



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ  
CAMPUS DE FOZ DO IGUAÇU  
CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E SAÚDE – CELS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*  
NÍVEL DE MESTRADO EM ENSINO  
DANIELLE SEVERO SCHERER**

**DIVERSIDADE LINGUÍSTICA E PADRONIZAÇÃO AVALIATIVA NO ENSINO  
INICIAL DA LEITURA E DA ESCRITA: CRÍTICA VYGOTSKYANA DO SISTEMA  
DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (SAEB)**

**FOZ DO IGUAÇU - PR  
2020**

**DANIELLE SEVERO SCHERER**

**DIVERSIDADE LINGUÍSTICA E PADRONIZAÇÃO AVALIATIVA NO ENSINO  
INICIAL DA LEITURA E DA ESCRITA: CRÍTICA VYGOTSKYANA DO SISTEMA  
DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (SAEB)**

Dissertação apresentada ao Programa de  
Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino,  
Nível Mestrado, da UNIOESTE,  
Orientadora: Prof. Dra. Tamara Cardoso  
André

**FOZ DO IGUAÇU - PR**

**2020**

## FICHA CATALOGRÁFICA

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

Scherer, Danielle Severo

Diversidade linguística e padronização avaliativa no ensino inicial da leitura e da escrita : crítica vygotskyana do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) / Danielle Severo Scherer; orientador(a), Tamara Cardoso André, 2020.

105 f.

Dissertação (mestrado), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Foz do Iguaçu, Centro de Educação, Letras e Saúde, Programa de Pós-Graduação em Ensino, 2020.

1. Avaliação de Larga Escala. 2. Teoria Histórico-Cultural. 3. Diversidade Linguística. 4. Prova Brasil/SAEB. I. André, Tamara Cardoso. II. Título.

## ATA DA DEFESA

### PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO

#### DECLARAÇÃO E PARECER DE PARTICIPAÇÃO EM BANCA EXAMINADORA DE MESTRADO REALIZADA À DISTÂNCIA, DE FORMA SÍNCRONA, POR VIDEOCONFERÊNCIA

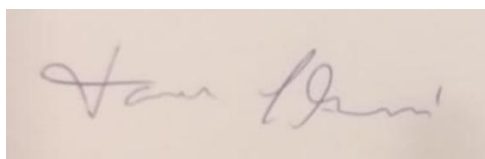
Eu, Profa. Dra. Tamara Cardoso André, declaro, como **ORIENTADORA** que presidi os trabalhos de defesa **à distância, de forma síncrona e por videoconferência** da banca de Defesa da dissertação da candidata **Danielle Severo Scherer**, deste Programa de Pós-Graduação.

Considerando o trabalho entregue, a apresentação e a arguição dos membros da banca examinadora, **formalizo como orientadora**, para fins de registro, por meio desta declaração, minha decisão de que a candidata pode ser considerada: **Aprovada**, na banca realizada na data de 07 de abril de 2020.

Descreva abaixo observações e/ou restrições (se julgar necessárias):

Excelente orientanda, realizou um trabalho esmerado, original, bem fundamentado e bem escrito, que merece ser publicado.

Atenciosamente,



---

Tamara Cardoso André

UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
Programa de Pós-Graduação em Ensino

## PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO

### DECLARAÇÃO E PARECER DE PARTICIPAÇÃO EM BANCA EXAMINADORA DE MESTRADO REALIZADA À DISTÂNCIA, DE FORMA SÍNCRONA, POR VIDEOCONFERÊNCIA

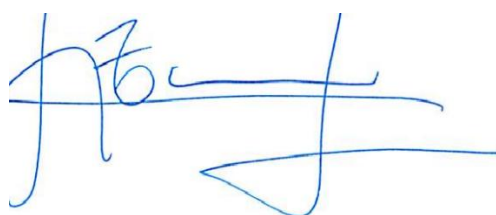
Eu, Prof(a) Dr(a) Jorgelina Ivana Tallei, declaro que **participei à distância, de forma síncrona e por videoconferência** da banca de DEFESA de DISSERTAÇÃO da candidata Danielle Severo Scherer, deste Programa de Pós-Graduação.

Considerando o trabalho entregue, apresentado e a arguição realizada, **formalizo como membro externo**, para fins de registro, por meio desta declaração, minha decisão de que a candidata pode ser considerada: **APROVADA**, na banca realizada na data de 07 de abril de 2020.

Descreva abaixo observações e/ou restrições (se julgar necessárias):

O trabalho é muito relevante e de importância para os estudos interdisciplinares de fronteira e ensino.

Atenciosamente,



---

Jorgelina Ivana Tallei

UNILA - Universidade Federal da Integração Latino-Americana

## PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO

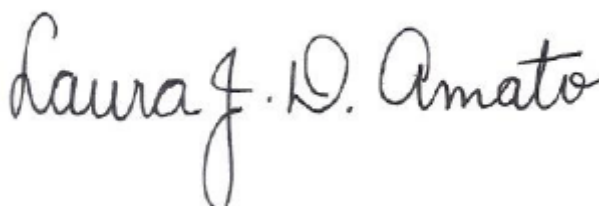
### DECLARAÇÃO E PARECER DE PARTICIPAÇÃO EM BANCA EXAMINADORA DE MESTRADO REALIZADA À DISTÂNCIA, DE FORMA SÍNCRONA, POR VIDEOCONFERÊNCIA

Eu, Profa Dra Laura Janaina Dias Amato, declaro que **participei à distância, de forma síncrona e por videoconferência** da banca de DEFESA de DISSERTAÇÃO da candidata Danielle Severo Scherer, deste Programa de Pós-Graduação.

Considerando o trabalho entregue, apresentado e a arguição realizada, **formalizo como membro externo**, para fins de registro, por meio desta declaração, minha decisão de que a candidata pode ser considerada: **APROVADA**, na banca realizada na data de 07 de abril de 2020.

Descreva abaixo observações e/ou restrições (se julgar necessárias):

Atenciosamente,



Laura Janaina Dias Amato

UNILA - Universidade Federal da Integração Latino-Americana  
Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos Latino-Americanos

## PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO

### DECLARAÇÃO E PARECER DE PARTICIPAÇÃO EM BANCA EXAMINADORA DE MESTRADO REALIZADA À DISTÂNCIA, DE FORMA SÍNCRONA, POR VIDEOCONFERÊNCIA

Eu, Profa Dra. Julia Malanchen, declaro que **participei à distância, de forma síncrona e por videoconferência** da banca de Defesa da dissertação da candidata Danielle Severo Scherer, deste Programa de Pós-Graduação.

Considerando o trabalho entregue, apresentado e a arguição realizada, **formalizo como membro interno**, para fins de registro, por meio desta declaração, minha decisão de que o(a) candidato(a) pode ser considerado(a): **Aprovada**, na banca realizada na data de 07\_de abril de 2020.

Descreva abaixo observações e/ou restrições (se julgar necessárias):

Sem restrições.

Atenciosamente,



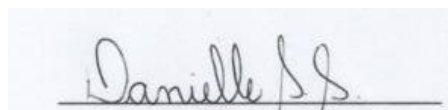
Julia Malanchen

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO**

**DECLARAÇÃO DE APRESENTAÇÃO DE DEFESA PARA BANCA EXAMINADORA DE  
MESTRADO REALIZADA À DISTÂNCIA, DE FORMA SÍNCRONA, POR  
VIDEOCONFERÊNCIA**

Eu, discente DANIELLE SEVERO SCHERER, declaro, que realizei a minha DEFESA **à distância, de forma síncrona e por videoconferência** do trabalho de DISSERTAÇÃO intitulado em **DIVERSIDADE LINGUÍSTICA E PADRONIZAÇÃO AVALIATIVA NO ENSINO INICIAL DA LEITURA E DA ESCRITA: CRÍTICA VYGOTSKYANA DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (SAEB)**, para banca examinadora realizada na data de 07 de abril de 2020.

Atenciosamente,

A rectangular box containing a handwritten signature in black ink. The signature appears to read 'Danielle S.S.' with a horizontal line underneath.

DANIELLE SEVERO SCHERER

UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

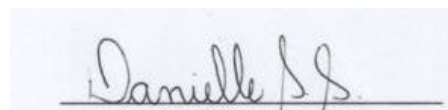
Programa de Pós-Graduação em Ensino



## **AUTORIZAÇÃO PARA REPRODUÇÃO DO MATERIAL EM PDF**

Eu, Danielle Severo Scherer, autorizo a reprodução em PDF, no site da universidade, da dissertação do mestrado intitulada **DIVERSIDADE LINGUÍSTICA E PADRONIZAÇÃO AVALIATIVA NO ENSINO INICIAL DA LEITURA E DA ESCRITA: CRÍTICA VYGOTSKYANA DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (SAEB)** apresentada ao Programa de Mestrado em Ensino da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, Campus Foz do Iguaçu.

Nome: Danielle Severo Scherer

A rectangular box containing a handwritten signature in black ink. The signature appears to be 'Danielle S.S.' written in a cursive style.

Foz do Iguaçu, 07 de abril de 2020.

## AGRADECIMENTOS

À minha querida e sempre presente, orientadora Dra. Tamara Cardoso André, pela confiança e oportunidade de estudos, por toda a atenção dispensada, pelos conhecimentos compartilhados, por me conduzir nessa pesquisa.

Às professoras Dra. Julia Malanchen, Dra. Jorgelina Tallei e Dra. Laura Janaina Dias Amato que gentilmente aceitaram o convite para participar da banca de qualificação e defesa.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino, em especial à Dra. Mariangela Garcia Lunardelli e Dra. Maridelma Laperuta pelos valorosos conhecimentos compartilhados durante as disciplinas.

Aos meus pais, Elza e Rene (in memoriam) por todo amor e carinho comigo. Por sempre enxergarem em mim qualidades além das que possuo.

Às minhas amadas irmãs, Anelize e Caroline, pelo suporte tecnológico e apoio constante.

Ao meu grande amor, Paulo Henrique, pelo carinho constante, paciência e compreensão nesse período de árduo estudo e ausência.

À tia Lenir por todo carinho e cuidados.

Às minhas avós pela atenção e amorosidade.

À tia Enaide que sempre acreditou que eu poderia ser mestre. Grata por todo apoio e incentivo nos estudos e na vida.

À Luciane Cristina Silva, amiga querida, que me fez lembrar o quanto eu gostava de estudar e despertou o interesse pelo mestrado.

Às amigas do mestrado, Debora, Maristela e Pollyana, com as quais compartilhei conhecimento, alegrias, tristezas, viagens e muitos chops durante esse período.

Às amigas dos grupos de estudos, Bruna, Camila, Josiani e Rafaela por todo conhecimento compartilhado, pelos elogios e risadas tão importantes nesse processo.

Ao João Lucas, pelo coleguismo e auxílio com as traduções.

Enfim, agradeço a todos, familiares, amigos e colegas de trabalho que compreenderam minhas ausências e até mesmo minha presença ansiosa e cronometrada pela necessidade de dedicação aos estudos. Que mesmo não nominados aqui, dividi as alegrias, as conquistas e as dores vividas durante o tempo de pesquisa e elaboração deste trabalho. Obrigada!

*Privatizaram sua vida, seu trabalho, sua hora  
de amar e seu direito de pensar.  
É da empresa privada o seu passo em frente,  
seu pão e seu salário.  
E agora não contente querem privatizar o  
conhecimento, a sabedoria, o pensamento,  
que só à humanidade pertence.*

*Bertolt Brecht*

## LISTA DE ABREVIATURAS

ANA	Avaliação Nacional para Alfabetização
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEC	Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
GTDL	Grupo de Trabalho para a Diversidade Linguística
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INDL	Inventário Nacional de Línguas
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
IPOL	Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNPI	Programa Nacional do Patrimônio Imaterial
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

## LISTA DE FIGURAS E QUADROS

<b>FIGURA 1: MATRIZ DE REFERÊNCIA FIGURA 1: MATRIZ DE REFERÊNCIA LP (5ºANO) .....</b>	<b>60</b>
<b>FIGURA 2: EXEMPLO DE ITEM - DESCRITOR 1.....</b>	<b>65</b>
<b>FIGURA 3: EXEMPLO DE ITEM - DESCRITOR 3.....</b>	<b>67</b>
<b>FIGURA 4: EXEMPLO DE ITEM - DESCRITOR 4. ....</b>	<b>69</b>
<b>FIGURA 5: EXEMPLO DE ITEM – DESCRITOR 6. ....</b>	<b>70</b>
<b>FIGURA 6: EXEMPLO DE ITEM – DESCRITOR 11. ....</b>	<b>72</b>
<b>FIGURA 7: EXEMPLO DE ITEM - DESCRITOR 5.....</b>	<b>73</b>
<b>FIGURA 8:EXEMPLO DE ITEM - DESCRITOR 9.....</b>	<b>75</b>
<b>FIGURA 9: EXEMPLO DE ITEM – DESCRITOR 15.....</b>	<b>76</b>
<b>FIGURA 10: EXEMPLO DE ITEM – DESCRITOR 2.....</b>	<b>77</b>
<b>FIGURA 11: EXEMPLO DE ITEM - DESCRITOR 7.....</b>	<b>79</b>
<b>FIGURA 12: EXEMPLO DE ITEM – DESCRITOR 8. ....</b>	<b>80</b>
<b>FIGURA 13: EXEMPLO DE ITEM – DESCRITOR 12. ....</b>	<b>81</b>
<b>FIGURA 14: EXEMPLO DE ITEM – DESCRITOR 13.....</b>	<b>83</b>
<b>FIGURA 15: EXEMPLO DE ITEM – DESCRITOR 14.....</b>	<b>84</b>
<b>FIGURA 16: EXEMPLO DE ITEM - DESCRITOR 10.....</b>	<b>86</b>
<b>FIGURA 17: EXEMPLO DE ITEM – DESCRITOR 10 (2017).....</b>	<b>88</b>
<b>QUADRO 1: DESCRITOR X GÊNERO TEXTUAL ADEQUADO.....</b>	<b>58</b>

SCHERER, D. S. **Diversidade linguística e padronização avaliativa no ensino inicial da leitura e da escrita: crítica Vygotskyana do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)**. 2020.105f. Dissertação (Mestrado em Ensino). Programa de Pós-Graduação em Ensino, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu.

## RESUMO

Analisa as concepções de linguagem subjacentes ao Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) para avaliar e compreender sua adequação à realidade concreta de diversidade linguística brasileira. Problematiza as seguintes questões: a Prova Brasil contempla a diversidade cultural e linguística do Brasil? É possível utilizar um mesmo modelo de teste para medir a qualidade de ensino em um país de acentuada diversidade linguística? O ensino mínimo garante a aprendizagem dos conhecimentos básicos? O que está previsto nesses documentos é o que realmente importa ensinar e aprender nas escolas em contexto de diversidade linguística? Adota a pesquisa bibliográfica, de natureza básica, fundamentada na Teoria Histórico-Cultural e no Método Materialista Dialético, principalmente a teoria de Vygotski, para entender as relações entre cultura e linguagem e analisar a diversidade linguística brasileira no intento de descrever e realizar a análise crítica da política avaliativa da Prova Brasil/SAEB de Língua Portuguesa do 5º ano do Ensino Fundamental, sua Matriz de Referência e os documentos políticos que a embasam. Conclui que a concepção do SAEB é estruturalista e não responde às necessidades de ensino e aprendizagem no Brasil. A prova padroniza avaliações, práticas pedagógicas, currículos, escolas, pessoas e línguas, com o objetivo de produzir trabalhadores padronizados para o mercado. A padronização avaliativa da leitura e da escrita em contexto de diversidade linguística permite o controle da classe trabalhadora e legitima a exploração na sociedade capitalista.

**Palavras-chave:** Avaliação de Larga Escala; Teoria Histórico-Cultural; Diversidade Linguística; Prova Brasil/SAEB.

# LINGUISTIC DIVERSITY AND EVALUATIVE STANDARDIZATION IN THE INITIAL TEACHING OF READING AND WRITING: VYGOTSKYAN CRITICISM THE BASIC EDUCATION ASSESSMENT SYSTEM (SAEB).

## ABSTRACT

It analyses the language conceptions underlying the Basic Education Assessment System (SAEB) to assess and understand its adequacy to the concrete reality of Brazilian linguistic diversity. It raises the following questions: Does Prova Brasil consider the cultural and linguistic diversity of Brazil? Is it possible to use the same test model to measure the quality of teaching in a country of marked linguistic diversity? Does the minimum teaching guarantee the basic knowledge learning? What is foreseen in these documents is what really matters to teach and learn in schools in the context of linguistic diversity? It adopts bibliographic research, of basic nature, based on the Historical-Cultural Theory and the Dialectical Materialist Method, mainly Vygotsky's theory, to understand the relations between language and culture and to analyze the Brazilian linguistic diversity with the intent of describing and carrying out a critical analysis of the assessment policy of Prova Brasil/SAEB's Portuguese test of the 5<sup>th</sup> year of Elementary School, its Reference Matrix and political documents on which it is based. It concludes that SAEB's conception is structuralist and does not meet teaching and learning needs in Brazil. The test standardizes evaluations, pedagogical practices, curricula, schools, people, languages, with the objective of producing standardized workers for the market. The evaluative standardization of reading and writing in the context of linguistic diversity allows the control of the working class and legitimizes exploitation in a capitalist society.

**Key-words:** Large-scale Assessment; Historical-Cultural Theory; Linguistic Diversity; Brasil/SAEB Test.

# DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA E ESTANDARIZACIÓN EVALUATIVA EN LA ENSEÑANZA INICIAL DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA: CRÍTICA VYGOTSKYANA AL SISTEMA DE EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN BÁSICA (SAEB)

## RESUMEN

Analiza las concepciones de lenguaje subyacentes al Sistema de Evaluación de la Educación Básica (SAEB) para evaluar y comprender su adecuación a la realidad concreta de la diversidad lingüística brasileña. Cuestiona las siguientes preguntas: ¿"Prova Brasil/SAEB" contempla la diversidad cultural y lingüística de Brasil? ¿Es posible utilizar el mismo modelo de prueba para medir la calidad de la enseñanza en un país de marcada diversidad lingüística? ¿La educación mínima garantiza el aprendizaje de los conocimientos básicos? Lo que se prevé en estos documentos es lo que realmente importa enseñar y aprender en las escuelas en el contexto de la diversidad lingüística. Adopta una investigación bibliográfica, de carácter básico, basada en la teoría histórico-cultural y el método materialista dialéctico, principalmente la teoría de Vygotski, para comprender las relaciones entre cultura e lenguaje y analizar la diversidad lingüística brasileña en un intento de describir y llevar a cabo el análisis crítico. La política de evaluación del Examen de Lengua Portuguesa *Prova Brasil/SAEB* en el 5º grado de Educación Primaria, su Matriz de Referencia y los documentos políticos que lo respaldan. Concluye que la concepción SAEB es estructuralista y no responde a las necesidades de enseñanza y aprendizaje en Brasil. El examen estandariza evaluaciones, prácticas pedagógicas, currículos, escuelas, personas, idiomas, para producir trabajadores estandarizados para el mercado. La estandarización evaluativa de la lectura y la escritura en el contexto de la diversidad lingüística permite el control de la clase trabajadora y legitima la explotación en la sociedad capitalista.

**Palabras clave:** Evaluación a gran escala; Teoría Histórico-Cultural; Diversidad lingüística; Prova Brasil/SAEB.



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>18</b>
<b>1 DIALÉTICA MATERIALISTA: LINGUAGEM E CULTURA NA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL.....</b>	<b>23</b>
<b>1.1 Dialética.....</b>	<b>23</b>
<b>1.2 Concepções de linguagem.....</b>	<b>28</b>
1.2.1 Linguagem como expressão do pensamento.....	28
1.2.2 Linguagem como instrumento de comunicação.....	30
1.2.3 Linguagem como forma de interação.....	31
1.2.4 Linguagem como meio de abstração da realidade concreta.....	32
<b>1.3 Concepções de cultura.....</b>	<b>37</b>
<b>2 DIVERSIDADE LINGUÍSTICA: UMA REALIDADE CONCRETA NO BRASIL.....</b>	<b>41</b>
<b>3 O SAEB E A PADRONIZAÇÃO DO ENSINO.....</b>	<b>46</b>
<b>3.1 Breve histórico das políticas mundiais de avaliação em larga escala e o processo de implementação do SAEB .....</b>	<b>47</b>
<b>3.2 Caracterização da Prova Brasil: uma análise de suas portarias.....</b>	<b>51</b>
<b>3.3 A Matriz de Referência da Prova Brasil/SAEB (5º ano) Língua Portuguesa.....</b>	<b>53</b>
3.3.1 Tópico I - Procedimentos de Leitura .....	64
3.3.2 Tópico II - Implicações do suporte, do gênero, e/ou do enunciado na compreensão de texto.....	73
3.3.3 Tópico III - Relação entre textos.....	76
3.3.4 Tópico IV - Coerência e Coesão no Processamento do Texto .....	77
3.3.5 Tópico v – Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido .....	82
3.3.6 Tópico VI – Variação Linguística .....	85
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>90</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>96</b>
<b>ANEXO .....</b>	<b>102</b>

## INTRODUÇÃO

Ao longo de sua história, o Brasil caracterizou-se por ser, predominantemente, um país receptor de imigrantes internacionais. De acordo com Atlas do Censo Demográfico 2010, na seção Diversidade Cultural, estima-se a presença de 160 nacionalidades no Brasil, além de 305 etnias indígenas (comunidades definidas por afinidades linguísticas, culturais e sociais), falantes de 274 idiomas distintos.

Cavalcanti (1999), em “estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil”, aponta a presença de comunidades indígenas e imigrantes (alemãs, italianas, japonesas, polonesas, ucranianas, etc.) em regiões de fronteira, em sua grande maioria com países hispano-falantes (CAVALCANTI, 1999, p. 388). Com base no exposto, pode-se afirmar que a sala de aula é um espaço de diversidade linguística e que, portanto, exige práticas diferenciadas, capazes de contemplar a singularidade dos alunos a fim de garantir a aprendizagem dos conhecimentos produzidos pela humanidade.

Em contrapartida, na realidade vivenciada como professora de escola pública, observa-se que as políticas educacionais pautadas nas avaliações externas e em larga escala, por meio de suas Matrizes de Referência, estabelecem as competências (tópicos) e habilidades (descritores) que todos os estudantes brasileiros devem aprender até o final de cada etapa de ensino.

Nessa esteira, insere-se o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), constituído por um conjunto de testes-padrão que objetivam aferir e monitorar o ensino no país. Com destaque para a Prova Brasil/SAEB, que compõe o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), considerado, pelo Ministério da Educação, o “termômetro” da qualidade do ensino. Seus resultados são organizados em tabelas de classificação amplamente divulgados pela mídia. Além disso, as escolas e municípios que atingem boas notas recebem recursos financeiros da união. Desse modo, consolida-se a ideia de que a média obtida nesse sistema avaliativo expressa a qualidade do ensino ofertado.

Pesquisas realizadas por autores como Silva (2013), Garcia (2014), Hoppe (2015) e Zattera (2017), evidenciam um grande movimento de secretarias de educação, diretores e coordenadores das escolas, professores regentes de classe, e até mesmo adaptações nos materiais didáticos, para adequar a prática pedagógica

ao que a prova avalia, como se o resultado dessa avaliação fosse o objetivo final do ensino ministrado. As pesquisas apontam para o fato de que as avaliações externas fazem parte de uma política que responsabiliza professores e escolas pela obtenção de bons escores.

O caráter regulador e de responsabilização docente tem instigado um número expressivo de educadores a desenvolverem estudos sobre esse sistema avaliativo. Concernentes às análises de suas Matrizes de Referência, há pesquisas que apontam: incoerências quanto às orientações didáticas (RODRIGUES, 2014); inadequação das concepções de ensino às práticas observadas em determinados contextos (LIMA, 2015); incongruências entre os enunciados das questões e as habilidades previstas pelos descritores (BASSIGA, 2015); incoerências entre os pressupostos teóricos e a concepção de letramento da prova e contradições que podem se interpor como obstáculos ao ensino, provocando a não aprendizagem (SCARANSI, 2013).

Para contribuir com os apontamentos científicos das pesquisas já realizadas sobre as avaliações externas em larga escala, optamos por fazer um estudo fundamentado na Teoria Histórico-Cultural, a partir dos seguintes questionamentos: a Prova Brasil contempla a diversidade cultural e linguística do Brasil? É possível utilizar um mesmo modelo de teste para medir a qualidade de ensino em um país de acentuada diversidade linguística? O teste padrão abarca as diferenças entre os estudantes brasileiros? O ensino reduzido a competências e habilidades garante a aprendizagem dos conhecimentos básicos? O que está previsto nesses documentos é o que realmente importa ensinar e aprender nas escolas em contexto de diversidade linguística?

Para responder a essas indagações, traçamos, como objetivo geral, estabelecer relações entre concepções de linguagem e diversidade linguística, utilizando a Teoria Histórico-Cultural para avaliar a Prova Brasil/SAEB de Língua Portuguesa do quinto ano do ensino fundamental e sua adequação à realidade brasileira. Atrelados ao objetivo geral da pesquisa, delimitamos os objetivos específicos:

- Entender na Teoria Histórico-Cultural as relações entre cultura e linguagem;
- Analisar a diversidade linguística brasileira à luz da Teoria Histórico-Cultural, embasada no Método Materialista Dialético;

- Descrever o sistema de avaliação da Prova Brasil/SAEB de Língua Portuguesa para o 5º ano do Ensino Fundamental, sua Matriz de Referência e os documentos políticos que a embasam;
- Analisar as concepções de linguagem subjacentes à Prova Brasil;
- Fazer uma análise crítica do sistema avaliativo da Prova Brasil à luz do Materialista Dialético, buscando compreender a sua adequação à realidade concreta brasileira, marcada pela diversidade linguística.

No intento de atender ao proposto, a investigação realizada no âmbito do programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino, teve como aporte teórico-metodológico o método Materialista Dialético e os fundamentos da Teoria Histórico-Cultural, desenvolvida por Vygotski (1931/2000).

A partir de 1926, no contexto de pós-revolução russa, Vygotski se apropriou do Método Materialista Dialético para estudar a psicologia acerca do desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Inspirado em Marx, o autor criticou as psicologias idealistas e materialistas de sua época, por elas desconsiderarem o fator histórico e social da experiência humana. Vygotski adverte que o estudo histórico não se limita aos fatos ocorridos no passado, separado do presente.

