Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Instituto de Letras

Talita da Silva Campos

A Prova Brasil e a contribuição para os processos de letramento e formação de alunos leitores

Rio de Janeiro

2012

Talita da Silva Campos

A Prova Brasil e a contribuição para os processos de letramento e formação de alunos leitores

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Linguística.

Orientadora: Prof.ª Dra. Zinda Maria Carvalho de Vasconcellos.

Rio de Janeiro

2012

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/CEHB

C198 Campos, Talita da Silva
A Prova Brasil e a contribuição para os processos de letramento e formação de alunos leitores / Talita da Silva Campos. – 2012.
164 f.: il.

Orientadora: Zinda Maria Carvalho de Vasconcellos.
Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Letras.

1. Língua portuguesa – Estudo e ensino - Teses. 2. Compreensão na leitura - Teses. 3. Letramento - Teses. 4. Avaliação educacional – Brasil - Teses. 5. Indicadores educacionais – Brasil – Teses. I. Vasconcellos, Zinda Maria Carvalho de. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Letras. III. Título.

CDU 806.90:371.263

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação desde que citada a fonte

_____ _____
Assinatura Data

Talita da Silva Campos

A Prova Brasil e a contribuição para os processos de letramento e formação de alunos leitores

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Linguística.

Aprovada em 21 de março de 2012.

Banca Examinadora:

_____

Profª. Dra. Zinda Maria Carvalho de Vasconcellos (Orientadora)
Instituto de Letras da UERJ

_____

Profª. Dra. Ana Maria Pires Novaes
Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento UNISUAM

_____

Profª. Dra. Tania Maria Nunes de Lima Camara
Instituto de Letras da UERJ

Rio de Janeiro

2012

AGRADECIMENTOS

Primeiramente à Deus que me permitiu conquistar mais esta vitória.

Quero agradecer à Professora Doutora Zinda Maria Carvalho de Vasconcellos, minha orientadora. Que com sua sabedoria, auxiliou-me na busca de conhecimentos, sendo pertinente em suas colocações, mostrou-me o adequado e o esperado para um trabalho com esta importância. Obrigada!

Agradeço à Professora Doutora Ana Maria Pires Novaes responsável pelas minhas primeiras pesquisas, obrigada pelo carinho, incentivo e exemplo.Muito obrigada!

Agradeço à Professora Doutora Tania Camara pelos desafios propostos, pelos convites e pelo carinho e respeito por mim. Muito obrigada!

Agradeço às professoras Marlene Alves de Oliveira Carvalho e Tania Saliés por aceitarem o convite para participar da banca examinadora da dissertação.

Agradeço à minha mãe por todos os esforços empreendidos para que eu pudesse chegar até aqui.

Agradeço à minha família pela paciência e confiança que depositaram em mim e pela compreensão em todos os momentos em que estive ausente.

Agradeço à minha grande amiga Rosa, pelo apoio, carinho e estímulo para que eu concluísse mais essa etapa da minha vida.

Agradeço às amigas Renata, Neli e Sílvia Adélia por me acompanharem nessa caminhada cheia de desafios e realizações.

RESUMO

CAMPOS, Talita da Silva. *A Prova Brasil e a contribuição para os processos de letramento e formação de alunos leitores*. 2012. 164 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

A avaliação da Educação Básica tem sido alvo de discussões em diversas esferas da sociedade e centra-se em dois aspectos principais: os quantitativos de controle e os organizacionais dos processos de ensino, ou seja, a avaliação pedagógica.

O objetivo desta dissertação é refletir sobre a metodologia utilizada na Prova Brasil e as contribuições que esta avaliação pode oferecer a formação de alunos leitores.

Há alguns trabalhos na área já que se trata de uma avaliação relativamente recente. Nossa pesquisa se diferencia das demais ao apresentar uma análise detalhada dos tópicos, descritores e itens que compõem a avaliação.

O processo de pesquisa empreendido neste estudo perpassa quatro fases: na primeira etapa analisamos os aspectos particulares do sistema avaliativo nacional, na segunda fase refletimos sobre a construção da proposta avaliativa e sua apresentação, na terceira fase relacionamos os elementos presentes na proposta, analisando de que maneira estes elementos afetam positivamente ou negativamente a avaliação e na última fase apresentamos nossas considerações à luz das teorias linguísticas e pedagógicas. Utilizamos como *corpus* os itens de Língua Portuguesa referentes ao 5º ano de escolaridade liberados pelo INEP.

Nossa pesquisa evidenciou que apesar de cada item ter como objetivo verificar a habilidade expressa por um único descritor, boa parte das questões apresenta problemas de seleção textual ou de elaboração fazendo com que determinadas habilidades não sejam efetivamente contempladas na avaliação, fato este que compromete diretamente a confiabilidade dos resultados apresentados.

A contribuição social desta pesquisa reside na orientação para o trabalho com a multiplicidade de gêneros que circulam na sociedade, ressaltando a importância da formação plena do educando, não para que ele demonstre bom desempenho em avaliações, mas para que ele possa atuar em favor de sua própria vida e em benefício da sociedade em que está inserido, transformando-a.

Palavras-chave: Avaliação. Compreensão leitora. Gêneros textuais. Letramento. Prova Brasil.

ABSTRACT

Assessment of Basic Education has been the subject of discussions in various spheres of society and focuses on two main aspects: the quantitative control of processes and organizational learning, ie, the educational evaluation.
The objective of this dissertation is to discuss the methodology used in Brazil and the contributions of that this evaluation can offer readers the education of students. Some work in the field since it is a relatively recent review. Our research differs from the others by presenting a detailed analysis of topics, descriptors and items of the evaluation. The research process undertaken in this study goes through four phases: the first step in analyzing the particular aspects of the national evaluation system in the second phase reflect on the construction of the proposal evaluation and its presentation in the third phase relate the elements present in the proposal, considering that way these elements positively or negatively affect the evaluation and the last stage we present our considerations to the theories and language teaching. We used a corpus of Portuguese items related to the 5th grade released by INEP.
Our research showed that although each item has to verify the ability expressed by a single descriptor, many of the issues present problems of text selection or development so that certain skills are not effectively addressed in the evaluation, a fact that directly compromises reliability of results.
The social contribution of this research lies in the orientation to work with the multiplicity of genres that circulate in society, emphasizing the importance of training the student's full, so it does not show good performance evaluations, but that he may act in favor of his own life and to benefit society in which it appears, transforming it.

Keywords: Evaluation. Comprehension reader. Textual genres. Literacy. Prova Brasil

LISTA DE ABREVIATURAS

ANEB- Avaliação Nacional da Educação Básica

ANRESC- Avaliação Nacional do Rendimento Escolar

BNI – Banco Nacional de Itens

INEP- Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

MEC – Ministério da Educação e da Cultura

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

TRI- Teoria de Resposta ao Item

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	11
1	**METODOLOGIA**	14
1.1	**Pergunta de pesquisa e questões metodológicas**	14
1.2	**Corpus e os procedimentos de análise**	15
1.3	**Capítulos da dissertação**	16
2	**A LEITURA**	17
2.1	**Concepções de leitura**	18
2.2	**As estratégias de leitura**	25
2.3	**A compreensão leitora**	27
2.4	**Conhecimentos necessários ao processo leitor**	29
2.5	**Metodologias e propostas de avaliação de leitura**	30
2.6	**Por uma avaliação autêntica da competência leitora**.....	34
3	**BREVE CONTRIBUIÇÃO DOS ESTUDOS SOBRE OS GÊNEROS TEXTUAIS**	35
3.1	**Algumas contribuições dos estudos sobre gêneros textuais**	35
3.2	**Tipos e gêneros textuais**	37
3.3	**Texto e contexto**	41
4	**A AVALIAÇÃO**	42
4.1	**Avaliação: definições e perspectivas**	42
4.2	**A avaliação sistêmica do ensino**.....	43
4.3	**O Sistema de Avaliação da Educação Básica –SAEB**.....	43
4.4	**As avaliações da Educação Básica**	46

4.5 **A problemática das avaliações em larga escala** 48

5 **A Prova Brasil** 51

5.1 **A configuração da Prova Brasil** 51

5.2 **Bases para a elaboração da Prova Brasil**..... 52

5.2.1 Matriz de referência 52

5.2.2 Descritores 55

5.2.3 Itens 59

5.3 **A preocupação com o letramento e o tratamento dado aos tipos e Gêneros textuais** 60

5.4 **Concepção de leitura na Prova Brasil** 62

5.5 **A seleção de textos** 62

5.6 **Sobre a leitura dos itens da prova** 63

5.7 **A avaliação da competência leitora dos alunos** 65

6 **ANÁLISE DE *CORPUS***…… 68

6.1 **Conteúdos tratados no capítulo** …… 68

6.2 **Análise dos itens do Tópico I** 68

6.3 **Análise dos itens do Tópico II** 80

6.4 **Análise dos itens do Tópico III** 84

6.5 **Análise dos itens do Tópico IV**..... 89

6.6 **Análise dos itens do Tópico V**..... 96

6.7 **Análise dos itens do Tópico VI**..... 100

7 **CONSIDERAÇÕES FINAIS** 104

REFERÊNCIAS 110

ANEXO A - Escala de Língua Portuguesa 112

ANEXO B - Caracterização dos níveis de leitura na Prova Brasil 117

ANEXO C - Questões do Simulado Prova Brasil 2009 122

ANEXO D - Questões retiradas do documento Orientações para o professor – SAEB/ Prova Brasil Língua Portuguesa 5º ano Ensino Fundamental 132

ANEXO E - Exemplo da apresentação dos resultados da Prova Brasil 147

ANEXO F - Questionário do Aluno – 5º ano 150

ANEXO G - Questionário do Professor 152

ANEXO H - Exemplo de Teste de compreensão em leitura (Teste de Cloze) 164

INTRODUÇÃO

A motivação da pesquisa e a atuação profissional

Minha atividade profissional desenvolve-se no Ensino Fundamental. Sou professora de uma escola municipal na qual atuo desde o ano de 2002.

Cursei Letras na graduação e prossegui os estudos através de um curso de especialização em Língua Portuguesa. Em 2009 quando estava concluindo o curso de especialização realizei uma pesquisa sobre a Prova Brasil: uma avaliação em larga escala que tem como objetivo medir o nível de proficiência dos alunos em Língua Portuguesa (Leitura) e Matemática.

Desde a criação da avaliação e sua implementação nos sistemas de ensino, o Governo Federal através do Ministério de Educação –MEC e do Instituto de Pesquisas Anísio Teixeira- INEP vem desenvolvendo uma série de políticas públicas comprometidas com a melhoria da qualidade da educação no Brasil.

Pude acompanhar algumas edições em que a prova foi aplicada, fui professora regente de uma turma que participou da avaliação no ano de 2009 e passei a refletir sobre o impacto que a Prova Brasil- uma avaliação proposta pelo governo- causava nos alunos, professores e comunidade escolar no geral e de que forma ela se propunha a alcançar os objetivos propostos.

Observei o surgimento de muitos questionamentos feitos por mim e por colegas de profissão: como seria essa prova, de que forma o trabalho realizado pela equipe pedagógica e professores poderia contribuir para um bom resultado e mais ainda: o que seria esse bom resultado na Prova Brasil? De que maneira uma avaliação realizada em sistemas de ensino com realidades tão diversificadas poderia de fato oferecer um panorama sobre o cenário educacional brasileiro?

Esses e outros questionamentos motivaram e impulsionaram o desenvolvimento deste trabalho que vem sendo realizado no Curso de Mestrado em Línguística do Instituto de Letras nesta instituição.

Objetos e objetivos

O presente trabalho tem por objetivo refletir sobre a Prova Brasil: seus objetivos, pressupostos teóricos, resultados e contribuições, tendo como base os estudos realizados pela Linguística. O objetivo deste trabalho é avaliar a metodologia utilizada na Prova Brasil e as contribuições que esta avaliação pode oferecer a formação de alunos leitores.

A Prova Brasil tal como vem sendo realizada tem tido uma contribuição muito menor do que a que se propõe oferecer, visto que as práticas de ensino infelizmente ainda são marcadas pelo uso de textos de baixa informatividade e incoerentes ou que sequer desempenham função social.

O presente tema foi escolhido devido à triste constatação da pouca habilidade de nossos alunos em processos que envolvam a leitura e a escrita, fato este que fica evidenciado nos resultados educacionais obtidos nas pesquisas da esfera governamental e que compromete nosso desenvolvimento enquanto nação. Outro fator que motivou a escolha do tema é a tentativa de contribuir com a reforma da prática pedagógica através da análise da avaliação feita por uma professora que vivenciou esse contexto avaliativo.

Justificativa

Leitura e escrita são dois processos que contribuem fundamentalmente para a formação plena do educando e para sua inserção no mundo como sujeito que analisa e transforma a realidade em que está inserido, compreendendo o papel por ele exercido assim como sua importância para a construção de uma sociedade justa e democrática.

A busca de qualidade no que se refere ao ensino de Língua Portuguesa tem sido alvo de discussões constantes em nosso cenário educacional, porém ainda estamos trilhando um longo percurso na busca de uma solução que atenda nossas demandas e que esteja de acordo com a nossa realidade.

Grande parte de nossos alunos conclui a Educação Básica sem o mínimo dos requisitos que garantam a proficiência em leitura e escrita e levando-se em conta as novas concepções de leitura tão bem apresentadas por Emília Ferreiro, Magda Soares e em especial por Paulo Freire que defendem que ler é se posicionar no mundo devemos considerar que boa parte desses mesmos alunos acabará sendo marginalizada por não possuir os instrumentos ou

mecanismos para se integrarem nesse sistema e que parte dessa responsabilidade pode ser atribuída à escola que não foi preparada para atender essas novas demandas.

É extremamente relevante que a escola dos dias de hoje compreenda a importância, ou melhor, a necessidade que nossos alunos têm compreender os usos dos diversos gêneros textuais nos quais a língua se materializa, pois essa é uma das condições impostas para a inserção no mundo letrado e para a eficiência comunicacional, garantindo assim sua cidadania.

A participação social efetiva dos cidadãos é requisito fundamental para a construção de uma sociedade democrática e nossos sistemas escolares precisam estimular o conhecimento acerca do uso dos gêneros textuais.

A formulação da Prova Brasil tem como foco o texto, mais especificamente os gêneros textuais como objeto de ensino, já que eles são caracterizados por funções específicas de acordo com os contextos nos quais são utilizados. Portanto foram situados em dois eixos tal como é proposto nos PCNs: usos de linguagem e reflexão sobre a língua e a linguagem.

O trabalho com os gêneros textuais tem como objetivo principal fazer com que o aluno conheça o maior número possível de gêneros, suas finalidades e condições sociais de uso e, assim, possa se apropriar deles como ferramenta fundamental de socialização e de inserção prática nas atividades comunicativas humanas.

Para que a proposta de Letramento realmente se efetive é preciso que nosso aluno seja sujeito das transformações, tendo condições de responder como ser social e participativo.

Esta pesquisa tem como motivação estudar as formas de (re)elaboração e construção de saberes acerca da leitura e da escrita a partir da análise criteriosa das questões propostas na Prova Brasil, podendo verificar assim que conhecimentos estão sendo verificados.

Busca-se, portanto analisar e confrontar a proposta avaliativa nacional com as teorias que tratam dos processos de Leitura e Letramento realizando uma reflexão criteriosa sobre a mesma com o objetivo de analisar os possíveis avanços e entraves desta avaliação.

1 METODOLOGIA

1.1 Pergunta de pesquisa e questões metodológicas

O principal questionamento desta pesquisa é: A avaliação Prova Brasil tal como vem ocorrendo pode contribuir para a formação de leitores/produtores textuais críticos e competentes constituindo-se como uma ferramenta que se inclui nos processos de Letramento ou apenas se restringe ao formato de avaliação de larga escala que tem como objetivo classificar os sistemas de ensino e estabelecer padrões mínimos para a qualidade da educação e para a distribuição de recursos?

Outra hipótese levantada no desenvolvimento da pesquisa foi: A predominância de determinados gêneros textuais e a forma como são elaboradas as questões da Prova Brasil interfere/compromete os resultados apresentados?

Procuramos responder a essas perguntas ao longo de nosso trabalho.

Este trabalho foi norteado pela metodologia da Pesquisa Avaliativa Formativa, por se tratar de uma pesquisa orientada para a avaliação de processos de ensino e propostas avaliativas.

A Pesquisa Avaliativa Formativa pode ser considerada uma ramificação da Pesquisa Avaliativa. A principal diferença entre a Pesquisa Avaliativa Formativa é que ela tem como objetivo compreender a influência do meio e os contratempos impostos na tentativa de se atingir os objetivos enquanto a Pesquisa Avaliativa utilizando-se de meios para verificar a eficácia de uma proposta, tem como finalidade verificar se os objetivos foram atingidos ou não. (RUTMAN, 1982)

O foco deste estudo não está em comparar propostas avaliativas descontextualizadas, mas sim identificar dentro de uma proposta avaliativa relativamente recente as contribuições aos processos de formação de alunos leitores, a possibilidade de reflexão e implantação de um currículo[1] que ainda não possuímos além de refletir sobre a importância da formação e qualificação do professor. (VAN DER MAREN, 1996).

[1] Contamos com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, porém boa parte dos sistemas de ensino ainda não elaborou suas diretrizes curriculares.

1.2 **Corpus e os procedimentos de análise**

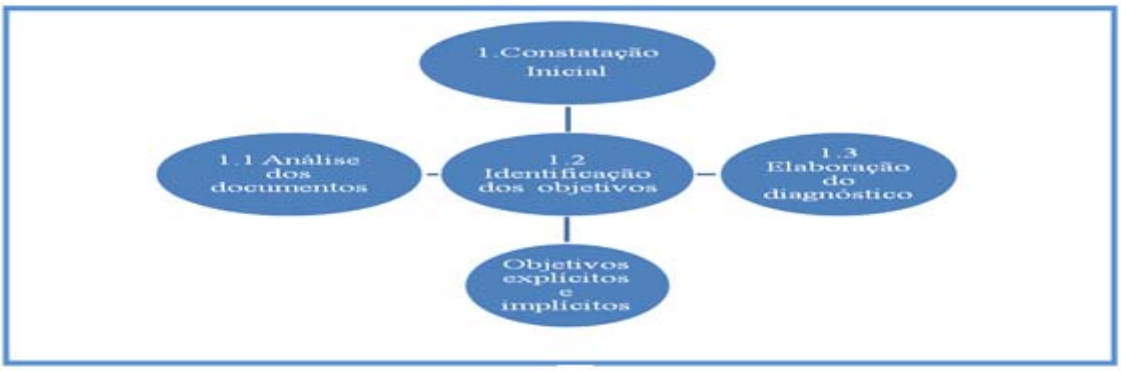
Para realizar esta proposta de estudo, optou-se pela análise de um corpus constituído das questões propostas para a avaliação de Língua Portuguesa da Prova Brasil (disponibilizadas no Banco de Itens de Língua Portuguesa do SAEB) para o 5º ano de escolaridade, para que possamos confrontá-las com o objetivo de estabelecer a relação existente entre o descritor e a habilidade que será verificada na questão.

O processo de pesquisa empreendido neste estudo perpassa quatro fases que podem ser divididas em subetapas. Estas fases estão associadas às questões centrais levantadas na pesquisa e que subjazem ao modelo proposto para esta pesquisa avaliativa formativa.

Essas subetapas ou etapas complementares têm como função refinar o processo de análise dos dados. Todas as etapas da pesquisa avaliativa formativa permitem momentos de reflexão sobre as descobertas o que implica em novas formas de analisar os processos.

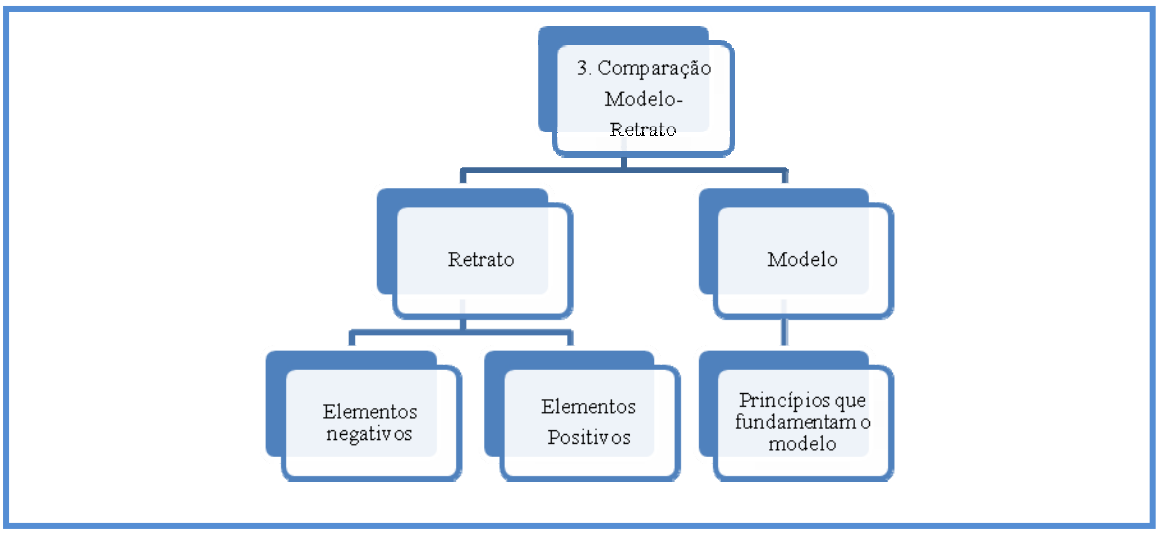
As quatro etapas centrais da pesquisa podem ser assim representadas:

Etapa 1 – Estabelecer os aspectos particulares da avaliação (Prova Brasil)



Etapa 2 – Refletir sobre a construção da proposta avaliativa e sua apresentação.

Etapa 3 – Relacionar os elementos presentes na proposta, analisando de que maneira estes elementos afetam positivamente ou negativamente a avaliação.



Etapa 4 – Analisar e tecer considerações sobre a avaliação à luz das teorias linguísticas e pedagógicas.

Nesta etapa será feita a análise dos aspectos lingüísticos e pedagógicos para que possamos tecer considerações.

1.3 **Capítulos da dissertação**

O capítulo primeiro - Metodologia- apresentou o percurso de pesquisa empreendido e as escolhas metodológicas adotadas neste trabalho.

No segundo capítulo elaboramos um panorama sobre as concepções de leitura mais abordadas na literatura sobre a área e refletimos sobre as metodologias utilizadas nas avaliações com foco em competência leitora.

No capítulo terceiro apresentamos uma breve contribuição dos estudos sobre os gêneros textuais.

O quarto capítulo define a avaliação em seus múltiplos aspectos, situa a criação do sistema de avaliação nacional da educação básica na Brasil e as contribuições alcançadas por ele bem como os problemas que ainda precisam ser superados.

