das décadas, séculos até, diferentes maneiras de conceber o ensino da leitura foi delineando as práticas docentes na sala de aula, de modo que algumas perpetuam até hoje, ditando formas de ensinar. Assim, ao refletirmos sobre leitura, precisamos compreender qual(is) concepção(ões) está(ão) presente(s) em nossa prática pedagógica, direcionando o que e como ensinar. Quando temos conhecimento das diferentes maneiras de compreendê-la podemos tomar atitudes autônomas que orientarão na seleção dos textos e das atividades e na metodologia de encaminhamento didático.

Para Costa Hübés e Barreiros (2014), algumas concepções de leitura estão presentes nas práticas de ensino. Compreendê-las contribui para refletir sobre a prática docente, reconhecer qual está presente nos materiais didáticos e, sempre que necessário, para redirecionar os encaminhamentos pedagógicos. Nesse sentido, conforme as autoras, precisamos entender que “[...] a uma concepção de leitura, subjaz uma concepção de linguagem/língua e de sujeito que refletirá na condução do ensino” (COSTA HÜBES; BARREIROS, 2014, p. 22).

Apresentamos a seguir considerações específicas sobre as seguintes concepções: leitura com foco no autor, leitura com foco no texto, leitura com foco no leitor, leitura com foco na interação autor-texto-leitor e leitura com foco discursivo.

1.3.1 Leitura com foco no autor

A leitura com foco no autor, conforme Koch e Elias (2010) está relacionada à *Concepção de linguagem como representação do pensamento*. Nessa perspectiva, o sujeito é tido como individual, que representa seus pensamentos por meio do uso da linguagem (oral e escrita) e espera que o leitor apreenda suas intenções e as aceite como verdade absoluta. Logo, cabe ao leitor apenas “captar” as informações presentes no texto. Sob tal égide, o leitor é entendido apenas como um espectador passivo e o texto “[...] como um produto – lógico – do pensamento (representação mental) do autor, nada mais cabendo ao leitor senão ‘captar’ essa representação mental” (KOCH; ELIAS, 2010, p.10). Nessa perspectiva, o texto é concebido como

um meio de transmissão dos pensamentos do autor e cabe, então, ao leitor receber essas informações e absorvê-las. Como asseveram as autoras, “[...] o foco de atenção é, pois, o autor e suas intenções, e o sentido está centrado no autor, bastando, tão somente ao leitor captar essas intenções” (KOCH; ELIAS, 2010, p.10).

Na concepção de leitura com foco no autor não há a preocupação com a interação; o leitor é compreendido pelo professor como um indivíduo sem reação, submisso ao texto e ao autor, as atividades de leitura espelhadas nessa concepção direcionam-se em vasculhar o que o autor quis dizer e quais eram suas intenções; não há preocupação com o contexto, com o leitor e os seus interlocutores.

Ao retratar a leitura com foco no autor, Hoppe (2015a) destaca que ela é reconhecida como “[...] um ato monológico e individual. Quem tem direito à fala/escrita é o autor, autoridade suprema na construção do texto, de quem devemos ‘extrair’ toda sua intenção” (HOPPE, 2015a, p. 70).

No que se refere ao trabalho sob essa concepção com a leitura, Hoppe (2015a) assim o explica:

O trabalho com a leitura segue a orientação da regra da boa leitura, ou seja, importa que o aluno leia em voz alta, com ritmo, fluência e desinibição para, assim, estimular o bom desenvolvimento da fala. Por isso, há uma preocupação maior com a leitura vozeada (oralização do texto escrito): lê melhor quem se aproxima da leitura modelar do professor. A partir dessa leitura oral, o trabalho que lhe segue pauta-se na observação de informações que estão na superfície do texto, impossibilitando ao aluno uma leitura mais profunda. Trata-se assim de uma concepção cognitivista de leitura, focada nas ideias do autor, principal elemento a ser explorado (HOPPE, 2015a, p. 70).

Verificamos, nessa perspectiva, que a leitura tem a única intenção de reproduzir ideias, informações que estão na linearidade do texto. O leitor se preocupa em entender o que o autor quis dizer e, assim sendo, a leitura não oportuniza ao leitor estabelecer interações.

A compreensão de leitura como a reprodução do pensamento, conforme explica Barreiros (2015) “[...] relaciona-se a um sujeito psicológico, dono de sua vontade e ações, o qual pretende que sua mensagem seja compreendida pelo seu interlocutor (leitor) exatamente da mesma forma como foi por ele concebida” (BARREIROS, 2015, p. 80).

Sobre isso, Costa-Hübes (2015) assevera que o autor é o foco principal do texto e as perguntas de leitura voltam-se para o autor, “[...] qual a intenção da autora [...] o que a autora quis dizer [...] qual o significado atribuído pela autora [...]” (COSTA-HÜBES, 2015, p. 9). Logo, a linguagem é utilizada para representar o pensamento do autor e cabe ao sujeito leitor reconhecer quais são essas ideias.

Nesse sentido, Menegassi e Angelo (2010) apresentam que “[...] o leitor decodificando a palavra, conseguiria, por um dispositivo mágico existente em seu cérebro, juntar todas as palavras, mesmo as que não conhecem, dando ao texto um conteúdo como o pretendido pelo autor que o produziu (MENEGASSI; ANGELO, 2010, p. 15). Portanto, a leitura nessa perspectiva tem como foco o autor e por meio da decodificação cabe ao leitor deduzir e compreender o que o autor está dizendo sem questionar ou realizar inferências e interações.

1.3.2 Leitura com foco no texto

A leitura sob a perspectiva do texto entende a *linguagem como um instrumento de comunicação* e sobre essa concepção, segundo Hoppe e Costa-Hübes (2013), apresentam a língua é compreendida como:

[...] um código, um conjunto de signos que se combinam segundo regras, operando na transmissão de uma mensagem do emissor ao receptor. Essa concepção, embora entenda a língua como um ato social, desconsidera o uso e, conseqüentemente, os falantes e o contexto, limitando-se a um estudo do funcionamento interno da língua, que se apoia nos estudos linguísticos realizados pelo Estruturalismo (HOPPE; COSTA-HÜBES, 2013, p.7).

A leitura com foco no texto se sustenta na compreensão da linguagem como forma, estrutura. Logo, para ler um texto, é preciso antes de tudo decodificá-lo. Por isso, a preocupação maior incide sobre regras, normas, códigos, estrutura da língua e seu funcionamento. De alguma forma, essa maneira de compreender a leitura dá maior ênfase à primeira etapa de leitura – decodificação – conforme descrita por Menegassi (2010c).

Entender a língua como um código, significa conceber a leitura como uma prática de reprodução desse código, de modo que possa transmitir a informação contida no texto. Diante disso, Hoppe e Costa-Hübes (2013) asseveram que cabe ao

leitor a função de ler bem e apontar para aquilo que está previsto na linearidade do texto.

As atividades propostas sob essa orientação são definidas por uma sequência pré-determinada, ou seja, uma ordem, uma “[...] rotina consagrada: uma conversa prévia sobre o conteúdo do texto, leitura silenciosa pelos alunos, leitura em voz alta pelo professor e depois pelos alunos, para em seguida realizar atividades escritas de interpretação e redação [...]” (HOPPE; COSTA-HÜBES, 2013, p. 7).

As atividades propostas, segundo Costa-Hübes (2015), são organizadas a partir de questionamentos como: “qual é o título do texto”, “quem são os personagens do texto”, “quantos parágrafos tem o texto”, “o que se encontra em tal parágrafo” e outras. Nesse caso, o leitor precisa apenas decodificar informações que estão na linearidade do texto, recortando-as tal como lá se encontram, sem estabelecer relações com outras informações ou conhecimentos do leitor. Ler significa reconhecer o código.

Castela (2011) explica que a leitura com ênfase no texto tem uma abordagem estruturalista e que considera o texto como portador de um sentido único. A autora destaca que “[...] o significado flui do texto para o leitor, que o constrói através de análise e síntese do significado das partes menores e sequências que compõem o texto, como grafemas e palavras [...]” (CASTELA, 2011, p. 38). Nessa perspectiva, o leitor encontra na linearidade todas as informações necessárias para sua compreensão, pois o sentido do texto se encontra no significado lexical. Assim, “[...] quanto mais conteúdo um leitor consegue extrair, melhor é sua leitura [...]” (CASTELA, 2011, p. 38).

Trata-se, assim, da formação de um leitor que lê mecanicamente um texto, buscando nele as informações que possam atender aos objetivos avaliativos. Tudo que precisa saber se encontra na linearidade do texto e sua função será apenas “[...] processar, de maneira inconsciente, cada palavra e frase do texto, já que tudo na superfície textual seria relevante para acessar seu conteúdo [...]” (CASTELA, 2011, p. 38).

Costa-Hübes (2015) estabelece relações dessa concepção de leitura com a Prova Brasil e destaca que os descritores D1 “[...] localizar informações explícitas em um texto” e D7 “Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa” (BRASIL, 2011, p.22) se sustentam na concepção de leitura com foco no texto.

O D1 avalia a leitura linear do texto, e conforme Costa-Hübes (2015), embora esteja relacionada com uma concepção estruturalista de linguagem, a leitura decodificação é necessária, pois sustenta

[...] um importante nível de leitura, compreendido como a fase de decodificação, em que o aluno deve ser capaz de ler linearmente um texto, identificando letras, sílabas e palavras, de modo a reconhecer o texto como um todo significativo e, a partir disso, ter condições de localizar informações que lhe são solicitadas (COSTA-HÜBES, 2015, p. 9).

A fase de leitura da decodificação, avaliada pelo D1, exige que o sujeito leitor tenha desenvolvido a apropriação do código escrito, ou seja, que saiba ler a linearidade do texto. Dentro de uma perspectiva cognitivista, esse é considerado o primeiro nível da leitura de um texto escrito, compreendendo que o leitor só pode avançar para os outros níveis interpretação, compreensão e retenção, conforme Menegassi (2010c), se este estiver devidamente dominado.

No que se refere ao D7, o qual se preocupa em identificar conflito gerador e os elementos da narrativa, Costa-Hübes (2015) evidencia que esse descritor também se sustenta na linearidade do texto, pois o aluno deverá, na leitura de um texto narrativo, identificar os elementos que o compõem, como por exemplo, personagens, tempo e espaço que são apresentados linearmente pelo autor. Sob essa perspectiva, a autora destaca que

[...] os dois descritores – D1 e D7 – focalizam apenas o texto em sua linearidade, priorizando a leitura decodificação. Porém, não descartamos sua importância no processo de leitura, principalmente quando essa se volta aos alunos dos anos iniciais em fase ainda de aquisição da escrita (COSTA-HÜBES, 2015, p. 10).

Segundo Saraiva e Rosa (2014), a leitura compreendida apenas como ato de decodificar não possibilita ao sujeito a sua interação na sociedade, porém sem a habilidade de reconhecer, o código, ele encontrará grandes dificuldades para concretizar muitas práticas sociais de uso da linguagem. Dessa forma, os autores consideram que,

[...] a leitura como ato de decodificar se torna fundamental na articulação de um trabalho que promova os sujeitos inseridos no processo educacional para participar e fazer uso em diferentes

contextos da linguagem escrita. Apropriando-se desse instrumento (a escrita), o sujeito terá maiores condições de interagir na sociedade e, para isso, o desenvolvimento de uma leitura compreensiva não só é importante como extremamente necessária (SARAIVA; ROSA, 2014, p. 45).

Conforme exposto, a decodificação tem sua importância e é a base inicial para o processo de ensino e aprendizagem da leitura, ou seja, a primeira etapa (MENEGASSI, 2010c) para o desenvolvimento de uma leitura compreensiva e interacional. O sujeito leitor precisa decodificar, para então compreender o texto e estabelecer relações com seus conhecimentos.

Nesse sentido, as autoras apresentam a leitura é:

[...] uma atividade que exige do leitor o foco no texto, em sua linearidade, uma vez que “tudo está dito no dito”. Se na concepção anterior, ao leitor cabia o reconhecimento das intenções do autor, nesta concepção, cabe-lhe o reconhecimento do sentido das palavras e estruturas do texto (KOCH; ELIAS, 2010, p.10).

Se a leitura for trabalhada apenas nessa perspectiva, poderá reduzir-se a uma atividade mecânica, sem necessidades de interação e de conhecimentos de mundo, já que basta apenas o reconhecimento do código linguístico que lhe dará suporte ao leitor para responder às atividades (perguntas de leitura) que se referem exclusivamente ao que está registrado.

Menegassi e Angelo (2010) explicam que a perspectiva de leitura com foco no texto apresenta um leitor decodificador de uma estrutura linguística, capaz de reconhecer sons e letras, relacionando-os aos seus significados e as atividades se voltam basicamente para a superficialidade do texto. Sob essa orientação, os autores esclarecem que “O leitor parte dos níveis inferiores do texto para sucessivamente compor as diferentes unidades linguísticas (as letras vão formando as palavras, as palavras frases e as frases parágrafos) e chegar aos níveis superiores do texto” (MENEGASSI; ANGELO, 2010, p. 18).

Entendemos, a partir dessa perspectiva teórica, que a leitura se prende ao visual, àquilo que está na linearidade texto, sem preocupação com os fatores contextuais, históricos e culturais que envolvem todo ato de ler. Ela se configura como uma proposta de realização de atividades determinadas, sem alternativas para o interlocutor expor suas compreensões ou estabelecer significados.

No item que segue refletimos sobre a leitura com foco no leitor.

1.3.3 Leitura com foco no leitor

A concepção de leitura com foco no leitor sustenta-se em uma concepção cognitivista de linguagem e entende o leitor como o responsável principal pela leitura e compreensão do texto. Sob essa orientação, ele é o sujeito fundamental, pois, cabe - lhe, por meio de seus conhecimentos prévios, estabelecer significados para o texto. Com esse enfoque, considera os diversos leitores e as várias maneiras de compreensão, resultantes de, “[...] diferentes vivências, experiências e conhecimento de mundo” (COSTA-HÜBES; BARREIROS, 2014, p. 25).

Se primeiramente o foco estava no autor, depois foi para o texto, nessa concepção o foco vai para o leitor, o outro extremo dos elementos envolvidos na leitura. Passa-se, então, a valorizar demasiadamente o leitor, pois entende-se que seus conhecimentos prévios são suficientes para “atribuir” sentidos para o texto. Logo, o leitor é o responsável pela construção de sentidos.

Tendo em vista essa perspectiva extremista, Costa-Hübes e Barreiros tecem a seguinte crítica:

Valoriza-se, assim, demasiadamente, o sentido construído pelo leitor, desconsiderando-se o contexto de produção de texto e de sua autoria. Cria-se uma espécie de ‘vale tudo’, pois o que o leitor afirmar, deve-se considerar como uma “leitura possível”. Nesse sentido, questões como: ‘Na sua opinião,...’; ‘justifique sua resposta...’; ‘Explique com suas palavras...’ são comuns na condução das atividades de interpretação (COSTA-HÜBES; BARREIROS, 2014, p.26).

Ao tomar como referência essas considerações, interpretamos que a leitura com foco no leitor entende - o como o único responsável pela compreensão de um texto, desconsiderando que há outros fatores que contribuem para essa compreensão.

Costa-Hübes (2015) esclarece que esse enfoque de leitura possibilita várias alternativas de interpretação e o mais importante é a opinião do leitor, ou seja, o que ele pensa sobre o assunto apresentado pelo texto. Nessa direção, cabe ao professor considerar todas as interpretações realizadas pelo aluno.

Menegassi e Angelo (2010) entendem que “[...] ler, nessa perspectiva, é atribuir significado ao texto [...]” (MENEGASSI; ANGELO, 2010, p.21), o que significa dizer que o sentido não está no texto, nem no autor, já que suas intenções não são

consideradas; o que importa é o leitor e suas capacidades cognitivas. Ele é responsável por atribuir sentidos ao texto, sem reportar-se à compreensão do todo que o envolve.

Nessa direção, Menegassi e Angelo refletem:

Embora seja atribuído um papel altamente ativo ao leitor, porque ele atribui significado, faz previsões, seleciona informações, inferência, confere, corrige hipóteses sobre o texto, a perspectiva do leitor também tem sido alvo de muitas críticas, principalmente pelo fato de descartar os aspectos sociais, confiar exageradamente nas adivinhações do leitor e por considerar, nas propostas de ensino, qualquer interpretação de texto realizada pelo aluno. Isto é um problema, pois muitas vezes o aluno aciona um esquema impertinente sobre o conteúdo do texto lido, construindo uma compreensão inadequada à leitura (MENEGASSI; ANGELO, 2010, p. 24).

Quando o foco de leitura se direciona somente para a visão do leitor, Menegassi e Angelo (2010) entendem que isso pode gerar conclusões apressadas, sem análises. O que prevalece são questões de leitura tais como: “[...] A partir da leitura do texto, a que conclusão você chega sobre a moral da história? Explique, em poucas palavras o tema e o título do texto. O final do texto é pessimista ou otimista? Justifique sua resposta” (MENEGASSI; ANGELO, 2010, p. 25).

Conforme os autores, ao responder essas questões, geralmente presentes no material didático do aluno, as respostas sustentam-se em suas compreensões, em suas descobertas, em suas possibilidades de descobertas e adivinhações. Todavia, nem sempre são coerentes com o conteúdo veiculado pelo texto. Mas, como nessa concepção o professor é considerado “[...] o facilitador da aprendizagem [...]” (MENEGASSI; ANGELO, 2010, p.25), seu papel é o de valorizar o aluno e suas ideias, incentivando-o a construir significações para o texto. A interpretação do aluno é considerada acima de quaisquer questionamentos, prevalecendo o seu posicionamento. Entendemos a importância de o aluno questionar e posicionar-se a partir do texto, todavia esse posicionamento deve sustentar-se sempre na interação com o texto e o autor.

Ao relacionar essa orientação teórica com os descritores avaliados na Prova Brasil, Costa-Hübes (2015) destaca que os descritores D3 e D4, os quais avaliam a habilidade de inferir sentido de palavras, expressões e informações implícitas no texto, sugerem que os alunos possam estabelecer significado com os implícitos do

texto, porém a autora destaca que isso parece ocorrer na Prova Brasil de maneira direcionada, pois por se tratar de uma avaliação objetiva, as respostas são definidas anteriormente, logo, não há espaço para o aluno criar suas próprias conclusões (COSTA-HÜBES, 2015, p. 11).

De um modo geral, ao olharmos para as diferentes concepções de leitura até aqui abordadas, entendemos, assim como Menegassi e Angelo (2010), que devemos considerar os aspectos positivos de cada uma e descartar aquilo que for negativo à formação do leitor. O importante é termos conhecimento das bases teóricas que alicerçam nossas ações para tomarmos atitudes conscientes.

Na sequência, buscamos aprofundar e contextualizar a concepção de leitura com foco na interação autor-texto-leitor.

1.3.4 Leitura com foco na interação autor-texto-leitor

Na concepção interacionista de linguagem, a leitura é entendida dentro de um viés sociocognitivo que prevê um processo de interação, no qual “[...] os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto, considerando o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores” (KOCH; ELIAS, 2010, p.10-11). Muda-se, portanto, o foco. Não é somente o autor que tem primazia sobre o texto; só a decodificação do texto não é mais suficiente; e a ênfase toda no leitor não garante a formação ativa que se quer. O que está em evidência, nessa concepção, é a interação desses três elementos envolvidos no ato de ler – autor, texto e leitor. Todos contribuem significativamente para a construção do sentido do texto. O que os une, na verdade, segundo Koch e Elias,

[...] é o texto cujo sentido “não está lá”, mas é construído, considerando-se, para tanto, as “sinalizações” textuais dadas pelo autor e os conhecimentos do leitor, que, durante todo o processo de leitura, deve assumir uma atitude “responsiva ativa”. Em outras palavras espera-se que o leitor, concorde ou não com as ideias do autor, complete-as, adapte-as etc. [...] (KOCH; ELIAS, 2010, p.12).

O que ocorre, quando assumimos essa concepção de leitura, é o reconhecimento do leitor como um sujeito ativo que, ao interagir com o texto e com o autor, recorre aos seus conhecimentos anteriores, ao meio social e a todos os

fatores que de uma maneira ou outra podem interferir na produção de sentidos do texto. Sob tal orientação teórica, a compreensão é construída na interação entre autor, texto e leitor, sendo que:

A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo (KOCH; ELIAS, 2010, p. 11).

Conforme explicam as autoras, o que se pressupõem nesse contexto é que lidamos com sujeitos (autor e leitor) engajados e que cooperativamente, produzem sentido(s) a partir do material concreto que é o texto. Ler, então, é um ato que vai além do código escrito, perpassa os signos linguísticos e consolida-se numa proposta de interação e relação mútua. Nessa concepção, para a leitura consideram-se os conhecimentos de mundo e as práticas sociais do leitor, pois se acredita que na leitura de um texto, o leitor necessita muito mais do que o reconhecimento linguístico; ele estabelece sentidos a partir dos seus conhecimentos de mundo.

Koch e Elias (2010) destacam ainda que a leitura em uma perspectiva interacionista compreende um leitor participativo, crítico, capaz de avaliar e assumir uma posição diante das informações presentes no texto. Assim sendo, as autoras asseveram que

Na atividade de leitores ativos, estabelecemos relações entre nossos conhecimentos anteriormente constituídos e as novas informações contidas no texto, fazemos inferências, comparações, formulamos perguntas relacionadas com seu conteúdo. Mais ainda: processamos, criticamos, contrastamos e avaliamos as informações que nos são apresentadas, produzindo sentido para o que lemos. Em outras palavras, agimos estrategicamente, o que nos permite dirigir e autorregular nosso próprio processo de leitura (KOCH; ELIAS 2010, p. 18).

Trata-se, assim, de uma compreensão sociocognitiva da leitura, pois ao valorizar as estratégias cognitivas que estão envolvidas no ato de ler, agregam-se-lhe elementos sociais que fazem parte do mundo do leitor, os quais auxiliam na construção de sentido(s).

Nessas condições, pressupõe-se um leitor proficiente e situado socialmente, o que lhe dará condições de interagir com o texto e o autor. Costa-Hübes e Barreiros (2014) entendem que, pelo fato de o leitor ser ativo, isso lhe dará condições para discutir, debater, responder, opinar, compreender, criar conceitos e defendê-los. Ainda, para as autoras, “Na concepção interacionista, a língua é vista como um recurso de interação que permeia todos os atos humanos e articula as relações com os outros, com os objetos e com o meio, constituindo os sujeitos” (COSTA-HÜBES; BARREIROS, 2014, p. 27). É por meio da língua que estabelecemos relações entre os sujeitos, com o meio social e cultural, que ampliamos nossas relações de trabalho, de estudos, enfim, que alargamos todos os atos humanos. Logo, o ato de ler é uma forma de ampliar conhecimentos sobre a língua e, conseqüentemente, favorecer nosso diálogo com o outro.

Portanto, a leitura, com foco no autor-texto-leitor concebe a linguagem como um processo interativo e, nesta concepção, a leitura contribui para o desenvolvimento sociocognitivo, uma vez que, por meio dela, o leitor interage com o autor e com o texto, amplia e constrói novos conhecimentos, realizando, assim, um diálogo entre seus saberes e os conhecimentos apresentados pelo autor no texto. Sendo assim, Costa-Hübes e Barreiros (2014) entendem que

O sujeito é um ser socialmente constituído, pois ao interagir com o texto, com o autor e com o meio, vai se constituindo e, ao mesmo tempo, constituindo o outro e modificando o meio, numa relação dialógica, uma vez que nesse processo há interação (COSTA-HÜBES; BARREIROS, 2014, p.27).

Todavia, a leitura só pode produzir interações se for entendida como um processo significativo, importante e necessário para o sujeito, pois quando não se provoca a necessidade de ler, desconsidera-se todo o seu processo, deixando de ser um ato de interação.

Costa-Hübes (2015), ao estabelecer relação entre a leitura na perspectiva interacionista da linguagem e a Prova Brasil, destaca que nas Matrizes de Referência da Prova Brasil os descritores D3, D4, D6, D13, D2, D8, D12, e D14 possibilitam, em alguns aspectos, aproximações com a interação autor-texto-leitor.

No que se refere ao descritor D3 e D4-, “Inferir o sentido de uma palavra ou expressão” e “Inferir uma informação implícita em um texto” (BRASIL, 2011, p. 22) respectivamente, entendemos que estes estão focados no leitor, no entanto, como a

Prova Brasil se organiza com alternativas para assinalar a resposta correta, o aluno, “[...] para inferir o sentido de uma palavra ou expressão, ou interpretar uma informação implícita, necessita entender o sentido global do texto para fazer as inferências que lhe são solicitadas” (COSTA-HÜBES, 2015, p.12). Assim, para estabelecer essas relações, o leitor precisa decodificar o texto, relacioná-lo ao seu autor e ao propósito de sua produção e, aos seus conhecimentos, produzindo, dessa forma, interações entre autor-texto-leitor.

O D6 – “Identificar o tema de um texto” (BRASIL, 2011, p. 22) também exige do leitor a interação e, conforme Costa-Hübes (2015), para que o leitor possa compreender e identificar o tema de um texto é necessário que ele apreenda seu sentido global, ou seja, o assunto abordado pelo autor. Tal prática exige sua interação com o texto e também com o autor, de modo que a interação entre eles se estabeleça.

Outro descritor que também pode ser relacionado com a concepção interacionista de leitura é o D13, “Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados” (BRASIL, 2011, p. 23). Esse descritor, de acordo com Costa-Hübes (2015), exige que o leitor compreenda significativamente o texto e pressuponha as intenções do autor, pois

[...] nesse processo, tanto o texto quanto o leitor fornecem informações que permitem identificar ou a ironia ou o humor presente no texto. O humor se destaca em um texto por provocar uma quebra no desfecho do enredo, apresentando um dado novo, inusitado, inesperado que, em muitas situações, provocam o humor. A ironia por sua vez requer a capacidade de inferir para perceber que aquilo que está sendo dito não é o que se quer dizer, mas sim é sátira ou ironia [...] (COSTA-HÜBES, 2015, p. 12).

A habilidade de identificar efeitos de sentidos e de humor se desenvolve no sujeito a partir das relações estabelecidas entre o texto, o autor e os conhecimentos do leitor. Neste descritor, o leitor precisa ser capaz de inferir sentidos a partir do texto, relacionando os seus conhecimentos.

Os descritores D2 –, “Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto”, e D8, – “Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto” (BRASIL, 2011, p. 22), avaliam, segundo Costa-Hübes (2015), a capacidade desenvolvida pelo leitor de estabelecer relações e identificar a coesão

referencial e sequencial. Para tais habilidades, o leitor precisa ir além da linearidade do texto e, dessa forma, busca, por meio de seus conhecimentos, produzir relações de sentidos. Para isso, o leitor precisa ir além da linearidade, reconhecendo a função que as palavras “[...] exercem na construção de sentidos naquele contexto discursivo [...]” (COSTA-HÜBES, 2015, p.12). Trata-se, assim, de uma operação, cognitivista, linguística e discursiva.

Os descritores D12 e D14 também avaliam as capacidades de coesão e usos de pontuação. O D12 –, “Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.”, e o D14 –, “Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações” (BRASIL, 2011, p. 22-23), requerem do leitor estratégias sociocognitivas. Para que perceba as relações de sentidos por meio do emprego de conjunções e advérbios, e entenda os efeitos estabelecidos pelo uso de pontuação, o leitor precisa entender além do que está no texto; é necessário que busque conhecer melhor o autor e seu estilo de linguagem e que vasculhe os conhecimentos adquiridos através de suas experiências leitoras.

Essa concepção de leitura é a que subsidia os documentos pedagógicos que orientam o ensino de Língua Portuguesa hoje, nas escolas. Aliada a esta concepção, destacamos o foco discursivo que, de certa forma, amplia as relações de interação.

1.3.5 Leitura com foco discursivo

Atrejada à concepção interacionista, está a leitura com foco discursivo. Nessa perspectiva, o texto é entendido como um discurso. Conforme Rojo (2002), ler é colocar-se diante de “[...] um discurso (texto) com outros discursos anteriores a ele, emaranhados nele e posteriores a ele, como possibilidades infinitas de réplica, gerando novos discursos/textos” (ROJO, 2002, p.3). Logo, a leitura apenas do texto (como materialidade linguística) não basta; é preciso compreendê-lo, conforme nos diz Bakhtin (2003), como um enunciado, uma necessidade concreta, real de interação, pois, “[...] a língua passa integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua [...]” (BAKHTIN, 2003, p.265).

Assim, todo texto (compreendido como enunciado) pressupõe, além do autor, e do leitor, um contexto sócio-histórico e ideológico que o constitui. Portanto, ler é

levar em consideração, além do autor-texto-leitor, todos os elementos extraverbais que podem interferir na produção de sentidos do texto.

Segundo Costa-Hübes (2015), à concepção de leitura com foco na interação autor-texto-leitor pode ser acrescentada a abordagem discursiva de leitura:

[...] ao considerarmos o discurso no ato da leitura, não estamos apresentando um novo foco, mas aliando ao foco anterior os aspectos discursivos do texto, na perspectiva de que a leitura o extrapole e perscrute seu contexto de produção, o gênero discursivo ao qual pertence e sua finalidade, os interdiscursos presentes na composição do todo, a presença de marcas de intertextualidade e de outras linguagens que o compõem, enfim, que explore não só o linguístico, mas também o extralinguístico, conforme propôs Bakhtin (2010) (COSTA-HÜBES, 2015, p. 12-13)

Entender a leitura sob a perspectiva discursiva é ampliar ainda mais a compreensão de um texto, já que esta requer que busquemos informações que ultrapassam sua dimensão linguística ou verbo-visual. Precisamos considerar os elementos que se encontram para além do texto, quais sejam: quando foi produzido, por que, para quem, com que finalidade, para circular em que veículo ou suporte etc. Nessa direção, Costa-Hübes e Barreiros (2014) entendem que ao encaminhar atividades de leitura subsidiadas pelas concepções interacionista e discursiva,

[...] a partir de um texto devem organizar questões que abordam seu contexto de produção, destacando a autoria do texto (Quem é o autor do texto? Sobre o que ele geralmente produz? O que mais você sabe sobre ele?) o momento sócio-histórico de sua produção (Quando o texto foi produzido/ publicado? Qual a relação do texto com o momento histórico de sua produção? Que elementos do texto apontam para esse momento histórico?); as marcas que apontam para o (os) interlocutore(s) (Para quem o texto foi produzido? Quais os possíveis leitores desse texto?), enfim, o conteúdo do texto atrelado ao seu contexto de produção (COSTA-HÜBES; BARREIROS, 2014, p. 27).

As atividades assim orientadas pelo professor produzem sentidos e possibilidades de interações, pois o leitor constrói significados para o texto ao estabelecer relações deste com seu contexto de produção. Ao se preocupar em ampliar seus conhecimentos sobre o autor e seu papel social, sobre o momento histórico de produção do texto, sobre o gênero no qual o enunciado se organiza e os possíveis interlocutores ali envolvidos, o leitor alarga seus conhecimentos de mundo,

amplia suas possibilidades de diálogo com o texto e com outros enunciados e, conseqüentemente, terá maiores condições de agir ativamente como leitor.

Costa-Hübes (2014) procura aproximar o ensino da LP com essa compreensão de texto como discurso e enunciado:

Transladar essa compreensão para o ensino significa adotar uma postura discursiva no que concerne ao ensino da língua (mais especificamente de Língua Portuguesa, foco dessas reflexões), o que exige, primeiramente, reconhecê-la em seu âmbito social para, posteriormente, trabalhá-la nessa perspectiva da interação, em que elementos circundantes da situação de uso sejam reconhecidos. Logo, faz-se necessário considerar que os sujeitos, ao fazerem uso da língua, estão em constante diálogo com outros discursos, reenunciando os já-ditos em uma nova ancoragem enunciativa (COSTA-HÜBES, 2014, p. 14).

Entendemos, assim, a necessidade de pautarmos no ensino da LP, em especial da leitura, em uma compreensão discursiva da linguagem, pois tal orientação teórica possibilita que empreendamos a linguagem, além de um viés interativo, também um caráter dialógico. Essa compreensão possibilitará entender que a leitura estabelece diálogos com outros enunciados, outros discursos; que encontramos nos textos lidos outras vozes que retomam e ampliam os enunciados já proferidos. Segundo Bakhtin (2003),

[...] o enunciado ocupa uma posição definida em uma dada esfera da comunicação, em uma dada questão, em um dado assunto, etc. É impossível alguém definir sua posição sem correlacioná-la com outras posições. Por isso, cada enunciado é pleno de variadas atitudes responsivas a outros enunciados de dada esfera da comunicação discursiva (BAKHTIN, 2003, p. 297).

Nessa perspectiva, ler significa ter consciência de seu papel de leitor na esfera em que atua, seja esta escolar, familiar, comercial etc. Assim, conscientemente, se coloca perante o texto na condição de alguém que quer dialogar tanto com o texto quanto com o contexto que o envolve e ainda com outros enunciados que, de alguma forma, estão presentes naquela manifestação discursiva.

Entender a leitura de maneira discursiva pressupõe estabelecer relações dialógicas entre enunciados e sujeitos, pois

[...] o discurso só pode existir de fato na forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso. O discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir. Por mais diferentes que sejam as enunciações [...] (BAKHTIN, 2003, p. 274).

Trabalhar a leitura a partir desse enfoque, segundo Costa-Hübes e Barreiros (2014), significa compreender que o texto “[...] possibilita a aquisição e a ampliação dos conhecimentos, instigando os sujeitos em formação a vislumbrar novos horizontes, constituindo-se leitores proficientes” (COSTA-HÜBES; BARREIROS, 2014, p. 30). Diante de tal prática, amplia-se a possibilidade de desenvolver um leitor ativo que realiza aproximações discursivas com seus conhecimentos e constrói outros a partir da sua compreensão. A leitura assim compreendida evidencia novos discursos, novas possibilidades de construção de significados, e, possibilita a formação de leitores críticos, capazes de argumentar, confrontando suas ideias com as expostas no texto, de modo a ampliá-las.

Dessa forma, ao encaminhar atividades de leitura dentro de uma perspectiva discursiva, consideram-se os aspectos sociais, ideológicos e históricos que envolvem um texto, já que as condições de produções, de acordo com Duarte (2012), devem ser compreendidas na prática de ensino. Sob essa orientação desenvolve-se uma prática de ensino voltada para os aspectos sociais da linguagem, de maneira que aproxime o ensino de situações reais.

Segundo Costa-Hübes e Rodrigues (2016), a linguagem é dialógica e só pode ser considerada nas situações reais de discursos, dado que “[...] o verdadeiro campo da linguagem está na comunicação dialógica, lugar onde encontramos a língua viva, por estar impregnada de dialogismo [...]” (COSTA-HÜBES; RODRIGUES, 2016, p. 67). Assim, podemos dizer que nas interações discursivas a linguagem não se constitui apenas por regras e códigos linguísticos, mas sim, por meio de um processo social e dialógico.

Desse modo, podemos dizer que a linguagem se configura numa possibilidade de diálogo em que os sujeitos organizam, elaboram seus discursos e produzem enunciados possíveis de respostas, pois as palavras não são vazias; elas têm um propósito que se concretiza em um projeto discursivo que envolve interlocutores, momento, local e condições de produção. A leitura na perspectiva

discursiva de linguagem amplia as condições de compreensão e interpretação do sujeito, pois, conforme Faraco (2013), para que aconteçam relações dialógicas

[...] é preciso que qualquer material linguístico (ou de qualquer outra materialidade semiótica) tenha entrado na esfera do discurso, tenha sido transformado num enunciado, tenha fixado a posição de um sujeito social. Só assim é possível responder (em sentido amplo e não apenas em empírico do termo), Isto é, fazer réplicas ao dito, confrontar posições, dar acolhida fervorosa à palavra do outro, confirmá-la ou rejeitá-la, buscar-lhe um sentido profundo, ampliá-la. Em suma, estabelecer com a palavra de outrem relações de sentido de determinada espécie, isto é, relações que geram significação responsivamente a partir do encontro de posições avaliativas (FARACO, 2013, p.66).

As relações dialógicas se concretizam com discursos que se estabelecem por meio de enunciados concretos, pois toda palavra desde que esteja inteirada em um contexto e tenha um propósito produzirá sentidos diversos que resultarão em relações dialógicas produzidas socialmente, “[...] não como um complexo de relações entre palavras, mas como um complexo de relações entre pessoas socialmente organizadas [...]” (FARRACO, 2013, p. 66). Assim, a leitura discursiva acontece entre discursos sociais e vivenciados pelos sujeitos. Ler exige do sujeito envolvimento e participação, o que nos faz compreender, conforme Bakhtin (2003) que a língua é viva.

Em relação aos descritores da Prova Brasil e mesmo a forma como está organizada, entendemos que não contempla uma abordagem discursiva, já que seu foco é o texto e as informações nele contidas. Nenhum descritor contempla o extraverbal, o extralinguístico, conforme proposto pela teoria bakhtiniana. Apenas o D9 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros – aponta na direção do discurso, mas poderia ser complementado pelo momento histórico e o contexto no qual o texto em análise foi produzido. Afinal, a finalidade de um texto é definida pelo autor em função do interlocutor, da esfera social de produção, do gênero selecionado, do momento histórico, etc.

Enfim, se essas são as concepções que podem subsidiar a prática de leitura na sala de aula, qual é a concepção que alicerça a Prova Brasil? Tendo em vista que nosso propósito, nesta pesquisa, é identificar as habilidades de leitura de alunos que participaram da Prova Brasil em 2015, convém voltar nossa atenção para as

orientações que subsidiam esse instrumento avaliativo, de modo que possamos pinçar a(s) concepção(s) que o subsidia.