Estudar algo historicamente significa estudá-lo em movimento. Este é o requisito fundamental do método dialético. Quando uma investigação abarca o processo de desenvolvimento de algum fenômeno em todas as suas fases e mudanças, desde que surge até desaparecer, isso implica revelar sua natureza, conhecer sua essência, já que só em movimento demonstra o corpo que existe (VYGOTSKI, 1931/2000, p.67, traduzimos).

A história não é um complemento, mas constitui o fundamento do processo investigativo. A perspectiva de Vygotski é considerada um bom parâmetro para analisar políticas de ensino, uma vez que parte da concepção emancipatória de homem e mundo. Seu método constitui uma concepção que perpassa todas as categorias de análise, tendo sua origem nas relações que o homem estabelece com o mundo através do trabalho.

Com base em Marx, Vygotski (1931/2000) reflete que, na medida em que o homem modificou a natureza para satisfazer as necessidades de sua existência e desenvolveu essas atividades de modo coletivo, pelo trabalho, sentiu a necessidade de repassar sua experiência aos demais indivíduos que convive. Portanto, a interação humana, social, mediada pelo trabalho, impulsionou o desenvolvimento da

linguagem. Através da interação, mediada pela linguagem, os indivíduos compartilham toda experiência da humanidade. Nesse sentido, a história do indivíduo é correlata da história da humanidade.

A pesquisa na perspectiva do método materialista dialético conforme sua apropriação por Vygotski (1931/2000) parte de três pressupostos: estudar o processo e não o objeto; estudá-lo em movimento, desde a sua origem e o processo dinâmico do seu desenvolvimento; contrapor as análises descritivas para explicar o fenômeno cientificamente. Esses pressupostos apontam as características inovadoras deste método, capaz de superar a mera descrição do objeto isolado, em que se analisam apenas a forma externa e os aspectos automatizados do fenômeno.

Com respaldo em Marx, o psicólogo russo afirma que se a forma e a essência coincidissem, a ciência se tornaria desnecessária. Na busca de superar a aparência, o já-dito sobre o sistema avaliativo da Prova Brasil (Prova SAEB - 5º ano) realizamos esta pesquisa bibliográfica, de natureza básica, pautada na análise de documentos, em que foram realizados os seguintes movimentos:

- Estado da Arte das pesquisas sobre a Prova Brasil de Língua Portuguesa para o 5º ano do Ensino Fundamental e suas relações com a linguagem e a cultura, compreendendo o período de dez anos (2009 a 2019), disponíveis no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e artigos científicos;
- Discussão sobre concepções de linguagem;
- Estudo da Teoria Histórico-Cultural de Vygotski e do Método Materialista Dialético, de base marxista, que serviu de fundamentação teórico-metodológica para a pesquisa;
- Compreensão do conceito de Cultura no Materialismo Dialético, explicitado por Eagleton (2010), para estabelecer as relações entre cultura e linguagem;
- Caracterização do Brasil como país de diversidade linguística;
- Análise crítica das concepções de linguagem e cultura da Matriz de Referência de Língua Portuguesa para o 5º ano do Ensino Fundamental e itens comentados nos materiais elaborados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

A dissertação está estruturada em três capítulos. O primeiro apresenta a base teórico-metodológica desta pesquisa. Discute as concepções de linguagem e

cultura, tendo como base o materialismo dialético e as contribuições da teoria Histórico-Cultural.

O segundo capítulo situa o contexto sócio-histórico e linguístico brasileiro, apresentando dados do Inventário Nacional de Línguas (INDL) produzido pelo Grupo de Trabalho para a Diversidade Linguística (GTDL), do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) e alguns autores que trataram da temática em seus estudos. A partir da compreensão do contexto de diversidade linguística brasileiro, reflete acerca das implicações no ensino da leitura e da escrita.

O terceiro capítulo apresenta um breve histórico das políticas mundiais e nacionais de avaliação em larga escala, de modo a contextualizar como se constituiu o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e, assim, proceder à descrição da Prova Brasil/SAEB de Língua Portuguesa para o 5º ano do ensino fundamental, sua Matriz de Referência e documentos políticos orientadores.

## **1 DIALÉTICA MATERIALISTA: LINGUAGEM E CULTURA NA TEORIA HISTÓRICO CULTURAL**

A compreensão marxista de que a história da sociedade se desenvolve de acordo com a maneira como seres humanos produzem a própria existência e distribuem aquilo que produzem, orienta para a necessidade de refletir acerca da realidade concreta em que reside o presente trabalho.

Neste capítulo, dedicamos uma atenção especial à base teórico-metodológica que guiou a pesquisa. Elencamos e refletimos, inicialmente, a respeito dos aspectos fundamentais do método Materialista Dialético, difundido por Marx e Engels. Nesse sentido, temos como pressuposto “indivíduos reais, sua ação e suas condições materiais de vida, tanto aquelas por eles já encontradas como as produzidas por sua própria ação” (MARX; ENGELS, 1846/2014, p.87), concebemos seu caráter histórico e social para a compreensão do conceito de cultura e ensino da linguagem, principalmente, na sua apropriação por Vygotski na Teoria Histórico-Cultural.

Ademais, com base em Coutinho (1972/2017), estabelecemos um contraponto entre Estruturalismo e Materialismo Dialético.

### **1.1 Dialética**

Com base em Hegel, Marx elaborou um método para a compreensão e a transformação da realidade, englobando os conceitos de totalidade, trabalho e contradição.

Contradição e totalidade estão presentes em Hegel (1820/1994), ao afirmar que a dialética do conceito implica em compreendê-lo como movimento, no qual os aspectos menos evoluídos estão contidos em germe nos aspectos mais evoluídos. O conceito mais evoluído seria o do homem racional, o ser-para-si, livre, porque sua vontade acata as determinações do Estado de Direito. O ser-em-si, menos evoluído, escravo da sua vontade, não tem em conta as determinações do Estado de Direito e, por isso, age institivamente, tendendo para a fúria e a destruição. Entretanto, a vontade livre e universal do ser-para-si está dentro, do ser-em-si, que se transforma justamente quando sua vontade se depara com as determinações da realidade objetiva, sobretudo nas atividades políticas e econômicas, na qual o trabalho é considerado a categoria central para compreensão da dialética.

Para Hegel (1820/1994) o trabalho é “a mola que impulsiona o desenvolvimento humano”. Entretanto, tal conceito hegeliano, conforme compreensão marxista, limita-se ao trabalho intelectual, tomando apenas seu aspecto criativo, “abstrato do espírito” (MARX, 1843/2015). Ao defender que o pensamento determina o mundo, Hegel toma para si o caráter idealista da filosofia alemã.

De acordo com Konder (1981/2008), na acepção moderna a dialética é o “modo de pensarmos as contradições da realidade, o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação” (KONDER, 1981/2008, p.7-8). Marx e Engels (1846/2014) tomam do método dialético o movimento e as contradições, porém colocam-na não como dialética do conceito, mas da prática, conforme explicitado a seguir:

Totalmente ao contrário da filosofia alemã, que desce do céu à terra, aqui se eleva da terra ao céu. Quer dizer, não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou representam tampouco dos homens pensados, imaginados e representados para, a partir daí, chegar aos homens de carne e osso; parte-se dos homens realmente ativos e, a partir de seu processo de vida real, expõe-se também o desenvolvimento dos reflexos ideológicos e dos ecos desse processo de vida (...). Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência. No primeiro modo de considerar as coisas, parte-se da consciência como do indivíduo vivo; no segundo, que corresponde à vida real, parte-se dos próprios indivíduos reais, vivos, e se considera a consciência apenas como sua consciência (MARX; ENGELS, 1846/2014, p. 94).

Historicamente, os homens transformam a realidade por meio do trabalho, em um processo no qual, movidos por necessidades, modificam o meio para sobreviver e se modificam. Constituem, assim, o primeiro ato histórico.

(...) Eles mesmos começam a se distinguir dos animais tão logo começam a produzir seus meios de vida, passo que é condicionado por sua organização corporal. Ao produzir seus meios de vida, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material. O modo pelo qual os homens produzem seus meios de vida depende, antes de tudo, da própria constituição dos meios de vida já encontrados e que eles têm de reproduzir. (...) O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção (MARX; ENGELS, 1846/2014, p. 87).

Alicerçados nessa premissa, Marx e Engels criticam a filosofia idealista hegeliana, ao afirmarem que é a práxis humana sensível e pensada que determina o mundo. Assim, não se pode conceber o indivíduo de modo autônomo às condições materiais de sua produção, pois dela decorrem tanto as determinações, quanto as transformações da sua consciência. Torna-se imprescindível, para abarcar a totalidade histórica necessária ao processo investigativo, refletir sobre a categoria



ontológica do trabalho, na medida em que a produção material da vida engendra todas as formas de relações humanas.

Na obra “Ideologia alemã” (1846/2014), Marx e Engels superam a concepção unilateral e idealista hegeliana, fundamentando sua teoria na análise das contradições do trabalho físico e material e nas deformações humanas que dele decorrem, tais como a divisão social do trabalho, o surgimento da propriedade privada e das classes sociais.

Com a divisão do trabalho, na qual todas essas contradições estão dadas e que, por sua vez, se baseia na divisão natural do trabalho na família e na separação da sociedade em diversas famílias opostas umas às outras, estão dadas ao mesmo tempo a distribuição e, mais precisamente, a distribuição desigual, tanto quantitativa quanto qualitativamente, do trabalho e de seus produtos; portanto, está dada a propriedade (...) a propriedade é o poder de dispor da força de trabalho alheia. Além do mais, divisão do trabalho e propriedade privada são expressões idênticas – numa é dito com relação à própria atividade aquilo que, noutra, é dito com relação ao produto da atividade (MARX; ENGELS, 1846/2014, p. 36-37).

Consoante a essa problemática, refletimos que no capitalismo, a organização social, alicerçada na propriedade privada dos meios de produção e na divisão entre trabalho manual e intelectual, impulsionou o processo de alienação e do sentimento de estranhamento entre o trabalhador e os produtos do seu trabalho, por meio de um processo de constante contradição, conforme explica Konder (1981/2008):

Alguns homens passaram a dispor de meios para explorar o trabalho dos outros; passaram a impor aos trabalhadores condições de trabalho que não eram livremente assumidas por eles. (...) em lugar de realizar-se no seu trabalho, o ser humano se aliena nele, em lugar de reconhecer-se em suas próprias criações, o ser humano se sente ameaçado por elas; em lugar de libertar-se, acaba enrolado em novas opressões (KONDER, 1981/2008, p. 29-30).

É possível inferir, da obra de Marx, que este autor, ao longo de sua elaboração teórica, esteve engajado em realizar a análise crítica do sistema capitalista, para difundir a possibilidade de transformação dessa realidade de exploração e alienação, por meio de uma revolução socialista. A mudança ocorrerá quando o mercado mundial produzir uma massa de trabalhadores excluída do capital e o trabalho deixar de ser fonte segura de vida. O poder se tornará insuportável para a massa destituída, e será possível superar a divisão de classes sociais e desalienação do trabalhador e do seu trabalho. Marx defende a necessidade de que o homem compreenda a ação que exerce no processo histórico por meio do trabalho e da práxis revolucionária.

A partir da teoria de Marx e refletindo sobre a dialética do concreto, Kosik (1926) afirma que o homem deverá compreender que enquanto é capaz de mudar e transformar a natureza pode também “mudar de modo revolucionário, a realidade humano social porque ele próprio é o produtor desta última realidade” (KOSIK, 1926, p. 18).

A dialética materialista demonstra como o sujeito concretamente histórico cria, a partir do próprio fundamento materialmente econômico, ideias correspondentes e todo um conjunto de formas de consciência. Não reduz a consciência às condições dadas; concentra a atenção no processo ao longo do qual o sujeito concreto produz e reproduz a realidade social; e ele próprio, ao mesmo tempo, é nela produzido e reproduzido (KOSIK, 1926, p. 111).

Com base na dialética materialista, a realidade não é apresentada ao homem, mas é criada por ele. Tomar a realidade em curso de desenvolvimento e de autocriação permite aos seres humanos uma mudança existencial, numa atitude de rompimento com a pseudoconcreticidade do mundo alienado e imutável, no qual o homem acredita que nasce predestinado à condição de explorado. Entretanto, a tomada de consciência e a mudança existencial do sujeito, embora seja etapa necessária para uma transformação revolucionária “não muda o mundo, mas muda a própria posição diante do mundo (..) o sujeito do indivíduo desperta para as próprias potencialidades e as escolhe” (KOSIK, 1926, p. 79). Desse modo, o autor explica que, para superar a sua condição de classe explorada, o proletariado precisa combater a hegemonia burguesa através da práxis humana, movimento dialético no qual a teoria está ligada com a prática real, compreendido no processo de ir do concreto vivido ao concreto pensado e retornar ao concreto vivido para transformá-lo.

Coutinho (1972/2017) reflete que a compreensão da realidade como algo essencialmente contraditório constitui-se como “armas teóricas” ao movimento anticapitalista do proletariado. A burguesia interessada em manter-se como classe dominante, tem se esforçado em difundir seu pensamento limitado à justificação teórica do existente, em que a realidade é colocada acima dos homens concretos e as regras formais manifestam-se no interior de uma unidade essencial, assegurando assim a “Miséria da razão”. Respalado na crítica de Lukács (1954) ao empobrecimento da razão, decorrente do irracionalismo da época, o autor aponta que a tarefa ideológica da burguesia consiste na negação ou em “limitar o papel da razão no conhecimento e na práxis dos homens” (COUTINHO, 1972/2017, p. 23).

De modo a atender aos anseios burgueses, surge o Estruturalismo como corrente ideológica conservadora, alicerçada na teoria linguística de Ferdinand de Saussure (1857-1913). Este linguista e filósofo suíço compreende a língua no recorte sincrônico, ou seja, abstraindo suas mudanças históricas, centrando-se apenas na estrutura dos enunciados e no funcionamento interno da língua, conforme encerra seu livro “Curso de Linguística Geral” (1910/2010) afirmando que apenas o sistema linguístico por ele mesmo e nele mesmo é o objeto da linguística.

Coutinho (1972/2017) afirma que a teoria de Saussure foi importante para o estudo da língua, mas fundou o método estruturalista, que, transposto para as ciências sociais, acarretou a “miséria da razão”. A teoria estruturalista, ao negar as contradições, converte a racionalidade em estrutura determinante da totalidade concreta. Coutinho (1972/2017) analisa as concepções dos pensadores estruturalistas franceses Lévi-Strauss, Foucault e Althusser, que apesar das divergências conceituais, têm em comum o fato de confundirem as regras formais intelectivas com a racionalidade em geral e com realidade objetiva. Compreende-se que a teoria de Saussure é importante para a resolução de alguns problemas da linguística e, especialmente, da filologia. Entretanto, a generalização do estruturalismo para toda a ciência da linguagem e, ainda, para a sociologia, pode limitar a compreensão e a transformação da realidade. Compreender a linguagem de modo dialético é buscar suas relações com o meio histórico e social, bem como as transformações ao longo do tempo, considerando a síntese de Hegel: a história, a dialética e o humanismo.

O **humanismo**, a teoria de que o homem é um produto de sua própria atividade, de sua história coletiva; o **historicismo concreto**, ou seja, afirmação do caráter ontologicamente histórico da realidade, com a conseqüente defesa do progresso e do melhoramento da espécie humana; e, finalmente, **razão dialética**, em seu duplo aspecto, isto é, o de uma racionalidade objetiva imanente ao desenvolvimento da realidade (que se apresenta sob a forma da unidade dos contrários), e aquele das categorias capazes de apreender subjetivamente essa racionalidade objetiva, categorias estas que englobam, superando as provenientes do “saber imediato” (intuição) e do “entendimento” (intelecto analítico) (COUTINHO, 1972/2017, p. 27-28. grifos do autor).

Transposto para a ciência social, o estruturalismo busca explicar a realidade pela linguagem, atribuindo grande valor à linguística, conforme se pode verificar em Lévi-Strauss. Transposto para as ciências sociais, o estruturalismo se caracteriza pela neutralidade diante das contradições sociais, bem como pelo relativo predomínio da permanência sobre a mudança e do sistemático sobre o histórico, em

que somente o homogêneo e o não contraditório são passíveis de apreensão. Nesse sentido, o estruturalismo afasta do terreno da ciência a análise da gênese histórico-social da linguagem e, portanto, está distante de esgotar sua totalidade objetiva.

A linguagem não pode ser destacada do pensamento (constituindo sua forma material), nem da realidade objetiva (que expressa através da mediação do pensamento). A linguagem é o instrumento criado pelos homens com a finalidade de garantir e aprofundar o reflexo do real pelo pensamento e, ao mesmo tempo, a comunicação inter-humana (...). Ou seja, é uma objetivação humana – uma “substância” – que capta, fixa e expressa a práxis global dos homens (COUTINHO, 1972/2017, p. 87).

Diante do exposto por Coutinho (1972/2017), em uma perspectiva materialista e dialética a linguagem está dialeticamente imbricada com a realidade objetiva. As relações entre linguagem e realidade podem ser explicitadas na teoria da atividade de Leontiev, que pode elucidar o objetivo deste trabalho de sistematizar uma concepção dialética e materialista da linguagem. No entanto, antes de apresentar esta ideia, será discutido aqui as diferentes concepções de linguagem que se relacionam com o ensino, finalizando com as contribuições da teoria Histórico-Cultural.

## **1.2 Concepções de linguagem**

A explanação acerca da dialética materialista se fez necessária para compreensão da linguagem, sobretudo na Psicologia Histórico-Cultural, mas, para isso, é importante compreender suas diferenças em relação às demais concepções de língua e linguagem que fundamentam o ensino.

Geraldi (1984), tendo por base as teorias mais interacionistas da linguagem, ao refletir sobre a prática docente e o ensino da Língua Portuguesa no Brasil, aponta três concepções de linguagem: Linguagem como representação do pensamento; Linguagem como instrumento de comunicação e Linguagem como forma de interação. O interacionismo em certos aspectos se afina com a Teoria Histórico-Cultural no que tange à busca de um ensino que parta das necessidades concretas de interação com a língua.

### **1.2.1 Linguagem como expressão do pensamento**

A Gramática Tradicional, segundo Geraldi (1984), teve sua origem na idade antiga e se estendeu até meados do século XX. Sustentada pela tradição gramatical

grega, compreende que “a linguagem é a expressão do pensamento”. Tal concepção considera que as pessoas com dificuldade de se expressar ou utilizar a norma culta têm pouca inteligência, pois não são capazes de pensar ou de organizar seu pensamento.

Para Possenti (1984, p.31) nessa concepção de linguagem a gramática é compreendida como “um conjunto de regras que devem ser seguidas por aqueles que querem falar e escrever corretamente”, revelando o caráter descritivo e prescritivo presente nos manuais da Gramática Tradicional que tinham (e ainda têm) o objetivo de ensinar como falar bem, como expressar o pensamento de maneira “adequada”. O prestígio atribuído a essa variedade da língua, em detrimento de outras, fez com que fosse denominada de “língua padrão” ou norma culta. As demais formas são consideradas erradas, como se não pertencessem à língua, excluindo-se a diversidade linguística existente.

O preconceito linguístico engendra o cultural. Assim, quem fala diferente, fala errado, pensa errado e a isso se associa pejorativamente a ideia de que possui o pensamento confuso, limitado, não sabe pensar, não sabe o que quer, não sabe votar. Reproduz-se a dinâmica da sociedade capitalista, dividida em classes, na qual tudo é distribuído de maneira desigual, poucos dominam a economia, a política e também a língua e os saberes decorrentes dela.

Compreender a linguagem como expressão do pensamento colabora para a isenção da responsabilidade da escola com a aprendizagem dos alunos, na medida em que a compreende como herança familiar e cultural, conforme explica Zago (2012):

Em termos de ensino, essa afirmação gerou o entendimento que nada poderia ser feito para que o indivíduo aprendesse, pois a carga hereditária era determinante de seu (não) aprendizado. Dada essa visão psicologizante, à concepção de linguagem como expressão do pensamento subjaz uma perspectiva de aprendizagem inatista, subjetiva e biologizante (ZAGO, 2012, p. 49).

Desse modo, essa concepção colaborou para a consolidação do ensino homogêneo, no qual os indivíduos deveriam ter capacidade intelectual e esforçar-se para aprender, e não a escola para ensinar. Nesse caso, aprender regras que facilitam a organização do seu pensamento e a expressar seus enunciados oralmente é tarefa da escola, mas esta age pedagogicamente como se todos os

alunos tivessem uma língua homogênea. A racionalidade atribuída à linguagem justifica a escola excludente da sociedade capitalista.

No decorrer do trabalho, refletiremos sobre como essa concepção ainda está presente na escola. A seguir, apresentamos a concepção estruturalista de linguagem, que a compreende como instrumento de comunicação.

### **1.2.2 Linguagem como Instrumento de Comunicação**

Nessa concepção, a língua é entendida como um código, ou seja, conjunto de signos que, ao se combinarem, se constituem em instrumentos de comunicação, abarcando a transmissão de informação de um emissor a um receptor. Para Geraldi (1984), ao desconsiderar o papel dos falantes, que aqui são apenas codificadores e decodificadores, esta corrente estuda a estrutura dos enunciados, mas não os enunciados em si.

O estruturalismo está relacionado aos avanços no domínio da linguística de Saussure (1910/2010), que estudou o signo linguístico estabelecendo uma separação entre significante e significado, para investigar o significante, que é a palavra escrita ou falada enquanto sistema de combinação de sons e grafias. Para Saussure, a “parole” é a fala das pessoas no cotidiano, que pode ter mudanças ao longo do tempo, a “langue” ou língua, é um sistema de normas mais estáveis e arbitrárias. Apesar da compreensão de língua como um ato social, Saussure desconsidera os sujeitos enunciadore e o contexto em que ocorre o diálogo. Nesta perspectiva, a língua assume caráter homogêneo e abstrato, pois considera apenas a estrutura interna da língua. Assim, aquilo que se repete dentro do sistema da língua passa a ser objeto de estudo, constituindo-se a língua como uma realidade em si.

Volóchinov (1979/2017) critica a concepção estruturalista de linguagem, denominada por ele como objetivismo abstrato, na qual o “centro organizador de todos os fatos da língua, o que faz dela o objeto de uma ciência bem definida, situa-se no sistema linguístico, a saber, o sistema das formas fonéticas, gramaticais e lexicais da língua” (VOLÓCHINOV, 1979/2017, p. 77).

Pode-se inferir que, a partir da transposição do estruturalismo para o ensino, cabe ao indivíduo assimilar um sistema linguístico, sem nenhuma autonomia para provocar ou questionar mudanças e variações. Pelo contrário, a estabilidade da

língua e a utilização dos elementos idênticos na comunicação é que garantem a unicidade e a sua compreensão pelo grupo de locutores.

Faraco (2001) analisa que tanto as concepções da linguagem como expressão do pensamento quanto de linguagem como instrumento de comunicação são de carácter hegemônico. Ao eliminarem os falantes e o contexto em que ocorre o diálogo, cristalizam a imagem das pessoas e de língua autônoma a elas, “como um jogo em que interessam os lances em si, mas não os jogadores” (FARACO, 2001, p. 4).

Compreendemos, assim, que tanto a concepção de linguagem como expressão de pensamento, quanto de linguagem como instrumento de comunicação são idealistas, unilaterais, centrada apenas nos falantes ou nos aspectos formais da palavra.

Posteriormente às reflexões das duas primeiras concepções de linguagem, passamos a refletir sobre a linguagem como forma de interação.

### **1.2.3 Linguagem como forma de interação**

Os estudos de Bakhtin e Volóchinov formam, segundo Geraldi (1984), a base teórica da concepção de linguagem como forma de interação. Segundo este autor, o interacionismo corresponde aos estudos linguísticos da linguagem como interação verbal, constituída nas relações sociais dos sujeitos em situações reais de uso.

Em Volóchinov (1970/2017), a linguagem resulta da interação entre locutor e receptor. O sentido não está na alma do sujeito e nem na palavra isolada, que expressa representações dadas, mas emerge das interações sociais, por meio de um constante diálogo entre as pessoas. Os sentidos são produzidos, reinterpretados e têm conexão com discursos anteriores, assumindo, assim, carácter flexível e mutável.

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico da sua produção, mas pelo fenómeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (VOLÓCHINOV, 1979/2017, p. 123).

A linguagem muda de acordo com o contexto em que as interações entre sujeitos ocorrem, dialogicamente, em dado momento histórico. Alicerçado nesse conceito, Geraldi reflete que “a língua só tem existência no jogo que se joga na sociedade, na interlocução. E é no interior de seu funcionamento que se pode

procurar estabelecer as regras de tal jogo” (GERALDI, 1984, p.42). No ensino a partir dessa perspectiva, a apropriação da leitura e da escrita não é mera codificação e decodificação de palavras, conforme orienta as concepções estruturalistas da linguagem, onde há a primazia do ensino do código sobre o sentido do escrito. No interacionismo, a linguagem é compreendida como signo mutável e flexível, que resulta da atividade humana que está em constante mudança. Por isso o processo de ensino ocorre na e para interlocução. Seja na leitura, na fala ou na escrita, a presença do outro é sempre pressuposta. Os encaminhamentos didáticos relativos à linguagem escrita devem ser vinculados diretamente às práticas sociais mediadas pelo seu uso, ou seja, atrelados à fala viva, considerando as variedades linguísticas.

Diante do exposto, refletimos que a concepção de linguagem como interação considera a realidade concreta, constituída a partir da cultura, das relações entre os indivíduos; ou comunidade linguística; e seus modos de apropriação e compreensão. Desse modo, a concepção interacionista está correlacionada à Teoria Histórico-Cultural.

Entretanto, tal concepção não leva em conta a relação entre o desenvolvimento cognitivo e a aquisição da linguagem que, a sua vez, possibilita o acesso aos conhecimentos mais sistematizados sobre a língua. Além das interações dialógicas e experiência humana, a Teoria Histórico-Cultural considera as relações entre o desenvolvimento da linguagem e da consciência. Vygotski, nas Obras Escogidas Tomo III, investiga as “funções psicológicas superiores” como a linguagem, a escrita e a construção de conceitos e, decorrente de seus estudos, enfatiza que para ler e escrever é preciso sentir necessidade. Desse modo, a linguagem é compreendida como atividade da qual o homem necessita para abstração da realidade concreta e ampliação da sua capacidade de agir e modificá-la por meio do trabalho, conforme reflexão a seguir.

