

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
CURSO DE PEDAGOGIA

GABRIELA BERGAMASCO BIM

**COMPETÊNCIAS REQUERIDAS NA PROVA BRASIL: QUE LEITOR  
ESTAMOS FORMANDO?**

MARINGÁ  
2016

GABRIELA BERGAMASCO BIM

## **COMPETÊNCIAS REQUERIDAS NA PROVA BRASIL: QUE LEITOR ESTAMOS FORMANDO?**

Trabalho de Conclusão de Curso – TCC –  
apresentado como requisito parcial para  
obtenção do título de Licenciada no Curso  
de Pedagogia da Universidade Estadual  
de Maringá.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Mr<sup>a</sup>. Rubiana Brasília  
Santa Bárbara.

MARINGÁ

2016

**GABRIELA BERGAMASCO BIM**

**COMPETÊNCIAS REQUERIDAS NA PROVA BRASIL: QUE LEITOR  
ESTAMOS FORMANDO?**

Artigo apresentado à Universidade Estadual de Maringá como requisito parcial para a obtenção do título de Pedagoga, sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Mr<sup>a</sup>. Rubiana Brasília Santa Bárbara.

Aprovado em: \_\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Prof<sup>a</sup>. Ms<sup>a</sup>. Rubiana Brasília Santa Bárbara**  
(Universidade Estadual de Maringá)

---

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Terezinha Bellanda Galuch**  
(Universidade Estadual de Maringá)

---

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Glaciane Mashiba**  
(Universidade Estadual de Maringá – Campus de Cianorte)

## COMPETÊNCIAS REQUERIDAS NA PROVA BRASIL: QUE LEITOR ESTAMOS FORMANDO?

Gabriela Bergamasco Bim<sup>1</sup>

Rubiana Brasília Santa Barbara<sup>2</sup>

**Resumo:** O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é composto por duas avaliações complementares, a Avaliação da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc-Prova Brasil). Na presente pesquisa temos por objetivo refletir sobre a competência exigida para leitura na Prova Brasil. Para tanto, tecemos um estudo bibliográfico, utilizando a teoria crítica para responder a seguinte questão problematizadora: Que tipo de leitor está sendo formado tendo por base as competências exigidas na Prova Brasil? Com base na Teoria Crítica, realizaremos o estudo de algumas questões da prova. A pesquisa tem a intenção de compreender essas exigências, a fim de mostrar se por meio dessa avaliação está se formando leitores competentes, críticos e emancipados. De acordo com Adorno (1995), a educação tem por objetivo buscar a emancipação humana. Assim sendo, verificamos se a prova em questão visa tornar o aluno um leitor crítico. Constata-se que, a concepção de leitura existe em três perspectivas: do texto, do leitor e interacionista, assim todas devem ser contempladas na avaliação em questão, dessa a crítica se deu por meio dessas perceptivas e embasadas pelas concepções da Teoria Crítica. Enfim, observamos que é preciso pensar uma nova escola, novos educadores, como também transformação em diversas outras esferas sociais, tais como nas relações familiares, e principalmente buscarmos o conhecimento como forma de superação.

**Palavras-chave:** Avaliação. Prova Brasil. Teoria Crítica. Leitura.

## COMPETENCES REQUIRED IN THE TEST BRAZIL: WHAT READER ARE WE FORMING

**ABSTRACT:** The Basic Education Assessment System (Saeb) is composed of two complementary evaluations, the Basic Education Assessment (Aneb) and the National Assessment of School Income (Anresc-Prova Brasil). In the present research we aim to reflect on the competence required for reading in Prova Brasil. To do this, we fabricated a bibliographic study, using the critical theory to answer the following problematizing question: What type of reader is being formed based on the competencies required in the Brazil Proof? Based

---

<sup>1</sup> Graduanda do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá.

<sup>2</sup> Professora Mestre da Universidade Estadual de Maringá.

on Critical Theory, we will study some of the test questions. The research intends to understand these requirements in order to show whether through this evaluation competent, critical and emancipated readers are being formed. According to Adorno (1995), education aims to seek human emancipation. Thus, we verify if the evidence in question aims to make the student a critical reader. It is observed that the conception of reading exists in three perspectives: of the text, of the reader and interactionist, so all must be contemplated in the evaluation in question, of which the criticism has occurred by means of these perceptive and based on the conceptions of Critical Theory. Finally, we observe that it is necessary to think of a new school, new educators, as well as transformation in several other social spheres, such as in family relations, and especially to seek knowledge as a way of overcoming.

**Keywords:** Evaluation. Brazil Test. Analysis. Critical. Reading.

## 1. INTRODUÇÃO

A avaliação na educação brasileira está garantida pelo Ministério da Educação em seus diferentes níveis de ensino, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que é então composto por três processos de avaliação: Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB); Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC) também denominada de Prova Brasil e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA).

Como material de estudo priorizamos a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), ou Prova Brasil que tem como objetivos, avaliar as habilidades em Língua Portuguesa (foco em leitura) e Matemática (foco na resolução de problemas), voltada para os estudantes do Ensino Fundamental, de 5º e 9º anos, do ensino público, oferecendo dados não apenas para o Brasil e unidades da Federação e também para cada município e escola participante.

Nas provas, os estudantes respondem às questões de Língua Portuguesa com foco em leitura. Nesse aspecto, para ser considerado competente em Língua Portuguesa, o aluno precisa dominar habilidades que o capacitem a viver em sociedade. Para tanto, o estudante necessita saber interagir verbalmente, isto é, precisa ser capaz de compreender e participar de um diálogo ou de uma conversa, de produzir textos escritos, dos diversos gêneros que circulam socialmente.

O interesse em estudar a Prova Brasil é para que possamos compreendê-la e analisá-la nas suas exigências, em relação à formação do leitor, tendo por base as competências de leitura exigidas na avaliação.

O ensino de leitura é umas das principais tarefas da escola, isso significa responsabilidade aos professores, na tarefa de formar o leitor, mas um leitor, que de acordo com a Teoria Crítica<sup>3</sup>, seja emancipado capaz de se tornar um indivíduo autônomo e crítico. Por isso é de extrema importância, termos consciência disso e refletirmos sobre o assunto.

A leitura assim como a escrita é fundamental em qualquer uma das disciplinas, por isso os alunos precisam desenvolver a capacidade de ler e de escrever. Por meio disso, é possível compreender que as avaliações oficiais de leitura, são realizadas visando à melhoria da qualidade de educação (FUZA; MENEGASSI, 2010).

Contudo, Esteban (2000) salienta que a prova pode ser vista de duas formas, primeiro como uma prática de classificação que diferencia os que sabem dos que não sabem, com objetivo de eliminar e excluir os que não possuem o saber.