No quinto capítulo caracterizamos a Prova Brasil, foco deste trabalho, analisando de forma detalhada cada aspecto que diz respeito à sua elaboração, aplicação e correção.

O capítulo sexto reúne as descrições apresentadas sobre o *corpus* selecionado para a apresentação das considerações finais no sétimo capítulo.

2 A LEITURA

Os problemas que envolvem alfabetização, letramento e os estudos dos processos subjacentes à leitura devem interessar a todos os envolvidos na prática pedagógica e àqueles que indiretamente também participam da dinâmica escolar.

Pesquisas e avaliações realizadas recentemente evidenciaram que boa parte dos alunos brasileiros ou não sabem ler ou apresentam dificuldades básicas diante da leitura de um texto.

Diante desse quadro alarmante é necessário que as formas de ensinar leitura na escola sejam revistas, de modo que nossos estudantes possam obter êxito na compreensão do que lêem e a partir disso possam interagir de forma consciente no mundo em que estão inseridos.

O sucesso escolar depende fundamentalmente do domínio da habilidade de ler com proficiência, já que essa habilidade repercute em todos os outros componentes do currículo escolar.

Para BAMBERGER (1986)[2] a leitura é uma forma exemplar de aprendizagem.Estudos psicológicos revelaram que o aprimoramento da capacidade de ler também redunda no da capacidade de aprender como um todo, indo muito além da mera recepção.

Alguns equívocos estão relacionados ao que podemos considerar como leitura, dentre os quais se destacam a afirmação de que ler é atribuir sons às letras ou que o significado de um texto se dá pela simples decodificação de palavras.

Durante um ato de leitura, por mais simples que a tarefa possa parecer acontece um complexo processo que envolve uma série de outros processos mentais e cognitivos.

Conceituar leitura é uma tarefa difícil, já que muitas acepções do termo foram difundidas ao longo de uma série pesquisas diversificadas na área nas quais o foco sempre recai sob um determinado aspecto ou componente do processo de leitura. Com o intuito de estabelecer um breve panorama sobre as concepções ou modelos de leitura apresentaremos uma síntese das pesquisas desenvolvidas por: GOODMAN (1976), SMITH (1989), GOUGH (1976) e LEFFA (1996).

---

[2] IN: SILVEIRA, Maria Inez Matoso. Modelos teóricos e estratégias de leitura Maceió: EDUFAL, 2005.

2.1 **Concepções de leitura**

Neste tópico abordaremos os modelos de leitura mais em voga na literatura acadêmica relativa ao tema, enfatizando que cada modelo pressupõe uma série de comportamentos e operações mentais (que podem ser exclusivos ou similares aos de outros modelos) utilizados pelo leitor durante um ato de leitura, ou seja, no processamento de um texto.

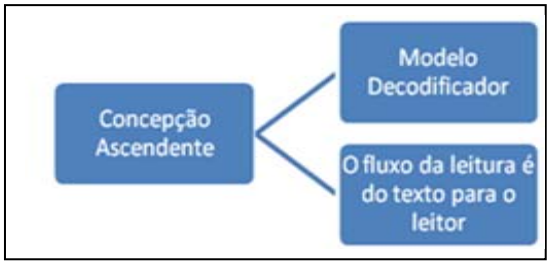
De acordo com a perspectiva de SILVEIRA (2005) um modelo de leitura pode ser conceituado como uma tentativa de explicação dos processos mentais (cognitivos e linguísticos) que ocorrem quando o indivíduo está engajado no ato de ler.

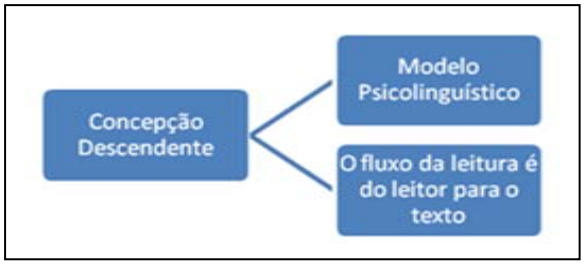
A busca pela caracterização dos modelos de leitura constitui um dos primeiros passos para que seja feita uma abordagem mais científica do ato de ler, já que o objetivo é compreender o que se passa na mente do sujeito quando ele está efetivamente lendo um texto escrito.

Em estudos realizados em 1960, dois modelos concebiam a leitura do ponto de vista do processamento mental, pressupondo uma orientação ascendente ou descendente desse processamento.

No *processamento ascendente* ou *bottom up,* o leitor utilizaria estratégias que partiam dos insumos oriundos da informação visual (informação gráfica – palavras ou grupo de palavras) para posteriormente examinar a informação e integrá-la à totalidade da frase para chegar ao significado e a compreensão em um processo mais elevado.

No *processamento descendente* ou *top down,* o leitor, através da ativação de seus conhecimentos prévios seria capaz de atribuir significado ao que lê quando o conteúdo do texto em questão lhe fosse familiar.





A seguir apresentaremos alguns modelos de leitura através das perspectivas de Goodman, Smith, Gough e Leffa.

2.1.1 Modelo de GOODMAN - A leitura é como um jogo psicolinguístico de adivinhações

> "A leitura é uma conduta inteligente e o cérebro é o centro da atividade humana e do processamento da informação.

Goodman foi considerado um pioneiro ao refutar a crença até então vigente de que ler era resultado da identificação e agrupamento de letras para conseguir extrair significados do texto.

Nas palavras de GOODMAN [3]:

> A leitura é um jogo psicolinguístico de adivinhações. Ela envolve uma interação entre o pensamento e a linguagem. A leitura eficiente não resulta de uma percepção exata e da identificação de todos os elementos, mas da habilidade de selecionar poucas, porém produtivas pistas necessárias para dar solução correta à adivinhação desde a primeira tentativa. A habilidade de antecipar o que ainda não foi lido é vital na leitura, assim como a habilidade de antecipar o que não foi ouvido é vital para a compreensão oral.

O modelo proposto por Goodman defende a universalidade da leitura, afirmando que há um único processo de leitura para qualquer língua e para qualquer tipo de texto. Partindo desses pressupostos, ele afirma que

> este único processo de leitura deve ser suficientemente flexível para permitir diferenças nas estruturas das línguas que não apresentam a mesma ortografia, nas características dos diferentes tipos de textos, e na capacidade e propósitos dos leitores.

Para ele a leitura é um processo cíclico que se inicia com um ciclo ótico, passa pelo ciclo perceptual e gramatical, e pode terminar com um ciclo de significados ou progredir para outros ciclos à medida que a leitura for fluindo.

O autor compreende a leitura como um processo ativo, e por isso o termo decodificação recebe uma significação ampliada em seu modelo. Para ele decodificar é passar do estímulo visual para o significado. Diferentemente de outros autores que entendem como decodificação a passagem do *input* gráfico para o *input* fonético, o que ele denominou de *recodificação.*

Outra grande contribuição do modelo proposto por Goodman foi o estudo das estratégias utilizadas pelos leitores para a compreensão do texto. De acordo com suas pesquisas, essas estratégias se modificam e se desenvolvem durante as atividades de leitura.

---

[3] Apud SILVEIRA, Maria Inez Matoso. Modelos teóricos e estratégias de leitura Maceió: EDUFAL, 2005.

Destacamos algumas estratégias de leitura apresentadas no modelo de Goodman:

a) *Predição*- Capacidade de o leitor de antecipar-se ao texto à medida que vai processando a sua compreensão.
b) *Seleção*- Habilidade de selecionar apenas os elementos ou índices que são relevantes à sua compreensão e ao propósito de leitura.
c) *Inferência*- Capacidade do leitor de completar a informação fazendo uso da sua competência linguística, do seu conhecimento conceptual e de seus esquemas mentais.
d) *Confirmação*- Habilidade de verificar se as predições feitas durante a leitura estão certas ou se precisam ser reformuladas.

2.1.2 Modelo de SMITH – A leitura eficaz depende mais da informação não-visual do que da informação visual.

> "O esforço para ler através da decodificação é amplamente fútil e desnecessário."

Frank Smith não chegou a elaborar exatamente um modelo de leitura, suas pesquisas tinham como objetivo descrever os processos cognitivos e linguísticos inerentes ao ato de ler.

Para Smith a ênfase exagerada nos processos ascendentes de leitura seria improdutiva e suas obras influenciaram alguns pesquisadores da área da alfabetização ao afirmar que

> as crianças só podem aprender a ler através de materiais e atividades que façam sentido para elas, materiais esses que elas possam relacionar ao que elas já sabem ou querem saber.(...) Esperar que as crianças aprendam através de textos que não lhes sejam significativos é o método mais fácil de tornar a leitura impossível- e infelizmente esse é o método mais difundido. [4]

Para o autor o uso de textos artificiais (os chamados textos para aprender a ler) acaba se tornando um fator altamente desestimulante e prejudicial para o processo de aquisição da leitura.

Smith argumenta sobre o papel do professor como estimulador e da importância da sua intervenção para que o aprendizado dos alunos seja significativo, ou seja, para ele é extremamente relevante que as crianças estabeleçam contato o mais breve possível com material impresso diversificado e adequado á sua faixa etária e não somente com exercícios e lições.

[4] Ibidem.

De acordo com a perspectiva elaborada por Smith um leitor proficiente é aquele capaz de combinar informação não-visual com informação visual na leitura de um determinado texto. Essa mescla de informações confere ritmo e flexibilidade à leitura. O autor parte do pressuposto de que não é necessário que o leitor compreenda tudo em um texto e afirma que um bom leitor é capaz de saltar palavras desconhecidas sem que sua compreensão ou propósitos de leitura sejam afetados.

2.1.3 Modelo de GOUGH - A leitura é como um processamento serial

> "Um texto é processado desde o momento em que o olho cai sobre as palavras até o momento em que o significado é derivado do input visual."

O modelo proposto por Gough assemelha-se bastante aos modelos ascendentes de leitura por enfatizar que todas as letras são consideradas pelo leitor até que ele identifique a palavra e a partir dela possa chegar ao significado.

Para Gough um leitor é essencialmente um decodificador que depende fundamentalmente das informações visuais.

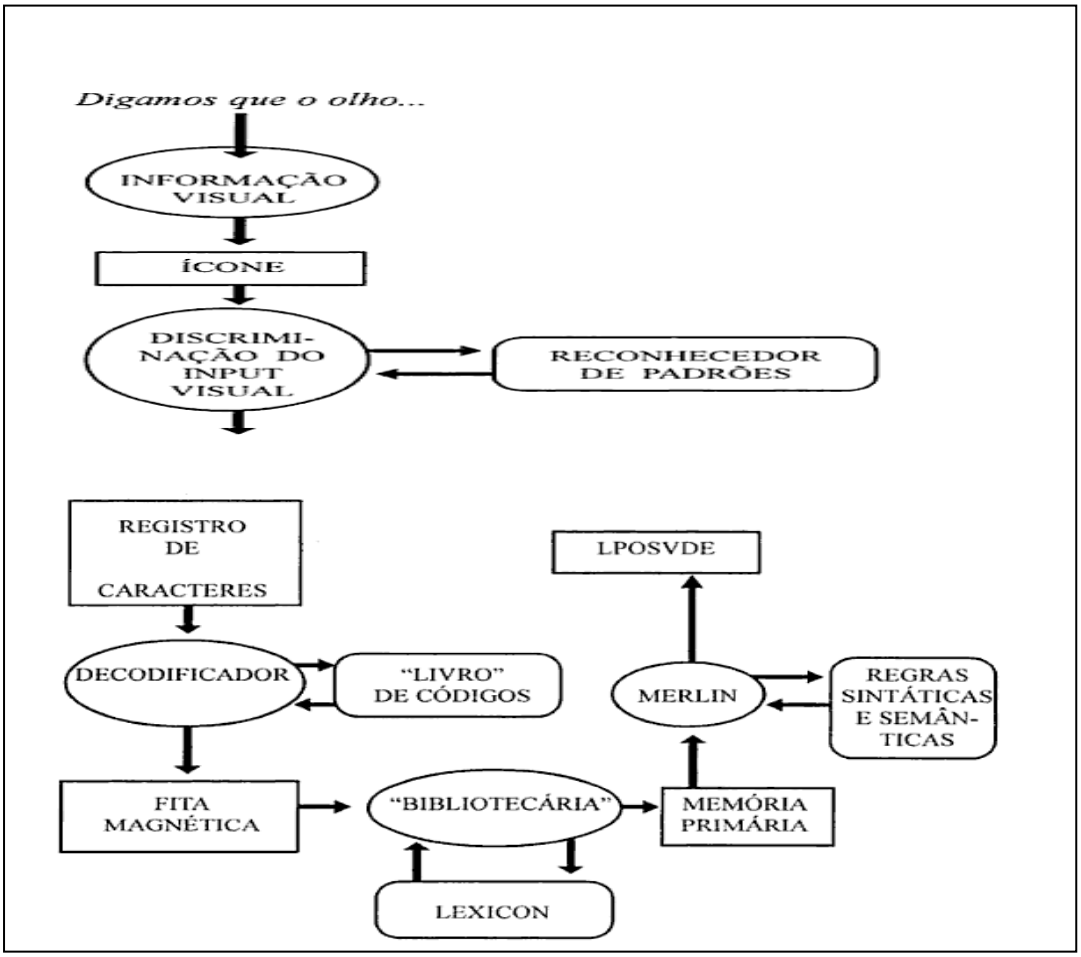
Gough postula que

> o leitor não é um adivinhador.Externamente, ele parece ir do input visual diretamente para o significado, como se fosse num passe de mágica.Mas eu afirmo que tudo isso é ilusão, pois o leitor na realidade caminha pela sentença, letra por letra, palavra por palavra.Pode ser até que ele não faça isso, mas, para mostrar que não o faz, é preciso demonstrar qual é o seu truque.

Segundo o modelo após o mapeamento e decodificação, a representação fonética é gravada no que ele denomina "fita magnética" e tem início a busca lexical através de uma "bibliotecária" que procura no arquivo lexical o significado da palavra. Os itens lexicais estariam guardados na chamada memória primária que processaria esses itens juntamente com a informação fonética e semântica até que toda a cadeia de itens possa ser entendida. Para a compreensão em nível de sentença, entra em funcionamento o dispositivo que revela a estrutura profunda fazendo uso das regras sintáticas e semânticas, denominado MERLIN. Assim que ocorre o processamento, ou seja, a compreensão sentença ela segue para o LPOSVDE ("Lugar para Onde a Sentença Vai Depois de Entendida"). Terminado estes processamentos em série, novos itens podem entrar no sistema e seguir sucessivamente as mesmas fases.

A figura abaixa representa o modelo de leitura proposto por Gough.

Figura 1 – Modelo Serial de Gough[5]



Nessa concepção a leitura acaba se tornando fruto de uma atividade mecânica ao não considerar a importância dos esquemas linguístico-cognitivos e da interação. O leitor é enquadrado dentro de um estereótipo passivo e altamente dependente da informação visual.

[5] LPOSVDE- ("Lugar para Onde a Sentença Vai Depois de Entendida").
MERLIN- Mecanismo que busca as regras sintáticas
In: SILVEIRA, Maria Inez Matoso. Modelos teóricos e estratégias de leitura Maceió: EDUFAL, 2005.

2.1.4 Modelo de LEFFA – Ler é interagir com o texto

> "Leitor e texto podem ser representados como duas engrenagens. Quanto melhor o encaixe entre um e outro, melhor a compreensão do texto."

Para Vilson Leffa conceituar leitura como um processo de extração de significado no qual a ênfase recai sobre o texto (processamento ascendente) ou como processo de atribuição de significado na qual a ênfase recai sobre o leitor (processamento descendente) pode gerar uma série de problemas. Para o autor a leitura resulta de um processo complexo no qual o foco não pode estar fixo em um único componente e por isso ele tentou estabelecer uma relação conciliatória entre os dois modelos e outras condições importantes ao processo de leitura que não receberam a devida importância como, por exemplo, a interação.

Leffa argumenta que

> na verdade, não basta nem mesmo somar as contribuições do leitor e do texto. É preciso considerar também um terceiro elemento: o que acontece quando o leitor e texto se encontram. Para compreender o ato de leitura temos que considerar então (a) o papel do leitor, (b) o papel do texto e (c) o processo de interação entre o leitor e o texto. (p.17)

Podemos depreender que para que ocorra a compreensão é necessário que haja uma simbiose entre os elementos: texto e leitor somados à interação.

Destaca-se na pesquisa desenvolvida por Leffa a importância atribuída aos objetivos de leitura, ou seja, a intencionalidade que deve motivar o ato de ler.

Para Leffa,

> o leitor precisa possuir, além das competências fundamentais para o ato de leitura, a intenção de ler. Essa intenção pode ser caracterizada como uma necessidade que precisa ser satisfeita, a busca de um equilíbrio interno ou a tentativa de colimação de um determinado objetivo em relação a um determinado texto. Essa intencionalidade é característica exclusiva do ser humano. (...) Satisfeita essa condição básica de intencionalidade, inicia-se o processo complexo de interação entre leitor e texto. (p.17)

Nessa perspectiva a leitura é um processo que engloba outros múltiplos processos, que podem ocorrer de forma simultânea ou sequencial, envolvendo desde as habilidades mais elementares até as habilidades encontradas nos níveis mais elevados da cognição.

Em suas pesquisas Leffa também deixou claro que a compreensão de um texto não pode depender exclusivamente dos processos de decodificação.

O autor conclui que quanto mais próximo estiver o leitor do texto, menos apreenderá do texto; quanto mais se afastar mais perceberá. A leitura muito próxima do texto impede a visão do todo e deixa de ser leitura no sentido pleno da palavra.

Na concepção de leitura proposta por Leffa alguns conhecimentos que podem e devem ser acionados pelo leitor durante uma atividade de leitura, dentre os quais se destacam:

a) Conhecimento ortográfico- é aquele que permite reconhecer os traços distintivos de cada letra e as combinações silábicas possíveis.
b) Conhecimento lexical- permite organizar os dados linguísticos e reuni-los em unidades viáveis.
c) Conhecimento sintático- organiza as palavras em categorias gramaticais específicas.
d) Conhecimento semântico- informa que acepção deve ser atribuída a uma palavra em um contexto determinado.

Os conhecimentos assinalados por Leffa interagem de modo simultâneo, de modo que o leitor não dependa de todas as informações dadas no texto e também para que quando as informações não estejam totalmente disponíveis nele sua compreensão do todo não seja comprometida.

Nas palavras de Leffa uma das características principais da interação no processo leitor é a possibilidade que o leitor tem de dispensar uma informação de um determinado nível e substituí-la por outra de determinado nível.

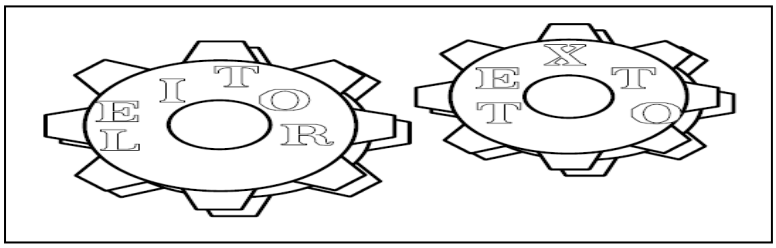
A leitura segundo o autor implica uma correspondência entre os conhecimentos prévios do leitor e os dados ou pistas que serão fornecidos pelo texto.

Leffa afirma que

> Leitor e texto são como duas engrenagens correndo uma dentro da outra; onde faltar encaixe nas engrenagens leitor e texto se separam e ficam rodando soltos. Quando isso acontece, o leitor fluente, via de regra, recua no texto, retomando-o num ponto anterior e fazendo uma nova tentativa. Se for bem sucedido, há um novo engate e a leitura prossegue. (p.22)

A figura 2 representa a concepção de interatividade entre leitor e texto elaborada por Leffa.

Figura 2 – Interação Texto e Leitor (Leffa).[6]



[6]In: LEFFA,V.J.Aspectos da leitura.Porto Alegre:Sagra-Luzzato,1996.

2.2 **As estratégias de leitura**

O conceito de estratégias de leitura é oriundo das técnicas de leitura instrumental em língua estrangeira, mas pode perfeitamente ser aplicado de forma produtiva nas aulas de Língua Portuguesa, especialmente nos primeiro segmento do ensino fundamental.

Um ponto que precisa ser discutido é que a leitura praticada nas escolas pouco tem contribuído para o desenvolvimento de um aluno-leitor, geralmente as atividades de leitura realizadas ficam restritas às avaliações ou ao preenchimento de questionários sobre livros selecionados pelos professores ou equipe pedagógica no início do ano letivo.

O ensino das estratégias de leitura pelo professor ainda ocorre de forma muito intuitiva; não há um ensino explícito desses recursos que podem auxiliar os alunos na compreensão do que lêem.

De acordo com SILVEIRA (2005) as estratégias de leitura são operações mentais que o leitor realiza ao lidar com a informação visual, integrando-a de forma interativa aos outros tipos de conhecimento, na tentativa de atribuir sentido ao texto.

Uma das diferenças observadas entre um leitor imaturo e um leitor considerado proficiente está justamente no uso adequado que o segundo faz das estratégias de leitura, através da seleção consciente dos mecanismos necessários para compreender o material que lê.

Uma estratégia de leitura pode ser definida como um esquema para obter, avaliar e utilizar uma informação e faz-se extremamente necessário que os alunos desenvolvam tais estratégias de modo que possam trabalhar com o texto construindo o seu significado.

As estratégias de leitura estão classificadas em:

a) *Estratégias cognitivas* – são as operações inconscientes do leitor, ações que ele realiza para atingir um objetivo de leitura sem estar ciente dele.
b) *Estratégias metacognitivas* – são as operações realizadas com algum objetivo em mente, sobre as quais há controle consciente.

Ao utilizar as estratégias cognitivas o processamento é realizado de forma automática, não há por parte do leitor uma reflexão sobre como ele realiza as operações cognitivas. As estratégias cognitivas encontram suporte no conhecimento das regras gramaticais, sintáticas e semânticas da gramática internalizada.

O uso das estratégias metacognitivas reflete a capacidade de monitorar a própria compreensão e a habilidade de selecionar os mecanismos ou medidas que são adequadas para chegar à compreensão.

Diversas estratégias são empregadas na leitura de um texto para que se possa chegar à compreensão, por tal razão não é recomendável selecionar uma ou outra estratégia e apresentá-la como fórmula ou chave de leitura.

LEFFA (2006) destaca as seguintes estratégias metacognitivas:

- Definição do objetivo de uma determinada leitura;
- Identificação dos segmentos mais e menos importantes de um texto;
- Distribuição e concentração da atenção nos segmentos considerados como os mais importantes do texto;
- Avaliação da qualidade da compreensão obtida sobre o que está sendo lido;
- Avaliação se os objetivos de leitura estão sendo alcançados;
- Determinação de medidas corretivas para corrigir falhas na compreensão;
- Estabelecer, manter e/ou corrigir os rumos da leitura.