#### **1.2.4 Linguagem como meio de abstração da realidade concreta**

A Teoria Histórico-Cultural resulta das pesquisas desenvolvidas pela Troika, grupo de psicologia formado por Vygotski (1896-1934), Luria (1902-1977) e Leontiev (1903-1979), com vistas à emancipação humana, conforme orientação marxista. A Troika engajou-se no estudo das funções psicológicas superiores a partir da prática laboral dos homens com ajuda de instrumentos (TOASSA, 2016, p. 7).



Com base na análise de Engels (1952) acerca da dimensão histórico-dialética da linguagem, Vygotski (1931/2000) a considera na totalidade concreta da objetividade social. Desse modo, sua gênese, como a de todo ato teleológico, reside no trabalho conforme compreendido por Engels:

O desenvolvimento do trabalho contribuiu necessariamente para estreitar os laços entre os membros da sociedade, multiplicando os casos de assistência mútua, de cooperação comum, tornando mais clara em cada indivíduo a consciência da utilidade dessa cooperação. Em suma, os homens em formação chegaram ao ponto em que tinham algo a dizer (ENGELS, 1952, p. 174).

Diante das necessidades surgidas em decorrência do trabalho, o homem criou a linguagem falada e escrita, considerados por Vygotski como instrumentos, simultaneamente internos e externos, que permitiram uma maior interação humana e social mediada pelo trabalho e decorrente dele. Nessa perspectiva, pode-se afirmar que a linguagem é social e dinâmica. A aprendizagem da língua, conforme é internalizada nas interações com o outro, é importante para o desenvolvimento da consciência. Nessa compreensão reside o fundamento da Teoria Histórico-Cultural que a difere das psicologias idealistas e comportamentalistas.

A Teoria Histórico-Cultural investigou a ontogênese e a filogênese, ou seja, o desenvolvimento da criança na sua relação dialética com o meio (ontogênese) e o desenvolvimento social e biológico da humanidade mediado pelo trabalho (filogênese). Segundo Leontiev (1978), a experiência histórica da humanidade é transmitida às novas gerações através da sua interação com o mundo. Em pouco tempo uma criança reproduz o que a humanidade desenvolveu ao longo dos anos.

Cada geração começa, portanto a sua vida no mundo de objetos e fenômenos criados pelas gerações precedentes. Ela apropria-se das riquezas deste mundo participando no trabalho, na produção e nas diversas formas de atividades social e desenvolvendo assim as aptidões especificamente humanas que se cristalizaram, encarnaram nesse mundo. Com efeito, mesmo a aptidão para usar a linguagem articulada só se forma, em cada geração, pela aprendizagem da língua que se desenvolveu num processo histórico, em função das características objetivas dessa língua. O mesmo se passa com o desenvolvimento do pensamento ou da aquisição do saber. Está fora de questão que a experiência individual de um homem, por mais rica que seja, baste para produzir a formação de um pensamento lógico ou matemático abstrato e sistemas conceituais correspondentes. Seria preciso não uma vida, mas mil. De fato, mesmo pensamento e o saber de uma geração formam-se a partir da apropriação dos resultados da atividade cognitiva das gerações precedentes (LEONTIEV, 1978, p. 265-266).

Na filogênese o processo de apropriação material e intelectual propiciou a formação de novas funções psíquicas e habilidades, pois com “o aparecimento e o

desenvolvimento do trabalho (...) acarretaram a transformação e a humanização do cérebro, dos órgãos de atividade externa e dos órgãos do sentido” (LEONTIEV, 1978, p. 70). Nessa ótica, a consciência é produzida pela atividade do trabalho, que, por seu turno, não é restrito à adaptação do homem à natureza, mas é pautado na sua modificação, mediada por instrumentos, conforme suas necessidades individuais e sociais.

Salientamos, com base em Leontiev (1977), que o sentido não resulta da linguagem conforme preconizado pelo estruturalismo. As imagens e os significados atribuídos a ela, na mente humana, decorrem da atividade humana prática impulsionada pelas suas necessidades e desejos. Desse modo, o autor soviético exemplifica que um galho pode simbolizar “resgate” para um homem que se agarra nele para não se afogar em um rio. Dependendo da situação o mesmo galho pode assumir diferentes significados, como, por exemplo: lança para pescar, lenha para fogueira, madeira para casas e móveis, ou seja, o sentido é atribuído na medida em que o resultado da atividade atenda os anseios individuais.

Entretanto, na sociedade capitalista a relação entre necessidade e atividade nem sempre ocorre de maneira direta, envolvendo uma cadeia de metas conforme explicitado por André (2014):

(...) um professor trabalha para garantir seu sustento e para ensinar seus alunos, estes são seus objetivos. Mas, para isso, precisa preparar suas aulas todos os dias e avaliar os trabalhos dos alunos, estas são suas metas. O trabalho continua sendo movido pelas necessidades do sujeito, mas passa a ser empenhado mediante uma cadeia de ações movidas por metas. Assim como o conceito de motivo é correlato ao conceito de atividade, o conceito de meta é correlato ao conceito de ação. Toda a atividade envolve, portanto, uma cadeia de metas, nem sempre relacionadas diretamente com as necessidades de quem as cumpre. Quando as metas passam a se sobrepôr aos objetivos, ocorre uma alienação, ou seja, uma oposição entre significados pessoais e significados objetivos. Os significados da atividade não são dados pela linguagem, e sim pela atividade. O significado pessoal é a refratação dos objetos pelos indivíduos através de suas relações sociais e necessidades (ANDRÉ, 2014, p. 18)

O trabalho constitui-se como um processo social, caracterizado pela atividade coletiva que determina as relações de comunicação entre as pessoas envolvidas que compartilham os significados produzidos mediados pela linguagem. De acordo com Leontiev (1979), Vygotski conclui que “a linguagem é um instrumento psicológico que media o pensamento em seu estágio inicial” (LEONTIEV, 1979, s.n.). Ou seja, a atividade prática inicial, ação humana, se torna mediada pela palavra e dessa mediação verbal resulta o desenvolvimento do pensamento. A

linguagem, por seu turno, é “condição necessária e específica da vida do ser humano em sociedade” (LEONTIEV, 1978, p. 265-266).

Luria (1986) considera que a linguagem é um salto na evolução do psiquismo humano e é também um sistema de signos desenvolvido socialmente para suprir a necessidade dos indivíduos se comunicarem e de garantirem a apreensão do conhecimento acumulado ao longo da história da humanidade:

(...) com a aparição da linguagem como sistema de códigos que designam objetos, ações, qualidade e relações, o homem adquire algo assim como uma nova dimensão da consciência, nele se formam imagens subjetivas do mundo objetivo que são dirigíveis, ou seja, representações que o homem pode manipular, inclusive na ausência de percepções imediatas. Isto consiste na principal conquista que o homem obtém com a linguagem (LURIA, 1986, p. 33).

Nesse sentido, a linguagem contribuiu para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, na medida em que se estabelece na mediação dos signos da comunicação e que são responsáveis pela formação da consciência.

Luria (1986) explicita a complexidade da linguagem como “um sistema de códigos suficientes para transmitir qualquer informação, inclusive fora do contexto de uma ação prática” (LURIA, 1986, p.25). Desse modo, expõe a importância da sua apropriação para o desenvolvimento do psiquismo. Antes da linguagem, o homem era limitado ao compartilhamento dos aspectos materiais e instrumentos construídos pela experiência humana que, com a linguagem, passam a ser ampliados através da aprendizagem dos conceitos resultantes da prática sócio-histórica.

A linguagem permite a transmissão e aprendizagem dos conceitos produzidos, constituindo como recurso mediador entre o homem e os saberes acumulados pela humanidade e que passam a poder ser transmitidos às gerações. A este respeito Leontiev complementa:

[...] a linguagem não desempenha apenas o papel de meio de comunicação entre os homens, ela é também um meio, uma forma da consciência e do pensamento humanos, não destacado ainda da produção material. Torna-se a forma e o suporte da generalização consciente da realidade. Por isso, quando, posteriormente, a palavra e a linguagem separam da atividade prática imediata, as significações verbais são abstraídas do objeto real e só podem, portanto, existir como fato de consciência, isto é, como pensamento (LEONTIEV, 1978, p. 93-94).

Aqui o autor reafirma a concepção de linguagem como meio de abstração da realidade concreta para realidade abstrata, ou seja, é a linguagem verbal, pensamento verbal, que permite a elaboração de conceitos. Isso torna a “atividade objetiva” como categoria central da Teoria Histórico-Cultural.

No que tange à escola, podemos afirmar que a Teoria Histórico-Cultural nos leva à compreensão da importância do ensino da escrita como atividade, considerando-se seus usos sociais e interativos. A teoria de Vygotski sobre o desenvolvimento da escrita explicita bem o significado desta concepção. Segundo Vygotski (1931/2000), para que se aproprie da escrita a criança precisa sentir necessidade de ler e escrever e entender as representações. Tendo em vista que a escrita é um sistema no qual as letras representam os sons, tal compreensão pode ser desenvolvida por meio de atividades de gesto, desenho e jogo. A escrita é um simbolismo de segunda ordem, pois as letras representam os sons, antes de a escrita representar a linguagem propriamente dita. Entretanto, para o leitor fluente, a escrita torna-se diretamente uma linguagem (simbolismo direto). Para que o leitor se torne fluente, ou seja, consiga ler e compreender, pouco se atendo aos aspectos sonoros da escrita, é importante que exercite a leitura silenciosa. Isso, no entanto, requer que já tenha se apropriado da escrita como simbolismo de segunda ordem, ou seja, de relações entre letras e sons.

Para que a criança sinta necessidade de ler e escrever, é preciso, portanto, trabalhar na alfabetização sempre com elementos verbais plenos de significado e em meio a atividades significativas com a leitura e a escrita. Como nos mostra Vygotski, a internalização de um saber qualquer é um processo ativo que emerge de formas de vida coletiva, de interação entre o aprendiz, seus pares e membros mais experientes de sua comunidade.

Os fundamentos da psicologia histórico-cultural para o entendimento do desenvolvimento da linguagem escrita primam pela superação de compreender a aprendizagem da escrita como um simples treino ortográfico e caligráfico, em direção a um sistema de ensino da linguagem escrita suficientemente racional, que não negue as transformações da língua. Nesse sentido, a compreensão da linguagem escrita e seu processo de aquisição pela criança constituem uma história de plenas discontinuidades. A linguagem escrita é um sistema especial de símbolos e signos que significa uma virada crítica em todo o desenvolvimento cultural da criança.

Na medida em que a criança se apropria da leitura e da escrita, passa a apropriar-se também dos seus modos de operação, em atuação com os instrumentos da cultura humana. Considera-se que o domínio e o uso da leitura e da escrita possibilita o acesso à cultura letrada e amplia as possibilidades de

participação social. Vygotski (1931/2000) alerta que a aprendizagem da escrita não está associada ao desenvolvimento de pequenos grupos de músculos, como preconizado pelos comportamentalistas, pois são as necessidades culturais que impulsionam o seu desenvolvimento.

Para estabelecer as relações entre cultura e linguagem durante a pesquisa, é importante discutir a concepção marxiana de cultura, aqui adotada, que terá como fundamento inicial a síntese de Eagleton (2000). Como vimos, Vygotski também trata da questão da cultura, mas principalmente relacionando trabalho, cultura e desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Considera-se, aqui, que a compreensão de Eagleton complementa a de Vygotski, uma vez que permite uma análise mais apurada da significação da ideia de “cultura”, desde as origens do termo até seu sentido materialista dialético.

### **1.3 Concepções de Cultura**

A teoria de Terry Eagleton (2000) será o subsídio para compreender a cultura. Sob a perspectiva da dialética materialista, esse conceito está em constante movimento, abrange interpretações e significados diferentes alinhados às transformações ocorridas na sociedade. Na ótica do autor, somente o conceito de natureza, o oposto de cultura, teria complexidade equivalente.

Eagleton, em sua obra “A ideia de Cultura” (2000), apresenta a transição histórica da palavra e assinala que ela “mapeia o desdobramento semântico da própria mudança da humanidade” (EAGLETON, 2000, p.10). O autor observa que o processo de urbanização do Ocidente refletiu na evolução do conceito, passando de um processo material, de cultivar a terra (agricultura); para o espiritual, de cultivar a mente, como sinônimo de erudição. O culto dos Iluministas era ser civilizado, ter uma refinada educação. No século XIX a cultura passa ser o oposto de civilidade. Entendemos que essas mudanças decorrem dos diferentes contatos entre diversas culturas. Cultura segue sendo um conceito inacabado e complexo. Nas palavras de Eagleton (2000, p. 46):

Cultura, então, é o verso inconsciente cujo anverso é a vida civilizada, as crenças e predileções tomadas como certas que têm de estar vagamente presentes para que sejamos, de alguma forma, capazes de agir. Ela é aquilo que surge instintivamente, algo profundamente arraigado na carne em vez de concebido na mente.

A cultura é algo inerente à atividade humana. Nossas ações têm respaldo na nossa cultura. Cultivamos nossa mente a partir das abstrações que fazemos do mundo exterior e, ao mesmo tempo, relacionamos com os conhecimentos e crenças de alguma forma cultural. A cultura é construída com base no incessante tráfego com a natureza que, alicerçados em Marx, chamamos de trabalho.

O trabalho, uma capacidade humana, distanciou o ser humano de uma natureza inata. Concernente a essa constante relação dialética entre o dado (natureza) e o criado (cultura), o autor britânico explica que:

Nós não nascemos como seres culturais, nem como seres naturais autossuficientes, mas como criaturas cuja natureza física indefesa é tal que a cultura é uma necessidade se for para que sobrevivamos. A cultura é o “suplemento” que tampa um buraco no cerne de nossa natureza e nossas necessidades materiais são então remodeladas em seus termos (EAGLETON, 2000, p. 143).

Diante do exposto, pode-se afirmar que tudo que não é natural é cultural, ou seja, o que não é naturalmente dado pela natureza, é culturalmente criado pelo homem, decorrente de sua ação de transformar a natureza. Isso implica dizer que o mundo age sobre o homem, que, a sua vez, age sobre a natureza, ou mundo. Somos uma mistura de natureza e cultura e “se somos seres culturais, também somos parte da natureza que trabalhamos” (EAGLETON, 2000, p. 15).

Para Marx, a cultura tem apenas uma origem, que é o trabalhar a natureza. O que dá origem à cultura, contudo, não é o significado, mas a necessidade. Entretanto, na sociedade capitalista o trabalho é sinônimo de exploração. Na ânsia de comercializar suas mercadorias, o capitalismo, por meio da estetização à vida social, cria necessidades que extrapolam a sobrevivência humana.

Se cultura significa tudo que é humanamente construído, ao invés de naturalmente dado, a cultura pode ser tanto necessária à natureza humana, quanto supérflua. Diante dessa premissa, sob a ótica marxista, podemos afirmar que a palavra “cultura” reúne em uma única noção tanto a base como a superestrutura.

Para Eagleton, a cultura baseia-se em uma alienação do social em relação ao econômico, uma alienação à vida material. A vida social e cultural está ligada na “forma da estética da mercadoria” (EAGLETON, 2000, p. 50). Uma conjunção de elementos valoriza a localidade, o que tange a esta realidade:

Só numa sociedade cuja existência cotidiana parece desprovida do valor podia a “cultura” vir a excluir a reprodução material; porém só desse modo podia o conceito tornar-se uma crítica dessa vida. A cultura é, assim,

sintomática de uma divisão que ela se oferece para superar, é ela própria a doença para a qual propõe uma cura (EAGLETON, 2000, p. 55).

Nessa perspectiva, há que deixar de lado a dicotomia entre homens cultos e sem cultura, bem como romper com o culturalismo ocidental em que pequenos grupos possuem a sua noção de cultura excluindo as ideias contrárias para consolidar-se. O capitalismo valoriza essas diferenças. O pluralismo é benéfico para manter sua hegemonia. Enquanto pequenos grupos lutam pelas suas demandas isoladas, não enxergam a necessidade de lutar pelos direitos comuns a todos e de unirem-se pelo bem maior a toda a humanidade.

Segundo Eagleton (1993) nenhuma cultura é mais homogênea que o capitalismo. Além disso, existe uma tendência para fazermos julgamentos das culturas que são diferentes das nossas, através das próprias experiências:

São as outras (culturas) que são diferentes, ao passo que a nossa própria forma de vida é a norma e, portanto não é absolutamente uma “cultura”. Ela é antes o padrão pelo qual outros modos de vida mostram-se precisamente como culturas, em toda a sua encantadora ou alarmante unicidade. (EAGLETON, 2000, p. 71, grifo do autor).

Ou seja, só conseguimos identificar outras culturas como culturas, porque não consideramos que vivemos inseridos em uma. Consideramos como algo natural a autoimagem coletiva. A partir do sentido atribuído às condições de existência, projetamos sem perceber uma visão de cultura homogênea. Diante disso, é possível afirmar que a cultura não pode ser dissociada da linguagem, através dela compartilhamos valores, crenças e modos de vida que “a grande maioria do povo acredita sem saber o que faz” (EAGLETON, 2000, p. 163). A cultura é um nível dominante da vida social. Entretanto, são os interesses políticos que governam os culturais, ao atribuírem sentido à herança, à linguagem e aos valores compartilhados. A linguagem possibilita novas formas de comunicação, bem como novos modos de exploração.

Dessa feita, Eagleton (2000) orienta para a necessidade de resgatar o significado primitivo da palavra cultura, que é cultivo, para que haja o autocultivo; a evolução do conhecimento e da consciência; a preocupação com os bens necessários a vida e que são comuns a todos os seres humanos.

A concepção marxista de cultura faz a crítica à visão pós-moderna de multiculturalismo devido à incoerência entre a criticidade e o conformismo social engendrado pelas lutas sociais que primam pela obtenção de direitos na sociedade

capitalista, e não para a superação dela, concorrendo com isso para a fragmentação da classe trabalhadora em movimentos sociais.

Neste trabalho, a partir do conceito de cultura Materialista Dialético é que será compreendida a diversidade linguística brasileira. Para isso, consideramos que a diversidade linguística é uma realidade concreta nas escolas brasileiras, que a hegemonia de determinada língua é uma questão política e que as perspectivas não marxistas de linguagem levantam temáticas a serem compreendidas.

A chamada “linguística crítica”, fundamentada por Rajagopalan (2003), traz a contribuição de levantar um problema que permeia o currículo e a escola. Segundo Rajagopalan (2003), no século XIX, decorrente da globalização, passa a haver uma crescente mobilidade populacional. Os contatos entre línguas, no entanto, não são inocentes, mas sim políticos, pois línguas minoritárias passam a ser extintas para atender às demandas da hegemonia capitalista, que almeja um Estado mais branco, mais europeu do que latino americano.

O contexto concreto da escola é marcado pela diversidade linguística e é preciso considerá-la a fim de que se possa pensar um melhor ensino de língua. Por essa razão, o próximo capítulo apresenta dados que demonstram a diversidade linguística brasileira.



## 2 DIVERSIDADE LINGUÍSTICA: UMA REALIDADE CONCRETA NO BRASIL

De modo a situar o contexto sócio-histórico, cultural e linguístico brasileiro, neste capítulo apresenta-se dados do Inventário Nacional de Línguas (INDL), produzido pelo Grupo de Trabalho para a Diversidade Linguística (GTDL), do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) e alguns autores que trataram da temática em seus estudos. A partir da compreensão do contexto de diversidade linguística brasileiro, refletimos acerca das implicações no ensino da leitura e da escrita.

A Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, assinada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e por vários países, em Barcelona, no ano de 1996, é considerada o marco inicial das políticas voltadas para os direitos linguísticos na defesa de que “nenhuma discriminação pode ser feita com base na língua” em consonância com a Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Em 2000, a UNESCO publicou o Atlas das Línguas em Perigo. De acordo com esse documento, a cada duas semanas uma língua é extinta no mundo. No Brasil, é criado o Programa Nacional do Patrimônio Imaterial (PNPI), por meio do Decreto 3551/2000. Essa política ainda não reconhecia as línguas como integrantes do Patrimônio cultural brasileiro. Entretanto, possibilitou solicitações de reconhecimento da diversidade linguística e impulsionou debates e mobilizações da sociedade civil. Em conformidade com a política da UNESCO, realizou-se no Brasil o “Seminário sobre a Criação do Livro de Registro das Línguas”, por meio de parceria entre o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), a Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados (CEC) e o Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística (IPOL), no ano de 2006. Criou-se o Grupo de Trabalho para a Diversidade Linguística (GTDL), instituído pela Portaria do IPHAN nº 586, de 11 de dezembro de 2006, com o intuito de “analisar a situação linguística do Brasil, estudar o quadro legal dentro do qual a questão se insere e propor estratégias para a criação de uma política patrimonial compatível com a diversidade linguística no Brasil” (GTDL, 2008).

Os debates realizados com representantes do Estado e da sociedade civil no âmbito do GTDL, no período de 2006 a 2009, evidenciaram a necessidade de identificação e documentação das línguas existentes no país. Considerou-se o

inventário como o instrumento mais apropriado para tal tarefa, de modo a contribuir para “a mudança da percepção dominante de que o Brasil é um país onde se fala apenas uma língua” (INDL, 2016, p.12).

Entre os anos de 2008 e 2010, no âmbito do GTDL, foram desenvolvidos projetos-pilotos para realização do inventário, possibilitando a inclusão do quesito “língua falada” pelas populações indígenas no Censo IBGE 2010. No mesmo ano foi publicado o Decreto Presidencial nº 7.387/2010, que instituiu o Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL), com o objetivo de “identificação, documentação, reconhecimento e valorização das línguas portadoras de referência à identidade, à ação e à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira” (BRASIL, 2010).

Para abarcar a diversidade linguística do país, na busca de conhecer e documentar, as línguas foram organizadas em cinco categorias no âmbito dessa política, conforme exposto a seguir:

**Línguas de Imigração:** línguas alóctones trazidas ao Brasil por grupos de fala advindos principalmente da Europa, Oriente Médio e Ásia e que, inseridas em dinâmicas e experiências específicas dos grupos em território brasileiro, tornaram-se referência de identidade e memória. Exemplos: Talian, Pomerano, Hunsrückisch, entre outras.

**Línguas Indígenas:** línguas autóctones, originárias do continente sulamericano – da porção que hoje corresponde ao território brasileiro – e faladas por populações indígenas. Exemplos: Guaraní, Kaingáng, Baniwa, Tukáno, Ninam, Maxakalí, Marubo, entre outras.

**Línguas Afro-Brasileiras:** línguas de origem africana faladas no Brasil. Essas línguas apresentam notáveis diferenças linguísticas em vários aspectos de sua estrutura gramatical, produzidas por mudanças históricas desencadeadas pelo contato com o Português, podendo ter ocorrido transferências gramaticais desde esse substrato africano (LUCCHESI et al., 2009). Exemplos: Gíria de Tabatinga, língua do Cafundó e variedades Afrobrasileiras do Português Rural.

**Línguas de Sinais:** línguas faladas por comunidades surdos, incluindo pessoas surdas e ouvintes, que se utilizam da modalidade visuo-espacial com sinais manuais e não manuais, tais como expressões faciais e corporais. Exemplos: Libras, Língua de Sinais Urubu-Ka’apor, Língua de Sinais do município de Jaicós do Piauí, entre outras.

**Línguas Crioulas:** línguas surgidas a partir da aquisição como língua materna por parte de um grupo social de uma língua. Exemplos: os Galibi-Marwórnó, os Karipuna e os Palikur, que vivem no estado do Amapá e falam uma língua crioula formada a partir do Francês, como língua dominante, e de diferentes línguas africanas e indígenas da Guiana Francesa e Suriname (INDL, 2016, p. 13-14).

Para o estudo e compreensão da diversidade linguística, faz-se necessário situar as fronteiras do Brasil. De acordo com Sturza (2005) a fronteira geográfica é também social, pois nela vivem diferentes etnias que falam diferentes línguas, sendo, portanto, inevitável o contato linguístico. O Brasil limita-se com os países:

Bolívia, Peru, Venezuela, Guiana, Suriname, Guiana Francesa, Argentina, Paraguai e Uruguai. Diante dessa realidade, a autora orienta que a fronteira do Brasil com esses países deve ser considerada a partir do contato histórico da língua portuguesa e espanhola e compartilhada pela história de outras línguas com quais convivem e/ou entram em conflito. Desse modo, evidencia o contexto de plurilíngüismo e permite afirmar que o Brasil é um país de muitas línguas.

Tal fato também é corroborado por Morello (2013). A autora aponta que no quesito “língua falada”, o Brasil está entre os oito países com maior diversidade linguística do mundo. Entretanto, conforme o INDL (BRASIL, 2016, p.22), a maioria dos brasileiros acredita que o Brasil é um país de uma única língua.

André (2014), em seu estudo etnográfico, no qual observou as aulas de duas professoras alfabetizadoras de uma mesma escola situada em Foz do Iguaçu, constatou a presença de alunos falantes de espanhol em uma das duas salas de aula observadas. Entretanto, diante do aluno falante de espanhol, a professora continuava alfabetizando como se o aluno fosse falante de língua portuguesa, surgindo vários desacordos entre o que a professora ensinava e o que o aluno repetia. O livro didático único adotado na escola “Alfabetização Método Fônico” acaba por condicionar as professoras a alfabetizarem sem prestar atenção nas falas concretas dos alunos, surgindo disso algumas dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita por parte dos alunos não falantes de língua portuguesa.

Cagliari (1989) defende que a criança deve ser alfabetizada na língua que fala, possibilitando uma maior segurança ao processo de aquisição a linguagem escrita. Segundo o autor, não há como alfabetizar uma criança em uma língua que ela não domina.

Tendo em vista que a criança, ao ingressar na escola, já possui conhecimentos prévios sobre a linguagem oral e escrita devido a vivências anteriores, é preciso considerar que não há completa biunivocidade das relações entre letras e sons quando se tem em conta a fala viva, concreta, dos falantes. Por exemplo, embora na língua portuguesa a letra B represente o som [b], para falantes descendentes de alemão, a letra B pode representar o som [p]. Professores não saberão lidar com esta realidade se não considerarem e não compreenderem a diversidade linguística.