Diante do exposto, temos por objetivo refletir sobre a competência exigida para leitura na Prova Brasil. Para tanto, tecemos um estudo bibliográfico, utilizando a teoria crítica para responder a seguinte questão problematizadora: Que tipo de leitor está sendo formado tendo por base as competências exigidas na Prova Brasil?

Assim em primeiro momento, estudamos a própria teoria buscando fundamentos para a análise, principalmente no que tange a formação para a emancipação, para a consciência crítica. Para esta parte nos pautamos em autores como Adorno (1995), Esteban (2000), Menegassi (2010) e Casaril e Jung (2014).

A emancipação é a formação para a autonomia, mas ela só pode ser bem sucedida se for um processo coletivo, já que na nossa sociedade a mudança individual não provoca necessariamente a mudança social, mas esta é pré-condição daquela (ADORNO, 1995). A educação deve contribuir, portanto,

---

<sup>3</sup> Temos como base a teórica crítica do livro *Educação e Emancipação* de Theodor Adorno (1995) que é a visão de embasamento para análise crítica, das questões propostas neste trabalho.

para o processo de formação e emancipação, contribuindo para criar condições em que os indivíduos, socialmente, conquistem a autonomia por meio do conhecimento.

Em segundo momento trazemos apontamentos a respeito da avaliação denominada de Prova Brasil. A avaliação é utilizada em diversos âmbitos sociais como parte das práticas seletivas e como mecanismo de controle dos resultados alcançados e dos processos desenvolvidos. Tanto na escola quanto fora dela, a avaliação se caracteriza por sua potencialidade para orientar a certificação, a classificação e a seleção (ESTEBAN, 2000).

Apresentamos o histórico da Prova Brasil, em seus conceitos gerais, como também os documentos que com ela se relaciona, com enfoque a Matriz de Referência dessa avaliação<sup>4</sup> e os descritores da Língua Portuguesa. Também buscamos em documentos oficiais<sup>5</sup> que embasam as discussões a respeito das avaliações, de modo geral, no Brasil, pois esses documentos fundamentam a elaboração delas.

Em terceiro momento vamos discutir as concepções de leitura<sup>6</sup> que possibilitam o desenvolvimento do leitor, a leitura que permite a formação crítica e emancipatória<sup>7</sup>. Nessa parte apresentamos alguns autores que tratam sobre as técnicas de leitura, assim como suas estratégias que, segundo Menegassi, “estratégias são procedimentos conscientes e inconscientes utilizados pelo leitor para decodificar, compreender interpretar e resolver os problemas que encontra durante a leitura” (MENEGASSI, 2010, p. 41). Com isso, percebemos que leitura é desenvolvida por meio de um processo, no qual as estratégias são partes essenciais. Refletimos, também, sobre o que é necessário para tornar um leitor, ou seja, como é preciso ensinar e como ensinar para atingir esse objetivo.

---

<sup>4</sup> Destaca-se a Matriz de Referência do 5º ano do Fundamental para a visualização dos elementos que a compõem, uma vez que sua análise será realizada posteriormente.

<sup>5</sup> Documentos fornecidos pelos sites oficiais do Governo do Ministério da Educação.

<sup>6</sup> Conceito de leitura, tendo por pressupostos gerais o interacionismo, na perspectiva sócio histórica da linguagem, considerando-se, a saber: a perspectiva do texto, a perspectiva do leitor e a perspectiva interacionista (FUZA; MENEGASSI, 2010).

<sup>7</sup> A leitura com o intuito de formar um leitor ativo que vai ao texto em busca de informação extrai dele o que condiz com seu objetivo, atribui seu conhecimento prévio e produz um sentido, assim formando uma relação interacionista entre as perspectivas – autor-texto-leitor (FUZA; MENEGASSI, 2010).

Casaril e Jung (2014) ilustram que o 5º ano avaliado em 2011, obteve média de 190,6 em nível de proficiência, ficando abaixo do valor de 200 que é referência estipulada pelo movimento Todos Pela Educação<sup>8</sup>. Esse quadro justifica ausência de ensino de práticas de leitura, de acordo com as competências de leitura exigidas na avaliação em questão, o que provoca o mau desempenho dos alunos na Prova.

No quarto e último momento, apresentamos a análise das questões da última avaliação, aplicada ao 5º ano, do Ensino Fundamental I. Para a análise escolhemos algumas questões referentes a alguns descritores da Língua Portuguesa, averiguando as concepções de leitura abordadas na avaliação, assim como as competências e habilidades exigidas para a realização da mesma.

Dessa forma, na conclusão respondemos à questão problematizadora feita anteriormente, que guiou o desenvolvimento desta pesquisa, discutindo a formação requerida do leitor na avaliação, indicando os limites, bem como as possibilidades com vistas à emancipação e a verdadeira autonomia.

A partir do exposto, constata-se que a leitura, existe como já dissemos em três perspectivas: do texto, do leitor e interacionista, assim todas devem ser contempladas na avaliação em questão, porém com a análise observamos que a perspectiva do texto a leitura é pouco explorada, não permitem o diálogo entre as diferentes concepções de leitura, deixando assim de promover a formação e o desenvolvimento de um leitor crítico.

## **2. EDUCAÇÃO PARA A EMANCIPAÇÃO**

À luz da Teoria Crítica, da qual se desenvolve o presente trabalho, buscamos fundamentos para a análise, principalmente no que tange a formação educacional para a emancipação, para a consciência crítica do leitor.

De acordo com Adorno (1995), a educação tem por objetivo buscar a emancipação humana. Ele questiona a educação autoritária e pensa em uma

---

<sup>8</sup> Fundado em 2006, *Todos Pela Educação* é um movimento da sociedade brasileira que tem como missão contribuir para que até 2022, ano do bicentenário da Independência do Brasil, o País assegure a todas as crianças e jovens o direito a Educação Básica de qualidade. <<http://www.todospelaeducacao.org.br/>>. Acesso: 6 de agosto de 2016.

educação emancipatória, em um processo educacional, atribuindo a ele um papel transformador que dificilmente pode realizar isoladamente.

Para o crítico o ensino tem sentido unicamente se for encarado como educação dirigida à uma auto-reflexão crítica que tem como base o conhecimento, o fortalecimento do sujeito. Assim, em “*Educação após Auschwitz*”, ele aborda que a educação infantil tem um papel primordial para formação aluno, enquanto crítico, pois segundo o estudioso a formação do caráter do indivíduo ocorre nesse momento (ADORNO, 1995).

Com isso, Adorno (1995) defende uma boa educação voltada para primeira infância, pois, nessa fase está sendo formado o caráter da criança e seus valores enquanto sujeitos.

Para Adorno (1995), como já dito, a educação deve servir para o processo de emancipação. Em seu debate com Becker, no texto *Educação para quê?* Adorno aprofunda a questão da emancipação:

A seguir, e assumindo o risco, gostaria de apresentar minha concepção inicial de educação. Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar as pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira. Isto seria inclusive da maior importância política; sua ideia [de H. Becker –NV], se é permitido dizer assim, é uma exigência política. Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar; mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado” (Adorno, 1995, p. 141-142).