1.4 CONCEPÇÃO(ÕES) DE LEITURA NA PROVA BRASIL

Consta nas Matrizes de Referência de Língua Portuguesa – (MRLP) – da Prova Brasil (BRASIL, 2011) que o ensino dessa disciplina deve voltar-se para a função social da linguagem e para a interação entre os sujeitos, de modo que tenham condições para atuar nas mais diversas situações comunicativas e produzir textos dos diferentes gêneros. Encaminhar o ensino da LP com a preocupação social significa oferecer ao aluno condições para participar do mundo letrado. Nesse contexto, a leitura é fundamental para que possa compreender o mundo a sua volta, estabelecer relações, interagir, elaborar seus discursos e por meio deles atuar na sociedade.

Ainda conforme o documento (BRASIL, 2011), para que o aluno esteja preparado para participar da sociedade de maneira consciente, ele deverá,

[...] dominar as habilidades que o capacitem a viver em sociedade, atuando, de maneira adequada e relevante, nas mais diversas situações sociais de comunicação. Para tanto, o aluno precisa saber interagir verbalmente, isto é, precisa ser capaz de compreender e participar de um diálogo ou de uma conversa, de produzir textos escritos, dos diversos gêneros que circulam socialmente (BRASIL, 2011, p. 19).

Inferimos, por meio dessas palavras, que há necessidade de que a escola prepare o aluno para a sociedade. Todavia, para isso, não basta saber ler e escrever; é preciso compreender e interpretar o que está sendo lido para que possa participar ativamente do grande diálogo social. O ensino da LP atua sobre um conjunto de saberes que possibilita ao aluno participar do mundo letrado, com condições para interagir na sociedade de maneira consciente, expressar-se, apresentar opiniões e defendê-las com argumentos consistentes. Porém, nem sempre isso se concretiza. Conforme a MRLP (BRASIL, 2011), ler e escrever, produzir textos dos mais diversos gêneros é competência que deve ser desenvolvida na escola.

Com o propósito de averiguar se a escola está garantindo essa competência ao aluno, nas avaliações da Prova Brasil, em específico na LP, os testes se estruturam com foco em leitura e exigem do leitor a “[...] a competência de apreender um texto como construção de conhecimento em diferentes níveis de compreensão, análise e interpretação [...]” (BRASIL, 2011, p. 21). Dessa forma, ao se confrontar com um texto, o leitor deverá demonstrar habilidade para compreendê-lo, interpretá-lo, confrontando seus conhecimentos já armazenados na memória aos novos que são apresentados pelo texto. Trata-se assim, de uma compreensão cognitiva da leitura, conforme apresentamos na seção 1.2.

Menegassi e Fuza (2010) explicam que a Prova Brasil tem como foco avaliar a leitura de um texto, observando a capacidade de o aluno construir conhecimentos por meio desse ato de ler. Sendo assim, a leitura não pode resumir-se em decodificar; ela exige que

[...] o aluno associe, relacione, generalize e abstraia elementos do texto, evidenciando a perspectiva de leitura do leitor. Nela espera-se que o aluno relacione o texto com o seu conhecimento de mundo, trazendo seu posicionamento para aquilo que lê. De certa forma esse diálogo entre o texto e o leitor faz com que se alcance a interação em leitura, momento em que o aluno compara, deduz, infere e promove a hierarquia de informações porque já demonstra certo domínio delas. Ele já foi capaz de construir sentidos, observando seus conhecimentos prévios, o gênero utilizado, as formas de organização textual entre outros elementos (MENEGASSI; FUZA, 2010, p. 328).

Nessas condições, o documento (BRASIL, 2011) diz sustentar-se em uma concepção interacionista de linguagem e, conseqüentemente, de leitura, priorizando a interação autor-texto-leitor, conforme discussões apresentadas por Koch e Elias (2010). Porém, ao olharmos para a maneira como as questões são organizadas e como os textos são explorados, o que prevalece é a abordagem (sócio)cognitivista, explorada por meio das etapas de decodificação, compreensão e interpretação, conforme explica Menegassi (2010c).

Todavia, entendemos a compreensão das diferentes concepções de leitura e suas possibilidades de abordagem prática na sala de aula pode possibilitar ao professor fazer escolhas conscientes, de modo que possa direcionar suas aulas de forma significativa ao contexto em que os alunos estão inseridos. E, da mesma forma, explorar tanto as habilidades investigadas pela Prova Brasil quanto avançar,

de modo que o viés interacionista e discursivo também sejam trabalhados. Nesse sentido, Menegassi e Angelo (2010) entendem que

[...] a prática demonstra que a maneira mais adequada de trabalho com a leitura com os alunos ainda é o ecletismo teórico, Isto é, o aproveitamento das características dos conceitos de leitura que são úteis a situação em que o professor e alunos estão interagindo, para produzir-se sentidos, em função das leituras estabelecidas para o evento trabalhado (MENEGASSI; ANGELO, 2010, p. 34).

Logo, não podemos desconsiderar aspectos positivos advindos do estruturalismo (decodificação) e do (sócio)cognitivismo (estratégias de leitura). Ambas as correntes podem somar às abordagens interacionista e discursiva de leitura, ampliando-se, assim, as possibilidades de formação de um leitor. Todavia, aquelas não devem sobrepor a essas.

A partir dessa constatação, reconhecemos que a maneira como encaminhamos a leitura vai causar efeitos. Logo, compete a nós a compreensão das bases teóricas que alicerçam seu encaminhamento para assim desenvolvermos uma prática de ensino que proporcione a leitura proficiente.

A leitura é aferida constantemente tanto em âmbito escolar como em situações externas à escola, sempre com o propósito de verificar o nível de aprendizagem dos estudantes. Mas, o que entendemos por avaliação? É o que buscamos explicar na seção que segue, em virtude da necessidade de refletirmos, nesta pesquisa, sobre a proficiência em leitura advinda de um instrumento avaliativo à Prova Brasil. Assim, entendemos que é importante compreendermos as concepções de avaliação que podem estar presentes em um processo de ensino. Na seção seguinte, voltamo-nos para algumas dessas concepções.

1.5 CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO EM LEITURA

Além das avaliações em larga escala, podemos pensar, também, naquela que é feita na escola, pelo professor. Para Menegassi (2010b), os princípios da avaliação são os mesmos para qualquer disciplina e ela deve servir para “[...] conhecer o que o aluno aprendeu e saber o que foi efetivamente internalizado pelo ensino oferecido” (MENEGASSI, 2010b, p. 87). Ao avaliar, o professor estabelece ações para verificação da aprendizagem no sentido de identificar os avanços e o nível dos

alunos na aquisição do conhecimento, levando em consideração o que lhes é fundamental.

Dessa maneira, a avaliação pode apontar parâmetros para (re)direcionar o planejamento escolar e a proposta curricular, reencaminhar a prática de ensino e traçar objetivos. Avaliar implica também em considerar o contexto além da sala de aula, ou seja, os aspectos sociais, econômicos, culturais, psicológicos, enfim, tudo o que envolve a aprendizagem, pois não basta apontar as lacunas apresentadas pelos alunos; é necessário que a partir dos resultados sejam traçadas metas para superar as dificuldades apresentadas.

Ao ressaltar a importância da avaliação, Menegassi e Silva (2010) discorrem que há uma variedade de encaminhamentos avaliativos empregados pelos professores e que, muitas vezes, desconhecem suas diferentes perspectivas. Nesse sentido, os autores destacam as três concepções de avaliação mais empregadas, quais sejam: a objetivista ou positivista, subjetivista e a interacionista.

Na abordagem objetivista/positivista, Menegassi e Silva (2010) explicam que o professor é considerado o responsável pela aprendizagem do aluno. Logo, é ele quem determina o que o aluno deve aprender. Nessa perspectiva, utiliza-se da avaliação recorrendo a testes escolares, escalas, provas, medidas de aptidões como QI, testes de leitura, tudo para aferir capacidades e incapacidades dos alunos. Em termos de leitura é considerado bom leitor aquele que realiza a leitura em voz alta com boa articulação e sabe decodificar corretamente o texto. Essa concepção de avaliação coaduna com a concepção de leitura com foco no texto.

Na abordagem subjetivista, considera-se importante o desenvolvimento individual e o tempo de amadurecimento do aluno. Desse modo, a aprendizagem só depende de suas habilidades cognitivas. Logo, as atividades de leitura e a avaliação são encaminhadas a partir de questões que avaliam somente a estrutura do texto e não exigem interpretação, de maneira que a “[...] língua, como organismo vivo, transforma-se em algo estático e fechado, fazendo da linguagem um sistema de leis e regras objetivas para o aluno” (MENEGASSI; SILVA, 2010, p. 268). Nessa perspectiva, avaliar constitui-se em um processo superficial, no qual o texto é entendido apenas como um conjunto de regras na sua estrutura. Desconsidera-se o desenvolvimento social do sujeito, pois não há privilégios às situações de interação e a língua é entendida apenas como um conjunto de letras. Devido ao seu enfoque subjetivista, esta maneira de compreender a avaliação relaciona-se a duas

concepções de leitura: foco no autor e foco no leitor. Ambos os enfoques priorizam os aspectos (sócio)cognitivos da leitura.

Na abordagem interacionista, avaliar significa entender a avaliação como um meio de promover a aprendizagem, de ampliá-la e contribuir para a prática de ensino por meio da interação. Sobre essa perspectiva, Menegassi e Silva (2010) discorrem que a avaliação é entendida como um processo contínuo, por meio do qual o professor reflete sobre suas ações e o desenvolvimento do aluno, voltando seus interesses para a realidade escolar. Nesse sentido, os autores explicam que a avaliação é “[...] um instrumento na prática educacional, que tem por função verificar se os procedimentos para a aquisição de determinado conhecimento estão alcançando seus objetivos” (MENEGASSI; SILVA, 2010, p. 270). Podemos dizer, ainda, que, sob essa orientação, o instrumento avaliativo não tem intenção de punir, condenar ou apontar os erros, mas sim, de averiguar os conhecimentos assimilados pelo aluno para, em contrapartida, ampliá-los. Assim sendo, a avaliação possibilita ao professor acompanhar o desenvolvimento e a aprendizagem do seu aluno em relação as suas dificuldades e o que precisa aperfeiçoar.

Ao tomar a avaliação dentro de uma perspectiva interacionista, elegem-se também procedimentos contínuos de avaliação, os quais se concretizam por meio de atividades diversas, para que os professores possam estabelecer condições de aprendizagem aos alunos. Nessa dimensão, avaliar proporciona influências positivas na prática pedagógica, uma vez que contribui com as escolhas dos conteúdos, textos, gêneros, enfim, com o encaminhamento diário das aulas que passam a ser planejadas a partir dos resultados de sua prática e avanços dos seus alunos apresentados em atividades avaliativas. Trata-se, assim, de uma prática formativa.

Menegassi (2010b) defende que, para uma abordagem formativa de avaliação em leitura, o professor deve considerar o aluno como

[...] um leitor em formação, no decorrer do processo em que o conteúdo está sendo ainda ensinado, não como leitor pronto, maduro. Assim, a avaliação torna-se um processo contínuo que averigua o que está acontecendo na situação de ensino e aprendizagem, envolvendo, neste sentido, o aluno, o professor, o material didático, os textos e as condições de produção de leitura (MENEGASSI, 2010b, p. 88).

Avaliar significa também elaborar conhecimentos, pois oportuniza ao professor se observar, analisar sua prática a partir daí, realizar estratégias que lhe permitam aperfeiçoar, redirecionar e reencaminhar suas aulas, caso necessário seja. E, no que diz respeito ao aluno, a avaliação contribui para que se tenha “[...] consciência do que está sendo avaliado para lhe permitir a apresentação dos resultados de sua aprendizagem evidenciando-se dificuldades e, conseqüentemente, as maneiras de superá-las” (MENEGASSI, 2010b, p. 88).

Nesse sentido, compreendemos a importância de termos conhecimento sobre a concepção de avaliação que estamos assumindo no processo de ensino, pois avaliar requer atenção e clareza para atingir os objetivos propostos. Conforme explica o Currículo Básico da Escola Pública Municipal (CBEPM) da região Oeste do Paraná - (AMOP, 2015), avaliar envolve um conjunto de ações voltadas para o desenvolvimento do aluno, pois,

[...] ao avaliar não se considera apenas o desempenho do educando, mas o entorno que envolve esse desempenho, como os conteúdos trabalhados, a metodologia utilizada, os materiais didáticos que contribuíram, as tecnologias de mediação, os instrumentos de avaliação, o desempenho do educador e do educando, dentre outros. Todo esse entorno precisa ser considerado como interferente, tanto no ensino quanto na aprendizagem, devendo constituir-se em objeto a ser avaliado (AMOP, 2015, p. 122).

Assim, compreendemos que a avaliação deve ocorrer no dia a dia da sala de aula, com atividades diferenciadas, e que o professor deve estar atento a sua prática e ao contexto escolar e social que envolve o sujeito. Precisamos ter claro o que pretendemos avaliar e onde queremos chegar.

No que se refere à Prova Brasil, entendemos que sua proposta de avaliação se sustenta em um viés objetivista, permeado por interesses subjetivistas, conforme explica Menegassi (2010b) e Menegassi e Silva (2010). Essa opção se justifica de certa forma, por apresentar-se em larga escala, o que inviabiliza tomada de posição interacionista.

Todavia, compreender os processos avaliativos em larga escala se faz necessário para que possamos refletir sobre seus resultados e relacioná-los ao contexto de ensino. A partir dessa compreensão, destacamos a necessidade de avaliar e identificar as habilidades de leitura apresentadas pelo aluno, considerando

os aspectos envolvidos no ensino e na aprendizagem. Assim, retomamos a nossa pergunta: *Em quais habilidades se destacam os alunos que foram avaliados pela Prova Brasil em 2015? É possível (re)avaliar a compreensão leitora dos alunos a partir dos resultados aferidos pela Prova Brasil/2015, recorrendo a outras atividades de leitura, organizadas com questões subjetivas?* É o que pretendemos responder no capítulo 3. Antes, porém, apresentamos no capítulo 2 o percurso teórico-metodológico norteador desse estudo, que nos possibilitou chegar à análise dos dados.

CAPÍTULO 2

PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Este capítulo apresenta considerações sobre o campo de estudos desta pesquisa que está amparada nos pressupostos teórico-metodológico da Linguística Aplicada (doravante LA); na abordagem qualitativa interpretativista, de cunho etnográfico, definindo-se, metodologicamente, como um estudo de caso.

Explicitamos, também, o contexto e os sujeitos envolvidos; os procedimentos para a geração de dados que envolvem a Avaliação do Rendimento Escolar – Prova Brasil, a Plataforma Devolutiva da Prova Brasil, o QEdU, a Teoria da Resposta ao Item (TRI) e as atividades de leitura aplicada aos alunos do 6º ano.

2.1 PERSPECTIVA TEÓRICA: LINGUÍSTICA APLICADA

Esta pesquisa ampara-se na LA, conforme os pressupostos de Moita Lopes (2008a, 2008b), Fabrício (2008), Bortoni-Ricardo (2008), Rodrigues e Cerutti-Rizatti (2011).

De acordo com Moita Lopes (2008), a LA passou por muitas mudanças até o início deste século, ela deixou de voltar-se apenas para processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras e, foi reconhecida como uma linguística social e crítica, uma ciência que estuda a língua de maneira inter e transdisciplinar, e que se preocupa com os problemas da sociedade.

Ao considerar essas premissas, Moita Lopes (2008a) apresenta a necessidade de pensar a LA de maneira que possa dialogar com as demais teorias que atravessam o campo das ciências sociais e das humanidades, afirmando que,

Esse movimento que vou chamar de LA mestiça, obviamente de natureza interdisciplinar/transdisciplinar, tem sido notado no trabalho de muitos pesquisadores, que ao tentarem criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central (a visão de LA com que opero hoje), têm sentido a necessidade de vincular seu trabalho a uma epistemologia e a teorias que falem ao mundo atual e que questionem uma série de pressupostos [...] (MOITA LOPES, 2008a, p. 14).

Entendemos, assim, a importância de uma LA que dialoga com outras teorias, ou seja, inter e transdisciplinar, e que se preocupa com a compreensão dos problemas sociais, entendendo a linguagem como principal e fundamental para essa compreensão. Moita Lopes (2008a) destaca o reconhecimento da LA como área de investigação e considera necessário que ela esteja relacionada à pesquisa, um campo de estudos que necessita estabelecer relações com outras ciências, outras teorias e metodologias próprias, para, desse modo, buscar a compreensão teórica do objeto estudado. No Brasil, a pesquisa em LA perpassa por diversos contextos

[...] diferentes da sala de aula de LE: da sala de aula de LM para as empresas, para as clínicas de saúde, para a delegacia de mulheres etc., ainda que predominem aspectos referentes à educação linguística. E a questão da pesquisa, em uma variedade de contextos de usos da linguagem, passou a ser iluminada e construída interdisciplinarmente. Tal perspectiva tem levado a compreensão da LA não como conhecimento disciplinar, mas como indisciplinar (MOITA LOPES, 2008a, p. 19).

Ao entendermos a LA dessa maneira, recorreremos a pesquisa para investigar, repensar e estabelecer aproximações entre a teoria e a prática no processo de ensino e aprendizagem, o que possibilita entender a linguagem no seu uso, em diversos contextos que se configuram fora da sala de aula.

Em conformidade com Moita Lopes (2008a), e levando em consideração as mudanças ocorridas na LA, Rodrigues e Cerutti-Rizatti (2011) destacam que a partir das redefinições do objeto de estudo da LA, esse campo do conhecimento passou a ser compreendido de maneira que:

[...] extrapola o universo escolar para ganhar espaço na sociedade em seu desenho mais amplo, focalizando os usos da língua nas diferentes instâncias, nos diferentes contextos, nas mais variadas interações e nos problemas suscitados nesses universos múltiplos (RODRIGUES; CERUTTI-RIZATTI, 2011, p.27).

Conforme as autoras, para além do ensino da língua e do espaço escolar, a LA busca a compreensão da língua no seu uso, nos mais diversos contextos, situações.

Para Fabrício (2008), a LA define a linguagem como uma prática social que deve ser analisada e entendida no seu âmbito de uso, refletindo sobre o contexto social no qual está inserida. Nessa direção, a linguagem deve ser compreendida

como um conjunto de “[...] ações simbólicas realizadas em determinados contextos sociais e comunicativos, que produzem efeitos e consequências semânticas convencionais” (FABRÍCIO, 2008, p. 57). Essa perspectiva nos leva a inferir que uma palavra se torna significativa quando inserida em um contexto para fins de interação entre sujeitos. Logo, para estudar a linguagem, é preciso considerar o contexto que a envolve, uma vez que

[...] a significação não é algo anterior às práticas discursivas vigentes em uma comunidade das quais aprendemos a participar. Haveria, então, vínculo indissociável entre linguagem, produção de sentidos, contexto, comportamento social e atividades humanas, o que aponta para o entrelaçamento entre cultura, práticas discursivas, conhecimento e visão de mundo (FABRÍCIO, 2008, p. 57).

Entender a linguagem como uma prática discursiva, pertencente a um contexto de comunicação e de sentidos, significa contextualizar essa linguagem em um meio social, cultural, histórico, levando em consideração sua necessidade de uso.

Sobre a importância de realizar uma pesquisa no contexto dos sujeitos, em entrevista concedida, Rajagopalan (2011) afirma que “[...] Linguística Aplicada, para mim, nada mais é do que pensar a linguagem no âmbito da vida cotidiana [...]” (apud SILVA, SANTOS e JUSTINA, 2011, p. 76). O autor destaca ainda que estudar a LA significa investigar e compreender a linguagem no seu uso, estabelecendo relações entre a teoria e a prática para, a partir da prática, realizar reflexões teóricas. Nesse sentido, de acordo com Rajagopalan (2011), compreendemos que estas se complementam. Logo, precisamos

[...] voltar os nossos pensamentos para o mundo que estamos vendo, vivendo. É através da vivência dentro desse mundo que nós temos que pensar, quer dizer que, não há teoria que seja *one side speaks all*, ou seja, uma teoria pronta para qualquer situação. Toda realidade, toda circunstância exige novas complexões teóricas. Isso para mim é linguística aplicada (apud SILVA; SANTOS; JUSTINA, 2011, p.76).

Rajagopalan (2011) evidencia a necessidade de pensarmos a LA no seu uso para então produzirmos teoria, pois é o meio, a situação do cotidiano, os problemas gerados no dia a dia, envolvendo pessoas e linguagem que direcionam reflexões

que, por sua vez, podem resultar em teoria. Esse é o papel, então, do pesquisador que se inscreve no campo da LA.

Sendo assim, toda pesquisa em LA necessariamente estabelece relações com o contexto e com a realidade ao olhar para a linguagem, seu objeto de estudo. Nesse âmbito, volta-se para o meio social, ou seja, para a realidade dos sujeitos envolvidos. Sobre isso, Moita Lopes (2008b) afirma: “[...] conhecimento que não considera as vozes daqueles que vivem a prática social não pode dizer nada sobre ela” (MOITA LOPES, 2008b, p. 101).

É importante compreendermos ainda que a LA questiona problemas relacionados ao uso de linguagem, problematizando-os, no intuito de provocar reflexões sobre eles. Moita Lopes (2008a) assim explica essa característica: “A LA procura problematizá-los ou criar inteligibilidades sobre eles, de modo que alternativas para tais contextos de usos da linguagem possam ser vislumbradas” (MOITA LOPES, 2008a, p. 20).

Pensarmos na LA sob essa perspectiva significa concebermos que ela se preocupa com a investigação, com a interpretação e com a problematização dos fatos. Portanto, sua intenção é levantar possibilidades de análises através da inter e transdisciplinaridade, percorrendo outras áreas do conhecimento para entender como a linguagem se configura em diversas áreas. Dessa maneira, Moita Lopes explica:

Compartilho a ideia de que, no mundo contemporâneo, não podemos mais depender de grandes argumentos e ideias transcendentais infalíveis (BUTLER, 2002: 119). Precisamos justificá-los, discuti-los e considerá-los à luz de escolhas éticas para as práticas sociais que vivemos, ao pensar alternativas para o futuro (MOITA LOPES, 2008a, p. 21).

Sendo esse o viés teórico-metodológico das pesquisas em LA, entendemos que a investigação que estamos propondo se inscreve nesse campo, uma vez que estamos pensando a linguagem em situação de uso (a proficiência em leitura de alunos avaliados pela Prova Brasil em 2015), dentro de um determinado contexto (município com o melhor IDEB do Paraná e salas de aula do 6º ano), na perspectiva de problematizar, de provocar reflexões, sem o propósito de solucionar ou resolver problemas, mas sim refletir sobre eles, aproximando-os da nossa prática de ensino.

Para alcançar esse propósito investigativo, entendemos que precisamos desenvolver uma pesquisa qualitativa interpretativista, de cunho etnográfico, estudo de caso. Sobre essa categorização discorreremos a seguir.

2.2 TIPO DE PESQUISA

Conforme Bortoni-Ricardo (2008), na pesquisa qualitativa o pesquisador busca entender o que acontece em um determinado contexto, como acontece e o porquê. Logo, “O pesquisador está interessado em um processo que ocorre em determinado ambiente [...]” (BORTONI-RICARDO, 2008, p.34), a partir do qual examina e acompanha todos os fatos que ocorrem, para que possa entender os dados obtidos e analisá-los de maneira mais profunda, ou seja, com maior clareza. No caso desta pesquisa, o ambiente é o município no qual residimos e trabalhamos como docente do Ensino Fundamental – anos iniciais – desde o ano de 1991, além da sala de aula que envolve alunos do 6º ano.

Bortoni-Ricardo (2008) entende que a pesquisa qualitativa da sala de aula é muito importante, pois ajuda a “[...] construir e aperfeiçoar teorias sobre a organização social e cognitiva da vida em sala de aula, que é contexto por excelência para aprendizagem dos educandos” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 42). Entender o contexto da sala de aula, segundo a autora, sob o olhar de um pesquisador é tentar garantir maior visibilidade para as ações que lá se desenvolvem. Para nós, como pesquisadoras, o que nos interessa é a compreensão da proficiência leitora dos sujeitos envolvidos.

Ainda no que concerne a importância da pesquisa qualitativa na ação educativa em sala de aula, Bortoni-Ricardo (2008) destaca:

Uma pesquisa qualitativa no microcosmo da sala de aula, que se volte para a observação do processo de aprendizagem da leitura e da escrita, vai registrar sistematicamente cada sequência de eventos relacionados a essa aprendizagem. Dessa forma, poderá mostrar **como e por que** algumas crianças avançam no processo, enquanto outras são negligenciadas ou se desinteressam do trabalho conduzido pelo professor, ou ainda veem-se frustradas porque fracassam na tarefa de ler e entender os textos que são apresentados (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 35).

Com esse apontamento, a autora pretende ressaltar a importância de pesquisas que partem de uma realidade, consideram uma situação prática e buscam entender o contexto que a envolve. Para isso, o pesquisador se insere no ambiente para observar os sujeitos e o contexto, questionando os fatos na perspectiva de compreender como e por que acontecem. A pesquisa qualitativa se inquieta com cada fato e procura desenvolver uma análise detalhada de todos os acontecimentos que envolvem o processo em estudo. Ela se interessa pelos elementos além dos que estão visíveis.

Nesse sentido, entendemos que ao interpretar fatos e buscar sua compreensão a pesquisa Qualitativa Interpretativista se preocupa em “[...] entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 34). Portanto, trata-se de uma pesquisa que se atenta em refletir sobre os problemas ou temas investigados, buscando possibilidades de compreendê-los.

No caso específico desta pesquisa, o problema que nos move é a proficiência em leitura de alunos do 6º ano. Nesse sentido, questionamos: *Em que habilidades se destacam os alunos que foram avaliados pela Prova Brasil/2015? É possível (re)avaliar a compreensão leitora dos alunos a partir dos resultados aferidos pela Prova Brasil/2015, recorrendo a outras atividades de leitura, organizadas com questões subjetivas?*

Para investigar esse problema, entendemos que a pesquisa qualitativa interpretativista, inserida no campo da LA, contribuirá para realização deste estudo. E, dentro desse paradigma, faremos uso do método de cunho etnográfico, que entende o pesquisador como aquele que participa do que está estudando, ao se inserir no ambiente da pesquisa, observar e fazer questionamentos. Nesse agir *in loco*, o pesquisador procura entender as características da cultura dos sujeitos estudados, o que acontece no determinado contexto, como esse contexto é percebido pelas pessoas envolvidas e como as mesmas o interpretam. De acordo com André (1995), na pesquisa etnográfica de base antropológica, o pesquisador da área de ensino faz adaptações, o que justifica que esta seja denominada, como estudo de “cunho etnográfico”.

Sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula, Bortoni-Ricardo (2008) nos apresenta que

As pesquisas qualitativas, especialmente as pesquisas conduzidas

em instituições, como presídios ou escolas, não são necessariamente desenvolvidas por extensos períodos de tempo. Quando ouvimos menção a pesquisas etnográficas em sala de aula, por exemplo, devemos entender que se trata de pesquisa qualitativa, interpretativista, que faz uso de métodos desenvolvidos na tradição etnográfica, como a observação, especialmente para a geração e a análise dos dados [...] (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 38).

Na realização desta pesquisa, a etnografia se configura porque como pesquisadora e professora do município investigado, estamos presentes e inseridas no contexto de investigação, observando e buscando analisar os dados. A pesquisa de cunho etnográfico visa a “[...] uma compreensão dos processos sociais de produção desses eventos a partir de uma perspectiva interna ao processo, por meio da participação durante seu desenvolvimento. [...]” (FLICK, 2009, p. 31). Portanto, a compreensão da realidade e a participação no contexto de investigação fazem parte da etnografia. Para Garcez e Schulz (2015), a pesquisa etnográfica em LA precisa ser objetiva e fazer sentido para as pessoas envolvidas, pois as “[...] etnografias da linguagem no âmbito da Linguística Aplicada se produzem em comunidades discursivas interessadas em práticas de linguagem e se voltam também para interlocução com comunidades profissionais não acadêmicas” (GARCEZ; SCHULZ, 2015, p. 22). Desse modo, compreendemos que na La a etnografia pode ocorrer além da educação, ou seja, nos diversos campos sociais como, na saúde, segurança e organizações empresariais. Conforme os autores, a etnografia acontece nas relações estabelecidas por meio do diálogo, por investigações colaborativas também não acadêmicas. Desse modo,

Quanto mais se exige que a investigação esteja voltada para a resolução de problemas mediante trabalho investigativo conjunto em configurações variadas de especialistas acadêmicos e profissionais, mais demanda há para os olhares circunstanciados para ocorrências reais, particulares, mediadas por práticas de linguagem, de ações situadas ecologicamente, isto é, de etnografia da linguagem (GARCEZ; SCHULZ, 2015, p. 25).

Compreendemos assim, que a pesquisa voltada para a linguagem com um olhar detalhado para as práticas e ações envolvidas, configura-se como etnografia da linguagem e, portanto “[...] ter um olhar situado para o cotidiano escolar e registrá-lo minuciosamente nos torna etnográficos da linguagem conhecedores das experiências de ensino e aprendizagem que podem ser relevantes para outros

cenários e contextos” (GARCEZ; SCHULZ, 2015, p. 27). Nesse sentido, por meio da nossa pesquisa, voltamos para o nosso contexto, ou seja, o município e a escola onde trabalhamos, buscando a compreensão e o entendimento de dados apresentados por um grupo de alunos inseridos nesse contexto social e real. E, portanto,

Entender cenários complexos e concretos e, ao mesmo tempo, compreender de forma ampliada diferentes cenários para construir conhecimentos a partir do que é específico: estranhar o cotidiano e aguçar os sentidos e trabalhar individualmente e em grupo, construindo narrativas e amarrando os sentidos dos diferentes pontos de vista; ter o privilégio do diálogo contínuo na devolução das análises e na discussão do que foi a pesquisa para os sujeitos pesquisados posteriormente e mesmo durante todo processo...Ver, sentir e pensar escola e sala com quem sabe fazer e faz isso tão bem quanto é possível fazer. Tudo isso é a etnografia da linguagem [...] (GARCEZ; SCHULZ, 2015, p. 28).

E, nesse contexto da pesquisa, além de pesquisadora, colocamo-nos como professora que atua nos anos iniciais há 25 anos, o que nos motiva a compreendê-lo melhor, interpretá-lo, de modo que possamos, quem sabe, contribuir para sua melhor e maior constituição. Assim, assumimos o papel de professora pesquisadora que tem o tema da pesquisa definido a partir da interação professor-aluno e da busca pela qualidade no processo de ensino e aprendizagem. Bortoni-Ricardo (2008) observa que a partir da interação professor-aluno surge a necessidade de avaliar e acompanhar o desenvolvimento na aprendizagem, tornando-se, assim, um pesquisador com condições de melhorar o ensino.

Consideramos também que esta pesquisa se configura como um Estudo de Caso porque, conforme Lüdke e André (2012), a pesquisa prioriza os conhecimentos particulares e busca compreendê-los como unidades. Nesse sentido, nosso interesse particular e único que é a proficiência em leitura do município com o melhor IDEB do Paraná, em um grupo específico de alunos, inserido em contexto social, histórico e cultural. De acordo com Lüdke e André (2012), nos Estudos de Caso o pesquisador se preocupa em mostrar as várias dimensões de uma situação em investigação e busca compreender dados em determinados momentos e situações.

Segundo Denzin e Lincoln (2001), ao optar-se por esse método de pesquisa, o caso em estudo passa a ser compreendido como uma unidade de análise, que pode ser um indivíduo, o papel desempenhado por um indivíduo ou uma

organização, um pequeno grupo, uma comunidade ou até mesmo uma nação. No método do Estudo de Caso a ênfase está na compreensão, fundamentada basicamente no conhecimento.

Para responder às perguntas de pesquisa e alcançar os objetivos propostos, pretendemos relacionar reflexões teóricas com abordagens didáticas, na perspectiva de entrelaçar nossa experiência pedagógica com estudos teóricos. Defendemos, com base nessas considerações, a importância de assumirmos o papel de professor pesquisador, pois essa atitude pode estabelecer o diálogo entre a prática da sala de aula e as teorias vigentes, vivenciando reflexões por meio do processo ação-reflexão-ação. Nesse sentido, Bortoni-Ricardo assevera:

O docente que consegue associar o trabalho de pesquisa a seu fazer pedagógico, tornando-se um professor pesquisador de sua própria prática ou das práticas pedagógicas com as quais convive, estará no caminho de aperfeiçoar-se profissionalmente, desenvolvendo uma melhor compreensão de suas ações como mediador de conhecimentos e de seu processo interacional com os educandos. Vai também ter uma melhor compreensão do processo de ensino e de aprendizagem (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32-33).

Conforme exposto, dentro do papel social que desempenhamos (professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental), entendemos a necessidade de refletir sobre a prática pedagógica utilizada na formação do leitor proficiente em um contexto de índices positivos evidenciados pela Prova Brasil, na perspectiva de melhor compreender essa realidade que será apresentada com mais detalhes na seção a seguir.

2.3 SUJEITOS E CONTEXTO DA PESQUISA

Selecionamos, como sujeitos desta pesquisa, 38 alunos que frequentaram o 5º ano do Ensino Fundamental em 2015 e, portanto, foram avaliados pela Prova Brasil²⁴. Destacamos que estes alunos investigados estudavam em uma única escola, já que por se tratar de um município pequeno, a administração tem a possibilidade de centralizar todos os alunos em um mesmo espaço.

²⁴ No ano de 2015, o município tinha 3 turmas de 5º ano (aproximadamente 20 alunos cada turma) e todos foram avaliados pela Prova Brasil.

Em 2016, os sujeitos envolvidos neste estudo se encontravam matriculados no 6º ano e embora houvesse, no município, em torno de 60 alunos frequentando esse nível de ensino, optamos por focar nossa pesquisa em duas turmas, ou seja, em 38 alunos²⁵: uma turma com 16 alunos, estudantes do Colégio Estadual do Campo Presidente Kennedy, e outra turma com 22 alunos, estudantes do Colégio Estadual do Campo Pedro Américo, ambas do período matutino.

Em relação ao Indicador de Nível socioeconômico (Inse) dos estudantes dessa pesquisa, na Prova Brasil (2015) os alunos responderam a um questionário que possibilitou, de modo geral, apresentar um indicador. Sob essa perspectiva de análise, os alunos foram classificados com o nível médio alto²⁶ e, conforme consta na página do Inep, neste nível os sujeitos geralmente possuem em sua casa: rádio, geladeira, celular, televisão, TV por assinatura, DVD, máquina de lavar roupa, computador acesso a internet e carro. A renda familiar é de 1,5 a 5 salários e a maioria dos pais ou responsáveis possuem Ensino Fundamental e Médio.

Os sujeitos investigados residem em Serranópolis do Iguaçu, Município localizado no extremo Oeste do estado do Paraná, resultante da junção de dois distritos administrativos desmembrados de Medianeira. A emancipação ocorreu em dezembro de 1995 e a instalação política administrativa consolidou-se em 1º de janeiro de 1997. O município é considerado com um bom desenvolvimento econômico, de acordo com o índice de Desenvolvimento Humano (IDH).

De acordo com dados do IBGE²⁷, o município apresenta uma população estimada de 4637 habitantes e sua base econômica caracteriza-se pela agricultura, uma vez que cerca de 50% da população reside na área rural. Na região urbana encontram-se algumas pequenas indústrias e comércios de pequeno porte²⁸. Na educação, destaca-se com taxa de 100% de alunos escolarizados (alunos de 06 a 14 anos) e com IDEB de 8,1 (2015).

No que se refere à educação, o município possui 4 escolas: 2 municipais e 2 estaduais. As escolas municipais são: Escola Municipal Serranópolis do Iguaçu que atende alunos do 1º ao 5º ano, Classe Especial e Alfabetização de Jovens e Adultos

²⁵ As turmas foram selecionadas em função da disponibilidade ofertada pela direção das escolas e pelas professoras regentes de LP.

²⁶ Disponível em: <http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2011_2013/nivel_socioeconomico/nota_tecnica_indicador_nivel_socioeconomico.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2015.

²⁷ Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/serranopolis-do-iguacu/panorama>>. Acesso em: 24 de set. de 2017.

²⁸ Informações disponíveis no Projeto Qualidade em Educação do Município (2013-2016).

e o Centro Municipal de Educação Infantil - Pequeno Artista, onde se encontram matriculados alunos de pré-escola e creche. As escolas estaduais são: Colégio Estadual do Campo Presidente Kennedy (Ensino Fundamental 6º ao 9º ano e Médio), e Colégio Estadual do Campo Pedro Américo (Ensino Fundamental 6º ao 9º ano e Médio). O quadro 03 sintetiza o número de alunos:

Quadro 03: Escolas do município de Serranópolis do Iguaçu²⁹

Escolas	Nível de ensino	Total de alunos
Centro Municipal de Educação Infantil - Pequeno Artista	Creche (0-3 anos)	77
	Educação Infantil- Pré-escola (4-5anos)	128
Escola Municipal Serranópolis do Iguaçu	1º ao 5º ano – Ens. Fund.	312
	Alfabetização de Jovens e Adultos	3
	Classe Especial	6
Colégio Estadual do Campo Presidente Kennedy	6º ao 9º ano – Ens. Fund.	180
	Ensino Médio	54
Colégio Estadual do Campo Pedro Américo.	6º ao 9º ano – Ens. Fund.	108
	Ensino Médio	47

Fonte: Elaborado pela pesquisadora e orientadora.