A escrita é mais rígida e estática que a fala. Para alfabetizar se faz necessário o ensino do sistema latino de escrita, cujo princípio é alfabético, ou seja, sons são

representados por letras e letras representam sons. Tendo isso em consideração, o grande desafio é alfabetizar, sem negar as mudanças, as transformações geradas pela diversidade linguística.

Tanto transformação, quanto conservação são tendências inerentes à língua. As necessidades do intercurso da comunicação tendem a levar as pessoas a falarem de modo aproximado, a fim de se entenderem mutuamente. À despeito disso, falantes de um mesmo idioma apresentam diferenças individuais, embora por vezes imperceptíveis. Wild (1906), que originou os estudos sobre as transformações da língua, mostra como isso pode ocorrer, ao analisar as relações entre homogeneidade, heterogeneidade e comunidade linguística. Segundo o autor, mesmo entre falantes de uma mesma comunidade linguística não há homogeneidade. A comunidade linguística, segundo Wild (1906), é formada por um grupo de pessoas que falam a mesma língua, podendo viver na mesma localidade ou em diferentes países. Embora as separações geográficas tendam a acirrar as diferenças dentro de um mesmo idioma, estas ocorrem mesmo entre pessoas próximas, visto que a língua também sofre transformações nas falas individuais. Tanto as línguas mudam no intercurso da comunicação dentro de uma comunidade linguística, quanto pelo contato com outras línguas. As mudanças provocadas por fatores sociais, políticos e orgânicos, produzem mudanças na língua. Entretanto, a escrita conserva-se mais que a fala.

Para todas as pessoas há diferenças entre fala e escrita. Nenhuma variedade da língua é representação fiel da forma escrita. Isto viabiliza que o sistema de escrita, de relações entre letras e sons, seja transmitido a todas as pessoas, a fim de que cada uma possa usá-la para codificar sua língua e, ao mesmo tempo, internalizá-la para ler e compreender os escritos da sociedade letrada.

A partir do método dialético é possível tomar a escrita em suas transformações, sem negar que ela é, também, uma estrutura, ou sistema. Neste sentido, é preciso ensiná-la como sistema, mas também para além do sistema, para que o aluno se aproprie também de seus usos sociais, entendendo-a como linguagem e cultura, da qual sentimos necessidade nas culturas não ágrafas e cuja apropriação nestas sociedades amplia as possibilidades de interação. Os encaminhamentos didáticos relativos ao ensino da escrita devem ser vinculados diretamente às práticas sociais mediadas pelo seu uso, ou seja, atrelados à fala viva, considerando a realidade das diversidades da língua como fato concreto.

Disso deriva a necessidade de entender o processo de apropriação da leitura e da escrita a partir de uma perspectiva dialética, que considere as contradições não apenas entre fala e escrita, mas, principalmente, entre diversidade linguística e sociedade letrada. Dessa feita, buscamos o Método Materialista Dialético, conforme desenvolvido por Vygotski, para compreender a padronização avaliativa e do processo inicial da leitura e da escrita em contexto de diversidade linguística brasileiro.

### 3. O SAEB E A PADRONIZAÇÃO DO ENSINO

Com respaldo em Engels, Vygotski (1931/2000) afirma que o movimento é inerente à matéria e contempla cada uma das mudanças que ocorrem no mundo. É preciso uma metodologia que converta o que está consolidado, o já-dito a respeito da Prova Brasil, em um processo dinâmico que volte a seu ponto de partida e reestabeleça todos os processos de desenvolvimento dessa avaliação. Nesse sentido, a Prova Brasil do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) de Língua Portuguesa para o 5º ano do Ensino Fundamental e suas Matrizes de Referências foram aqui estudadas desde a sua 1ª edição em 2005, observando o movimento de todas as etapas do seu processo de formação e desenvolvimento, até o ano de 2019.

Na busca da explicação científica, foram analisadas as manifestações entre as relações dinâmico-causais que estão na base deste sistema avaliativo para realizar as análises das concepções de linguagem e cultura subjacentes a essa avaliação e sua adequação à realidade de diversidade linguística brasileira. A ciência deve buscar o que está por trás das manifestações externas (aparência), a fim de revelar a realidade oculta desse processo (a essência).

Para André (2018) a dialética materialista permite a abordagem de problemáticas que estabelecem relações entre educação, escola, ensino e sociedade, de modo que a pesquisa nessa perspectiva abarca a totalidade, as contradições, as múltiplas determinações e o movimento dialético que vai do concreto vivido ao concreto pensado, conforme a concepção de Kosik (1926).

Nesse sentido, antes de estudar a Prova Brasil/SAEB de Língua Portuguesa para o 5º ano do Ensino Fundamental I, devemos esclarecer como ela se constitui, o que ela avalia ou pretende avaliar. É imprescindível a análise prévia dos documentos que orientam as políticas educacionais de avaliação externa em larga escala. Ambos, tomados em conjunto, determinam a seção do eixo histórico de todo o sistema e fornecem os subsídios necessários para analisar as contradições, o conteúdo mais do que a forma, o movimento histórico e a unidade representativa do todo.

Desse modo, organizamos o texto desse capítulo apresentando, inicialmente, as origens e as definições da política mundial de avaliação em larga escala, e suas

influências na construção e implementação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), tendo por base o estudo de suas portarias e de documentos nacionais e internacionais a que está subordinado. Em seguida, descrevemos a Matriz de Referência, seus elementos constitutivos, instrumentos e materiais decorrentes dela. Na seção posterior, nos debruçamos na análise minuciosa de seus tópicos e descritores, apresentando exemplo de itens, sugestões pedagógicas e resultados que compõem os materiais, elaborados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), destinado a escolas e professores. As discussões e reflexões aqui traçadas sustentam-se na dialética materialista e na Teoria Histórico-Cultural, conforme abordado ao longo deste trabalho. Partindo desses fundamentos, analisamos as concepções de linguagem subjacentes à elaboração da Matriz de Referência e dos itens avaliados na Prova Brasil/SAEB. Decorrente da análise crítica descrita acima, compreenderemos sua adequação à realidade concreta brasileira, marcada pela diversidade linguística.

### **3.1 Breve histórico das políticas mundiais de avaliação em larga escala e o processo de implementação do SAEB**

Embora no Brasil a escola seja a instituição designada para garantir o direito à educação garantida pela Constituição Federal de 1988, ela não é mais um fenômeno somente pedagógico e escolar. Com o advento do neoliberalismo, o Estado deixa gradativamente de ser o provedor do direito à educação e passa se transformar numa espécie de parceiro de empresários e de organizações internacionais. O ensino é reformulado a partir dos princípios da teoria do capital humano, visão instrumental e economicista de que a educação é a chave para o crescimento econômico de um país. Em cumprimento aos propósitos deste estudo, utilizaremos a definição de capital humano explicitada por Joel Spring (2018) constante no Manual de Capital Humano de Oxford: "o conhecimento e as habilidades que permitem as pessoas produzir trabalho que cria valor econômico" (SPRING, 2018, p.17). Assim, nessa seção discutimos como o desenvolvimento de políticas educacionais neoliberais instigou os países a investirem em currículos baseados em competências e habilidades para melhorar o desempenho dos trabalhadores e atender aos anseios do mercado empresarial. Para abordarmos com maior clareza tais acordos internacionais, apresentamos a implementação e

constituição do Sistema de Avaliação da Educação Brasileira (SAEB) e, a partir dele, refletimos como a política de avaliação de larga escala confere legitimidade ao processo que rege a escola sob a égide mercadológica.

Inicialmente, com base em Laval (2004), contextualizamos a mudança do papel tutelar do Estado educador, a partir da década de 1980, apontando o marco mais geral das transformações do capitalismo e decorrente estruturação da sociedade industrial caracterizada pela mundialização, conforme esclarece o autor:

(...) mundialização dos intercâmbios, maior peso das finanças nas economias, liberação do compromisso do estado, privatização das empresas públicas e transformação dos serviços públicos em análogos de empresa, expansão dos processos de mercantilização do ócio e cultura, mobilização geral dos assalariados numa guerra econômica geral, revisão das proteções dos assalariados e de disciplinarização mediante o medo ao desemprego (LAVAL, 2004, p. 47).

Tais mudanças de ordem social resultaram numa concepção mais individualista e mercantil da escola, denominada pelo autor de “escola neoliberal” que, alinhada à gestão empresarial moderna, objetiva melhorar a qualidade da mão de obra sem elevar o gasto público. Desse modo, a política educacional tende à descentralização e à centralização. A descentralização é a diversificação do financiamento dos sistemas educativos, apelando muito mais abertamente ao gasto privado. Por sua vez, a centralização se dá pela estandardização dos objetivos e dos controles, mediante a publicação das listas de resultados das instituições escolares.

Laval (2004) aponta uma mutação da instituição escolar que se pode associar a três tendências: desinstitucionalização, desvalorização e desintegração:

**Desinstitucionalização** refere-se ao modelo de escola como empresa educadora, administrada segundo os princípios da nova gestão empresarial e submetida à obrigação de resultados e inovações à instituição está acordado a transformar-se em uma organização flexível.

**Desvalorização** os objetivos que se podem chamar de clássicos, de emancipação política, de realização pessoal que se haviam assinado a instituição escolar se substituem pelos imperativos prioritários da eficácia produtiva e da inserção laboral.

**Desintegração** a introdução dos mecanismos de mercado no funcionamento da escola mediante uma concepção consumista da autonomia individual. As diferentes formas de consumo educativo levam a cabo de maneira descentralizada e flexível uma reprodução das desigualdades sociais segundo novas lógicas que apenas tem nada que ver com a escola única. O novo modelo da escola funciona com a diversidade e a diferenciação, em função dos públicos e as demandas (LAVAL, 2004, p. 26-27, grifos das autoras).

O autor analisa aqui como tem se consolidado a escola sob a égide mercadológica, em que há relevância da produtividade em detrimento do ensino, na



busca de formação de mão de obra com qualificação precária, tendo em vista a redução do gasto público.

A tendência mundial de controlar o investimento do estado, mediante a eficiência da escola por meio de avaliações externas e em larga escala, é consolidada na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, promovida pelos seguintes organismos internacionais: Organização das Nações Unidas (ONU), Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial. A conferência constitui-se como marco das políticas mundiais para educação básica expressas no documento *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem*. Os países participantes foram incentivados a elaborar Planos Decenais de Educação Para Todos, de modo a contemplar as diretrizes internacionais e o cumprimento das metas propostas, dentre elas a erradicação do analfabetismo e a universalização da educação fundamental.

A Declaração Mundial de Educação para Todos destacou, como ação prioritária e tarefa urgente das nações, a criação de sistemas avaliativos capazes de coletar e processar dados sobre a aprendizagem, pressupondo que “uma base de informações e conhecimentos sobre um determinado país é vital para a preparação e execução de seu plano de ação” (UNESCO, 1990).

Em 2000 o Fórum Consultivo Internacional para a Educação para Todos (EFA) organizou o Fórum de Dakar, em Senegal, com objetivo de apresentar os resultados globais da avaliação da Década da Educação para Todos, lançada em Jomtien, 1990, e aprovar novo marco de ação e metas a serem atingidas pelos países até 2015.

Em atendimento ao compromisso internacional assumido em Jomtien, o governo federal instituiu o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) para a organização do sistema avaliativo de larga escala em todos os níveis educacionais no país.

O INEP é uma autarquia federal que ficou encarregada pela coordenação de planejamento setorial para coleta, processamento e constituição das bases de dados do MEC, bem como da análise dos dados referentes à educação básica, tendo sob sua responsabilidade o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA),

Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja) e Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Até a edição de 2017, o SAEB era complementado pela Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) e a Prova Brasil.

De acordo com o site do INEP, o sistema avaliativo PISA, coordenado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), objetiva avaliar e disponibilizar indicadores de qualidade dos sistemas educacionais de diversos países para estabelecer as políticas educacionais. A avaliação por amostragem ocorre a cada três anos e destina-se a alunos de 15 anos de idade que respondem aos testes padronizados de Leitura, Matemática e Ciências e a questionários sócio-econômicos, também respondidos pelas escolas. A média é calculada a partir da combinação de dados demográficos do país e os resultados dos testes e questionários aplicados. A nota obtida no PISA é utilizada para comparar e hierarquizar os sistemas educacionais dos diferentes países e contribuir para a padronização do ensino da leitura e da escrita por meio de objetivos e padrões mínimos de aprendizagem.

Joel Spring (2018) em sua obra intitulada “Como corporações globais querem usar as escolas para moldar o homem para o mercado”, aponta a OCDE como a primeira organização Mundial a adotar a teoria do capital humano no desenvolvimento de políticas educacionais e a instigar os países a investirem em currículos baseados em habilidades, denominadas pelo autor como a “nova moeda da economia global”. As habilidades aprendidas na escola, apontadas por economistas como essenciais para o desempenho dos trabalhadores e para o crescimento econômico, são aferidas pelo PISA “desde então o mundo passou a aderir à caravana da educação baseada em habilidades” (SPRING, 2018, p. 10).

Em 1988, o Brasil aderiu ao programa em busca de melhores resultados na escala mundial, algumas políticas de acompanhamento e controle começam a ser implantadas no país, dentre elas, o *Plano Decenal de Educação Para Todos* (1993-2003), com intuito de garantir a aprendizagem dos conteúdos mínimos para crianças, jovens e adultos e a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

De acordo com Dirce Nei Teixeira de Freitas (2007), no período de 1988-2002, o Estado esteve engajado na construção do complexo sistema de “medida-

avaliação-informação” como forma de atingir a meta de equidade, qualidade e eficiência previstas nos documentos internacionais. Em decorrência desse processo, conforme a autora aponta, resultou o enfraquecimento do Estado-executor para a ascensão de um Estado cada vez mais regulador e avaliador. Essa redefinição do papel do Estado teve respaldo na política de avaliação em larga escala preconizada pela LDB 9394/1996 e operacionalizada pelo INEP, denominado pela autora como “órgão mensurador-avaliador”. Os dados derivados da avaliação dos processos e dos resultados serviram de base para uma administração descentralizada, concorrencial e autônoma.

Dessa feita, o SAEB constituiu-se como um mecanismo de regulação da gestão e do ensino, na medida em que possibilitou a mobilização entre o sistema educacional e social. Em caráter complementar e integrado ao SAEB, em 2005 foi instituída a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas das redes públicas. A Anresc, conhecida como Prova Brasil, tornou-se a principal avaliação da Educação Básica.

### **3.2 Caracterização da Prova Brasil/SAEB: uma análise de suas portarias**

Em sua primeira edição, a Prova Brasil/SAEB avaliou apenas escolas localizadas em áreas urbanas e com mais de 30 alunos matriculados. A Prova Brasil foi constituída por itens de Língua Portuguesa para a 4ª série (5º ano) e 8ª série (9º ano), com foco nas competências e habilidades de leitura definidas na Matriz de Referências (anexo 1) do SAEB. Como resultados, eram apresentados a média geral por escola e o percentual de estudantes por nível da escala de proficiência e habilidades do SAEB, variando de 0 a 500 pontos.

Em 2007, o Ministério da Educação lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), voltado para crianças, jovens e adultos. O PDE instituiu o Plano de Metas, estabelecendo um conjunto de diretrizes a fim de impulsionar e mobilizar a sociedade para a sua efetivação. Foi também instituído um novo indicador de rendimento escolar, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), produzindo resultados por nota obtida na Prova Brasil e dados do Censo Escolar, como reprovação, aprovação e evasão. Além da média por escola, foram gerados resultados por municípios e unidades de federação, por rede pública. O índice é publicado a cada dois anos.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, Ideb, é uma iniciativa do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) para mensurar o desempenho do sistema educacional brasileiro a partir da combinação entre a proficiência obtida pelos estudantes em avaliações externas de larga escala (Saeb) e a taxa de aprovação, indicador que tem influência na eficiência do fluxo escolar, ou seja, na progressão dos estudantes entre etapas/anos na educação básica. Essas duas dimensões, que refletem problemas estruturais da educação básica brasileira (INEP, 2018, p. 06).

Conforme o Ministério da Educação, o IDEB, seria o “termômetro da qualidade” da educação básica, capaz de realizar uma prestação de contas à sociedade acerca da realidade do ensino escolar brasileiro. Na edição de 2007, houve uma redução no critério de participação e escolas urbanas com no mínimo 20 alunos matriculados, em cada uma das turmas avaliadas, puderam participar. Inseriu-se em 2007 o teste de matemática com foco na resolução de problemas.

As escolas da zona rural passaram a ser avaliadas pela Prova Brasil a partir de 2009. Além dos testes de Língua Portuguesa e Matemática, os alunos, professores e diretores responderam um questionário para produzir informações sobre as condições intra e extra-escolares que incidem sobre o processo de ensino e aprendizagem. Ao longo da leitura da Portaria do INEP nº 87 de 7 de maio de 2009, verifica-se o objetivo central de fornecer dados para o cálculo do IDEB como forma de subsidiar a formulação e monitoramento de políticas educacionais.

Cabe ressaltar que monitoramento é um termo advindo do gerenciamento de empresas, e não do acompanhamento pedagógico de uma escola, conforme mostra Laval (2004). Isso decorre da tendência mundial de descentralização no financiamento da educação, garantindo que instituições privadas passassem a destinar investimentos na educação em parceria com o Estado. Apesar da descentralização, a centralização e a regulamentação são cada vez mais amplas, por meio do controle do currículo e dos procedimentos pedagógicos, conforme o modelo de escola neoliberal:

A escola se apresenta como uma mega máquina social governada desde cima por um centro organizador poderoso diretivo, dirigindo a sua vez por estruturas internacionais e intergovernamentais que define de forma muito uniforme os critérios de comparação, as práticas idôneas pedagógicas e de gestão empresarial e os bons conteúdos correspondentes às competências requeridas pelo mundo econômico (LAVAL, 2004, p. 27).

Ao estabelecer procedimentos operacionais com objetivos e tempos definidos, a política de avaliação em larga escala permite um controle maior pelo Estado do processo avaliativo e pedagógico. A escola passa a ser regida pela lógica do

funcionamento empresarial, e retorna ao tecnicismo, assim definido criticamente por Saviani:

A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirado nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, (...) advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. (...) Na pedagogia tecnicista é o processo que define o que professores e alunos devem fazer, assim também quando e como o farão (SAVIANI, 1983, p. 12).

Observa-se que a cada edição da Prova Brasil o ensino tem se tornado cada vez mais tecnicista, devido o acirramento do controle e gerenciamento do trabalho dos professores e da aprendizagem dos alunos por meio de um processo. Criou-se o IDEB para medir e comparar a eficiência e produtividade da escola e a operacionalização da prática pedagógica. As orientações são dadas pelos “Cadernos do PDE Matrizes de Referência, Tópicos e Descritores”, que definem o que deve ser ensinado e como ensinar, por meio de atividades para serem aplicadas em sala de aula, além de materiais adicionais de procedimentos de aplicação do teste-padrão, para que ocorra da mesma maneira em todas as escolas do país.

Em 2013 é implementada a Avaliação Nacional para Alfabetização (ANA), em caráter complementar ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), passando a compor o SAEB a partir da divulgação da portaria nº 482, de 7 de junho de 2013. A ANA, segundo site do INEP<sup>1</sup>, é uma prova censitária, aplicada ao terceiro ano do ensino fundamental das escolas públicas, visando aferir níveis de alfabetização e letramento por meio da avaliação do desempenho em leitura, escrita e matemática, tendo os seguintes objetivos:

- i) Avaliar o nível de alfabetização dos educandos no 3º ano do ensino fundamental;
- ii) Produzir indicadores sobre as condições de oferta de ensino;
- iii) Concorrer para a melhoria da qualidade de ensino e redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional (BRASIL, 2013).

Diante do exposto, percebe-se a forte tendência para administrar a educação pública tendo por base a avaliação em Larga Escala. Embora a nota da ANA não seja componente do IDEB, é uma política de avaliação externa que segue a mesma lógica de centralizar a educação na avaliação da aprendizagem com parâmetros definidos por matrizes de referência de provas padronizadas. Além dos testes de desempenho, a ANA recolhe informações sobre dois indicadores: nível socioeconômico e formação docente da escola.

---

<sup>1</sup> Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/sobre-a-ana>>. Acesso em 06/05/2018

André e Galvão (2014) ao analisarem a ANA, verificaram que a prova se limita a conter questões nas quais a criança deve demonstrar se reconhece determinadas letras do alfabeto e grafar palavras estabelecendo relações entre letras e sons. Alertam que a avaliação de larga escala pode levar a maximizar índices de alfabetização por meio de minimização do conceito de leitura e escrita.

Segundo Francisco (2017), a ANA é uma demonstração de que o sistema educacional brasileiro tem direcionado suas ações com o objetivo de melhorar índices e obter lugar de destaque nos rankings de avaliações nacionais e internacionais.

A partir da edição 2013, a participação das escolas indígenas que não utilizam a Língua Portuguesa no processo educativo torna-se opcional, cabendo às “secretarias estaduais ou municipais de educação informar ao Inep, por meio de formulário próprio, os nomes e códigos das escolas indígenas que não participarão da Anresc, devido a particularidades de seu Projeto Político Pedagógico” (BRASIL, 2013). Tal resolução nos leva à reflexão sob dois aspectos divergentes. Consideramos favorável o fato de as escolas indígenas não serem avaliadas, tendo em vista a preservação da sua cultura e da sua língua que podem ser silenciadas e até mesmo extintas para atender aos anseios da padronização avaliativa. Entretanto, é preciso ressaltar que a diversidade linguística está dentro das escolas, e estas não poderão ser contempladas em uma prova única. Uma vez que a formulação do teste não permite que todos os estudantes brasileiros sejam avaliados, devido à diversidade linguística, revela-se como instrumento inadequado para aferir a qualidade de ensino no país, conforme veremos mais adiante neste trabalho. A diversidade linguística não se resume a escolas indígenas.

Em 2015, o critério de participação mínima passa a ser de 80% dos estudantes, em relação ao número de matrículas declaradas no Censo Escolar 2015. A esse despeito, Freitas (2018) aponta que tal ação é recorrente em cenário internacional e possui caráter complementar. Tendo em vista que após anos de testes não houve um aumento qualitativo no ensino, busca-se um suplemento nos aspectos quantitativos, como a exigência de maior número de estudantes avaliados, para dar maior legitimidade aos seus resultados. A esse despeito refletimos que a elevação do critério de participação pode gerar uma redução no número de escolas participantes, considerando que há escolas com baixa assiduidade e alto índice de evasão escolar. Diante dessa constatação, o aumento do critério de participação

mínima pode ser duplamente favorável ao Estado, pois, ao divulgar isso na mídia, supõe-se que um maior número de estudantes será avaliado, aumentando a representatividade de seus resultados. Além disso, o aumento do critério de participação pode resultar em melhores índices, ao excluir as instituições que apresentam alto índice de evasão escolar e que, por vezes, têm baixos resultados do IDEB, tendo em vista que o cálculo resulta da combinação entre a nota obtida na Prova Brasil e no fluxo escolar. Desse modo, essa estratégia pode elevar os índices do município e do país sem que realmente haja melhoria no ensino e sem dar ênfase à exclusão das escolas com baixo índice no IDEB, o que se tomaria mais aparente se o critério estabelecido fosse que escolas com índice de evasão superior a 20% ficariam impedidas de participar.

Além da alteração do critério de participação mínima, é criada pelo INEP a *Plataforma de Devolutivas Pedagógicas*, em caráter substitutivo aos cadernos do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) enviados às escolas desde 2007. Trata-se de uma ferramenta destinada a professores e gestores, objetivando viabilizar a apropriação dos resultados e tornarem explícitos os conhecimentos e habilidades verificados pelo SAEB, disponibilizando as seguintes informações:

- a) Itens da Prova Brasil comentados por especialistas;
- b) Visualização de itens e informações associadas a partir de filtros como Objeto do Conhecimento, Processo Cognitivo, Ano, Dificuldade e Conteúdo;
- c) Proficiências dos alunos e dados de contexto para escolas, Municípios, Estados e Distrito Federal;
- d) Possibilidade de comparação de resultados;
- e) Gradação de níveis de dificuldade de conhecimentos e habilidades a partir da integração entre escala e itens;
- f) Possibilidade de favoritar itens e montar um caderno de provas;
- g) Visualização de itens e informações associadas a partir de filtros como: ano, processo cognitivo, conteúdo (BRASIL, 2015).

Os materiais disponíveis na Plataforma de Devolutivas Pedagógicas servem de subsídios para o planejamento de ações e organização de testes e simulados por estados, municípios e escolas, como se isso fosse o suficiente para o professor se apropriar dos dados compilados e tornar-se especialista nos conteúdos disponibilizados nesse ambiente, aprimorando seus conhecimentos sobre a avaliação e inserindo-os na prática pedagógica em sala de aula. Essa seria a fórmula mágica para impulsionar os resultados obtidos pelos estudantes. Nessa esteira, Apple (2002) indica que as avaliações em larga escala podem levar o professor a se ocupar somente dos resultados, com base nos padrões

determinados pela própria prova, e não nas reais necessidades dos alunos com vistas à aprendizagem significativa e emancipatória.

Diane Ravitch, pesquisadora norte-americana que aponta as políticas de Responsabilização de professores que tendem à homogeneização do ensino em contexto estadunidense, destaca que as avaliações baseadas em teste-padrão e monitoramento compõem uma política que “mudou a natureza das escolas públicas pelo país, tornando-os escores de testes padronizados a principal forma de medir a qualidade da escola” (RAVITCH, 2011, p. 31). A autora alerta que o ensino centrado nesses moldes leva ao estreitamento curricular, primando pela melhoria de índices em detrimento ao conhecimento.

Tal fato é evidenciado nas pesquisas de Claudia de Oliveira Fernandes (2015) acerca dos efeitos que os testes em larga escala acarretam para a escola e estudantes da rede pública municipal do Rio de Janeiro, no Brasil.