A educação deve colaborar, portanto, para o processo de formação e emancipação, contribuindo para criar condições em que os indivíduos, socialmente, conquistem a autonomia<sup>9</sup>, que só é possibilitada se houver o conhecimento.

---

<sup>9</sup> Segundo Abbagnano (1999, p. 97, apud SILVA; SENA, 2015, p. 170), “o termo autonomia foi introduzido na filosofia por Kant para determinar a interdependência da vontade em relação a qualquer desejo ou objeto do desejo e a sua capacidade de determinar-se em conformidade com uma lei própria, que é a da razão”, assim dentro da perspectiva da Teoria Crítica, o sujeito autônomo é aquele indivíduo que, ciente de seu papel e atuação social, viva sendo o protagonista de suas próprias ações, dessa forma a educação tem uma importante função de contribuir para a formação do sujeito e o aprimoramento de suas ações na sociedade.

Viana (2016) descreve que a emancipação, na perspectiva de Adorno, não se refere apenas ao indivíduo como entidade isolada, mas fundamentalmente como um ser social. Ela é pressuposto da democracia e se funda na formação da vontade particular de cada um, tal como ocorre nas instituições representativas, ou seja, na escola. A emancipação é a formação para a autonomia, a educação deve colaborar para o processo de formação e emancipação, para criar condições em que os indivíduos, socialmente, conquistem a autonomia.

Após esta breve descrição da concepção de educação e emancipação em Adorno (1995), podemos partir para uma reflexão sobre que tipo de leitor está sendo formado tendo como norte as competências exigidas na Prova Brasil. Qual é a concepção do discurso de competência que permeia a prova e se a mesma tem a função de tornar o leitor emancipado e crítico com autonomia individual com interação social, se o faz capaz de ter uma leitura que ultrapasse a lógica da decodificação, fazendo-o compreender de fato e interpretar o que lê.

### **3. AVALIAÇÃO NACIONAL DO RENDIMENTO ESCOLAR (ANRESC-PROVA BRASIL) – 5º e 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Conforme vimos anteriormente sobre a teoria, falaremos a seguir sobre a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar, que será discutida no presente artigo.

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é composto por duas avaliações complementares, a Avaliação da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc-Prova Brasil).

A Prova Brasil avalia alunos de 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, da rede pública e urbana de ensino. Considerando este universo de referência, a avaliação é censitária, e assim oferece resultados de cada escola participante, das redes no âmbito dos municípios, dos estados, das regiões e do Brasil, (BRASIL, 2011).

Assim, o objeto desta pesquisa é a Prova Brasil, que ocorre a cada dois anos e tem como objetivo avaliar as habilidades em Língua Portuguesa e em

Matemática com foco na leitura e na resolução de problemas, segundo o Plano de Desenvolvimento da Educação (BRASIL, 2011).

A avaliação tem o intuito de melhorar a qualidade do ensino, reduzir as desigualdades sociais e democratizar a gestão do ensino público, além de — buscar o desenvolvimento de uma cultura avaliativa que estimule o controle social sobre os processos e resultados do ensino (MEC, 2008). Ainda de acordo com o MEC, a avaliação é uma das formas de reduzir as desigualdades sociais, mas o que ocorre é no mínimo incoerente, ela na verdade reforça, conforme Esteban (2000) salienta uma prática de classificação que diferencia os que sabem dos que não sabem, com objetivo de eliminar e excluir os que não possuem o saber. Segundo a autora a avaliação como prática de investigação do que o aluno sabe e não sabe, para a partir disso, dialogarem e produzirem conhecimentos mais profundos, ou seja, sempre negociando esses momentos de avaliação.

Para a realização da Prova Brasil foram elaboradas as Matrizes de Referência com a descrição das competências e das habilidades que, segundo o (MEC, 2008), os alunos deveriam dominar em cada ano avaliado, fator que permitiria maior precisão técnica tanto na construção dos itens do teste, quanto na análise dos resultados da avaliação.

Para a construção das matrizes, consideraram-se os conteúdos trabalhados nas escolas de ensino fundamental e médio, além de usarem como referência os currículos das secretarias de educação estaduais e também as orientações curriculares dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1998). De acordo com o MEC (2008), a Prova Brasil fundamenta-se na ideia de que todos os alunos têm direito ao aprendizado de competências cognitivas e que esse direito deve ser igual a todos. Entretanto, sabe-se também que cada aluno vive em um contexto social único, por isso existem competências diferenciadas para o exercício da cidadania (BASSIGA; PERES, 2015).

Contudo, o que ocorre na prática é contraditório, pois as habilidades e competências requeridas na prova são voltadas para o trabalho e não na formação integral do indivíduo. Crochik (1997, p. 13, apud PALANGANA; INUMAR, 2001, p. 22) diz que “[...] o indivíduo é produto da cultura, mas pela sua singularidade se diferencia dela”. Isto é, a individualidade não é um

conjunto de características que singularizam, gerado separadamente do social no interior do sujeito. Tais características constituem-se em unidade com as condições sócio-culturais.

Do conceito de indivíduo depreende-se que a análise das possibilidades de existência do sujeito autônomo na atualidade pressupõe um conhecimento da sociedade contemporânea, isto é, da esfera na qual o pensamento é formado (PALANGANA; INUMAR, 2001). Assim, verifica-se nesse contexto, as condições de aprendizagem para que aconteça a formação do sujeito.

A construção das Matrizes de Referência teve como base a consulta aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e as propostas curriculares dos estados brasileiros e de alguns municípios, alcançando-se uma síntese do que havia de comum entre elas. Para estabelecimento das matrizes também foram consultados professores das redes municipal, estadual e privada na 5º e 9º anos do Ensino Fundamental (BRASIL, 2011).

As matrizes de referência estão subdivididas em tópicos ou temas e estes, em descritores. Cada descritor é uma associação entre conteúdos curriculares e operações mentais desenvolvidas pelos alunos que traduzem certas competências e habilidades. Os descritores, portanto, especificam o que cada habilidade implica e são utilizados como base para a construção dos itens de testes das diferentes disciplinas. Cada descritor dá origem a diferentes itens e, a partir das respostas dadas a eles, verificam-se quais habilidades os alunos efetivamente desenvolveram (BRASIL, 2011).

A Matriz de Referência, que é base do teste de Língua Portuguesa da Prova Brasil, traz descritores nos quais se delimitam algumas habilidades discursivas tidas como essenciais na situação de leitura. Ela é composta por seis tópicos:

1. procedimentos de Leitura;
2. implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto;
3. relação entre textos;
4. coerência e coesão no processamento do texto;
5. relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido;
6. variação linguística (BASSIGA; PERES, 2015, p. 36).