Ressaltamos que o Município proporciona a todos os professores da Rede Municipal de Ensino, cursos de Formação Continuada³⁰ realizados no próprio Município, e que a Equipe Pedagógica das escolas e Secretaria Municipal de Educação participa dessas formações que geralmente são ofertadas pela Associação dos Municípios do Oeste do Paraná, Departamento de Educação - AMOP. Além disso, o índice de evasão e repetência nos anos iniciais é muito baixo. Esse investimento na formação continuada e a taxa de evasão e repetência talvez

²⁹ Dados obtidos com a Secretaria Municipal de Educação do município.

³⁰“O projeto de Formação Continuada de Docentes do Município de Serranópolis do Iguaçu é proporcionado aos professores da rede Municipal de Ensino. Neste projeto, são realizados estudos, pesquisas, debates, leituras, planejamentos e cursos nas diversas áreas do conhecimento. Os momentos de estudos acontecem mensalmente, sem interferência nos dias letivos no calendário escolar anual, após jornada de trabalho diária. A Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes oferece cursos de formação aos docentes nas diversas áreas do conhecimento, visando melhorar a prática docente e conseqüentemente a aprendizagem dos educandos. Os cursos de capacitação são ministrados por profissionais vinculados ao Departamento da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná - AMOP.” (Projeto Qualidade em Educação do Município de Serranópolis do Iguaçu 2013-2016, não contém páginas).

tenha contribuído com os resultados favoráveis na Prova Brasil. Ainda, em relação aos estudantes do município, destacamos que um número considerável cursa o Ensino Médio técnico em municípios vizinhos.

No contexto da Prova Brasil, o município investigado tem se destacado e apresentado avanços progressivos desde a primeira avaliação realizada em 2005, conforme já mencionado. E por se destacar diante de uma avaliação nacional é que direcionamos nosso estudo à proficiência leitora, atentando-nos para alunos avaliados na Prova Brasil nesse contexto.

Para melhor especificar os procedimentos que adotamos para gerar os dados desta pesquisa, dedicamos a seção a seguir.

2.4 PROCEDIMENTOS PARA A GERAÇÃO DE DADOS

No contexto da pesquisa, os dados foram gerados a partir de dois indicadores: 1) a Plataforma Devolutiva disponibilizada pelo INEP³¹ e a página do QEDu³²; 2) a aplicação de uma Unidade Didática, organizada com atividades de leitura pautadas nos descritores da Prova Brasil. Para maior esclarecimento sobre esses procedimentos adotados, apresentamos, a seguir, algumas informações sobre o objetivo avaliativo da Prova Brasil; sobre a Plataforma Devolutiva e página QEDu; sobre a Teoria da Resposta ao Item (TRI); e sobre a Unidade Didática aplicada aos alunos.

2.4.1 Prova Brasil: Avaliação Nacional do Rendimento Escolar

Conforme as MRLP da Prova Brasil (BRASIL, 2011), no ano de 1985 iniciaram as primeiras discussões sobre a necessidade de se implantar avaliações em larga escala em nosso País. Em 1988, o MEC instituiu o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), tendo como objetivo acompanhar as políticas públicas, possibilitando uma melhor qualidade no ensino público brasileiro.

Araujo e Luzio (2005) apresentam o SAEB como uma das primeiras ações do Governo Federal para avaliar a aprendizagem dos alunos e conhecer os resultados das escolas públicas. Compreendido atualmente como um dos maiores instrumentos

³¹ Disponível em: <<http://devolutivas.inep.gov.br/login>>.

³² Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/>>.

“[...] de avaliação externa da qualidade do desenvolvimento de habilidades e competências dos estudantes do país, é um dos mais sofisticados e amplos sistemas de avaliação em larga escala da América Latina” (ARAUJO; LUZIO, 2005, p. 13).

A primeira avaliação foi realizada no ano de 1990. A partir do ano de 1992 a aplicação das avaliações na Educação Básica passou a ser de responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Em 1993 foi realizado o 2º ciclo de avaliações e, a partir de então, a Prova Brasil passou a ser aplicada a cada 2 anos com o intuito de aprimorá-la, em 1995 foi atribuída à avaliação uma nova metodologia para acompanhar o desempenho dos estudantes: Teoria da Resposta ao Item (TRI), sobre a qual discorreremos na seção seguinte.

O INEP considera que a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), denominada Prova Brasil, possibilita aos educadores e governos informações sobre a aprendizagem dos alunos no Ensino Fundamental anos iniciais e finais (5º e 9º) da rede pública, em Língua Portuguesa e Matemática, avaliando principalmente a leitura e a resolução de problemas. Nessa perspectiva, defendem que a Prova tem como principal objetivo a melhoria da qualidade do ensino, pois apresenta um resultado mais específico e individual de cada escola e município, possibilitando aos educadores e governos realizar metas e propostas direcionadas aos municípios que não alcançaram um bom desempenho nas avaliações.

A Prova Brasil, por meio de sua avaliação, não atinge todos os conteúdos, competências e habilidades referentes ao ensino da Língua Portuguesa e da Matemática, mas aqueles considerados mais relevantes para a série avaliada.

Sobre a necessidade da avaliação denominada Prova Brasil, Fuza e Menegassi (2011) consideram que a prova,

[...] foi idealizada para produzir informações sobre o ensino oferecido por município e escola, individualmente, com o objetivo de auxiliar os governantes nas decisões e no direcionamento de recursos técnicos e financeiros, assim como a comunidade escolar no estabelecimento de metas implantações de ações pedagógicas e administrativas, visando à melhoria da qualidade do ensino (FUZA; MENEGASSI, 2011) ³³.

³³ Texto sem paginação.

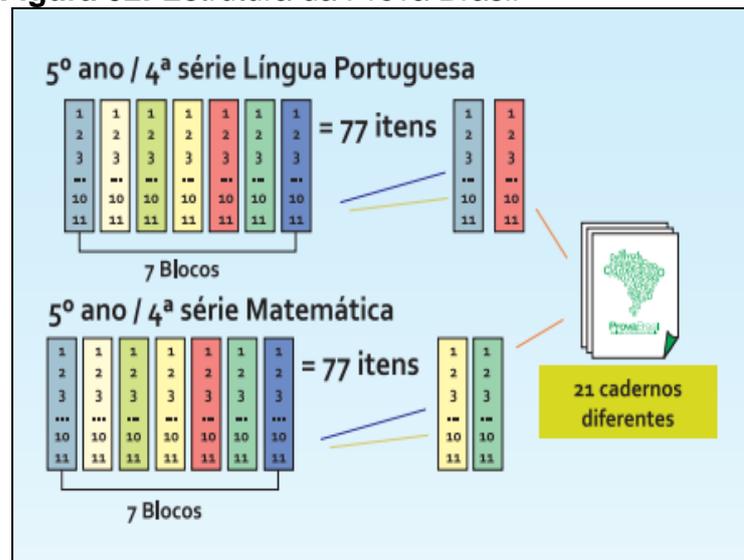
Conforme dados disponibilizados na página do INEP³⁴, a Prova Brasil apresenta os indicadores contextuais considerados importantes na avaliação e análise dos seus resultados, sendo eles: Indicador de Nível socioeconômico e o Indicador de Adequação da Formação de Docente. Esses indicadores oferecem informações sobre o contexto no qual a escola desenvolve seu trabalho educativo. O indicador de Nível Socioeconômico considera o nível econômico e social do público escolar, calculando a escolaridade dos pais, os bens declarados e serviços contratados pelas famílias dos alunos. Para realizar essa classificação foram criados sete grupos distribuídos desde o grupo 1 com o nível mais baixo ao grupo 7 do nível mais alto. A adequação da formação docente, nesse item, é considerada a formação em Pedagogia ou complementação pedagógica do professor que leciona na escola nos anos iniciais. Também professores e diretores das escolas participantes da avaliação da Prova Brasil respondem questionários somando aos dados demográficos, para definir o perfil dos profissionais e suas condições de trabalho.

A Prova Brasil segue uma estrutura pré-definida, ela é organizada por um determinado número de itens (questões) em cada disciplina avaliada. Os alunos realizam uma prova contendo dois blocos com questões de LP e dois blocos com questões de Matemática. Os testes são elaborados com 04 questões de múltipla escolha e, dentre estas, apenas uma alternativa está correta. Para sua realização, o aluno tem um tempo estipulado de duas horas e trinta minutos, tempo esse subdividido para responder aos blocos, o questionário e preencher cartão resposta.

Conforme explicação que consta no site do INEP³⁵, a Prova Brasil é organizada em 21 tipos diferentes de cadernos, sendo que cada aluno responderá a um desses cadernos o que significa que os alunos de uma turma não responderão aos mesmos tipos de questões, conforme podemos observar na figura que segue.

³⁴Disponível em: <<http://sistemasprovabrasil.inep.gov.br/provaBrasilResultados/view/boletimDesempenho/boletimDesempenho.seam>>. Acesso em: 21 mar.2016.

³⁵ Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/perguntas-frequentes>>. Acesso em: 24 de ago. 2017.

Figura 02: Estrutura da Prova Brasil

Fonte: <<http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/perguntas-frequentes>>. Acesso em: 24 de ago. 2017.

Em relação aos descritores que constam na MRLP da Prova Brasil, compreendemos que eles atendem às habilidades básicas em leitura, necessárias para um bom desempenho do leitor, no entanto acreditamos que a proficiência decorre para além dos descritores propostos. Encaminhamentos diversificados com propostas de leitura e interpretação, amparadas nas concepções de leitura e linguagem como um processo dialógico de interação, podem promover desenvolvimento de outras habilidades leitoras.

A Prova Brasil contempla uma única estrutura, o que pode dificultar na comprovação dos seus resultados. Precisamos ser cautelosos ao avaliar sob essa direção. O ato de avaliar implica em considerar os aspectos contextuais que estão inerentes ao processo. Casaril (2014) considera que quando “[...] os aspectos contextuais locais não são considerados no momento da avaliação, possivelmente, os dados coletados não expressarão a situação real daquilo que se pretende avaliar” (CASARIL, 2014, p. 32). Nessa perspectiva, a avaliação se resume a dados inerentes a estrutura textual e, possivelmente, comprometerá os seus resultados.

Como a escola tem acesso aos resultados da Prova Brasil? É o que explicaremos a seguir.

2.4.2 Plataforma Devolutiva da Prova Brasil e Plataforma QEdU

A Plataforma Devolutiva, segundo dados fornecidos pelo INEP³⁶, tem o propósito de divulgar a proficiência em leitura dos alunos avaliados pela Prova Brasil e, conseqüentemente, aproximar as avaliações externas de larga escala em especial a Prova Brasil, do contexto escolar. Para isso, oferece acesso a uma série de informações produzidas com base nas avaliações.

Depois de entrar no site, há um espaço para o cadastro do usuário que viabilizará o acesso às Devolutivas, nas quais constam os itens da Prova Brasil que se encontram organizados em uma escala de proficiência do Saeb³⁷. A escala é agrupada em níveis de proficiência³⁸, dentro dos quais está concentrado um conjunto de itens. Ao consultar os itens que estão abaixo do nível da proficiência dos alunos (ou que coincidem com ele), podemos deduzir quais habilidades provavelmente já foram desenvolvidas pelos alunos.

A Plataforma Devolutiva possibilita, então, aos professores e às escolas visualizar os itens que foram avaliados, baixar esses itens e ler os comentários pedagógicos a respeito das respostas dos alunos, os quais são efetuados por especialistas pedagógicos que analisaram as avaliações. Os comentários apresentam informações sobre: objeto de conhecimento avaliado, processo cognitivo, ano, dificuldades, conteúdo, proficiência dos alunos por escolas, municípios, estados e distrito federal, comparação de resultados e, ainda, possibilidades de montar um caderno de provas com os itens mais importantes. A partir dessas informações, professores e gestores da educação podem pensar o que fazer para melhorar a qualidade do ensino.

Ao apresentar os resultados, a Plataforma tem como objetivos: a melhoria da educação básica; apresentar aos professores e gestores educacionais quais os conhecimentos verificados por meio da avaliação; oferecer aos professores e equipe escolar os resultados das avaliações; e ainda, contribuir para com os professores na elaboração de atividades de ensino.

O quadro a seguir é um exemplo de como o INEP disponibiliza para os municípios o nível de proficiência alcançado pelos alunos. Neste exemplo, temos o

³⁶ Disponível em: <<http://devolutivas.inep.gov.br/login>>. Acesso em: 24 de ago. 2017.

³⁷ Conjunto de número ordenados obtidos pela Teoria de Resposta ao Item (TRI) que avalia a proficiência (habilidade) em uma determinada área do conhecimento.

³⁸ Sobre a Escala de Proficiência apresentaremos mais informações no quadro 04.

nível de proficiência de 2013 dos alunos do município que estamos investigando. Ressaltamos que este não é o resultado das turmas com a qual realizamos a pesquisa, pois quando buscamos esses dados, a página do INEP ainda não havia disponibilizados os resultados de 2015.

Quadro 04: Distribuição dos alunos por nível de proficiência Ensino Fundamental – 5º Ano - Língua Portuguesa / 2013

Ensino Fundamental - 5o. Ano - Língua Portuguesa / 2013								
Abaixo do Nível 1 - Proficiência de 0 a 150	Nível 1 - Proficiência de 150 a 175	Nível 2 - Proficiência de 175 a 200	Nível 3 - Proficiência de 200 a 225	Nível 4 - Proficiência de 225 a 250	Nível 5 - Proficiência de 250 a 275	Nível 6 - Proficiência de 275 a 300	Nível 7 - Proficiência de 300 a 325	Nível 8 Proficiência acima de 325
1.05%	0.00%	10.53%	14.86%	27.71%	17.09%	12.67%	12.84%	3.24%

Fonte: <<http://devolutivas.inep.gov.br/proficiencia>>. Acesso em: 27 mar. 2017.

Na sequência, apresentamos um exemplo de um item comentado³⁹, referente a Prova de 2013 e, assim como este item, todos os itens avaliados na Prova Brasil apresentam o comentário pedagógico e um gráfico que situa onde os alunos se encontram no nível de proficiência.

Quadro 05: Item Comentado Prova Brasil/2013

Saudade

Filisbino Matoso andava que era uma tristeza só. Não queria nada com a vida nem aceitava consolo de ninguém.

Quem passasse lá pelas bandas do Sítio da Purunga Sonora ia ouvir os lamentos do moço.

— Ai! Como sofro! Sem minha querida Florisbelta não posso viver. De que me vale este lindo sítio com lago, se estou nadando em lágrimas?

Todos que moravam no Purunga Sonora e nos arredores sabiam da história da Florisbelta. Era o grande amor de Filisbino Matoso. A choradeira havia começado com o raiar do sol, quando a tal Florisbelta, sem avisar ninguém, resolvera tomar o caminho da cidade. SALLOUTI, Elza Césari. O bilhete que o vento levou. São Paulo: Salesiana Dom Bosco, 1991.

A finalidade do texto é

- (A) ensinar uma receita.
- (B) ensinar um jogo.
- (C) contar uma piada.
- (D) contar uma história.

Fonte: <<http://devolutivas.inep.gov.br/proficiencia>>. Acesso em: 27 mar. 2017.

³⁹ Disponível em: <http://devolutivas.inep.gov.br/itens_publicados/209>. Acesso em 28 mar. 2017.

Quadro 06: Comentário Pedagógico

O item apresenta uma narrativa do gênero textual conto e pede que se infira sua finalidade. O aluno que escolhe corretamente o gabarito conhece a relação entre o gênero textual e sua função comunicativa. Ele aciona seu conhecimento prévio sobre estruturas ou modelos textuais globais e identifica o texto como um exemplar do gênero conto com seus elementos organizadores: personagens, tempo/espaço e a construção de uma sucessão de ações. Além disso, distingue a finalidade do gênero do texto base da dos gêneros arrolados nas demais alternativas: receita, jogo e piada. O estudante que infere o sentido da palavra “finalidade” também faz a tradução dela na forma de uma pergunta: para que o texto “Saudade” foi escrito? A resposta é dada pelo ingrediente da narração, do contar fatos que dão sustentação ao conto. O alto percentual de acertos pode ser atribuído ao recurso da metalinguagem no trecho "Todos que moravam [...] sabiam da história da Florisbelta", em que o narrador faz referência à própria construção textual. Respondentes que não só fazem inferência, mas observam a palavra "história", na superfície textual, são favorecidos na escolha do gabarito. O índice de escolha da alternativa correta (D) foi de 73% do total. As estatísticas das alternativas revelam que 97% dos estudantes do grupo de maior desempenho acertaram o item e entre os de menor desempenho o percentual foi de 36%. Com a diferença entre esses dados tem-se o percentual de 60%, revelador do distanciamento do desempenho entre os dois grupos. Os distratores A, B e C atraíram, na maior parte, alunos de menor desempenho, situados entre os níveis 75 e 100. A partir do nível 100, a preferência pelo gabarito é evidente, o que se pode comprovar pelas curvas ascendentes dessa alternativa e descendentes dos distratores. O item encontra-se no nível 150 da escala.

Fonte: <<http://devolutivas.inep.gov.br/proficiencia>>. Acesso em: 27 mar. 2017.

Como neste exemplo, todas as questões avaliadas na Prova Brasil têm um comentário pedagógico, o que pode contribuir com a compreensão das questões avaliadas e propiciar uma reflexão sobre as habilidades que precisam ser mais trabalhadas na escola. Por isso, entendemos que é importante ao professor, realizar a leitura desses comentários e conhecer como nossos alunos estão sendo avaliados por esse instrumento aplicado em larga escala. De posse dessas informações, terão maiores condições de efetuar uma análise crítica desse sistema avaliativo.

Outro instrumento importante que fornece informações sobre a educação básica no Brasil, a Prova Brasil e seus resultados, é o portal QEdU, criado por uma empresa catarinense em 2011, a Meritt, a qual recebeu apoio da fundação Lemann. No portal⁴⁰ QEdU, a partir do momento que nos cadastramos como usuários, podemos acompanhar os resultados das avaliações do governo federal e o aprendizado dos estudantes em LP e Matemática, visualizando-os por escola, por cidade e por estado. Uma vez selecionada sua opção de investigação – a cidade, por exemplo – a Plataforma apresenta:

- a) o aprendizado dos alunos (5º e 9º ano) em LP e Matemática, a partir dos resultados da Prova Brasil;

⁴⁰ Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/sobre>>. Acesso 19 de jan. 2015.

- b) a comparação desse resultado (no caso, município) com o Estado e com o Brasil;
- c) a evolução do aprendizado na escola/município investigado, a partir dos resultados da Prova Brasil desde 2011;
- d) a distribuição dos alunos por nível de proficiência, considerando os resultados da Prova Brasil a partir de 2011;
- e) a comparação do aprendizado entre as escolas do município;
- f) informações detalhadas sobre os diretores, professores e alunos de 5º e 9º ano, segundo dados dos questionários da Prova Brasil;
- g) dados do Censo, destacando matrículas e infraestrutura das escolas;
- h) a aferição do IDEB;
- i) resultados do Enem.

De todas essas informações ofertadas pela Plataforma QEdU, recorreremos principalmente as que constam em a) e d), uma vez que atendiam mais ao nosso foco de pesquisa.

Para entendermos sobre a metodologia ou critérios de avaliação utilizados na Prova Brasil apresentamos, a seguir, algumas considerações sobre a Teoria da Resposta ao Item (TRI), estratégia utilizada pelo SAEB para calcular uma média nas avaliações e determinar o nível de proficiência em leitura.

2.4.3 Teoria da Resposta ao Item (TRI)

No ano de 1995, o Saeb adotou o sistema de avaliação e a metodologia estatística conhecida como a Teoria de Resposta ao Item (doravante, TRI). Sobre esta teoria, Tavares- Zukowsky (2013) pondera:

Se hoje chegamos a versão contemporânea da psicometria, com a Teoria da Resposta ao Item (TRI), é porque, desde os primeiros estudos da avaliação educacional, já havia o desejo de alcançar resultados precisos da medida do desenvolvimento de um estudante. E a TRI parece ser o que há de mais inovador nessa direção (TAVARES- ZUKOWSKY, 2013, p. 62).

Ao adotar essa metodologia, o INEP justifica que se preocupa com a avaliação mais próxima da realidade, pois a TRI avalia cada item (ou descritor) e

não a prova como um todo. Nessa perspectiva, de acordo com Tavares-Zukowsky (2013), a TRI é compreendida como,

[...] um conjunto de modelos matemáticos em que a probabilidade de resposta a um item é modelada como função da proficiência (habilidade) do aluno (variável latente, não observável) e de parâmetros que expressam certas propriedades dos itens, quanto maior a proficiência do aluno, maior a probabilidade de acertar o item. A Teoria da resposta ao Item tem sido conceituada como uma modelagem estatística de aplicação frequente em testes de conhecimento [...] (TAVARES- ZUKOWSKY, 2013, p. 65).

Nessa teoria são consideradas as possibilidades de acertos e os traços latentes, ou seja, os traços que não são visíveis na avaliação. A metodologia da TRI observa os resultados e tenta compreender por que o aluno acertou ou errou determinado item e, portanto, não há intenção em saber o número de acertos ou de erros. A partir dessa observação, é possível construir uma escala de habilidades comuns entre os níveis avaliados para a verificação da evolução do sistema escolar.

Conforme dados presentes na página do Inep⁴¹, a TRI pode ser considerada como um modelo ou exemplo estatístico criado para calcular características que não podem ser avaliadas diretamente. Como não há formas para se medir a proficiência de um aluno, foram elaboradas estratégias de avaliação indireta, as quais são consideradas como traço latente ou construto. A medida indireta de avaliação ocorre a partir de respostas apresentadas a um conjunto de itens, pré-determinados, para servir e formar um instrumento de medidas.

O Inep informa ainda que esse modelo avaliativo surgiu nos anos 50. Até então a proficiência dos alunos era avaliada apenas pelo número de acertos, ou seja, a nota era atribuída a partir dos acertos e descontos dos erros, a Teoria Clássica. Nesta teoria era possível avaliar e comparar o desempenho apenas dos alunos que tivessem realizado as mesmas provas.

Nas provas elaboradas a partir da TRI, o que se considera é o conhecimento do aluno e não o número de acertos. As provas podem ser elaboradas de diferentes maneiras desde que sejam seguidos aos padrões de qualidade exigidos. O acerto casual também é previsto na TRI. Um exemplo é que em uma prova do Enem, na qual dois indivíduos realizam a mesma prova e os dois acertam 20 questões,

⁴¹ Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/o-que-e-tri/21206>. Acesso em: 21 mar. 2017.

difícilmente terão a mesma nota, isso porque cada item tem um peso de acordo com os padrões de coerência estabelecidos na TRI.

Em nota técnica⁴², o INEP destaca que a TRI foi desenvolvida com a intenção de permitir uma medida mais apropriada da proficiência do aluno e o foco principal da avaliação é o item e não o teste como um todo. Ao se recorrer à TRI, a Prova Brasil realiza uma média e apresenta os resultados para os municípios, estados, e país.

Esses resultados são categorizados conforme a escala de proficiência em leitura. A escala de proficiência, segundo o site do INEP⁴³, é o resultado apresentado por meio de números ordenados, atingidos mediante a teoria da resposta ao item (TRI) que mede a proficiência (habilidade) de uma determinada área de conhecimento. A chance de acertar um item aumenta à medida que a proficiência (habilidade) aumenta.

Essa escala de proficiência está dividida em níveis de desempenho, os quais são considerados como habilidades que os alunos precisam adquirir. As habilidades presentes no quadro 07 condizem com os descritores avaliados na prova do 5º ano do ensino fundamental.

Quadro 07: Escala de Proficiência em Língua Portuguesa – 5º ano

Nível	Descrição do nível - o estudante provavelmente é capaz de:
Até nível 1: 0 a 150	Neste nível, foram agrupados os alunos que obtiveram proficiência inferior a 150.
Nível 2: 150 a 175	A Prova Brasil considera que neste nível os estudantes são capazes de: <ul style="list-style-type: none"> • Localizar informação explícita em contos. • Identificar o assunto principal e a personagem principal em reportagens e em fábulas. • Reconhecer a finalidade de receitas, manuais e regulamentos. • Inferir características de personagem em fábulas. • Interpretar linguagem verbal e não verbal em tirinhas.
Nível 3: 175 - 200	Além das habilidades já citadas, os alunos provavelmente são capazes de: (e assim para todos os demais níveis). <ul style="list-style-type: none"> • Localizar informação explícita em contos e reportagens. • Localizar informação explícita em propagandas com ou sem apoio de recursos gráficos. • Reconhecer relação de causa e consequência em poemas, contos e tirinhas. • Inferir o sentido de palavra, o sentido de expressão ou o assunto em cartas, contos, tirinhas e histórias em quadrinhos com o apoio de linguagem

⁴² Disponível em:

<http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/nota_tecnica/2011/nota_tecnica_tri_enem_18012012.pdf/>. Acesso em: 21 mar. 2017.

⁴³ Disponível em: <<http://devolutivas.inep.gov.br/proficiencia#>>. Acesso em: 23 mar. 2017.

	verbal e não verbal.
Nível 4: 200 - 225	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar informação explícita em sinopses e receitas culinárias. • Identificar assunto principal e personagem em contos e letras de música. • Identificar formas de representação de medida de tempo em reportagens. • Identificar assuntos comuns a duas reportagens. • Identificar o efeito de humor em piadas. • Reconhecer sentido de expressão, elementos da narrativa e opinião em reportagens, contos e poemas. • Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em fábulas, poemas, contos e tirinhas. • Inferir sentido decorrente da utilização de sinais de pontuação e sentido de expressões em poemas, fábulas e contos. • Inferir efeito de humor em tirinhas e histórias em quadrinhos.
Nível 5: 225 - 250	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar assunto e opinião em reportagens e contos. • Identificar assunto comum a cartas e poemas. • Identificar informação explícita em letras de música e contos. • Reconhecer assunto em poemas e tirinhas. • Reconhecer sentido de conjunções e de locuções adverbiais em verbetes, lendas e contos. • Reconhecer finalidade de reportagens e cartazes. • Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronome e seu referente em tirinhas, contos e reportagens. • Inferir elementos da narrativa em fábulas, contos e cartas. • Inferir finalidade e efeito de sentido decorrente do uso de pontuação e assunto em fábulas. • Inferir informação em poemas, reportagens e cartas. • Diferenciar opinião de fato em reportagens. • Interpretar efeito de humor e sentido de palavra em piadas e tirinhas.
Nível 6: 250 - 275	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar opinião e informação explícitas em fábulas, contos, crônicas e reportagens. • Identificar informação explícita em reportagens com ou sem o auxílio de recursos gráficos. • Reconhecer a finalidade de verbetes, fábulas, charges e reportagens. • Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em poemas, fábulas e contos. • Inferir assunto principal e sentido de expressão em poemas, fábulas, contos, crônicas, reportagens e tirinhas. • Inferir informação em contos e reportagens.
Nível 7: 275 - 300	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar assunto principal e informações explícitas em poemas, fábulas e letras de música. • Identificar opinião em poemas e crônicas. • Reconhecer o gênero textual a partir da comparação entre textos e assunto comum a duas reportagens. • Reconhecer elementos da narrativa em fábulas. • Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em fábulas, contos e crônicas. • Inferir informação e efeito de sentido decorrente do uso de sinais gráficos em reportagens e em letras de música. • Interpretar efeito de humor em piadas e contos. • Interpretar linguagem verbal e não verbal em histórias em quadrinhos.
Nível 8: 300 - 325	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar assunto principal e opinião em contos e cartas do leitor. • Reconhecer sentido de locução adverbial e elementos da narrativa em fábulas e contos. • Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em fábulas e reportagens.

	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer assunto comum entre textos de gêneros diferentes. • Inferir informações e efeito de sentido decorrente do uso de pontuação em fábulas e piadas.
Nível 9: 325 - 350	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar opinião em fábulas e reconhecer sentido de advérbios em cartas do leitor.

Fonte: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/escala/escala_proficiencia/2013/escalas_ensino_fundamental_2013.pdf>. Acesso em 24 mar. 17.

Conforme a nota explicativa divulgada pelo INEP (BRASIL, 2013), as escalas de proficiência de Língua Portuguesa apresentam os resultados que os alunos obtiveram na Prova Brasil por meio de uma régua numérica. Essa régua é realizada a partir de informações previamente estabelecidas sobre os itens e as questões que os alunos realizaram nos testes da Prova Brasil. Esse cálculo é realizado a partir do modelo da TRI.

Na Prova Brasil, a escala de proficiência é construída para cada uma das áreas de conhecimento avaliadas e vai de 0 a 500 pontos. Ela é dividida em intervalos de 25 pontos, que são chamados níveis de proficiência. Cada Nível compreende um conjunto de habilidades que os alunos nele posicionados provavelmente dominam (BRASIL, 2013, p. 17).

Esses níveis são cumulativos e progressivos, ou seja, considera-se que o aluno, ao se encontrar em determinado nível, domina os conteúdos presentes no nível anterior e estará apto, portanto, para avançar para o nível posterior.

Consideramos que essas informações são importantes para a nossa pesquisa, pois esclarece o funcionamento desse instrumento avaliativo e possibilitam que possamos estabelecer uma relação mais significativa com o instrumento que empregamos para avaliar a capacidade de leitura dos alunos do 6º ano.

Uma vez que apresentamos os instrumentos que geraram os primeiros dados da pesquisa, cumpre-nos agora apresentar as atividades de leitura que aplicamos aos sujeitos da pesquisa.

2.4.4 Atividades de leitura propostas aos alunos do 6º ano

Para refletir sobre a competência leitora dos alunos sujeitos da pesquisa, que se encontravam matriculados no 6º ano, aplicamos algumas atividades de leitura organizadas em torno de um texto do gênero reportagem científica elaboradas, a

maioria delas, para explorar os descritores da Prova Brasil. As atividades aplicadas constam no Caderno Pedagógico organizado por Costa-Hübes (2015), cujo título é *Atividades de leitura e de análise linguística: 5º ano*. Segundo a organizadora do caderno,

As atividades de Leitura que apresentamos neste Caderno Pedagógico foram elaboradas a partir de Leitura de textos de Rojo (2002, 2009), Menegassi e Angelo (2010), Menegassi (2010a, 2010b, 2010c), Marcuschi (2008) e Koch e Elias (2007), por meio dos quais reafirmamos as concepções de leitura e reportamos orientações sobre possíveis encaminhamentos de atividades leitoras. Todavia, como nosso foco era o trabalho com os descritores da Prova Brasil, conforme orienta a sua Matriz de Referência (BRASIL, 2011), procuramos aliar os estudos com possibilidades de trabalho com os descritores em sala de aula (COSTA-HÜBES, 2015, p. 7-8).

O caderno foi elaborado a partir de estudos desenvolvidos no ano de 2014, envolvendo alunos da graduação em Letras, da Pós-graduação (mestrandos e doutorandos) em Letras e professores da Educação Básica, que participaram do Projeto de Pesquisa e Extensão denominado como: *Formação Continuada para Professores da Educação Básica nos anos iniciais: Ações voltadas a Alfabetização em Municípios com baixo IDEB da Região Oeste do Paraná*, que atendeu ao edital 038/2010 - CAPES/INEP - do Programa Observatório da Educação (POE), com vigência entre 2010 e 2015.

O caderno apresenta 12 Unidades Didáticas⁴⁴ e cada uma delas reúne atividades de leitura e de análise linguística em torno de textos pertencentes a um gênero discursivo, de modo a explorar os descritores da Prova Brasil. Cada unidade foi produzida por dois a três autores diferentes. Todavia, em vez de apresentar questões objetivas (com 4 alternativas como possibilidades de resposta), conforme organização da Prova Brasil, apresenta (em sua maioria) questões abertas (subjetivas), na perspectiva de provocar maior reflexão dos alunos e desenvolver sua capacidade de se expressar discursivamente por meio da escrita.

Para a elaboração das atividades, depois de aprofundarem teoricamente as diferentes concepções de leitura⁴⁵, foi elaborado o seguinte quadro que foi adotado como instrumento norteador das atividades que seriam produzidas:

⁴⁴ São chamadas de Unidade Didática cada conjunto de atividades organizadas em torno de um texto de um gênero selecionado.

⁴⁵ Sobre as concepções de leitura apresentaremos uma reflexão teórica no capítulo 2.

Quadro 08: Produção das atividades de leitura e de análise linguística

Enfoques da leitura	Atividades
Foco Discursivo	1) Recuperar o contexto de produção: 2) Finalidade do texto e do gênero discursivo (D9):
Foco na Interação autor-texto-leitor	1) Questões de antecipação: 2) Questões de confirmação (foco no texto – D1): 3) Questões de localização de informações (D1 e D7 – para textos narrativos): 4) Questões de inferenciação (D3 e D4): 5) Questões de comparação de informações (D15): 6) Questões de generalização (D6 e D13):
Foco Discursivo	1) Percepções de relação de intertextualidade (D15): 2) Percepção de interdiscursividade (D11, D10): 3) Percepção de outras linguagens (D5):
Linguístico (foco no texto)	1) Questões que explorem as marcas linguísticas do texto (D2, D8, D12, D14):

Fonte: Costa-Hübes (2015, p. 15).

O quadro 08 apresenta a sequência em que as atividades de leitura foram organizadas em cada Unidade Didática. Assim, inicia-se com questões que exploram o contexto de produção e a finalidade do texto ou do gênero, dentro de uma abordagem discursiva. Em seguida, as questões que exploram a decodificação a inferenciação e a compreensão do texto, o que exige do aluno a interação com autor-texto-leitor. Na sequência, procura-se explorar a interdiscursividade e a intertextualidade, o que requer novamente um enfoque discursivo. Por último, as questões se voltam para uma análise linguística do texto.

Procurou-se, assim, relacionar os diferentes focos de leitura com os descritores da Prova Brasil, de modo que todos fossem explorados por meio de atividades discursivas.

Dentre as Unidades Didáticas elencadas no Caderno, selecionamos a Unidade 1 (Anexo 03), elaborada por Esteves e Felizardo (2015), professoras da Educação Básica, e que contempla 46 questões organizadas em torno de um texto do gênero “reportagem científica”. Optamos por essa atividade por entendermos que a proposta de leitura poderia despertar curiosidade e interesse aos estudantes, já que se tratava de situações incomuns. Essas questões encontram-se agrupadas da seguinte maneira: questões que antecedem o texto; questões que exploram o contexto de produção e a finalidade do gênero; questões de interpretação e

compreensão do texto; questões de comparação de informações entre textos; e questões de análise linguística.

As atividades foram aplicadas por mim⁴⁶, pesquisadora, e durante a aplicação, realizei algumas anotações em diário de campo para registrar a interação dos alunos com o instrumento avaliativo.

O propósito da aplicação das atividades foi verificar em quais descritores da Prova Brasil os alunos demonstravam maior habilidade, refletir sobre a proficiência leitora desses alunos, segundo critérios estabelecidos por meio da Prova Brasil para, posteriormente, destacar as habilidades desenvolvidas em relação aos descritores da Prova Brasil, as que ainda precisavam de maior compreensão e, conseqüentemente, mais aprofundadas.

Uma vez selecionadas as atividades que seriam aplicadas aos alunos sujeitos da pesquisa, entrei em contato com os diretores das escolas e os professores regentes das turmas de 6º ano. Com a compreensão e aprovação da escola, diretores, coordenadores e professores (vide Termo de Ciência e consentimento, anexo 01 e 02), agendei o dia de aplicação das atividades de leitura, que ocorreu nos dias 20 (primeira turma) e 24 (segunda turma) de maio de 2016, uma vez que selecionamos duas turmas para aplicar as atividades: uma com 16 alunos e outra com 22 alunos.

Antes de iniciar, conversei com os alunos que os dados seriam gerados a partir das atividades que desenvolveriam e ressaltai a importância de que desenvolvessem as atividades com atenção e concentração. Informei ainda que teriam três aulas para executarem-nas e, se necessário, voltaria em outro momento para sua conclusão. No entanto, os alunos não necessitaram de todo tempo disponíveis, uma vez que deram conta do proposto dentro do prazo planejado, embora alguns deles não tivessem demonstrado comprometimento, e não tivessem respondido a todas as questões, talvez por não se sentirem motivados para tal, já que não se tratava de uma atividade avaliativa que conferiria uma nota.

Durante a realização das atividades, fui anotando algumas observações que considerei importantes, tais como: a maioria dos alunos não se concentrou por muito tempo; tentaram responder o mais breve possível; fizeram poucos questionamentos; a maioria das dúvidas foi em relação a significados de palavras; percebemos que

⁴⁶ Emprego, nesta subseção, a primeira pessoa do singular para se referir a minha ação como pesquisadora na geração de dados.

alguns não se preocuparam em ler mais do que uma vez os textos e as questões; as questões que não compreendiam de imediato não respondiam.

Para melhor compreensão do instrumento que adotamos como parâmetro para análise, apresentamos, a seguir, as atividades aplicadas. Antes de apresentar o texto principal que norteia todas as atividades, as autoras procuram chamar a atenção dos leitores com questões que exploram o título e subtítulo do texto, com o propósito de despertar o interesse dos alunos pela leitura. Trata-se de questões que antecedem a leitura do texto, definidas por Menegassi (2010a) como “predições” e por Solé (1998) como “previsões” “pré-leitura”, uma vez que podem possibilitar ao leitor a antecipação do conteúdo. Destacamos que essas questões iniciais não avaliam conforme os descritores da Prova Brasil.

Quadro 09: Questões que antecedem a leitura.

- 1 - Lendo o título “*Insetos no Cardápio*”, levante hipóteses sobre quais assuntos serão tratados no texto.
- 2 - O que significa a palavra **cardápio**? O que essa palavra sugere no título do texto?
- 3 - Considerando a palavra bicho no subtítulo “**Você colocaria esses bichos no seu prato?**”, que “bichos” você acha que aparecerão durante o texto?