O cotidiano das escolas vem sendo marcado por uma rotina de treinamento e aplicação dos testes. As práticas são alteradas em seu cotidiano, especialmente quando os exames vêm acompanhados de uma política de meritocracia. As questões dos testes vêm sendo utilizadas como exercícios de aula para treinamento; os descritores das provas estão sendo utilizados para orientar os planejamentos, muitas vezes, avalizados por orientações emanadas da própria Secretaria de Educação (FERNANDES, 2015, p.405).

Diante do exposto, a autora alerta para a redução dos currículos devido à ênfase dada aos testes de larga escala e à concepção de conhecimento passível de medição, denominado como competências e habilidades, em substituição aos conteúdos escolares.

Em 2017 o SAEB passou a avaliar todas as escolas públicas com no mínimo 10 alunos matriculados e estendeu-se à 3ª série do Ensino Médio de forma censitária. Nessa edição, houve a possibilidade de adesão das escolas privadas com oferta da 3ª série do Ensino Médio, com recolhimento de taxas da união, tendo seus resultados calculados e divulgados no IDEB. Entretanto, de acordo com o Artigo 5º da Portaria Nº 447, de 24 de maio de 2017, que estabelece diretrizes para o planejamento e a operacionalização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), foram excluídas, além das escolas indígenas que não ministrem o ensino em Língua Portuguesa, as turmas multisseriadas, de correção de fluxo, de educação Especial Exclusiva, de EJA, de Ensino Médio Normal/Magistério e foram acrescentadas algumas orientações quanto aos estudantes com necessidade especiais ou alguma deficiência, conforme exposto a seguir:



Art 12º Os alunos com deficiência, transtornos globais ou específicos de desenvolvimento, síndromes ou outras necessidades especiais poderão participar do SAEB 2017, desde que esteja, devidamente registradas no censo da Educação Básica 2017 e componham a população alvo do SAEB conforme determina esta portaria.

1º serão oferecidos instrumentos adaptados para estudantes de baixa visão;  
2º os alunos que possuírem outras deficiências receberão caderno regular e aplicador extra, além de poderem ser atendidos com recursos profissionais oferecidos pela escola participante;

3º todos os alunos que se enquadrem no escopo caput terão direito a tempo adicional de 20 minutos para realização de testes e preenchimento de questionários.

Art. 13 os alunos que possuírem outras deficiências serão atendidos com recursos e profissionais oferecidos pela escola participante.

Art. 14 Mediante assinatura de Termo de Compromisso sempre que a escola considerar necessário e desde que ela informe no agendamento da aplicação, os profissionais que rotineiramente acompanham os alunos com deficiência poderão estar presentes durante a aplicação dos instrumentos. (BRASIL, 2017).

Salienta-se que, por meio da referida portaria, o Estado responsabiliza a escola pelo provimento das condições para realização da Prova Brasil/SAEB em atendimento às necessidades individuais dos estudantes. O estado possibilita a equidade de oportunidade de realização da prova pelos estudantes, entretanto exime-se do seu papel de provedor da educação pública e igualdade de condições de ensino a todos.

De acordo com o site do INEP, em 2019 foram extintas as siglas ANA, ANEB e Anresc. Todas as avaliações de larga escala passaram a ser denominadas como SAEB, seguida da identificação das etapas, áreas de conhecimento e instrumentos envolvidos. As aplicações passaram a se concentrar nos anos ímpares e a divulgação dos resultados nos anos pares. Um dos destaques da reestruturação é a afirmação de dimensões da qualidade educacional que extrapolam a aferição de proficiências em testes cognitivos.

A avaliação da alfabetização, que antes ocorria ao final do 3º ano do ensino fundamental, passa a ser realizada no 2º ano do Ensino Fundamental de forma amostral e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) passa a ser referência na formulação dos itens de Língua Portuguesa e Matemática. Começa a avaliação da Educação Infantil, em caráter de estudo piloto, com aplicação de questionários eletrônicos, exclusivamente para professores e diretores, com o objetivo de avaliar as condições de acesso e oferta nessas instituições. Outra mudança é a aplicação amostral de provas de Ciências Humanas e Ciências da Natureza a turmas de 9º ano do ensino fundamental.

Diante dessa exposição inicial, percebe-se que esta avaliação não abrange pequenas comunidades, um fator limitador, e que, portanto, pode-se afirmar que esse sistema avaliativo exclui as minorias. Além disso, sendo avaliado apenas o conhecimento que pode ser medido, revela-se um caráter estático, desconsiderando os conteúdos de ordem social necessários à aprendizagem.

Para Laval (2004), “a educação pública é também um campo de forças, uma confrontação de grupos e interesses, é uma luta contínua de lógicas e de representações às relações de força”. Nesse sentido, é preciso refletir acerca das políticas educacionais para compreender suas intencionalidades reais, estabelecendo uma relação entre práticas escolares e práticas sociais, revelando suas implicações na formação humana e na sociedade. No caso das políticas de avaliação externa em larga escala, naturalizou-se a ideia de que somente as escolas avaliadas, com boas notas no IDEB, tem ensino de qualidade. Desse modo, todos os sujeitos envolvidos na educação escolar passaram a organizar seu trabalho tendo por base o que a prova avalia, sem maiores reflexões sobre a importância de tais conhecimentos para formação humana.

André (2014), alicerçada na teoria de Leontiev, reflete que o sentido de uma atividade é o seu objetivo. Na medida em que a atividade se afasta do objetivo e passa a visar apenas metas, ela se torna alienada. Um exemplo é uma criança que não aprende a escrever com o objetivo de interagir com materiais escritos (objetivo), mas sim para obter aprovação escolar (meta). Transpondo para realidade escolar brasileira, marcada pelas avaliações em larga escala, observa-se a alienação das atividades educacionais pela instituição de metas que objetivam melhorar índices de rankings nacionais e internacionais. Os objetivos do ensino se tornam alienados, as atividades escolares não se pautam na aprendizagem da escrita e da leitura, nem na apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade ou na formação de leitores fluentes e críticos. O ensino, ao invés de ter o objetivo de levar o aluno a ampliar conhecimentos e compreensão do mundo para ter maior capacidade de ação, passa a ter a meta de que seus estudantes sejam capazes de assinalar as respostas corretas no testes-padrão.

No intento de atender ao problema de pesquisa proposto, de como a Prova Brasil contempla a diversidade cultural e linguística brasileira, nos debruçamos na descrição da Prova Brasil/SAEB de Língua Portuguesa para o 5º ano do Ensino

Fundamental, sua Matriz de Referência e demais documentos que orientam esse sistema avaliativo, tema da próxima seção.

### **3.3 A Matriz de Referência da Prova Brasil/SAEB (5º ano) Língua Portuguesa**

As avaliações do SAEB são elaboradas a partir de Matrizes de Referência. De acordo com o site do INEP, o termo matriz de referência é utilizado especificamente no contexto das avaliações em larga escala para indicar habilidades a serem avaliadas em cada etapa da escolarização e orientar a elaboração de itens de testes e provas, bem como a construção de escalas de proficiência que definem o que e o quanto o aluno realiza no contexto da avaliação.

Em 1997 foram desenvolvidas as Matrizes de Referência do SAEB com a descrição das competências e habilidades que os alunos deveriam dominar em cada série avaliada. Em 2001, em seu sexto ciclo, as Matrizes de Referência foram atualizadas em razão da ampla disseminação, pelo MEC, dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN. Para essa atualização repetiu-se o procedimento usado em 1997, mediante consulta de professores de todas as regiões do país, com o objetivo de comparar as Matrizes de Referência existentes e o currículo utilizado pelos sistemas estaduais com os PCN's.

Os conteúdos associados a competências e habilidades desejáveis para cada série e para cada disciplina foram subdivididos em partes menores, cada uma especificando o que os itens das provas devem medir – estas unidades são denominadas "descritores". Esses, por sua vez, traduzem uma associação entre os conteúdos curriculares e as operações mentais desenvolvidas pelos alunos. Os descritores, portanto, especificam o que cada habilidade implica e são utilizados como base para a construção dos itens de diferentes disciplinas (BRASIL, 2013, s/p).

Observa-se, aqui, a substituição de conteúdos de ensino por habilidades e competências, alinhado à tendência mundial de educação baseada em pontuações em testes. Com vistas ao atendimento às demandas empresariais a Matriz de Referência de Língua Portuguesa do SAEB para o 5º ano do Ensino Fundamental, objeto de estudo desta pesquisa, foi criada em 2001 e atualizada em 2011, devido o novo acordo ortográfico brasileiro. A Matriz utilizada até a edição de 2019 é formada por um conjunto de 15 descritores, aferidos no teste-padrão por itens de múltipla escolha, distribuídos em seis tópicos: Procedimentos de Leitura; Implicações do suporte, do gênero, e/ou do enunciado na compreensão de texto; Relação entre textos; Coerência e Coesão no Processamento do Texto; Relação entre recursos expressivos e efeitos de sentido e Variação Linguística.

**Figura 1: Matriz de Referência LP (5ºano)**

<b>Tópico I – Procedimentos de Leitura</b>	
D1	Localizar informações explícitas do texto.
D3	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
D4	Inferir uma informação implícita em um texto.
D6	Identificar o tema de um texto.
D11	Distinguir um fato da opinião relativa desse fato.
<b>Tópico II - Implicações do suporte, do gênero, e/ou do enunciado na compreensão de texto.</b>	
D5	Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc).
D9	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.
<b>Tópico III - Relação entre textos</b>	
D15	Reconhecer diferentes formas de tratar a informação na comparação de textos que abordam o mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.
<b>Tópico IV - Coerência e Coesão no Processamento do Texto</b>	
D2	Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.
D7	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.
D8	Estabelecer relação de causa/consequência entre partes e elementos do texto.
D12	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.
<b>Tópico V - Relação entre recursos expressivos e efeitos de sentido</b>	
D13	Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.
D14	Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
<b>Tópico VI - Variação Linguística</b>	
D10	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto diferentes formas de tratar a informação na comparação de textos.

Fonte: Inep, 2019 (adaptado pela autora).

Os descritores refletem as habilidades necessárias para aquisição da proficiência em leitura. Entretanto, numa leitura inicial observa-se que os itens avaliados pela Prova Brasil para medir a competência leitora dos alunos limitam-se a localizar, inferir, identificar, distinguir, interpretar, reconhecer e estabelecer relações e informações de um texto, ou seja, capacidades mínimas de leitura compreendidas no processo de decodificação de textos.

Todavia, não pretendemos apenas compreender os descritores, mas realizar uma análise crítica acerca da concepção de linguagem que subjaz cada um e, assim, possibilitar uma reflexão dos propósitos que orientam o ensino regido por esse sistema avaliativo.

De modo a fornecer subsídios e possibilitar a continuidade de análise pelo leitor, cada descritor aqui estudado é exemplificado a partir de itens extraídos dos materiais disponibilizados pelo INEP e as orientações pedagógicas subjacentes, principalmente dos Cadernos do Plano de Desenvolvimento da Educação da Prova Brasil para o Ensino Fundamental “Matrizes de Referência, Temas, Tópicos e Descritores” (PDE, 2011), tendo em vista que esse material foi utilizado até o ano de 2019. A distribuição na forma impressa ocorreu até a edição de 2013. Devido aos avanços tecnológicos, nos anos subsequentes o material passou a ser disponibilizado somente na forma digital para download e consulta no site do INEP e na Plataforma de Devolutivas Pedagógicas.

Ilustrando a tentativa de alinhar ações pedagógicas à produtividade corporativa, o INEP fornece aos sistemas escolares, por meio dos cadernos PDE, os subsídios para melhor desenvolvimento das habilidades avaliadas, além de abarcar os principais conceitos da Prova Brasil/SAEB, seus objetivos, metas e análises de resultados. Desse modo, dá o suporte à produtividade dos professores e alunos com objetivo de assegurar que as crianças sejam preparadas para dominar as habilidades necessárias ao bom desempenho nos testes.

Além disso, nos cadernos do PDE são apresentados exemplos de atividades a partir dos Tópicos e descritores, bem como as respectivas análises pedagógicas dos itens utilizados nos testes. Assim, o material intensifica o caráter prescritivo das Matrizes de Referência, que tendem à homogeneização da prática pedagógica, primando pelo ensino de competências e habilidades nas salas de aula do país. Tal fato se torna evidente pela indicação de “sugestões de atividades e de gêneros textuais mais apropriados ao desenvolvimento de determinadas habilidades”, exigidas pelos descritores (PDE, 2011, p. 24), dentre outras recomendações, conforme sistematizados no quadro a seguir:

**Quadro1: Descritor X Gênero textual adequado.**

<b>Descritor</b>	<b>Indicação do gênero a ser utilizado</b>
D4	“Pode-se destacar que textos que, normalmente, compõe-se de escrita e imagem (tirinhas, propagandas e rótulos, etc.)” (BRASIL, 2011, p. 30).
D6	“Os textos informativos são excelentes para se desenvolver essa habilidade.” (BRASIL, 2011, p. 32).
D11	“(…) sugerimos que o professor recorra a gêneros textuais variados, especialmente os que apresentam estrutura narrativa como contos (fragmentos) e crônicas. Os textos argumentativos também se prestam para trabalhar essa habilidade.” (BRASIL, 2011, p. 33).
D5	“Para trabalhar essa habilidade, o professor deve levar para a sala de aula a maior variedade possível de textos desse gênero. Além das revistas em quadrinhos e das tirinhas, pode-se explorar materiais diversos que contenham apoio em recursos gráficos. Esses materiais vão de peças publicitárias e charges de jornais aos textos presentes em materiais didáticos de outras disciplinas, tais como gráficos, mapas, tabelas, roteiros.” (BRASIL, 2011, p. 36).
D8	“As notícias de jornais, por exemplo, são excelentes para trabalhar essa habilidade” (BRASIL, 2011, p. 47).
D12	“Os textos argumentativos, os textos informativos, como, por exemplo, as notícias de jornais, são excelentes para trabalhar essa habilidade.” (BRASIL, 2011, p. 49).
D14	“Além dos textos publicitários que se utilizam largamente desses recursos expressivos, os poemas também se valem deles” (BRASIL, 2011, p. 53).
D10	“letras de música onde aparecem variantes de pronomes de tratamento, tirinhas, especialmente as de Chico Bento, revistas em quadrinho, trechos de diário, narrativas etc.” (BRASIL, 2011, p. 56).

Fonte: Sistematização da autora a partir de Brasil (2011).

Diante do exposto, destaca-se a ênfase dada à recomendação pela utilização de termos como “se prestam”, “se valem”, bem como do adjetivo “excelente”, que confere a ideia de melhor opção, senão a única, para o trabalho com determinado descritor. A detalhada descrição de como cada descritor deve ser trabalhado e o gênero a ser utilizado pode levar à repetição autômata de determinadas atividades para o trabalho com o gênero indicado.

A seção introdutória, em diversos pontos, faz referência à interação no ensino, como o exemplo abaixo.

(...) uma atividade interativa, inserida no universo das práticas sociais e discursivas, envolvendo interlocutores e propósitos comunicativos determinados e realiza-se sob a forma de textos – concretamente sob a forma de diferentes gêneros de textos (BRASIL, 2011, p. 21).

No entanto, não se pode considerar que a avaliação seja interacionista. Compreende-se que um texto elaborado para utilização em testes padronizados não permitem um diálogo com o estudante, num processo de interação com práticas sociais, pelos próprios objetivos aos quais se destina de cumprir “propósitos comunicativos determinados”, desse modo, na explanação do próprio conceito interacionista, revela-se uma concepção de linguagem como instrumento de comunicação.

Tendo por base os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural que concebe a linguagem como atividade, enfatizamos que a criança precisa sentir necessidade para apropriar-se da linguagem escrita e utilizá-la. No entanto, na Prova Brasil/SAEB a orientação para trabalho com gêneros textuais visam cumprir os objetivos de elevar a pontuação no teste, de desenvolver habilidades capazes de moldar futuros funcionários para um bom desempenho nas empresas. Assim, os gêneros textuais são alijados das necessidades reais, dos usos sociais e interativos que a escrita possibilita. Na medida em que se alienam da realidade concreta, revelam seu caráter idealista, o que pode tornar a escrita uma atividade sem significado para o estudante.

Sentiu-se a necessidade de complementar a análise com os estudos de Geraldi acerca das concepções de linguagem, (discutida no primeiro capítulo) pelos seguintes motivos: a Prova Brasil/SAEB define sua concepção de linguagem como interacionista, mas abrange outras concepções; o interacionismo apresenta pontos convergentes com a Teoria Histórico-Cultural; a contribuição do autor com o ensino da Língua Portuguesa no Brasil.

A partir da perspectiva de Geraldi (1984) acerca da prática de leitura de textos na escola, é possível observar, nos descritores, uma visão instrumental de leitura em detrimento da leitura como fruição. O autor aponta quatro possíveis tipos de leitura: busca de informações, estudo do texto, leitura como pretexto para atividades linguísticas, leitura para fruição do texto. Observa-se a ausência de leitura como fruição. Os textos utilizados são denominados “texto-base”, visando a avaliação de

itens e busca de respostas, apresentando-se de forma fragmentada ou até mesmo adaptada para estudo de determinados gêneros textuais. São textos que servem de pretexto para o desenvolvimento de habilidades específicas, não restando espaço para leitura como fruição. Embora não tenha analisado as avaliações de larga escala, o autor mostra que a ausência da leitura como forma de fruição é característica da educação na sociedade capitalista:

No sistema capitalista, de uma atividade importa seu produto. A fruição e o prazer estão excluídos (para que alguns e somente alguns possam usufruir a larga). A escola, reproduzindo e preparando para o sistema exclui qualquer atividade “não rendosa”: lê-se um romance para preencher uma famigerada ficha de leitura; para responder as questões de uma prova ou até mesmo para se vir livre da recuperação. Está no interior desta mesma ideologia da atividade produtiva a questão sempre levantada por professores, bem intencionados, relativa à avaliação de uma tal atividade: “se não exijo nada como resultado desta leitura, como vou saber se o aluno leu?” (GERALDI, 1984, p. 86).

É possível afirmar que o apelo aos resultados nos testes, para impulsionar os índices de rankings nacionais e internacionais, colocam o ensino da leitura e da escrita na lógica do capital. Aprende-se a ler e a escrever para responder as provas ou cumprir tarefas. Desse modo, as avaliações em larga escala permitiram o controle excessivo sobre o que se deve ensinar e aprender nas escolas, ao definir as habilidades e competências necessárias à formação do trabalhador para atuar no mercado, como se pode observar nas análises dos tópicos, lembrando que as matrizes da avaliação se dividem em tópicos e descritores.

### **3.3.1 Tópico I - Procedimentos de Leitura**

Iniciamos a apresentação do referido tópico pela reflexão acerca do título, pelo uso do termo “procedimentos”, que sugere a utilização de técnicas para o “processamento textual” (BRASIL, 2011, p. 36). A perspectiva adotada implica na prevalência do ensino do modo de leitura, em detrimento da aprendizagem da leitura para apropriação dos saberes historicamente acumulado e de seus usos sociais. No decorrer da análise, vemos como a leitura é empobrecida, em uma perspectiva em que a linguagem é compreendida como simples instrumento de comunicação.

As competências elencadas nesse tópico avaliam as seguintes habilidades: localizar informações explícitas do texto; inferir o sentido de uma palavra ou expressão; inferir uma informação implícita em um texto; identificar o tema de um texto; distinguir um fato da opinião relativa desse fato. Tendo por base o texto, o



estudante deve ser capaz de localizar elementos linguísticos de ordem superficial, como saber o sentido de uma palavra ou expressão e identificar a ideia central do texto.

De acordo com Geraldi (1984), a leitura que objetiva apenas a busca de informações tende à concepção de linguagem que a compreende como processo de comunicação e expressão, em que se simula a leitura apenas para responder a questões previamente formuladas e extrair informações que estão na superfície do texto. Tomamos esse conceito para analisar a figura a seguir referente ao Descritor 1.

**Figura 2: Exemplo de item - Descritor 1.**

**O disfarce dos bichos**

Você já tentou pegar um galinho seco e ele virou bicho, abriu asas e voou? Se isso aconteceu é porque o graveto era um inseto conhecido como “bicho-pau”. Ele é tão parecido com o galinho, que pode ser confundido com o graveto. Existem lagartas que se parecem com raminhos de plantas. E há grilos que imitam folhas.

5

Muitos animais ficam com a cor e a forma dos lugares em que estão. Eles fazem isso para se defender dos inimigos ou capturar outros bichos que servem de alimento. Esses truques são chamados de mimetismo, isto é, imitação.

10

O cientista inglês Henry Walter Bates foi quem descobriu o mimetismo. Ele passou 11 anos na selva amazônica estudando os animais.

MAVIAEL MONTEIRO, José. Bichos que usam disfarces para defesa. FOLHINHA, 6 NOV. 1993.

O bicho-pau se parece com

(A) florzinha seca.

(B) folhinha verde.

(C) galinho seco.

(D) raminho de planta.

Fonte: Fonte: Brasil, 2011, p. 25.

Essa atividade é sugerida para trabalhar a habilidade de “localizar informações explícitas em um texto” (BRASIL, 2011). A partir de um texto-base, espera-se que o aluno encontre a informação solicitada no seu enunciado. Neste exemplo, observamos que o item não está em formato de questão, mas formulado como uma atividade de leitura básica de completar lacunas com informações do texto. Entretanto, não é necessário copiar a resposta como nos exercícios de

repetição da gramática tradicional, bastando que o leitor retome o texto e compare as alternativas para assinalar a sentença correta. Houve mudança no formato da elaboração do item, mas o que é avaliado remete aos exercícios estruturalistas do ensino da gramática tradicional.

Tendo em vista que a informação está na superfície do texto, é possível afirmar que a habilidade exigida é de decodificação de leitura. O leitor precisa conhecer o código e decifrá-lo para reproduzir as informações. Para melhor desenvolvimento dessa habilidade, o material sugere a utilização de diferentes gêneros textuais, difundindo a ideia de que o contato com a forma ou estrutura em que está codificada a mensagem confere maior facilidade para o estudante extrair as informações contidas no texto. Trata-se de um item de avaliação objetiva. Conforme leitura crítica a partir dos fundamentos da Teoria Histórico-Cultural, o problema situa-se no uso contínuo e repetitivo das mesmas tipologias textuais. O treino esvazia o sentido da atividade de leitura e escrita, o que pode levar o estudante a responder o exercício de forma também autômata, que pouco contribui com o seu desenvolvimento cognitivo.

Tal recomendação repete-se no Descritor 3, que refere-se à habilidade de “Inferir o sentido de uma palavra ou expressão” (BRASIL, 2011), no qual é utilizado o gênero “bula de remédio” para extrair o significado da palavra “composição” e, na seção da análise dos resultados, atribui-se o alto índice de alunos que não responderam corretamente a questão à “falta de familiaridade com o gênero textual” (BRASIL, 2011, p.28).

No entanto, observa-se que na Prova Brasil/SAEB ocorre uma adaptação dos gêneros para serem utilizados na sua elaboração. No caso do Descritor 3, além de ser “estruturado em períodos curtos e na ordem direta” (BRASIL, 2011, p.28), há uma simplificação dos termos técnicos, que nem mesmo corresponde à forma com que circula na sociedade, a começar pelo acréscimo do título, conforme figura a seguir:

Figura 3: Exemplo de item - Descritor 3

**Bula de remédio**

**VITAMIN  
COMPRIMIDOS**  
embalagens com 50 comprimidos

**COMPOSIÇÃO**

Sulfato ferroso .....	400 mg
Vitamina B1 .....	280 mg
Vitamina A1 .....	280 mg
Ácido fólico .....	0,2 mg
Cálcio .....	150 mg

**INFORMAÇÕES AO PACIENTE**  
O Produto, quando conservado em locais frescos e bem ventilados, tem validade de 12 meses.  
É conveniente que o médico seja avisado de qualquer efeito colateral.

**INDICAÇÕES**  
No tratamento das anemias.

**CONTRA-INDICAÇÕES**  
Não deve ser tomado durante a gravidez.

**EFEITOS COLATERAIS**  
Pode causar vômito e tontura em pacientes sensíveis ao ácido fólico da fórmula.

**POSOLOGIA**  
Adultos: um comprimido duas vezes ao dia. Crianças: um comprimido uma vez ao dia.  
LABORATÓRIO INFARMA S.A.  
Responsável - Dr. R. Dias Fonseca

CÓCCO, Maria Fernandes; HAILER,  
Marco Antônio. Alp Novo: análise,  
linguagem e pensamento. São Paulo:  
FTD 1999 v.2 n.184  
FTD, 1999.v.2.p.184.

No texto, a palavra **COMPOSIÇÃO** indica

(A) as situações contra-indicadas do remédio.  
(B) as vitaminas que fazem falta ao homem.  
➡ (C) os elementos que formam o remédio.  
(D) os produtos que ausam anemias.

Fonte: BRASIL, 2011, p. 27.

A adaptação dos textos para utilização nos testes, como forma de simplificar suas informações para avaliação do item, pode provocar a deformação do gênero, distanciando-o do modo original conforme circula na sociedade. Na medida em que se padroniza o texto para a prova, elimina-se a sua especificidade, ocasionando uma divergência entre o prescrito e o avaliado. Desse modo, nem mesmo o professor que acatar as instruções do caderno PDE e propiciar aos alunos contato com os diferentes gêneros textuais terá a garantia de melhores resultados.

Na Teoria Histórico-Cultural a atividade é o que leva ao desenvolvimento cognitivo e o sentido da linguagem advém da necessidade. Transpondo para a realidade, lê-se uma bula de remédio pela necessidade de tomar um remédio

corretamente e obter alívio da dor, tratar uma doença, saber que reações podem provocar no organismo; As pessoas não escrevem e leem bulas de remédios para responderem uma prova. Dessa feita, a utilização dos gêneros nos testes-padrão deformam o sentido da escrita como atividade, tornando-se um empecilho à aprendizagem e aprimoramento, pois são as necessidades culturais que impulsionam seu desenvolvimento.

Diante do exposto, observa-se que o documento de Referência, apresenta ideias confusas acerca do trabalho com os itens. A grosso modo, o material abarca um aglomerado de frases soltas, sem conexão entre si e, na maioria delas, não há estabelecimento de relação com a habilidade avaliada. As sugestões para melhor desenvolvê-las não coincidem com os modelos apresentados. Dessa feita, corroboramos com Rodrigues (2014) que, na pesquisa de mestrado, analisou a coletânea “Matrizes de Referência, Temas, Tópicos e Descritores” e verificou que as orientações didáticas quanto à prova são imprecisas e dificultam o desenvolvimento em sala de aula. As orientações didáticas pautam-se em descritores com procedimentos puramente mecânicos e estáticos de leitura, entretanto, utilizam recomendações que aludem a práticas interacionistas que não são condizentes às habilidades exigidas.