A tabela que mostra a Matriz de Referência de Língua Portuguesa 4ª série/5º ano da Prova Brasil é a exposta a seguir.

**A Matriz de Referência de Língua Portuguesa: Tópicos e seus Descritores – 4ª série/5º ano do Ensino Fundamental**

**Tópico I. Procedimentos de Leitura**

<b>Descritores</b>	<b>4ª / 5º EF</b>
Localizar informações explícitas em um texto	<b>D1</b>
Inferir o sentido de uma palavra ou expressão	<b>D3</b>
Inferir uma informação implícita em um texto	<b>D4</b>
Identificar o tema de um texto	<b>D6</b>
Distinguir um fato da opinião relativa a esse texto	<b>D11</b>

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

<b>Descritores</b>	<b>4ª / 5º EF</b>
Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.)	<b>D5</b>
Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros	<b>D9</b>

**Tópico III. Relação entre Textos**

<b>Descritores</b>	<b>4ª / 5º EF</b>
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	<b>D15</b>
Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema	—

**Tópico IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto**

<b>Descritores</b>	<b>4ª/5º EF</b>
Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto	<b>D2</b>
Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa	<b>D7</b>
Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto	<b>D8</b>
Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções,	<b>D12</b>

advérbios etc	
Identificar a tese de um texto	—
Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la	—
Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto	—

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

<b>Descritores</b>	<b>4ª/5º EF</b>
Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados	<b>D13</b>
Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações	<b>D14</b>
Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão	—
Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos	—

### **Tópico VI. Variação Linguística**

<b>Descritores</b>	<b>4ª/5º EF</b>
Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto	<b>D10</b>

Fonte: Caderno PDE (BRASIL, p. 22-23)

Como é possível notar na tabela, os quinze descritores são contemplados por seis tópicos de habilidades de leitura, que aparecem em ordem crescente indicando o aprofundamento/complexidade de leitura dos conteúdos, assim como habilidades exigidas. Com base, nessas considerações feitas a respeito da Prova Brasil, a seguir vamos tratar sobre aspectos de avaliação de leitura, o tópico se faz necessário, pois é por dele que compreenderemos mais sobre o aspecto avaliativo da Prova.

#### **3.1. Avaliação de Leitura**

De acordo com Menegassi e Silva (2010) a avaliação é uma ferramenta na prática educacional, que tem por papel averiguar se as metodologias para obtenção de conhecimento estão alcançando suas metas. Avaliar é um exercício de aprendizagem, porém, raramente é concebido como tal, haja vista que as notas e os resultados finais ainda são as únicas razões de avaliação. A respeito da política de avaliação Esteban (2012) salienta que:

A política de avaliação apresenta-se como meio para se alcançar melhor qualidade na educação brasileira, porém se fundamenta na redução de seu sentido e na simplificação nas análises sobre a produção dos resultados escolares. Ao simplificar processos complexos, retira da reflexão e do debate aspectos indispensáveis à ação escolar, aos processos de aprendizagem, aos projetos de ensino e aos posicionamentos dos sujeitos em relação a seus resultados globalmente considerados, não apenas sujeitos hierarquicamente posicionados segundo seus desempenhos. Simultaneamente, sua intenção de neutralidade e objetividade não se realiza, pois a técnica não é suficiente para eliminar a dimensão sociocultural do conhecimento, dos processos de sua socialização e validação ou mesmo das dinâmicas de aprendizagem (ESTEBAN, 2012, p. 576).

A leitura avaliativa, a partir da concepção evidenciada em pesquisas em relação à prática de alguns professores, não se preocupa com a formação de leitores competentes, pois se reduz a ser uma prática inibidora de leitura para os alunos, principalmente em séries iniciais com a leitura em voz alta e coletiva, (MENEGASSI; SILVA, 2010), ou seja, a leitura como avaliação não tem preocupação com a formação de um leitor crítico e muitas vezes pela forma de ensino repele no aluno o desejo de leitura como podemos notar no texto abaixo:

As avaliações mais frequentes sobre leitura na escola se centram nas provas de velocidade leitora e nos questionários fechados de perguntas de compreensão sobre um texto. As provas de velocidade são provavelmente o instrumento que se percebe com mais clareza como estritamente avaliador por parte dos professores. Algumas delas, baseadas na velocidade de leitura em voz alta, ofereceram a vantagem de obter com facilidade dados claros e objetivos que respondiam, além disso, ao aspecto leitor que a escola sempre entendeu como índice importante de progresso na leitura a partir da aprendizagem do código (COLOMER & CAMPS, 2002, p.173. Apud: MENEGASSI; SILVA, 2010, p. 270).

Percebemos que nessa perspectiva, saber a intenção de se avaliar a leitura de um aluno é tão imprescindível quanto saber em qual tipo de avaliação se encaixa a prática de ensino, pois uma é, de certa forma o complemento da outra. Como bem pontua Esteban (2012):

O discurso oficial, apoiado na necessidade de melhorar a qualidade da educação, propõe a avaliação fundamentalmente como um mecanismo de controle, direcionado à mensuração do desempenho dos estudantes por meio de exames em larga escala. A busca de uma medida objetiva, capaz de expressar

de modo claro e neutro o nível de desempenho, orienta a formulação de procedimentos cujas preocupações são eminentemente técnicas. A mensuração aliada ao estabelecimento de metas sustenta processos de avaliação mais vinculados à gestão educacional do que à aprendizagem infantil (ESTEBAN, 2012, p. 576).

Então, a meta dessas avaliações é alcançar números e notas, excluindo o que se aprende de fato, bem como o processo de aprendizagem. Esteban (2012) diz que, porém, mesmo com inúmeras críticas periódicas, à essa concepção classificatória e de metas da avaliação, ela conserva-se em propostas que ressaltam a prioridade dos procedimentos qualitativos de avaliação, em especial da aprendizagem infantil. Esteban (2012) salienta que:

A ênfase na dimensão qualitativa, em muitos documentos oficiais inclusive, não retira do processo seus aspectos seletivo e excludente, que se podem sustentar tanto em dados quantitativos quanto em qualitativos. Sua articulação refere-se aos instrumentos e procedimentos usados e, sobretudo, aos padrões que suportam as práticas empreendidas, construídos de acordo com modelos – de sujeito, de criança, de aprendizagem, de ensino, enfim, de vida – idealizados e considerados universais (ESTEBAN, 2012, p. 577).