Fonte: Esteves e Felizardo (2015, p. 19).

Considerarei importante manter essas atividades, uma vez que a intenção era promover a reflexão dos alunos, de modo que eles pudessem se envolver mais com o texto que seria lido e, conseqüentemente, desenvolver as atividades com mais propriedade. Costa-Hübes (2015) destaca a importância das questões de antecipação, afirmando que:

[...] é preciso que o professor provoque o leitor com questionamentos que antecedem a leitura do texto, de modo que o aluno, desde já comece a se envolver com o conteúdo. O objetivo é criar expectativas por meio do levantamento de hipóteses que serão comprovadas (ou não) com a posterior leitura do texto (COSTA-HÜBES, 2015, p. 16).

Realizar questionamentos antes mesmo da leitura do texto possibilita ao leitor refletir, imaginar, preocupar-se com o que irá ler. Questões com essa abordagem não se efetivam na Prova Brasil, que apresenta um texto e, imediatamente a seguir,

uma questão referente a ele, explorando-o em relação a um descritor. Geralmente, para cada descritor explorado, um texto (ou fragmento de texto) é apresentado.

Depois de responderem, por escrito, a essas questões de antecipação, apresentei o texto principal aos alunos. Minha opção foi a de não ler oralmente, pois considerei que, por estarem matriculados no 6º ano, já estariam aptos a realizar uma leitura silenciosa e individual. Assim, após os questionamentos iniciais, disponibilizei um tempo para a realização da leitura individual. O quadro a seguir apresenta o texto gerador das atividades que seguem.

Quadro 10: Leitura do texto

Texto 1

Insetos no cardápio

Você colocaria esses bichos no seu prato?

Mosca, barata, gafanhoto, abelha, besouro... Todos esses animais têm algo em comum: são insetos. Mas isso todo mundo sabe. O que muita gente nem desconfia é que eles podem servir de alimento e são considerados deliciosos quitutes em vários países.

Não acredita? Pois saiba que até em algumas regiões do Brasil muitas pessoas comem insetos. Portanto, troque a expressão de nojo pela de curiosidade e embarque nessa leitura que deixaria muita gente pelo mundo com água na boca!

O uso de insetos como alimento pelo ser humano é um hábito antigo: na pré-história, já havia pessoas que se alimentavam desses animais. Comer insetos, porém, não é algo que todo mundo faz. Para certas culturas, como a de alguns países das Américas e da Europa, comer insetos é visto como uma prática “primitiva”, sobretudo nas regiões do mundo em que a população é mais rica.

Além disso, há a ideia de que esses animais sejam nocivos, nojentos e transmissores de doenças. Assim, as pessoas tendem a menosprezá-los. Hoje em dia, porém, os insetos são consumidos em cerca de 120 países, dos cinco continentes. Eles estão à venda nos mercados populares das pequenas cidades ou presentes no cardápio de restaurantes de luxo nos grandes centros.

Das centenas de milhares de espécies de insetos já catalogadas pelos cientistas, mais de 1.200 são utilizadas como alimento por cerca de três mil povos do planeta. Esses animais são consumidos nos mais diferentes estágios de desenvolvimento: de algumas espécies, são comidos os ovos; de outras, as larvas; de outras, o inseto adulto.

Mas o que os insetos têm de tão especial para que alguém queira comê-los? Quando olhamos um gafanhoto, ele não parece muito apetitoso. Porém, insetos como ele têm mais proteína do que animais como o boi e a galinha. Para você ter uma ideia, 100 gramas de formigas, por exemplo, têm o dobro de proteína de 100 gramas de carne de peixe, frango ou boi. E a proteína é indispensável na alimentação humana!

Pesquisas indicam também que os insetos oferecem ao nosso corpo a energia necessária para fazer as mais diversas tarefas. Cem gramas de cupins, por exemplo, fornecem 561 calorias, quando um ser humano precisa de cerca de 2.000 calorias diárias para viver. O tipo de gordura presente nos insetos também faz bem à saúde.

Mas é bom deixar claro: nem todas as espécies de insetos são apropriadas para o consumo humano. Várias devem ser evitadas, pois trazem em seu corpo toxinas que extraem das plantas ou que produzem por si só.

<p>Fonte do texto: Eraldo Medeiros Costa Neto, Departamento de Ciências Biológicas, Universidade Estadual de Feira de Santana. Disponível em: http://chc.cienciahoje.uol.com.br/categoria/novidades/bau-da-chc/. Acessado em 30/jun/2014.</p>

Fonte: Esteves e Felizardo (2015, p. 20).

Após a leitura, os alunos refletiram sobre o contexto de produção e a finalidade do gênero “reportagem científica”, por meio de questões discursivas, as quais têm como intuito fazer o aluno reconhecer quem produziu o texto e seu papel na sociedade, local de publicação, possíveis interlocutores e sua finalidade. Costa-Hübes (2015) explica que o professor deverá conduzir essas atividades de maneira que:

[...] façam o aluno recuperar o autor, o ano e local de publicação do texto, seu veículo de circulação, seus prováveis interlocutores e a finalidade discursiva que representa (D9). As respostas às indagações que se fizerem não se encontram no texto em si, mas no seu contexto. Por isso, consideramos que são atividades discursivas por explorarem elementos extralinguísticos (COSTA-HÜBES, 2015, p. 16).

Diante do exposto, convém relacionar a metodologia empregada na Prova Brasil, pois esta também apresenta questões semelhantes para explorar a finalidade do texto (D9), porém, de múltipla escolha, ou seja, apresenta quatro opções de respostas para o aluno, dentre as quais apenas uma está correta. O aluno, por sua vez, poderá tanto buscar a resposta correta quanto “apostar” em uma delas, já que as alternativas estão prontas. Percebemos, então, que entre a Prova Brasil e as atividades de leitura há diferenças: aquela com questionamentos objetivos e essas que exigem respostas construídas pelo aluno, como podemos notar na elaboração das atividades que seguem.

Quadro 11: Questões que exploram o contexto de produção e a finalidade do gênero.

1) Quem produziu esse texto? Onde aparece o nome do autor?

2) Informe-se sobre o autor lendo o texto 2 que segue:

Texto 2

Eraldo Medeiros Costa Neto

Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/2521953264550977>

Possui graduação pela Universidade Federal de Alagoas (1994), mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente pela Universidade Federal de Alagoas (1998) e

doutorado em Ecologia e Recursos Naturais pela Universidade Federal de São Carlos (2003). [...] Professor Pleno lotado no Departamento de Ciências Biológicas da Universidade Estadual de Feira de Santana [...] Professor orientador nos seguintes programas de pós-graduação: Zoologia (UEFS), Zoologia (UESC), Ciências Ambientais (UFOB) e Biotecnologia (UEFS). Tem experiência na área de Ecologia e Recursos Naturais, com ênfase em Ecologia Aplicada [...] (Texto informado pelo autor)

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?metodo=apresentar&id=K4790802D8>

- a) Segundo informações repassadas no texto 2, o autor dispõe de conhecimentos suficientes para escrever o texto “Insetos no cardápio”? Por quê?
 - b) O texto 2 apresenta toda a formação acadêmica do autor. O que você achou? Converse com seu professor sobre palavras e expressões que você ainda não conhece.
- 3) Onde o texto 1 “Insetos no cardápio” foi publicado?
 - 4) Considerando o veículo de circulação, para que tipo de leitor esse texto foi produzido?
 - 5) O texto “Insetos no cardápio” é uma reportagem científica. Qual a finalidade desse tipo de reportagem?
 - 6) Onde podem ser publicados textos desse gênero?
 - 7) O que geralmente se escreve em uma reportagem científica?
 - 8) Quem, normalmente, escreve esse tipo de reportagem?
 - 9) A finalidade do texto “Insetos no cardápio” é:
 - (A) **Descrver** como são as receitas com insetos.
 - (B) **Convencer** as pessoas a colocarem insetos em suas refeições.
 - (C) **Apresentar informações** sobre o consumo de insetos.
 - (D) **Contar uma história** sobre insetos.

Fonte: Esteves e Felizardo (2015, p. 20-21).

Esse direcionamento reflexivo sobre o contexto de produção e a finalidade do gênero exige mais esforço do leitor, pois ele necessita retornar ao texto 1 e 2, assim como formular respostas que contemplem reflexões que empregam conhecimentos adquiridos com a leitura e a compreensão dos dois textos. Esse movimento de análise e construção das respostas ultrapassa a leitura decodificação e a escolha de alternativas, o que pode promover o desenvolvimento de habilidades que o tornam mais proficientes. Todavia, as autoras optaram por manter, na atividade 9, a mesma metodologia empregada pela Prova Brasil para garantir que o aluno tenha contato com esse formato de elaboração de atividade de leitura, uma vez que ainda serão avaliados pela Prova Brasil (no 9º ano).

Depois de resolvidas essas atividades, as questões que se seguiram correspondiam à proposta de compreensão e interpretação do texto. No que se refere a essa proposta, as questões consistiam em atividades que exploravam o texto quanto às informações explícitas e implícitas. Costa-Hübes (2015) relaciona as atividades elaboradas com os descritores da Prova Brasil:

[...] informações explícitas no texto (D1), que provocasse inferências (D3 e D4), que explorassem os elementos que constroem a narrativa global do texto como, por exemplo, o reconhecimento de seu assunto (D6) e da ironia ou humor no texto lido (D13) (COSTA-HÜBES, 2015, p. 16).

Na perspectiva de atender ao proposto, Esteves e Felizardo (2015) elaboraram as seguintes questões:

Quadro 12: Questões de compreensão e interpretação do texto

- 1) Após a leitura do texto 1 responda: suas hipóteses sobre o texto se confirmaram? Comprove com passagens do texto.
- 2) A palavra cardápio foi utilizada da maneira como você imaginou? Justifique.
- 3) O questionamento do subtítulo foi respondido no decorrer do texto 1? Para quem essa pergunta foi direcionada?
- 4) De que tipo de cardápio trata o texto 1?
- 5) Segundo o texto 1, quais seriam as vantagens de se consumir esse tipo de cardápio?
- 6) De acordo com o texto, os insetos, geralmente, são consumidos em que estágio de desenvolvimento:
 - (A) Apenas quando se tornam adultos, porque têm mais nutrientes;
 - (B) No período em que são apenas larvas, pois é mais fácil de serem engolidos;
 - (C) Enquanto são ovos e ainda não adquiriram um aspecto ruim;
 - (D) Dependendo da espécie são comidos os ovos; de outras, as larvas e de outras, o inseto adulto.
- 7) Quais são os animais citados no texto 1? Com que objetivos eles foram citados?
- 8) Todas as espécies de insetos podem ser comidas? Por quê?
- 9) Observe o trecho:

“Portanto, troque a expressão de nojo pela de curiosidade e **embarque** nessa leitura que deixaria muita gente pelo mundo com água na boca!”

Qual é o sentido da palavra “**embarque**” nesse contexto?
- 10) No quarto parágrafo encontramos o trecho “Assim, as pessoas tendem a

menosprezá-los". Assinale o sentido da palavra "menosprezar" nesta parte do texto:

- (A) Prejudicar os insetos.
- (B) Desprezar os insetos
- (C) Esquecer os insetos.
- (D) Humilhar os insetos.

11) Releia o trecho do primeiro parágrafo:

"Mosca, barata, gafanhoto, abelha, besouro... Todos esses animais têm algo em comum: são insetos. Mas isso todo mundo sabe. O que muita gente nem desconfia é que eles podem servir de alimento e são considerados deliciosos **quitutes** em vários países."

O que significa a palavra "quitutes"? Por que ela foi empregada neste parágrafo?

12) Em sua região é comum o consumo do cardápio exposto no texto 1? Por qual motivo?

13) Por que a expressão "pré-história" aparece no trecho seguinte? A que área do conhecimento essa expressão está ligada?

"O uso de insetos como alimento pelo ser humano é um hábito antigo: na **pré-história**, já havia pessoas que se alimentavam desses animais."

14) Para compreender a reportagem científica são necessários conhecimentos do campo da Ciência? Por quê

15) Em que outros contextos a palavra "cardápio", que aparece no texto 1, é utilizada? Cite exemplo (s):

16) Qual foi a ideia principal desenvolvida pelo autor no texto 1?

Fonte: Esteves e Felizardo (2015, p. 22-23).

As questões 1 a 3 intentam confirmar (ou refutar) as hipóteses levantadas com as perguntas de antecipação. As questões 4 a 8 localizam informações explícitas no texto e, portanto, correspondem ao Descritor 1 (D1) da Prova Brasil: "Localizar informações explícitas em um texto" (BRASIL 2011, p. 22), todavia, procuram ultrapassar essa linearidade quando provoca no aluno reflexões com questionamentos como "Com que objetivos foram citados" (questão 7); "Por quê" (questão 8). As questões 9, 10, 11, e 13 correspondem ao D3 – "Inferir o sentido de uma palavra ou expressão" (BRASIL 2011, p. 22) – provocando o aluno a pensar discursivamente os termos. Já as questões 12, 14 e 15 se relacionam com o D4 – "Inferir uma informação implícita em um texto" (BRASIL, 2011, p. 22) – porém procura ultrapassar essa capacidade ao relacionar as informações de texto com a vida do aluno, com seu conhecimento de mundo, enfim, com sua realidade. Já a questão 16 explora o D6 – "Identificar o tema de um texto" (BRASIL, 2011, p. 22).

Dando prosseguimento às atividades, buscou-se, na sequência da Unidade Didática, apresentar questões referentes à comparação de informações entre textos, cujo foco principal era explorar o D15 da Prova Brasil – “Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido” (BRASIL 2011, p. 22). Costa-Hübes (2015) salienta a importância de explorar outros textos para comparar informações, provocando no aluno outras maneiras de abordar os mesmos assuntos, estabelecendo relações entre os textos. A autora entende que esse descritor tem um foco discursivo de leitura, uma vez que, para atendê-lo, é preciso ir além do texto em estudo.

As questões que seguem foram elaboradas para realizar a comparação de informação entre os textos.

Quadro 13: Atividades relacionadas à comparação de informações entre os textos

1) Leia o texto abaixo e depois responda as questões de “a” até “e”:

TEXTO 3

Pizza com larvas de besouro e mosca

Ingredientes

- 1 disco de pizza
- 25 g de larvas de besouro
- 25 g de larvas de mosca
- 15 ml de azeite de oliva
- 60 g de ‘muçarela’
- Coentro

Modo de preparo

Coloque as larvas de besouro e mosca sobre a pizza e acrescente o coentro. Cubra com a ‘muçarela’ cortada, regue com azeite de oliva e asse em forno pré-aquecido a 180° C. Sirva depois que o queijo dourar e derreter.

É gostoso?

Entre todos os bichos que mostramos, as larvas de besouro são as mais gostosas. Elas lembram nozes. Além disso, larvas de mosca, que são bem salgadas, podem ser um bom aperitivo para combinar com cerveja.

Fonte: <http://super.abril.com.br/alimentacao/voce-deve-comecar-comer-insetos-730304.shtml>

- a. O texto 3 pertence a qual gênero discursivo? O que comprova isso?
- b. Quais são as semelhanças entre o texto 1 “Insetos no cardápio” e o texto 3 “Pizza com larvas de besouro e mosca”? E quais são as diferenças?
- c. O texto 1 e o texto 3 destinam-se aos mesmos tipos de leitores? Por quê?

- d. Depois de ler os textos, você comeria algum dos insetos mencionados? Por quê?
- e. Você acha que poderíamos utilizar o cardápio citado pelo texto 1 diariamente? Justifique.

Fonte: Esteves e Felizardo (2015, p. 24)

Além de explorar o referido D15, a atividade da questão “a” relaciona o texto com seu gênero discursivo; a atividade “c” relaciona o texto com seus possíveis interlocutores; e as atividades “d” e “e” provocam reflexões do leitor, para que possa relacionar o texto com sua vida. Trata-se de questões com foco no leitor, de modo que, “No ato de leitura o leitor aciona um conjunto de saberes e utiliza-se de estratégias, por meio das quais constrói sentido(s) para aquilo que lê” (COSTA-HÜBES, 2015, p. 25).

A última parte da atividade contempla as questões de análise linguística. Costa-Hübes (2015) considera que nas questões linguísticas devem constar atividades que explorem relações entre partes de um texto, sendo possível que o aluno identifique, conforme proposto pela Prova Brasil,

[...] repetições ou substituições que contribuam para a continuidade de um texto (D2); a relação causa/consequência entre partes e elementos do texto (D8); as relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc. (D 12); e o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações gráficas (D14) (COSTA-HÜBES, 2015, p. 17).

As atividades de análise linguística possibilitam ao aluno apontar no texto situações referentes à coerência, coesão e sinais pontuação, elementos necessários para a clareza e o entendimento do texto.

O quadro seguinte apresenta as atividades que foram aplicadas para explorar os descritores 2, 8, 12 e 14. Vejamos:

Quadro 14: Atividades de análise linguística

- 1) Mosca, barata, gafanhoto, abelha, besouro...”. Por que o autor utiliza reticências (...) nesta parte do texto?
- 2) O pronome “eles” no primeiro parágrafo, “O que muita gente nem desconfia é que eles podem servir de alimento”, foi empregado para evitar a repetição de qual palavra?
- 3) A palavra “inseto” aparece diversas vezes no texto. Por quê?

- 4) Quais palavras foram utilizadas para se referir a insetos no quarto parágrafo?

“Além disso, há a ideia de que esses animais sejam nocivos, nojentos e transmissores de doenças. Assim, as pessoas tendem a menosprezá-los. Hoje em dia, porém, os insetos são consumidos em cerca de 120 países, dos cinco continentes. Eles estão à venda nos mercados populares das pequenas cidades ou presentes no cardápio de restaurantes de luxo nos grandes centros”.

- 5) Circule os numerais que aparecem no texto. Qual é a função desses numerais?

- 6) As conjunções são palavras que servem para ligar, conectar termos e frases, concedendo significado ao texto. Assinale o sentido determinado pela conjunção em destaque nos trechos seguintes.

“Pois saiba que até em algumas regiões do Brasil muitas pessoas comem insetos. **Portanto**, troque a expressão de nojo pela de curiosidade...”

- (A) Apresenta oposição de ideias.
 (B) Introduce uma conclusão.
 (C) Acrescenta uma nova informação.
 (D) Estabelece uma comparação

“Assim, as pessoas tendem a menosprezá-los. Hoje em dia, **porém**, os insetos são consumidos em cerca de 120 países, dos cinco continentes.”

- (A) Apresenta oposição de ideias.
 (B) Introduce uma conclusão.
 (c) Acrescenta uma nova informação.
 (D) Estabelece uma comparação.

- 7) Qual é a função do ponto de interrogação (?) na expressão “Não acredita?” no segundo parágrafo?

Fonte: Esteves e Felizardo (2015, p. 25-26).

Por meio das atividades apresentadas no quadro 16 procura-se explorar o D14 – “Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações” (BRASIL 2011, p. 22) nas questões 1 e 7; o D2 – “Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto” (BRASIL 2011, p. 22) com as atividades 2, 3, 4 e 5; e o D12 – “Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.” (BRASIL 2011, p. 22), por meio da atividade 6.

Uma vez aplicadas todas as atividades, recolhi-as com as respostas dos alunos e no capítulo 3 as analisamos com o intuito de responder às perguntas que norteiam esta pesquisa e atender aos objetivos propostos.

Diante da relevância dos estudos sobre a proficiência em leitura e a compreensão leitora avaliada pela Prova Brasil, apresentamos, no capítulo 03, uma

análise de atividades que exploram habilidades leitoras desenvolvidas por alunos do 6º ano avaliados pela Prova Brasil/2015.

CAPÍTULO 3

UM OLHAR ANALÍTICO PARA HABILIDADES DE LEITURA E PARA A PROFICIÊNCIA LEITORA DE ALUNOS NO 5º e NO 6º ANO

Tendo em vista as reflexões efetuadas nos capítulos anteriores sobre a leitura, suas concepções e sua importância na formação do sujeito, assim como sobre a Prova Brasil e seus propósitos avaliativos, este capítulo tem como foco apresentar e refletir sobre as habilidades em leitura desenvolvidas pelos alunos (5º ano/2015) – sujeitos desta pesquisa – na Prova Brasil e na atividade avaliativa de leitura aplicada quando se encontravam no 6º ano (2016), definindo-se assim, sua competência leitora.

Para isso, organizamos o capítulo em duas seções: na seção 3.1 apresentamos discussões sobre Prova Brasil/2015, destacando as habilidades dos alunos do 5º ano, conforme dados disponibilizados na Plataforma Devolutiva e na página do QEd⁴⁷; e, na seção 3.2, refletimos sobre os resultados da aplicação das atividades de leitura para avaliar as habilidades desses mesmos alunos, agora no 6º ano e, ao mesmo tempo, estabelecemos relações com os resultados apontados pela Prova Brasil/2015, no que se refere a cada descritor. Com essa análise, pretendemos responder às nossas perguntas de pesquisa: *Em que habilidades se destacam os alunos que foram avaliados pela Prova Brasil/2015? É possível (re)avaliar sua compreensão leitora a partir dos resultados aferidos pela Prova Brasil/2015, recorrendo a outras atividades de leitura, organizadas com questões subjetivas?*

3.1 PROVA BRASIL/2015: HABILIDADES DOS ALUNOS DO 5º ANO

Considerando que o objetivo geral da pesquisa é *identificar as habilidades em leitura de alunos do 6º ano avaliados pela Prova Brasil no 5º ano (2015)*, iniciamos a análise apresentando alguns dados coletados sobre os resultados da Prova Brasil (2015), no que diz respeito aos alunos investigados. Com isso, pretendemos na subseção que segue *reconhecer o nível de proficiência leitora dos alunos avaliados*,

⁴⁷ Disponível em: <<http://academia.qedu.org.br/prova-brasil/aprendizado-adequado/>>. Acesso em: 26 set. 2016.

segundo critérios estabelecidos para a Prova Brasil, um dos objetivos específicos desta pesquisa.

3.1.1 Nível de proficiência em leitura

No ano de 2015, o município investigado encontrava-se com 58 alunos matriculados no 5º ano da rede municipal de ensino e, desses, 57 alunos foram avaliados pela Prova Brasil, conforme podemos observar na figura 03.

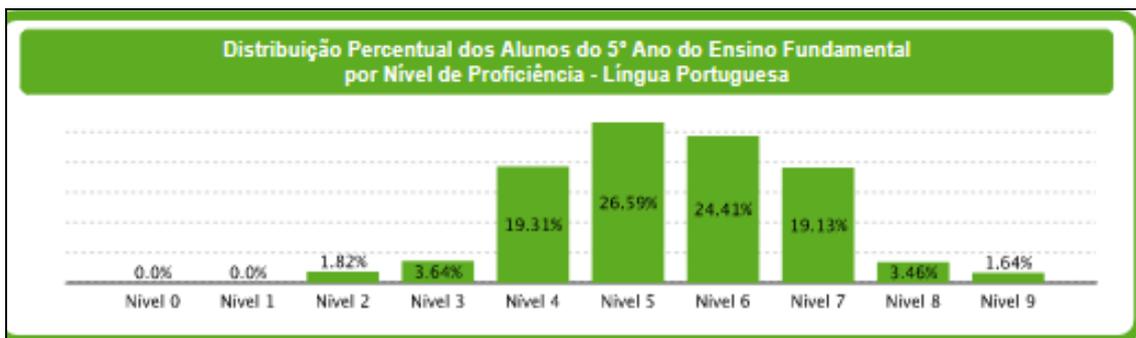
Figura 03: Alunos matriculados/2015 e que realizaram a Prova Brasil

Participação na Prova Brasil			
Anos iniciais do ensino fundamental			
Alunos		Anos iniciais (5º ano / 4ª série)	
		Matriculados	Participantes
Total	i	58	57
Percentual em tempo integral	i	0	0
Idade média	i	9.9	9.8
Percentual de incluídos	i	10.3	8.9
Percentual de não aprovados	i	0	0

Fonte: <<http://idebescola.inep.gov.br/ideb/escola/dadosEscola/41597931>>. Acesso em: 27 ago. 2017.

Os resultados disponibilizados em relação à Prova Brasil no que se refere à aprendizagem e às habilidades desenvolvidas pelos alunos avaliados estão baseados em uma escala – a escala de proficiência (quadro 07, p. 82) – que aponta para os diferentes níveis de leitura, em função da atividade que o aluno seria capaz de desenvolver.

A figura 04 apresenta a distribuição percentual desses alunos em relação aos diferentes níveis em que se enquadraram a partir do resultado apresentado na Prova Brasil/2015.

Figura 04: Desempenho dos alunos por nível de proficiência

Fonte:

<http://sistemasprovabrasil.inep.gov.br/provaBrasilResultados/view/boletimDesempenho/boletimDesempenho.seam>. Acesso: 29 ago. 17.

Nesse quesito, os alunos obtiveram como resultado uma média de 249,1 pontos, uma vez que a maioria deles (26,59%) alcançaram o nível 5.

Em função de o maior percentual dos alunos constar entre os níveis 4 e 9, conforme podemos conferir na figura 04, os dados divulgados pela página do QEdU informam que esses alunos avaliados apresentaram 95% de aprendizagem adequada porque a maioria se encontra no nível de leitura proficiente e avançado (nível 5 e 6). Sendo assim, entende-se que esses alunos considerados proficientes desenvolveram as habilidades leitoras necessárias exigidas para seguir a próxima etapa de estudos. Além disso, são definidos como integrantes do nível avançado porque apresentaram um aprendizado além das expectativas.

Entre os alunos investigados, todos estão acima do nível 1 e, de acordo com os dados presentes na figura 4, no nível 1 são avaliadas habilidades, como: localizar informações explícitas em textos narrativos curtos, informativos ou anúncios (D1), identificar questões superficiais como o tema de um texto (D6), localizar elementos como personagens principais da narrativa (D7) e estabelecer relações entre partes do texto (D8). Ao evidenciar as habilidades avaliadas neste nível, é possível percebermos que todas se encontram na linearidade do texto, o que pode ser justificado como um nível de habilidades básicas, que podem ser atendidas com maior facilidade pelos alunos.

Poucos alunos, ou seja, 1,82% encontram-se no nível 2 e 3,64% se encontram no nível 3. Os estudantes classificados nos níveis 2 e 3 conforme as MRLP (BRASIL, 2011), além das habilidades já citadas no nível 1, realizam atividades como: localizar informações explícitas em contos, reportagens, propagandas com ou sem apoio de recursos gráficos (D1); identificar assunto

principal em reportagens, fábulas (D6); reconhecer a finalidade de receitas, manuais e regulamentos (D9); reconhecer a relação de causa e consequência em poemas, contos e tirinhas (D8); apresentar a capacidade de inferir características de personagens em fábulas (D3); inferir sentidos de palavras, expressões ou assunto em cartas, contos, tirinhas (D3); e interpretar histórias em quadrinhos com apoio da linguagem verbal ou não verbal (D5). Como é possível observarmos, muitos dos descritores do nível 1 se repetem nos níveis 2 e 3. O que muda, na verdade, são os gêneros nos quais essas habilidades são trabalhadas.

A maioria das habilidades de leitura avaliadas nesses níveis se encontra presente nos tópicos I e II das MRLP (BRASIL, 2011), denominados *Procedimentos de leitura e Implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto*, que tem como propósito localizar, identificar, inferir, distinguir e interpretar informações. Os descritores dos Tópicos I e II avaliam competências básicas de leitura em relação ao texto e aos diferentes gêneros, sendo que a maioria das informações se encontra na linearidade do texto.

Além dos gêneros discursivos avaliados no nível anterior, o nível 4 apresentado pelas MRPB também avalia habilidades leitoras voltadas para os seguintes gêneros: sinopses, receitas culinárias, letras de músicas, piadas e fábulas. Observamos que, conforme figura 02, 19,31% dos alunos se encontram nesse nível e provavelmente desenvolveram as habilidades leitoras citadas nos níveis anteriores e ainda são capazes de: identificar formas de representações de medidas de tempo em reportagens (D12); identificar assuntos comuns a duas reportagens (D15); identificar efeito de humor em piadas, tirinhas e histórias em quadrinhos (D13); identificar elementos da narrativa (D7); identificar opinião em reportagens, contos e poemas (D11); inferir sentido(s) decorrente(s) da utilização de sinais de pontuação em poemas, fábulas e contos (D14). Logo, neste nível são cobradas habilidades diferentes daquelas exigidas pelo nível 3, assim nos parece que há uma exigência maior da capacidade leitora do aluno, já que esses descritores (D12, D15, D11 e D4) requerem uma leitura que vai além da linearidade do texto, avançando, assim, para a inferenciação. Apenas o D7 se destaca como uma habilidade já exigida desde o nível 1.

Marcuschi (2009) explica que as habilidades leitoras dos alunos se desenvolvem no decorrer do processo escolar, por meio de propostas de leitura e atividades que envolvem a compreensão, a interpretação e a análise linguística

encaminhada e orientada pelo professor. Porém, essas atividades devem considerar a leitura como um processo de interação entre autor-texto-leitor, pois possibilita ao leitor buscar significados nas palavras, relacioná-las ao seu contexto e momento de produção. Assim sendo, podemos dizer que para alcançar a interpretação é preciso interrogar-se, pesquisar, experimentar, sentir, imaginar e, principalmente, envolver-se com o texto. Só assim o leitor poderá construir sentidos a partir dele, entendê-lo e compreendê-lo de maneira global, correlacionando-o ao meio e aos seus conhecimentos.

No nível 5 constam 26,59 % dos alunos avaliados. Esse foi o nível que agrupou o maior número de estudantes. Considera-se na MRLP que os alunos desse grupo possivelmente dominam as habilidades dos níveis anteriores e ainda são capazes de: identificar assunto (D6) e opinião em reportagens, contos (D11) e temas comuns entre cartas e poemas (D15); identificar informações explícitas em letras de músicas, contos (D1); reconhecer assunto em poemas e tirinhas (D6); reconhecer sentido de conjunções e de locuções adverbiais em verbetes, lendas e contos (D12); reconhecer a finalidade de reportagens e cartazes (D9); reconhecer relação de causa e consequência (D8); e relação entre pronome e seu referente em tirinhas, contos e reportagens (D2); inferir elementos da narrativa em contos, fábulas e cartas (D7); inferir finalidade de textos (D9) e efeito de sentido decorrente do uso de pontuação e assunto em fabulas (D14); inferir informação em poemas, reportagens e cartas (D4); diferenciar uma opinião de um fato em reportagens (D11), Interpretar efeito de humor e sentido de palavra em piadas e tirinhas (D13 e D3).

Como podemos observar, as habilidades avaliadas no nível 5 contemplam a maioria dos descritores apresentados no nível 4. O que difere é o gênero que está sendo focado. Essas habilidades exigem do leitor a capacidade de compreender e interpretar o texto, reconhecer os elementos coesivos, os recursos expressivos e os efeitos de sentidos provocados pelo emprego dos sinais de pontuação. As habilidades exigidas nesse nível se voltam para o texto e seus elementos linguísticos, os quais dariam conta do(s) sentido(s) proposto(s) pelo autor. No entanto, para produzir sentidos, o leitor necessita estabelecer um diálogo com o autor e com o contexto de produção, provocando, assim, uma relação discursiva que considera o sujeito no seu contexto social.

Defendemos uma competência leitora que possibilite ao leitor dialogar com o texto, ampliar sentidos, aproximar informações presentes nele com a realidade, ou

seja, ler para além do texto, de modo que possa entender situações sociais, econômicas, culturais, históricas e religiosas, enfim, compreender o mundo com maior autonomia. A leitura na perspectiva interacional promove e exige habilidades que só serão desenvolvidas a partir da sua prática.

Nesse sentido, destacamos a necessidade de propormos, aos alunos, atividades diversificadas, a partir de diferentes gêneros, com objetivos que se estendam para além dos descritores considerados pela Prova Brasil, de forma que possibilitem ampliar habilidades de ler, compreender e interagir com um texto. A compreensão leitora é um processo subjetivo e ocorre de acordo com cada leitor, a partir dos seus conhecimentos, contexto e objetivos de leitura, enfim, um mesmo texto poderá ser interpretado de diversas formas. Ensinar a ler com compreensão,

[...] não implica em impor uma leitura única, a do professor ou especialista, como a leitura do texto. Ensinar a ler é criar uma atitude de expectativa prévia com relação ao conteúdo referencial do texto, isto é, mostrar à criança que quanto mais ela previr o conteúdo maior será sua compreensão; é ensinar a criança a se auto-avaliar constantemente durante o processo para detectar quando perdeu o fio; é ensinar a utilização de múltiplas fontes de conhecimento - linguísticas, discursivas, enciclopédicas - para resolver falhas momentâneas no processo; é ensinar antes de tudo, que o texto é significativo, e que as sequências discretas nele contidas só tem valor na medida em que elas dão suporte ao significado global (KLEIMAN, 2011, p. 151-152).

Compreender um texto de maneira global é uma habilidade que pode ser desenvolvida na sala de aula, a partir das práticas efetivas realizadas com a leitura. Vale destacar que essas práticas precisam considerar o contexto significativo do texto e que também possibilitem ao leitor criar expectativas, propor, construir e desenvolver sua compreensão, interpretação e, finalmente, a capacidade de réplica.

Quanto ao desempenho de leitura apresentado no nível 6 e 7, a figura 02 aponta para um resultado positivo, pois há um número considerável de estudantes nestes níveis: 24,41% e 19,13%, respectivamente. Conforme os níveis são avaliados, aumenta o número de gêneros discursivos sobre os quais os alunos devem ter conhecimento e dominar habilidades como: identificar opinião (D11), assunto (D6) e informação explícita (D1) em fábulas, contos, crônicas, reportagens, poemas e letras de músicas; identificar informações explícitas em reportagens (D1) com ou sem auxílio de material gráfico (D5); identificar opinião em poemas e

crônicas (D11); reconhecer a finalidade de verbetes, fábulas, charges e reportagens (D9), reconhecer a relação de causa e consequência (D8) e seus referentes em fábulas, contos e crônicas (D2); reconhecer a relação entre partes de textos em fábulas contos (D2); reconhecer o gênero textual a partir da comparação entre textos e assunto comuns a duas reportagens (D15); reconhecer elementos da narrativa em fábulas (D7); inferir assunto principal (D6) e/ou informações (D4) e sentido de expressão (D3) em poemas, fábulas, contos, crônicas, reportagens e tirinhas; inferir efeito de humor e moral em piadas, fábulas e contos (D13); inferir informação (D4) e efeito de sentido decorrente do uso de sinais gráficos em reportagens e em letras de música (D14); e interpretar linguagem verbal e não verbal em histórias em quadrinhos (D5).

Os alunos classificados nos níveis 6 e 7 necessitam de competências leitoras além da linearidade do texto, desenvolvendo habilidades necessárias para a leitura e a compreensão de textos de diferentes gêneros discursivos. Estes, por sua vez, vão se tornando mais complexos, conforme os níveis vão avançando. É o caso aqui da inserção de crônicas e charges, gêneros que exigem, na leitura de seus textos, uma capacidade maior de inferenciação e de relação com o seu contexto sócio-histórico e ideológico. Bakhtin (2003) explica que todas as atividades humanas estão associadas à linguagem e ao seu uso, pois a linguagem se materializa por meio de enunciados orais e escritos, que representam as condições e finalidades em que são produzidos e lidos. Assim, ao ler e reconhecer determinados gêneros discursivos e compreender sua finalidade, produzir sentido(s), comparar, inferir, estabelecer relações entre textos, o leitor avança para além da linearidade do texto.

Nos níveis 8 e 9, observamos que 3,46% e 1,64% respectivamente desses alunos possivelmente desenvolveram todas ou a maioria das habilidades avaliadas pelos descritores da Prova Brasil, o que significa um ótimo desempenho segundo os critérios estabelecidos para esse instrumento avaliativo. Porém, esse resultado foi alcançado pela minoria dos estudantes avaliados. Assim sendo, destacamos a necessidade de oferecermos aos alunos atividades que envolvam e contemplem a compreensão leitora e seus aspectos linguístico-discursivos baseada em uma diversidade ampla de gêneros discursivos. Ressaltamos o importante papel do professor como mediador nesse processo de aprendizagem, pois é ele o responsável pelo planejamento das atividades e abordagem de estudo. Menegassi (2010a) explica que é nosso dever, como educadores, formar alunos leitores

competentes, ou seja, leitores com habilidades necessárias para interpretar, analisar e aprender por meio dos mais diversos gêneros discursivos. Desse modo, nos compete compreender as perspectivas de leitura e, assim, encaminhar atividades a partir de um foco interacionista-discursivo.

Nos níveis 8 e 9 são considerados os alunos que dominam todas as habilidades avaliadas nos níveis anteriores e ainda as capacidades de: identificar assunto (D6) e opinião (D11) em contos, cartas do leitor e em fábulas; reconhecer sentido(s) de locução adverbial (D12); reconhecer elementos da narrativas em contos e fábulas (D7); reconhecer a relação de causa e consequência (D8), relação entre pronomes e seus referentes (D2) em fábulas e reportagens; reconhecer assunto comum entre textos de gêneros diferentes (D15); reconhecer o sentido de advérbio em cartas do leitor (D12); inferir informações (D4) e efeito de sentido decorrente do uso de pontuação em fábulas e piadas (D14). Para esses níveis, é acrescentada a leitura de textos do gênero carta do leitor. Trata-se de um gênero que requer, para sua compreensão, a capacidade de estabelecer relações com textos que o antecedem e que, de alguma forma, influenciaram em sua produção. Olhando por um viés discursivo, conforme preceitos bakhtinianos, podemos dizer que requer uma compreensão dialógica da linguagem, entendendo a produção do discurso em relação/diálogo com outros discursos.