O mesmo ocorre com a sugestão de trabalho com o Descritor 4, que avalia a capacidade do aluno de “Inferir uma informação implícita no texto” (BRASIL, 2011) e afirma que os textos compostos de imagens e escrita colaboram para o desenvolvimento dessa habilidade. Entretanto, o material abarca apenas três exemplos de textos que se valem desse recurso, sendo que as atividades, em sua maioria, inclusive a indicada neste descritor, contêm apenas textos escritos, conforme a seguir:

Figura 4: Exemplo de item - Descritor 4.

**Exemplo de item:**

**Talita**

Talita tinha a mania de dar nomes de gente aos objetos da casa, e tinham de ser nomes que rimassem. Assim, por exemplo, a mesa, para Talita, era Dona Teresa, a poltrona era Vó Gordona, o armário era o Doutor Mário. A escada era Dona Ada, a escrivanhinha era Tia Sinhazinha, a lavadora era Prima Dora, e assim por diante.

5 Os pais de Talita achavam graça e topavam a brincadeira. Então, podiam-se ouvir conversas tipo como esta:

— Filhinha, quer trazer o jornal que está em cima da Tia Sinhazinha!

— É pra já, papai. Espere sentado na Vó Gordona, que eu vou num pé e volto noutro.

10 Ou então:

— Que amolação, Prima Dora está entupida, não lava nada! Precisa chamar o mecânico.

— Ainda bem que tem roupa limpa dentro do Doutor Mário, né mamãe?

E todos riam.

BELINKY, Tatiana. A operação do Tio Onofre: uma história policial. São Paulo: Ática, 1985.

A mania de Talita de dar nome de gente aos objetos da casa demonstra que ela é

(A) curiosa.

(B) exagerada.

(C) estudiosa.

➡ (D) criativa.

Fonte: BRASIL, 2011, p. 29.

As orientações complementam que o professor, ao promover atividades que envolvam textos com imagens de diversos gêneros, é um mediador que possibilita aos alunos o estabelecimento de “relações entre os diferentes elementos presentes no texto, discutindo também as diferentes possibilidades de interpretações apresentadas por eles” (BRASIL, 2011, p. 30). Isso nos leva a refletir sobre o caráter contraditório das orientações constantes nesse material. Se o objetivo da publicação é elevar o número de acertos nos testes que consideram apenas uma resposta correta dentre quatro alternativas, sendo importante que “o aluno apreenda o texto como um todo, para dele retirar as informações solicitadas” (idem, p. 29), se aqueles alunos que escolheram outras opções de respostas são considerados como “imatuross”, (ibidem, p. 31) que incentivo e espaço há para que professor e alunos atribuam novos significados aos textos, sendo que esses novos significados são considerados errados no teste? Ou seja, o que seria uma prática de ensino de leitura natural e consonante com uma proposta pedagógica histórica cultural para a criação

de novos sentidos do que está sendo lido, torna-se uma prática desnecessária neste contexto de treinamento.

Os cadernos do PDE objetivam minimizar a quantidade de erros dos estudantes na Prova Brasil/SAEB. Entretanto, no texto utilizado no Descritor 6, que avalia a habilidade de “identificar o tema de um texto” (BRASIL, 2011), são apresentadas alternativas que podem induzir os alunos a assinalarem a resposta errada, como na figura a seguir:

Figura 5: Exemplo de item – Descritor 6.

**A Boneca Guilhermina**

5      Esta é a minha boneca, a Guilhermina. Ela é uma boneca muito bonita, que faz xixi e cocô. Ela é muito boazinha também. Faz tudo o que eu mando. Na hora de dormir, reclama um pouco. Mas depois que pega no sono, dorme a noite inteira! Às vezes ela acorda no meio da noite e diz que está com sede. Daí eu dou água para ela. Daí ela faz xixi e eu troco a fralda dela. Então eu ponho a Guilhermina dentro do armário, de castigo. Mas quando ela chora, eu não agüento. Eu vou até lá e pego a minha boneca no colo. A Guilhermina é a boneca mais bonita da rua.

MUILAERT, A. A boneca Guilhermina. In: \_\_ As reportagens de Penélope. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1997. p. 17. Coleção Castelo Rá-Tim-Bum – vol. 8.

O texto trata, PRINCIPALMENTE,

(A) das aventuras de uma menina.  
 (B) das brincadeiras de uma boneca.  
 ➔ (C) de uma boneca muito especial.  
 (D) do dia-a-dia de uma menina.

Fonte: Brasil, 2011, p. 31.

É possível analisar que o texto da figura anterior é narrado por uma criança que fala sobre a sua boneca. A partir deste texto poderiam ser elaboradas atividades que podem coincidir tanto com a brincadeira de bonecas, como com o dia-a-dia de uma criança que possui uma boneca e brinca com ela. No entanto, a resposta indicada como correta aponta que o texto trata “de uma boneca muito especial” o que nos leva a questionar “especial para quem?” Será que uma criança que não gosta de bonecas concordaria que Guilhermina é uma boneca especial? Uma boneca que reclama, faz xixi e cocô e necessita de castigo pode ser considerada especial? Quais características que fazem da Guilhermina uma boneca especial?

A ausência e a contradição de informações podem gerar dúvida ao leitor, não por conta da dificuldade de leitura ou da imaturidade, como aponta o documento,

mas de ordem social, decorrente dos significados atribuídos pela criança do objeto em questão.

As práticas pedagógicas que subjazem a esse sistema avaliativo não permitem as interações humanas e o compartilhamento das vivências e experiências sociais. A oralidade e a escrita não são avaliadas e, portanto, não são contempladas no trabalho com os tópicos e descritores. Na perspectiva Vygotskiana é no trabalho coletivo, nas interações com outros por meio da linguagem que o ser humano socializa seus conhecimentos decorrentes de sua ação no mundo. A interação com o meio e com o outro impulsionam o desenvolvimento intelectual pelo compartilhamento da experiência humana e formação de novos conceitos. A linguagem impessoal e imperativa, utilizada na Prova Brasil/SAEB e nas sugestões pedagógicas para desenvolvimento das habilidades, indica a ação a ser executada e avaliada por um leitor ausente. A interlocução centra-se no texto e nas opções de respostas dos itens propostos, e não em uma atividade concreta envolvendo leitura e escrita.

Nesse sentido, observa-se que o documento de Referência abarca ideias conflitantes que podem se tornar um empecilho ao processo de apropriação da linguagem escrita e fluência de leitura, como se observa nos excertos a seguir: “a tarefa do leitor competente é apreender o sentido global do texto”, “reconhecer novos sentidos atribuídos às palavras”, “ler as entrelinhas” e “extrapolar o texto”. No entanto, como extrapolar a materialidade do texto, se ele é o ponto de partida e de chegada em que o movimento esperado é de constante retorno à base do texto em si, mediante uma tarefa de dedução e extração das informações solicitadas?

O documento aponta a necessidade de que o leitor tenha conhecimento de mundo para cumprir essas exigências e tornar-se mais crítico. Porém, neste mesmo documento a criticidade é restrita à capacidade do aluno de distinguir um fato ou um acontecimento, da interpretação que lhe é dada pelo autor, o que se evidencia na habilidade exigida pelo descritor 11, de “distinguir um fato da opinião relativa a esse fato” (BRASIL, 2011), a exemplo da figura a seguir:

Figura 6: Exemplo de item – Descritor 11.

**A raposa e as uvas**

Num dia quente de verão, a raposa passeava por um pomar. Com sede e calor, sua atenção foi capturada por um cacho de uvas.

“Que delícia”, pensou a raposa, “era disso que eu precisava para adoçar a minha boca”. E, de um salto, a raposa tentou, sem sucesso, alcançar as uvas.

5 Exausta e frustrada, a raposa afastou-se da videira, dizendo: “Aposto que estas uvas estão verdes.”

Esta fábula ensina que algumas pessoas quando não conseguem o que querem, culpam as circunstâncias.

(<http://www1.uol.com.br/crianca/fabulas/noflash/raposa.htm>)

A frase que expressa uma opinião é

(A) “a raposa passeava por um pomar.” (l. 1)

(B) “sua atenção foi capturada por um cacho de uvas.” (l. 2)

(C) “a raposa afastou-se da videira” (l. 5)

➡ (D) “aposto que estas uvas estão verdes” (l. 5-6)

Fonte: Brasil, 2011, p. 31-32.

Aqui, corrobora-se a análise realizada por Fuzza e Menegassi (2009) acerca das concepções de linguagem que subjazem o Tópico 1 da Matriz de Referência, em que as autoras consideram que:

Os exercícios não respondem ao esperado pela Matriz, fazendo do aluno um sujeito que só extrai informações do material lido, restringindo-se à decodificação do texto. As concepções de linguagem como expressão do pensamento e como instrumento de comunicação estão fortemente presentes, em virtude da relevância dada à definição de respostas e não à sua construção (FUZZA; MENEGASSI, 2009, p. 30).

Diante do exposto, reitera-se que a concepção interacionista de linguagem, constante em seus princípios e fundamentos, é divergente da apontada na prática mediante as análises empreendidas nos exercícios apresentados.

De modo complementar às reflexões, é possível reportar-se à obra de Coutinho (1972/2017). O autor aponta o interesse da burguesia em estabelecer limites ao conhecimento científico para manutenção da sociedade capitalista. Nas Matrizes de Referência, o conhecimento de mundo limita-se ao universo do texto e das quatro alternativas, dentre as quais uma será a mais correta.

A vivência, a experiência e a interação social produzidas na cultura e no processo de trabalho, essenciais para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores (como a linguagem, escrita, a memória e a formação de conceitos), são desconsiderados na Prova Brasil/SAEB. Desse modo, é possível considerar que os



cinco descritores apresentados nesse tópico pouco contribuem para que o estudante melhore a sua prática de leitura, possa ler com fluência e realizar uma apreciação crítica do texto e da realidade.

### 3.3.2 Tópico II - Implicações do suporte, do gênero, e/ou do enunciado na compreensão de texto

O tópico pretende avaliar a capacidade de leitura e compreensão de textos verbais e não-verbais, conforme explicita o Descritor 5 “Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc)” (BRASIL, 2011). Ao descrever o que avalia, o documento apresenta termos mais interacionistas, como o anúncio para formação de novos sentidos em que “não basta apenas decodificar sinais e símbolos, mas ter a capacidade de perceber a interação entre a imagem e o texto escrito.” (idem, p.34). Entretanto, a interação pretendida é entre imagens e palavras. Exclui-se a possibilidade de interação com o leitor, revelando o caráter idealista da prova, que impossibilita estabelecer conexões com a realidade concreta. Uma vez que a estrutura da prova dispõe de alternativas prontas, apontando apenas quatro sentidos possíveis para o texto. Repete-se, assim, o processo de decifrar e extrair a resposta.

Figura 7: Exemplo de item - Descritor 5



O autor desses quadrinhos pretendeu chamar a atenção para a

- ➡ (A) necessidade de preservar as árvores.
- (B) poesia "Canção do exílio", que fala da terra.
- (C) vida de passarinho solitário.
- (D) volta o sabiá para sua casa.

Fonte: Brasil, 2011, p. 35.

Nota-se, nas atividades propostas e exemplos de itens avaliados, uma ausência de problematização do tema que parta dos conhecimentos prévios do aluno acerca das causas e das consequências do problema ambiental. As práticas pedagógicas sugeridas não aludem ao problema real do desmatamento e à necessidade de preservação das árvores. A leitura dos quadrinhos objetiva apenas a responder ao item aferido, sem conexão com o estudo da problemática e a introdução de conceitos científicos. Desse modo, afasta-se da Teoria Histórico-Cultural, se coadunando à Teoria do Capital Humano que, conforme aponta Spring (2018), atende aos interesses das empresas e organizações globais enfatiza o ensino de competências e habilidades necessárias para preparar os estudantes como "futuros trabalhadores, mas não se prepara para agir de modo a melhorar as próprias condições de vida e de todo mundo" (SPRING, 2018, p. 128).

O descritor D9 compreende a identificação da finalidade de textos de diferentes gêneros, retomando aos princípios da objetividade do texto como produto que atende a uma utilidade. Percebe-se a prescrição de trabalhar a habilidade de modo isolada "evidenciando não o assunto do texto, mas a sua finalidade. Por exemplo, o aluno deve saber para que serve um currículo, ou um artigo de lei." (BRASIL, 2011, p. 38). Entretanto, não há referência à compreensão da necessidade dos usos sociais que permeiam tal indicação. O apego à nomenclatura e utilidade dos gêneros textuais remete à ideia de catálogo, como se eles fossem dispostos como listas de objetos com sua relativa função. Isso é exemplificado na figura a seguir, que mostra a utilização de uma biografia. O questionamento ocorre de forma direta e simples, sobre "a finalidade do texto", e não sobre os conteúdos e informações que dele decorrem, tais como a importância de saber sobre a vida de uma autora e do contexto de suas obras.

Figura 8: Exemplo de item - Descritor 9

**EVA FURNARI**

EVA FURNARI - Uma das principais figuras da literatura para crianças. Eva Furnari nasceu em Roma (Itália) em 1948 e chegou ao Brasil em 1950, radicando-se em São Paulo. Desde muito jovem, sua atração eram os livros de estampas e não causa estranhamento algum imaginá-la envolvida com cores, lápis e pincéis, desenhando mundos e personagens para habitá-los...

5

Suas habilidades criativas encaminharam-na, primeiramente, ao universo das Artes Plásticas expondo, em 1971, desenhos e pinturas na Associação dos Amigos do Museu de Arte Moderna, em uma mostra individual. Paralelamente, cursou a Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da USP, formando-se no ano de 1976. No entanto, erguer prédios tornou-se pouco atraente quando encontrou a experiência das narrativas visuais.

10

Iniciou sua carreira como autora e ilustradora, publicando histórias sem texto verbal, isto é, contadas apenas por imagens. Seu primeiro livro foi lançado pela Ática, em 1980, *Cabra-cega*, inaugurando a coleção *Peixe Vivo*, premiada pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil - FNLJ.

15

Ao longo de sua carreira, Eva Furnari recebeu muitos prêmios, entre eles contam o Jabuti de "Melhor Ilustração" - *Trucks* (Ática, 1991), *A bruxa Zelda e os 80 docinhos* (1986) e *Anjinho* (1998) - setes láureas concedidas pela FNLJ e o Prêmio APCA pelo conjunto de sua obra.

<http://caracal.imaginaria.cam/autog/rafas/evafurnari/index.html>

A finalidade do texto é

(A) apresentar dados sobre vendas de livros.  
 (B) divulgar os livros de uma autora.  
 (C)  informar sobre a vida de uma autora.  
 (D) instruir sobre o manuseio de livros.

Fonte: Brasil, 2011, p. 37-38

Observa-se que o referido tópico desconsidera os conhecimentos prévios do aluno. As habilidades estão relacionadas à capacidade de relacionar informações literais, não permitindo a construção de novos sentidos. O texto é compreendido como objeto. Suas palavras e imagens devem atender a uma finalidade previamente estabelecida. No caso da Prova Brasil/SAEB, o que se pretende com o texto é que a mensagem codificada seja decodificada pelo aluno na escolha da resposta correta. Verifica-se que no item avaliado as informações constantes no texto decorrentes da realidade foram secundarizadas pela atividade automata de leitura.

Numa proposta de ensino consoante à Teoria Histórico-Cultural, a atividade de leitura e escrita não se limita à mera codificação e decodificação de palavras. É preciso que na sala de aula sejam reproduzidas situações reais de leitura e escrita que sejam significativas e despertem a necessidade de ler e escrever. Na medida

em que a criança se apropria da leitura e da escrita, passa a apropriar-se, também, dos seus modos de operação, em sua atuação com os instrumentos da cultura humana.

### 3.3.3 Tópico III - Relação entre textos

O tópico em questão avalia um único descritor, para o 5º ano do Ensino Fundamental, o D15, que se limita ao reconhecimento pelo aluno de “diferentes formas de tratar a informação na comparação de textos que abordam o mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido” (BRASIL, 2011), como no exemplo a seguir:

Figura 9: Exemplo de item – Descritor 15

**Exemplo de item:**

**Convite 1**

Venha à festa do meu aniversário


Dia: 11/5/98

Horário: 20 horas

Local: Rua Vitória Maçola, 15

Conto com sua presença!

Cristiana



**Convite 2**

SYLVIA ORTHOF

CONVIDA PARA A FESTA DE CASAMENTO DA FADA FOFA,

DATA: PROXIMO SÁBADO

HORA: 18 HORAS

LOCAL: FAZ-DE-CONTA

TRAJE: JEANS COM CHAPÉU E LUVAS BRANCAS.

PERUCAS CHEIAS DE CACHOS DE IMAGINAÇÃO SERÃO APLAUDIDAS.

(FAÇA PIFI ANTES DE SAIR DE CASA, TÁ?)

Ao compararmos os dois convites notamos que são diferentes porque

A) os dois pertencem ao mundo real.  
 B) os dois pertencem ao mundo imaginário.  
 C) apenas o primeiro convite pertence ao mundo real.  
 D) os dois têm as mesmas informações para os convidados.

Fonte: BRASIL, 2011, p. 40.

Há uma disparidade entre a habilidade exigida do aluno de reconhecer diferenças e a atividade sugerida de avaliar se os textos pertencem ao mundo real ou imaginário, que não implica na relação entre temas e ideias de textos diferentes.

Trata-se da comparação entre dois convites criados para fins didáticos. É no mínimo contraditório avaliar o que é real e imaginário neste contexto. Os convites existirem como ilustração em um livro ou prova torna-os pertencentes à realidade. Por outro lado, os convites foram criados na mente de alguém que não quer

convidar realmente, mas apenas simular a ação de convidar, em um teste de múltipla escolha, torna-os pertencentes ao mundo imaginário.

Evidencia-se assim a distância entre os textos avaliados e a realidade concreta da língua. Concernente aos fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural, nas práticas de ensino da leitura e da escrita o primado deve ser o sentido, de modo que a aprendizagem ocorra por meio de atividades interativas envolvendo gêneros textuais e reflitam os empregos sociais e culturais da leitura e da escrita nesse processo. Salienta-se, com base em Vygotski (1931/2000), que a escrita não é importante apenas pelas funções que desempenha na sociedade, mas, também, porque sua aquisição contribui para desenvolvimento do pensamento.

### 3.3.4 Tópico IV - Coerência e Coesão no Processamento do Texto

O referido tópico indica a competência de “Coerência e Coesão no Processamento do Texto” (BRASIL, 2011) exigindo do aluno “identificar a linha de coerência”, garantindo, assim, a “interpretação adequada dos seus componentes” (idem), à exemplo do Descritor 2 “Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto”. O tópico recomenda o trabalho com os pronomes, com relevância para os pronomes oblíquos no processo de referência pessoal e substituição de pronomes pessoais e substantivos, conforme exemplifica o item a seguir:

Figura 10: Exemplo de item – Descritor 2

**Exemplo de item:**

**A Costureira das Fadas**  
(Fragmento)

Depois do jantar, o príncipe levou Narizinho à casa da melhor costureira do reino. Era uma aranha de Paris, que sabia fazer vestidos lindos, lindos até não poder mais! Ela mesma tecia a fazenda, ela mesma inventava as modas.

5     – Dona Aranha – disse o príncipe – quero que faça para esta ilustre dama o vestido mais bonito do mundo. Vou dar uma grande festa em sua honra e quero vê-la deslumbrar a corte.

Disse e retirou-se. Dona Aranha tomou da fita métrica e, ajudada por seis aranhinhas muito espertas, principiou a tomar as medidas. Depois teceu depressa,

depressa, uma fazenda cor-de-rosa com estrelinhas douradas, a coisa mais linda que se possa imaginar. Teceu também peças de fita e peças de renda e de entremeio — até carretéis de linha de seda fabricou.

MONTEIRO LOBATO, José Bento. *Reinações de Narizinho*. São Paulo: Brasiliense, 1973.

“— Dona Aranha — disse o príncipe — quero que faça para esta ilustre dama o vestido mais bonito do mundo. Vou dar uma grande festa em sua honra e quero vê-la deslumbrar a corte.”

A expressão *vê-la* (l. 5) se refere à

- (A) Fada.
- (B) Cinderela.
- (C) Dona Aranha.
- ➡ (D) Narizinho.

Fonte: Brasil, 2011, p. 42-43.

Os fundamentos da Teoria Histórico-Cultural, para o entendimento do desenvolvimento da linguagem da leitura e da escrita, primam pela superação de compreender a aprendizagem da escrita como um simples treino gramatical e ortográfico. No exemplo do item, no treino de substituição de substantivos por pronomes pessoais. Reflete-se que a concepção de linguagem que permeia esse sistema avaliativo trata a escrita como se fosse algo acabado e isolado das situações e experiências sociais humanas. O desenvolvimento da imaginação, da memória e da mente humana são desconsideradas nessa perspectiva.

No tocante ao Descritor 7, este indica a habilidade de “Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa” (BRASIL, 2011), para qual apresenta uma breve explanação com os elementos constitutivos da estrutura do texto narrativo: introdução ou apresentação, desenvolvimento e complicação, clímax e desfecho ou desenlace. Conforme preconiza o documento, para acertar o item é necessário que o aluno compreenda “a estrutura organizacional do texto” (idem, p. 45). Vejamos a figura a seguir:

Figura 11: Exemplo de item - Descritor 7

**Exemplo de item:**

**A Raposa e o Cancão**

Passara a manhã chovendo, e o Cancão todo molhado, sem poder voar, estava tristemente pousado à beira de uma estrada. Veio a raposa e levou-o na boca para os filhinhos. Mas o caminho era longo e o sol ardente. Mestre Cancão enxugou e começou a cuidar do meio de escapar à raposa. Passam perto de um povoado. Uns

5 meninos que brincavam começam a dirigir desaforos à astuciosa caçadora. Vai o Cancão e fala:

— Comadre raposa, isto é um desaforo! Eu se fosse você não agüentava! Passava uma descompostura!...

10 A raposa abre a boca num impropério terrível contra a criançada. O Cancão voa, pousa triunfantemente num galho e ajuda a vaiá-la...

CASCUDO, Luís Câmara. Contos tradicionais do Brasil. 16ª ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001.

No final da história, a raposa foi

(A) corajosa.  
 (B) cuidadosa.  
 (C) esperta.  
 (D) ingênuas.

Fonte: Brasil, 2011, p. 45.

Na seção de análise dos resultados, o alto índice de erros dos alunos é atribuído à falta de compreensão de que “o texto está dividido em partes e que cada uma das partes está relacionada a uma unidade semântica” (BRASIL, 2011, p. 45). Dessa forma, a dificuldade de responder ao item estaria relacionada às dificuldades dos alunos em localizarem em que parte do texto se encontra o final da história para responder a questão corretamente. Tal constatação é reiterada nas sugestões pedagógicas que recomendam a utilização de textos simples que possibilitem ao aluno observar “a estrutura organizacional dos textos, solicitando que ele indique as partes que os compõem” (idem, p.46). A atividade é mecânica e a identificação imediata se sobressai em detrimento do conteúdo do texto, dos sentidos e significados decorrentes dele.

Conforme alerta André (2013), deve-se tomar o cuidado para que o automatismo gerado pela Prova Brasil/SAEB não acabe por desvalorizar o ensino da escrita sistematizada, bem como o ensino da gramática e da ortografia. A ênfase dada à extração de informações constantes nos textos a partir da leitura, para obtenção de bons resultados nos rankings do IDEB, pode levar à exclusão da escrita e da oralidade do currículo escolar.

O Descritor 8 avalia a habilidade de “Estabelecer relação de causa/consequência entre partes e elementos do texto” (BRASIL, 2011), conforme a figura a seguir:

Figura 12: Exemplo de item – Descritor 8.

**Exemplo de item:**

**A Costureira das Fadas**

Depois do jantar, o príncipe levou Narizinho à casa da melhor costureira do reino. Era uma aranha de Paris, que sabia fazer vestidos lindos, lindos até não poder mais! Ela mesma tecia a fazenda, ela mesma inventava as modas.

5 – Dona Aranha – disse o príncipe – quero que faça para esta ilustre dama o vestido mais bonito do mundo. Vou dar uma grande festa em sua honra e quero vê-la deslumbrar a corte.

10 Disse e retirou-se. Dona Aranha tomou da fita métrica e, ajudada por seis aranhinhas muito espertas, principiou a tomar as medidas. Depois teceu depressa, depressa, uma fazenda cor-de-rosa com estrelinhas douradas, a coisa mais linda que se possa imaginar. Teceu também peças de fita e peças de renda e de entremeio — até carretéis de linha de seda fabricou.

MONTEIRO LOBATO, José Bento. *Reinações de Narizinho*. São Paulo: Brasiliense, 1973.

O príncipe quer dar um vestido para Narizinho porque

(A) ela deseja ter um vestido de baile.  
 (B) o príncipe vai se casar com Narizinho.  
 (C) ela deseja um vestido cor-de-rosa.  
 ➡ (D) o príncipe fará uma festa para Narizinho.

Fonte: BRASIL, 2011, p. 46-47.

Concernente à figura anterior, embora tenha sido utilizado um fragmento de conto de fadas como exemplo de trabalho com o item, o texto subsequente, traz a sugestão de que sejam utilizados textos extraídos de notícias para a aquisição da competência exigida. O alto índice de erro dos “leitores imaturos” é atribuído à ausência da palavra “porque” no texto e, novamente, ao desconhecimento da organização textual.

Pela orientação histórica cultural, cabe destacar o papel essencial da Literatura Infantil no desenvolvimento da linguagem oral e escrita, sobretudo para desenvolver o gosto pela leitura e o intercâmbio entre a realidade e a imaginação que a leitura das obras clássicas pode proporcionar, ao remontar tempos e lugares diferentes. Entretanto, o acesso aos conteúdos produzidos pela humanidade ao longo da história, não ocorre pela mera ação de colocar a criança em contato com fragmentos de obras clássicas, com a mera reprodução de atividades estáticas de leitura para responder aos itens da Prova Brasil/SAEB. Podemos verificar o quanto a



Prova Brasil desvaloriza a função do professor, ao dissociar o que ele ensina da aprendizagem que daí decorre.