Entendemos, então que a avaliação mesmo tendo a finalidade de averiguar a qualidade de ensino, de acordo com os documentos oficiais, ainda seleta e exclui, pois retrata, muitas vezes, práticas padronizadas longe da realidade da criança. A educação é uma atividade social, que está vigente no meio cultural, logo, torna-se improvável adquirir sentido fora da cultura dos indivíduos que nela vivam. Assim Esteban (2012) entrevê que:

Ao estabelecer a alfabetização de todas as crianças como uma obrigação, reforça a democratização do processo de escolarização, entretanto, a meta mantém ativa a tensão inclusão/exclusão escolar quando demarca parâmetros uniformes de aprendizagem e desenvolvimento e determina um mesmo tempo para que todos cumpram o percurso definido como ideal. Considerando as grandes diferenças – sociais, históricas, culturais e individuais – que se entrecruzam aos processos de *aprendizagem-ensino* escolar e em especial da linguagem escrita, a padronização não pode eliminar os processos de exclusão que impedem a efetiva democratização da educação (ESTEBAN, 2012, p. 581).

As concepções de aprendizagem, alfabetização e avaliação presentes na Prova Brasil, de acordo com Esteban (2012) mostram-se especialmente prejudiciais às crianças que encontram no conhecimento escolar um elemento articulador de sua participação em uma sociedade imersa na cultura escrita, pois apresenta questões, muitas vezes, distante da realidade da criança. A autora pontua que:

Considerando as condições em que vivem as crianças das classes populares, suas experiências nas periferias urbanas participando de grupos postos à margem dos direitos sociais, muitas vezes em condições de vida degradadas, é previsível que apresentem, dentro de um mesmo período e segundo os mesmos parâmetros, desempenhos diferentes dos alcançados por crianças que cotidianamente partilham em suas interações extraescolares conhecimentos, modelos cognitivos e valores reconhecidos como positivos pela escola.

A produção da desigualdade e sua legitimação demandam o reconhecimento da singularidade e da pluralidade, pois a visualização da diferença é necessária à ordenação e ao controle que buscam diluir sua potência transformadora. A negação da diferença orienta uma dinâmica excludente, portanto indesejada quando se pretende uma escola pública democrática, a favor das classes populares em sua histórica luta contra a subalternização e em busca da libertação. (ESTEBAN, 2012, p. 584-585).

As práticas escolares do dia a dia são articuladoras de relações apoiadas na distinção cultural, que geram a ampliação do acesso de todos ao conhecimento, como produção humana coletiva. O processo de avaliação pode integrar-se a esse movimento, por meio de práticas fundamentadas na interação, no diálogo, na reflexão, em que erro e acerto não são posições com valores desiguais, mas expressões dos diversos sujeitos, processos e conhecimentos que dialogam na produção de novas possibilidades, de saber e de fazer (ESTEBAN, 2012). Isso a avaliação não considera, pois trabalha com metas, sem analisar o processo de aprendizagem.

De acordo com os conceitos, a respeito da avaliação de leitura neste tópico discutida, passamos à próxima seção que apresentará concepções e estratégias de leitura, para que se possa entender como esses conceitos contribuem para a formação do leitor.

#### **4. CONCEPÇÕES E ESTRATÉGIAS DE LEITURA**

Nesse tópico trataremos sobre o que é leitura, sua concepção e ensino. Haja vista que, a concepção de leitura é de certa forma uma prática social, (KLEIMAN, 2012). Dessa forma não se pode desvincular a leitura de seu ensino. Fuza e Menegassi (2010) apontam que:

A prática da leitura é uma das responsáveis pelas relações sociais entre os sujeitos, uma vez que possibilita o acesso do indivíduo ao mercado de trabalho, além de promover a reflexão sobre diferentes realidades e favorecer a formação de um sujeito-leitor crítico (FUZA; MENEGASSI, 2010, p. 8).

Por meio dessa afirmação refletimos que a leitura tem um papel fundamental na formação do sujeito, pois o possibilita tornar-se um indivíduo crítico, capaz de desempenhar suas habilidades sociais de maneira autônoma. Então chegamos à reflexão que rege esta pesquisa que tipo de leitor está sendo formado pela Prova Brasil.

Percebemos que na perspectiva de Adorno (1995) que o conhecimento promove a autonomia e, portanto a emancipação. Mas, por meio de um processo coletivo, já que na nossa sociedade a mudança individual não provoca necessariamente a mudança social, mas esta é pré-condição daquela, Dessa forma, apontamos que de acordo com a Teoria Crítica é necessário uma educação que considere as crianças na sua individualidade dentro da sociedade.

Kleiman (2012) diz que leitura não se resume necessariamente no ato de ler, mas diante a realização dessa prática na interação com o professor, que ao propor exercícios elaboram condições para formação desse leitor que tenha capacidade de retornar ao texto e compreendê-lo. Para isso existem algumas estratégias de leitura que ajudam na formação de um leitor competente. Quando se fala em estratégias de leituras, Kleiman (2012) salienta que está se falando de maneiras operacionais de se abordar o texto. Assim:

[...] essas estratégias podem ser inferidas a partir da compreensão do texto, que por sua vez é inferida a partir do comportamento verbal e não verbal do leitor, isto é, do tipo de repostas que ele dá a perguntas sobre o texto, dos resumos que ele faz, de suas paráfrases, como também da maneira com que ele manipula o objeto: se sublinha, se apenas folheia sem se deter em parte alguma se passa olhos rapidamente e espera a próxima atividade começar, se relê (KLEIMAN, 2010, p. 74).

Com isso, a maneira com a qual o indivíduo se relaciona com o texto o faz criar estratégias para decifrá-lo. Segundo Solé (1998), as estratégias são as ferramentas necessárias para o desenvolvimento da leitura proficiente, ou seja, as estratégias dão ao aluno capacidade de compreensão e interpretação de forma autônoma, sendo elas capazes de desenvolver um leitor independente, crítico e reflexivo. Dessa forma, essas estratégias devem ser integradas em atividades de leitura significativas, sendo necessárias articulações de ensino de leitura que assegurem sua aprendizagem efetiva. Entendemos que é por meio do movimento entre teoria e prática em situações reais de leitura, que o professor poderá com clareza perceber a possibilidade concreta de acesso ao conhecimento, tornando-se e formando leitores autônomos e competentes.

De acordo com Menegassi e Angelo (2010), a leitura acontece basicamente em quatro perspectivas norteadoras: a perspectiva do texto, a perspectiva do leitor e a perspectiva interacional e perspectiva discursiva. É evidente notar que um leitor competente deve contemplar essas quatro perspectivas de leitura. No entanto, nesse estudo, trataremos somente das três primeiras.

A perspectiva do texto é a modalidade que corresponde à decodificação do texto, segundo Menegassi e Angelo (2010), é a leitura baseada no sistema linguístico, na estrutura textual “que concebe o ato de ler como um processo de decodificação de letras em sons, e a relação destes com o significado” (MENEGASSI; ANGELO, 2010, p. 17). Assim a concepção de leitura sob a perspectiva do texto é constituída de um processamento que vai do texto para o leitor (MENEGASSI; ANGELO, 2010). Essa modalidade de leitura é a mais explorada nas escolas, em detrimento das demais, que iremos apontar a seguir.