De acordo com Menegassi e Fuza (2010), o aluno necessita ler estabelecendo relações com o texto, o contexto, o autor e seus conhecimentos prévios. Ler e relacionar o texto com a realidade e com os discursos que o antecedem, ser capaz de reconhecer e defender opiniões, compreender e empregar adequadamente os recursos linguísticos na constituição de um texto são habilidades que todo leitor proficiente deve ter.

Diante do exposto e dos dados verificados na Prova Brasil/2015, percebemos que os alunos desenvolveram habilidades em relação à leitura, no entanto, ainda há aspectos que precisam ser ampliados e aprendidos. A avaliação da Prova Brasil é uma possibilidade de reflexão sobre a prática e o ensino da leitura. Todavia, a análise dos resultados advindos desse instrumento avaliativo nos permite perceber que seu foco é mais cognitivo e linguístico, e é limitado em relação à abordagem interacionista-discursiva da leitura, uma vez que nem sempre estimula o leitor a construir e elaborar seu discurso a partir dos textos lidos e analisados, haja vista que as opções de respostas já estão determinadas.

A partir do que nos apontou a figura 04 (p. 101) em relação à distribuição dos alunos nos níveis 8 e 9, observamos que ainda precisamos investir mais no trabalho com as habilidades de leituras requeridas por esses níveis, considerando que apenas 5,1% dos alunos alcançaram esse patamar. Há, naturalmente, uma exigência maior em relação à leitura, o que destaca a necessidade de ampliarmos as atividades que contemplam os aspectos avaliados nesses níveis, em específico as habilidades linguísticas relacionadas ao uso de pontuação, conjunções, pronomes, sinais gráficos, linguagem verbal, não verbal, sentido das palavras, diferenciar opinião de fato, recursos gráficos e outros.

Esses resultados nos possibilitaram uma visão geral das habilidades dos estudantes do 5º ano. Se, conforme defendem as MRLP da Prova Brasil (BRASIL, 2011), sua proposta de leitura se sustenta em uma concepção interacionista e contempla uma diversidade de gêneros discursivos que são explorados por meio dos descritores, nesse sentido, podemos afirmar que os alunos avaliados apresentam muitas das habilidades exigidas principalmente entre os níveis 4 (19,31%), 5 (26,59%), 6 (24,41%) e 7 (19,13%), nos quais se concentraram a maioria deles. Segundo o nível de exigência e avaliação da Prova Brasil, eles podem ser considerados leitores proficientes, capazes de ler, empregar conhecimentos adquiridos em anos escolares anteriores de forma satisfatória, pois demonstram um conjunto de habilidades e saberes que esse instrumento avaliativo espera como resposta.

Todavia, se queremos que a proficiência leitora desses alunos lhes dê condições para se posicionarem responsivamente diante de textos de diferentes gêneros, então nossas práticas em sala de aula devem ir além das habilidades contempladas nesses níveis, avançando para os níveis subsequentes (8 e 9). Ao ultrapassar esses critérios linguístico-cognitivos, podemos contemplar para uma abordagem discursiva.

Assim, compreender os níveis de leitura dos alunos e reconhecer em quais demonstraram habilidades ou dificuldades nos possibilita repensar a prática pedagógica, as atividades e os encaminhamentos de leitura propostos. Observamos que a maioria dos alunos desenvolveu a compreensão exigida pela PB, ou seja, na escala de proficiência de LP os alunos atingiram os níveis proficientes e avançados. No entanto, compreendemos que a leitura não pode se limitar a esses níveis, pois a

compreensão leitora é uma prática que precisa ser desenvolvida diariamente por meio dos diversos gêneros discursivos.

Se nessa subseção atentamos para o nível de leitura em que se encontram os alunos avaliados pela PB, na próxima verificaremos o desempenho atingido na Prova Brasil diante de cada descritor.

3.1.2 Desempenho por descritores

Segundo as MRLP (BRASIL, 2011), os descritores foram elaborados na perspectiva de apontar para habilidades de leitura que se consideram necessárias para a compreensão de textos presentes nos diversos contextos sociais. Nesse viés, intentam avaliar as capacidades leitoras de estudantes do 5º ano e do 9º do Ensino Fundamental. Como nosso foco de pesquisa é o 5º ano, olharemos para os resultados advindos apenas desses descritores com o propósito de atender ao seguinte objetivo específico: *verificar em quais descritores da Prova Brasil/2015 alunos do 5º ano demonstraram maior habilidade.*

Assim, de acordo com os dados disponíveis no Portal do QEdU, apresentamos, na figura 05, o percentual de acertos alcançados pelos alunos no que diz respeito aos descritores, agrupados em seus respectivos tópicos.

Figura 05: Desempenho de leitura na Prova Brasil/2015 por tópicos



Fonte: <http://redes.qedu.org.br/minha-rede/aprendizado>. Acesso em 15 set.2017.

Os resultados presentes na figura 05 apresentam, de modo geral, o desempenho dos alunos na Prova Brasil/2015. A princípio, notamos uma dificuldade

maior em relação a Tópico III, que avalia a relação entre textos, e o Tópico VI, que se volta para as variações linguísticas do texto. Para uma análise mais detalhada, apresentamos, na sequência, o desempenho atingido pelos estudantes investigados em cada descritor, abordando-os por Tópico.

3.1.2.1 Tópico I – Procedimentos de leitura

O Tópico I contempla os descritores D1, D3, D4, D6 e D11 e, de acordo com as MRLP da Prova Brasil (BRASIL, 2011), nesse Tópico, são abordadas habilidades básicas de leitura como, “[...] localizar informações explícitas e inferir as implícitas em um texto. As informações implícitas exigem maior habilidade para que possam ser inferidas, visto que exigem do leitor que ele extrapole o texto [...]” (BRASIL, 2011, p. 24). No Tópico I a leitura é avaliada local e globalmente, exigindo do leitor a capacidade de decodificar, inferir e construir o sentido global do texto.

A figura 06 nos mostra o desempenho dos alunos em relação aos descritores do Tópico I.

Figura 06: Tópico I - Procedimentos de leitura



Fonte: <http://redes.qedu.org.br/minha-rede/aprendizado>. Acesso em 15 set. 2017.

Em relação ao D1 - *Localizar informações explícitas em um texto* – observamos que 63% dos alunos apresentaram a habilidade exigida e, conforme a MRLP (BRASIL, 2011), esse descritor avalia a capacidade linear de leitura, isto é, a decodificação. Saraiva e Rosa (2014) explicam que o ato de decodificar é o primeiro passo para a compreensão de qualquer texto; no entanto, não é suficiente, pois não

garante ao aluno sua compreensão global e, conseqüentemente, sua função social. Porém, “[...] se por um lado a decodificação não é suficiente para a formação leitora do sujeito, por outro, ela é o princípio básico para esta formação [...]” (SARAIVA; ROSA, 2014, p. 44). Trata-se, assim, de uma etapa inicial, mas necessária para o processo de ensino e aprendizagem da leitura e, portanto, não pode ser desconsiderada.

Nesse caso, ao olharmos para o resultado da capacidade leitora dos alunos em relação à decodificação, entendemos que não é nada satisfatório, pois estamos falando de alunos do 5º ano que, nessa fase de ensino, já deveriam apresentar essa capacidade. Todavia, 37% deles ainda apresentam dificuldades em localizar informações presentes na linearidade do texto, as quais podem ser decorrentes do próprio processo de alfabetização, nesse caso é provável que não tenha essa habilidade desenvolvida. Por outro lado, essa dificuldade pode ser inerente à maneira como as questões que exploraram esse descritor foram organizadas. O fato, por exemplo, de não compreenderem uma palavra apresentada no comando das questões já poderá direcionar o aluno para o erro e o gênero reportagem científica, também pode ter contribuído com essa dificuldade.

O D3, outro descritor do Tópico I, tem por objetivo avaliar as habilidades dos alunos de *inferir o sentido de uma palavra ou expressão* e o resultado atingido demonstra que 62% dos estudantes desenvolveram essa habilidade leitora. As MRLP (BRASIL, 2011) explicam que as palavras são carregadas de vários sentidos ou significados e,

[...] na maioria das vezes, são polissêmicas; ou seja, podem assumir, em contextos diferentes, significados também diferentes. Assim, para a compreensão de um texto, é fundamental que se identifique, entre os vários sentidos possíveis de uma determinada palavra, aquele que foi particularmente utilizado no texto [...] (BRASIL, 2011, p. 59).

Nessa direção, a prática de leitura e compreensão de textos de diversos gêneros pode contribuir para a ampliação vocabular e a compreensão dos sentidos que as palavras empregadas produzem em determinados textos, mas não garante que o aluno desenvolva a capacidade de inferência.

A inferência é uma habilidade que exige do leitor a compreensão além da decodificação e, de acordo com Cerrutti-Rizatti, Daga e Dias (2014), para que o leitor entenda o que está implícito no texto, é necessário ler por meio dos recursos

lexicais e gramaticais, o que não está dito, mas pode ser compreendido. Todavia, tal habilidade precisa ser ensinada e explorada na escola.

Ao observarmos os resultados em relação ao D3, salientamos que 38% dos alunos não apresentou a habilidade de inferência, o que consideramos preocupante, pois essa competência está associada à capacidade de compreender e relacionar o significado de uma palavra ao sentido global do texto. Compreender que as palavras podem ter outros sentidos é condição necessária para um aluno que está concluindo o 5º ano e avance em seu processo de leitor proficiente.

Destacamos, ainda, que a dificuldade de inferir sentidos às palavras pode estar associada a uma prática de leitura restrita que não exige do leitor essa compreensão. Desse modo, ressaltamos que a prática de ensino da leitura deve estar voltada para à ampliação dessa habilidade por meio do contato com textos de diversos gêneros discursivos.

No D4 é avaliada a habilidade em *inferir uma informação implícita em um texto* e, nesse quesito, 62% dos alunos apresentaram tal domínio. Assim como o D3, esse descritor avalia a capacidade de inferência. Costa-Hübes (2015) explica que para inferir o sentido de palavras ou expressões, o aluno precisa, primeiramente, decodificar o texto, pois caso o aluno não tenha compreendido minimamente o que está sendo dito na linearidade, terá dificuldades de olhar para os implícitos em relação ao assunto que está sendo tratado.

Como consta na MRLP (BRASIL, 2011), o aluno precisa apresentar a capacidade de inferir uma informação solicitada que não está literalmente explícita. Para que desenvolva essa habilidade, segundo o documento, compete ao professor promover

[...] atividades que englobem gêneros textuais diversificados. Pode-se destacar que textos que, normalmente, compõem-se de escrita e imagem (tirinhas, propagandas, rótulos, etc.) colaboram para o desenvolvimento da habilidade de inferir, sendo o professor um mediador para que os alunos estabeleçam relações entre os diferentes elementos presentes no texto, discutindo também as diferentes possibilidades de interpretações apresentadas por eles (BRASIL, 2011, p. 30).

As atividades que possibilitam a ampliação das habilidades leitoras por meio de gêneros multimodais devem estar presentes na prática em sala de aula. Explorar capa de gibis e revistas, ler tiras e histórias em quadrinhos, assistir filmes e

desenhos animados, bem como promover leituras de folder e propagandas são exemplos de alguns gêneros que contribuem para o desenvolvimento da habilidade de inferenciação.

Como professora que atua nos anos iniciais, entendemos que essa habilidade não é facilmente desenvolvida pelos alunos, pois o que observamos é que uma grande parcela dos estudantes – 38% – demonstram dificuldades para buscar no texto o que não está explícito. Muitas das atividades que constam nos livros didáticos focalizam apenas a linearidade do texto, desconsiderando seu contexto de produção e a inferenciação, o que promove apenas a decodificação. Nesse caso, caberia a nós, professores, percebermos essa lacuna para complementar com atividades que desenvolvam com o aluno sua capacidade de inferenciação, uma vez que se trata de uma habilidade que precisa ser ensinada. De acordo com Koch (2002), na inferenciação o leitor estabelece aproximações entre a linearidade do texto e o extra-textual, o que requer, também, atenção ao gênero que lê, compreendendo a leitura como uma prática social. Dessa forma, destacamos a necessidade de propormos atividades voltadas à inferenciação desde os primeiros anos escolares.

A habilidade leitora avaliada por meio do D6 refere-se à capacidade de *identificar o tema de um texto*. Neste descritor, o número de acertos foi de 60%. Esse resultado mostra, por outro lado, que 40% dos alunos avaliados chegaram ao 5º apresentando dificuldades em identificar o assunto do texto lido⁴⁸.

Segundo Menegassi (2010c), a leitura é um processo que ocorre por meio de etapas. Assim sendo, é necessário que o aluno tenha, primeiramente, decodificado o texto; e depois, compreendido suas informações, para então apresentar uma visão global do texto. Logo, para que o aluno desenvolva essa habilidade, é necessário que a escola propicie “[...] um nível de atividade que ultrapasse a superfície do texto, conduzindo o aluno a estabelecer relações entre as informações explícitas e implícitas, a fim de que ele faça inferências textuais e elabore uma síntese do texto” (BRASIL, 2011, p. 32). Somente a leitura literal não é suficiente para que o leitor apreenda o tema de um texto. É preciso compreender informações que estão subentendidas, ou seja, compreender o texto de maneira global.

⁴⁸ Temos ciência de que essa dificuldade pode estar associada, também, à maneira como esse descritor foi explorado na Prova Brasil/2015. Todavia, como não tivemos acesso à Prova, não podemos fazer essa afirmação.

Em relação ao D11, que tem como objetivo avaliar se o aluno é capaz de *distinguir um fato da opinião relativa a esse fato*, houve um acerto de 64%. Trata-se de uma habilidade aparentemente mais complexa que as anteriores, representadas pelo D1, D3, D4 e D6, todavia os alunos apresentaram um sensível avanço em relação aos demais. Esse descritor requer que os alunos identifiquem a opinião em um texto narrativo, por exemplo. Para isso, é preciso olhar para as marcas linguísticas e diferenciar quais organizam o relato de um fato e quais condizem com a opinião do autor sobre esse mesmo fato. Isso parece exigir um pouco mais do leitor, já que além de reconhecer a estrutura narrativa e argumentativa, ele precisa atentar para as manifestações discursivas que podem ser tanto de um personagem (em um conto, por exemplo) como do próprio autor (como é o caso em uma reportagem). Trata-se, assim, de uma habilidade que extrapola os procedimentos básicos de leitura constantes nos demais descritores presentes no Tópico I. Por isso, ousamos dizer que esse descritor (D11) não deveria constar nesse Tópico.

Conforme Hoppe, Swiderski e Costa-Hübes (2014), ao diferenciar um fato de uma opinião emitida, o aluno caminha em direção a uma postura crítica,

[...] o fato e a opinião caminham lado a lado, um dando tom apreciativo ao outro, de modo que nós, leitores, leiamos o texto e assumamos a postura desejada pelos autores, caso não tenhamos a perspicácia de uma leitura crítica que permita perceber os propósitos discursivos que subjaz o texto (HOPPE, SWIDERSKI; COSTA-HÜBES, 2014, p. 295 - 296).

Para desenvolver a habilidade avaliada pelo D11, o professor deve promover a leitura de textos do gênero notícia, reportagem, artigo de opinião, carta, dentre outros, uma vez que esses textos podem apresentar sequências narrativas e opinativas. Essa habilidade contribui para a formação de um leitor crítico capaz de ler um texto e identificar o posicionamento do autor diante de determinado assunto. Verificamos que 36% dos alunos avaliados não apresentaram essa habilidade, o que nos parece um número pequeno, uma vez que esse descritor é pouco trabalhado no dia a dia da sala de aula.

Refletir sobre a compreensão leitora em relação aos descritores da PB, em específico do tópico I da MR, reforça que a leitura de diferentes gêneros discursivos com encaminhamentos diversos pode contribuir para a ampliação das habilidades leitoras exploradas pelos descritores. Nesse sentido, buscamos neste item,

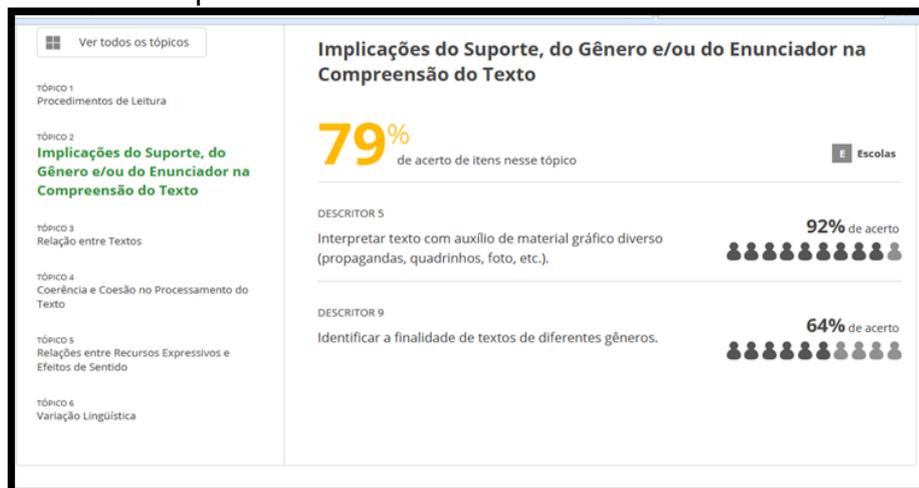
identificar a compreensão leitora dos alunos em relação às habilidades avaliadas. O resultado evidencia a importância dos gêneros discursivos no contexto escolar.

3.1.2.2 Tópico II – Implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto

O Tópico II contempla os descritores D5 e D9. Este tópico avalia duas habilidades básicas de leitura, sendo elas: *Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.)* (D5); e *Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros* (D9). De acordo com as MRLP (BRASIL, 2011), para que o leitor desenvolva a competência exigida pelo D5, é necessário trabalhar com textos multimodais. Já em relação ao D9, pode-se explorar a funcionalidade de um texto, independente do gênero que está sendo trabalhado.

Na sequência apresentamos a figura 07 com os descritores do Tópico II e seu percentual de acertos.

Figura 07: Tópico II – Implicações do suporte, do gênero e/ ou enunciador na compreensão do texto



Fonte: <http://redes.qedu.org.br/minha-rede/aprendizado> Acesso em 15 set.17.

As MRLP (BRASIL, 2011) entendem que o D5 exige do aluno a capacidade de interpretar além do código escrito e “[...] perceber a interação entre a imagem e o texto escrito, pois a integração de imagens e palavras contribui para a formação de novos sentidos do texto” (BRASIL, 2011, p. 35). Em relação a esse descritor, a maioria dos alunos (92%) soube interpretar o emprego de outras linguagens (não-verbais) na construção de sentidos de textos. Consideramos que o resultado obtido nesse descritor foi positivo, o que demonstra que essa habilidade foi bem

desenvolvida e compreendida pelos sujeitos avaliados. Nas palavras de Rosa, Teixeira e Casaril (2014), “[...] a escola pode contribuir para o desenvolvimento dessa habilidade, trazendo aos alunos diferentes gêneros discursivos que conjuguem o verbal e o não verbal” (ROSA; TEIXEIRA; CASARIL, 2014, p. 119), de modo que o aluno possa relacionar o linguístico à imagem.

Quanto ao D9, observamos que pouco mais da metade dos alunos (64%) apresentaram as habilidades exigidas neste descritor e souberam identificar a finalidade de textos. Todavia, 36% dos avaliados demonstraram que não tem esse domínio ainda, por isso, entendemos que o resultado nesse item não foi satisfatório.

De acordo com Bakhtin (2003), os enunciados refletem a finalidade de cada atividade estabelecida com a linguagem. Eles são elaborados de acordo com as necessidades do sujeito e visam à interação com o outro. Todo texto tem uma finalidade específica; compete a nós, leitores, reconhecermos o motivo pelo qual foi produzido. Porém, quando o aluno não dá conta de compreender a finalidade de um texto, está demonstrando que não compreende a função social dos enunciados produzidos socialmente. Nesse caso, sua leitura ainda se limita ao texto e não extrapola para seu horizonte social.

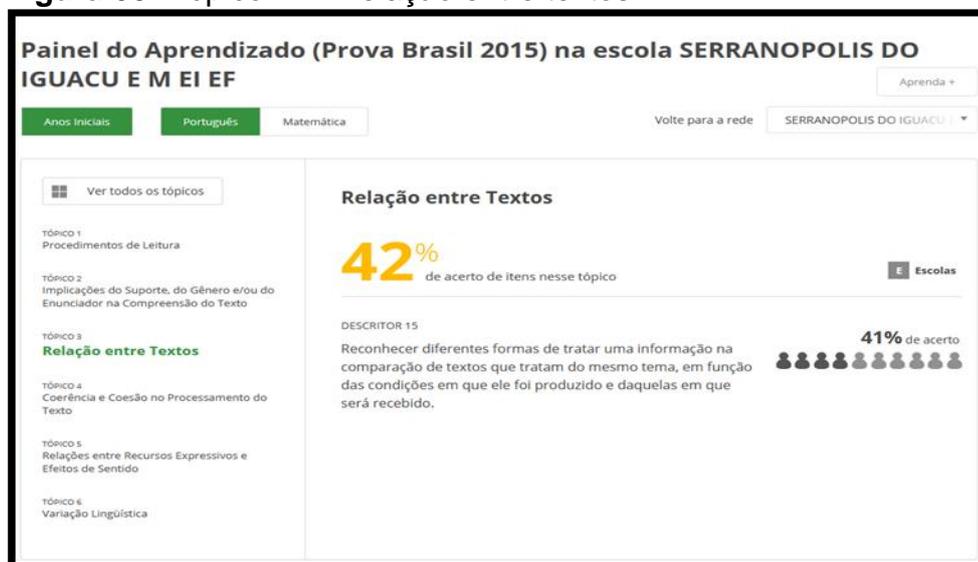
Identificar a finalidade de um texto requer do leitor uma compreensão discursiva. Nesse sentido, Costa-Hübes e Barreiros (2014) asseveram que, para compreender a finalidade de determinados gêneros discursivos, o leitor deve recorrer às informações que se encontram além do texto, observando seu contexto de produção, ou seja, o autor, o que ele produz, onde o texto foi produzido, o momento histórico e social que o envolve etc. Mas será que na escola o aluno está sendo provocado a reconhecer a função social dos textos? Convém mais uma vez a nós, professores, focalizarmos, nas práticas de leitura, atividades que exploram a finalidade do gênero.

O desempenho positivo dos estudantes diante da leitura de imagens/ materiais gráficos, observado no tópico II, principalmente no que se refere ao D5, indica familiaridade dos estudantes com esses gêneros e, ainda, que a interação e a compreensão são estabelecidas além da escrita. Este desempenho também pode estar associado ao contexto dos estudantes, já que é comum o contato e o acesso aos meios digitais.

3.1.2.3 Tópico III – Relação entre textos

A habilidade leitora avaliada no Tópico III se refere à capacidade de compreensão crítica e reflexiva do aluno diante de textos que apresentam diferentes ideias relativas ao mesmo tema. Conforme palavras das MRLP (BRASIL, 2011), esse tópico avalia a percepção do leitor com relação às diversas maneiras de tratar um tema e perceber as intenções de quem escreve, além de outros fatores como as condições de produção, recepção e circulação dos textos. Na figura 08, observamos o resultado desse tópico.

Figura 08: Tópico III – Relação entre textos



Pesquisado em: <<http://redes.qedu.org.br/minha-rede/aprendizado>>. Acesso em: 15 set.17

O Tópico III apresenta apenas um descritor: o 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.*

Considerando o resultado apresentado, 59% dos alunos não desenvolveram a habilidade avaliada neste tópico, a qual exige o reconhecimento do assunto dos textos lidos para, na sequência, estabelecer uma comparação entre eles a fim de diferenciar a forma como esse assunto foi tratado em cada texto. Essa habilidade requer uma leitura que vá além do texto, que avance para seu contexto de produção e, por sua vez, possibilite ao sujeito leitor avaliar criticamente os discursos lidos. Costa-Hübes (2015) explica que a habilidade de comparar os textos e perceber neles as diferentes possibilidades de tratar informações está associada à leitura discursiva, que possibilita a compreensão global dos textos, assim como a

capacidade de analisar criticamente seu conteúdo temático, contexto de produção, o estilo de linguagem ou o assunto abordado.

Todavia, apenas 42% dos alunos avaliados acenaram positivamente para essa habilidade. Podemos associar esse resultado à falta de práticas que proponha a comparação e o cruzamento de ideias entre textos. Essa não é uma prática simples; ela exige, acima de tudo, um leitor que assuma uma atitude responsiva e seja capaz de perceber e dialogar com as diferentes ideologias e sentidos produzidos pelos textos, levando em consideração o contexto, o leitor-alvo e os recursos empregados para a seleção de informações apresentadas do tema.

Como a maioria dos alunos apresentou dificuldades em relação ao D15, entendemos que eles precisam aprimorar a leitura como uma prática discursiva e associar os textos aos elementos extralinguísticos e extratextuais. As MRLP (BRASIL, 2011) sugerem, nesse quesito, ampliar estratégias de leitura com textos diversos que contemplem diferentes ideias sobre um mesmo tema, além de propor a produção textual no intuito de explorar atitudes críticas e reflexivas. Assim, enfatizamos a necessidade de uma prática constante que contemple a leitura na perspectiva interacionista, pois, conforme Koch e Elias (2010), essa prática leitora promove um sujeito ativo, capaz de estabelecer relações com conhecimentos constituídos e as informações presentes no texto. Produzir sentidos a partir do que ler, inferir informações implícitas, relacionar textos com outros textos possibilita a formação de um leitor proficiente, capaz de ler e produzir sentidos.

Diante dos apontamentos e dificuldades apresentadas pelos estudantes neste tópico, destacamos que não basta identificar gêneros discursivos. O aluno precisa ser capaz de ler, comparar, relacionar e associar textos de maneira que estes façam sentido e possam ser compreendidos como enunciados concretos e significativos.

3.1.2.4 Tópico IV - Coerência e coesão no processamento do texto

As MRLP (BRASIL, 2011) informa que no Tópico IV são avaliadas as competências relacionadas à coerência e coesão textual, propiciadas pelo emprego dos mecanismos linguísticos na constituição do texto. Os D2, D7, D8 e D12 focalizam essa proposição.

Vejamos na figura 09 o desempenho dos alunos em relação a esses descritores:

Figura 09: Tópico IV- Coerência e coesão no processamento do texto

Pesquisado em: <<http://redes.qedu.org.br/minha-rede/aprendizado>>. Acesso em: 15 set.17.

No que diz respeito ao D2 – *Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto*, 61% dos alunos avaliados apresentou domínio dessa habilidade. Entretanto, 39% demonstraram que ainda não tem esse domínio.

Conforme discorre as MRLP (BRASIL, 2011), por meio do D2 é possível verificar se o aluno identifica no texto as partes que se encontram repetidas ou substituídas por pronomes, sinônimos, hiperônimos ou pelo próprio nome. Trata-se de uma habilidade que está atrelada ao reconhecimento das marcas linguísticas do texto e de sua funcionalidade na constituição dos sentidos pretendidos pelo autor.

De acordo com Costa-Hübes (2015), essa habilidade exige do leitor uma compreensão da seleção do léxico, isto é, de que as palavras não são neutras; até mesmo quando o autor opta por retomar um termo por um pronome ou por um sinônimo, por exemplo, sua escolha aponta para o sentido que pretende construir. Assim, compete ao leitor perceber essas nuances do texto, inferir possibilidades de sentidos, compreender as amarras do texto, e desse modo, tecer um fio condutor que direciona para seu sentido global.

Os resultados atingidos pelos alunos investigados demonstram que mais de cinquenta por cento deles entenderam e souberam resolver as atividades avaliadas pelo descritor. Os demais requerem que o professor continue investindo em práticas que possibilitem o desenvolvimento dessa habilidade.

O D7 – *Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa* – apresentou um resultado positivo em relação ao D2, pois 76% dos alunos resolveram satisfatoriamente a(s) atividade(s) correspondente(s) a esse descritor, o que não ocorreu com o D2, no qual apenas 61% obtiveram êxito. O D7

[...] permite que se avalie a habilidade do aluno em reconhecer os fatos que causam o conflito ou que motivam as ações das personagens, originando o enredo do texto, conduzindo-o à percepção de que este é formado por partes menores, que encadeadas constituem a linha de coerência do texto (ALVES *et al.*, 2014, p. 192).

Corroborando o exposto pelas pesquisadoras, é fundamental que o leitor entenda as ações realizadas pelos personagens, o enredo e seus conflitos para que a narrativa faça sentido.

Sendo assim, podemos inferir que possivelmente os estudantes entenderam a estrutura de um texto narrativo, sua organização e constituição. Essa facilidade pode estar relacionada com o fato de que, nos anos iniciais, a tipologia narrativa é a mais trabalhada. Muito se explora, nas aulas de leitura, os elementos que organizam as narrações. Logo, o resultado comprova – embora 24% ainda apresentem dificuldades – que o trabalho com determinado conteúdo favorece seu reconhecimento em outros contextos.

Quanto ao D8 – *Estabelecer relações de causa/consequência entre partes e elementos do texto*, 83% dos alunos responderam corretamente a(s) questão(ões) que exploram esse quesito. Assim, podemos enunciar que a maioria dos estudantes avaliados soube identificar e perceber as relações de sentidos estabelecidas pelo emprego de determinado(s) conectivo(s) como o “porque”, por exemplo.

No que se refere a esse descritor, as MRLP (BRASIL, 2011) ressaltam a importância de propor atividades que explorem

[...] relações de causa e consequência, o professor deve se valer de textos verbais de gêneros variados, em que os alunos possam reconhecer as múltiplas relações que contribuem para dar ao texto coerência e coesão. As notícias de jornais, por exemplo, são excelentes para trabalhar essa habilidade, tendo em vista que, nesse tipo de gênero textual, há sempre a explicação de um fato, das consequências que provoca e das causas que lhe deram origem (BRASIL, 2011, p. 47).

Podemos inferir, portanto, que as relações de causa e consequência trabalhadas em anos e práticas anteriores refletiram nesse resultado. Conforme as MRLP (BRASIL, 2011), essa habilidade contribui para que o leitor reconheça as múltiplas relações que estabelecem a coerência e a coesão textual. Sendo assim, um leitor que reconheça relações de causa e efeito, problema e solução, intenção e ação, entre outros, desenvolve melhor sua competência leitora.

O D12 – *Estabelecer relações lógicas discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.* – por sua vez, foi dominado por 66% dos alunos avaliados que demonstraram a habilidade de estabelecer relações semânticas (causalidade, comparação, temporalidade, de explicação, de conclusão etc.) no texto. As MRLP (BRASIL, 2011) explicam que o D12 tem como principal objetivo avaliar o reconhecimento de expressões conectoras tais como: conjunções, preposições, advérbios e respectivas locuções, que são marcadas pelos mecanismos de coesão sequencial, como o emprego do “mas”, “porque”, “no entanto”, “portanto” etc., na perspectiva de que o aluno vá compreendendo a função desses elementos na construção de sentidos do texto.

Trata-se de reconhecer as relações lógico-discursivas e entender que todo texto se constrói por relações de sentidos estabelecidas pelas conexões entre partes do texto. Para desenvolver essa habilidade, nós professores devemos incluir em nossa prática pedagógica textos de diversos gêneros, nos quais possam ser trabalhados os mecanismos de coesão sequencial.

Nesse Tópico observamos que os alunos apresentaram uma compreensão leitora acima de 70% e possivelmente os estudantes avaliados entenderam a leitura como um processo de conhecimento que amplia e promove a interação dos sujeitos.

3.1.2.5 Tópico V- Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido

Os descritores D13 e D14 compõem o Tópico V. Eles avaliam a capacidade de identificar em um texto o emprego dos sinais de pontuação e de outras notações gráficas como itálico, negrito, etc.; e de identificar os efeitos de ironia e humor que se destacam em textos de alguns gêneros. Vejamos como os alunos se revelaram em cada descritor.

Figura 10: Tópico V- Relação entre recursos expressivos e efeitos de sentido



Fonte: <<http://redes.qedu.org.br/minha-rede/aprendizado>>. Acesso em: 15 set.17.

Ao olharmos para o D13 – *Identificar efeitos de Ironia ou humor em textos variados* – vemos 81% de acerto. Como percebemos no índice de acertos, provavelmente a maioria dos alunos desenvolveu essa habilidade ou a questão elaborada favoreceu essa compreensão.

Conforme explica as MRLP,

A forma como as palavras são usadas ou a quebra na regularidade de seus usos constituem recursos que, intencionalmente, são mobilizados para produzir no interlocutor certos efeitos de sentido. Entre tais efeitos, são comuns os efeitos de ironia ou aqueles outros que provocam humor ou outro tipo de impacto. Para que a pretensão do autor tenha sucesso, é preciso que o interlocutor reconheça tais efeitos. Por exemplo, na ironia, o ouvinte ou o leitor devem entender que o que é dito corresponde na verdade, ao contrário do que é explicitamente afirmado (BRASIL, 2011, p. 50).

Entender um texto por meio da ironia ou humor exige do leitor um conhecimento que ultrapasse a linearidade do texto, ou seja, ele deve ler nas entrelinhas na perspectiva de inferir o sentido pretendido pelo autor ou que o texto (com sua organização linguística) deixa entrever.

Ribeiro e Santos (2014) entendem que identificar

[...] efeitos de ironia ou humor é algo que nem todo leitor tem a competência de fazer, uma vez que para reconhecer tais efeitos em diferentes gêneros discursivos é necessário saber ler nas entrelinhas, ir além da mera decodificação do texto que foi

verbalizado e analisar o contexto em que determinado enunciado foi proferido (RIBEIRO; SANTOS, 2014, p. 224).

Além da leitura inferencial do texto, é preciso relacionar as informações com o contexto, ou seja, o autor, o gênero selecionado, sua funcionalidade, interlocutor(es) previsto(s) veículo/suporte, para abordar a temática. A posse desse conhecimento facilita perceber se o autor está sendo irônico ou se está sendo humorista. Logo, trata-se de uma habilidade que precisa ser trabalhada pela escola, promovida por meio da leitura de textos de diferentes gêneros (crônicas, charges, cartuns, tiras, HQ etc.), a partir dos quais pode-se instigar o desenvolvimento dessa percepção. Assim sendo, é importante que o professor esteja atento e ofereça aos alunos possibilidades de leituras e compreensão de textos que contemplem efeitos de ironia ou humor.

O Tópico V contempla ainda o D14. Esse descritor avalia a capacidade de reconhecer as possibilidades de sentidos promovidas por “[...] efeitos da pontuação (travessão, aspas, reticências, interrogação, exclamação, entre outros) e notações como tamanho de letra, parênteses, caixa alta, itálico, negrito, entre outros, e atribui sentido a eles [...]” (BRASIL, 2011, p. 51). Tal habilidade exige do leitor uma leitura atenta, reflexiva e crítica, que possibilite perceber quando determinados sinais ou notações estão indicando um sentido além do que está explícito.

Sob essa perspectiva, Gedoz e Busse (2014) dissertam:

O uso adequado dos sinais de pontuação é um dos elementos indispensáveis para a elaboração de textos coesos e coerentes e que atendam a uma função social definida. Pontuar é dispor e demarcar os sentidos que o texto quer transmitir na interação que se estabelece com o leitor. A pontuação contribui para a organização das informações do texto e permite ao produtor estabelecer o encadeamento das ideias na construção de sentidos numa dada situação discursiva (GEDOZ; BUSSE, 2014, p. 244).

A prática leitora, associada à compreensão do emprego dos sinais de pontuação e de outras notações gráficas, contribui para o desenvolvimento da habilidade avaliada pelo D14. Todavia, precisamos diversificar os textos que levamos para a sala de aula, a fim de proporcionar aos alunos diferentes possibilidades de reconhecer como esses elementos são utilizados.

De acordo com o resultado verificado, observamos que a metade, 50% dos alunos, não apresentou essa habilidade. Ao problematizar o índice de 50% de

desacerto na questão, convém questionar: Por que os alunos têm dificuldades para estabelecer relação entre a pontuação e sua produção de sentidos? Inferimos que uma das possíveis influências pode ser a questão do ensino de LP ainda ser direcionado, muitas vezes, por um viés estruturalista, o qual privilegia o reconhecimento dos sinais de pontuação, mas não instiga reflexões sobre os sentidos por eles provocados, por exemplo. O ensino da leitura com foco apenas no texto e no leitor ainda é uma prática muito enraizada nas escolas, o que não promove reflexões sobre os significados/sentidos provocados por determinadas escolhas feitas pelo autor (sejam elas linguísticas ou notacionais).

A leitura com foco no texto, conforme Menegassi e Angelo (2010), mantém a formação do leitor restrita à decodificação do código, à identificação das unidades linguísticas, à estrutura formal e ao sentido daquele texto. Ou seja, desconsidera as inferências, a relação com outros textos, contextos, intenções, propósitos e ideologias.

O índice de 50% de desacerto é preocupante, exigindo de nós, pesquisadores, dos professores e das instituições escolar e governamental, ações para promover o desenvolvimento dessa habilidade. Uma delas seria a formação do professor, pois é importante que ele conceba a linguagem numa perspectiva interacionista e discursiva para, então, desenvolver práticas de leituras dentro desse viés.

O resultado no Tópico V apresenta algumas dificuldades dos alunos quanto aos aspectos linguísticos. Nesse sentido, destacamos a importância de atividades de leitura a partir do texto e por meio de práticas que considerem o contexto social, cultural e histórico no qual o sujeito leitor e o autor estão inseridos. Desse modo, a leitura estará promovendo a ampliação e a compreensão em relação dos aspectos linguísticos explorados no texto.