Para Isabel Solé (1998) as estratégias de leitura são ferramentas necessárias para o desenvolvimento da leitura proficiente e para que o aluno possa adquirir tais ferramentas faz-se necessário que o professor integre seu ensino às atividades significativas de leitura.

A atividade de leitura pressupõe certa autonomia por parte do leitor e, portanto, o professor deve orientar os alunos. É preciso aprender e ensinar a ler na escola.

SOLÉ (1998) destaca algumas estratégias de leitura que podem ser adotadas pelos professores antes, durante e depois do trabalho com o texto.

a) Estratégias de compreensão leitora para antes da leitura:
   - Levantamento do conhecimento prévio sobre o assunto.
   - Antecipação do tema ou idéia principal a partir de elementos paratextuais (título, subtítulo, imagens).
   - Expectativas em função do suporte no qual se encontra o material de leitura.
   - Expectativas em função da formatação do gênero.

b) Estratégias de compreensão para serem trabalhadas durante a leitura:
   - Confirmação, rejeição ou retificação das antecipações ou expectativas desenvolvidas antes da leitura.
   - Localização ou construção do tema ou idéia central.

- Esclarecimento sobre o significado de palavras desconhecidas através do uso do dicionário ou a partir de inferências.
- Formulação de conclusões com base em informações implícitas no texto ou em outras leituras, experiências, crenças, valores.
- Formulação de hipóteses a respeito da sequência do enredo.
- Identificação de palavras-chave.
- Busca de informações complementares.
- Construção do sentido global do texto.
- Identificação de pistas que podem evidenciar o posicionamento do autor.
- Estabelecimento da relação entre as novas informações encontradas e o conhecimento prévio.
- Identificação de relação e referências a outros textos.

c) Estratégias de compreensão para serem trabalhadas após a leitura:

- Construção do resumo do texto.
- Troca de impressões sobre o material lido.
- Relacionamento das informações para confirmar as conclusões.
- Avaliação das informações obtidas no texto.
- Avaliação crítica do texto.

2.3 **A compreensão leitora**

A compreensão leitora é o resultado da interação entre o texto - que deve ter uma estrutura lógica e coerência de conteúdo- e o leitor – que deve realiza um esforço cognitivo para atribuir sentido ao que lê.

De acordo com CABRAL (1986) o processo de leitura passa por quatro etapas: decodificação, compreensão, interpretação e retenção.

1) Decodificação - resulta do reconhecimento dos símbolos escritos e da sua ligação com os significados.
2) Compreensão – ocorre quando o leitor capta a temática do texto e suas ideias principais.
3) Interpretação – momento em que o leitor faz julgamentos sobre o que lê.
4) Retenção – etapa na qual o leitor absorve o que compreendeu ou interpretou sobre o texto.

O significado de um texto vai sendo construído à medida que o leitor vai fazendo inferências, ativando seus conhecimentos prévios ou fazendo uso de informações fornecidas pelo autor, portanto há uma estreita relação entre o que leitor lê e o que ele traz para o texto.

O leitor considerado eficiente atua como reconstrutor da mensagem lida utilizando-se para isso de *estratégias cognitivas* (comportamentos automáticos e inconscientes que estão relacionados a capacidade de interpretar sintaticamente as frases) e das *estratégias metacognitivas* (comportamentos conscientes que se encarregam de estabelecer um objetivo explícito para a leitura e da monitoração da compreensão para o alcance desse objetivo).

Para o desenvolvimento da compreensão leitora três aspectos fundamentais precisam ser considerados no trabalho com leitura: os comportamentos leitores, os procedimentos de leitura e as habilidades de leitura.

Os comportamentos leitores referem-se àqueles aspectos que dizem respeito à relação do sujeito com os outros leitores e com os valores construídos em relação ao ato de leitura. São exemplos de comportamentos leitores:

a) procurar materiais de leitura com regularidade;
b) recomendar livros ou outros materiais de leitura;
c) ler trechos preferidos para colegas;
d) socializar os critérios de escolha de determinado material de leitura;
e) trocar informações ou opiniões sobre as interpretações geradas por uma atividade de leitura.

Os procedimentos de leitura podem ser entendidos como o conjunto de práticas ou rituais desenvolvidos durante uma atividade de leitura. São exemplos de procedimentos de leitura:

a) escanear o material de leitura (jornal, livro, revista) para encontrar os textos de interesse;
b) sublinhar ou usar canetas marcadoras para ressaltar informações que considera relevantes;
c) reler um fragmento anterior para auxiliar a compreensão;
d) adequar a modalidade de leitura aos propósitos de leitura previamente definidos.

As habilidades de leitura envolvem capacidades de natureza cognitiva e linguístico-discursiva mobilizadas pelo sujeito no processo de reconstrução de sentido de um texto. As habilidades de leitura podem ser agrupadas em três categorias:

a) Decodificação – as atividades de leitura que requerem o uso dessa capacidade levam em conta que o leitor pode compreender o que lê porque tem a capacidade de decodificar o texto completamente.
b) Compreensão – o texto apresenta lacunas a serem preenchidas pelo leitor com o seu conhecimento de mundo. Para essa capacidade ser colocada em uso é preciso saber ler o mundo, atribuindo-lhe sentidos.
c) Apreciação e réplica – faz com que o leitor perceba o funcionamento ideológico dos vários tipos de discurso, além de fazê-lo consciente de que a linguagem é uma forma de atuar, intervir e influenciar o comportamento do outro.

De acordo com Antunes (2007) vários conhecimentos são mobilizados durante uma atividade de leitura para que se possa alcançar a compreensão do texto. Abordaremos esses conhecimentos no próximo tópico.

2.4 **Conhecimentos necessários ao processo leitor**

Sabemos que o conhecimento de Gramática não é pré-requisito para ser um leitor/produtor textual proficiente e que Língua e Gramática não significam a mesma coisa. Na atividade comunicativa, os usuários da Língua se utilizam de diversos conhecimentos que compõem a competência comunicativa e preparam o aluno para o engajamento discursivo.
Alguns desses conhecimentos que tornam possível o processo de (re)construção de significados, são assinalados por ANTUNES (2007):

O *conhecimento sistêmico* engloba os diferentes níveis da organização lingüística: os conhecimentos léxico-semânticos, morfológicos, sintáticos e os fonético-fonológicos, possibilitando as pessoas, na produção de enunciados, fazer escolhas gramaticalmente adequadas ou com enunciados que se apóiem no nível sistêmico da língua.

O *conhecimento da organização textual* ou *dos recursos de textualização* é o conhecimento que as pessoas utilizam para organizar a informação em textos orais e escritos, englobados nas *rotinas interacionais*[7]. Quanto à sua organização discursiva, os textos orais e escritos se classificam em: narrativos, descritivos e argumentativos. Esses tipos básicos são utilizados na organização de gêneros textuais diversos, com funções variadas na prática social: textos literários, textos pedagógicos, textos científicos, textos epistolares, textos

[7] Rotinas interacionais referem-se a convenções sobre a organização da informação em textos orais e escritos que as pessoas utilizam ao se envolverem na negociação do significado. (PCNS)

publicitários, entrevistas e debates etc. e, de acordo com o objetivo a ser alcançado, o aluno será capaz de escolher e adequar o texto as suas necessidades comunicativas.

O *conhecimento das normas sociais de uso da língua* é o conhecimento relativo às normas sociais que regulam o comportamento das pessoas nas situações de interação verbal, ou seja, qualquer atividade de linguagem é uma atividade socialmente normatizada e por isso regulada, afinal ninguém fala o que quer, como quer e em qualquer lugar, existe em toda sociedade um conjunto de "regras" ou "normas" que determinam o que falar, em que situações falar, como e para quem falar.

O *conhecimento de mundo ou do real,* e talvez seja este o que menos a escola tem dado importância é de extrema relevância no desenvolvimento da competência comunicativa, entre outras. Nós falamos para estabelecer relação entre nós e o outro e entre nós e o mundo no qual estamos inseridos. O conhecimento de mundo refere-se ao conhecimento geral que as pessoas têm sobre as coisas e foi adquirido antes mesmo do ingresso na escola, são seus pré-conhecimentos, que ficam armazenados em sua memória e vão sendo construídos ao longo de suas vidas como reflexos das experiências vivenciadas.

A ausência do conhecimento de mundo para o aluno de Língua Portuguesa pode representar uma dificuldade em seu engajamento discursivo, principalmente se ele não dominar o conhecimento sistêmico para interagir de forma oral ou escrita no contexto em que estiver inserido e não é recomendável incluir o aluno em práticas que não sejam motivadoras e significativas para a sua participação discursiva.

É o conhecimento de mundo juntamente com o desenvolvimento do conhecimento sistêmico, que colabora para o aperfeiçoamento da competência comunicativa ao expor aos alunos outras visões de mundo e outros modos de viver e atuar social e politicamente oferecendo a possibilidade de reconhecer outras experiências como válidas.

2.5 **Metodologias e propostas de avaliação de leitura**

O ato de leitura deve ser compreendido como um processo no qual a interpretação não depende somente do que está impresso, mas também das hipóteses levantadas pelo leitor através de seus conhecimentos prévios e do estabelecimento de conexões intertextuais que possam contribuir para a compreensão do texto.

Nas pesquisas para avaliação da compreensão leitora um procedimento muito utilizado foi o Teste de Cloze também chamado de teste de lacunas.

A técnica denominada Cloze foi proposta por Taylor (1953). O procedimento consiste na seleção de um texto com aproximadamente 200 vocábulos e a cada quatro vocábulos o quinto é omitido de modo que possa ser estabelecido o diagnóstico da compreensão. Os participantes do teste devem preencher a lacuna com a palavra que julgarem mais adequada para que a informação torne-se coerente e possa ser compreendida.Os resultados (denominados *escores*) são obtidos através da soma dos números de lacunas preenchidas adequadamente.

Um aspecto muito importante de uma pesquisa de avaliação da compreensão leitora é a sua capacidade de atribuir significado aos resultados obtidos. No Teste de Cloze os resultados podem ser interpretados através de três procedimentos:

a) Referência à norma - confere significado. Os resultados (escores obtidos) por um sujeito poderão ser comparados com escores obtidos por um grupo de referência (também chamado de grupo normativo) e indicar a posição relativa desse escore obtido frente ao grupo.
b) Referência ao conteúdo – é utilizada quando um conjunto de problemas presentes no instrumento pode ser considerada uma amostra representativa dos problemas de um determinado conteúdo ou domínio. Em condições de pesquisa são interpretados os escores das tarefas (amostra) como forma de estabelecer uma estimativa do escore que o sujeito obteria ao respondera todos os problemas daquele determinado domínio.
c) Referência ao critério – é utilizada quando se deseja conferir significado ao escore relacionando-o a alguma outra medida que se deseja prever, denominada critério externo.

Os resultados dos escores dos testes de Cloze costumam ser conferidos seguindo o procedimento de referência ao critério.

Bormuth (1968) acrescentou suas contribuições à metodologia proposta por Taylor ao elaborar parâmetros para a análise do desempenho dos sujeitos através do estabelecimento de três níveis de leitura denominados: nível de frustração, nível instrucional e nível independente.

O nível de frustração corresponde ao percentual de acerto de até 44% do total do texto, o que equivale dizer que o leitor conseguiu extrair pouquíssimas informações e

consequentemente teve a compreensão prejudicada. O nível instrucional compreende os percentuais de acerto entre 44% a 57% do texto, evidenciando nessa faixa a compreensão da leitura foi razoável, mas indica que ainda há a necessidade de auxílio (do professor, de um dicionário entre outros). O nível independente corresponde a um percentual de acerto acima de 57%, o que permite afirmar que o leitor possui uma autonomia de compreensão.

Apesar de se mostrar bastante do ponto de vista da facilidade de elaboração, aplicação, correção, o teste de Cloze apresenta como entrave a dificuldade na comparação dos resultados obtidos. No teste de Cloze a proporção de erros e acertos não depende simplesmente das habilidades dos participantes examinados, mas também das dificuldades das lacunas criadas, podemos afirmar que duas proporções de acertos iguais em testes de Cloze nos quais as lacunas apresentem graus de dificuldades diferentes não podem significar que os mesmos níveis de leitura tenham sido alcançados nem mesmo poderão ser diretamente comparados. Essa limitação do teste de Cloze impulsionou o desenvolvimento de um novo modelo metodológico denominado Teoria de Resposta ao Item- TRI.

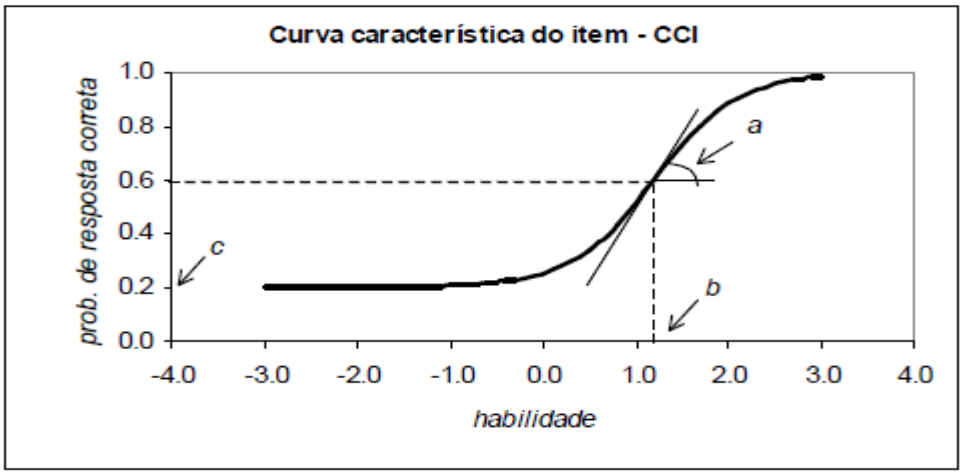
A TRI é um conjunto de modelos matemáticos que procuram representar a probabilidade de um indivíduo fornecer uma dada resposta em função de parâmetros definidos para um item e de suas habilidades. Quanto maior a habilidade do sujeito maior será a probabilidade de acertos no item. A Teoria de Resposta ao Item vem sendo largamente utilizada na área de avaliação educacional por permitir a comparação de resultados obtidos por diferentes populações.

Faz-se necessário a definição dos conceitos de grupo e população. Utiliza-se grupo para definir um único grupo de respondentes, uma amostra retirada de uma população. População pode ser entendida como o conjunto de dois ou mais grupos de respondentes, ou seja, conjuntos distintos de indivíduos. Tomemos como exemplo o objeto deste trabalho: a Prova Brasil, os alunos do 5º ano de escolaridade formam um grupo, mas fazem parte de uma população que é avaliada, a dos alunos do ensino fundamental.

Na Prova Brasil a TRI adota um modelo logístico que utiliza três parâmetros: de discriminação, de dificuldade e de controle do acerto casual. O parâmetro de dificuldade representa a proficiência mínima que o respondente deve possuir para que sua probabilidade de acertos seja alta, ou seja, a proficiência do item. O parâmetro de discriminação deve ser um valor mínimo de modo a garantir que respondentes com diferentes níveis de proficiência tenham probabilidades diferentes de acerto.

Por se tratar de um modelo matemático a TRI utiliza a curva característica do item, que indica a probabilidade de acerto em função das habilidades dos indivíduos que respondem o item e da dificuldade apresentada no problema. Esse modelo utilizado permite a inclusão de outras características como, por exemplo, a possibilidade de acerto ao acaso, denominada de *guessing*.

Figura 3- Exemplo de uma Curva Característica do Item – CCI[8]



O parâmetro b representa a habilidade necessária para uma probabilidade de acerto igual a (1 + c). O parâmetro c representa a probabilidade de um indivíduo responder corretamente o item. O parâmetro a representa a proporção entre a probabilidade de resposta correta que será fornecida e a habilidade do indivíduo.

Em uma situação de avaliação que utilize a metodologia da TRI são aplicados um conjunto de itens previamente calibrados (com parâmetros conhecidos definidos para a verificação de uma determinada habilidade).Após a aplicação e a correção das respostas serão obtidas duas informações: a probabilidade de acertos e erros nos itens aplicados e as dificuldades dos itens (que foram antecipadamente previstas nos estudos e fases de calibração dos itens).

A atribuição de escores é feita através da comparação do perfil de acertos de um indivíduo com a dificuldade dos problemas dos itens respondidos, para a atribuição de um valor numérico denominado *theta*. O *theta* tem como função reproduzir de forma mais fiel o perfil de acertos, encontrando para tal o valor da habilidade que melhor condiz com o padrão observado nas respostas, levando em consideração a dificuldade dos itens.

[8] ANDRADE, D.F,TAVARES,H.R.VALLE,R.C. Teoria da resposta ao item – conceitos e aplicações.SINAPE, 2000.

A metodologia da TRI superou o entrave que ocorria no teste de Cloze: a dificuldade de comparar os resultados já que os itens não recebiam pesos diferenciados de acordo com sua dificuldade. Esse avanço fez com que os resultados se tornassem independentes dos itens que compõem os testes, desde que os itens verificassem uma mesma habilidade.

Graças a essa possibilidade de comparação e interpretação dos escores através da TRI tornou-se possível tecer comentários sobre o desempenho de um indivíduo ou grupo de indivíduos, relacionando-os e caracterizando-o de acordo com seu processamento cognitivo.Dentro dos parâmetros da metodologia uma mesma habilidade pode vir a ser novamente verificada em um nível de proficiência estabelecido como superior.

De acordo com SANTOS et all (2002,p.551)

> A escala comum permite o estabelecimento de significados mais objetivos sobre os quais itens o sujeito terá mais chance de acertar, isto é, aqueles com dificuldade inferior à sua habilidade.Se os diferentes níveis de dificuldade estiverem vinculados a uma definição das operações cognitivas envolvidas ou do conteúdo da tarefa, as informações obtidas na avaliação se tornam qualitativamente mais refinadas.
> Em síntese, como o escore indica em quais itens a pessoa teve mais sucesso e simultaneamente teoria cognitiva explica por que os itens são difíceis, pode-se generalizar as explicações cognitivas ao desempenho dos sujeitos.

2.6 **Por uma avaliação autêntica da competência leitora**

Para serem consideradas autênticas as práticas e as avaliações de leitura praticadas nas escolas incluindo aquelas subsidiadas pelos governos deveriam considerar as funções sociais da leitura e da escrita e as dimensões que ambas assumem na vida social do indivíduo.

As pessoas não lêem unicamente para obter um bom resultado em provas ou exames, elas lêem para ficarem informadas sobre o que acontece ao seu redor e no mundo, lêem por lazer, para ampliar conhecimentos, para atingir determinados objetivos profissionais e ou acadêmicos entre outros.

Uma avaliação autêntica da competência leitora deveria englobar três aspectos fundamentais: os comportamentos leitores, as habilidades de leitura dos alunos e os procedimentos ou estratégias de leitura utilizados. Esses três aspectos precisam estar articulados com as práticas de ensino das quais o aluno participa, desse forma a escola contribuirá de forma mais efetiva para a construção ou mesmo para o refinamento da proficiência leitora dos alunos.

3 BREVE CONTRIBUIÇÃO DOS ESTUDOS SOBRE OS GÊNEROS TEXTUAIS

Os gêneros textuais estão presentes na vida cultural e social de todos os indivíduos colaborando com a organização dos eventos comunicativos do cotidiano. Segundo Luiz Antônio Marcuschi "São entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa".[9]

As práticas de leitura e escrita são extremamente importantes para o desenvolvimento da cidadania e exercício profissional nas sociedades letradas. São práticas essenciais para o processo ensino-aprendizagem, pois permitem a circulação do saber e a internalização do conhecimento.

Leitura e escrita são habilidades que possibilitam a participação em um mundo mediado por uma vasta gama de discursos que se materializam em gêneros textuais diversificados e torna-se cada vez mais necessário que nossos alunos dominem os usos e funções desses gêneros, sabendo adequá-los aos propósitos comunicativos pretendidos.

As propostas de inserção dos gêneros textuais nas práticas de ensino vêm transformando a dinâmica das aulas de Língua Portuguesa em nosso cenário educacional. Cada vez mais se ressalta a necessidade de se trabalhar a língua em uso, mobilizando os professores para que tragam para a sala de aula o maior número possível de gêneros que circulam na sociedade nas mais diversas esferas comunicativas do cotidiano.

3.1 Algumas contribuições dos estudos sobre gêneros textuais

Observamos uma crescente expansão no surgimento de publicações que tratam de leitura, letramento, gêneros textuais entre outros temas que perpassam as práticas de ensino de Língua Portuguesa.

Em *Estética da Criação Verbal*, (BAKHTIN,2000) já demonstrava para os linguistas e outros estudiosos a importância de se inserir os gêneros textuais nas salas de aula como um excelente recurso para se compreender a linguagem.

---

[9] MARCUSCHI, Luis Antônio. Gêneros Textuais: Definição e Funcionalidade. In: *Gêneros Textuais & ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

O conceito de gênero foi sendo reformulado e este deixou de ser considerado apenas em seus aspectos formais (estruturais ou linguísticos) para ser considerado também dentro de seus aspectos sociocomunicativos e funcionais.

Os gêneros devem ser compreendidos através do papel que exercem nas esferas sociais e analisados dentro do contexto em que são ou foram produzidos.

Uma noção de gênero exclusivamente estruturalista não pode mais atender a demanda que se coloca para os estudos sobre o texto que temos atualmente, nem mesmo colabora para a superação dos desafios encontrados atualmente por professores em melhorar o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos.

Segundo (BRONCKART, 1999) os gêneros devem sem considerados dentro de critérios potenciais: os *psicológicos* que tratam do tipo de ação engajada e dos processos cognitivos mobilizados; os *pragmáticos*, que são as decisões que todo usuário faz ao realizar um ato de produção verbal e os *lingüísticos*; que envolve as decisões tomadas para produzir um texto de forma concreta dentro do conjunto das regras de uso da língua dos usuários envolvidos na situação comunicativa.

O objetivo central dos estudos sobre gêneros textuais não é classificar textos, mas sim analisá-los dentro de sua função sociocomunicativa contribuindo assim com as práticas de ensino.

Os estudos sobre gêneros textuais costumam enfocar suas propriedades sociocognitivas, ou seja, as propriedades funcionais por eles exercidas.

Os gêneros possuem caráter sociocomunicativo, situam-se de maneira concreta em contextos sociais de uso, são regulados por normas definidas pelas diferentes esferas culturais e sociais cujas atividades se representam na linguagem.

Por isso, na análise de um gênero textual, sempre devem ser considerados os componentes sociais, culturais, históricos e cognitivos, pois estes acabam por determiná-los e conferem-lhes o status de entidades concretas.