A perspectiva do leitor é o sistema de leitura que acontece de ordem contrária à anterior. Nessa perspectiva a visão vai do leitor ao texto, portanto inversa (MENEGASSI; ANGELO, 2010). Entendemos, então, que para a compreensão do texto, nessa perspectiva é levando em consideração a concepção do leitor, isso implica em considerar suas experiências em relação com ao texto. Menegassi e Angelo (2010) apontam que nessa visão a leitura é

centrada no leitor e sua interpretação dá significado ao texto, trazendo a ele contribuições pessoais.

Na perspectiva interacionista tanto o texto e o leitor tem papel fundamental na leitura, ambos apresentam igualdade de importância, segundo Fuza e Menegassi (2010) nessa perspectiva: o processo de leitura promove o diálogo entre leitor e texto; o processo de leitura promove a construção de uma compreensão; o leitor realiza um trabalho ativo de construção de significado do texto; o leitor busca extrair, primeiramente, um significado existente, atribuir seu conhecimento prévio, para depois produzir um sentido.

A leitura, conforme o autor, não é tida apenas como prática de extração, pois envolve compreensão e conhecimentos prévios; a leitura é um espaço de respostas a outros textos já contemplados, configurando a contrapalavra; a leitura é um processo determinado pelas condições sociais do leitor, sendo variável, possibilitando que um texto apresente diferentes leituras; a leitura pode promover a formação do leitor como um co-produtor do texto, crítico, levando ao seu amadurecimento como sujeito; a leitura tem objetivo; a construção do conhecimento se dá, então, por meio das relações sociais, pelo diálogo entre leitor, texto, autor e os objetivos de leitura. [...] (P. 35).

Contudo, diante do exposto observa-se que a leitura, na perspectiva interacionista, dá suporte nos diálogos entre as diferentes concepções de leitura, sendo a perspectiva que promove a formação e o desenvolvimento de um leitor crítico.

Perante a relevância dos estudos acerca das diferentes perspectivas de leitura que foram expostas (a do texto, a do leitor e a interacionista), faz-se fundamental verificar de que forma esses conceitos são abordados nos documentos oficiais que regem, por exemplo, a construção das avaliações oficiais de leitura, como a Prova Brasil.

Dessa forma, a seguinte parte da pesquisa tratará de algumas questões da última Prova Brasil a fim de averiguar que tipo de leitor a avaliação está formando.

#### **4.1. Observações de algumas questões da Prova Brasil**

Aqui apresentaremos quatro questões de língua portuguesa, aplicadas na última Prova Brasil. As seguintes observações são sob a perspectiva da leitura requerida na avaliação, por meio de seus descritores. De acordo com Fuza e Menegassi (2010) ao realizar uma leitura da Matriz de Referência, entende-se que:

- o aluno aprende a localizar informação (D1 - Localizar informações explícitas em um texto);
- após a aprendizagem, o aluno é capaz de estabelecer relação entre partes do texto (D2 - Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto);
- ao saber localizar e relacionar informações, ele passa para a inferência de elementos explícitos e implícitos (D3 e D4 - Inferir o sentido de uma palavra ou expressão);
- ao dominar a localização textual, a relação entre partes de um texto e a inferência, o estudante passa para a interpretação de textos (D5 - Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.), localizando sua temática (D6 – Identificar o tema de um texto);
- conseqüentemente, ele está apto a identificar o conflito gerador do enredo (D7 - Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa) e a estabelecer relação de causa/consequência (D8 - Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto);
- após passar por várias fases, é capaz de identificar a finalidade do texto (D9 - Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros), observando as marcas linguísticas que evidenciam o locutor do enunciado (D10 - Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto);
- ao dominar várias habilidades e ao saber observar as marcas linguísticas, o aluno é capaz de distinguir um fato da opinião relativa a esse fato (D11 - Distinguir um fato da opinião relativa a esse texto);
- após localizar, estabelecer relações, inferir, interpretar, identificar, distinguir, o aluno volta-se para a relação lógico-discursiva expressa por conjunções, advérbios (D12 - Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc), sendo possível identificar efeitos de ironia em textos variados (D13 - Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados);
- ao saber identificar tais efeitos, está apto para observar efeitos decorrentes do uso da pontuação (D14 - Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações), alcançando, finalmente, o reconhecimento de diferentes formas de tratar uma informação em textos variados (D15 - Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em fun-

ção das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido). (FUZA; MENEGASSI, p. 69, 2010).

Portanto, vimos que a organização de Fuza e Menegassi (2010) apontam como cada descritor exige do aluno uma habilidade de leitura, em diferentes níveis de uma escala do simples ao complexo.

Devido a isso nossa pesquisa objetiva responder a seguinte questão norteadora: Que tipo de leitor está sendo formado tendo por base as competências exigidas na Prova Brasil? Para tanto é preciso compreender seus descritores, pois como podemos observar que há descritores que pedem, por exemplo, que o aluno faça inferências, localize informações explícitas, entre outras habilidades.

As questões escolhidas para a análise contemplam cinco descritores sendo os: D1; D2; D5; D10 e D13. A seleção desses descritores se deu devido ao fato de serem cada um encaixando dentro dos seis tópicos de leitura que são: Tópico I. Procedimentos de leitura; Tópico II. Implicações do Suporte, do Gênero e/ou Enunciador na Compreensão do texto; Tópico III. Relações entre Textos; Tópico IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto; Tópico V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido; Tópico VI. Variação Linguística (FUZA; MENEGASSI, p. 68, 2010). Esses tópicos referem-se às habilidades necessárias para a leitura das questões da Prova Brasil.

O primeiro descritor refere-se a *Localizar informações explícitas em um texto*, isto é, o estudante achará a informação requerida explícita no texto. Assim, nota-se, que a habilidade a ser avaliada é a de localização pelo aluno de uma informação que poderá estar expressa literalmente no texto ou poderá ser manifestada por meio da paráfrase (FUZA; MENEGASSI, 2010). Dessa forma, destacamos que esse trabalho com a retirada e localização de informações, é muito recorrente em escolas. Portanto, essa habilidade solicitada na Prova Brasil exige do aluno cópia do que está no anunciado, observe:

### Questão 1. (D1)

<b>BICICLETA TWENTY MAGNA</b>		GARANTIA DE 6 MESES
		À VISTA R\$ 188,70
18 MARCHAS		TOTAL A PRAZO: R\$ 188,70
ARO 26		<b>3 X</b> <b>R\$ 62,90</b> SEM JUROS

CÓCCO, Maria Fernandes; HAILER, Marco Antônio. *Alp Alfabetização: análise, linguagem e pensamento*. São Paulo: FTD, 1995, p. 149

A bicicleta pode ser paga em:

- (A) três vezes.
  - (B) seis vezes.
  - (C) dezoito vezes.
  - (D) vinte e seis vezes.
- (BRASIL. 2011, p. 13)

Na questão acima, nota-se que a habilidade de localização de informações é avaliada por meio de um texto base, no qual o estudante é orientado a localizar as informações solicitadas, seguindo as pistas fornecidas pelo próprio material. A fim de se chegar a uma resposta, o aluno retoma o texto, localiza, dentre outras informações, aquela que foi solicitada (FUZA; MENEGASSI, 2010).