3.1.2.6 Tópico VI - Variação linguística

O Tópico VI contempla apenas um descritor (D10) direcionado à variedade linguística. A figura 11 apresenta os resultados dos alunos nas atividade(s) que exploraram esse descritor.

Figura 11: Tópico VI – Variação Linguística



Pesquisado em: <<http://redes.qedu.org.br/minha-rede/aprendizado>>. Acesso: 15 set.17.

O D10 tem como propósito avaliar se o aluno é capaz de *Identificar as marcas lingüísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto*. E como podemos observar no quadro anterior, houve apenas 45% de acertos em relação à(s) questão(es) direcionada(s) a essa habilidade.

As MRLP (BRASIL, 2011) entendem que ao ler, o aluno precisa reconhecer, por meio das marcas lingüísticas empregadas, o locutor (quem escreveu o texto) e seu(s) possível(eis) interlocutor(es) em diversas situações sociais. Verificar, por exemplo, se o texto está direcionado para crianças, adolescente, jovem ou adulto é um dos propósitos do D10. Identificar se o texto revela o discurso de uma criança, de um adolescente, de um morador de determinada região do país é outra habilidade requerida por esse descritor. Se, como diz Bakhtin (2003), todo enunciado, seja ele oral ou escrito, é individual e revela a individualidade do autor (locutor, falante) ou de quem escreve, então cabe ao leitor reconhecer quem é esse locutor/falante ou a voz instaurada no texto.

Observamos que neste descritor grande parte dos alunos não atendeu às exigências avaliadas, pois o índice de acertos foi baixo. Para Swiderski, Pedro e Hoppe (2014), um dos problemas relacionados ao D10 pode ser a

[...] falta de conhecimento de como trabalhar em sala de aula com as variedades lingüísticas. Para tanto, faz-se necessário propor situações didáticas em que os alunos tenham contato e possam utilizar a linguagem em práticas discursivas variadas, promovendo a conscientização sobre essas variedades para, dessa forma, levá-los

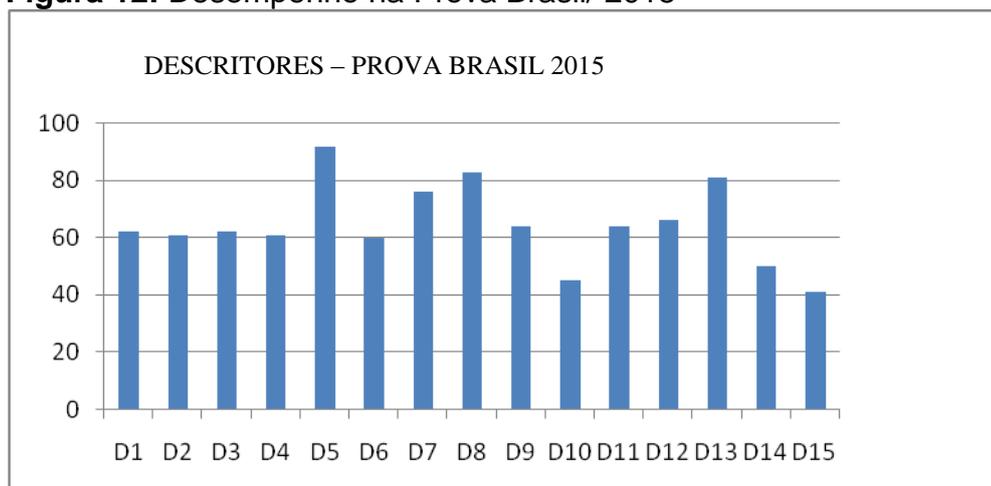
a compreender que não há certo ou errado, e sim adequações da linguagem de acordo com o contexto de interação, considerando sempre o interlocutor e o propósito comunicativo, assim, como requer o Descritor 10 da Matriz de Referência da Prova Brasil (SWIDERSKI; PEDRO; HOPPE, 2014, p. 273).

Portanto, a compreensão das marcas linguísticas deve estar associada à prática de ensino de leitura desenvolvida pelo professor. É importante que o aluno compreenda que existem variedades linguísticas e que estas fazem parte da cultura dos sujeitos e do contexto no qual estão inseridos. A variedade de textos, de diversos gêneros, pode facilitar a compreensão das marcas linguísticas e um melhor desempenho diante do descritor avaliado. Para um efetivo trabalho com o D10, o professor pode explicar ao aluno que,

[...] a variação linguística decorre de vários fatores que representam os atributos e fazem parte da individualidade de um falante: fatores geográficos (falar urbano, rural, regional), históricos (fala que retrata o passado, ou o presente), sociológicos (falar infantil, jovem, adulto,) e técnicos (falar científico ou que retrata uma profissão) (SWIDERSKI; PEDRO; HOPPE, 2014, p. 274).

O contato com a variação linguística e a compreensão de que diversos fatores compõem socialmente o falante favorece ao aluno leitor a ampliação da sua capacidade discursiva. Diante do resultado de que 55% dos avaliados não identificaram as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor do discurso, ressaltamos a necessidade de abordar uma prática de sala de aula voltada a esse propósito.

Após olhar para cada Tópico e seus respectivos descritores, podemos agora responder a seguinte pergunta de pesquisa: *Em quais habilidades se destacam os alunos que foram avaliados pela Prova Brasil em 2015?* Para isso, sintetizamos, na figura seguinte, o resultado de todos os descritores, a partir da qual visualizamos as habilidades que mais se destacaram:

Figura 12: Desempenho na Prova Brasil/ 2015

Fonte: Elaborado pela pesquisadora e orientadora.

Conforme podemos visualizar, os descritores que se destacaram como mais dominados pelos alunos foram: D5 (92%), D7 (76%), D8 (83%) e o D13 (81%), os quais avaliam as habilidades relacionadas a interpretar texto com auxílio de material gráfico, identificar o conflito nas narrativas e seus elementos, estabelecer relações de causa e consequência entre partes e elementos do texto, identificar efeitos de ironia e humor em textos variados, respectivamente. Por outro lado, as maiores dificuldades residem em D10 (45%), D14 (50%) e o D15 (41%). Esses descritores avaliam as habilidades de identificar marcas linguísticas para reconhecer o locutor e o interlocutor do texto, identificar os efeitos de sentido decorrente do emprego de pontuação e notações, reconhecer informações ao comparar textos que abordam o mesmo tema, levando em consideração a produção e o recebimento do texto e a variação linguística respectivamente.

Ao olharmos para os resultados apresentados em cada descritor e relacionarmos com os dados divulgados na plataforma QEdU, os quais apontam que 49% dos alunos encontram-se em nível avançado e 46% em nível proficiente, desponta-nos, uma indagação: Como podem ser assim considerados quando ainda há habilidades básicas para serem desenvolvidas?

É nesse sentido que ainda questionamos: e se os descritores fossem avaliados por meio de outras atividades de leitura, organizadas, em sua maioria, com questões subjetivas, como seria o resultado? Os alunos teriam mais ou menos dificuldades? Foi pensando nesses questionamentos que as atividades foram aplicadas. Sobre seus resultados discorreremos na seção que segue.

3.2 ATIVIDADES DE LEITURA: HABILIDADES DOS ALUNOS DO 6º ANO

Nesta seção, nosso propósito é responder à seguinte pergunta de pesquisa: *É possível (re)avaliar a compreensão leitora dos alunos a partir dos resultados aferidos pela Prova Brasil/2015, recorrendo a outras atividades de leitura, organizadas com questões subjetivas?*

Para isso, voltamos nossa atenção às atividades de leitura que aplicamos aos 38 alunos que, em 2016, estavam matriculados no 6º ano nas escolas Estaduais do Campo Presidente Kennedy e Pedro Américo. Lembramos que, em 2015, 57 alunos participaram da Prova Brasil, todavia realizamos as atividades com parte desses alunos, entendendo que essa amostra pode ser representativa da totalidade.

Para encaminhamento da análise dos resultados, recuperamos as atividades apresentadas na subseção 2.4.4 do capítulo anterior, as quais também constam no anexo 03 desta dissertação. Para cada atividade – organizada em forma de perguntas – apresentaremos o percentual de acertos. E caso tenha sido elaborada na perspectiva de explorar algum descritor⁴⁹, imediatamente relacionaremos com o resultado da Prova Brasil. O ideal seria se pudéssemos analisar também a(s) questão(ões) da Prova Brasil aplicada para cada descritor. Porém, não nos foi possível o acesso a esses dados. Mesmo assim, nosso propósito, com esse comparativo, é (re)avaliar a compreensão leitora dos alunos, em questões que exigem resposta(s) subjetiva(s).

De um modo geral, as atividades de leitura que aplicamos organizadas por Esteves e Felizardo (2015), distribuem-se da seguinte forma:

Quadro 15: Organização das atividades de leitura

Bloco de questões	Nº das questões	Foco da questão
1) Questões que antecedem a leitura (Quadro 09 – p. 88)	01	Criar expectativas
	02	Criar expectativas
	03	Criar expectativas
2) Questões que exploram o contexto de produção e a finalidade do gênero (Quadro 11 – p. 90)	01	D1
	02-a	D4
	02-b	Foco no leitor
	03	D1
	04	D10

⁴⁹ Destacamos que nem todas as atividades de leitura que aplicamos estavam organizadas em torno de um Descritor. Como a proposta do Caderno Pedagógico, organizado por Costa-Hübes (2015), era explorar a leitura de um texto para além dos descritores, veremos que algumas das questões apresentam outro foco de leitura.

	05	D9
	06	Contexto
	07	Contexto
	08	Contexto
	09	D9
3) Questões de compreensão e interpretação e do texto (Quadro 12 – p. 92)	01	D1
	02	Foco no leitor
	03	D4
	04	D1
	05	D1
	06	D1
	07	D1
	08	D1
	09	D3
	10	D3
	11	D3
	12	Foco no leitor
	13	D3
	14	D4
	15	Discursivo
	16	D6
4) Questões relacionadas à comparação de informações entre textos (Quadro 13 – p. 94)	1a	Discursivo
	1b	D15
	1c	D10
	1d	Foco no leitor
	1e	Foco no leitor
5) Questões de análise linguística (Quadro 14 – p. 95)	1	D14
	2	D2
	3	D2
	4	D2
	5	Linguístico
	6a	D12
	6b	D12
	7	D14

Fonte: Organizado pela pesquisadora e orientadora.

Como é possível observarmos no quadro 15, o primeiro bloco de atividades, que comporta 03 questões, não explora nenhum descritor, mas tem o propósito de criar expectativas, no leitor, para o texto que será lido.

O segundo bloco apresenta 10 atividades e, dentre essas, o D1 é explorado em duas questões, assim como o D9. O D4 e o D10 também são contemplados em uma questão. Mas como esse bloco tem o intuito de explorar o contexto de produção, 03 das atividades focam nesse propósito, sem atentar para um descritor em específico.

O terceiro bloco, com maior número de questões (16), volta-se para as atividades de decodificação, compreensão e interpretação do texto, atentando-se

para as etapas de leitura conforme proposto por Menegassi (2010c). Só para o D1 são apresentadas 5 atividades, que intentam sondar se o aluno consegue decodificar realmente o texto, etapa considerada básica, essencial, para que as demais sejam alcançadas pelo leitor. Há quatro questões para explorar o D3 e duas para explorar o D4, descritores estes que se voltam para a inferenciação, seja de palavras ou de informações mais amplas no texto. E uma das questões se organiza em torno do D6 que explora o reconhecimento do assunto global do texto.

Como podemos inferir, os descritores explorados neste bloco direcionam-se para duas etapas de leitura, segundo Menegassi (2010c): a decodificação e a compreensão do texto. Na perspectiva de avançar para a interpretação, outras questões são acrescentadas, focando no leitor e em algum aspecto discursivo do texto.

O quarto bloco concentra-se no D15, todavia, as autoras entendem que, para estabelecer devidamente a comparação entre textos que tratam do mesmo tema, é preciso ampliar a capacidade reflexiva do aluno. Para isso, organizam questões com foco no leitor e com foco discursivo, além de contemplar o D10 para explorar marcas linguísticas que apontam para o interlocutor.

E, finalmente, o quinto bloco se volta para alguns dos descritores (D2, D12 e D14) que focalizam elementos linguísticos do texto, os quais auxiliam na construção de sentidos. Por isso, o bloco foi denominado de “análise linguística”, uma vez que as questões elaboradas direcionam-se para essa prática.

Todavia, nem todos os descritores foram explorados nessas atividades de leitura. Como podemos ver o D11 – *distinguir um fato da opinião relativa a esse fato*; o D5 – *interpretar textos com o auxílio de material gráfico diverso*; o D7 – *identificar o conflito gerador do enredo e dos elementos que constroem a narrativa*; o D8 – *estabelecer relação de causa/consequência entre partes e elementos do texto*; e o D13 – *identificar o efeito de ironia e humor em textos variados* – não foram contemplados⁵⁰. E isso se justifica porque o texto selecionado (texto 1 – *Insetos no cardápio* – quadro 10 – p. 90 - não era propício para que tais habilidades fossem trabalhadas, o que, a nosso ver, não é um problema. Entendemos que dificilmente um texto irá contemplar todos os descritores em atividades de leitura. Tanto é

⁵⁰ Destacamos que dentre os resultados de acertos apresentados pela Prova Brasil 2015, os resultados mais positivos, conforme figura 12 (p.125), foram relativos ao D5, D8 e D13. Portanto, não (re)avaliamos esses descritores nas atividades de leitura, uma vez que não foram contemplados por Esteves e Felizardo (2015).

verdade que a Prova Brasil recorre a um texto (ou fragmento dele), para cada questão, não explorando nenhum em sua totalidade.

Após a apresentação geral de como as atividades de leitura que adotamos para (re)avaliar os alunos foram organizadas, passamos, então, à análise de cada questão, relacionando o percentual de acertos com dados advindos da Prova Brasil, conforme apresentamos na seção 3.2.2. Para a análise, trataremos de cada questão, conforme o bloco em que se encontram.

3.2.1 Questões que antecedem a leitura do texto

Conforme podemos conferir no quadro 09 (p. 88), no que se refere às questões que antecederam à leitura do texto, estas tinham como objetivo promover o interesse pelo texto e despertar a curiosidade do leitor em relação ao tema explorado. Nessa parte introdutória da atividade, os alunos responderam às seguintes questões:

- 1 *Lendo o título “insetos no cardápio”, levante hipóteses sobre quais assuntos serão tratados no texto;*
- 1 *O que significa a palavra cardápio? O que essa palavra sugere no título do texto?*
- 2 *Considerando a palavra bicho no subtítulo **Você colocaria esses bichos no seu prato?**, que “bichos” você acha que aparecerão durante o texto?*

Ao respondê-las, os alunos demonstraram interesse, curiosidade, envolvimento com a proposta. Essa introdução provocativa despertou respostas criativas, as quais nos permitem dizer que a abordagem inicial foi satisfatória. A maioria levantou hipóteses significativas sobre o que seria abordado no texto. Sobre essa estratégia de antecipação, Menegassi (2010a) explica que possibilita ao leitor realizar previsões sobre o texto que vai ler desde as primeiras informações que constam no título, seja de forma explícita seja implícita. No entanto, para que ocorra satisfatoriamente, ela deve ser orientada pelo professor por meio de questionamentos que despertem a curiosidade e levem o leitor a se interessar pelo texto. Sendo assim, entendemos que esse intento foi atingido.

Depois de responderem as três perguntas de antecipação, o texto 1 *Insetos no Cardápio* (quadro 10 – p. 90) foi entregue aos alunos juntamente com todas as atividades⁵¹. Inicialmente orientamos para a leitura silenciosa do texto, pois,

⁵¹ Todas as atividades de leitura que foram trabalhadas se encontram disponíveis no Anexo 03.

conforme Costa-Hübes (2015): “[...] o passo seguinte é ler o texto. Essa leitura pode acontecer tanto de forma oral (pelo professor ou por um aluno) ou então silenciosamente (cada aluno lê o texto) [...]” (COSTA-HÜBES, 2015, p. 16). Tomamos essa atitude porque entendemos que, para o aluno realizar a leitura efetiva e atenta de um texto, é fundamental que o professor organize um ambiente tranquilo e silencioso. Depois de lido silenciosamente por cada um, passaram a responder as questões que exploravam o contexto de produção⁵² (quadro 11 – p. 91). Na subseção seguinte, apresentamos os resultados desse bloco de questões.

3.2.2 Questões que exploram o contexto de produção e a finalidade do gênero

A primeira questão desse bloco de perguntas focalizava o D1, mesmo que estivesse voltada para o contexto de produção: *Quem produziu esse texto? Onde aparece o nome do autor?* O foco do D1 é localizar informações que se encontram na superfície do texto e a leitura é entendida como ato de decodificar. Consideramos que essa indagação explorou habilidades avaliadas por esse descritor porque a informação solicitada encontrava-se de maneira explícita, na parte final do texto, onde constava sua fonte. De acordo com Menegassi (2010c), a decodificação é a primeira etapa da compreensão de um texto escrito e não pode ser desconsiderada.

Essa questão foi respondida por todos os alunos, dentre os quais 82% responderam corretamente. A maioria demonstrou uma leitura atenta de decodificação e, por isso, localizaram e indicaram a informação solicitada, revelando-nos, também, que já tem conhecimento sobre onde buscá-la. Com isso, podemos inferir que o ato de solicitar a identificação do autor é uma prática em sala de aula, o que é um aspecto muito positivo, pois conhecer o contexto de produção de um texto e, principalmente, o autor, é uma condição essencial quando se deseja trabalhar com a leitura em uma perspectiva discursiva. Conforme Bakhtin (2003), todo discurso pertence a um determinado sujeito e fora dessa condição não pode existir. Logo, saber quem é esse sujeito é o primeiro passo para aproximar o texto de seu contexto de produção.

Na Prova Brasil, em relação ao D1, o percentual de acertos foi de 63%. Nesse caso, podemos dizer que na questão 1, constante na atividade de leitura, os alunos

⁵² E, sucessivamente, foram respondendo às demais questões contidas em cada bloco de perguntas. Os alunos ocuparam em torno de 02 horas/aulas para resolver todas as atividades.

obtiveram maior êxito, apresentando um avanço nessa perspectiva. Temos ciência, todavia, que o solicitado pela questão pode ter favorecido o percentual de acertos.

Quanto à pergunta de nº 2 – *Informe-se sobre o autor lendo o texto 2⁵³ que segue. Questão 2a: Segundo informações repassadas no texto, o autor dispõe de conhecimentos suficientes para escrever o texto Insetos no cardápio? Por quê?* Entendemos que por meio desse questionamento se explora o D4, uma vez exige que o aluno leia e faça inferências sobre as informações apresentadas em relação ao autor e, só então, responda o que lhe foi solicitado. Dos alunos avaliados, 76% soube responder e demonstrou habilidades de inferir uma informação implícita no texto. Na Prova Brasil/2015, o percentual de acertos relativos ao D4 foi de 61%, ou seja, inferior ao resultado apresentado na questão 2 da atividade de leitura que aplicamos.

Esse resultado nos parece muito favorável para confirmar uma habilidade leitora de inferenciação pela maioria dos alunos, pois a questão exigia que decodificassem as informações constantes no texto 2 (que trazia muitos termos técnicos relativos à formação acadêmica do autor), compreendessem seu significado, para só depois inferir se o autor teria conhecimento suficiente para produzir o texto¹. O grau de dificuldade apresentado pela questão pode ser considerado alto para alunos do 6º ano, mas, mesmo assim, a maioria deles atendeu satisfatoriamente ao solicitado.

A questão 2b não explorou descritor algum, já que seu foco estava no leitor e em seus conhecimentos prévios: *O texto 2 apresenta toda a formação acadêmica do autor. O que você achou? Converse com seu professor sobre palavras e expressões que você ainda não conhece.* Conduzir o leitor a refletir sobre a formação acadêmica do autor direciona para uma compreensão global do sentido do texto, pois de acordo com Menegassi (2010d), na leitura com foco no leitor, a compreensão é construída a partir de seus conhecimentos prévios e o leitor passa a ser o responsável por atribuir sentidos ao texto. No caso do questionamento “O que você achou?”, esperava-se que o aluno voltasse para o texto 2 e dissesse ao professor se teve dificuldades em compreendê-lo; o passo seguinte seria solicitar ao professor esclarecimentos sobre alguns termos ou informações. Como a atividade foi aplicada com a intenção de avaliar os estudantes e nosso propósito não era interferir nas respostas e opinião

⁵³ Este texto corresponde ao Quadro 11 – p. 90 e seu propósito era apresentar informações sobre o autor do texto principal (texto 1) – Eraldo Medeiros Costa Neto.

dos alunos, não realizamos intervenção em meio ao processo de resolução das atividades. No caso específico dessa questão, orientamos para que, se tivessem dúvidas, solicitassem nossa contribuição de forma individual, no entanto, poucos alunos demonstraram necessidade e solicitaram explicações.

Para responder a questão 03 – *Onde o texto 1 “insetos no cardápio” foi publicado?* – o leitor deveria visualizar uma informação que constava logo abaixo do texto. Por isso, atribuímos esse questionamento ao D1, uma vez que cabia ao aluno localizar uma informação explícita, mesmo que esta também estivesse voltada ao contexto de produção.

Ao observarmos os resultados, constatamos que os alunos encontraram dificuldades em apontar essa informação, pois apenas 48% responderam corretamente e, nesse caso, o resultado foi inferior ao da Prova Brasil que, conforme já dito, foi de 61% em relação ao D1.

Uma das possíveis causas do desacerto pode estar relacionada à falta de compreensão do termo “publicado”. O que temos observado como docente dos anos iniciais, é que uma das grandes dificuldades de leitura, principalmente quando se trata de avaliações externas, situa-se no léxico. Os alunos têm, geralmente, um repertório básico de palavras que conhecem, as quais fazem parte de seu dia a dia. Quando se deparam com algum termo que foge do que lhes é comum, dificilmente conseguem compreendê-lo. Outro fator que pode ter dificultado a localização da informação solicitada pode ser o pouco contato que têm na sala de aula, com textos publicados em sites. Nesse caso, caberia a eles conhecer sobre a mídia digital, entendendo que os sites também são lugares de publicação de textos. Logo, embora o D1 focalize a decodificação, nesta questão, a maioria dos alunos não atendeu ao solicitado.

A questão nº 4 – *Considerando o veículo de circulação, para que tipo de leitor esse texto foi produzido?* – o enunciado parece explorar habilidades relativas ao D10⁵⁴, uma vez que tem como propósito identificar o interlocutor a partir da informação que consta sobre o site onde o texto foi publicado (<http://chc.cienciahoje.uol.com.br>). A maioria das escolas municipais na região Oeste

⁵⁴ Temos ciência de que o D10 se volta para a identificação do locutor e interlocutor a partir das marcas linguísticas do texto, o que não é o caso desta questão. Ela não se volta para marcas específicas do texto, mas para elementos do contexto de produção que podem apontar para as relações de interlocução. Isso significa que o trabalho com o D10 pode ser ampliado para uma perspectiva discursiva, ultrapassando os elementos textuais.

do Paraná, incluindo a do município pesquisado, assina a revista *Ciência Hoje da Criança (CHC)*, direcionada, principalmente, aos que se encontram matriculados no Ensino Fundamental. Por isso, esse questionamento poderia ser muito simples se os leitores relacionassem as informações do site com a revista e, prontamente, saberiam informar o tipo de leitor do texto 1. Porém, a maior parte dos alunos não soube estabelecer essa relação, pois apenas 37% responderam a contento. Esse resultado desfavorável pode estar vinculado ao fato de, na escola, não explorarem a função social da revista, seu contexto de produção e para quem ela se dirige. O caso de folheá-la na sala de aula ou ler alguns de seus textos, não significa que essas informações estejam sendo devidamente trabalhadas.

Ao relacionarmos o resultado dessa questão com o D10 da Prova Brasil, vemos que a dificuldade em relação ao que é solicitado por esse descritor também se estende àquele instrumento avaliativo, pois o número de acertos foi de apenas 45%. Como seu propósito é avaliar a capacidade de o aluno reconhecer o locutor ou interlocutor a partir de marcas linguísticas no texto, parece-nos que esse conteúdo precisa ser melhor trabalhado na sala de aula para garantir tal compreensão. Trata-se de direcionar os estudos para as variedades linguísticas presentes em muitos textos, revelando influências da fala regionalista, da idade, da origem étnica etc.

Ao prosseguir com a análise, ressaltamos que o D9 explora a capacidade de *identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros* e, para (re)avaliar esta habilidade, analisamos a questão 5: *O texto “Insetos no cardápio” é uma reportagem científica. Qual a finalidade desse tipo de reportagem?* Destacamos que essa questão explora a finalidade do gênero em estudo e não apenas o texto em foco. Em relação à essa questão, 63% dos alunos responderam corretamente. Conforme Rojo (2002), ler é colocar-se diante de um discurso. Esses discursos, nas palavras de Bakhtin (2003), materializam-se em forma de enunciados que se moldam em um gênero discursivo. Todo gênero exerce uma função social: informar, fazer rir, emocionar, prescrever etc. Logo, não basta identificá-lo; é preciso compreender, antes de tudo, a sua finalidade.

O resultado se equipara com o da Prova Brasil/2015, quando os alunos alcançaram o percentual de 64% nesse descritor. Trata-se de um conteúdo que requer conhecimento do gênero para que seja atendido. No caso da questão que estamos analisando, inferimos que o equívoco em respostas se deu devido ao desconhecimento da finalidade de reportagens científicas, decorrente da falta de

reflexão sobre sua funcionalidade. Essa é uma atividade que deve ser promovida pela escola. Uma vez que os gêneros são tomados como eixo articulador do ensino de LP no Currículo dos anos iniciais (AMOP, 2015), cabe ao professor promover reflexões sobre os diferentes gêneros que são trabalhados com os alunos, pois esta habilidade se desenvolve no decorrer dos anos escolares com diversas atividades.

As questões 6, 7 e 8 se voltaram, também, para o contexto de produção e a finalidade do gênero, sem explorar diretamente algum descritor. Na questão 06, por exemplo, perguntou-se: *Onde podem ser publicados textos desse gênero?* 65% alunos, responderam a contento. Esse resultado demonstra que souberam olhar para o contexto de produção. Ao atender ao questionamento de modo satisfatório, o leitor apresenta a capacidade de reconhecer o gênero exposto e de identificar onde são publicados, recorrendo, para isso, a informações que o antecedem, a conhecimentos anteriores sobre o gênero. Mais uma vez se comprova que estamos diante de um aspecto discursivo da leitura, o qual exige do leitor o diálogo com outros textos. Nas palavras de Faraco (2013), só é possível estabelecer relações dialógicas quando o material linguístico (no caso, o texto) tenha entrado na esfera do discurso e se transformado em enunciado atrelado a determinado gênero. Nessa direção, se o leitor já teve contato com outras reportagens científicas em momentos anteriores, se lhe é possível dialogar com esse conhecimento, saberá, então, informar seu(s) lugar(es) de publicação. O resultado dessa questão reafirma o da anterior quando 63% dos alunos apontaram a finalidade do gênero.

Sobre a indagação *O que geralmente se escreve em uma reportagem científica?*, questão 7, muitos alunos não responderam satisfatoriamente e provavelmente não reconheceram o gênero reportagem científica. Apenas 34% dos estudantes souberam responder. A questão em análise voltava-se para aspectos do gênero reportagem científica e exigia do aluno a compreensão e o reconhecimento do mesmo de maneira global e discursiva. Mais uma vez nos parece confirmar que o gênero não está sendo trabalhado devidamente na escola. Tem se dado muita ênfase à sua construção composicional, focalizando-se o ensino nas suas características formais e em sua denominação. Em contrapartida, sua função social, geralmente não tem sido explorada.

No caso da questão 8 – *Quem normalmente escreve esse tipo de reportagem?* – os acertos equivaleram a 60%.

Os resultados apresentados nas questões 6, 7 e 8 indicam que já há um percurso de trabalho com gêneros na escola, mas que ainda há a necessidade de explorar com maior atenção o contexto de produção e a sua finalidade nas atividades de leitura realizadas em nossa prática pedagógica, pois, conforme explica Bakhtin (2003), a linguagem está associada a todas as formas de interação e pode estar representada por enunciados orais ou escrita em diversos gêneros discursivos. Logo, se queremos trabalhar com a língua pautada em uma concepção interacionista e dialógica precisamos considerar que todo gênero discursivo envolve enunciados particulares elaborados de acordo com suas especificidades e suas necessidades de interação; e que a “[...] riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana [...]” (BAKHTIN, 2003, p. 262).

A questão 9, que fechou esse bloco, se volta, especificamente, para finalidade do texto em estudo, logo, focaliza também o D9: *A finalidade do texto “Insetos no cardápio” é:*

- (a)- *Descrever como são as receitas com insetos.*
- (b)- *Convencer as pessoas a colocarem insetos em suas refeições.*
- (c)- *Apresentar informações sobre o consumo de insetos.*
- (d)- *Contar uma história sobre insetos.*

Como podemos ver, essa questão manteve os padrões de elaboração da Prova Brasil, apresentando quatro alternativas como possibilidades de resposta, o que poderia ser uma estrutura mais familiar aos alunos⁵⁵. E realmente o foi, pois 87% dos alunos demonstraram compreender os propósitos do texto e identificaram a sua finalidade, indo além do resultado apresentado na Prova Brasil/2015, que foi de 64%. Esse é um resultado que demonstra o trabalho que vem sendo realizado na sala de aula. Sobre essa habilidade, corrobora-se a concepção de que “[...] é fundamental ao aluno reconhecer o contexto de produção do texto lido, identificando o gênero ao qual pertence e, portanto, a sua finalidade [...]” (COSTA-HÜBES, 2015, p. 16). Assim, ao ler um texto e identificar a sua principal finalidade, o aluno demonstra uma compreensão global de leitura. Para Castela e Oliveira (2014), todo texto é “[...] escrito com uma finalidade e lido dentro de um contexto que pode coincidir ou não com o contexto de produção e com o(s) leitor(es) esperado(s) pelo

⁵⁵ Vale destacar que durante o ano letivo, os alunos do 5º ano são submetidos a vários simulados da Prova Brasil, os quais servem como treino para essa modalidade avaliativa.

autor do texto” (CASTELA; OLIVEIRA, 2014, p. 94). Entender a finalidade do texto possibilita ao sujeito realizar uma leitura inferencial que extrapola o registro visual, ou seja, ser capaz de ler o contexto.

As dificuldades advindas de questões subjetivas se devem, muitas vezes, ao fato de não compreender o que está lendo. Para dar conta dos enunciados, os alunos necessitam inicialmente compreender o texto para, então, elaborar e produzir, de maneira coerente e compreensível, suas respostas. Dessa maneira, não basta trabalhar, na escola, com questões fechadas para “treinar” os alunos para a Prova Brasil. Precisamos, sim, desenvolver sua competência leitora e, conseqüentemente, a capacidade de articular respostas a partir do texto lido.

Na sequência, passamos para a próxima etapa dessa análise, a qual se volta para as perguntas de compreensão e interpretação.

3.2.3 Questões que exploram a compreensão e interpretação do texto

Este bloco (quadro 12, p.92) foi organizado com 16 questões, dentre as quais apenas 3 delas (questões 2, 12 e 15) não focalizavam algum descritor em específico.

A primeira pergunta foi a seguinte - *Após a leitura do texto 1 responda: suas hipóteses sobre o texto se confirmam? Comprove com passagens do texto.* Essa questão corresponde ao D1 e está relacionada aos questionamentos que antecederam a leitura do texto. Ela exige do aluno a comprovação de suas hipóteses, buscando no texto passagens que as confirmem. Nesse quesito, apenas 53% dos alunos atenderam ao proposto⁵⁶. As dificuldades podem incorrer em retomar informações contidas em questões anteriores e relacioná-las com aquilo que foi lido, o que exige, do aluno, focar sua atenção na linearidade do texto, decodificando-o.

A segunda pergunta – *A palavra cardápio foi utilizada da maneira como você imaginou? Justifique* – não se explorou um descritor específico, mas teve como propósito captar a ideia do leitor, isto é, o que ele pensou sobre a palavra “cardápio”. Menegassi (2010d) explica que a leitura nessa perspectiva considera o leitor como o principal responsável pela compreensão do texto. Entende-se, dessa forma, que ele terá condições suficientes para atribuir sentidos ao texto. Nas respostas efetuadas,

⁵⁶ Lembramos que os acertos na Prova Brasil/2015 relativo ao D1 foi de 63%.

observamos que a maioria dos estudantes demonstrou interesse e tentou justificar sua opinião. No entanto, não efetuamos o percentual de acertos, porque não caberia, nesse caso, dizer se a ideia do aluno estava correta ou equivocada.

Na questão 3 – *O questionamento do subtítulo foi respondido no decorrer do texto 1? Para quem essa pergunta foi direcionada?* – observamos que apenas 37% dos alunos compreenderam e apresentaram uma resposta adequada. O descritor explorado foi o D4, o qual tem como foco avaliar a capacidade do aluno de inferir uma informação implícita por meio da leitura. Costa-Hübes (2015) explica que essa proposta de leitura está voltada para a interação estabelecida entre autor, texto e leitor, o que requer, de certa forma, um diálogo que extrapole o próprio texto. Neste caso, quando o autor pergunta no subtítulo “Você colocaria esses bichos no seu prato?”, além de um diálogo com o leitor, ele quer provocá-lo e envolvê-lo com no assunto do texto. Caso o aluno não tenha percebido essa intenção, terá dificuldades para inferir tal informação. A compreensão inferencial permite ao leitor “[...] incursões no texto, captando informações que nem sempre estão em nível superficial, mas que são possíveis de construção a partir de pistas textuais deixadas pelo autor [...]” (MENEGASSI, 2010c, p. 47). Todavia, os resultados revelaram que um número considerável de alunos teve dificuldades ou não foi capaz de inferir informações básicas avaliadas pelo D4. Na Prova Brasil/2015, o percentual de acertos em relação a este descritor foi de 61%. Embora esse resultado tenha sido bem mais positivo, ainda demonstra que essa habilidade precisa ser mais trabalhada na escola.

Em relação à questão 4 – *De que tipo de cardápio trata o texto 1?* – a pergunta, novamente com foco no D1, exigia habilidades de localizar uma informação explícita, presente na linearidade do texto. Nesse caso, 64% dos alunos demonstrou essa compreensão. Acreditamos que uma das dificuldades pode estar associada à falta de compreensão do léxico, pois vários alunos demonstraram não conhecer o termo “cardápio”. Esse resultado, embora positivo, se equiparado ao da Prova Brasil/2015, indica a necessidade de continuarmos desenvolvendo trabalhos efetivos na escola que contribuam para a ampliação vocabular do aluno. Não basta apenas ler textos para apreender palavras; é preciso que elas sejam empregadas em seus discursos, tanto na produção oral como na escrita. Para isso, a prática de leitura e de produção textual deve ser encaminhada considerando os mais diversos

gêneros discursivos, de modo que o aluno participe de situações que envolvam conhecimentos de diferentes contextos sociais.

Ainda com o propósito de explorar o D1, propôs-se a questão 5 – *Segundo o texto 1, quais seriam as vantagens de se consumir esse tipo de cardápio?* A resposta exige, mais uma vez, que o aluno localize informações explícitas no texto, que inicialmente se voltam para apresentar ao leitor essa novidade de “consumir insetos como alimentos” e, somente nos três últimos parágrafos é que as vantagens são apresentadas linearmente, mas que precisavam ser resumidas, reorganizadas na resposta. Não bastava apenas copiá-las. Esse foi um fator que contribuiu, segundo nossa compreensão, para grande parte dos alunos apresentassem dificuldades na organização da resposta. Apenas 17% responderam coerentemente, o que se distancia muito do resultado apresentado por esse descritor na Prova Brasil/2015 (63%). Fuza (2010) explica que a prática de localizar informações nem sempre está associada à cópia de elementos do texto, mas estas precisam ser reorganizadas para atender ao que foi solicitado. Se analisarmos o percentual das respostas parciais, incorretas e não respondidas – 83% – constatamos um índice elevado que evidencia a dificuldade apresentada pelos alunos quando precisam construir suas respostas.

No entanto, podemos considerar que esta questão pode ser avaliada também como D4 (inferir informações implícitas), haja vista que se o aluno não souber o sentido de palavras ou expressões como “cardápio”, “proteínas”, “nutrientes”, “larvas”, “toxinas”, “catalogadas”, “estágio de desenvolvimento”, não saberá buscar as informações que apontam para “as vantagens” de se consumir insetos. Menegassi (2010c) alerta que, para inferir uma informação, o leitor precisa perceber as pistas deixadas pelo autor do texto, as quais podem ou não ser encontradas na sua materialidade.

A questão 6 estava organizada de forma objetiva - *De acordo com o texto, os insetos, geralmente, são consumidos em que estágio de desenvolvimento:*

- (A)- *Apenas quando se tornam adultos, porque têm mais nutrientes;*
- (B)- *No período em que são apenas larvas, pois é mais fácil de serem engolidos;*
- (C)- *Enquanto são ovos e ainda não adquiriram um aspecto ruim;*
- (D)- *Dependendo da espécie são comidos os ovos; de outras, as larvas e de outras, o inseto adulto.*

Assim, como a questão anterior, essa indagação também estava voltada para o D1 e a resposta poderia ser identificada na linearidade do texto. Ao contrário da questão anterior, nesta, 77% dos alunos compreenderam o solicitado e responderam corretamente, indo além do resultado apresentado pelo D1 na Prova Brasil/2015 (63%). A alternativa “(A)” apresentava apenas uma informação solicitada; as alternativas “(B)” e “(C)” apresentavam informações equivocadas, que não estavam presentes no texto; somente a alternativa “(D)” contemplava todas as informações. Logo, se o objetivo da leitura era localizar informações explícitas, o aluno precisou estabelecer relações entre as alternativas, contrapor informações, identificar a alternativa correta e, assim, compreender o texto de modo geral. Portanto, a leitura nessa perspectiva foi além da decodificação.