O Descritor 12 aponta a habilidade de “Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc” (BRASIL, 2011), como essencial para a compreensão da coerência do texto, de acordo com a figura que segue:

**Figura 13: Exemplo de item – Descritor 12.**

<b>Poluição do solo</b>	
	<p>É na camada mais externa da superfície terrestre, chamada solo, que se desenvolvem os vegetais. Quando o solo é contaminado, tanto os cursos subterrâneos de água como as plantas podem ser envenenadas.</p>
5	<p>Os principais poluentes do solo são os produtos químicos usados na agricultura. Eles servem para destruir pragas e ervas daninhas, mas também causam sérios estragos ambientais.</p>
10	<p>O lixo produzido pelas fábricas e residências também pode poluir o solo. Baterias e pilhas jogadas no lixo, por exemplo, liberam líquidos tóxicos e corrosivos. Nos aterros, onde o lixo das cidades é despejado, a decomposição da matéria orgânica gera um líquido escuro e de mau cheiro chamado chorume, que penetra no solo e contamina mesmo os cursos de água que passam bem abaixo da superfície.</p> <p>{...}</p>
<p>Almanaque Recreio. São Paulo: Abril. Almanques CDD_056-9. 2003.</p>	
<p>No trecho “É na camada mais externa da superfície terrestre” (f.1), a expressão sublinhada indica</p>	
	<p>(A) causa.</p>
	<p>(B) finalidade.</p>
➡	<p>(C) lugar.</p>
	<p>(D) tempo.</p>

Fonte: BRASIL, 2011, p. 48.

Observa-se que a atividade exige que o aluno relacione a expressão ao que ela indica e, na seção de sugestões, para melhor desenvolver essa habilidade, aponta a necessidade de trabalhar conjunções, preposições, advérbios e as funções exercidas por eles no texto. Entretanto, como visto anteriormente, o texto é trabalhado de modo fragmentado. A atividade de relacionar as informações ocorre isoladamente, sem atenção à compreensão do sentido do texto como um todo.

Na atividade proposta, espera-se que o ensino da gramática ocorra de forma indireta. Nesse caso, o estudante realizará a leitura de um texto informativo sobre a poluição do solo para aprender advérbios e conjunções, e não para acessar conhecimentos. A tarefa colocada está na contramão do que Vygotski (1931/2000) orienta para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, ao considerar

que as atividades que envolvam funções externas, como a escrita e a linguagem, podem possibilitar o desenvolvimento e aprimoramento de funções internas como a memória, a atenção dirigida e a formação de novos conceitos. A consciência do indivíduo não estará voltada para a apreensão dos aspectos gramaticais se a tarefa colocada é a leitura de um texto sobre o problema da poluição do solo. A atenção para compreensão dos conhecimentos se dispersará para cumprimento do comando solicitado, não permitindo que ocorra nem a interpretação das informações disponibilizadas e nem a aprendizagem das normas gramaticais necessárias para sistematização da escrita. Desse modo, o ensino por competências e habilidades se sobrepõe aos objetivos educacionais de desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

### **3.3.5 Tópico V – Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido**

O tópico V aborda a competência de perceber os efeitos de sentido ocasionados pelos recursos expressivos, considerando que a sua utilização e percepção “possibilita uma leitura para além dos elementos superficiais do texto e auxilia o leitor na construção de novos significados” (BRASIL, 2011, p. 49), com destaque para os sinais de pontuação e outros mecanismos de notação que intensificam e modificam o sentido das palavras no texto.

Aqui cabe a reflexão de Ribeiro e Santos (2014) acerca da habilidade aferida pelo Descritor 13, de “identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados” (BRASIL, 2011). Nas palavras das autoras:

Identificar efeitos de ironia e humor é saber ler as entrelinhas, ir além da mera decodificação do texto que foi verbalizado e analisar o contexto em que determinado enunciado foi proferido. Somente assim será possível reconhecer se a fala foi irônica, com o intuito de gerar o riso ou de estabelecer uma crítica à determinada situação. (RIBEIRO; SANTOS, 2014, p. 224).

Assim, é preciso ir além do que está na superficialidade textual. É preciso situar em qual contexto está inserido, compreendendo o texto como um todo. Entretanto, a atividade proposta no referido item é de relacionar o texto com um fragmento dele, na qual pretende que o aluno identifique traços de humor, a leitura pautada na decodificação pode levar o estudante a dirigir sua atenção à forma, deixando escapar o conteúdo, conforme exemplo seguinte:

Figura 14: Exemplo de item – Descritor 13

Continho	
5	<p>Era uma vez um menino triste, magro e barrigudinho. Na soalheira danada de meio-dia, ele estava sentado na poeira do caminho, imaginando bobagem, quando passou um vigário a cavalo.</p> <p>— Você, aí, menino, para onde vai essa estrada?</p> <p>— Ela não vai não: nós é que vamos nela.</p> <p>— Engraçadinho duma figa! Como você se chama?</p> <p>— Eu não me chamo, não, os outros é que me chamam de Zé.</p>
	<p>MENDES CAMPOS, Paulo, Para gostar de ler - Crônicas. São Paulo: Ática, 1996, v. 1 p. 76.</p>
	<p>Há traço de humor no trecho</p> <p>(A) "Era uma vez um menino triste, magro". (f. 1)</p> <p>(B) "ele estava sentado na poeira do caminho". (f. 1-2)</p> <p>(C) "quando passou um vigário". (f. 2)</p> <p>➡ (D) "Ela não vai não: nós é que vamos nela". (f. 4)</p>

Fonte: BRASIL, 2011, p. 50.

O modo de elaboração do item pode dificultar que o aluno identifique humor em frases isoladas descolada do seu contexto. Um texto engraçado é escrito, lido, falado para descontrair e divertir. No clima de tensão do contexto de aplicação da Prova Brasil/SAEB, em que todos precisam estar alinhados em silêncio com tempo estipulado para responder aos itens, há espaço para risos, para comentários engraçados decorrentes da mensagem constante no texto? Qual a necessidade de ler um texto para compreender a mensagem engraçada, se nem mesmo é permitido rir com ele?

Se o sentido da linguagem decorre da necessidade, conforme preconizado por Leontiev, a Prova Brasil/SAEB, ao invés de incentivar a leitura, acaba por torná-la desnecessária. Para despertar a vontade de leitura é preciso um espaço para interação e compartilhamento de vivências entre professor e alunos. Ceder um espaço da aula para que os alunos possam contar uma piada ou um conto para divertir os colegas, pode despertar a necessidade de melhorar a fluência de leitura. O processo de memorização do texto torna-se significativo quando há a necessidade de reproduzi-lo em outros momentos de descontração coletiva, quando está em consonância com a realidade concreta.

Em contrapartida, as atividades padronizadas de leitura constantes nos materiais da Prova Brasil/SAEB são distanciadas da realidade. Aqui ela é compreendida no universo idealizado pela Prova Brasil/SAEB exclusivamente,

limitados aos textos e itens avaliados, eliminam qualquer relação entre o texto e as pessoas. Nessa perspectiva, o Descritor 14, objetiva avaliar a habilidade de “Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações” (BRASIL, 2011), a exemplo do item, a seguir:

Figura 15: Exemplo de item – Descritor 14

**O que disse o passarinho**

Um passarinho me contou  
que o elefante brigou  
com a formiga só porque  
enquanto dançavam (segundo ele)  
5 ela pisou no pé dele!

Um passarinho me contou  
que o jacaré se engasgou  
e teve de cuspi-lo inteirinho  
quando tentou engolir,  
10 imaginem só, um porco-espinho!

Um passarinho me contou  
que o namoro do tatu e a tartaruga  
deu num casamento de fazer dó:  
cada qual ficou morando em sua casca  
15 em vez de morar numa casca só.

Um passarinho me contou  
que a ostra é muito fechada,  
que a cobra é muito enrolada  
que a arara é uma cabeça oca,  
20 e que o leão-marinho e a foca...

Xô xô, passarinho, chega de fofoca!

PAES, José Paulo. O que disse o passarinho. In: \_\_\_\_\_. Um passarinho me contou. São Paulo: Editora Ática, 1996.

A pontuação usada no final do verso “e que o leão-marinho e a foca...” (l. 20) sugere que o passarinho

(A) está cansado.  
(B) está confuso.  
(C) não tem mais fofocas para contar.  
➡ (D) ainda tem fofocas para contar.

Fonte: BRASIL, 2011, p. 52.

Para complementar a análise do item em questão, recorreremos às reflexões de Spring (2018). A educação baseada em habilidades, na ânsia de avaliar competências e estabelecer padrões de ensino, orienta os docentes a eliminarem dos estudantes quaisquer conexões entre o sentido que a leitura possui na vida deles.

Nesse contexto, o letramento torna-se uma ferramenta para o conquista do emprego e não para o enriquecimento cultural para entretenimento ou para compreensão pessoal das coisas. O conhecimento de matérias tradicionais,

como analisado anteriormente, torna-se um meio de obter competências para o trabalho (SPRING, 2018, p.127).

Sobretudo elimina-se o objetivo escolar de formar leitores críticos capazes de observar e interpretar o texto e estabelecer relações com a realidade concreta, e não meramente decodificá-lo. Desse modo, a dificuldade da criança não será apenas de realizar a Prova Brasil/SAEB e obter resultados satisfatórios, mas de compreender e utilizar a linguagem escrita em situações reais, mediante os usos sociais que ela possibilita, sendo que aqui reside o principal fundamento para o ensino e a aprendizagem da leitura e escrita segundo a Teoria Histórico-Cultural. Assim, procede-se à análise do último tópico da Matriz de Referência de Língua Portuguesa.

### **3.3.6 Tópico VI - Variação Linguística**

Na referida, seção que trata da variação linguística como competência a ser trabalhada na escola e avaliada pela Prova Brasil/SAEB, assim define a variação:

(...) como um processo natural das línguas é desenvolver a capacidade de perceber como legítima a atitude do sujeito de recorrer a variações de usos para adequar-se às condições particulares de cada situação. Numa perspectiva bem mais ampla, recorrer a variações representa o reconhecimento da língua como manifestação das diversidades culturais; representa, ainda, o respeito pelo estatuto de igualdade de todos os cidadãos frente ao exercício da faculdade da linguagem (BRASIL, 2011, p. 54).

Dessa feita, alude à concepção interacionista da linguagem, considerando o caráter diacrônico da língua, decorrente da interação verbal entre sujeitos em diferentes situações, fazendo com que a língua esteja em constante mudança. Entretanto, conforme observado em itens anteriores, há uma diferença entre o conceito de variação linguística e o que a prova avalia.

O conceito de Variação Linguística decorre dos estudos de Willian Labov (1927) em comunidades urbanas. O autor é considerado o precursor da Sociolinguística, ciência engajada no estudo da língua falada. Conforme explicitado por Swiderski, Pedro e Hoppe (2014), a partir de Labov as pesquisas sobre as variações linguísticas se manifestaram em duas vertentes teóricas com conceitos diferentes,

A linha norte-americana compreende que as variações linguísticas são as diferenças dentro de uma mesma língua quanto ao uso, vocabulário e

semântica. Já para a corrente europeia, as variações linguísticas são compreendidas a partir do conceito de dialeto – a mistura que uma comunidade linguística faz de duas ou mais línguas como, por exemplo, o portunhol, que é uma mescla do português com o espanhol (Swiderski; Pedro; Hoppe, 2014, p. 265-266).

Diante do exposto, compreende-se que a Variação Linguística, conforme avaliada pela Prova Brasil/SAEB, se coaduna com o conceito norte-americano, pautado nas variações da própria língua Portuguesa: “linguagem rural, urbana, formal, informal, incluindo as linguagens relacionadas a determinados domínios sociais, como cerimônias religiosas, escola, clube etc” (BRASIL, 2011, p. 54).

No descritor 10, que avalia a habilidade de “Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto diferentes formas de tratar a informação na comparação de textos” (BRASIL, 2011), a sugestão é que o professor utilize “letras de música onde aparecem variantes de pronomes de tratamento, tirinhas, especialmente, as de Chico Bento, revistas em quadrinho, trechos de diário, narrativas etc”. (BRASIL, 2011, p. 56), para que o aluno possa reconhecer as diferenças da língua “não-padrão” e as possíveis variações da fala, conforme se observa na questão abaixo:

**Figura 16: Exemplo de item - Descritor 10**

<b>Carta</b>	
<b>Lorelai:</b>	<p>Era tão bom quando eu morava lá na roça. A casa tinha um quintal com milhões de coisas, tinha até um galinheiro. Eu conversava com tudo quanto era galinha, cachorro, gato, lagartixa, eu conversava com tanta gente que você nem imagina, Lorelai. Tinha árvore para subir, rio passando no fundo, tinha cada esconderijo tão bom que a gente podia ficar escondida a vida toda que ninguém achava. Meu pai e minha mãe viviam rindo, andavam de mão dada, era uma coisa muito legal da gente ver. Agora, tá tudo diferente: eles vivem de cara fechada, brigam à toa, discutem por qualquer coisa. E depois, toca todo mundo a ficar emburrando. Outro dia eu perguntei: o que é que tá acontecendo que toda hora tem briga? Sabe o que é que eles falaram? Que não era assunto para criança. E o pior é que esse negócio de emburramento em casa me dá uma aflição danada. Eu queria tanto achar um jeito de não dar mais bola pra briga e pra cara amarrada. Será que você não acha um jeito pra mim?</p> <p style="text-align: center;">Um beijo da Raquel. (...)</p>
<b>5</b>	
<b>10</b>	
<b>NUNES, Lygia Bojunga. A Bolsa Amarela – 31ª ed. Rio de Janeiro: Agir, 1998.</b>	

Em "Agora tá tudo diferente:" (l. 7), a palavra destacada é um exemplo de linguagem

- (A) ensinada na escola.
- (B) estudada nas gramáticas.
- (C) encontrada nos livros técnicos.
- ➡ (D) empregada com colegas.

Fonte: BRASIL, 2011, p. 55.

Nota-se que a atividade se refere à capacidade do aluno identificar o local ou grupos de falantes em que se utiliza a palavra "tá", instituindo uma atividade linguística superficial na disciplina de Língua Portuguesa. Aqui é possível fazer uma crítica a partir de Geraldi (1984), acerca da artificialidade nos usos escolares da linguagem.

A artificialidade do uso da linguagem compromete e dificulta, desde a raiz, a aprendizagem na escola de uma língua ou da variedade de uma língua. Comprovar a artificialidade é mais simples do que se imagina: na escola não se escreve textos, produzem-se redações. E esta nada mais é do que a simulação do uso da língua escrita. Na escola não se leem textos, fazem-se exercícios de interpretação e análise de textos. E isto nada mais é do que simular leituras. Na escola não se faz análise linguística, aplicam-se dados a análises pré-existentes. E isto é simular a prática científica da análise linguística (GERALDI, 1984, p. 78).

O professor, ao utilizar atividades que simulam o processo de interação que a linguagem possibilita, torna artificial a ação de leitura e escrita e, desse modo, na ótica do autor, simula também a inexistência de diferenças entre a variedade que se quer ensinar e a variedade que o aluno domina.

O conceito interacionista limita-se ao texto introdutório. O item revela que são avaliados apenas aspectos relacionados à objetividade do texto, conforme outro exemplo, extraído da edição 2017 da Prova SAEB, publicado no site do INEP:

Figura 17: Exemplo de item – Descritor 10 (2017).

**2.5.1 EXEMPLOS DE ITENS DE LÍNGUA PORTUGUESA**

*5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL*

SUPEREXPERIÊNCIAS

**Alô, Galera da CHC!** Eu sou o Thiago. Já escrevi algumas vezes, inclusive, minha carta foi publicada na CHC 82. Todo ano na minha cidade acontece a Feira de Ciências, Arte e Tecnologia (Feciart). Apresentei uma experiência que vocês publicaram e fui classificado entre as superexperiências. Gostaria que vocês me enviassem outra experiência interessante. Quem sabe não ganho o prêmio regional da Feciart?

Ciências Hoje das Crianças, n. 102, maio 2000.

No trecho "**Alô, Galera da CHC!**", a expressão destacada demonstra uma linguagem normalmente usada por

(A) advogados.  
 (B) cientistas.  
 (C) estudantes.  
 (D) médicos.

Fonte: SAEB/INEP. Banco Nacional de Itens 2017.

Observa-se que a questão visa a identificação de determinado grupo, tendo em vista a variante linguística utilizada, sendo considerada apenas a variação de ordem técnica, utilizada por determinados grupos sociais ou de profissionais, excluindo-se as variações regionais.

Diante do exposto, a dificuldade dos alunos pode não estar relacionada à falta de domínio das capacidades e habilidades exigidas, mas à dificuldade de compreender a língua utilizada na prova. O tópico "Variação linguística" apenas aponta uma variação da língua portuguesa. A diversidade linguística brasileira, mencionada neste trabalho, é ausente na Prova Brasil/SAEB. Aqui é possível recorrer a Bagno (2004), ao afirmar:

(...) é muito prejudicial à educação porque, ao não reconhecer a verdadeira diversidade do português falado no Brasil, a escola tenta impor sua norma linguística como se ela fosse, de fato a língua comum a todos os 160 milhões de brasileiros independentemente de sua idade, de sua origem geográfica, de sua situação socioeconômica, de seu grau de escolarização e etc (BAGNO, 2004, p.15).

O diferente não é considerado no sistema de avaliação Prova Brasil/SAEB. À exemplo das escolas indígenas, em que é excluída a participação. Silencia-se as



línguas indígenas faladas nas demais escolas, bem como as demais diversidades da Língua Portuguesa, como as línguas de imigração, afro-brasileiras, de sinais e crioulas.

A prova padrão padroniza avaliações, práticas pedagógicas, currículos, escolas, pessoas, línguas, com o objetivo de produzir trabalhadores padronizados para o mercado. Por certo muitas outras análises poderiam ser realizadas corroborando essas ideias, visto que o sistema de avaliação em larga escala tem se constituído hegemonicamente na educação brasileira. Mas entendemos que já ficou explicitado como, a partir desse referencial, ocorre a padronização inicial da leitura e da escrita. Na sequência, apontamos as considerações decorrentes desse estudo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando refletimos especificamente sobre o ensino da leitura e da escrita na escola, conduzido pelos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, esperamos que esse ensino seja orientado por práticas que considerem a escrita como atividade; que ocorra por meio da interação entre professor, alunos e sociedade; que compreenda as contradições entre fala e escrita e corresponda às necessidades concretas individuais e coletivas, sobretudo em contexto de diversidade linguística. Entretanto, a padronização do processo inicial de ensino da leitura e da escrita pode afastar da escola o sentido da apropriação da linguagem escrita.

Alicerçados na dialética materialista e nos fundamentos da Teoria Histórico-Cultural, realizamos essa pesquisa no intento de estabelecer relações entre concepções de linguagem e diversidade linguística, utilizando a Teoria Histórico-Cultural para avaliar a Prova Brasil de Língua Portuguesa do quinto ano do Ensino Fundamental e sua adequação à realidade brasileira. Em atendimento aos objetivos propostos, buscamos elucidar os seguintes questionamentos, aos quais responderemos aqui.

Tomamos como ponto de partida a questão: *A Prova Brasil/SAEB contempla a diversidade cultural e linguística do Brasil?* Iniciamos nossa reflexão esclarecendo que a Prova Brasil/SAEB não indica a diversidade linguística em nenhum de seus tópicos e descritores, entretanto, essa ausência não impossibilitou a realização da análise empreendida na pesquisa. Pode-se constatar que não há como englobar a diversidade por meio de testes padronizados. A prova padrão utiliza a língua padrão para aferir competências e habilidades visando moldar pessoas para o mercado.

Entretanto, ao identificar os objetivos do sistema mundial de avaliação externa e em larga escala, vimos *como é possível utilizar um mesmo modelo de teste para medir a qualidade de ensino em um país (até mesmo) de acentuada diversidade linguística*. As Matrizes de Referência baseadas em competências e habilidades orientam o ensino. Alinha a educação escolar às necessidades empresariais.

Refletimos, com base em Spring (2018), que a teoria do capital humano consolidou a ideia de que a educação empreendedora, baseada em habilidades, poderia fazer com que a economia crescesse e essa seria a solução para a pobreza e a redução das desigualdades sociais. Desse modo, a pontuação nos testes que avaliam as habilidades tornou-se a nova moeda da economia global.

Os testes-padrão, elaborados com itens de múltipla escolha e resposta única, aferem apenas as competências e habilidades previamente estabelecidas e, portanto, *não abarcam as diferenças entre os estudantes brasileiros*. Essa ausência pode ser despercebida em um ensino engajado na obtenção de melhores pontuações e não nas reais necessidades de aprendizagem dos estudantes.

Decorrente da análise das Portarias da Prova Brasil/SAEB, verifica-se como as diferenças e diversidades são arrastados para fora desse sistema, à exemplo da exclusão das escolas indígenas que não ministram o ensino em Língua Portuguesa, as turmas multisseriadas, de correção de fluxo, de Educação Especial Exclusiva, de EJA, de Ensino Médio Normal/Magistério, além da participação facultativa de estudantes com deficiência ou com alguma necessidade especial. À escola é repassada a responsabilidade pelo atendimento das necessidades individuais dos estudantes.

Considera-se que o *critério de participação mínima* oculta a população que, por diferentes motivos, está fora do Censo Escolar e da escola, que não tem o seu direito à educação garantido. Dessa feita, a prova de caráter censitário exime o Estado da função de provedor da Educação substituindo-o por um Estado avaliador, que estabelece os critérios de oportunidade de avaliar e atestar a qualidade de ensino.

Ao refletir sobre a qualidade de ensino, questionamos: *o ensino reduzido a competências e habilidades, garante a aprendizagem dos conhecimentos básicos?* Tendo por base os fundamentos da Teoria Histórico-Cultural, compreendemos que a escola precisa levar a criança a sentir necessidade de aprender ler e escrever para que possa se apropriar da escrita. A escrita possibilita o acesso ao conhecimento que a humanidade desenvolveu ao longo de sua história, resultantes da atividade cognitiva mediada pelo trabalho e repassada às gerações pela linguagem. O trabalho, por seu turno, não é restrito à adaptação do homem à natureza, mas permite a sua modificação conforme suas necessidades individuais e sociais.

A política educacional de avaliação externa e em larga escala, por meio de testes que se limitam à aferição de conceitos reduzidos de leitura e escrita, subjacentes à concepção de linguagem estruturalista, alienam os futuros trabalhadores de seus anseios e desejos, permitindo que a educação possa moldá-los e adaptá-los às necessidades das empresas. Compreender a linguagem de modo dialético é buscar suas relações com o meio histórico e social, bem como as

transformações ao longo do tempo. O estruturalismo pode limitar a compreensão da realidade e transformação da situação de exploração do trabalhador. O ensino mínimo pode garantir a aprendizagem dos conhecimentos necessários para

*Diante dessa explanação, passamos a elucidar a questão sobre o que está previsto nos documentos, da política avaliativa da Prova Brasil/SAEB, é o que realmente importa ensinar e aprender nas escolas em contexto de diversidade linguística?*

O estruturalismo não responde às necessidades e os desafios educacionais postos pela diversidade linguística brasileira no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. A exclusão das escolas indígenas da Prova Brasil/SAEB não leva ao monolíngüismo. A realidade concreta nos mostra a existência de diversidade linguística nas escolas. Salienta-se que não é somente nas escolas indígenas que se encontram alunos indígenas matriculados. Além da língua indígena e da língua portuguesa, existem outras diversidades da Língua Portuguesa nas escolas, como, por exemplo, línguas de imigração, afro-brasileiras, de sinais e crioulas.

Disso deriva a necessidade de entender o processo de ensino a partir de uma perspectiva dialética, que considere as contradições não apenas entre fala e escrita, mas, principalmente, entre diversidade linguística e sociedade letrada e que não leve ao apagamento das línguas. A concepção estruturalista que orienta a Prova Brasil/SAEB distancia o ensino escolar da realidade concreta. Defendemos, aqui, que cada língua deve ter seu registro escrito e ser transmitida na oralidade e na escrita, a fim de que possa ser conservada, e não apagada.

Cabe destacar que este estudo não esteve engajado na defesa de que a criança seja avaliada na Prova Brasil/SAEB na língua em que ela utiliza, como se bastasse a tradução da prova em vários idiomas. Defende-se, nesse trabalho, que a maneira que a prova está organizada e os objetivos a que ela se destina não contribuem para melhorar a educação. Desse modo, a Prova Brasil/SAEB torna-se desnecessária para que ocorra um ensino de qualidade, sobretudo pela concepção de linguagem estruturalista que a orienta, manifestada em diversos aspectos.

O estruturalismo se evidencia na primazia da avaliação da assimilação unilateral e deformada de meros fragmentos de conteúdos reduzidos à competências e habilidades. A prova não avalia, e talvez não tivesse como isso ser avaliado em uma prova de múltipla escolha, a leitura crítica, na qual leitor relaciona texto e contexto e tem objetivos de leitura, ao invés de meras metas traçadas pelos

descritores da prova. Na Prova Brasil/SAEB é considerado um leitor proficiente aquele capaz de assinalar respostas corretas previamente elaboradas para atingir melhores resultados nos rankings do IDEB. As expectativas de aprendizagem são consoantes ao que a prova avalia. Desse modo, o treino de habilidades para os testes, que parecia uma etapa necessária para garantir a qualidade de ensino, revela-se com um caráter não apenas diverso, mas até mesmo oposto ao originário. Em uma prova assim, a boa nota pode não refletir um bom ensino, pois as metas elencadas, ao invés de ampliarem a aprendizagem e a (re)construção dos conhecimentos, reduzem e limitam o currículo e o conceito de leitura.

O ensino por competências prima pelo desenvolvimento de capacidades necessárias às funções desempenhadas em uma empresa, objetivando atender aos anseios do mercado. O ensino por competência não está engajado no pleno desenvolvimento das funções psíquicas superiores, importantes para a formação e a emancipação humana, conforme os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural.