Bakhtin postula que os enunciados são os produtos das atividades humanas refletindo as finalidades e condições das esferas sociais em que são produzidos, fato este que acaba por determinar seus conteúdos, estilos e construções composicionais. Tem-se então em cada uma dessas esferas tipos geralmente estáveis de enunciados, denominados por ele então de “gêneros do discurso”. Para ele, a linguagem se situa no interior das relações

sociais mantidas pelos indivíduos, ou seja, é uma prática social, podendo ser considerada como constitutiva do homem.

Mikhail Bakhtin já sinalizava para uma constante mutação dos gêneros, pois para ele certos gêneros não desapareciam, mas sim davam origem a formas discursivas novas. Ele tratava da "transmutação" dos gêneros e também da assimilação de um gênero por outro o que originava novos gêneros.

Convém ressaltar que não são as novas tecnologias, especialmente as que facilitam o campo da comunicação que originaram os novos gêneros textuais, dentre os quais podemos citar como exemplos o email, o chat, as salas de aula virtuais etc. Esses novos gêneros surgiram em decorrência da intensidade dos usos que fazemos dessas novas tecnologias em nossas atividades comunicativas cotidianas, ou seja, os grandes suportes tecnológicos como rádio, TV e atualmente a internet, propiciam o surgimento e a criação de gêneros novos, que em determinadas circunstâncias acabam recebendo características bastante específicas.

3.2 **Tipos e gêneros textuais**

Nossa realidade educacional demonstra uma grande contradição: se os objetivos de ensino dos nossos Parâmetros Curriculares prevêem a formação de leitores eficientes e usuários competentes da escrita por que o que observamos é um número cada vez maior de alunos com pouca ou nenhuma proficiência em sua própria língua. Este fato coloca nosso país nas últimas posições das pesquisas sobre avaliação em leitura e escrita feita por órgãos internacionais, além de apontar para um lento avanço do desenvolvimento social do país.

Como propõem os Parâmetros Curriculares Nacionais- PCNs, a escola precisa expandir seus horizontes e se abrir para a pluralidade de linguagens veiculadas nos diferentes contextos sociais com o objetivo de desenvolver as habilidades de produção e compreensão de mensagens, ou seja, o aluno deve ser capaz de enxergar a língua como enunciação, discurso e não somente como uma ferramenta de comunicação que possibilite sua mobilidade social. Interação é a palavra de ordem do momento: o ensino de Língua Portuguesa deve decorrer de uma nova concepção na qual a Língua estabeleça relação com aqueles que a utilizam, com o contexto em que ela é produzida/utilizada e com as condições históricas e sociais nas quais esse processo acontece.

Por mais que procuremos soluções para o problema da leitura e da escrita, estas não virão antes que reflitamos sobre os processos em que elas ocorrem.

Um dos fatores que pode comprometer o trabalho com o texto em sala de aula é o desconhecimento por parte de alguns professores da conceituação de *gênero textual* e *tipo textual,* além de observarmos que ainda há uma forte prevalência do uso de textos literários nas atividades em sala de aula, nos livros didáticos e mesmo nas novas propostas de avaliações.

No intuito de contribuir com a prática pedagógica, trazemos à luz as definições apresentadas em (MARCUSCHI, 2010) em seu artigo "Gêneros textuais: definição e funcionalidade".

> ✓ Usamos a expressão *tipo textual* para designar uma espécie de sequência teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas). Em geral, os *tipos textuais* abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção.
>
> ✓ Usamos a expressão *gênero textual* como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica.

São exemplos de gêneros textuais: carta, bilhete, telefonema, sermão, receita, romance, reportagem, aula expositiva, reunião, notícia, horóscopo, bula de remédio, manual de instruções, outdoor, cardápio, lista de compras, bate-papo virtual, email e mais uma infinidade de gêneros dos quais nos servimos nas mais diversas situações de comunicação.

Utilizamos o quadro proposto por MARCUSCHI (2010):[10]

Tipos Textuais	Gêneros Textuais
1. constructos teóricos definidos por propriedades linguísticas intrínsecas;	1. realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sócio-comunicativas;
2. constituem sequências linguísticas ou sequências de enunciados no interior dos gêneros e não são textos empíricos	2. constituem textos empiricamente realizados cumprindo funções em situações comunicativas;
3. sua nomeação abrange um conjunto limitado de categorias teóricas que são determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas,tempo verbal;	3. sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal,estilo,conteúdo, composição e função;
4. designações teóricas dos tipos:	4. exemplos de gêneros:telefonema,

[10] In: MACHADO, Anna Rachel; DIONISIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora. *Gêneros Textuais & Ensino* – São Paulo: Parábola Editora, 2010.2ª Ed.

narração,argumentação,descrição,exposição e injunção.	sermão,carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, aula expositiva, reunião de condomínio, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversação espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo virtual, etc.

A adoção dos gêneros textuais como objeto de ensino/aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa amplia as condições de sucesso dos nossos alunos. Para que isso aconteça o ensino deve articular os objetos de estudos com as práticas sociais de uso da leitura e da escrita.

Para Schneuwly e Dolz, o gênero é utilizado como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, mais particularmente no ensino da produção de textos orais e escritos. (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p.71)

Os PCNs também argumentam que o ensino de Língua Portuguesa deve estar pautado no texto, entendido como produto da atividade humana social na qual os gêneros se manifestam, pois assim nossos alunos serão capazes de participar de diferentes situações comunicativas.

No quadro 1 apresentamos alguns gêneros textuais e suas características:

Quadro 1 - Gêneros orais e escritos na escola

Aspectos Tipológicos	**Capacidade de Linguagem**	**Domínios sociais de comunicação**	**Exemplos:**
Narrar	Criação de enredo, intriga no domínio verossímil	Literatura Ficcional	• Conto (fantástico, de fadas) • Fábula • Narrativa (de aventura, de ficção, científica) • Romance (policial histórico) • Crônica • Lendas

			• Causos e piadas
Relatar	Representação do discurso de experiências vivenciadas	Memorização das ações humanas e documentação	• Diários • Relatos (de experiências, históricos) • Testemunhos • Biografias • Notícias • Reportagens • Crônicas • Depoimentos • Inventários • Relatórios
Argumentar	Tomadas de posição, sustentação, refutação e negociação.	Discussão de problemas controversos	• Diálogos • Cartas (de reclamação, de petição, de repúdio) • Debate • Editorial • Ensaio • Resenhas • Teses e dissertações • Artigos
Expor	Construção e transmissão de saberes	Apresentação das diferentes formas de saberes através dos textos	• Seminários • Conferências • Verbetes de dicionário • Texto argumentativo • Tomada de notas • Resumos
Instruir e Prescrever	Regulação de comportamentos	Descrição de ações	• Receitas • Instruções (de uso, de montagem) • Regras • Bulas de remédio • Regimentos • Estatutos • Constituições • Manifestos • Avisos • Convocações

3.3 **Texto e contexto**

Segundo nos ensina Moacir Gadotti,

> "aprender a ler e a escrever não implica por si só o desenvolvimento da capacidade de reflexão. Uma leitura não-crítica separa texto e contexto, transformando o texto num discurso abstrato, sem vinculação com a realidade. Ao contrário, ler é pronunciar o mundo, codificá-lo, para, no final, conhecer a si mesmo. "A vinculação entre o ato de ler e a realidade permite que ocorra um processo verdadeiro de conhecimento, transformador do homem e do mundo".[11]

Como podemos depreender, nenhum usuário/falante da língua pode ser analisado de maneira descontextualizada, pois isso significaria que não estamos levando em consideração os papéis que cada indivíduo desempenha no ato comunicativo.

O ensino produtivo de Língua Portuguesa deve ter como eixo norteador o texto, pois ele é o meio no qual as idéias são veiculadas e também é através dele que a comunicação se efetiva. O texto estabelece relação com o contexto na medida em que surgem os questionamentos: Para que falo? Com quem falo? O que falo? e mais especialmente: Como devo falar?

Quem produz um texto o faz porque espera ser lido e, através dessa prática, podemos nos situar no mundo, ampliando nossa consciência e nossos saberes.

As atividades de Leitura e Produção Textual realizadas na escola devem estar articuladas com a realidade dos alunos, com os fatos que acontecem no mundo e as mudanças acarretadas por eles, permitindo a discussão sobre o mundo ao redor. Esse tipo de proposta possui validade no ensino de Língua Portuguesa e contribui para o desenvolvimento de diversas habilidades comunicativas e discursivas.

A escola não pode mais se utilizar do texto como pré-texto ou como recorte, onde as questões trabalhadas se restringem à identificação dos personagens principais, do autor, da moral da história e de outras abordagens que não possuem significação relevante para nossos objetivos nem para nossos alunos.

---

[11] GADOTTI, Moacir. *Convite à leitura de Paulo Freire*. São Paulo: Scipione, 2006, p.63.

4 A AVALIAÇÃO

> A avaliação implica um encontro com outros, com pessoas, e se concretiza em um projeto de melhoramentos que sirva para potencializar os professores por meio do diálogo e da reflexão de sua prática. Entendida assim, não é uma simples metodologia, mas uma filosofia que define aspectos essenciais que se apóiam em uma teoria do sujeito, da escola, da sociedade, dos valores e do conhecimento. (Sobrinho, 2003, p.172)

4.1 **Avaliação: definições e perspectivas**

Avaliar é uma tarefa complexa que não pode ser reduzida à aplicação de provas e atribuição de notas. A avaliação dever ser uma atividade permanente do processo de ensino e aprendizagem. Através dos resultados obtidos, os docentes podem analisar se os objetivos propostos estão sendo alcançados, quais avanços os alunos têm feito e que dificuldades estão encontrando, reorientando seu trabalho com o objetivo de aperfeiçoar o processo.

De acordo com LUCKESI (1994, p.196) [12]a avaliação é uma apreciação qualitativa sobre dados relevantes do processo de ensino e aprendizagem que auxilia o professor a tomar decisões sobre o seu trabalho.

Podemos compreender a avaliação como o componente do processo de ensino e aprendizagem que tem como objetivo verificar e qualificar os resultados obtidos, determinando a correspondência destes com os objetivos propostos, possibilitando a reorientação das atividades e a tomada de decisões.

No contexto educacional, avaliação cumpre ao menos três funções:

- *Diagnóstica*- permite reconhecer dificuldades e progressos dos alunos frente às novas aprendizagens que lhe vão ser propostas, identificando as aprendizagens anteriores necessárias e que deverão servir de base aos novos conhecimentos.
- *Formativa* (ou pedagógico-didática)- analisa se os alunos estão realmente atingindo os objetivos propostos. Possibilita ao professor detecção de entraves ou deficiências e a partir disso possa reformular o trabalho didático.
- *Somativa* (ou de controle)- Confere uma qualificação, que funciona como índice de credibilidade da aprendizagem que é fornecida. Tem como foco a classificação dos alunos ou dos sistemas de ensino no fim de um determinado período de aprendizagem e geralmente apresenta seus resultados em níveis de aproveitamento.

---

[12] In: LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 1994.

Apesar de possuírem especificidades próprias, cada uma dessas dimensões não ocorre de maneira isolada na práxis educativa. Uma série de fatores dentre os quais destacamos: os objetivos de ensino, os processos de aprendizagem, a necessidade de apresentar resultados à população, o estabelecimento de políticas públicas e a distribuição de verbas torna-as interdependentes e pode até mesmo determinar a ênfase que cada dimensão assumirá em períodos distintos.

4.2 **A avaliação sistêmica do ensino**

Iniciou-se, na década de 1980, no Brasil uma discussão sobre os processos de avaliação e suas finalidades, e quais os possíveis mecanismos que poderiam ser adotados em políticas públicas educacionais para a correção do fluxo escolar.

Com essa discussão, a avaliação passou a ser vista como um instrumento capaz de auxiliar o ensino, orientar a aprendizagem, fornecer informações sobre o aluno, o professor, a instituição de ensino e as políticas educacionais, além de servir de instrumento para certificar a capacidade do aluno.

Em larga escala, a avaliação é entendida como instrumento que possibilita uma investigação tanto quantitativa quanto qualitativa.

Na *avaliação quantitativa,* o objetivo do avaliador é julgar baseando-se em um número limitado de parâmetros, os quais são antecipadamente identificados e descritos em termos numéricos (que deverão ser conhecidos por todos os atores). Os resultados são apresentados em termos estatísticos.

Na *avaliação qualitativa,* realiza-se a coleta de informações detalhadas de um número reduzido de atores. A avaliação não fica restrita ao escopo dos parâmetros pré-determinados, busca-se identificar temas que surgem das discussões entre os atores.

4.3 **O Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB**

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) pode ser considerado como a primeira iniciativa brasileira, em âmbito nacional de conhecer em profundidade as características e peculiaridades do nosso sistema educacional, tendo como meta a definição de políticas públicas voltadas para a melhoria da qualidade do ensino.

Para BECKER (2010, p.3)

> O SAEB tornou possível identificar os problemas do ensino e suas diferenças regionais por meio de dados e indicadores que possibilitam uma maior compreensão dos fatores que influenciam o desempenho dos alunos e proporcionou aos agentes educacionais e à sociedade uma visão concreta dos resultados dos processos de ensino e aprendizagem e das condições em que são desenvolvidos.

O SAEB é composto de duas avaliações distintas, porém complementares. A primeira denominada Aneb- [13]Avaliação Nacional da Educação Básica- é realizada por amostragem em escolas das redes públicas e privadas do país, localizadas em áreas rurais e urbanas. É aplicada no 5º e 9º anos de escolaridade e na terceiro ano do ensino médio. Tem foco nas gestões dos sistemas educacionais. Nesse estrato de interesse, os resultados são apresentados para cada região, unidade da federação e o Brasil como um todo.

A segunda denominada Anresc[14]- Avaliação Nacional do rendimento Escolar- é aplicada de forma censitária (as turmas avaliadas devem ter no mínimo 20 alunos) no 5º e 9º anos de escolaridade das escolas públicas das redes municipais, estaduais e federais de áreas urbanas e rurais. Nesse estrato, a avaliação recebe o nome de Prova Brasil e seus resultados são apresentados por escola, por município e por unidade da federação sendo utilizados no cálculo do IDEB.

De acordo com (SOUSA, 2003)

> As avaliações nacionais tanto podem ser um instrumento para que as escolas, gestores e demais profissionais repensem seu trabalho, quanto para se efetuar classificações que pouco contribuem para a melhora da qualidade das escolas.Se a avaliação for concebida apenas como mecanismo de controle ou se for ignorada, seja pelos professores, pelos gestores ou pelos responsáveis pela formação de docentes, pouco contribui para a melhora do ensino.

O Saeb tem como principais objetivos:

- identificar os problemas e as diferenças regionais do ensino;
- produzir informações sobre os fatores do contexto socioeconômico, cultural e escolar que podem influenciar ou comprometer o desempenho dos alunos;
- oferecer subsídios à formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas e programas de intervenção;
- desenvolver competência técnica e científica na área de avaliação educacional, fomentando o intercâmbio entre as instituições educacionais de pesquisa e ensino;

---

[13] Por manter as mesmas características, a Aneb recebe o nome de Saeb em suas divulgações.

[14] A Anresc é mais extensa e detalhada que a Aneb e tem foco em cada unidade escolar. Por seu caráter universal, recebe o nome de Prova Brasil em suas divulgações.

- proporcionar aos agentes educacionais e à sociedade uma visão clara dos resultados dos processos de ensino e aprendizagem e das condições em que serão desenvolvidos.

O quadro 2 apresenta os estratos de interesse utilizados a partir do Saeb 2001.

Quadro 2 – Saeb 2001: Estratos de Interesse

Critério	**Número**	**Descrição**
Série	3	4ª série EF, 8ª série EF, E 3ª série EM
Estado	27	26 Estados e o Distrito Federal.
Rede	3	Estadual, municipal e particular.
Localização	3	Capital e interior, separado em urbano e rural (apenas para a 4ª série do ensino fundamental em 11 Estados).
Tamanho da escola	2	Pequenas (com no máximo 2 turmas da série avaliada) e grandes (com 3 ou mais turmas da série avaliada).

As informações obtidas a partir do Saeb permitem acompanhar a evolução da qualidade do ensino ao longo dos anos, sendo utilizadas principalmente pelo Ministério da Educação para elaborar soluções para os problemas encontrados e direcionar recursos técnicos e financeiros às áreas consideradas prioritárias com o objetivo de reduzir as desigualdades no sistema educacional brasileiro.

4.4 **As avaliações da Educação Básica**

O debate em torno das funções da avaliação também pode ter sido fortemente motivado por órgãos internacionais que realizam pesquisa sobre o desempenho dos alunos com objetivo de oferecer suportes e incentivos aos países em desenvolvimento.

Em decorrência desses debates, introduziu-se no Brasil um conceito de avaliação já amplamente divulgado em diversos países, a avaliação em larga escala, que se configura

como um retrato dos sistemas de ensino possibilitando uma melhor interpretação dos contextos que levam ao sucesso e/ou fracasso escolar.

Podemos afirmar que inicialmente essa "cultura de avaliação" foi implantada de forma incipiente já que o sistema educacional brasileiro não contava com especialistas na área. Foi preciso então estabelecer as diretrizes deste tipo de avaliação baseando-se quase que exclusivamente em parâmetros administrativos e classificatórios em vez de diagnósticos e pedagógicos.

As discussões sobre a validade e confiabilidade deste tipo de avaliação continuam em questão, porém é fato que as metodologias têm passado por revisão criteriosa ao longo da realização das provas.

O sistema de avaliação em larga escala no Brasil é recente, a primeira realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB foi realizada em todas as escolas brasileiras no ano de 2005, apesar das discussões sobre um instrumento que pudesse avaliar a educação brasileira terem tido início em 1980.

Com a consolidação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº9. 394/96, a avaliação dos sistemas educacionais foi implantada e a partir de então surge uma espécie de "ranking" dos estados cujos alunos apresentam melhor aproveitamento ao fim de determinadas etapas da educação básica.

Esse novo paradigma implementado pelo SAEB desde 1995, possibilitou um maior reconhecimento das características e peculiaridades das escolas brasileiras permitindo que o Ministério de Educação pudesse então realizar um melhor acompanhamento das unidades que apresentassem resultados abaixo das metas estipuladas.

Destacamos algumas avaliações implantadas pelo SAEB:

Provinha Brasil - É uma avaliação diagnóstica do nível de alfabetização. Tem como objetivo fazer com que o professor conheça melhor a sua turma. Por se configurar como avaliação diagnóstica, seus resultados são interpretados dentro de uma escala de rendimento e não são computados para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica- IDEB. Ela é realizada em duas etapas: no início e fim do período letivo e os resultados individuais dos alunos são comparados pelo professor que poderá determinar os avanços obtidos.

Segundo o MEC, a partir das informações obtidas pela avaliação, os gestores e professores têm condição de intervir de forma eficaz no processo de alfabetização

aumentando as chances de que todas as crianças, até os oito anos de idade, saibam ler e escrever.

Prova Brasil - Apesar do nome de prova, ela é na realidade, um teste composto apenas de itens calibrados e pertencentes a uma escala previamente definida que avalia os níveis de competência leitora dos alunos.

A Prova Brasil é uma avaliação feita pelo SAEB, que tem por objetivo obter dados que subsidiem as políticas públicas sobre a educação básica do país. A média nacional obtida serve como um dos parâmetros para a formulação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica- IDEB.

O IDEB é um indicador de qualidade educacional que reúne informações sobre o rendimento escolar (aprovação) e sobre o desempenho dos estudantes em exames padronizados que são realizados nas etapas finais do ensino.

Um indicador educacional permite monitorar o desenvolvimento do sistema de ensino de um país e em termos de relevância, a importância do IDEB para o diagnóstico e melhor direcionamento das políticas públicas nacionais para a educação [15]reside em:

a) Detectar escolas e/ou redes de ensino cujos alunos apresentam baixa performance (desempenho) em termos de rendimento e proficiência;
b) Monitorar a evolução temporal do desempenho dos alunos dessas escolas e/ou redes de ensino.

No IDEB são calculadas metas intermediárias nos âmbitos nacional, estadual e municipal que se objetivam alcançar a cada dois anos.

A figura 3 apresenta as metas para cada esfera que compõem o sistema educacional brasileiro até o ano de 2021 [16]

Figura 3 - IDEB – Resultados e metas[17]

[15] As autoridades educacionais podem, por exemplo, financiar programas para promover o desenvolvimento educacional de redes de ensino em que os alunos apresentam baixo desempenho. Há uma espécie de monitoramento das redes financiadas, para verificar se elas apresentam melhoras de desempenho. Em determinados casos, as autoridades podem estipular previamente o avanço desejado no indicador como contrapartida para a liberação de recursos.

[16] As metas intermediárias, com início em 2007, serão calculadas nos âmbitos nacional, estadual, municipal assim como para cada escola2, a cada dois anos. A meta final para o IDEB tem seu alcance definido para 2021, e sua divulgação dar-se-á em 2022, ano em que serão comemorados os duzentos anos de Independência do Brasil.

[17] Disponível em: http://sistemasideb.inep.gov.br/resultado/ Acesso em: 12/07/2011

IDEB 2005, 2007, 2009 e Projeções para o **BRASIL**

	Anos Iniciais do Ensino Fundamental						Anos Finais do Ensino Fundamental						Ensino Médio					
	IDEB Observado			Metas			IDEB Observado			Metas			IDEB Observado			Metas		
	2005	2007	2009	2007	2009	2021	2005	2007	2009	2007	2009	2021	2005	2007	2009	2007	2009	2021
TOTAL	3,8	4,2	4,6	3,9	4,2	6,0	3,5	3,8	4,0	3,5	3,7	5,5	3,4	3,5	3,6	3,4	3,5	5,2
Dependência Administrativa																		
Pública	3,6	4,0	4,4	3,6	4,0	5,8	3,2	3,5	3,7	3,3	3,4	5,2	3,1	3,2	3,4	3,1	3,2	4,9
Estadual	3,9	4,3	4,9	4,0	4,3	6,1	3,3	3,6	3,8	3,3	3,5	5,3	3,0	3,2	3,4	3,1	3,2	4,9
Municipal	3,4	4,0	4,4	3,5	3,8	5,7	3,1	3,4	3,6	3,1	3,3	5,1	2,9	3,2	-	3,0	3,1	4,8
Privada	5,9	6,0	6,4	6,0	6,3	7,5	5,8	5,8	5,9	5,8	6,0	7,3	5,6	5,6	5,6	5,6	5,7	7,0

Fonte: Saeb e Censo Escolar.

PISA - É um programa de avaliação internacional padronizado, desenvolvido pelos países participantes da Organização para Cooperação e desenvolvimento Econômico - OCDE, aplicado à alunos de 15 anos.Tem como um de seus objetivos centrais investigar questões como: "Até que ponto os alunos próximos do término da educação básica adquiriram conhecimentos e habilidades essenciais à participação efetiva na sociedade?"

É necessário esclarecer que nos testes do SAEB são avaliados os conhecimentos em Língua Portuguesa com foco em leitura e no PISA é avaliada a capacidade de leitura, visto que a avaliação é realizada em diversos países.