Com essas observações, também podemos dizer que a questão avalia habilidades do D4 (inferir informações implícitas), haja vista que o leitor estabelece a compreensão do texto a partir dos níveis mencionados por Menegassi (2010c), sendo o literal, o inferencial e o inferencial extratextual. O aluno precisou encontrar informações explícitas de forma literal, inferir conclusões e sentidos a partir daquilo que leu e, ainda, fazer relações com conhecimentos adquiridos, anterior ou exterior ao texto, tais como os conhecimentos adquiridos na antecipação do tema e, principalmente, seus conhecimentos prévios, os quais dialogam com o tema. A partir de tal constatação ousamos dizer que as questões de leitura dificilmente exploram apenas uma habilidade; outras podem estar subjacentes, alicerçando-a.

No caso da atividade 7 - *Quais são os animais citados no texto 1? Com que objetivo eles foram citados?* – ela apresentou dois questionamentos. Para responder ao primeiro, o aluno precisou voltar ao texto e localizar os animais citados. Nesse caso, o D1 foi mais uma vez trabalhado, pois solicitou a localização de informações explícitas. No entanto, na segunda indagação, foi necessário inferir uma informação a partir do texto, exigindo uma compreensão além da decodificação. O aluno necessitou da habilidade de compreensão como um processo de construção de sentidos.

Ao realizarmos as análises, constatamos que poucos alunos, ou seja, apenas 42% responderam conforme o esperado. No que diz respeito às respostas equivocadas sobre o primeiro questionamento realizado, podemos dizer que faltou atenção e retomada do texto. Na segunda (com que objetivos eles foram citados?), não basta apenas decodificar; é preciso inferir o propósito do autor que recorre ao

gênero reportagem científica para organizar seu enunciado. Isso requer conhecimentos que extrapolem o texto em direção ao contexto de produção, ao gênero e sua finalidade. Trata-se de uma capacidade discursiva de leitura que muitas vezes não é desenvolvida na escola, já que o texto quase sempre é tratado como se comportasse todas as possibilidades de resposta. Então, quando se solicita ao aluno que vá além, que extrapole a dimensão textual, ele encontra dificuldades para se posicionar. Caberia nessa questão, segundo as etapas de leitura de Menegassi (2010c), ultrapassar o nível da compreensão e avançar para a interpretação, apresentando a capacidade de réplica.

A questão 8, ainda relacionada ao D1, solicitou - *Todas as espécies de insetos podem ser consumidas? Por quê?* Na análise constatamos que 87% dos alunos responderam corretamente, outro resultado que se destacou em relação a esse descritor na Prova Brasil/2015 (63%). Como já mencionamos, o assunto do texto despertou curiosidade nos alunos, o que pode ter interferido positivamente na compreensão textual.

Das oito questões que contemplaram a habilidade de leitura avaliada pelo D1, de acordo com as respostas produzidas pelos alunos, percebemos que houve uma instabilidade no resultado. O descritor avaliado é o mesmo, mas o resultado em percentual de acertos difere entre eles, como podemos ver no quadro seguinte:

Quadro 16: Resultados apresentados pelo D1 nas atividades de Leitura

Percentual de acertos do D1 nas atividades de leitura		Percentual de acerto na Prova Brasil
Questão 1 (bloco 2)	82%	63%
Questão 3 (bloco 2)	48%	
Questão 1 (bloco 3)	53%	
Questão 4 (bloco 3)	64%	
Questão 5 (bloco 3)	17%	
Questão 6 (bloco 3)	77%	
Questão 7 (bloco 3)	42%	
Questão 8 (bloco 3)	87%	

Fonte: Organizado pela pesquisadora e orientadora.

A partir desses dados, inferimos que a elaboração das atividades pode interferir na compreensão do leitor, o que nos leva a pensar que as diferentes abordagens para um mesmo descritor contribuem para ampliação das habilidades desenvolvidas. Desse modo, ressaltamos a necessidade de avaliar a leitura como uma prática social, pois compreendemos que a proficiência leitora decorre para além

das habilidades avaliadas pelos descritores, conforme postula Costa-Hübes (2015). Encaminhamentos diversificados de leitura e avaliação, a partir de diversos gêneros, podem contribuir para um desempenho mais eficiente nas habilidades leitoras.

Dando prosseguimento às análises das questões desse bloco, voltamo-nos para a pergunta 9 - *Observe o trecho: “Portanto, troque a expressão de nojo pela de curiosidade e **embarque** nessa leitura que deixaria muita gente pelo mundo com água na boca!” Qual é o sentido da palavra “embarque” nesse contexto?* Seu objetivo é inferir o sentido da palavra “embarque” a partir do texto; logo, aborda o D3 e está associada à capacidade de relacionar o sentido da palavra com outras, no contexto em que é empregada.

Para atender o comando, o aluno precisou produzir sentidos a partir dos seus conhecimentos prévios. Simioni e Zago (2014) explicam que para o aluno conseguir reconhecer o sentido de palavras, ele precisa primeiramente apreender o texto como um todo. Desse modo, considerando que apenas 56% dos estudantes souberam responder a questão, destacamos a necessidade de realizarmos atividades voltadas à compreensão global do texto, mas também, voltada ao léxico, de modo que os alunos possam ampliar seu repertório linguístico. O resultado desfavorável que remete aos 44% que não atenderam a contento a questão reforça, mais uma vez, o quão limitado é o conhecimento lexical deles.

Na Prova Brasil/2015, os alunos alcançaram um percentual de 62% de acertos no D3, o que não difere muito desse resultado apresentado na questão 9 do terceiro bloco de atividades.

A questão 10 também explorou o D3 - *No quarto parágrafo encontramos o trecho “Assim, as pessoas tendem a **menosprezá-los**”. Assinale o sentido da palavra “menosprezar” nesta parte do texto:*

- (a)- Prejudicar os insetos.
- (b)- Desprezar os insetos.
- (c)- Esquecer os insetos.
- (d)- Humilhar os insetos.

Para respondê-la, os alunos precisaram compreender o sentido da palavra “menosprezar” e, entre as alternativas, ser capaz de identificar qual significado poderia substituir a palavra em destaque. Consta nas MRLP (BRASIL, 2011) que uma leitura “[...] inferencial exige dos leitores um raciocínio que toma por base informações já conhecida para que ele chegue a informações novas [...]” (BRASIL,

2011, p. 60). Dessa forma, a partir da leitura e dos seus conhecimentos prévios, os estudantes poderiam associar um novo significado a palavra.

Conforme resultados, podemos inferir que essa habilidade de leitura pode ser ampliada. Mesmo que a questão tenha sido elaborada aos moldes da Prova Brasil, o número de acertos atingiu 72%. Mais uma vez evidenciam-se as dificuldades relacionadas à construção de sentidos decorrente da falta de domínio semântico do léxico (nesse caso, da palavra “menosprezá-los”), para pelo menos 28% dos alunos. O resultado comprova que essa palavra não faz parte do seu repertório e suas práticas sociais.

A questão 11 organizou-se da seguinte forma - *Releia o trecho do primeiro parágrafo: “Mosca, barata, gafanhoto, abelha, besouro... Todos esses animais têm algo em comum: são insetos. Mas isso todo mundo sabe. O que muita gente nem desconfia é que eles podem servir de alimento e são considerados deliciosos **quitutes** em vários países.” O que significa a palavra “quitutes”? Por que ela foi empregada neste parágrafo?* Assim como as questões 9 e 10, essa também se voltou para o D9, exigindo do leitor a habilidade de inferir o sentido de uma palavra dentro do contexto em que foi empregada. Para respondê-la, o aluno precisava estabelecer relações com seus conhecimentos prévios, criar hipóteses e associar sentidos à palavra destacada, naquele contexto de uso. Em outras palavras: o aluno precisaria compreender o significado da palavra “quitutes” e ainda justificar o seu emprego (o que provavelmente interferiu para o baixo número de acertos de acertos). Poucos estudantes apresentaram essa habilidade, apenas 29% dos alunos conseguiram elaborar uma resposta adequada. Esse resultado é inferior comparado com o da Prova Brasil que, conforme já dito, os alunos apresentaram um percentual de 62% de acerto nesse descritor.

Como esse mesmo descritor foi explorado na questão 13, anteciparemos sua análise. Na questão 13 – *Por que a expressão “pré-história” aparece no trecho seguinte? A que área do conhecimento essa expressão está ligada? “O uso de insetos como alimento pelo ser humano é um hábito antigo: na **pré-história**, já havia pessoas que se alimentavam desses animais”.* Considerando que a habilidade exigida é, mais uma vez inferir o sentido da palavra “pré-história” (D3) e, conforme as MRLP (BRASIL, 2011), essa compreensão pode ser estabelecida de forma global em um texto, pois a maioria das palavras é polissêmica e seus sentidos são produzidos de acordo com os contextos em que se encontra, o resultado de

acertos/desacertos indica que a habilidade do D3, embora básica, mesmo no 6º ano, precisa ser retomada. Apenas 27% conseguiram inferir o sentido e associar a palavra “pré-história” ao seu contexto de uso. Nesse caso, as MRLP (BRASIL, 2011) entendem que cabe ao professor realizar atividades para que o aluno perceba que uma mesma palavra pode ter diferentes significados em diversos textos, gêneros e contextos, ou seja, “[...] mostre aos seus alunos que o sentido das palavras não está no dicionário, mas nos contextos em que elas são enunciadas [...]” (BRASIL, 2011, p. 60).

Ao relacionar os resultados apresentados pelo D3 em cada questão, podemos construir o seguinte quadro:

Quadro 17: Resultados apresentados pelo D3 nas atividades de Leitura

Percentual de acertos do D3 nas atividades de leitura		Percentual de acerto na Prova Brasil
Questão 9 (bloco 3)	56%	62%
Questão 10 (bloco 3)	72%	
Questão 11 (bloco 3)	29%	
Questão 13 (bloco 3)	27%	

Fonte: Organizado pela pesquisadora e orientadora.

Como podemos conferir, na questão 10, organizada de forma objetiva (com alternativas), os alunos apresentaram um bom resultado. Nas demais, os dados se mostram inferiores ao da Prova Brasil/2015, comprovando, assim, que esta habilidade de inferir o sentido de uma palavra dentro do contexto em que é empregada não está ainda consolidada nos alunos. Ao considerarmos as questões analisadas, percebemos que elas sugerem um leitor atento, cujas habilidades leitoras estejam bem desenvolvidas e, por meio da leitura, possa buscar conhecimentos já lidos, ouvidos e ou estudados.

A questão 12 – *Em sua região é comum o consumo do cardápio exposto no texto 1? Por qual motivo?* – não explorou um descritor em específico, mas direcionou-se ao leitor, tendo como propósito a formação de opinião relativa ao assunto explorado no texto. Propostas como essa, exigem do aluno o conhecimento do contexto social, a capacidade de elaborar argumentos para justificar sua resposta, ampliando, portanto, habilidades discursivas.

A questão 14, voltada para o D4, explorou habilidades voltadas também para a inferenciação, mas agora de uma informação, com o seguinte questionamento - *Para compreender a reportagem científica são necessários conhecimentos do*

campo da ciência? Por quê? Aqui, novamente os alunos apresentaram um baixo desempenho, apenas 40% responderam adequadamente. O questionamento instigou uma reflexão relacionada ao gênero em estudo, exigindo do aluno uma resposta a partir das(dos) suas(seus) experiências/conhecimentos com esse gênero. Esse resultado demonstra que provavelmente tiveram pouco contato com reportagens científicas, desconhecendo, assim, suas especificidades.

Na Prova Brasil/2015, o percentual de acertos em relação a esse descritor foi de 61%, um dado que aponta para a necessidade de trabalharmos com mais afinco atividades de inferenciação, de modo que o aluno possa avançar em sua capacidade de leitura.

Na questão 15 - *Em que outros contextos a palavra “cardápio”, que aparece no texto 1, é utilizada? Cite exemplos (s)* – houve um encaminhamento discursivo, não se direcionando, especificamente, para algum descritor. Nesse caso, para responder à questão, seria necessário que o leitor estabelecesse um diálogo entre o texto e outros contextos de uso do termo “cardápio”, promovendo, assim, uma relação dialógica com enunciados que o antecedem. Menegassi e Angelo (2010) explicam que, nessas condições, o texto é entendido como um discurso e leva em consideração outros discursos a partir dos quais ele foi produzido. Em relação às respostas, observamos que entre satisfatórias e parciais, 67% dos alunos realizaram interações discursivas com o emprego do termo, ou seja, associaram a palavra ao seu sentido em outros contextos.

A atividade 16 avaliou habilidade do D6, voltada para a identificação do tema por meio da seguinte pergunta - *Qual foi a ideia principal desenvolvida pelo autor no texto 1?* Conforme respostas, 58% dos alunos conseguiram identificar o tema do texto, atendendo ao solicitado. Esse resultado também se aproxima dos acertos da Prova Brasil/2015, que foi de 60%. As MRLP (BRASIL, 2011) entendem que, ao identificar o tema de um texto, o aluno demonstra que compreendeu o sentido global e suas partes principais. Nesse caso, cabe ao leitor identificar o assunto principal do texto baseado na “[...] compreensão do seu sentido global, estabelecido pelas múltiplas relações entre as partes que o compõem. Isso é feito para relacionarem-se diferentes informações para construir o sentido completo do texto” (BRASIL, 2011, p. 63). Todavia, de acordo com resultados apresentados, precisamos investir muito nesta habilidade, pois um número grande de alunos ainda não a consolidou.

De um modo geral, quando olhamos para os resultados apresentados pelas atividades de leitura, nesse bloco de questões, voltadas à compreensão e interpretação do texto; e quando as relacionamos com os resultados da Prova Brasil/2015, embora a maioria se situe acima dos 50%, entendemos que precisamos ampliar esses dados, pois eles revelam que ainda há um grande número de alunos que não desenvolveram habilidades básicas da leitura: apresentam dificuldades acentuadas na decodificação; não conseguem inferir o sentido de determinadas palavras; e não conseguem inferir informações no texto. Logo, sua capacidade de leitura, segundo Menegassi (2010c), situa-se nos níveis iniciais: decodificação e compreensão. As questões que procuraram avançar para os níveis da interpretação e retenção também se apresentaram com dificuldades acentuadas.

Nesse caso questionamos, mais uma vez, os resultados apresentados pela Plataforma Devolutiva do INEP e pelo QEdU: esses alunos podem ser realmente considerados como leitores com proficiência avançada?

No próximo item, analisamos as questões que exploram a comparação de informações entre os textos.

3.2.4 Questões que exploram a comparação de informações entre textos

As atividades analisadas neste item correspondem às que constam no quadro 13 (p.94) e organizam-se a partir de 5 questionamentos que estabelecem relações entre o texto 1 (reportagem científica – quadro 10, p. 89) e o texto 3 (receita culinária - quadro 13, p. 94), na perspectiva de explorar principalmente o D15.

O comando principal orienta - *Leia o texto abaixo e depois responda as questões de “a” até “e”*. Na questão (a): *O texto 3 pertence a qual gênero discursivo? O que comprova isso?* Essa questão pretendia que o aluno identificasse, inicialmente, o gênero que organiza o texto 3, no caso, uma receita culinária. Os descritores da Prova Brasil não contemplam essa habilidade; apenas tratam da finalidade de texto de diferentes gêneros (D9). Logo, para atender ao solicitado, o aluno teria que recorrer a seus conhecimentos prévios, estabelecendo relações com leituras e experiências anteriores. Por isso, entendemos que se trata de um foco discursivo de leitura, que requer uma prática interdiscursiva. Do total, 50% dos alunos souberam identificar o gênero; os demais responderam parcialmente, com

algumas dificuldades identificadas em função da justificativa, ou seja, alguns alunos não responderam ao segundo questionamento.

A questão (b) contemplou o seguinte questionamento - *Quais são as semelhanças entre o texto 1 “Insetos no Cardápio” e o texto 3 “Pizza com larvas de besouro e mosca”? E quais são as diferenças?* Esse questionamento explorou o D15, o qual avalia habilidades voltadas à capacidade de reconhecer diversas formas de tratar uma informação, comparando textos, identificando aproximações e diferenças entre eles.

Para atender ao solicitado, os alunos precisavam estabelecer relações de semelhanças e diferenças entre o texto 1 e 3, no entanto, 49% dos alunos não demonstraram a habilidade avaliada pelo D15. Além de apresentar a compreensão global, eles precisavam assumir uma atitude reflexiva sobre as informações contidas nos textos, o que pode ter dificultado a elaboração da resposta. Os textos pertenciam a gêneros diferentes e exigiam a compreensão leitora na perspectiva interacionista e discursiva de linguagem. Para tanto, Costa-Hübes (2015) explica que o leitor precisa ir além da compreensão global, ou seja, ele precisa relacionar a leitura com outros “discursos sistematizados” que se encontram nos textos de diversos gêneros, nesse caso, reportagem científica e receita culinária.

Em relação às respostas apresentadas, constatamos a necessidade de ampliação do ensino da leitura sob a perspectiva avaliada pelo D15, identificando semelhanças e diferenças entre os textos em estudo, resultado que avança um pouco em relação à Prova Brasil/2015 que foi de 41%. Esse dado percentual provoca os seguintes questionamentos: Alunos do 6º deveriam apresentar maior êxito neste descritor? Em qual momento da alfabetização e dos anos iniciais essas habilidades e prática docente deveriam ser mais fortalecidas? Entendemos que, como se trata de um descritor voltado para o 5º ano, espera-se que tal habilidade tenha sido desenvolvida no aluno. Desde a alfabetização, mesmo que oralmente, o professor pode promover essa relação entre textos, de modo que o aluno perceba que um mesmo assunto pode ser abordado de diferentes maneiras, sob vários pontos de vista. Precisamos oferecer condições de leitura e propostas de atividades por meio das quais os alunos possam posicionar-se, ampliar a capacidade de inferir, questionar, argumentar, estabelecer relações entre textos lidos e ouvidos.

A questão (c) avalia a capacidade de reconhecer, por meio das marcas linguísticas, o interlocutor dos textos, o que corresponde ao D10 - *O texto 1 e o texto*

3 destinam-se aos mesmos tipos de leitores? Por quê? Para atender ao solicitado, o aluno precisou retomar informações lidas no texto 1, atentar para suas marcas linguísticas e compará-las com as do texto 3. Esse movimento reflexivo contribui para perceber a quem se destina cada texto, ou seja, a que interlocutor(es) provável(eis).

Ao analisarmos as respostas emitidas pelos sujeitos, percebemos que a maioria deles não compreendeu a proposta da questão ou não desenvolveu a habilidade avaliada pelo D10. Destacamos que não realizamos intervenção durante o desenvolvimento das atividades e que, dos avaliados, apenas 14% respondeu satisfatoriamente. Em outra atividade (Bloco 2 – questão 4), quando esse mesmo descritor foi trabalhado, o acerto foi de apenas 37%. Ao relacionar com os resultados da Prova Brasil/2015, o percentual de acertos apresentados para esse descritor foi de 45%. Nesse caso, as atividades de leitura confirmam as dificuldades apresentadas na Prova Brasil: grande parte dos alunos precisa desenvolver a habilidade exigida pelo D10.

Para desenvolvê-la, conforme as MRLP da Prova Brasil (BRASIL, 2011), precisamos proporcionar aos estudantes a leitura de diversos gêneros presentes na sociedade tais como: história em quadrinhos, músicas, trechos de diários e outros, nos quais eles possam perceber as variações linguísticas e quem representa. Nessa mesma direção, Swiderski, Pedro e Hoppe comentam: “[...] não usamos os mesmos conjuntos de palavras (léxico), a mesma estrutura de frase (sintaxe), ritmo e tom, para falarmos com um amigo e para falar com uma autoridade [...]” (SWIDERSKI, PEDRO; HOPPE, 2014, p. 274). A habilidade de identificar o locutor e o interlocutor, a partir das marcas linguísticas presentes no texto, precisa ser explorada pelo professor na sala de aula, a fim que o aluno atente-se para tais manifestações no texto. Tal conteúdo está relacionado à compreensão de que a linguagem pode variar, dependendo de quem fala/escreve e para quem se fala/escreve. Fatores contextuais como região, idade, origem podem interferir nas escolhas linguísticas ao produzirem um discurso.

As questões (d) – *Depois de ler os textos, você comeria algum dos insetos mencionados? Por quê?* – e (e) – *Você acha que poderíamos utilizar o cardápio citado pelo texto 1 diariamente? Justifique.* – exploraram a leitura com foco no leitor, na perspectiva de sondar o posicionamento do aluno a partir da leitura dos textos 1 e 3. São questões que avançam para o nível da retenção. Nesse nível, conforme

Menegassi (2010c), as informações do texto são armazenadas na memória do leitor e passam a fazer parte de seu conhecimento prévio, o que lhe permite manifestar-se em relação a elas, posicionando-se, relacionando-as com sua vida, suas experiências. Logo, é a partir dessa capacidade de armazenar informações na memória que o leitor tem condições de falar/escrever sobre o texto lido, produzindo um novo texto. E, no caso das questões, os alunos se manifestaram, mostrando seu posicionamento, o que aponta para o desenvolvimento dessa capacidade.

No próximo item abordamos a última etapa da atividade de leitura aplicada aos sujeitos de pesquisa, a qual envolveu questionamentos sobre a análise linguística.

3.2.5 Questões de análise linguística

Aos descritores que propiciam a prática de análise linguística foram destinadas sete questões que constam no quadro 14 (p. 95) e no anexo 2. Assim, nesta subseção analisamos os questionamentos que exploraram habilidades de compreensão do texto, associadas ao reconhecimento e estudo dos elementos linguísticos que contribuem para a construção de sentidos.

A questão 1 desse bloco, assim como a questão 7, estavam voltadas para o descritor 14, por isso, aproximaremos suas análises. Na questão 1 – *“Mosca, barata, gafanhoto, abelha, besouro...” Por que o autor utiliza reticências (...) nesta parte do texto?* –, os alunos deveriam reconhecer os efeitos de sentido provocados, neste caso, pelo emprego das reticências. Entre os alunos avaliados, 72% souberam responder ao questionamento, ou seja, identificaram a função desse sinal de pontuação. Gedoz e Busse (2014) explicam que “[...] a pontuação contribui para a organização das informações do texto e permite ao produtor estabelecer o encadeamento das ideias na construção de sentidos numa dada situação discursiva [...]” (GEDOZ; BUSSE, 2014, p. 244). A compreensão global e a construção do sentido do texto pelo leitor normalmente relaciona-se à compreensão propiciada pelos sinais de pontuação. Por isso, destacamos a importância de, ao trabalhar com esse conteúdo nas aulas de LP, abordarmos dentro de uma perspectiva discursiva, de modo que o aluno não apenas identifique o sinal empregado, mas relacione-o ao sentido global do texto.

Na questão 7, o sinal de pontuação explorado foi o da interrogação: *Qual é a função do ponto de interrogação (?) na expressão “Não acredita?” no segundo parágrafo?* Dos 38 alunos avaliados, 66% deles responderam corretamente a essa pergunta, enquanto que os demais demonstraram dificuldade em estabelecer relações significativas a partir do emprego desse sinal de pontuação. Tratam-se, nesse caso, de um conteúdo que é explorado desde a alfabetização, quando já são apresentados, aos alunos, os sinais de pontuação o que favorece a sua compreensão discursiva. Todavia, quando a ênfase recai apenas na identificação desses sinais, sem estabelecer relações com o(s) sentido(s) por eles provocado(s) pode induzir o aluno a respostas equivocadas. É importante entendermos, como docentes, que:

[...] a construção de sentidos deve realizar-se pelo acionamento de todos os recursos expostos no texto, entre eles, a pontuação, elemento que contribui para a instauração de ambientes de controle e focalização das informações mais relevantes (GEDOZ; BUSSE, 2014, p. 255).

No caso da questão 7, o aluno deveria inferir que o autor da reportagem científica pretendia ressaltar informações que considerava relevante, de acordo com seu propósito e, ao mesmo tempo, provocar o leitor a continuar na leitura do texto. Conforme os resultados dessa questão, 34% dos alunos não tem clareza da função que, nesse caso, o ponto de interrogação desempenha no texto.

Essa dificuldade foi maior ainda na Prova Brasil/2015, quando o número de acertos foi de apenas 50%. Percebemos que, dependendo do sinal de pontuação explorado (no caso, das reticências), os alunos apresentaram um resultado mais positivo (72% de acertos). A questão que mais se aproximou do sentido literal de um determinado ponto favoreceu o número de acertos. Tal resultado pode estar relacionado a uma prática estruturalista que privilegia o reconhecimento dos sinais de pontuação, mas não promove reflexões sobre os sentidos por eles marcados /instaurados no texto.

As questões 2, 3 e 4 se organizaram em torno do D2, por isso, aproximaremos suas análises. Quanto à questão 2 - *O pronome “eles” no primeiro parágrafo, “o que muita gente nem desconfia é que eles podem servir de alimento”, foi empregado para evitar a repetição de qual palavra?* Visa explorar habilidades de leitura voltadas à coesão referencial, estabelecendo relações entre partes de um

texto, propiciadas por repetições ou substituições empregadas na sua constituição. Esse conteúdo é bastante explorado nas aulas de LP. Logo, 61% dos alunos demonstraram essa habilidade.

Com base nas MRLP, o D2 “[...] tem como objetivo verificar se o aluno é capaz de reconhecer as relações coesivas do texto que servem para estabelecer a continuidade textual, como os pronomes, por exemplo, que substituem nomes ou se referem a eles” (BRASIL, 2011, p.78). Nesta atividade, o pronome “ele” foi explorado dentro de sua função gramatical de substituir um referente anterior, evitando, com isso, sua repetição.

Na questão 3: *A palavra “inseto” aparece diversas vezes no texto. Por quê?* Se na questão anterior explorou-se a substituição de uma palavra pelo pronome “ele” para evitar a repetição, nesta instiga o aluno a compreender que, em alguns casos, a repetição se faz necessária para garantir o sentido e a sequência lógica do texto. A maioria dos alunos entendeu esse propósito, pois o resultado foi semelhante à questão anterior: 69% atenderam ao solicitado.

A questão 4: *Quais palavras foram utilizadas para se referir a insetos no quarto parágrafo?* Essa questão também explorou o reconhecimento e o uso de pronomes ou sinônimos para evitar repetições. Nessa pergunta, os estudantes demonstraram menor compreensão, ou seja, apenas 48% demonstraram essa habilidade.

Relacionando os resultados do D2 (61%, 69% e 48% respectivamente) com a Prova Brasil/2015, percebemos que ambos se aproximam, pois naquele instrumento avaliativo, o percentual de acertos foi de 61%. Não se trata de um resultado satisfatório. Embora uma parcela maior de alunos tenha demonstrado reconhecer os elementos coesivos, muitos ainda não os desenvolveram. Esse dado demonstra a necessidade de novos encaminhamentos para explorar os elementos coesivos do texto, dentro de diferentes gêneros. Menegassi (2010c) entende que a escola é o ambiente adequado para leituras e práticas diferentes, pois são elas que ampliam a formação e o desenvolvimento do leitor. Nessa direção, também reforçamos a necessidade de formação constante do professor, pois é o estudo e aperfeiçoamento que lhe dará suporte para que reflita e reavalie constantemente o planejamento das atividades que irá propor.

A questão 6 foi subdividida em (a) e (b) e direcionada para explorar relações lógico-discursivas propiciadas pelo emprego de duas conjunções: “portanto” e

“porém”, conteúdo que corresponde ao D12. De acordo com as MRLP (BRASIL, 2011), as expressões conectoras contribuem para a compreensão e a coerência de um texto. A habilidade avaliada por esse descritor tem como propósito identificar se o leitor percebe os elementos essenciais para que ocorram relações semânticas como: relações de causalidade, de comparação, de concessão, tempo, e outros no texto. Trata-se de um conteúdo pouco explorado nos anos iniciais, devido ao seu nível de complexidade.

Para tornar mais acessível ao aluno essa compreensão, as questões foram elaboradas com alternativas, nos moldes da Prova Brasil. Assim, no comando geral consta: *As conjunções são palavras que servem para ligar, conectar termos e frases, concedendo significado ao texto. Assinale o sentido determinado pela conjunção em destaque.*

(a) *“Pois saiba que até em algumas regiões do Brasil muitas pessoas comem insetos. **Portanto**, troque a expressão de nojo pela de curiosidade...”*

- (A) *apresenta oposição de ideias*
- (B) *introduz uma conclusão*
- (C) *acrescenta uma nova informação*
- (D) *estabelece uma comparação*

(b) *“Assim, as pessoas tendem menosprezá-los. Hoje em dia, **porém**, os insetos são consumidos em cerca de 120 países, dos cinco continentes”*

- (A) *apresenta oposição de ideias*
- (B) *introduz uma conclusão*
- (C) *Acrescenta uma nova informação*
- (D) *Estabelece uma comparação*

Considerando como adequadas as respostas da opção B e opção A, respectivamente, o resultado da atividade demonstra a dificuldade dos alunos referente a esse conteúdo: os acertos foram de apenas 19%. Esse resultado se distanciou muito da Prova Brasil/2015, pois o número de acertos naquele instrumento avaliativo foi de 66%.

Em relação à questão 6a, observamos que a maioria, 81%, dos alunos não identificou a função da conjunção no contexto da pergunta, empregada para estabelecer ideia de conclusão. Esse desempenho demonstra expressiva dificuldade na compreensão dos recursos coesivos e, por consequência, na construção de ideias para estabelecer relações lógico-discursivas.

No caso da questão 6b, o emprego da conjunção “porém” teve outro propósito, ou seja, apresentar uma ideia de oposição. O percentual de desacerto

aqui foi idêntico ao da questão anterior, apenas 19% obtiveram êxito. Diante desse dado, recorreremos a Geraldi (1997) para dizer que o trabalho em sala de aula referente à análise linguística precisa ir além da simples correção gramatical, ou seja, deve voltar-se ao estudo da linguagem usada pelo aluno e no contexto em que vive, pois a produção do sentido se constrói num processo dialógico.

No que se refere a esse descritor, desponta-se a necessidade de promover reflexões sobre os sentidos provocados pelo emprego das conjunções ou locuções conjuntivas. É importante, na produção de sentido(s) de um texto, que o aluno perceba as relações significativas provocadas pelo “mas”, “pois”, “no entanto”, “embora”, “se”, entre outros. Essa compreensão, em contrapartida, favorecerá a sua produção textual, quando poderá fazer escolhas, consciente do valor discursivo provocado por esses conectivos.

Entendemos que a leitura de diversos gêneros amplia as habilidades leitoras e a compreensão dos elementos que produzem relações discursivas em um texto. Sendo assim, a prática de leitura deve estar associada à identificação dos recursos coesivos e de sua função.

O resultado de 81% de desacerto nas questões 6a e 6b evidencia que a prática de leitura, interpretação e análise linguística apresenta lacunas que devem ser ampliadas. Nesse sentido, nos questionamos: Nós, professores, estamos desenvolvendo o ensino da leitura voltado para o desenvolvimento das habilidades de leitura linguístico-discursiva que promove a compreensão global do texto associado aos conhecimentos linguísticos? Nesse sentido, destacamos a importância de propormos, nas atividades de análise linguística, análise de conectores como “porém” e “portanto” dentre outros, para que sejam explorados na constituição dos sentidos do texto.

Finalmente, em relação à questão 5 – *Circule os numerais que aparecem no texto. Qual é a função desses numerais?* – esta tinha como propósito explorar o emprego excessivo dessa classe de palavras no texto, atentando para a necessidade de seu emprego na constituição do(s) sentido(s) pretendido(s) pelo autor. Especificamente, não explora nenhum descritor. Nesse quesito, apenas 39% dos alunos atenderam ao solicitado.

A avaliação realizada em 2016 priorizou questões subjetivas que exigiam do aluno a habilidade de ler, interpretar, compreender na perspectiva interacionista discursiva e a correção da prova foi realizada questão por questão, considerando

equívocos e acertos.

As análises de todas as atividades permitiram-nos perceber, entre outras coisas, a dificuldade dos alunos quando precisam apresentar suas respostas discursivamente. Parece que lhes faltam, por um lado, palavras ou o que dizer. As respostas, quando construídas, organizam-se de forma desestruturada, cabendo a nós, um esforço para torná-las coerentes e aceitáveis. Por outro lado, reconhecemos que as atividades de leitura apresentaram um grau de dificuldade maior, se comparadas com aquelas que são efetivamente trabalhadas na sala de aula com alunos de 5º ano.

Constatamos também que as atividades de leitura propostas aos alunos para este estudo foram extensas, as quais exigiam concentração por mais tempo do que estão acostumados. Acreditamos que se as atividades fossem aplicadas em dois momentos, ou seja, em dias diferentes, talvez os alunos tivessem obtido melhor desempenho. Observamos, ainda, que a elaboração de enunciados de algumas questões mostra-se complexa.

Então, se o propósito dessa seção era responder se *É possível (re)avaliar a compreensão leitora dos alunos a partir dos resultados aferidos pela Prova Brasil/2015, recorrendo a outras atividades de leitura, organizadas com questões subjetivas?* Podemos dizer que sim: é possível (re)avaliá-la. E essa outra forma de avaliação, ao mesmo tempo em que confirma alguns dos resultados da Prova Brasil, por outro lado aponta para lacunas na proficiência leitora, destacando que ainda há muito para se trabalhar na escola para a formação de um leitor proficiente e que consiga se colocar responsivamente diante de um texto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa sustentou-se no objetivo geral de *identificar as habilidades de leitura de alunos do 6º ano, avaliados pela Prova Brasil quando estudavam no 5º ano*. Esse interesse foi motivado pelo fato de o município investigado ter avançado 6 pontos percentuais entre 2013 e 2015 e, mais ainda, por ter alcançado, em 2015, o percentual de 95% entre os níveis avançado e proficiente, ou seja, dos 58 alunos avaliados 28 se colocaram além das expectativas (avançado) e 27 com um aprendizado esperado (proficiente). Esses dados nos motivaram a compreendê-los e a reafirmá-los por meio de outro instrumento avaliativo.

Para isso, a pesquisa teve como *corpora*: dados advindos da Prova Brasil/2015, disponibilizados pela Plataforma Devolutiva do Inep e pela Plataforma QEdU, a partir das quais recuperamos o nível de proficiência em que os alunos foram classificados, assim como o desempenho apresentado na avaliação de cada descritor, conforme percentual de acertos; e, resultados obtidos a partir de atividades de leitura aplicadas aos alunos, quando estavam matriculados no 6º ano.

O interesse pela pesquisa foi motivado pelo fato de esses alunos alcançarem o resultado de 8.1 como média do IDEB, classificando o município em primeiro lugar no Estado do Paraná. E, como docente da rede municipal de ensino, tal resultado nos provocou a (re)avaliar esses alunos, recorrendo, em um segundo momento, a atividades de leitura que, embora focalizassem descritores da Prova Brasil, foram organizadas (em sua maioria) por questões subjetivas. Essa análise nos levou ao reconhecimento dos descritores nos quais os alunos demonstraram maior compreensão, em quais apresentaram dificuldades acentuadas e, ao identificá-las, compreendê-las e analisá-las, acreditamos que poderemos contribuir com intervenções necessárias na prática de ensino da leitura.

Na avaliação do Governo Federal, Prova Brasil/2015, os alunos foram classificados, conforme os níveis da escala de proficiência do SAEB, com aprendizagem Proficiente e Avançada, dentro dos critérios estabelecidos pela MRLP (BRASIL, 2011), em relação à leitura. E quando (re)avaliados por meio de outro instrumento, identificamos que as habilidades se aproximam em alguns descritores.

De acordo com o resultado da Prova Brasil/2015, o desempenho dos estudantes do município em estudo foi satisfatório, pois em 12 dos 15 descritores

avaliados, o percentual de acerto foi acima de 60%. Dentre esses, obtiveram índice de acertos superior a 70% nos seguintes descritores: D5, D7, D8 e D13. Isso significa dizer, retomando aqui a primeira pergunta de pesquisa – *Em que habilidades se destacam os alunos que foram avaliados pela Prova Brasil/2015?* – que os alunos se destacaram principalmente nas seguintes habilidades: interpretação de textos não verbais, ou seja, leitura de imagens, demonstrando, assim, o reconhecimento de textos multimodais; identificação, a partir da leitura de um texto, dos principais elementos de uma narrativa; reconhecimento, no texto, dos motivos (causa e consequência) advindos de determinada situação, demarcados entre partes do texto; e percepção de que as palavras são empregadas com a finalidade de causar ironia ou humor. Se considerarmos os resultados acima de 60%, podemos dizer que os alunos apresentaram maiores dificuldades apenas no D10 (45%), D14 (50%) e D15 (41%), os quais avaliam, respectivamente, a compreensão leitora dos estudantes relacionadas à identificação do locutor e do interlocutor; à compreensão e ao reconhecimento do sentido a partir do uso de sinais de pontuação; e à habilidade de compreender e identificar em textos de diferentes gêneros informações que tratam do mesmo tema.