Observa-se que o objetivo do comando é a localização de uma resposta: “três vezes” que segue em dessa forma na imagem “3X”, então a informação está explícita no texto, é requerida na resposta “por extenso”. O objetivo de leitura da atividade é o de localizar informações no texto, de caráter obvio. Fuza e Menegassi (2010) esclarecem que “o D1 solicita a localização de informações explícitas em um texto. É a habilidade básica de leitura” (p. 73), ou seja, é habilidade que exige apenas que o aluno decodifique o texto, não requer interpretação e inferenciais de leitura, pois a resposta está explícita no texto.

Encontrar as informações explícitas no texto é parte necessária da aprendizagem, porém, muitas vezes a aprendizagem da leitura está focada nos elementos evidentes, ou seja, achar as informações explícitas é importante, contudo não exige que a criança volte ao texto para lê-lo. (FUZA; MENEGASSI, 2010).

### **Questão 2. (D2)**

#### **Qualquer vida é muita dentro da floresta**

Se a gente olha de cima, parece tudo parado.  
Mas por dentro é diferente.

- A floresta está sempre em movimento.  
 Há uma vida dentro dela que se transforma  
 5 sem parar.  
 Vem o vento.  
 Vem a chuva.  
 Caem as folhas.  
 E nascem novas folhas.  
 10 Das flores saem os frutos.  
 E os frutos são alimento.  
 Os pássaros deixam cair as sementes. Das sementes nascem novas  
 árvores.  
 As luzes dos vaga-lumes são estrelas na  
 15 terra.  
 E com o sol vem o dia. Esquenta a mata. Ilumina as  
 folhas.  
 Tudo tem cor e movimento.

ÍNDIOS TICUNA. Qualquer vida é muita dentro da floresta.  
 In: O livro das árvores. 2. ed. Organização Geral dos  
 Professores Ticuna Bilíngües, 1998. p. 48.

No trecho “Há uma vida dentro dela que se transforma sem parar.” (v. 4-5), a palavra sublinhada refere-se à:

(A) floresta.

(B) chuva.

(C) terra.

(D) cor.

(BRASIL, 2011, p. 14).

O D2 refere-se ao que deve “*estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto*”, ou seja, o aluno precisa ter a capacidade de fazer relações entre palavras nos textos. Na questão acima palavra *dela* retoma *floresta*, significa que ambas estabelecem uma relação de equivalência entre si, com isso *dela* substitui *floresta*, pois tem o mesmo valor no texto e na compreensão de leitura. Para responder essa questão o leitor deverá desenvolver conhecimentos de coerência, coesão no processamento do texto e leitura. Porém, a palavra *floresta* se encontra no título do texto então para responder essa questão mesmo que o aluno não saiba o que *dela* significa é obvia a resposta *floresta*.

Ou seja, segue o que os livros didáticos de forma geral têm proposto, as crianças não precisam ler o texto para achar determinadas respostas, pois aparecem no texto sem que as mesmas necessitem interpretá-las, isto é, a leitura nesses casos não acontecem como deveram acontecer, na qual o

aluno tenha capacidade de interpretação e não somente fazer a cópia da resposta.

### Questão 3 (D5; D13)

## A VASSOURA

A vassoura de uma bruxa é uma das mais importantes peças de seu equipamento. Pode ser utilizada em casa, mas também constitui um meio de transporte muito barato.

### COMO PREPARAR SUA VASSOURA MÁGICA



### COMO VOAR EM SUA VASSOURA



BIRD, M. *Manual prático de bruxaria*. 2. ed. São Paulo: Editora Ática, 1997. p. 25.

(D13) No texto, uma PASSAGEM ENGRAÇADA é:

- (A) “Amarre um feixe de ramos secos.”
- (B) “A versão moderna da vassoura tem suas limitações.”**
- (C) “Bata numa superfície dura.”
- (D) “Enfie o cabo da vassoura no feixe.”

(D5) O texto é **divertido**, PRINCIPALMENTE, porque:

- (A) apresenta uma bruxa trapalhona e medrosa.**
  - (B) dá instruções sobre como fabricar uma vassoura
  - (C) ensina como a bruxa deve limpar a sua casa.
  - (D) trata de como fazer uma vassoura e usá-la no fogão.
- (BRASIL, 2011, p. 16).

Nessa questão observamos que temos a vigência de dois descritores, duas perguntas referentes a dois descritores distintos. Na primeira temos (D13), que significa “*Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados*”, ou seja, aqui deve saber inferir aspectos humorísticos, irônicos do texto. Porém, a alternativa que é a resposta encontra explícita no texto, então não exige muito do aluno, basta repetir o assinalar o que está no texto.

O (D5) consiste em “*Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos etc.)*”. O material do texto nos permite inferir que a Bruxa da questão está atrapalhada e com medo<sup>10</sup>, porém a resposta não nos remete a interpretação de medo.

Também é válido assinalarmos que a questão traz: “(D5) O texto é **divertido**, PRINCIPALMENTE, porque [...]” o “**divertido**” neste enunciado está ligado à questão da pessoa ser “**trapalhona**” e “**medrosa**”. Geralmente, o medo de alguma coisa, seja ela o que for, faz parte da vida da criança, ou dela ser trapalhona, pois qual criança não se atrapalha em alguma coisa, principalmente no que diz respeito à aprendizagem. É no mínimo contraditório se falar tanto em *Bullying* nas escolas e isso se tornar “divertimento” num texto.

#### Questão 4. (D10).

### MEU DIÁRIO

7 de julho.

1 Pai é um negócio fogo, o meu, o do Toninho, do Mauro, do Joca, do Zé Luís e do Beto são mais ou menos. O meu deixa jogar na rua, mas nada de chegar perto da avenida. O Toninho está terminantemente proibido de ir ao bar do Seu Porfírio. O do Beto é bem bravo, só que  
5 nunca está em casa: por isso, o Beto é o maior folgado e faz o que quer. Também, quando o pai chega, mixou a brincadeira. O do Joca é que nem o meu. O do Zé Luís deixa, mas é obrigatório voltar às seis em ponto e o do Mauro às vezes deixa tudo, outras dá bronca que Deus me livre, tudo na tal língua estrangeira que ele inventou.

AZEVEDO, Ricardo. Nossa rua tem um problema. São Paulo: Paulinas, 1986.