4.5 **A problemática das avaliações em larga escala**

O compromisso governamental com a educação tornou indispensável à criação e a manutenção de um sistema avaliativo em larga escala que fosse capaz de fornecer informações consistentes de forma periódica para que o desempenho dos alunos pudesse ser comparado.

As avaliações em larga escala já eram realidade em diversos países, mas no Brasil ela necessita ser aperfeiçoada para que os dados obtidos colaborem para a obtenção de resultados mais efetivos. Uma avaliação em larga escala que se restringe apenas ao campo do diagnóstico pouco pode colaborar para uma mudança significativa.

Independente de a configuração ser de uma avaliação internacional ou nacional em larga escala, o que pode ser observado é que os resultados obtidos e os dados produzidos não afetam diretamente a realidade das salas de aulas na maior parte do país. Infelizmente muitos professores desconhecem os objetivos das avaliações o que dificulta o alcance das metas.

Podemos enumerar algumas condições para um sistema eficiente de avaliação em larga escala:

1) Os objetivos ou propósitos, os materiais utilizados e os dados que serão coletados devem ser alvo de reflexões constantes para que as provas e as metodologias estejam coerentes com os princípios norteadores da avaliação;
2) Os instrumentos de aferição dos resultados, que podem ser os testes ou as provas devem se relacionar a metas e objetivos definidos para o país em que serão aplicados;
3) As metas devem ser conhecidas por todos os envolvidos no processo: gestores, diretores, professores, alunos, responsáveis e sociedade em geral;
4) O segmento avaliado deve ser previamente definido para que se defina o modelo de avaliação: *censitária* que tem como objetivo auxiliar os/as professores/as no acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos ou *amostral* que tem custos um pouco menores e fornece uma espécie de retrato da população avaliada.
5) A apresentação dos resultados deve ser coerente com os objetivos da avaliação e deve fornecer uma espécie de feedback para os envolvidos no processo.

Um dos principais problemas dos sistemas de avaliação em larga escala refere-se à forma pela qual os resultados são apresentados.

Na opinião de KLEIN & FONTANIVE (1995, p.31) fica muito difícil apresentar resultados compreensíveis sem a utilização de técnicas estatísticas descritivas de resumo de informações.

Um dos principais envolvidos no processo avaliativo, ou seja, os professores têm dificuldade de interpretar os percentuais apresentados e principalmente de relacioná-los com as habilidades desenvolvidas pelos alunos e aquelas que necessitam ser mais bem trabalhadas.

Precisamos refletir mais criticamente sobre esses resultados. O que podemos considerar como uma prática de sucesso: uma escola cuja clientela é formada em grande parte por filhos de pais com baixa escolaridade que alcança uma pontuação média ou uma escola cuja clientela é quase que composta de pais com bom grau de instrução e alcança um resultado acima da média? Os resultados devem servir para uma melhor articulação das políticas voltadas para a qualidade do ensino em todos os níveis.

As avaliações em larga escala implicam em um alto custo para o governo em todas as suas etapas de elaboração e realização. Parecem-nos mais evidentes os gastos do que os benefícios

trazidos por essas avaliações e por isso, as políticas de distribuição de recursos precisam passar por uma revisão criteriosa.

5 A PROVA BRASIL

5.1 A configuração da Prova Brasil

A prova é realizada bienalmente, e avalia as habilidades em Língua Portuguesa (foco na leitura) e em Matemática (foco na resolução de problemas) sendo aplicada no 5º e 9º anos do ensino fundamental e na 3ª série do ensino médio.

A cada aplicação da Prova Brasil, são utilizados diversos cadernos de provas para avaliar os conhecimentos e habilidades dos alunos nos diferentes segmentos avaliados.

Os cadernos de prova são elaborados a partir de uma amostragem matricial de conteúdos e estão divididos em quatro blocos (dois para Português e dois para Matemática). Cada bloco é composto de onze questões com quatro alternativas de resposta.

Para que o desempenho das séries possa ser comparado em aplicações distintas da avaliação, utiliza-se a repetição de itens já aplicados em anos anteriores em alguns blocos da prova[18]·. Por sua vez, para que possam ser comparados o desempenho dos alunos nas três séries avaliadas, são aplicados itens do bloco pertencente ao 5º ano de escolaridade no 9º ano, bem como blocos do 9º ano na 3ª série do ensino médio. É possível avaliar o nível médio de desempenho dos estudantes nas áreas selecionadas mesmo estes tendo respondido a diferentes conjuntos de itens.

Trata-se de uma avaliação que destaca a importância da leitura para a construção do processo de letramento e tem como objetivos:

- Contribuir para a melhoria da qualidade do ensino, a redução de desigualdades e a democratização da gestão do ensino público;
- Buscar o desenvolvimento de uma cultura avaliativa que estimule o controle social sobre os processos e resultados do ensino.

Sua elaboração é feita com base em Matrizes de Referência, que correspondem aos referenciais curriculares mínimos a serem avaliados em cada disciplina e série, informando as competências e habilidades esperadas dos alunos. Tais matrizes foram construídas a partir de uma consulta a currículos vigentes nos sistemas de ensino do país.

[18] Quando ocorre a divulgação de um item pelo INEP, o mesmo deixa de ser replicado em novas avaliações da Prova Brasil.

5.2 **Bases para a elaboração da Prova Brasil**

Para alcançar os objetivos propostos, o SAEB utiliza uma série de parâmetros metodológicos que passam por reavaliação a cada edição da prova. Esse processo de reflexão sobre a aplicação e os resultados da Prova Brasil tem como objetivo coletar e produzir resultados detalhados sobre a realidade e desempenho das redes de ensino.

A estrutura do SAEB para a Prova Brasil utiliza os seguintes recursos:

- ✓ Matrizes de Referência- fundamentam a elaboração dos testes;
- ✓ Testes padronizados- sua aplicação destina-se à verificação das competências dos estudantes em Língua Portuguesa (foco em leitura) em Matemática (foco na resolução de problemas); os itens que compõem os testes estão diretamente relacionados aos níveis de proficiência estabelecidos pela metodologia da prova.

  A construção dos testes adota os parâmetros da Teoria da Resposta ao Item (TRI)- trata-se de uma teoria baseada em um modelo matemático que possibilita a comparação de resultados do desempenho dos alunos em períodos diferentes;
- ✓ Questionários de contexto- são aplicados aos alunos, professores e diretores e tem como finalidade a coleta de informações sociais, econômicas e culturais que podem estar associadas ao rendimento escolar;
- ✓ Amostra- o SAEB tem um estrato de interesse selecionado para a participação nas aplicações da avaliação;
- ✓ Escalas de Proficiência- são utilizadas para descrever e interpretar o resultado (desempenho) dos alunos.

Passaremos a apresentar a matriz de referência para o quinto ano e os critérios para a elaboração dos itens.

a) Matriz de Referência

A realização de uma avaliação com amplitude nacional exigiu a construção de matrizes de referência [19]que pudessem dar ciência aos envolvidos dos aspectos que seriam avaliados, além de conferir legitimidade ao processo.

---

[19] O SAEB elaborou Matrizes de Referência de Língua Portuguesa e de Matemática para o 5º e 9º anos de escolaridade e para a 3ª série do ensino médio.

Essas matrizes descrevem os objetos da avaliação, e são um referencial curricular mínimo, visto que ainda não contamos com um currículo unificado para o sistema educacional brasileiro. Nelas estão descritas as competências e habilidades esperadas dos alunos em cada segmento avaliado.

Para a construção das Matrizes de Referência que norteariam a Prova Brasil, foi realizada uma pesquisa nos currículos elaborados e praticados pelas escolas e sistemas de ensino. A pesquisa tinha como objetivo verificar o que poderia ser aferido por esse tipo de instrumento, de modo que essa prova pudesse contemplar uma amostra representativa dos currículos vigentes no Brasil.

As matrizes não devem ser confundidas com conteúdos a serem trabalhados em sala de aula pelos professores; elas são o conjunto de parâmetros para a elaboração dos itens que compõem os testes da Prova Brasil. Cada uma delas estrutura-se em tópicos que possuem uma série de descritores com os quais estão relacionados e que indicam as competências e habilidades a serem avaliadas.

De acordo com o INEP (2007, P.7) as matrizes de Língua Portuguesa do Saeb e da Prova Brasil estão estruturadas da seguinte forma: na dimensão *objeto do conhecimento,* foram elencados tópicos; na dimensão *competência*, foram elaborados descritores referentes a cada tema ou tópico.

Para formulação dessas Matrizes foi realizada uma ampla consulta nacional aos conteúdos e currículos praticados nas escolas brasileiras de Ensino Fundamental e Médio, além de terem sido seguidas as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais e o disposto na Lei 9394/96, em seu artigo 9º alínea VI, que diz que a União incumbir-se-á de assegurar o processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino.

As Matrizes de Referência associam os conceitos de competências aos conceitos de habilidades Segundo Phillipe Perrenoud "competência é capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiando-se em conhecimentos, mas sem se limitar a eles" [20], ou seja, na resolução de uma situação qualquer em nossa vida entram em ação conhecimentos e vários recursos cognitivos que se complementam e se organizam na busca da solução do problema.

[20] In: BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Saeb 2001:* novas perspectivas. Brasília: Inep, 2002

Quadro 2 – Tópicos das Matrizes de Referência de Língua Portuguesa[21]

Tópico I. Procedimentos de Leitura
Tópico II. Implicações do Suporte, do Gênero e /ou do Enunciador na Compreensão do Texto
Tópico III. Relação entre Textos
Tópico IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto
Tópico V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido
Tópico VI. Variação Lingüística

Esta é a matriz de referência da Prova Brasil- com os tópicos e descritores para o 5º ano de escolaridade.

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

Tópico 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.
Tópico 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 /conseqüência entre partes e elementos do texto.

[21] Informamos que a diferença entre as Matrizes está na quantidade de descritores. No 9º ano de escolaridade e 3ª série do ensino médio foram incluídos mais descritores distribuídos entre os tópicos.

D12 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.
Tópico 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.
Tópico VI. Variação Lingüística
D10 – Identificar as marcas lingüísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

b) Descritores

Podemos entender os descritores como o resultado das associações entre os conteúdos curriculares (que foram reconfigurados na matriz de referência) e as operações cognitivas que deverão ser realizadas pelos alunos.

A partir dos descritores os itens da prova são elaborados. A resposta fornecida pelos alunos aos itens da prova possibilita a descrição do nível de proficiência leitora por eles alcançado, pois os descritores estão distribuídos em grupos que permitem a caracterização dos níveis de leitura propostos e esperados para cada segmento.

A articulação entre os descritores e os itens das provas permite verificar com mais rigor aquilo que os alunos realmente sabem e o que lhes falta alcançar ao fim de determinado ciclo.

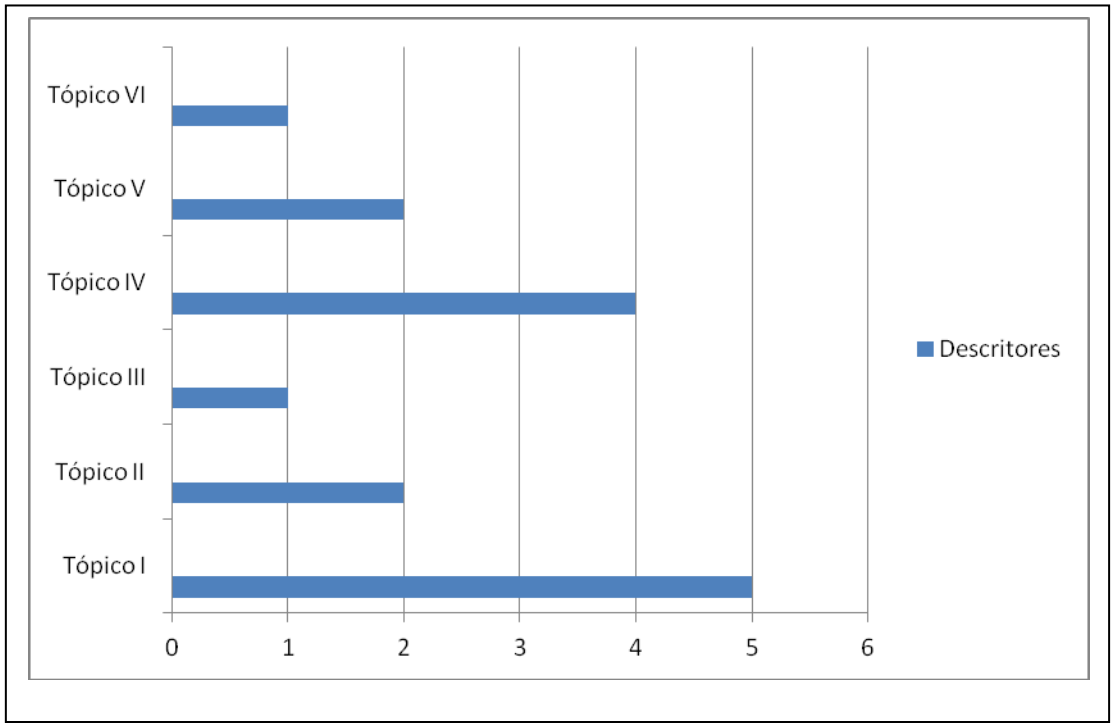
O quadro 3 a seguir resume a distribuição de descritores por tópico da Matriz de Referência para o 5º ano de escolaridade.

Quadro 3 – Tópicos e descritores de Língua Portuguesa – 5º ANO

TÓPICOS	DESCRITORES
Procedimentos de leitura	D1, D3, D4, D6, D11
Implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto	D5, D9
Relação entre textos	D15
Coerência e coesão no processamento do texto	D2, D7, D8, D12
Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido	D13, D14
Variação linguística	D10

Esta mesma distribuição pode ser visualmente apreciada no quadro abaixo. Podemos perceber a diferente ênfase recebida pelos tópicos de acordo com a quantidade de descritores.

Gráfico 1 : Tópicos da Matriz de Referência da Prova Brasil- 5º Ano de escolaridade (Quantidade de descritores)



A divisão em tópicos recebeu uma classificação de prioridades, na qual cada tópico recebe maior ou menor ênfase de acordo com o segmento avaliado.

O quadro (...) apresenta a distribuição de prioridades para os tópicos da matriz de Língua Portuguesa.

Quadro 3 – Distribuição dos tópicos de Língua Portuguesa e de suas prioridades, no 5º ano do ensino fundamental, com base na Matriz de Referência do SAEB.

Tópico	**Prioridades**
Procedimentos de leitura	P1
Implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto	P3
Relação entre textos	P5
Coerência e coesão no processamento do texto	P2
Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido	P4
Variação linguística	P5

A ênfase com que cada tópico foi abordado está definida pela escala de prioridade na qual P1 representa uma maior ênfase e P5 uma menor ênfase.

Aos descritores também foi atribuída uma ordem de prioridades que ficou definida da seguinte forma:

P1= prioridade 1 (maior ênfase para a série)

P2= prioridade 2

P3= prioridade 3

P4= prioridade 4 (menor ênfase para a série)

O quadro (...) apresenta a distribuição de prioridades para os descritores da matriz de Língua Portuguesa.

Quadro 4 – Descritores de Língua Portuguesa- Distribuição de prioridades

5º ano do ensino fundamental.

Tópico I – Prioridade 1 **Procedimentos de Leitura**		
Nº do Descritor	**Descritor**	**Prioridade**
D1	Localizar informações explícitas em um texto.	P1
D3	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.	P2
D4	Inferir uma informação implícita em um texto.	P2
D6	Identificar o tema de um texto.	P1
D11	Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.	P2
Tópico II – Prioridade 3 **Implicações do Suporte, do Gênero e/ou Enunciador na Compreensão do Texto**		
Nº do Descritor	**Descritor**	**Prioridade**
D5	Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.).	P2
D9	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.	P1

Tópico III – Prioridade 5 Relação entre textos		
Nº do Descritor	**Descritor**	**Prioridade**
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.	P1
Tópico IV – Prioridade 2 Coerência e Coesão no Processamento de Textos		
Nº do Descritor	**Descritor**	**Prioridade**
D2	Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.	P1
D7	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.	P2
D8	Estabelecer relação causa/conseqüência entre partes e elementos do texto.	P2
D12	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.	P3
Tópico V – Prioridade 4 Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido		
Nº do Descritor	**Descritor**	**Prioridade**
D13	Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.	P1
D14	Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.	P2
Tópico VI – Prioridade 5 Variação Linguística		
Nº do Descritor	**Descritor**	**Prioridade**
D10	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.	P1

De acordo com o Guia de Elaboração de Itens de Língua Portuguesa (INEP, 2003):

> A Matriz de Referência que subsidia a construção dos itens dos testes de Língua Portuguesa do SAEB, por meio de seus descritores, está estruturada sobre o foco Leitura. Esse foco requer a competência de apreender o texto como construção de conhecimento em diferentes níveis de compreensão, análise e interpretação. Os objetos de conhecimento ou conteúdos, por sua vez, constituem instrumentos de acesso às competências linguísticas que o aluno/leitor demonstra por meio de um conjunto de habilidades específicas reunidas no Foco Leitura.
> Será avaliada, então, a competência de o aluno apreender o texto como construção de conhecimento, análise e interpretação. São avaliadas habilidades linguísticas que compõem a competência textual, ou seja, a competência para lidar com textos. Tais habilidades vão desde a capacidade de usar o conhecimento gramatical para perceber relações entre as palavras até a capacidade de usar o vocabulário para perceber estruturas textuais, atitudes e intenções. Esse conjunto de habilidades leva em conta três fatores: a capacidade para perceber a estrutura do texto, a capacidade para fazer inferências e a capacidade para fazer paráfrases do texto. (p.9)

c) Itens

De acordo com a Matriz de Referência para o teste, que abrange os conteúdos e habilidades básicos previstos para cada área de conhecimento, hierarquizados por nível de dificuldade são produzidos os itens da avaliação.

Entende-se por item a unidade básica de um instrumento de coleta de dados (questionários, provas, outros).

Para a elaboração dos itens de avaliações em larga escala normalmente são utilizados dois formatos de itens de teste: os *itens de resposta construída* nos quais o aluno elabora uma resposta e os *itens de reconhecimento*, constituídos por *itens de múltipla escolha* nos quais o estudantes selecionam uma resposta dentro um conjunto de alternativas propostas. Nas avaliações da Prova Brasil têm sido utilizados exclusivamente os itens de múltipla escolha.

Na prova de Língua Portuguesa um item é composto de três partes, listadas a seguir:

a) texto (ou fragmento de texto)- em geral utiliza-se um texto de curta ou média extensão.A seleção de um texto de qualidade é requisito básico para a avaliação do nível de leitura, a Prova Brasil não utiliza textos construídos especificamente para a avaliação,isto ocorre porque a orientação teórica que norteia a Prova Brasil é a de que a língua não seja analisada de forma isolada dos contextos sociais de uso e produção;
b) enunciado (ou comando de item)- consiste na pergunta para a qual se quer resposta. Cada enunciado tem uma constituição específica que pretende medir as habilidades exigidas no processo leitor, além de ser adequado ao nível de dificuldade do item;

c) alternativas ou opções de resposta- o SAEB recomenda que o número de alternativas deve ser quatro para o 5º e 9º anos de escolaridade do ensino fundamental.

Conforme as orientações do INEP, as opções de respostas devem ser coerentes (plausíveis ao texto que compõem o item) e com apenas uma alternativa correta ao comando expresso no enunciado. As alternativas que não respondem de maneira correta ao comando do item são denominadas *distratores*. Os distratores estão relacionados com o texto-base, porém não podem ser consideradas respostas aceitáveis, eles apenas ajudam a situar o que o aluno conseguiu compreender e que dificuldades ele ainda encontra no processo leitor.

A Prova Brasil conta com um banco de itens que são verificados em diversas realizações da avaliação.

Os itens que comporão as avaliações são pré-testados e passam a fazer parte do Banco Nacional de Itens- BNI. De acordo com o INEP (2003) um banco de itens pode ser definido como:

> uma coleção de questões de teste de natureza específica, que se encontra organizada segundo determinados critérios, com acessibilidade e disponibilidade para a construção de instrumentos de avaliação sempre que o banco for acionado para esse fim.

O BNI possui uma base de dados destinada à construção de instrumentos avaliativos, especialmente do SAEB e que está disponível para os gestores das redes municipais e estaduais que tenham interesse em desenvolver projetos de avaliação educacional.

A manutenção do Banco Nacional de Itens é feita através da inclusão de itens de qualidade que passam por rigoroso processo de elaboração e revisão por especialistas.

Após a aplicação dos testes é feita uma análise estatística dos itens. Fixam-se os níveis de proficiência (ou Letramento) e identificam-se os itens âncora. Os itens âncora são utilizados para ranquear o desempenho dos alunos através da previsibilidade de erros e acertos que será obtida pelos alunos.

5.3 **A preocupação com o letramento e o tratamento dado aos tipos e gêneros textuais**

O trabalho com os gêneros textuais tem como objetivo principal fazer com que o aluno conheça o maior número possível de gêneros, suas finalidades e condições sociais de uso e, assim, possa se apropriar deles como ferramenta fundamental de socialização e de inserção prática nas atividades comunicativas humanas.

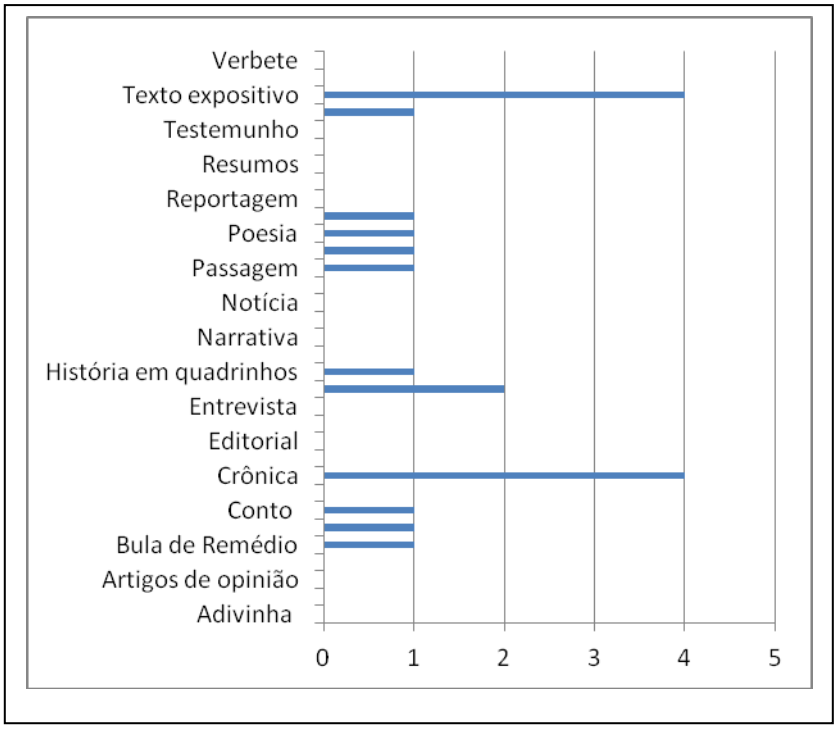
A formulação da Prova Brasil tem como foco o texto, mais especificamente os gêneros textuais como objeto de ensino, já que eles são caracterizados por funções específicas de acordo com os contextos nos quais são utilizados. A proposta dos PCNs é situar os textos em dois eixos: o do uso e o da reflexão sobre a linguagem.