Na Prova Brasil/SAEB é avaliado somente o que o estudante sabe no momento do teste, de acordo com o número de erros e acertos resultantes das respostas assinaladas. A prova assume, assim, o caráter sincrônico e imediatista do estruturalismo. São desconsiderados os fatores que antecedem ou que sucedem a prova, como as condições físicas e emocionais que possam afetar seu desempenho; o descuido ou distração para assinalar as respostas e repassá-las ao gabarito. Mesmo aquele estudante que logo após o término do teste identificar seu equívoco e quiser corrigi-lo será impedido de fazê-lo, pois a Prova Brasil/SAEB estabelece o tempo determinado para responder cada bloco de questões, não permitindo que o aluno retorne à questão do bloco anterior e nem avance na resolução do bloco seguinte.

O aluno é avaliado apenas no seu desenvolvimento real, naquilo que consegue fazer sem ajuda, não são verificadas suas potencialidades. Não é avaliado o que o aluno é capaz de fazer com ajuda e mediação e indicaria sua Zona de Desenvolvimento Próximo, que, segundo Vygotski (1933/1983), é aquilo que a criança é capaz de fazer com ajuda de adulto ou par mais capaz. Além disso, a concepção de escrita presente na prova se distancia da Teoria Histórico-Cultural, uma vez que as atividades de ensino da escrita não visam os seus usos reais e significativos, mas apenas a aferição de nota em um teste. O estruturalismo subjacente à Prova Brasil distancia o leitor dos usos sociais da escrita, fazendo com

que ela não seja apropriada enquanto cultura humana, que serve de instrumento concreto, tanto de trabalho, quanto de autocultivo, aprendizagem e fruição.

Outro fato a considerar é que o universo da prova se limita à leitura do texto-base para resolução dos itens, tornando desnecessária a capacidade do estudante recorrer à memória para consulta de conceitos aprendidos.

A organização dos testes com questões objetivas de múltipla escolha avalia a proficiência leitora, primando pelo ensino da leitura em detrimento da oralidade e da escrita. Como visto nesse trabalho, é na fala e na escrita que as contradições se manifestam, pelo fato de a linguagem escrita ser mais rígida e arbitrária que na sua forma oral. A prevalência de atividades de leitura de textos e resolução de itens, seguindo o modelo da Prova Brasil/SAEB, pode impedir que o professor perceba a diversidade linguística utilizada pelos alunos e as contradições decorrentes dela. A ausência dessa percepção pelo professor pode levá-lo a crer que o aluno não domina a habilidade avaliada e interpretar seu erro como dificuldade de aprendizagem.

Pela orientação marxista, o que se almeja é que tudo seja distribuído de forma igual a todos na sociedade, o conhecimento não é uma exceção. A política de avaliação em larga escala impossibilita o acesso da classe trabalhadora aos conhecimentos mais elevados. O treino para os testes que privilegiam a leitura reduz e impossibilita a capacidade dos estudantes aprenderem, sobretudo aqueles que dominam uma língua diferente da que predomina na Prova Brasil/SAEB. Compreender conceitos em outra língua é uma dificuldade comum a todas as pessoas. Defende-se, aqui, alicerçados em Cagliari (1989), que a criança deve ser alfabetizada na língua em que fala para que possa se apropriar da leitura e da escrita mais facilmente e tão logo ter acesso aos saberes sistematizados. Que sejam desenvolvidas atividades orais e escritas, para que o professor possa compreender a maneira que a criança fala e escreve e as contradições relacionadas. Tendo isso por base, que o ensino possa levar ao domínio da linguagem que possibilite ampliar seus conhecimentos científicos e sociais, suas vivências e atuação na sociedade.

A perspectiva estruturalista acerca do ensino da língua permitiu que esse sistema avaliativo estabelecesse um padrão de qualidade de ensino. A qualidade da educação passa a ser aferida por meio de dados quantitativos, a partir do ensino fragmentado, pautado em habilidades e competências que ocasionam empobrecimento e até mesmo a deformação do conhecimento produzido pela

humanidade, tendo em vista a redução de conteúdos do currículo, e até mesmo a sua substituição pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) alinhada à Matriz de Referência.

Com base em Coutinho (1972/2017), considera-se que o estruturalismo se contrapõe aos principais fundamentos da dialética materialista: o historicismo, o humanismo e a dialética, contribuindo, assim, para hegemonia capitalista. A negação da história, decorrente da primazia da perspectiva sincrônica em relação à diacrônica, justifica a existência de estruturas e normas sociais que antecedem o homem, conferindo naturalidade às relações de exploração ocasionadas pela divisão social do trabalho. A negação do humanismo aliena o sentido da práxis mediante a manipulação das necessidades humanas, quando a ação do homem sobre a natureza pelo trabalho não objetiva o suprimento de necessidades reais de sobrevivência, mas sim desejos supérfluos criados pelo mercado. Negando-se a dialética, o estruturalismo conseguiu homogeneizar o intelecto, tornando o conhecimento algo hegemônico e puramente instrumental.

A avaliação de larga escala permite o controle do conhecimento pela limitação do pensamento e da padronização avaliativa, e, desse modo, provoca a padronização do ensino da leitura e da escrita. Trata-se de uma burocracia criada para controlar a classe trabalhadora e legitimar a exploração na sociedade capitalista. A avaliação de larga escala induz a um ensino homogêneo, pautado em atividades mecânicas e treino repetitivo. A avaliação na qual o correto são respostas iguais não fornece condições para a criação de novos conceitos e ampliação do vocabulário, ocasionando o esvaziamento dos conteúdos de um modo geral.

Que condições e incentivo terá a classe trabalhadora de (re)construir novos conceitos, ampliar os conhecimentos, produzir ciência e tecnologia, registrar suas ideias e teorias, organizar a luta para sua emancipação e transformação dessa sociedade? Eis o motivo das empresas voltarem sua atenção para a escola e criarem e desenvolverem as políticas de avaliação em larga escala. Por esse mesmo motivo, compreendemos a necessidade de que mais educadores estudem e pesquisem acerca desse sistema avaliativo e, também busquem estudar o que realmente é importante ensinar nas escolas. Guiados pela dialética materialista, o ponto de partida é a diversidade, mas o que se almeja é a unidade, transpondo à escola: que seja garantida a todos o direito à educação plena e de qualidade.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Tamara Cardoso. **Os Usos do Livro Didático de Alfabetização em Foz do Iguaçu** (2010): Estudo Etnográfico. 1ª ed. Curitiba/PR. CRV, 2014.

ANDRÉ, Tamara Cardoso. Prova Brasil de Língua Portuguesa e educação mínima: Uma leitura a partir da Psicologia Histórico-Cultural. In: **XI Jornada do HISTEDBR A Pedagogia Histórico-Crítica, A Educação Brasileira e os Desafios de sua Institucionalização, 2013, Cascavel - PR. XI Jornada do HISTEDBR A Pedagogia Histórico-Crítica, A Educação Brasileira e os Desafios de sua Institucionalização, 2013**. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/jornada/jornada11/artigos/5/artigo\\_simposio\\_5\\_920\\_tcardosoandre@yahoo.com.br.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/5/artigo_simposio_5_920_tcardosoandre@yahoo.com.br.pdf). Acesso em 20/11/2019.

ANDRÉ, Tamara Cardoso. Teorias da pesquisa em educação e ensino: esboço didático a partir do método de Marx. **Trama**, [S.l.], v. 14, n. 33, p. 03-14, out. 2018. ISSN 1981-4674. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/trama/article/view/19058>>. Acesso em: 19/02/ 2019.

ANDRÉ, Tamara Cardoso, GALVÃO, Ione Maria César. A Avaliação da Leitura e da Escrita nos Cadernos do PACTO para a Alfabetização na Idade Certa e na Provinha Brasil de Língua Portuguesa. In. MORAES, Denise Rosana da Silva. ANDRÉ, Tamara Cardoso. **A Formação de Professores e o Plano Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério na Educação Básica (PARFOR)**. Relatos de Experiências. Porto Alegre: EVANGRAF, UNIOESTE, 2014, p. 85-108.

APPLE, Michael W. **Podem as pedagogias críticas sustar as políticas de direita?** Cadernos de pesquisa, São Paulo, n. 116, p. 1019-1040, Jul. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n84/a14v2484.pdf>> Acesso em: 15/10/2019.

BAGNO, Marcos. **Português ou Brasileiro?** Um convite à pesquisa. 5 e.d. São Paulo: Parábola, 2004.

BASSIGA, Leliane Fossaluzza. Prova Brasil: **A leitura em contexto de avaliação**: análise e propostas. 12/08/2015 157 f. Mestrado Profissional em Letras Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Maringá, Natal Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Universidade Estadual de Maringá. Disponível em: Acesso em:10/10/2018.

BRASIL. **Decreto Nº 5.626 de 22 de Dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei Nº 10.436, de 24 de Abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei Nº 10.098, de 19 de Dezembro de 2000. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm)> Acesso em: 26/02/2019.

BRASIL. **Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, 2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm) Acesso em: 05/10/2018.

BRASIL. IBGE. **Atlas Censo Demográfico, 2010**. Disponível em:



<https://censo2010.ibge.gov.br/noticiascenso.html?view=noticia&id=3&idnoticia=241&busca=1&t=atlas-censo-demografico-ibge-mapeia-mudancas-sociedade-brasileira>. Acesso em: 16/03/2018.

BRASIL. INEP. **Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)** – Documento Básico. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/saeb/ana/documento/2014/documento\\_basico\\_ana\\_online\\_v2.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/ana/documento/2014/documento_basico_ana_online_v2.pdf)>. Acesso em 06/05/2018.

BRASIL. INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais AnísioTeixeira. **Sobre a Anresc (Prova Brasil)**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/sobre-a-anresc>. Acesso em 15/03/2018.

BRASIL. INEP. **Matrizes e escalas** <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb/matrizes-e-escalas>. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/matriz-de-referencia>. Acesso em: 15/03/2018.

BRASIL. **Inventário Nacional de Línguas (INDL)**: Patrimônio cultural e diversidade linguística/ Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). Guia de pesquisa e documentação. Vol.1. Brasília-DF, 2016. Disponível em: [http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/INDL\\_Guia\\_vol1.pdf](http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/INDL_Guia_vol1.pdf) . Acesso em: 25/03/2018.

BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 11.274 de 6 de fevereiro de 2006**. Disponível em:<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm)>. Acesso: 20/04/2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano decenal de educação para todos**. Brasília, DF: MEC, 1993. [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&id=16478&Itemid=1107](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16478&Itemid=1107), acesso em 20/07/2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **PDE/PROVA BRASIL**. Plano de Desenvolvimento da Educação 2011. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/prova%20brasil\\_matriz2.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/prova%20brasil_matriz2.pdf). Acesso em: 01/07/2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plataforma de Devolutivas Pedagógicas**. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/devolutivas>. Acesso em : 08/10/2018.

CAVALCANTI, Marilda C. **Estudos sobre educação bilíngüe e escolarização em contextos de minorias lingüísticas no Brasil**. DELTA, São Paulo , v. 15, n. spe, p. 385-417, 1999. Disponível <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-44501999000300015&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44501999000300015&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 19/02/2018.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 1989.

COUTINHO, Carlos Nelson. (1972) O Estruturalismo e a Miséria da Razão. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura**. 2000. Tradução Sandra Castello Branco. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

FARACO, Carlos A. Pesquisa aplicada em linguagem: alguns desafios para o novo milênio. D.E.L.T.A. **Revista de Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, n. 17, Especial, São Paulo: 2001, p. 1-9. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/delta/v17nspe/6707.pdf>>. Acesso: 07/04/2019.

FERNANDES, Claudia de Oliveira. Avaliação, currículo e suas implicações Projetos de sociedade em disputa. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 397-408, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/588/662>. Acesso em 08/10/2019.

FRANCISCO, Mariley Polo. **Avaliação de larga escala na alfabetização: a média mostra a realidade da aprendizagem?** 75f. Dissertação (Mestrado em Ensino). Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2017.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. **A avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa**. Campinas: Autores Associados, 2007.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. 1.ed. São Paulo: Expressão Popular: 2018..

FUZZA, Ângela Francine; MENEGASSI, Renilson José. **Concepções de Linguagem e de Leitura na Prova Brasil**. Parte I: Um olhar para o linguístico. ISSN: 1517-7238 v. 10 nº 18 1º sem. 2009 p. 13-32. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/2244/1740>. Acesso em: 03/03/2019.

GARCIA, Marina Luciani. **Sentidos da Prova Brasil na voz dos Professores do Ensino Fundamental**. 145 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Regional de Blumenau, Blumenau Biblioteca Depositária: Biblioteca Universitária Professor Martinho Cardoso da Veiga. Blumenau, SC, 2014. Disponível em: <http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2016/03/Disserta%C3%A7%C3%A3o-Marina-Luciani-Garcia.pdf>. Acesso em: 06/08/2018.

GERALDI, João Wanderley. Concepção de linguagem e ensino de português. In \_\_\_\_\_ . **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1984.

HEGEL, G.W.F. (1820) **Linhas Fundamentais da Filosofia do Direito ou Direito Natural e Ciência do Estado em Compêndio**. Tradução: Marcos L. Müller. Analytica, Vol 1, N.01, 1994.

HOPPE, Marcia Cristina. **Concepções de Leitura dos Professores: Possíveis Relações com Resultados da Prova Brasil**. 12/03/2015. 156 f. Mestrado em Letras Instituição de Ensino: Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Unioeste - Campus de Cascavel. Acesso em: 20/10/2018.

KONDER, Leandro. (1981) **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

KOSIK, Karel. Tradução: Célia Neves. Alderico Toríbio. **Dialética do Concreto**. São Paulo: Paz e Terra, 1926.

LAVAL, Christian. **La escuela no es una empresa**. El ataque neoliberal a la enseñanza pública. Barcelona: Paidós, 2004.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. **Activity and consciousness**. Tradução Andy Bludem. 1977. Disponível em <https://www.marxists.org/portugues/leontiev/1979/01/vigotski.htm>. Acesso em: 05/03/ 2019.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Moraes. 1978.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. **Sobre o Desenvolvimento Criativo de Vigotski**. Janeiro de 1979. *On Vygotsky's Creative Development*. Publicado em 1989 como prefácio ao volume 3 das *Obras Escolhidas* de Vigotski em inglês. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/leontiev/1979/01/vigotski.htm>. Acesso em: 05/03/ 2019.

LIMA, Raquel Amaral. **Um olhar discursivo-dialógico sobre a Matriz de Referência de Língua Portuguesa do SAEB e da Prova Brasil**. 21/05/2015 125 F. Mestrado em Estudos da Linguagem Instituição de Ensino: Universidade Federal de Goiás, Goiânia Biblioteca Depositária: Biblioteca Regional Catalão. Acesso em: 05/03/ 2018.

LURIA, Alexander Romanovich. **Pensamento e linguagem**: as últimas conferências de Luria. Trad. Diana Myriam Lichtenstein e Mario Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

MARX, Karl. (1843). **Crítica da Filosofia do direito de Hegel**. Tradução: Rubens Enderle, Leonardo de Deus. São Paulo; Boitempo. 2015.

MARX, Karl. ENGELS, Friedrich (1846). **A Ideologia alemã**. Tradução: Rubens Enderle. Nélio Schneider. Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2014.

\_\_\_\_\_. **Manuscritos econômicos e filosóficos**. Tradução: Jesus Ranieri. São Paulo. Boitempo. 2004.

MORELLO, Rosângela. **A Carta de Maputo e as Políticas Linguísticas no Brasil**. 2013. Disponível em: <<http://e-ipol.org/educacao-linguistica/politicas-linguisticas-no-brasil-oreconhecimento-das-linguas-brasileiras-e-as-demandas-por-aco-es-articuladas-einovadoras>>. Acesso em: 29/07/2018.

POSSENTI, Sírio. Gramática e Política. In \_\_\_\_\_. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1984, p.31-40.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica**. Linguagem, identidade, e a questão crítica. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema escolar americano**: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Trad. de Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulina, 2011.

RIBEIRO, Bruna Otani; SANTOS, Maricélia Nunes dos. O humor e a ironia como item de avaliação na Prova Brasil de Língua Portuguesa. In: COSTA-HUBES. Terezinha da Conceição et al. **Descritores da Prova Brasil(5º ano)**: estudos e proposições didáticas. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014.

RODRIGUES, Claudia Meire. **O agir docente representado no documento oficial da Prova Brasil'** 24/04/2014 93 f. Mestrado em Linguística Aplicada Instituição de Ensino: Universidade de Taubaté, Taubaté Biblioteca Depositária: Depto. Ciências Sociais e Letras.

SAUSSURE, Ferdinand. (1910). **Curso de linguística geral**. Tradução: Antônio Chelini. José Paulo Paes. Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Autores associados. São Paulo: Campinas, 1983.

SCARANSI, Rafaela. **Da Matriz de Referência da Prova Brasil à prova modelo: O Letramento Prescrito para o Professor'** 28/01/2013 154 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade São Francisco, Itatiba Biblioteca depositária: Santa Clara. Disponível em: <https://www.usf.edu.br/publicacoes/dissertacoes.vm?pagina=2&programa=Educacao&ano=2013>. Acesso em: 10/04/2018.

SILVA, Fatima Soares da. **Leitura e Prova Brasil: Ensino e Avaliação.**' 30/04/2013 250 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal de Pernambuco, Recife Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFPE. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/13387>. Acesso em: 10/04/2018.

SPRING, Joel. **Como corporações globais querem usar as escolas para moldar o homem para o mercado**. Tradução de Ana Júlia Galvan. Campinas, SP. Vide editorial, 2018.

STURZA, Eliana Rosa. **Línguas de fronteira: o desconhecido território das práticas linguísticas nas fronteiras brasileiras**. Cienc. Cult., São Paulo, v. 57, n. 2, p. 47-50, June 2005. Disponível em: [http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0009-67252005000200021&lng=en&nrm=iso](http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252005000200021&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 30/10/2019.

SWIDERSKI, Rosiane Moreira da Silva; PEDRO, Fernanda Sacomori Candido; HOPPE, Márcia Cristina. **Variação Linguística: as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor**. In: COSTA-HUBES. Terezinha da Conceição et al. **Descritores da Prova Brasil (5º ano): estudos e proposições didáticas**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014.

TOASSA, Gisele. **Nem tudo que reluz é Marx: críticas stalinistas a Vigotski no âmbito da ciência soviética**. Psicol. USP, São Paulo, v. 27, n. 3, p. 553-563, Dec, 2016. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-65642016000300553&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642016000300553&lng=en&nrm=iso). Acesso em 18/06/2019.

UNESCO. **Atlas of the world's languages in danger**, 2011. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001924/192416e.pdf> Acesso em 25/06/2018.

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Linguísticos**. Disponível em: [http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a\\_pdf/dec\\_universal\\_direitos\\_linguisticos.pdf](http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a_pdf/dec_universal_direitos_linguisticos.pdf). Acesso em 15/08/2018.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**. Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. Tailândia, 1998. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>.> Acesso: 05/04/2018.

VOLÓCHINOV, Valentín N. (1979) **Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**, Tradução: Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo, São Paulo: Editora 34, 2017.

VYGOTSKI, Lev. S. (1931). **Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores**. Obras Escogidas III. Madrid: Visor, 2000.

WILD, Henry Cecil. **The historical study of the mother tongue.** An introduction to philological method. New York: E. F. Dutton and Company, 1906.

ZAGO, Lauciane Piovesan. **Concepção de leitura na formação continuada:** implicações no processo de organização da prática pedagógica. Mestrado em Linguagem e Sociedade. 2013. 318 f. Instituição de Ensino: Universidade Estadual Do Oeste Do Paraná, Cascavel Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Unioeste - Campus de Cascavel. Disponível em: <http://tede.unioeste.br/handle/tede/2339>. Acesso em: 03/04/2018.

ZATTERA, Pricilla. **Prova Brasil e Prova Saep:** (In)Convergências Teóricas e Metodológicas no Campo da Linguagem' 11/08/2017 144 f. Mestrado em Letras Instituição de Ensino: Universidade Estadual Do Oeste Do Paraná, Cascavel Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Unioeste - Campus de Cascavel. Disponível em: <http://tede.unioeste.br/handle/tede/3352>. Acesso em: 03/04/2018.

## ANEXOS



## MATRIZ DE REFERÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA DO SAEB: TEMAS E SEUS DESCRITORES 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

### I. Procedimentos de Leitura

- D1 – Localizar informações explícitas em um texto.
- D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
- D4 – Inferir uma informação implícita em um texto.
- D6 – Identificar o tema de um texto.
- D11 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.

### II. Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto

- D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.).
- D9 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.

### III. Relação entre Textos

- D15 – Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.

### IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto

- D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.
- D7 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.
- D8 – Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.
- D12 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.

### V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido

- 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.

### VI. Variação Linguística

- D10 – Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.



## ESCALA DE PROFICIÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Nível	Descrição do Nível
<p><b>Nível 0</b> Desempenho menor que 125</p>	<p>A Prova Brasil não utilizou itens que avaliam as habilidades deste nível.</p> <p>Os estudantes localizados abaixo do nível 125 requerem atenção especial, pois não demonstram habilidades muito elementares.</p>
<p><b>Nível 1</b> Desempenho maior ou igual a 125 e menor que 150</p>	<p>Os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Localizar informações explícitas em textos narrativos curtos, informativos e anúncios.</li> <li>• Identificar o tema de um texto.</li> <li>• Localizar elementos como o personagem principal.</li> <li>• Estabelecer relação entre partes do texto: personagem e ação; ação e tempo; ação e lugar.</li> </ul>
<p><b>Nível 2</b> Desempenho maior ou igual a 150 e menor que 175</p>	<p>Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Localizar informações explícitas em contos.</li> <li>• Identificar o assunto principal e a personagem principal em reportagem e em fábulas.</li> <li>• Reconhecer a finalidade de receitas, manuais e regulamentos.</li> <li>• Inferir características de personagens em fábulas.</li> <li>• Interpretar linguagem verbal e não-verbal em tirinhas.</li> </ul>
<p><b>Nível 3</b> Desempenho maior ou igual a 175 e menor que 200</p>	<p>Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Localizar informação explícita em contos e reportagens.</li> <li>• Localizar informação explícita em propagandas com ou sem apoio de recursos gráficos.</li> <li>• Reconhecer relação de causa e consequência em poemas, contos e tirinhas.</li> <li>• 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 verbal e não verbal.</li> </ul>
<p><b>Nível 4</b> Desempenho maior ou igual a 200 e menor que 225</p>	<p>Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar informação explícita em sinopses e receitas culinárias.</li> <li>• Identificar assunto principal e personagem em contos e letras de música.</li> <li>• Identificar formas de representação de medida de tempo em reportagens.</li> <li>• Identificar assuntos comuns a duas reportagens.</li> <li>• Identificar o efeito de humor em piadas.</li> <li>• Reconhecer sentido de expressão, elementos da narrativa e opinião em reportagens, contos e poemas.</li> <li>• Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em fábulas, poemas, contos e tirinhas.</li> <li>• Inferir sentido decorrente da utilização de sinais de pontuação e sentido de expressões em poemas, fábulas e contos.</li> <li>• Inferir efeito de humor em tirinhas e histórias em quadrinhos.</li> </ul>

Nível	Descrição do Nível
<p><b>Nível 5</b> Desempenho maior ou igual a 225 e menor que 250</p>	<p>Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar assunto e opinião em reportagens e contos.</li> <li>• Identificar assunto comum a cartas e poemas.</li> <li>• Identificar informação explícita em letras de música e contos.</li> <li>• Reconhecer assunto em poemas e tirinhas.</li> <li>• Reconhecer sentido de conjunções e de locuções adverbiais em verbetes, lendas e contos.</li> <li>• Reconhecer finalidade de reportagens e cartazes.</li> <li>• Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronome e seu referente em tirinhas, contos e reportagens.</li> <li>• Inferir elementos da narrativa em fábulas, contos e cartas.</li> <li>• Inferir finalidade e efeito de sentido decorrente do uso de pontuação e assunto em fábulas.</li> <li>• Inferir informação em poemas, reportagens e cartas.</li> <li>• Diferenciar opinião de fato em reportagens.</li> <li>• Interpretar efeito de humor e sentido de palavra em piadas e tirinhas.</li> </ul>
<p><b>Nível 6</b> Desempenho maior ou igual a 250 e menor que 275</p>	<p>Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar opinião e informação explícita em fábulas, contos, crônicas e reportagens.</li> <li>• Identificar informação explícita em reportagens com ou sem o auxílio de recursos gráficos.</li> <li>• Reconhecer a finalidade de verbetes, fábulas, charges e reportagens.</li> <li>• Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em poemas, fábulas e contos.</li> <li>• Inferir assunto principal e sentido de expressão em poemas, fábulas, contos, crônicas, reportagens e tirinhas.</li> <li>• Inferir informação em contos e reportagens.</li> <li>• Inferir efeito de humor e moral em piadas e fábulas.</li> </ul>
<p><b>Nível 7</b> Desempenho maior ou igual a 275 e menor que 300</p>	<p>Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar assunto principal e informações explícitas em poemas, fábulas e letras de música.</li> <li>• Identificar opinião em poemas e crônicas.</li> <li>• Reconhecer o gênero textual a partir da comparação entre textos e assunto comum a duas reportagens.</li> <li>• Reconhecer elementos da narrativa em fábulas.</li> <li>• Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em fábulas, contos e crônicas.</li> <li>• Inferir informação e efeito de sentido decorrente do uso de sinais gráficos em reportagens e em letras de música.</li> <li>• Interpretar efeito de humor em piadas e contos.</li> <li>• Interpretar linguagem verbal e não verbal em histórias em quadrinhos.</li> </ul>



Nível	Descrição do Nível
<b>Nível 8</b> Desempenho maior ou igual a 300 e menor que 325	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: <ul style="list-style-type: none"><li>• Identificar assunto principal e opinião em contos e cartas do leitor.</li><li>• Reconhecer sentido de locução adverbial e elementos da narrativa em fábulas e contos.</li><li>• Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em fábulas e reportagens.</li><li>• Reconhecer assunto comum entre textos de gêneros diferentes.</li><li>• Inferir informações e efeito de sentido decorrente do uso de pontuação em fábulas e piadas.</li></ul>
<b>Nível 9</b> Desempenho maior ou igual a 325	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: <ul style="list-style-type: none"><li>• Identificar opinião em fábulas e reconhecer sentido de advérbios em cartas do leitor.</li></ul>