Como a maior parte dos acertos está entre 60 e 70%, questionamos os resultados apresentados pela Plataforma QEdU que ranqueia 49% dos alunos para um nível avançado e 46% para um nível proficiente. Podemos realmente considerar que os alunos avaliados em 2015 apresentam níveis tão satisfatórios de leitura? Será que, como docentes do município, podemos nos acomodar diante desses resultados que estão sendo apresentados? Essas indagações que já nos perseguiram antes mesmo de sistematizar a proposta de pesquisa foram reforçadas a partir da análise atenta que fizemos dos resultados apresentados por cada descritor. E foram tais indagações que nos motivaram a elaborar a segunda pergunta de pesquisa: *É possível (re) avaliar a compreensão leitora dos alunos a partir dos resultados aferidos pela Prova Brasil/2015, recorrendo a outras atividades de leitura, organizadas com questões subjetivas?*

Depois de recorrermos a outro instrumento avaliativo – as atividades de leitura – acreditamos que é possível sim (re)avaliar as habilidades leitoras de alunos do 6º ano, que passaram pela Prova Brasil, no 5º ano (2015). Todavia, quando selecionamos as atividades para aplicar aos alunos do 6º ano, não tínhamos acesso, ainda, aos resultados da Prova Brasil/2015 e, logicamente, não sabíamos em quais

habilidades os alunos tinham se destacado. Sendo assim, optamos pela Unidade Didática elaborada por Esteves e Felizardo (2015) por entendermos que seria envolvente para os alunos e que contemplariam nosso propósito de pesquisa. Todavia, nem todos os descritores foram explorados nessas atividades de leitura e, por isso, não foi possível estabelecer uma relação comparativa para aferir se as habilidades em que se destacaram no 5º ano se confirmariam no 6º ano.

Nas atividades de leitura aplicadas, os alunos apresentaram maior domínio nos descritores: D2, D9 e D14. Logo, os alunos (re)avaliados demonstraram melhor compreensão leitora no que se refere às habilidades de ler um texto e ser capaz de relacionar informações com outras já mencionadas; identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros; e reconhecer efeitos de sentido decorrente do uso de sinais de pontuação. Diante desse resultado, e considerando que a leitura possibilita a interação discursiva, a qual exige conhecimentos que vão além dos descritores contemplados nas MRLP da Prova Brasil, observamos que os alunos, nessas atividades de leitura, conseguiram atender satisfatoriamente ao que foi solicitado em muitas das questões. Contudo, também nessas atividades alguns resultados se destacaram devido ao grau de dificuldades apresentado pelos alunos. Assim como na Prova Brasil, os alunos apresentaram dificuldades para lidar com as habilidades exigidas pelo D10 e pelo D15, e ainda pelo D12 que avalia a leitura relacionada aos aspectos coesivos, marcadas por conjunções e advérbios.

A partir dos resultados apresentados pelos dois instrumentos avaliativos ficou evidente que as habilidades leitoras até então desenvolvidas pelos alunos, embora tenham se destacado positivamente na PB, não podem ser consideradas suficientes. Para se alcançar a proficiência necessária a fim de atuar e agir no mundo ou em práticas letradas contemporâneas entendemos que, como docentes de LP, devemos promover, nas aulas dessa disciplina, práticas constantes de leitura que possibilitem ampliar o reconhecimento dos gêneros discursivos, os quais contribuem com a formação do sujeito crítico e participativo na sociedade.

Os resultados apontam ainda para a necessidade de os descritores serem abordados, na sala de aula, por meio de diferentes atividades, que extrapolem os moldes da Prova Brasil, de modo que os alunos desenvolvam e ampliem suas habilidades discursivas de leitura por meio de práticas efetivas realizadas em sala de aula. Falta-lhes um maior domínio discursivo do texto, de modo que possam colocar-

se como interlocutores, dialogando, dentro de um processo interativo em que autor-texto-leitor se completam.

A partir deste estudo entendemos que será possível realizar reflexões junto ao município investigado sobre as habilidades de leitura que precisam ser consolidadas, independente da metodologia empregada na avaliação e dos resultados advindos da Prova Brasil. Como docentes do ensino fundamental, anos iniciais, podemos ampliar as estratégias de ensino da leitura e contribuirmos na formação de leitores proficientes, capazes de ler, interpretar e interagir positivamente nas mais diversas situações e contextos.

Além disso, nosso estudo poderá contribuir, também, com a formação do professor de LP, haja vista que esta é necessária para que possamos atuar como mediadores do processo de ensino e aprendizagem. O conhecimento referente às habilidades que geram a proficiência em leitura poderá refletir numa prática de sala de aula que considere habilidades desenvolvidas pelos alunos e aquelas que necessitam ampliar e desenvolver.

Contudo, apesar dessas contribuições, entendemos a provisoriedade deste estudo de caso e a necessidade de pesquisas subsequentes, que considerem, entre outras coisas, a leitura como uma prática discursiva, o conhecimento do professor em relação a essa prática discursiva e aos descritores da Prova Brasil, e a elaboração de atividades de leitura que promovam a interação discursiva. Precisamos, ainda, desenvolver estudos que contemplem a formação de um sujeito social, crítico, reflexivo e atuante, capaz de interagir dialogicamente e que focalize, também, as várias possibilidades de avaliação da leitura, já que o ensino dessa prática precisa ser reavaliado constantemente.

REFERÊNCIAS

ALVES, Andresa Guedes Kaminski. **Uma experiência de formação continuada com professores de língua portuguesa: um olhar para os conceitos de linguagem e de leitura.** 2012. Dissertação (Mestrado em Letras). Programa de Pós-graduação em Letras - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel.

ALVES, Andressa Guedes Kaminski et al. A Leitura de textos Narrativos: em foco os elementos que constroem e dão sentido à narrativa. In: COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição *et al.* (Orgs.). **Descritores da Prova Brasil (5º ano): Estudos e Proposições Didáticas.** São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2014. p. 191-221.

AMOP, Associação dos Municípios do Oeste do Paraná. Departamento de Educação. **Currículo Básico para a Escola Pública Municipal: Educação Infantil e Ensino Fundamental - Anos Iniciais.** Cascavel: Assoeste, 2015.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Etnografia da prática escolar.** 17. ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.

ARAUJO, Carlos Henrique; LUZIO, Nildo. **Avaliação da educação básica em busca da qualidade e equidade no Brasil.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira- Inep/MEC, 2005.

BARREIROS, Ruth Ceccon Barreiros. A leitura nos estudos linguísticos e literários: Cenário Teórico. In: COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição (Org.). **Práticas Sociais de Linguagem.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015. p.77- 142.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: Introdução a pesquisa qualitativa.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BAKHTIN, Mikhail. **A estética da criação verbal.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL, Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Nota Explicativa – Resultados Prova Brasil 2013.** Brasília: INEP, 2013. Disponível em http://download.inep.gov.br/mailling/2014/nota_explicativa_prova_brasil_2013.pdf. Pesquisado em 12 dez 2016.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **PDE: Prova Brasil: Plano de desenvolvimento da Educação.** Brasília: MEC, 2011.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares nacionais: Língua Portuguesa.** v. 2. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CASARIL, Marina. **Prova Brasil: uma reflexão sobre a concepção de Letramento.** 2014. Dissertação (Mestrado em Letras). Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

CASTELA, Greice da Silva. Concepções de Leitura no Ensino de Línguas. **Revista Línguas & Letras**. Edição especial XIX CELLIP. Cascavel-PR: EDUNIOESTE, p. 35-60, 1º semestre/ 2011.

_____; OLIVEIRA, Ilda de Fátima de Lourdes. Identificação do gênero, do tema e da finalidade do texto em uma leitura. In: COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição et al. (Orgs.). **Descritores da Prova Brasil (5º ano)**: Estudos e Proposições Didáticas. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2014. p. 91-110.

CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth; DAGA, Aline Cassol; DIAS, Sabatha Catoia. Intersubjetividade e intrassubjetividade no ato de ler: a formação de leitores na educação básica. **Calidoscópico** v. 12 n. 2, p. 226-238, mai/ago 2014.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição; RODRIGUES, Rosângela Hammes. A presença de elementos dialógicos nos encaminhamentos de ensino e aprendizagem de produção de textos na escola. In: SELLA, Aparecida Feolla; RODRIGUES, Rosângela Hammes; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição (Orgs.). **Contextos escolares de fronteira**: resultados de pesquisas interinstitucionais. Cascavel-PR: EDUNIOESTE; Londrina-PR: EDUEL, 2016. p.63-80

_____. (Org.). **Atividades de Leitura e de Análise Linguística**: 5º ano Cascavel-PR: ASSOESTE, 2015. Caderno Pedagógico. 01.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição; BARREIROS, Ruth Ceccon. Concepções e capacidades de leitura para o letramento. In: COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição et al. (Orgs.). **Descritores da Prova Brasil (5º ano)**: Estudos e Proposições Didáticas. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2014. p. 19-42.

_____. Apresentando e contextualizando a proposta. In: COSTA-HÜBES, Terezinha da conceição et al (Orgs.). **Descritores da Prova Brasil (5º ano)**: estudos e proposições didáticas. São Carlos-SP: Pedro & João Editores, 2014.p.7-18.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Editores). **Handbook of qualitative research**. 2. ed. Thousand Oaks, Califórnia: Sage Publications, 2001.

DUARTE, Raimunda Dias. A proficiência em Leitura e Escrita: Os Dados Oficiais e os Dados Reais. **Anais...** 5º Encontro Internacional SBEC. UFPA, 2012.

ESTEVES, Leliane Regina Ortega; FELIZARDO, Silvia. Leitura e análise linguística de um texto do Gênero “reportagem científica”. In: COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. (Org.). **Atividades de Leitura e de Análise Linguística**: 5º ano Cascavel-PR: ASSOESTE, 2015. Caderno Pedagógico 01. p.19-26.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & Diálogo**: as ideias Linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

FABRÍCIO, Branca Falabella. Linguística Aplicada como espaço de desaprendizagem: redescritção em curso. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Por**

uma Linguística Aplicada Indisciplinar. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.p.45-66.

FAILLA, Zoara. Leitura dos “retratos” do comportamento leitor do brasileiro. In: _____. (Org.) **Retratos da Leitura No Brasil 3**. 3. ed. São Paulo: Instituto Pro-livro, 2012. p. 20-54.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 46. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FLICK, Uwe. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artemed, 2009.

FUZA, Ângela Francine; MENEGASSI, Renilson José. Características e exemplos da responsividade na Prova Brasil. **Revista Pitágoras**, vol. 02, 2011.

FUZA, Ângela Francine. **O Conceito de leitura na Prova Brasil**: 2010. Dissertação (Mestrado em Letras). Programa de Pós-graduação em Letras - Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

GARCEZ, Pedro de Moraes; SCHULZ, Lia. Olhares circunstanciados: etnografia da Linguagem e pesquisa em Linguística Aplicada no Brasil. **Revista D.E.L.T.A.**, vol. 31 – especial, p. 1-34, 2015.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GEDOZ, Sueli; BUSSE, Sanimar. A pontuação e seus efeitos de sentido: Elementos para a leitura. In: COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição et al. (Orgs.). **Descritores da Prova Brasil (5º ano)**: Estudos e Proposições Didáticas. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2014. p. 243-262.

GRECO, Eliana Alves; GUIMARAES, Tânia Braga. (Orgs.) **Leitura**: aspectos teóricos e práticos. Maringá: Eduem, 2010.

GUIMARÃES, Tânia Braga. Recursos expressivos e a construção de sentidos na leitura. In: GRECO, Eliana Alves; GUIMARAES, Tânia Braga (Orgs.). **Leitura**: aspectos teóricos e práticos. Maringá: Eduem, 2010. p. 77-97.

HOPPE, Márcia Cristina; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Concepções de Leitura na Educação Básica e sua Relação com a Prova Brasil. **Anais...** XI jornada do HISTEDBR. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2013.

_____; SWIDERSKI, Rosiane Moreira da Silva; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. O que é fato? O que é opinião? Traçando um Paralelo. In: COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição et al. (Orgs.). **Descritores da Prova Brasil (5º ano)**: Estudos e Proposições Didáticas. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2014. p. 283-300.

_____. **Concepções de leitura dos professores:** Possíveis relações com resultados da Prova Brasil. 2015. Dissertação (Mestrado em Letras). Programa de Pós-graduação em Letras – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2015a.

_____. Concepções de leitura e a Prova Brasil. In: COSTA-HÜBES, Terezinha da C. ROSA, da Corrêa Douglas (Orgs.). **A Pesquisa na Educação Básica:** Um Olhar para a leitura, a escrita e os gêneros discursivos na sala de aula. Campinas, SP: Pontes Editoriais, 2015b. p. 67- 96.

KLEIMAN, Angela. **Leitura ensino e pesquisa.** 4. ed. Campinas, SP: Pontes editores, 2011.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender:** Os sentidos do texto. 3. ed. 3. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2010.

KOCH, Ingedore Villaça. **Desvendando os segredos do texto.** São Paulo. Cortez, 2002.

LUFT, Celso Pedro. **Minidicionário Luft.** 2. ed. Impressão. São Paulo: Ática, 2000.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Pesquisa em Educação:** Abordagens Qualitativas. São Paulo: E.P.U. Editora Pedagógica e Universitária, 2012.

LUCKESI, Cipriano et al. Processo de leitura crítica da palavra escrita. In: _____. **Fazer universidade:** uma proposta metodológica. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1997. p. 144-153.

MARCUSCHI, Antônio Luiz. **A produção textual, análise de gêneros e compreensão.** 3. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura.** 13ª reimpr. da 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

MENEGASSI, Renilson José. Estratégias de leitura. In: MENEGASSI, Renilson José (Org.). **Leitura e Ensino.** 2. ed. Maringá: UEM, 2010a. p. 41-64.

_____. Avaliação de leitura. In: MENEGASSI, Renilson José (Org.) **Leitura e Ensino.** 2. ed. Maringá: UEM, 2010b. p. 87-106.

_____. O Leitor e o processo de leitura. In: GREGO, Eliana Alves, GUIMARÃES, Tania Braga. (Org.) **Leitura: aspectos teóricos e práticos.** Maringá: UEM, 2010c. p. 35-60.

_____. Perguntas de leitura. In: MENEGASSI, Renilson José (Org.) **Leitura e Ensino.** 2. ed. Maringá: UEM, 2010d. p.167-189.

_____; ANGELO Cristiane Malinoski Pianaro. Conceitos de leitura. In: MENEGASSI, Renilson José (Org.) **Leitura e Ensino**. 2.ed. Maringá: UEM, 2010.p. 15-39.

_____; FUZA, Angela Francine. O Conceito de Leitura nos Documentos Oficiais. **SIGNUM: Estud. Ling.**, Londrina, n. 13/2, p. 315-336, dez. 2010.

_____; SILVA, Ana Maria da. Procedimentos para avaliação de ensino fundamental: Influências da Prova Brasil. **Revista Entretextos**, Londrina, v. 10, n. 1, p. 264-284, jan./jun. 2010.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Uma Linguística Aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguística aplicado. In: _____. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008a. p.13-44.

_____. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: _____. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008b. p. 85-108.

OLIVEIRA, Ilda de Fátima de Lourdes. **Concepções de leitura e formação continuada**: implicações na prática docente. 2013. Dissertação (Mestrado em Letras) Programa de Pós Graduação em Letras – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, Paraná.

PROJETO Qualidade em Educação do Município de Serranópolis do Iguaçu. Gestão Municipal 2013-2016.

RIBEIRO, Otani Bruna; SANTOS, Maricélia Nunes dos. Humor e ironia como item de avaliação na Prova Brasil de Língua Portuguesa. In: COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição et al. (Orgs.). **Descritores da Prova Brasil (5º ano)**: Estudos e Proposições Didáticas. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2014. p. 223-241.

RODRIGUES, Rosângela Hammes; CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth. **Linguística Aplicada**. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011.

ROJO, Roxane. Letramento e capacidades de leitura para a cidadania. In: FREITAS, Maria Tereza de Assunção; COSTA, Sérgio Roberto. (Orgs). **Leitura e escrita na formação de professores**. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, 2002. p.2-12.

_____. **Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo, Parábola editorial, 2009.

ROSA, Douglas Corrêa; TEIXEIRA, Fernanda Vaz C. S; CASARIL, Marina. A (relevância da) leitura de textos não verbais. In: COSTA-HÜBES, Terezinha a Conceição et al. (Orgs.) **Descritores da Prova Brasil (5º ano)**: estudos e proposições didáticas. São Carlos-SP: Pedro & João Editores, 2014. p. 111-144.

SARAIVA, Mônica de Araújo; ROSA, Douglas Correa da. A leitura como ato de decodificar. In: COSTA-HÜBES, Terezinha a Conceição et al. (Orgs.) **Descritores da Prova Brasil (5º ano):** estudos e proposições didáticas. São Carlos-SP: Pedro & João Editores, 2014. p. 45-64.

SIMIONI, Claudete; ZAGO, Lauciane Piovesan. Procedimentos de leitura: inferências. In: COSTA-HÜBES, Terezinha a Conceição et al. (Orgs.) **Descritores da Prova Brasil (5º ano):** estudos e proposições didáticas. São Carlos-SP: Pedro & João Editores, 2014. p. 65-90.

SILVA, Kleber Aparecido da; SANTOS, Leandra Ines Seganfredo; JUSTINA, Olandina Della. Entrevista com Kanavillil Rajagopalan: Ponderações Sobre Linguística Aplicada, Política Linguística e Ensino-Aprendizagem. **Revista de Letras Norte@mentos - Estudos Linguísticos**, Sinop, n.8, v.4, p. 75-81, jul./dez.2011.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SWIDERSKI, Rosiane Moreira da Silva; PEDRO, Fernanda Sacamori Candido; HOPPE Márcia Cristina. Variação Linguística: As marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor. In: COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição et al. (Orgs.). **Descritores da Prova Brasil (5º ano):** Estudos e Proposições Didáticas. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2014. p. 263-283.

TAVARES-ZUKOWSKI, Cristina. Teoria da resposta ao Item: Uma análise crítica dos pressupostos epistemológicos. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 24, p. 54-76, Jan./abr.2013.

TELLES, João A. “É pesquisa, é? AH, não quero, bem!” Sobre a pesquisa acadêmica e sua relação com a Prática do Professor de Línguas. **Linguagem & Ensino**, Vol. 5, nº 2, p. 91-116, 2002.

ZAGO, Lauciane Piovezan. **Repensando a(s) concepção(ões) de leitura na formação Continuada:** implicações (ou não) no processo de (re)organização da prática pedagógica. 2012. Dissertação (Mestrado em Letras). Programa de Pós-graduação em Letras - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel.

ANEXOS

Anexo 01 – Termo de Ciência



COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO PRESIDENTE KENNEDY
ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO
Bairro Flor da Serra - Serranópolis do Iguaçu
Email: sigckennedy@seed.pr.gov.br
Fone:32361158

TERMO DE CIÊNCIA

Eu, Ana Paula Esser Pastre, Diretora do Colégio Estadual do Campo Presidente Kennedy Ensino Fundamental e Médio, do município de Serranópolis do Iguaçu - PR, autorizo a pesquisadora Diana Maria Schenatto Bertin, RG 5.022.432-5, aluna regular do Programa de Pós-Graduação *Stricto Senso* em Letras, área de concentração em Linguagem e Sociedade, Nível de Doutorado, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, sob a orientação da **Profª Drª Terezinha da Conceição Costa-Hübes**, a realizar pesquisas com os alunos da turma do 6º ano A, período matutino, na disciplina de Língua Portuguesa, por meio da aplicação de uma Unidade Didática voltada para a leitura, com o objetivo de **investigar o nível de proficiência leitora desses alunos que passaram pela Prova Brasil no 5º ano, em 2015.**

ANA PAULA ESSER PASTRE
RG: 9.980.102-6 - Diretora
Res. 741/2016 DOE 04/03/2016

Nome completo e assinatura, sob carimbo



COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO PEDRO AMÉRICO
ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO
 Rua Marechal Castelo Branco, 695
 Jardinópolis, Serranópolis do Iguaçu – PR
 e-mail: siqcpedroamerico@seed.pr.gov.br
 Fone/Fax (45) 3236-1125 CEP: 85885-000

TERMO DE CIÊNCIA

Eu, Daniel Grassi, Diretor(a) do Colégio Estadual do Campo Pedro Américo – Ensino Fundamental e Médio, do município de Serranópolis do Iguaçu - PR, autorizo a pesquisadora Diana Maria Schenatto Bertin, RG5.022.432-5, aluna regular do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras, área de concentração em Linguagem e Sociedade, Nível de Doutorado, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, sob a orientação da **Profª Drª Terezinha da Conceição Costa-Hübes**, a realizar pesquisas com os alunos da turma do 6º ano A, período matutino, na disciplina de Língua Portuguesa, por meio da aplicação de uma Unidade Didática voltada para a leitura, com o objetivo de **investigar o nível de proficiência leitora desses alunos que passaram pela Prova Brasil no 5º ano, em 2015.**

DANIEL GRASSI
 DIRETOR - RG: 8.062.754-8
 Res. 741/2015 (DOF 04/03/2016)


 Daniel Grassi

COL. EST. DO CAMPO PEDRO AMÉRICO
 ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO
 Rua Marechal Castelo Branco, nº 695
 CEP: 85885-000 TEL/FAX: (45) 3236-1125
 SERRANÓPOLIS DO IGUAÇU - PR

Anexo 02 - Temo de Consentimento



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Título do Projeto: **PROFICIÊNCIA EM LEITURA E PROVA BRASIL: (RE)SIGNIFICAÇÃO**

Pesquisadora responsável e colaboradora:
 Terezinha da Conceição Costa-Hübes – (45) 9982-8025
 Diana Maria Schenatto Bertin – (45)91486515

Convidamos a Professora Bárbara May a conceder-nos espaço em sua turma de 6º ano A, período matutino para aplicarmos uma Unidade Didática voltada para a leitura e os descritores da Prova Brasil, com o objetivo de **Investigar o nível de proficiência leitora desses alunos que passaram pela Prova Brasil no 5º ano, em 2015**. Para isso, pedimos seu consentimento para geração de dados que resultará das atividades desenvolvidas por esses alunos, as quais serão por nós analisadas. Comprometemos em usar esses dados exclusivamente para fins científicos, prezando pela ética e zelando, tanto pela moral da escola quanto dos alunos envolvidos. Destacamos, porém, que o professor, por nos ceder esse espaço, não pagará nem receberá nada por permitir a pesquisa; e que a participação dos envolvidos no projeto poderá ser cancelada a qualquer momento que julgarem necessário. A pesquisadora responsável e a colaboradora de pesquisa estão à disposição nos respectivos telefones: (45) 9982-8025 e (45)91486515 para dar informações ou notificar qualquer acontecimento sobre a pesquisa. Declaramos ainda que este documento será entregue em duas vias, sendo que uma delas ficará com o professor. Destacamos, também, que não há riscos associados à participação, no entanto, se houver algum tipo de desconforto durante a pesquisa, dúvida ou relato de algum acontecimento, a pesquisadora poderá ser contatada a qualquer momento.

Declaro estar ciente do exposto e desejo ceder parte de minhas aulas para que a pesquisa seja desenvolvida.

Nome do (a) Professor (a): Bárbara May

Assinatura: Bárbara May 20/05/2016

Eu, **Diana Maria Schenatto Bertin**, declaro que forneci todas as informações do projeto ao participante e/ou responsável.



Universidade Estadual do Oeste do Paraná
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM LETRAS, NÍVEL DE MESTRADO E DOUTORADO – ÁREA DE
CONCENTRAÇÃO LINGUAGEM E SOCIEDADE
Campus de Cascavel

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Título do Projeto: **PROFICIÊNCIA EM LEITURA E PROVA BRASIL:
(RE)SIGNIFICAÇÃO**

Pesquisadora responsável e colaboradora:
Terezinha da Conceição Costa-Hübes – (45) 9982-8025
Diana Maria Schenatto Bertin – (45)91486515

Convidamos a Professora Sirlei Marisa Conrath Utzig a conceder-nos espaço em sua turma de 6º ano A, período matutino para aplicarmos uma Unidade Didática voltada para a leitura e os descritores da Prova Brasil, com o objetivo de **Investigar o nível de proficiência leitora desses alunos que passaram pela Prova Brasil no 5º ano, em 2015**. Para isso, pedimos seu consentimento para geração de dados que resultará das atividades desenvolvidas por esses alunos, as quais serão por nós analisadas. Comprometemos em usar esses dados exclusivamente para fins científicos, prezando pela ética e zelando, tanto pela moral da escola quanto dos alunos envolvidos. Destacamos, porém, que o professor, por nos ceder esses espaço, não pagará nem receberá nada por permitir a pesquisa; e que a participação dos envolvidos no projeto poderá ser cancelada a qualquer momento que julgarem necessário. A pesquisadora responsável e a colaboradora de pesquisa estão à disposição nos respectivos telefones: (45) 9982-8025 e (45)91486515 para dar informações ou notificar qualquer acontecimento sobre a pesquisa. Declaramos ainda que este documento será entregue em duas vias, sendo que uma delas ficará com o professor. Destacamos, também, que não há riscos associados à participação, no entanto, se houver algum tipo de desconforto durante a pesquisa, dúvida ou relato de algum acontecimento, a pesquisadora poderá ser contatada a qualquer momento.

Declaro estar ciente do exposto e desejo ceder parte de minhas aulas para que a pesquisa seja desenvolvida.

Nome do (a) Professor (a): Sirlei Marisa Conrath Utzig

Assinatura: Sirlei m. C. Utzig 24/05/16

Eu, **Diana Maria Schenatto Bertin**, declaro que forneci todas as informações do projeto ao participante e/ou responsável.

Anexo 03 – Atividades de leitura

ESTEVES, Leliane Regina Ortega; FELIZARDO, Silvia. Leitura e análise linguística de um texto do Gênero “reportagem científica”. In: COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. (Org.). **Atividades de Leitura e de Análise Linguística: 5º ano** Cascavel-PR: ASSOESTE, 2015. Caderno Pedagógico 01. p.19-26.

LEITURA E ANÁLISE LINGUÍSTICA DE UM TEXTO DO GÊNERO “REPORTAGEM CIENTÍFICA”
--

NOME:.....

ANO:

Questões que antecedem à leitura do texto
--

1) Lendo o título “*Insetos no Cardápio*”, levante hipóteses sobre quais assuntos serão tratados no texto.

2) O que significa a palavra **cardápio**? O que essa palavra sugere no título do texto?

3) Considerando a palavra bicho no subtítulo “**Você colocaria esses bichos no seu prato?**”, que “bichos” você acha que aparecerão durante o texto? _____

Texto1

Leitura do texto

Insetos no cardápio**Você colocaria esses bichos no seu prato?**

Mosca, barata, gafanhoto, abelha, besouro... Todos esses animais têm algo em comum: são insetos. Mas isso todo mundo sabe. O que muita gente nem desconfia é que eles podem servir de alimento e são considerados deliciosos quitutes em vários países.

Não acredita? Pois saiba que até em algumas regiões do Brasil muitas pessoas comem insetos. Portanto, troque a expressão de nojo pela de curiosidade e embarque nessa leitura que deixaria muita gente pelo mundo com água na boca!

O uso de insetos como alimento pelo ser humano é um hábito antigo: na pré-história, já havia pessoas que se alimentavam desses animais. Comer insetos, porém, não é algo que todo mundo faz. Para certas culturas, como a de alguns países das Américas e da Europa, comer insetos é visto como uma prática "primitiva", sobretudo nas regiões do mundo em que a população é mais rica.

Além disso, há a ideia de que esses animais sejam nocivos, nojentos e transmissores de doenças. Assim, as pessoas tendem a menosprezá-los. Hoje em dia, porém, os insetos são consumidos em cerca de 120 países, dos cinco continentes. Eles estão à venda nos mercados populares das pequenas cidades ou presentes no cardápio de restaurantes de luxo nos grandes centros.

Das centenas de milhares de espécies de insetos já catalogadas pelos cientistas, mais de 1.200 são utilizadas como alimento por cerca de três mil povos do planeta. Esses animais são consumidos nos mais diferentes estágios de desenvolvimento: de algumas espécies, são comidos os ovos; de outras, as larvas; de outras, o inseto adulto.

Mas o que os insetos têm de tão especial para que alguém queira comê-los? Quando olhamos um gafanhoto, ele não parece muito apetitoso. Porém, insetos como ele têm mais proteína do que animais como o boi e a galinha. Para você ter uma ideia, 100 gramas de formigas, por exemplo, têm o dobro de proteína de 100 gramas de carne de peixe, frango ou boi. E a proteína é indispensável na alimentação humana!

Pesquisas indicam também que os insetos oferecem ao nosso corpo a energia necessária para fazer as mais diversas tarefas. Cem gramas de cupins, por exemplo, fornecem 561 calorias, quando um ser humano precisa de cerca de 2.000 calorias diárias para viver. O tipo de gordura presente nos insetos também faz bem à saúde.

Mas é bom deixar claro: nem todas as espécies de insetos são apropriadas para o consumo humano. Várias devem ser evitadas, pois trazem em seu corpo toxinas que extraem das plantas ou que produzem por si só.

Fonte: Eraldo Medeiros Costa Neto, Departamento de Ciências Biológicas, Universidade Estadual de Feira de Santana. Disponível em:
<http://chc.cienciahoje.uol.com.br/categoria/novidades/bau-da-chc/>. Acessado em 30/jun/2014

CONTEXTO DE PRODUÇÃO E FINALIDADE DO GÊNERO

1- Quem produziu esse texto? Onde aparece o nome do autor?

2- Informe-se sobre o autor lendo o texto 2 que segue:

Texto 2

Eraldo Medeiros Costa Neto

Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/2521953264550977>

Possui graduação pela Universidade Federal de Alagoas (1994), mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente pela Universidade Federal de Alagoas (1998) e doutorado em Ecologia e Recursos Naturais pela Universidade Federal de São Carlos (2003). [...] Professor Pleno lotado no Departamento de Ciências Biológicas da Universidade Estadual de Feira de Santana [...] Professor orientador nos seguintes programas de pós-graduação: Zoologia (UEFS), Zoologia (UESC), Ciências Ambientais (UFOB) e Biotecnologia (UEFS). Tem experiência na área de Ecologia e Recursos Naturais, com ênfase em Ecologia Aplicada [...] (Texto informado pelo autor)

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?metodo=apresentar&id=K4790802D8>

- a) Segundo informações repassadas no texto 2, o autor dispõe de conhecimentos suficientes para escrever o texto “Insetos no cardápio”? Por quê?
- _____
- b) O texto 2 apresenta toda a formação acadêmica do autor. O que você achou? Converse com seu professor sobre palavras e expressões que você ainda não conhece.
- _____
- 3 Onde o texto 1 “Insetos no cardápio” foi publicado?
- _____
- 4 Considerando o veículo de circulação, para que tipo de leitor esse texto foi produzido?
- _____
- 5 O texto “Insetos no cardápio” é uma reportagem científica. Qual a finalidade desse tipo de reportagem?
- _____
- 6 Onde podem ser publicados textos desse gênero?
- _____
- 7 O que geralmente se escreve em uma reportagem científica?
- _____
- 8 Quem, normalmente, escreve esse tipo de reportagem?
- _____
- 9 A finalidade do texto “Insetos no cardápio” é:
- (D) **Descrever** como são as receitas com insetos.
- (E) **Convencer** as pessoas a colocarem insetos em suas refeições.
- (F) **Apresentar informações** sobre o consumo de insetos.
- (G) **Contar uma história** sobre insetos.

COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO DO TEXTO

- 1) Após a leitura do texto 1 responda: suas hipóteses sobre o texto se confirmaram? Comprove com passagens do texto:
- _____
- 2) A palavra cardápio foi utilizada da maneira como você imaginou? Justifique.
- _____

- 3) O questionamento do subtítulo foi respondido no decorrer do texto 1? Para quem essa pergunta foi direcionada?
-
-
- 4) De que tipo de cardápio trata o texto 1?
-
-
- 5) Segundo o texto 1, quais seriam as vantagens de se consumir esse tipo de cardápio?
-
-
- 6) De acordo com o texto, os insetos, geralmente, são consumidos em que estágio de desenvolvimento:
- (E) Apenas quando se tornam adultos, porque têm mais nutrientes;
- (F) No período em que são apenas larvas, pois é mais fácil de serem engolidos;
- (G) Enquanto são ovos e ainda não adquiriram um aspecto ruim;
- (H) Dependendo da espécie são comidos os ovos; de outras, as larvas e de outras, o inseto adulto.
- 7) Quais são os animais citados no texto 1? Com que objetivo eles foram citados?
-
-
- 8) Todas as espécies de insetos podem ser consumidas? Por quê?
-
-
- 9) Observe o trecho:
- “Portanto, troque a expressão de nojo pela de curiosidade e **embarque** nessa leitura que deixaria muita gente pelo mundo com água na boca!”*
- Qual é o sentido da palavra “**embarque**” nesse contexto?
-
-
- 10) No quarto parágrafo encontramos o trecho “Assim, as pessoas tendem a **menosprezá-los**”. Assinale o sentido da palavra “**menosprezar**” nesta parte do texto:
- (A) Prejudicar os insetos.
- (B) Desprezar os insetos.
- (C) Esquecer os insetos.
- (D) Humilhar os insetos.
- 11) Releia o trecho primeiro parágrafo:
- “Mosca, barata, gafanhoto, abelha, besouro... Todos esses animais têm algo em comum: são insetos. Mas isso todo mundo sabe. O que muita gente nem desconfia é que eles podem servir de alimento e são considerados deliciosos **quitutes** em vários países.”*
- O que significa a palavra “quitutes”? Por que ela foi empregada neste parágrafo?
-
-
- 12) Em sua região é comum o consumo do cardápio exposto no texto 1? Por qual motivo?
-
-
- 13) Por que a expressão “pré-história” aparece no trecho seguinte? A que área do conhecimento essa expressão está ligada?
- “O uso de insetos como alimento pelo ser humano é um hábito antigo: na **pré-história**, já havia pessoas que se alimentavam desses animais.”*
-
-
- 14) Para compreender a reportagem científica são necessários conhecimentos do campo da Ciência? Por quê?
-
-

- 15) Em que outros contextos a palavra “cardápio”, que aparece no texto 1, é utilizada? Cite exemplo(s):

- 16) Qual foi a ideia principal desenvolvida pelo autor no texto 1?

Comparação de informações entre textos

- 1 - Leia o texto abaixo e depois responda as questões de “a” até “e”:

Texto 3

Pizza com larvas de besouro e mosca

Ingredientes

- 1 disco de pizza
- 25 g de larvas de besouro
- 25 g de larvas de mosca
- 15 ml de azeite de oliva
- 60 g de ‘muçarela’
- Coentro

Modo de preparo

Coloque as larvas de besouro e mosca sobre a pizza e acrescente o coentro. Cubra com a ‘muçarela’ cortada, regue com azeite de oliva e asse em forno pré-aquecido a 180° C. Sirva depois que o queijo dourar e derreter.

É gostoso?

Entre todos os bichos que mostramos, as larvas de besouro são as mais gostosas. Elas lembram nozes. Além disso, larvas de mosca, que são bem salgadas, podem ser um bom aperitivo para combinar com cerveja.

Fonte: <http://super.abril.com.br/alimentacao/voce-deve-comecar-comer-insetos-730304.shtml>

- a) O texto 3 pertence a qual gênero discursivo? O que comprova isso?
-
-
- b) Quais são as semelhanças entre o texto 1 “Insetos no cardápio” e o texto 3 “Pizza com larvas de besouro e mosca”? E quais são as diferenças?
-
-
- c) O texto 1 e o texto 3 destinam-se aos mesmos tipos de leitores? Por quê?
-
-
- d) Depois de ler os textos, você comeria algum dos insetos mencionados? Por quê?
-
-
- e) Você acha que poderíamos utilizar o cardápio citado pelo texto 1 diariamente? Justifique.
-
-

Análise Linguística

1) “Mosca, barata, gafanhoto, abelha, besouro...”. Por que o autor utiliza reticências (...) nesta parte do texto?

2) O pronome “eles” no primeiro parágrafo, “O que muita gente nem desconfia é que eles podem servir de alimento”, foi empregado para evitar a repetição de qual palavra?

3) A palavra “inseto” aparece diversas vezes no texto. Por quê?

4) Quais palavras foram utilizadas para se referir a insetos no quarto parágrafo?

Além disso, há a ideia de que esses animais sejam nocivos, nojentos e transmissores de doenças. Assim, as pessoas tendem a menosprezá-los. Hoje em dia, porém, os insetos são consumidos em cerca de 120 países, dos cinco continentes. Eles estão à venda nos mercados populares das pequenas cidades ou presentes no cardápio de restaurantes de luxo nos grandes centros.

5) Circule os numerais que aparecem no texto. Qual é a função desses numerais?

6) As conjunções são palavras que servem para ligar, conectar termos e frases, concedendo significado ao texto. Assinale o sentido determinado pela conjunção em destaque.

a) “Pois saiba que até em algumas regiões do Brasil muitas pessoas comem insetos. **Portanto**, troque a expressão de nojo pela de curiosidade...”

- (A) Apresenta oposição de ideias.
- (B) Introduz uma conclusão.
- (C) Acrescenta uma nova informação.
- (D) Estabelece uma comparação.

b) “Assim, as pessoas tendem a menosprezá-los. Hoje em dia, **porém**, os insetos são consumidos em cerca de 120 países, dos cinco continentes.”

- (A) Apresenta oposição de ideias.
- (B) Introduz uma conclusão.
- (C) Acrescenta uma nova informação.
- (D) Estabelece uma comparação.

7) Qual é a função do ponto de interrogação (?) na expressão “Não acredita?” no segundo parágrafo?