Quadro 5- Eixos de uso da linguagem – PCNs

EIXO DO USO Práticas de escuta e de leitura de textos Práticas de produção de textos orais e escritos	**EIXO DA REFLEXÃO** Prática de Análise Lingüística
1-Historicidade da linguagem e da língua	1-Variação lingüística: modalidades, variedades, registros.
2-Constituição do contexto de produção, representações de mundo e interações verbais.	2-Organização estrutural dos enunciados
3-Implicações do contexto na produção e organização dos discursos	3-Léxicos e redes semânticas
4-Implicações do contexto de produção no processo de significação	4-Processos de construção de significação e os modos de organização dos discursos.

No gráfico 2 apresentamos alguns gêneros textuais utilizados na Prova Brasil.

Gráfico 2: Gêneros Textuais na Prova Brasil



5.4 **Concepção de Leitura na Prova Brasil**

No capítulo 2 - A Leitura, tratamos de diferentes concepções de leitura, neste tópico trataremos especificamente da concepção adotada na Prova Brasil.

a) O foco em leitura

Os testes de Língua Portuguesa da Prova Brasil têm como foco a leitura. Seu objetivo é verificar se os alunos são capazes de apreender o texto como construção de conhecimento em diferentes níveis de compreensão, análise e interpretação.

Segundo o INEP (2009, p.13)

> O sujeito competente no domínio da linguagem é capaz de compreender (e produzir) textos orais e escritos, adequados às situações de comunicação em que atua, de posicionar-se criticamente diante do que lê e ouve, de ler (e escrever) produzindo sentidos, entendendo o propósito comunicativo do produtor do texto, formulando hipóteses de leitura, articulando respostas significativas em variadas situações de comunicação. Esta visão traz m seu cerne que a leitura e a compreensão se constituem em um ato social e não uma atividade individual.

Podemos depreender que a alternativa por esse foco parte da proposição de que ser competente no uso da língua significa saber interagir, por meio de textos, em qualquer situação de comunicação; ou seja, ler não é apenas decodificar, e a leitura é uma atividade complexa que exige do leitor demonstrar habilidades como reconhecer, identificar, agrupar, associar, relacionar, generalizar, abstrair, comparar etc.

A Prova Brasil avalia o que os alunos sabem e o que devem ser capazes de fazer ao longo de sua trajetória na escola levando em consideração as condições em que esse aprendizado ocorre nas escolas brasileiras e como tal constitui-se uma ferramenta importante para todos que trabalham com educação no Brasil.

5.5 **A seleção de textos**

Na elaboração da proposta metodológica da Prova Brasil foi definida a seguinte classificação para os textos-base:

Estrutura do Texto-Base
• Estrutura simples de textos literários
• Estrutura simples de textos não-literários
• Estrutura complexa de textos literários
• Estrutura complexa de textos não-literários

De acordo com os documentos do INEP e da Diretoria de Ensino da Educação Básica, apesar de haver um número significativo de gêneros textuais, uma amostra bastante simplificada foi selecionada para nortear a elaboração das questões da prova.

Os gêneros foram assim classificados:

a) Universo ficcional: crônica, poesia, conto, romance, cartum, charge, histórias em quadrinhos, etc.
b) Universo não-ficcional: rótulo de produtos, bula de remédio, anúncio publicitário, artigos de lei, ensaios, folhas de cheque, textos instrucionais, ensaio, etc.

Quadro 5 - Prioridades Referentes às Estruturas dos Textos-Base para a composição das Provas (Saeb 2001)- 5º ano de escolaridade

Estrutura do texto	Prioridade
Estrutura simples de textos literários	P1
Estrutura simples de textos não-literários	P1
Estrutura complexa de textos literários	P2
Estrutura complexa de textos não-literários	P2

O formato do texto pode acarretar maior ou menor dificuldade para a realização da tarefa de leitura. Quanto ao formato os textos podem ser:

a) Contínuos- com orações encadeadas , sequenciais;
b) Não- contínuos – com orações não encadeadas,onde há uma quebra no texto, como por exemplo, um diálogo;
c) Mesclados – conjugam informações escritas e imagens, como por exemplo, um mapa, um gráfico, no qual todas as informações são necessárias à interpretação;
d) Múltiplos – quando há mais de um texto no item.

5.6 **Sobre a leitura dos itens da prova**

A Prova Brasil tem uma *concepção discursiva de leitura*, na medida em que os descritores ou habilidades e competências dizem respeito não somente ao conteúdo e à materialidade linguística dos textos, mas também a sua situação de produção.

Devido às limitações operacionais e a metodologia utilizada a Prova Brasil permite verificar apenas uma habilidade (nível de letramento) por item.

É necessário ressaltar que as formas de se trabalhar a leitura não se esgotam em apenas um item ou no desenvolvimento de uma habilidade.

Os resultados da Prova Brasil estão organizados em uma escala de proficiência organizada em cinco níveis.

A classificação em níveis é utilizada para caracterizar as habilidades de leitura comuns a um grupo de alunos que participam da prova permitindo a identificação da competência leitora já construída pelos alunos. A competência é o resultado do conjunto de habilidades que os alunos possuem para ler textos diversos organizados em gêneros textuais.

Os níveis[22] foram organizados de acordo com os seguintes critérios:

a) as habilidades identificadas nos descritores mais presentes nas questões elaboradas (os itens);
b) os gêneros de textos mais frequentes nos itens que caracterizam o nível;
c) o nível de complexidade dos textos e das tarefas (enunciados) utilizados na construção dos itens.

Em cada nível são abordados grupos de descritores que caracterizam as habilidades leitoras que serão verificadas na avaliação.

Quadro 6 – Frequência de descritores por nível de proficiência

Nível	Descritores
Nível 1	D5, D1, D6, D14, D4, D8.
Nível 2	D1,D8,D2,D9,D7,D6.
Nível 3	D13,D2,D7,D9,D10,D14,D12,D15.
Nível 4	D3,D4,D5,D9,D10,D11,D13,D14.
Nível 5	D3,D7,D11,D14.

Em um ato de leitura fazemos uso de diversas estratégias cognitivas por isso alguns descritores podem ser abordados em diferentes níveis de proficiência leitora.

[22] A caracterização dos níveis está detalhada no anexo 2.

Os alunos que participam da Prova Brasil lêem textos organizados em torno de uma diversidade de gêneros textuais e o nível de complexidade dos gêneros selecionados leva em consideração vários aspectos, dentre os quais destacam-se:

a) as determinações do gênero e as condições de produção do texto;
b) a seleção lexical;
c) a organização sintática dos enunciados;
d) a temática desenvolvida;
e) a referencialidade do texto.
f) o nível de explicitação das informações;
g) o uso de recursos figurativos;
h) a extensão do texto.

5.7 **A avaliação da competência leitora dos alunos**

A Prova Brasil tem como um de seus objetivos verificar se os alunos são capazes de apreender o texto como construção de conhecimento nos diferentes níveis de análise, compreensão e interpretação.

A orientação teórica que norteia a avaliação parte dos pressupostos do letramento para o qual ser competente no uso da língua significa saber interagir de modo eficaz por meio de textos em qualquer situação de comunicação.

O texto é a unidade significativa que congrega as competências e habilidades linguísticas relacionadas a situações concretas.

O desempenho apresentado pelos alunos foi caracterizado em uma escala de proficiência. A escala de desempenho desdobra-se em seis níveis que expressam efetivamente o que os alunos aprenderam.

Quadro 7- Níveis de Desempenho em Língua Portuguesa- SAEB

Abaixo do Nível 1 < 150	Não atingiu as habilidades básicas que o SAEB objetivava mensurar.
Nível 1 150 ≤ < 200	Operar preferencialmente com estratégias locais de leitura. Identificar informações cruciais/centrais em posição destacada e a finalidade ou tema de um texto. Usar conhecimento de mundo na percepção do sentido de um texto.

Nível 2 200 ≤ < 250	Resolver problemas de leitura a partir da compreensão global do texto, incluindo inferências. Localizar informações secundárias. Reconstruir uma narrativa, encadeando vários fatores na ordem de aparição. Reconhecer efeitos de sentido de recursos variados (repetição, substituição, onomatopéia).
Nível 3 250 ≤ < 300	Estabelecer relações coesivas entre partes do texto, inclusive pelo reconhecimento do tópico e do comentário. Distinguir "fato" de "opinião"; problema de solução; tese de argumento; causa de efeito. Fazer transformações estruturais e estabelecer relações de correspondência. Compreender explicações mais abstratas, metalinguísticas.
Nível 4 300 ≤ < 350	Comparar textos afins, identificando e avaliando as estratégias argumentativas e a finalidade de cada um. Estabelecer relações sintático-semânticas na progressão temática. Mostrar conhecimento da estrutura e do funcionamento dos gêneros textuais. Apresentar boa noção da relação entre linguagem e sociedade.
Nível 5 350 ≤ < 400	Trabalhar com linguagem figurada/conotativa em nível global, articulado. Identificar diferentes níveis de tratamento temático, reconhecendo tópicos e subtópicos. Analisar o efeito da seleção lexical em uma argumentação. Aplicar com propriedade conhecimentos metalingüísticos e literários.

Fonte: INEP, 2001.

Os resultados obtidos podem ser caracterizados através de estágios (que vão desde o Muito Crítico ao Adequado). Cada estágio evidencia o nível de letramento atingido pelos alunos.

O quadro a seguir apresenta uma breve resumo da caracterização dos níveis de leitura.

Quadro 8- Construção de competências e desenvolvimento de habilidades de leitura de textos de gêneros variados

Muito Crítico	0 a 125	Não desenvolveram habilidades de leitura mínimas condizentes com quatro anos de escolarização. Não foram alfabetizados adequadamente. Não conseguem responder aos itens da prova.
Crítico	125 a 175	Não são leitores competentes, lêem de forma ainda pouco condizente com a série; construíram o entendimento de frases simples. São leitores ainda no nível primário, decodificam apenas a superfície de narrativas simples e curtas, localizando informações

		explícitas, dentre outras habilidades.
Intermediário	175 a 250	Começam a desenvolver as habilidades de leitura mais próximas do nível exigido para a série. Inferem informações explícitas em textos mais longos; identificam a finalidade de um texto informativo; reconhecem o tema de um texto e a idéia principal; e reconhecem os elementos que constroem a narrativa, tais como o conflito gerador, os personagens e o desfecho do conflito, dentre outras habilidades.
Adequado	Acima de 250	São leitores com nível de compreensão de textos adequado à série. São leitores com habilidades consolidadas. Estabelecem a relação de causa e conseqüência em textos narrativos mais longos; reconhecem o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação; distinguem efeitos de humor mais sutis; identificam a finalidade de um texto com base nas pistas textuais mais elaboradas; depreendem relação de causa e conseqüência implícita no texto, além de outras habilidades.

Fonte: INEP, 2008

A descrição dos níveis de letramento (escala) está explicitada no Anexo 1.

6 **ANÁLISE DE *CORPUS***

Este capítulo tem como objetivo central analisar os itens que compõem o banco de questões disponibilizado pelo INEP para a Prova Brasil, refletindo sobre as formas pelas quais o comando da questão de um determinado item verifica efetivamente a habilidade proposta pelo descritor correspondente.

6.1 **Conteúdos tratados no capítulo**

Neste capítulo retomaremos os descritores da Matriz de Referência juntamente com uma breve descrição dos itens que compõem o banco de questões da Prova Brasil e os textos com os quais estes se relacionam.

Foram definidos os seguintes critérios para a análise do corpus: adotamos a distribuição do corpus por tópicos da matriz de referência da avaliação. Em seguida apresentaremos uma breve caracterização do tópico da Matriz de Referência. Para a análise, optamos pela seleção de um texto disponibilizado pelo INEP para cada descritor e por fim apresentaremos as considerações acerca das análises realizadas. A caracterização dos tipos e gêneros textuais segue a classificação apresentada no capítulo 3- Breve contribuição dos estudos sobre os gêneros textuais.

6.2 **Análise dos itens do Tópico I**

Tópico I- Procedimentos de leitura

O Tópico I – Procedimentos de leitura- abrange os procedimentos fundamentais do ato de leitura no tangente às informações explícitas e implícitas do texto, que vão desde a localização de informações, entendimento de palavra ou expressão, compreensão global da informação até a recuperação de informação presente nas entrelinhas do texto.

Nesse tópico também é abordada a capacidade de leitura que envolve a distinção, por parte do aluno,entre um fato e a opinião apresentada acerca deste em textos narrativos e argumentativos, com o objetivo de tornar o leitor mais crítico.

Os descritores que compõem o Tópico I são: D1, D3, D4, D6 e D11. Cabe ressaltar que na avaliação cada descritor é abordado através da utilização de um texto para o qual é formulada somente uma questão de múltipla escolha com quatro alternativas de resposta.

Textos selecionados para os descritores que compõem o Tópico I

D1- Localizar informações explícitas em um texto

O disfarce dos bichos

D3- Inferir o sentido de uma palavra ou expressão

Bula de Remédio

D4-Inferir uma informação implícita em um texto

Passagem de ônibus

D6-Identificar o tema de um texto

Chapeuzinho amarelo

D11- Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato

A raposa e as uvas

6.2.1 Análise do texto e do item referente ao descritor D1

D1-Localizar informações explícitas em um texto

O disfarce dos bichos
Você já tentou pegar um galhinho 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 galhinho, que pode ser confundido com o graveto.
Existem lagartas que se parecem com raminhos de plantas. E há grilos que imitam folhas. 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.
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.. Novo Tempo: Português. São Paulo: Scipione, 1999. v. 1, p. 31.

O bicho-pau se parece com

(A) florzinha seca.
(B) folhinha verde.
(C) galhinho seco.
(D) raminho de planta.

Descrição

Tipo textual: Expositivo

Gênero: Texto didático

Formato do texto: Texto contínuo

Item: A habilidade verificada neste item relaciona-se à localização de uma informação solicitada que está expressa no texto (que poderia também ser apresentada por meio de uma paráfrase). Para encontrar a alternativa correta, o aluno precisa retomar informações fornecidas pelo texto, localizando a que lhe foi solicitada. Nesta questão o comando foi formulado de forma que o aluno pudesse diretamente encontrar a informação solicitada no texto e relacioná-la às alternativas apresentadas como possibilidades de resposta, elencando a que responde corretamente a questão.

Nível de leitura: O D1 está situado no nível 1 de proficiência em leitura e possui prioridade 1 (P1) . Neste nível de proficiência, as respostas podem estar no título, no início ou final do texto, característica que torna mais simples a tarefa do leitor e às vezes pode não exigir a leitura integral do texto.

6.2.2 Análise do texto e do item referente ao descritor D3
D3- Inferir o sentido de uma palavra ou expressão

BULA DE REMÉDIO

VITAMIN

COMPRIMIDOS

Embalagens com 50 comprimidos

COMPOSIÇÃO
Sulfato Ferroso400mg
Vitamina B1280mg
VitaminaA1280mg
Ácido Fólico0,2mg
Cálcio F150mg

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

COCCO, Maria Fernandes; HAILER, Marco Antônio. Alp Novo: análise, linguagem e pensamento. São Paulo: 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 causam anemias.

Descrição

Tipo textual: Instrutivo

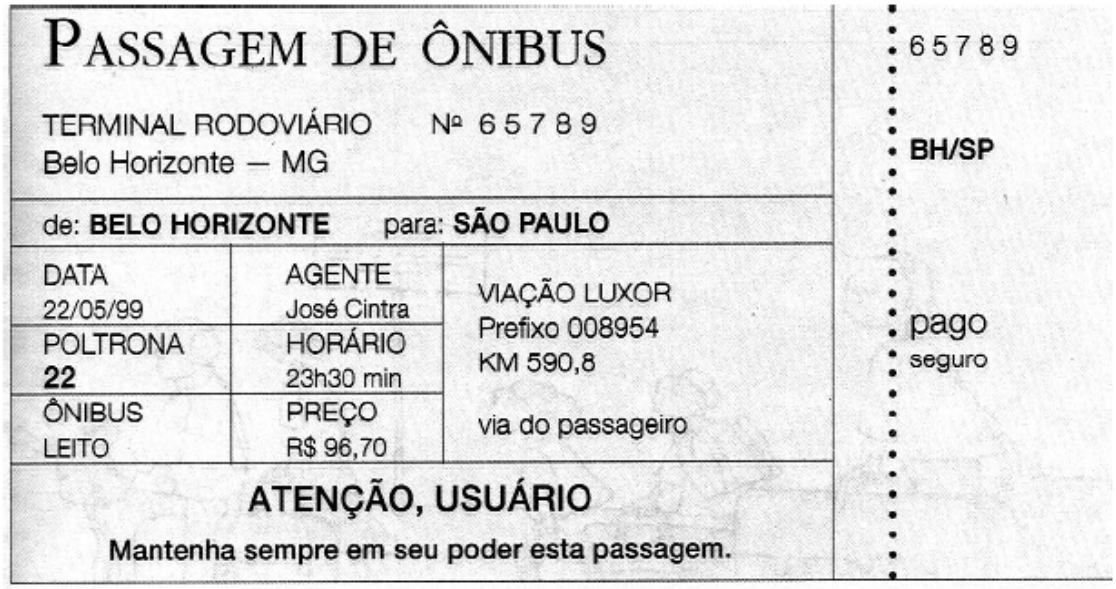
Gênero: Bula de remédio

Formato do texto: Contínuo

Item: Neste item busca-se avaliar a habilidade de o aluno relacionar informações, inferindo quanto ao sentido de uma palavra presente no texto, ou seja, com base nas informações conhecidas ou fornecidas ele deverá chegar a uma informação nova que não está explícita. Pretende-se verificar se o aluno é capaz de inferir um significado para uma palavra que lhe pode ser desconhecida.Nível de leitura: O D3 está situado no nível 4 de proficiência leitora e tem prioridade 2 (P2).Neste nível é característico o uso de textos que estejam inseridos em temáticas diferentes das presentes no universo infantil.

6.2.3 Análise do texto e do item referente ao descritor D4

D4- Inferir uma informação implícita em um texto



PASSAGEM DE ÔNIBUS

TERMINAL RODOVIÁRIO Nº 65789
Belo Horizonte — MG

de: **BELO HORIZONTE** para: **SÃO PAULO**

DATA	AGENTE	
22/05/99	José Cintra	VIAÇÃO LUXOR Prefixo 008954 KM 590,8
POLTRONA **22**	HORÁRIO 23h30 min	
ÔNIBUS LEITO	PREÇO R$ 96,70	via do passageiro

ATENÇÃO, USUÁRIO

Mantenha sempre em seu poder esta passagem.

65789

BH/SP

pago
seguro

O passageiro vai iniciar a viagem

(A) à noite
(B) à tarde
(C) de madrugada
(D) pela manhã

Descrição

Tipo textual: Instrutivo

Gênero: Bilhete (passagem de ônibus)

Formato do texto: Múltiplo

Item: Pretende-se neste item que o aluno encontre uma informação que não está explícita no texto, ou seja, para isso ele precisará apreender o texto como um todo, atribuindo sentido ao que lê e partindo disso, deduzir o que lhe foi solicitado. O comando desta tarefa articula informações fornecidas pelo texto com outros conhecimentos e as experiências prévias do leitor (nesse caso, sobre a habilidade de ver as horas e relacioná-las a um período de tempo).

Nível de leitura: O D4 está situado no nível 1 da escala de proficiência em leitura e possui prioridade 2 (P2).Neste nível as questões podem englobar a mobilização de conhecimentos prévios, chamados também de conhecimento de mundo.

6.2.4 Análise do texto e do item referente ao descritor D6

D6 – Identificar o tema de um texto

Chapeuzinho Amarelo
Era a Chapeuzinho amarelo
Amarelada de medo.
Tinha medo de tudo, aquela Chapeuzinho.
Já não ria.
Em festa não aparecia.
Não subia escada
nem descia.
Não estava resfriada,
mas tossia.
Ouvia conto de fada e estremecia.
Não brincava mais de nada,
nem amarelinha.
Tinha medo de trovão.
Minhoca, pra ela, era cobra.
E nunca apanhava sol,
porque tinha medo de sombra.
Não ia pra fora pra não se sujar.
Não tomava banho pra não descolar.
Não falava nada pra não engasgar.
Não ficava em pé com medo de cair.
Então vivia parada,
Deitada, mas sem dormir,
Com medo de pesadelo.

HOLLANDA, Chico Buarque de. In: *Literatura comentada.* São Paulo: Abril Cultural, 1980.

O texto trata de uma menina que
(A) brincava de amarelinha.
(B) gostava de festas.
(C) subia e descia escadas.
(D) tinha medo de tudo.

Descrição

Tipo textual:Narrativo

Gênero: Narrativa ficcional

Formato do texto: Contínuo

Item: A habilidade verificada neste item refere-se ao reconhecimento pelo aluno do assunto ou ideia principal do texto, ou seja, do que trata o texto. O leitor precisa relacionar todas as informações apresentadas e construir o sentido do texto que lê. Neste item a temática está explicitamente marcada (por diversas vezes no texto é reforçada a informação de que a personagem tem medo de tudo).

Nível de leitura: O D6 está situado no nível 2da escala de proficiência leitora e possui prioridade 1 (P1).No Nível 2 há uma predominância na utilização de textos da ordem do narrar.

6.2.5 Análise do texto e do item referente ao descritor D11

D11 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato

A raposa e as uvas III

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.
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)

Descrição

Tipo textual: Narrativo

Gênero: Fábula

Formato do texto: Não-contínuo

Item: Neste item pretende-se verificar se o aluno é capaz de diferenciar o fato que foi narrado da opinião emitida a respeito desse fato.

Nível de leitura: O D11 está situado no nível 5 da escala de proficiência em leitura e possui prioridade 2 (P2). No nível 5 da escala de proficiência há grande incidência de textos literários.

6.2.6 Considerações sobre os itens que compõem o Tópico I –Procedimentos de Leitura

O texto "O disfarce dos bichos", utilizado para verificar a habilidade apresentada no *Descritor D1 (Localizar informações explícitas em um texto*) permite verificar se o aluno é capaz de localizar a informação solicitada no comando da questão sem o auxílio de outras informações que possam estar presentes no texto. Diante das alternativas propostas como resposta, espera-se que os estudantes assinalem como alternativa correta a resposta (C), já que ela é claramente identificável no texto.Podemos afirmar que este item está coerente com o nível de proficiência e prioridade estabelecidos para o descritor.