No texto “MEU DIÁRIO”, frases como:

<sup>10</sup> pois, existem marcas no texto que nos ajudam a perceber isso, como os pingos próximo da testa e os dois risquinhos que aparentam as pernas bambas, isso é utilizado em revistas em quadrinhos.

“Pai é um negócio fogo...  
 ...o Beto é o maior folgado...  
 ...mixou a brincadeira.”

Indicam um tipo de linguagem utilizada mais por:

- (A) idosos.
  - (B) professores.
  - (C) crianças.**
  - (D) cientistas.
- (BRASIL, 2011, p. 18).

O (D10) presente na questão apresentada objetiva *Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto*, ou seja, deve verificar se o indivíduo tem capacidade de reconhecer variedade linguística. Nesta questão é trazido um texto supostamente escrito por uma criança, obviamente que a resposta da questão é *crianças*. Pouco se analisa de fato nesta questão a variação linguística, pois o texto mesmo com essa linguagem “diferente”, pedir como resposta a palavra *criança*, por um texto escrito por criança, não tem nenhum sentido crítico e emancipatório de leitura. A prova poderia trazer um texto de outras regiões que marcassem a verdadeira variação linguística.

## 5. CONCLUSÃO

Com base, no que pudemos observar nas questões selecionadas da Prova Brasil, percebemos que as mesmas trazem de fato coerência com seus descritores, no quesito leitura, isso quando olhamos superficialmente. Se aprofundamos nosso olhar observamos que as questões não contemplam o processo de leitura que centra-se na extração do conteúdo do texto. (FUZA; MENEGASSI, 2010).

A prevalência de habilidade nos parece estar no âmbito superficial de leitura, não havendo de fato uma interação e interpretação pessoal e inferência. A leitura acontece na perspectiva do texto, ou seja, o processo de leitura centra-se na extração de informações explícitas texto, cabe ao leitor buscar informações no texto, não exercendo um papel ativo na leitura.

A partir do exposto, constata-se que a leitura, existe como já dissemos em três perspectivas: do texto, do leitor e interacionista, assim todas devem ser

contempladas na avaliação em questão, porém com a análise observamos que a perspectiva do texto é a habilidade de leitura predominante e pouco exploradas, não permitem o diálogo entre as diferentes concepções de leitura, deixando assim de promover a formação e o desenvolvimento de um leitor crítico.

De acordo com Adorno (1995) a educação é formação na qual o indivíduo pode ser impedido da alienação e servidão. Dessa forma, fizemos uma reflexão sobre que tipo de leitor está sendo formado tendo como norte as competências exigidas na Prova Brasil. Averiguamos se a concepção de competência que permeia a prova tem a função de tornar o leitor emancipado e crítico, com autonomia individual, com interação social, se o faz capaz de ter uma leitura que ultrapasse a lógica da decodificação

Pensando então na problematização de que tipo de leitor está sendo formado tendo por base as competências exigidas na Prova Brasil, vemos que as mesmas competências exigidas na prova não são capazes de tornar um leitor emancipado. É preciso pensar uma nova escola, novos educadores, como também a transformação em diversas outras esferas sociais, tais como nas relações familiares, e principalmente buscarmos o conhecimento como forma de superação.

A problematização proposta no estudo deve continuar em discussão e em constante pesquisa, a fim de identificar os problemas que temos na educação, com objetivo de tornar a educação cada vez melhor.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra 1995.

BASSIGA, L. F. **Prova Brasil: a leitura em contexto de avaliação - análise e propostas**. Dissertação (Mestrado) sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> PERES, A. F. – Universidade Estadual de Maringá, Programa de Pós-Graduação e, Letras, 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais –3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**/ Secretaria de Educação Fundamental Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores**. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2011

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

CASARIL, M. **Prova Brasil: uma reflexão sobre a concepção de letramento**. Dissertação (Mestrado) sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> JUNG, N. M. – Universidade Estadual de Maringá, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2014.

ESTEBAN. M. T. **Considerações sobre a política de avaliação da alfabetização**: pensando a partir do cotidiano escolar. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n51/05.pdf>> Acesso em 15 de setembro de 2016.

\_\_\_\_\_. M. T. **Avaliação: face escolar da exclusão social?** Proposta, n. 83, p. 66-71, dez./fev. 1999/2000. Disponível em: <[http://www.fase.org.br/projetos/vitrine/admin/Upload/1/File/Proposta83/maria\\_teresa\\_esteban.PDF](http://www.fase.org.br/projetos/vitrine/admin/Upload/1/File/Proposta83/maria_teresa_esteban.PDF)>. Acesso em: 10 julho de 2015.

FUZA, A. F. **O conceito de leitura da Prova Brasil**. Dissertação (Mestrado), sob orientação do Prof. Dr. MENEGASSI, R. J. – Universidade Estadual de Maringá, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2010.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura – teoria e prática**. 14<sup>a</sup> ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

MAAR, W. L. **Adorno, Semiformação e Educação**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n83/a08v2483.pdf>>. Acesso em 20 de novembro de 2016.

MENEGASSI, R. J. ANGELO, C. M. P. Conceitos de Leitura. In: MENEGASSI, R.J. (Org.). **Leitura e ensino**. 2<sup>a</sup> ed. Maringá: Eduem, 2010. p. 15-40.

\_\_\_\_\_, R. J. Estratégias de Leitura. In: MENEGASSI, R. J. (Org.). **Leitura e ensino**. 2<sup>a</sup> ed. Maringá: Eduem, 2010. p. 41-64.

\_\_\_\_\_, R. J. SILVA, A. M. D. **Procedimentos para avaliação da leitura no ensino fundamental**: influências da Prova Brasil. Entretextos, Londrina, v. 10, n. 1, p. 264-284, jan./jun. 2010. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/5502/5053>> Acesso em 15 de setembro de 2016.

PALANGANA, I. C. INUMAR, L. Y. **A individualidade no âmbito da sociedade industrial**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v6n2/v6n2a04.pdf>>. Acesso em 20 de novembro de 2016.

SILVA, V. L. SENA, D. R. D. C. **Kant e Adorno: educação e autonomia**. ISSN 1984-3879, SABERES, Natal – RN, v. 1, n. 11, Fev. 2015, p. 170-182. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/saberes/article/viewFile/6487/5204>> Acessado em 26 out 2016.

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

VIANA, N. **Adorno: Educação e Emancipação**. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/viewFile/5478/4585>>. Acesso em 20 de novembro de 2016.

<<http://www.ufjf.br/econs/files/2010/05/SAEB-e-Prova-Brasil-parte-1.pdf>>. Acesso em: 26 de junho de 2015.

<<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/historico>>. Acesso em: 26 de junho de 2015.

<<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc>>. Acesso em: 26 de junho de 2015.

<<http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>>. Acesso em: 26 de junho de 2015.