O texto "Bula de Remédio" utilizado para verificar a habilidade apresentada no *Descritor D3 (Inferir o sentido de uma palavra ou expressão)* possibilita verificar se o aluno, através do contexto, do formato ou mesmo através de pistas linguísticas fornecidas, é capaz de depreender o significado de uma palavra com a qual pode ou não estar familiarizado. No comando da questão é solicitado ao aluno que marque a alternativa que melhor representa o que seria a composição do remédio. Para chegar à alternativa correta (C), os alunos precisariam através do processo de inferência, agrupar palavras cujos significados desconhecem (como por exemplo, sulfato ferroso e ácido fólico) com outras que possivelmente lhe são familiares (como por exemplo,vitamina A e cálcio) de modo a recobrir o sentido de algo que não está totalmente claro no texto. O comando da questão mobiliza esquemas cognitivos superiores e relaciona-se de forma coerente com os níveis de proficiência e prioridade estabelecidos para o descritor.

O texto "Passagem de ônibus" é utilizado para verificar a habilidade apresentada no *Descritor D4 (Inferir uma informação implícita em um texto).* O item elaborado para este descritor pretende verificar uma habilidade com uma complexidade maior do que a que se propõe verificar no *Descritor D1 (Localizar uma informação explícita em um texto)*, porém o que pode ser observado no comando da questão é que a habilidade verificada é a mesma. Apesar da proposta requerer do aluno a capacidade de construir uma informação que está subjacente ao texto, basta que o aluno localize na passagem de ônibus a informação de que a viagem iniciará às 23h30 minutos para que ele facilmente possa chegar a alternativa correta (A).

O texto "Chapeuzinho Amarelo" foi utilizado para verificar a habilidade apresentada no *Descritor D6 (Identificar o tema de um texto).* O D6 está localizado no nível 2 da escala de proficiência leitora e tem prioridade 2.Para chegar a alternativa correta (D) o aluno só

precisará fazer uma leitura superficial do texto utilizado, não sendo nem mesmo necessária a leitura integral do texto. O comando do item pergunta sobre a característica da menina personagem-central do texto e como uma das alternativas de resposta aparece um fragmento do texto, o que segundo o INEP no documento Orientações Gerais para a Elaboração de Itens de Língua Portuguesa(2003) não é recomendável que ocorra. Outra informação é que a palavra medo que representa a temática do texto aparece repetidas vezes no mesmo.

O texto "A raposa e as uvas III" foi utilizado para verificar a habilidade apresentada no Descritor D11- Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato. O D11 está localizado no nível 5 da escala de proficiência em leitura, ou seja, o nível mais elevado da escala. O comando da questão solicita que o aluno marque a frase que expressa uma opinião cujo gabarito é (D), sendo que não se solicita que o aluno estabeleça a relação ou mesmo a distinção do que no texto é apresentado como um fato: a raposa não ter conseguido alcançar o cacho de uvas da opinião emitida, o que no texto em questão nem pode ser considerado como opinião. Apesar de situado em um nível superior da escala de proficiência leitora e tendo como um dos objetivos contribuir para a formação de um leitor crítico, o item elaborado para este descritor acabou se restringindo à localização e a identificação de uma informação presente no texto.

6.3 **Análise dos itens do Tópico II**

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

No tópico II são verificadas duas competências básicas: a interpretação de textos que conjuguem as linguagens verbal e não verbal e o reconhecimento da finalidade de um texto através da identificação dos diversos gêneros textuais.

Os itens elaborados para este tópico centram sua análise na estrutura, suporte e nas formas de caracterização e veiculação de um determinado gênero literário.

Textos selecionados para os descritores que compõem o tópico II

D5- Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos, etc.)

Robô

D9- Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros

Eva Furnari

6.3.1 Análise do texto e do item referente ao descritor D5

D5- Interpretar texto com o auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos etc.).

Jim Meddick. "Robô". In folha de São Paulo, 27/04/1993.

No 3º quadrinho, a expressão do personagem e sua fala "AHHH!" indica que ele ficou:

(A) acanhado.
(B) aterrorizado.
(C) decepcionado.
(D) estressado.

Descrição

Tipo textual: Narrativo

Gênero: História em quadrinhos

Formato do texto: Mesclado

Item: Neste item avalia-se a capacidade de o aluno reconhecer a utilização de elementos gráficos (não-verbais) em conjunto com os elementos verbais para a construção do sentido do que lê. Na questão analisada o aluno para chegar a alternativa que corresponde corretamente encontra as pistas fornecidas pelo autor da tirinha: a interjeição "AHHH!" que ressalta a reação de espanto e a própria feição de assustado e os cabelos em pé do personagem.

Nível de leitura: O D5 está localizado no nível 1 da escala de proficiência em leitura e possui prioridade 2 (P2). No nível 1 da escala são comumente utilizados textos da ordem do narrar e no exemplo analisado é solicitado ao aluno que estabeleça uma relação lógica entre as partes do texto apresentado.

6.3.2 Análise do texto e do item referente ao descritor D9

D9-Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros

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...

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.

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 LivroInfantil e Juvenil -FNLlJ.

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 FNLlJ e o Prêmio APCA pelo conjunto desua obra.
http:llcaracal.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.

Descrição

Tipo textual: Narrativo

Gênero: Biografia

Formato do texto: Contínuo

Item: Neste item é verificada a capacidade identificação por parte do aluno do objetivo do texto: informar, convencer, explicar, instruir, divertir.Para chegar a alternativa que responde corretamente a questão, o aluno precisará fazer a leitura integral do texto, pois, ao realizar leitura de fragmentos poderá ser levado a outras alternativas que evidenciarão que a leitura realizada foi parcial.

Nível de leitura: o D9 está situado no nível 4 de proficiência em leitura e possui prioridade 1 (P1). No nível 4 os textos costumam ser um pouco mais extensos e também há uma ampliação dos temas, abrangendo outras temáticas diferentes do universo infantil.

6.3.3- Considerações sobre os itens que compõem o Tópico II- Implicações do suporte, do gênero, e/ou do enunciador na compreensão do texto

O texto “Robô”, utilizado para verificar a habilidade apresentada no *Descritor D5 (Interpretar texto com o auxílio de material gráfico diverso)* permite verificar se o aluno reconhece os efeitos de sentido gerados através da utilização de elementos gráficos. Trata-se de um texto multissemiótico e o comando da questão reforça a integração entre imagem e texto escrito. O item está coerente com o nível 1 da escala de proficiência em leitura. Cabe ressaltar que nesse item há um direcionamento do aluno para a alternativa correta (B), o comando da questão direciona a observação do aluno para o 3º quadrinho da tira, o que de

certa forma acaba fazendo com o que item acabe se configurando como uma questão que visa a localização de uma informação.

O texto "Eva Furnari" foi utilizado para verificar a habilidade apresentada no *Descritor D9 (Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros).* O item elaborado tem como objetivo avaliar se o aluno é capaz de reconhecer o objetivo do texto. No exemplo analisado, o comando da questão solicita de forma explícita a identificação da finalidade do texto. Para chegar a alternativa correta (B) o aluno precisa ter compreendido o sentido global e a função social desempenhada pelo texto. O item está coerentemente relacionado com o nível 4 de proficiência em leitura, pois, neste nível espera-se que o leitor seja capaz de perceber os propósitos comunicativos do autor, ou seja, sua intencionalidade e para tal é necessário que o aluno já tenha estabelecido contato com textos de diferentes gêneros , já que nesse nível está prevista a utilização de temáticas diferentes daquelas presentes no universo infantil.

6.4 **Análise dos itens do Tópico III**

Tópico III- Relação entre textos

O tópico III tem como objetivo verificar se o aluno assume uma atitude crítica e reflexiva diante do que lê, identificando se as ideias relativas a um mesmo tema apresentadas em textos diversos estabelecem relação de semelhança ou de oposição.

Os itens elaborados para este tópico têm como foco a aferição da capacidade de o leitor analisar o modo pelo qual o tema é tratado pelo autor, além das condições de produção, recepção e circulação dos textos.

É comum que os textos utilizados neste tópico dialoguem entre si.

Textos selecionados para os descritores que compõem o tópico III.

D15- Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que eles foram produzidos e daquelas em que serão recebidos.

Texto I - Os cerrados

Texto II- Os Pantanais

6.4.1 Análise do texto e do item referente ao descritor D15

D15- Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratem do mesmo tema, em função das condições em que eles foram produzidos e daquelas em que serão recebidos.

Texto I -**Os cerrados**

Essas terras planas do planalto central escondem muitos riachos, rios e cachoeiras. Na verdade, o cerrado é o berço das águas. Essas águas brotam das nascentes de brejos ou despencam de paredões de pedra. Em várias partes do cerrado brasileiro existem *canyons* com cachoeiras de mais de cem metros de altura!

SALDANHA, P. *Os cerrados.* Rio de Janeiro: Ediouro, 2000.

Texto II- **Os Pantanais**

O homem pantaneiro é muito ligado à terra em que vive. Muitos moradores não pretendem sair da região. E não é pra menos: além das paisagens e do mais lindo pôr-do-sol do Brasil Central, o Pantanal é um santuário de animais selvagens. Um morador do Pantanal do rio Cuiabá, olhando para um bando de aves, voando sobre veados e capivaras, exclamou: "O Pantanal parece com o mundo no primeiro dia da criação."

SALDANHA, P. *Os pantanais*. Rio de Janeiro: Ediouro, 1995.

Os dois textos descrevem

(A) belezas naturais do Brasil Central.
(B) animais que habitam os pantanais.
(C) problemas que afetam os cerrados.
(D) rios e cachoeiras de duas regiões.

Descrição

Tipo textual: Expositivo (ambos)

Gênero: Texto expositivo (ambos)

Formato do texto: Contínuo (ambos)

Item: Neste item é verificada a capacidade de o aluno em reconhecer as semelhanças entre textos que tratam do mesmo assunto, em função dos propósitos comunicativos. Essa habilidade foi aferida através da apresentação de dois textos do mesmo gênero e com a mesma temática, observa-se apenas uma forma levemente distinta de abordagem, solicitando que o leitor reconheça as características comuns a ambos.

Nível de leitura: O D15 está localizado no nível 3 da escala de proficiência em leitura e possui prioridade 1 (P1). As questões elaboradas para este nível supõem a comparação entre dois textos, o que pode se configurar como uma tarefa complexa para o leitor, que deverá além de

articular informações em trechos diferentes do mesmo texto, precisará articulá-las com informações e trechos inteiros de outros textos.

6.4.2- Considerações sobre o item que compõe o Tópico III – Relação entre textos

Os textos "Os cerrados" e "Os Pantanais" foram utilizados para verificar a habilidade apresentada no *Descritor D15 (Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratem do mesmo tema, em função das condições em que eles foram produzidos e daquelas em que serão recebidos).*

O descritor D15 tem como objetivo avaliar a capacidade de o aluno reconhecer diferentes formas de uma informação ser tratada em textos de temática semelhante, porém, o item elaborado no exemplo analisado sequer explora essa habilidade. Somente é solicitado ao aluno que identifique a temática comum aos dois textos, já que a função de ambos já está explícita no comando da questão "Os dois textos descrevem".

O Tópico III- Relação entre textos- tem como objetivo que o aluno desenvolva a habilidade de se posicionar criticamente em relação às ideias presentes em um determinado texto, refletindo sobre o que lê. No item proposto o aluno não teve a oportunidade, ou mesmo a necessidade de analisar as condições de produção, recepção e circulação dos textos utilizados, já que as diferenças na forma como ambos abordaram a temática são muito sutis. O tópico III conta apenas com o descritor D15 na Matriz de Referência de Língua Portuguesa para o 5º ano de escolaridade, o que de certa forma compromete a verificação da competência por ele apresentada, já que a distribuição de questões na Prova Brasil ocorre em função dos descritores e dos níveis de leitura com os quais estes se relacionam.

O descritor D15 está situado no nível 3 da escala de proficiência e possui prioridade 1 (prioridade alta) e por isso é extremamente importante que os itens elaborados para este descritor estejam coerentes com a proposta de avaliar a capacidade dos alunos de reconhecerem que os textos não encontram-se isolados das condições de produção e circulação e que todo texto pode carregar em si algum tipo de ideologia.

Para apresentar um item que aborda a habilidade proposta pelo descritor D15, apresentamos como exemplo o item "Pichação" do PISA edição aplicada no ano 2000.

TEXTO PICHAÇÃO 1

As duas cartas abaixo foram extraídas da Internet. Consulte-as para responder as perguntas que se seguem.

Estou fervendo de raiva pois o muro da escola foi limpo e repintado pela quarta vez por causa de pichação. A criatividade é admirável, mas as pessoas deveriam encontrar meios de se expressar que não imponham custos suplementares à sociedade. Porque denegrir a reputação dos jovens pichando onde é proibido? Os artistas profissionais não penduram seus quadros nas ruas, não é? Em vez disso, eles buscam financiamento e ganham fama através de exposições legais. Na minha opinião, os prédios, as cercas e os bancos dos parques são obras de arte pôr si mesmos. É realmente lamentável estragar essa arquitetura com pichações e, ainda por cima, o método usado destrói a camada de ozônio. De fato, não consigo entender porque esses artistas criminosos dão-se ao trabalho, já que sua "obra de arte" é eliminada de nossas vistas repetidamente.
HELGA

Gosto não se discute. A sociedade está saturada de comunicação e propaganda. Logotipos de empresas, nomes de lojas. Cartazes grandes que invadem as laterais das ruas. Isso é aceitável? Sim, na maior parte. Pichação é aceitável? Algumas pessoas dizem que sim, outras dizem que não. Quem paga o preço da pichação? Quem paga, no final das contas, o custo da propaganda? Exato. O consumidor. As pessoas que colocaram os ―outdoors pediram sua permissão? Não. Então, os pichadores deveriam fazê-lo? Não se trata simplesmente de uma questão de comunicação – seu próprio nome, os nomes das gangues e grandes obras na rua? Pense nas roupas listradas e axadrezadas que apareceram nas lojas há alguns anos. E nos trajes de esqui. Os padrões e cores foram roubados diretamente das paredes de concreto enfeitadas. É interessante que esses padrões e cores sejam aceitos e admirados, enquanto a pichação seja considerada como abominável. São tempos difíceis para a arte. *Sofia*

PICHAÇÃO – QUESTÃO 1 O objetivo de cada uma dessas cartas é o de
A. explicar o que é pichação.
B. apresentar uma opinião sobre pichação.
C. demonstrar a popularidade da pichação.
D. informar às pessoas o quanto se gasta para remover a pichação.

PICHAÇÃO – QUESTÃO 2 Um dos custos a que Helga se refere é o custo da remoção da pichação dos prédios e cercas. Qual é outro tipo de custo mencionado por Helga?
_____

PICHAÇÃO – QUESTÃO 3 Helga considera que a pichação possui algum valor artístico? Argumente sua resposta usando suas próprias palavras ao referi-se a carta dela.
_____

PICHAÇÃO – QUESTÃO 4 Qual das seguintes frases resume a carta de Sofia?

A. Ela apresenta argumentos a favor e contra a pichação.
B. Ela é a favor da pichação.
C. Ela apresenta fatos sobre pichação e não apresenta nenhum ponto de vista.
D. Ela é contra pichação.

PICHAÇÃO – QUESTÃO 5 Porque Sofia se refere à publicidade?
_____

PICHAÇÃO – QUESTÃO 6A Com qual das duas autoras das cartas você concorda? Explique sua resposta usando suas próprias palavras para referir-se ao que é dito em uma ou em ambas as cartas.
_____

PICHAÇÃO – QUESTÃO 6B Qualquer que seja a carta com a qual você concorda, qual das autoras escreveu a melhor carta? Explique sua resposta referindo-se à forma pela qual uma ou ambas as cartas foram escritas.
_____

Podemos observar que os dois textos abordam a temática da pichação de forma distinta e as questões elaboradas para o item possibilitam a comparação dos modos como a informação é tratada em cada um deles. Reforçamos que o PISA, diferentemente da Prova Brasil, faz uso de questões discursivas em seus exames.

6.5 **Análise dos itens do tópico IV**

Tópico IV- Coerência e coesão no processamento do texto

No tópico IV são avaliadas as capacidades que levem o aluno a identificação da linha de coerência dos textos. Para que as relações de coerência e coesão possam ser estabelecidas faz-se necessário que o leitor desenvolva uma adequada interpretação dos componentes de um texto, através da compreensão e atribuição de sentidos. As características dos gêneros podem auxiliar o leitor a ter uma apreensão geral da temática abordada em um texto.

Os itens elaborados para a verificação dos descritores que compõem o tópico IV fazem com que o leitor compreenda o texto como um conjunto harmonioso e não como um simples agrupamentos de frases.

Textos selecionados para os descritores que compõem o tópico IV

D2- Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.
O hábito da leitura

D7- Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa
O rato do mato e o rato da cidade

D8- Estabelecer relação causa e consequência entre partes e elementos do texto.

A raposa e as uvas

D12- Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto marcadas por conjunções, advérbios etc.
Pepita – a piaba

6.5.1 Análise do texto e do item referente ao descritor D2

D2- Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.

O hábito da leitura

"A criança é o pai do homem". A frase, do poeta inglês William Wordsworth, ensina que o adulto conserva e amplia qualidades e defeitos que adquiriu quando criança. Tudo que se torna um hábito dificilmente é deixado. Assim, a leitura poderia ser uma mania prazerosa, um passatempo.

Você, coleguinha, pode descobrir várias coisas, viajar por vários lugares, conhecer várias pessoas, e adquirir muitas experiências enquanto lê um livro, jornal, gibi, revista, cartazes de rua e até bula de remédio. Dia 25 de janeiro foi o dia do Carteiro. Ele leva ao mundo inteiro várias notícias, intimações, saudades, respostas, mas tudo isso só existe por causa do hábito da leitura. E aí, vamos participar de um projeto de leitura?

CORREIO BRAZILIENSE, Brasília, 31 de janeiro de 2004, p. 7.

No trecho "Ele leva ao mundo inteiro várias notícias..." (*l.* 8), a palavra sublinhada refere-se ao

(A) carteiro.
(B) jornal.
(C) livro.
(D) poeta.

Descrição

Tipo textual: Expositivo

Gênero: Texto explicativo

Formato do texto: Contínuo

Item: Neste item é verificado o reconhecimento da função de um elemento que confere coesão ao texto, neste caso um pronome (ele). O aluno deverá identificar que palavra foi substituída para facilitar a fluidez (continuidade) do texto sem que houvesse prejuízo para a compreensão. O comando da tarefa exige que o leitor identifique as relações entre as partes e as informações do texto de forma global, estabelecendo os nexos através da identificação dos segmentos que promovem um encadeamento.

Nível de leitura: O D2 está situado no nível 3 da escala de proficiência leitora e possui prioridade 1 (P1). Os textos selecionados para a construção de itens pertencentes ao nível 3 da escala costumam apresentar uma organização interna lógica que pode ser referenciada em vários tipos de relação (especialmente as que envolvem os mecanismo coerência e coesão) e

pressupõem a mobilização da capacidades de linguagem específicas e consideradas complexas.

6.5.2 Análise do texto e do item referente ao descritor D7

D7- Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.

O rato do mato e o rato da cidade

Um ratinho da cidade foi uma vez convidado para ir à casa de um rato do campo. Vendo que seu companheiro vivia pobremente de raízes e ervas, o rato da cidade convidou-o a ir morar com ele:

— Tenho muita pena da pobreza em que você vive — disse.

— Venha morar comigo na cidade e você verá como lá a vida é mais fácil.

Lá se foram os dois para a cidade, onde se acomodaram numa casa rica e bonita.

Foram logo à despensa e estavam muito bem, se empanturrando de comidas fartas e gostosas, quando entrou uma pessoa com dois gatos, que pareceram enormes ao ratinho do campo.

Os dois ratos correram espavoridos para se esconder.

— Eu vou para o meu campo — disse o rato do campo quando o perigo passou.

— Prefiro minhas raízes e ervas na calma, às suas comidas gostosas com todo esse susto.

Mais vale magro no mato que gordo na boca do gato.

Alfabetização: livro do aluno 2ª ed. rev. e atual. / Ana Rosa Abreu... [et al.]
Brasília: FUNDESCOLA/SEF-MEC, 2001. 4v. : p. 60 v. 3

O problema do rato do mato terminou quando ele

(A) descobriu a despensa da casa
(B) se empanturrou de comida
(C) se escondeu dos ratos
(D) decidiu voltar para o mato

Descrição

Tipo textual: Narrativo

Gênero: Conto

Formato do texto: Não-contínuo

Item: Neste item foi avaliada a habilidade de o aluno reconhecer os fatos que causaram o conflito e motivaram as ações dos personagens, originando o enredo. O comando da questão solicita que o leitor identifique os elementos que compõem a narrativa, como por exemplo, o conflito, os personagens, o narrados e no caso do texto selecionado o desfecho.

Nível de leitura: O D7 está situado no nível 2 da escala de proficiência leitora e possui prioridade 2 (P2). Neste nível as perguntas podem apresentar maior complexidade, exigindo

que o aluno tenha familiaridade com o gênero utilizado na questão, realizando mais inferências para que possa atribuir sentido ao que está lendo e encontrar a alternativa correta.

6.5.3 Análise do texto e do item referente ao descritor D8

D8- Estabelecer a relação causa/conseqüência entre partes e elementos do texto

A raposa e as uvas

Uma raposa passou por baixo de uma parreira carregada de lindas uvas. Ficou logo com muita vontade de apanhar as uvas para comer.

Deu muitos saltos, tentou subir na parreira, mas não conseguiu.

Depois de muito tentar foi-se embora, dizendo:

— Eu nem estou ligando para as uvas. Elas estão verdes mesmo...

Ruth Rocha. *Fábula de Esopo*. São Paulo: FTD, 1992.

O motivo por que a raposa não conseguiu apanhar as uvas foi que

(A) as uvas ainda estavam verdes.
(B) a parreira era muito alta.
(C) a raposa não quis subir na parreira.
(D) as uvas eram poucas.

Descrição

Tipo textual: Narrativo

Gênero: Fábula

Formato do texto: Contínuo

Item: Neste item verifica-se a habilidade de o aluno identificar os motivos pelos quais os fatos são apresentados no texto, ou seja, se ele reconhece as relações existentes entre os elementos que se organizam, de modo que um seja resultado do outro. O comando da tarefa exige que o leitor estabeleça as relações entre as diversas partes que compõem o texto, investigando as relações de causa e efeito.

Nível de leitura: O D8 está situado nos níveis 1 e 2 da escala de proficiência leitora e possui prioridade 2 (P2). Nos níveis 1 e 2 da escala predominam os textos da ordem do narrar e na elaboração das questões para estes níveis geralmente são utilizados textos curtos. A linguagem utilizada é facilmente compreendida pelos alunos e a maior parte dos temas está relacionada ao universo infantil.

6.5.4 Análise do texto e do item referente ao descritor D12

D12- Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.

Pepita a piaba

Lá no fundo do rio, vivia Pepita: uma piaba miudinha.
Mas Pepita não gostava de ser assim.
Ela queria ser grande... bem grandona...
Tomou pílulas de vitamina... Fez ginástica de peixe... Mas nada... Continuava miudinha.
– O que é isso? Uma rede?
Uma rede no rio! Os pescadores!
Ai, ai, ai... Foi um corre-corre... Foi um nada-nada...
Mas... muitos peixes ficaram presos na rede.
E Pepita?
Pepita escapuliu... Ela nadou, nadou pra bem longe dali!

CONTIJO, Solange A. Fonseca. *Pepita a piaba*. Belo Horizonte: Miguilim, s.d.

No trecho "Lá no fundo do rio, vivia Pepita" (*l.* 1), a expressão sublinhada dá idéia de

(A) causa.
(B) explicação.
(C) lugar.
(D) tempo.

Descrição

Tipo textual: Narrativo

Gênero: Narrativa

Formato do texto: Não-contínuo

Item: Neste item é verificada a capacidade de identificar as relações de coerência (relações lógico-discursivas) estabelecidas no texto. O aluno precisa identificar a relação lógico-discursiva estabelecida pela locução adverbial (Lá no fundo do rio) com o elemento que caracteriza essa relação. No exemplo analisado o leitor deverá compreender que a expressão dá ideia de lugar.

Nível de leitura: O D12 está situado no nível 3 da escala de proficiência leitora e possui prioridade 3 (P3). No nível 3 os textos podem apresentar um maior grau de complexidade devido ao grau de inferências necessárias à sua compreensão e devido a quantidade de

pressupostos que deverão ser mobilizados no processo de recuperação ou construção dos sentidos do texto.

6.5.5 Considerações sobre os itens que compõem o Tópico IV- Coerência e coesão no processamento do texto

O texto "O hábito da leitura" foi utilizado para verificar a habilidade apresentada no *Descritor D2 (Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.* O comando da tarefa solicita que o aluno identifique a palavra com o qual o pronome *"Ele"* se relaciona no texto, porém, dentre as alternativas apresentadas como respostas possíveis (os distratores B, C e D) nenhum estabelece relação de coesão referencial (substituição) com o pronome além de estarem situados em trechos diferentes daquele em que o pronome está exercendo a função de substituição.

O texto "O rato do mato e o rato da cidade" foi utilizado para verificar a habilidade apresentada no *Descritor D7 (Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa).* O comando da tarefa permite verificar se o aluno foi capaz de identificar os componentes que estruturam a narrativa e as funções por eles desempenhadas. Para chegar à alternativa correta de resposta, o aluno precisa construir a coerência com os elementos que lhe vão sendo fornecidos pelo texto, atribuindo sentidos e com isso ele poderá compreender qual foi o desfecho da situação, assinalando, portanto a alternativa (D). Cada uma das demais alternativas apresentadas como possibilidades de respostas representam uma parte da narrativa: a alternativa (A) seria a introdução, a alternativa (B) apresenta o desenvolvimento e complicação e a alternativa (C) corresponde ao clímax.

O texto "A raposa e as uvas" foi utilizado para verificar a habilidade apresentada no *Descritor D8 (Estabelecer a relação causa/consequência entre partes e elementos do texto).* O comando da questão solicita ao aluno o motivo pelo qual a raposa não conseguiu apanhar as uvas e para chegar à alternativa correta o aluno precisa relacionar informações dadas no texto, tais como: "Deu muitos saltos" e "tentou subir na parreira" (*l.3*).As pistas fornecidas pelo texto apresentam relações como por exemplo, as que caracterizam problema e solução, objetivo e ação, entre outras.O descritor D8 está situado nos níveis 1 e 2 da escala de proficiência em leitura, isso se justifica pois, para que possam ser estabelecidas as relações de

causa/consequência é necessário que antes o aluno seja capaz de identificar os elementos que compõem o texto (habilidade verificada e descrita no nível 1).

O texto "Pepita – a piaba" foi utilizado para verificar a habilidade apresentada no *Descritor D12 (Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto marcadas por conjunções, advérbios etc.).* O descritor D12 tem como objetivo verificar de forma mais específica as habilidades propostas pelos demais descritores que compõem o Tópico IV- Coerência e coesão no processamento do texto. Apesar de o descritor ter como objetivo verificar a capacidade do aluno em estabelecer relações lógico-discursivas, o comando da questão solicita a identificação por parte do aluno da ideia (função) desempenhada pela expressão "Lá no fundo do rio" (*l.1*).

6.6 **Análise dos itens do Tópico V**

Tópico V- Relação entre recursos expressivos e efeitos de sentido

O tópico diz respeito ao uso dos recursos lexicais (vocabulário), fonológicos (da relação entre letra e som), notacionais (pontuação e de outros sinais gráficos), e o efeito de seu uso, de sua escolha no texto.

Textos selecionados para os descritores que compõem o tópico

D13- Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados

Continho

D14- Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações

Feias, sujas e imbatíveis

6.6.1 Análise do texto e do item referente ao descritor D13

D13- Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados

Continho

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.

— Você, aí, menino, para onde vai essa estrada?
— Ela não vai não: nós é que vamos nela.
— Engraçadinho duma figa! Como você se chama?
— Eu não me chamo, não, os outros é que me chamam de Zé.

MENDES CAMPOS, Paulo, Para gostar de ler - Crônicas. São Paulo: Ática, 1996, v.1 p. 76.

Há traço de humor no trecho

(A) "Era uma vez um menino triste, magro". (*l.* 1)
(B) "ele estava sentado na poeira do caminho". (*l.* 2)
(C) "quando passou um vigário". (*l.* 2-3)
(D) "Ela não vai não: nós é que vamos nela". (*l.* 5)

Descrição

Tipo textual: Narrativo

Gênero: Piada

Formato do texto: Não- contínuo

Item: Neste item é avaliada a capacidade de o aluno reconhecer os efeitos de humor auxiliados por uma expressão que fornece suporte a esse tipo de identificação. Essa habilidade costuma ser verificada através do uso de textos curtos (verbais e não-verbais) como, por exemplo, as piadas e as tirinhas.

Nível de leitura: O descritor D13 possui prioridade alta (P1) e está situado nos níveis 3 e 4 da escala de proficiência em leitura. Nestes níveis são utilizados gêneros típicos da ordem do narrar e são avaliadas as habilidades de inferência sobre os efeitos de sentido decorrentes do uso de uma expressão, da pontuação e de elementos não-verbais presentes nos textos.

6.6.2 Análise do texto e do item referente ao descritor D14

D14- Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.

Feias, sujas e imbatíveis

(fragmento)

As baratas estão na Terra há mais de 200 milhões de anos, sobrevivem tanto no deserto como nos pólos e podem ficar até 30 dias sem comer. Vai encarar?

Férias, sol e praia são alguns dos bons motivos para comemorar a chegada do verão e achar que essa é a melhor estação do ano. E realmente seria, se não fosse por um único detalhe: as baratas. Assim como nós, elas também ficam bem animadas com o calor. Aproveitam a aceleração de seus processos bioquímicos para se reproduzirem mais rápido e, claro, para passearem livremente por todos os cômodos de nossas casas.

Nessa época do ano, as chances de dar de cara com a visitante indesejada, ao acordar durante a noite para beber água ou ir ao banheiro, são três vezes maiores.

Revista *Galileu*. Rio de Janeiro: Globo, Nº 151, Fev. 2004, p.26.

No trecho "Vai encarar?" (*l*. 2), o ponto de interrogação tem o efeito de:

(A) apresentar.
(B) avisar.
(C) desafiar.
(D) questionar.

Descrição

Tipo textual: Narrativo

Gênero: Texto expositivo

Formato do texto: Contínuo

Item: O item verifica a habilidade de o aluno reconhecer os efeitos provocados pelo emprego da pontuação. De acordo com o documento INEP (2007, p.22) espera-se que o aluno identifique o efeito decorrente do uso e não a função gramatical da pontuação.

Nível de leitura: O descritor D14 está situado nos níveis 4 e 5 da escala de proficiência em leitura e possui prioridade (P2). No nível 5 da escala de proficiência há uma presença de textos com trechos mais descritivos, especialmente os organizados em gêneros da ordem do narrar.

6.6.3 Considerações sobre os itens que compõem o Tópico V – Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido

O texto "Continho" utilizado para verificar a habilidade apresentada no Descritor D13 (*Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados)* possibilita verificar se o leitor capta as intenções do texto (humor, ironia) através das pistas linguísticas fornecidas como palavras, expressões entre outros recursos. O descritor D13 possui prioridade alta (P1), pois, a capacidade de perceber como uma ideia é construída ou desenvolvida no texto constitui-se como um dos requisitos fundamentais à interpretação. O comando da tarefa solicita ao aluno que identifique no texto o trecho no qual aparece um traço de humor e dentre as alternativas propostas como respostas, a letra (D) é facilmente identificada como correta. Apesar de o descritor D13 encontrar-se situado nos níveis 3 e 4 da escala de proficiência parece nos um tanto óbvia a opção dos alunos pela alternativa (D) já que as outras opções apresentadas sequer apresentam palavras ou expressões desconhecidas pelos alunos.

O texto "Feias, sujas e imbatíveis" utilizado para verificar a habilidade apresentada no Descritor D14 *(Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações)* permite verificar se o aluno faz uso de estratégias de leitura que o levem a identificar o efeito gerado pelos sinais de pontuação em um texto. O item elaborado requer do aluno o reconhecimento do efeito do uso do sinal de interrogação na expressão "Vai encarar?" (l.2), não se restringindo ao aspecto exclusivamente gramatical. Dentre as alternativas apresentadas como possibilidades de respostas duas opções podem atrair a atenção dos alunos. A alternativa (C) que é o gabarito e requer um leitor proficiente capaz de compreender no contexto discursivo, que o ponto de interrogação no fragmento utilizado no comando da tarefa tem a finalidade de propor um desafio, estabelecendo uma espécie de diálogo com o leitor. Já a alternativa (D) pode despertar a atenção daqueles alunos que somente reconhecem os aspectos gramaticais decorrentes do uso e função dos sinais de pontuação, no caso do ponto de interrogação fazer uma pergunta, um questionamento. O descritor D14 está situado nos níveis mais altos da escala de proficiência, porém o item elaborado fez uso de um sinal de pontuação comumente reconhecido e utilizado pelos alunos, apesar de os documentos orientarem para a avaliação de outros tipos de sinais como, por exemplo: travessão, aspas, reticências e outras formas de notação como negrito, itálico, caixa alta de modo que o aluno seja capaz de atribuir-lhes sentido.

6.7 **Análise dos itens do Tópico VI**

Este tópico visa à identificação das marcas que caracterizam os interlocutores de um texto, considerando a heterogeneidade da língua (diferenças de cada falante no uso da língua), partindo de uma concepção de língua que varia no tempo , no espaço, socialmente.

Tópico VI- Variação Linguística

Textos selecionados para os descritores que compõem o tópico

D10- Televisão

6.7.1 Análise do texto e do item referente ao descritor D10

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

TELEVISÃO

Televisão é uma caixa de imagens que fazem barulho.

Quando os adultos não querem ser incomodados, mandam as crianças ir assistir à televisão.

O que eu gosto mais na televisão são os desenhos animados de bichos.

Bicho imitando gente é muito mais engraçado do que gente imitando gente, como nas telenovelas.

Não gosto muito de programas infantis com gente fingindo de criança.

Em vez de ficar olhando essa gente brincar de mentira, prefiro ir brincar de verdade com meus amigos e amigas.

Também os doces que aparecem anunciados na televisão não têm gosto de coisa alguma porque ninguém pode comer uma imagem.

Já os doces que minha mãe faz e que eu como todo dia, esses sim, são gostosos.

Conclusão: a vida fora da televisão é melhor do que dentro dela.

PAES, J. P. Televisão. In: *Vejam como eu sei escrever*. 1. ed. São Paulo, Ática, 2001, p. 26-27.

O trecho em que se percebe que o narrador é uma criança é:

(A) "Bicho imitando gente é muito mais engraçado do que gente imitando gente, como nas telenovelas."
(B) "Em vez de ficar olhando essa gente brincar de mentira, prefiro ir brincar de verdade..."
(C) "Quando os adultos não querem ser incomodados, mandam as crianças ir assistir à televisão."
(D) "Também os doces que aparecem anunciados na televisão não têm gosto de coisa alguma..."

Descrição

Tipo textual: Narrativa

Gênero: Texto expositivo

Formato do texto: Contínuo

Item: O item tem como objetivo verificar a capacidade de o aluno identificar quem fala no texto através de marcas linguísticas.

Nível de leitura: O descritor D10 está situado nos níveis 3 e 4 da escala de proficiência em leitura e possui prioridade alta (P1).Nestes níveis é abordada a capacidade de identificação por parte do aluno de marcas de interlocução.

6.7.2 Considerações sobre o item que compõe o Tópico VI – Variação Linguística

O texto "Televisão" utilizado para verificar a habilidade apresentada no Descritor D10 *(Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto)* permite avaliar se o aluno é capaz de reconhecer quem é o locutor do texto e o que o caracteriza, utilizando-se, portanto do seu conhecimento acerca das variações linguísticas presentes na sociedade. O comando da tarefa solicita que o aluno assinale o trecho do texto que o permite afirmar que o narrador é uma criança, porém o texto foi escrito por um autor adulto tentando reproduzir a linguagem utilizada por uma criança.. Diante deste quadro todas as alternativas apresentadas como respostas são de certa forma incoerentes com a proposta do descritor. A alternativa (B) é apresentada como gabarito porque no fragmento retirado aparece a afirmativa "prefiro ir brincar de verdade" *(l.8-9),* uma única informação pertinente ao universo infantil.

Com a utilização de uma questão na qual a seleção do texto e formulação do item podem estar equivocadas, a verificação da habilidade apresentada no descritor D10 pode ser prejudicada na avaliação.

Outro fato que desperta nossa atenção é que apesar de possuir prioridade alta e de estar situado nos níveis mais complexos da escala de proficiência em leitura, o descritor D10 é o único componente do Tópico VI- Variação Linguística da Matriz de Referência de Língua Portuguesa para o 5º ano de escolaridade e possui prioridade (P5), ou seja, a mais baixa entre os tópicos que compõem a matriz somente igualando-se ao Tópico III- Relação entre textos.

Apresentamos a seguir um exemplo de questão que contempla a habilidade apresentada no descritor D10.

Carta

Lorelai:

Era tão bom quanto 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 que 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 cara amarrada. Será que você não acha um jeito para mim?
Um beijo da Raquel
(...)
NUNES, Lygia Bojunga. A Bolsa Amarela – 31ª ed. Rio de Janeiro:Agir,1998

Em "Agora tá tudo diferente" (l.6-7) , 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

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa pesquisa teve como objetivo analisar as contribuições da Prova Brasil ao ensino de Língua Portuguesa, especialmente no que se refere à leitura. A metodologia utilizada na avaliação orienta para a necessidade de revisão dos currículos praticados nas escolas, evidenciando a importância da formação e qualificação do professor, que é concebido como o instrumento fundamental para a reversão dos quadros que indicam os baixos resultados de nossos alunos em testes de proficiência.

As pesquisas sobre competência leitora têm se desenvolvido no Brasil e a utilização de avaliações de larga escala tem fornecido grandes contribuições aos processos de melhoria da qualidade de educação.

A Prova Brasil tem como um de seus principais objetivos identificar quais as redes de ensino e escolas que apresentam maiores dificuldades no que se refere ao desempenho escolar de seus alunos. De acordo com os resultados obtidos**,** o Ministério da Educação – MEC- fará a distribuição de recursos para a melhoria da qualidade da educação.

Para a avaliação das macro-competências distribuídas pelos cinco tópicos da Matriz de Referência de Língua Portuguesa foram elaborados descritores que representam uma habilidade específica e que são verificados na prova através de um único item.

O *Tópico I- Procedimentos de Leitura-* conta com cinco descritores na Matriz de Referência de Língua portuguesa para o 5º ano de escolaridade. Das cinco questões analisadas relativas a esses descritores, apenas duas verificaram de forma coerente as habilidades a eles correspondentes. Neste tópico**,** todos os descritores (D1, D3, D4, D6 e D11) receberam prioridade alta~~:~~ (P1**)** ou (P2) e cada um estava situado em um determinado nível de proficiência leitora, não tendo sido contemplado porém o nível 3 de proficiência, já que o nível 1 foi verificado duas vezes de acordo com os itens liberados.

Apesar de cada descritor corresponder a uma habilidade específica, três questões deste tópico restringiram-se a verificar a habilidade apresentada no descritor *D1 – Localizar informações explícitas em um texto*.

Destacamos os seguintes itens para ilustrar nosso posicionamento:

a. O item elaborado para o descritor *D4- Inferir uma informação implícita em um texto-* tem como texto gerador “Passagem de ônibus”. O comando da tarefa solicita que o aluno identifique o horário em que o passageiro irá iniciar a

viagem, sendo que esta informação está explícita no bilhete, bastando apenas que o aluno localize a informação.

b. O item elaborado para o descritor *D6- Identificar o tema de um texto-* tem como texto gerador "Chapeuzinho amarelo". Observamos, de acordo com a descrição apresentada, que a informação solicitada no comando da tarefa aparece na terceira linha do texto, ao passo que de acordo com a caracterização estabelecida para os níveis de proficiência em leitura, os itens elaborados para o segundo nível devem exigir do aluno a leitura integral do texto e as respostas não deveriam vir explicitadas no título, no início ou no final do texto.

c. O item elaborado para o descritor *D11- Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato-* possui como texto gerador "A raposa e as uvas II". O item elaborado não contempla o objetivo do descritor que é fazer com que o aluno estabeleça relação ou distinção do que no texto é apresentado como um fato (a raposa não ter conseguido alcançar o cacho de uvas). As alternativas apresentadas como respostas também não podem ser consideradas distratores plausíveis; trata-se de fragmentos de textos que não se configuram como opinião. O comando da tarefa solicita que o aluno identifique a frase que expressa uma opinião, porém, de acordo com o item elaborado, a habilidade verificada acabou restringindo-se à localização de informações, apesar de o descritor D11 estar situado no nível mais elevado da escala de proficiência em leitura (nível 5).

O *Tópico II – Implicações do suporte, do gênero e/ou enunciador na compreensão do texto* conta apenas com dois descritores na matriz de referência.

De acordo com a descrição apresentada no capítulo anterior, o item que apresentou um problema maior foi aquele elaborado para o descritor *D9- Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros,* que possui como texto gerador "Eva Furnari". O texto selecionado está adequado com a prioridade e o nível de proficiência em leitura estabelecidos para o descritor, porém os distratores (demais alternativas apresentadas como respostas possíveis) não podem ser considerados plausíveis, já que os dados fornecidos não constam do texto.

De acordo com o documento Guia para a elaboração de itens de Língua Portuguesa (2003, p.33-34)

> Plausibilidade significa uma semelhança ou similaridade em relação à situação/ tempo/local/elementos apresentada na alternativa correta. Isso reflete à ideia de que um item deve ser

> corretamente respondido apenas pelos alunos que possuem um alto grau do conhecimento que o teste se propõe a medir. Os distratores que usam erros comuns entre os examinandos costumam aumentar a plausibilidade. Por outro lado, erros grosseiros ou absurdos flagrantes nos distratores, afastam, de imediato, o examinando ou denunciam a resposta certa. (...) A adoção, entre os distratores, de respostas parciais (por exemplo, obtidas em uma etapa da resolução ou que contemplam parte da resposta completa) penaliza examinandos que sabem resolver o problema ou são capazes de desenvolver a análise da situação proposta. Além disso, nem sempre significam respostas absolutamente erradas. Deve-se evitar distratores que sejam excessivamente atraentes, o que pode atrapalhar o aluno.

O *Tópico III- Relação entre textos-* possui apenas um descritor na Matriz de Referência de Língua Portuguesa para o 5º ano. Os textos geradores "Texto I- Os cerrados" e "Texto II- Os Pantanais" foram utilizados para verificar a habilidade apresentada no descritor *D15- Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que eles foram produzidos e daquelas em que serão recebidos*.

De acordo com a descrição apresentada no sexto capítulo, o item elaborado não apresenta duas formas distintas de abordagem de textos que tratem do mesmo tema, o que pôde ser observado é que no texto I – "Os cerrados" há um uso mais coloquial da linguagem, o que não pode ser caracterizado como uma forma diferente de abordagem da informação. Os dois textos utilizados no item são descritivos conforme o próprio comando da tarefa explicita e para que pudesse responder, não foi necessário que o refletisse sobre as condições de produção, recepção ou circulação dos textos conforme era o objetivo do descritor e para que de fato o item fosse coerente com o níveis de prioridade e proficiência estabelecidos.

O *Tópico IV- Coerência e coesão no processamento do texto* – conta com quatro descritores na Matriz de Referência de Língua Portuguesa para o 5º ano. Duas questões deste tópico não verificaram de forma coerente as habilidades propostas por seus respectivos descritores e acabaram constituindo-se como itens que contemplaram a localização de informações.

Os itens destacados são:

a) O item elaborado para o descritor *D2- Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto-* utiliza o texto gerador "O hábito da leitura". O comando da tarefa solicita que o aluno identifique entre as alternativas de resposta apresentadas a palavra com a qual o pronome "Ele" se relaciona, uma informação que pode ser localizada imediatamente já que está situada antes do pronome. No texto selecionado, os demais distratores não estabelecem relações

de coesão com a palavra destacada. Apesar de possuir prioridade alta (P1) e estar localizado no nível 3 da escala de proficiência, o item elaborado restringiu-se à capacidade de o aluno localizar uma informação, já que a palavra destacada não estabelecia relação entre as partes de um texto, apenas substituía uma palavra.

b) O item elaborado para o descritor *D12- Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.* utiliza como texto gerador "Pepita a piaba". Apesar da descrição da habilidade que se pretende verificar por meio deste descritor, o comando da tarefa solicita apenas que o aluno assinale a alternativa que apresenta a ideia expressa pelo trecho *"Lá no fundo do rio" (l.1,* ou seja, a alternativa (C) lugar. O advérbio no caso do item elaborado, não estabelece relação lógico-discursiva com nenhuma outra parte do texto e neste caso o item, deixou de atender a uma recomendação estipulada pelo Guia de elaboração de itens de Língua Portuguesa (2003, p.34) que afirma que as alternativas devem ser construídas de modo que impeçam que o aluno acerte o item por exclusão e orienta que o acerto por exclusão deverá ser evitado através da utilização de distratores plausíveis e bem construídos.

O *Tópico V- Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido* – conta com dois descritores na matriz de Referência de Língua Portuguesa para o 5º ano. Os descritores deste tópico possuem prioridade alta e estão situados nos mais altos níveis de proficiência em leitura, porém os itens elaborados não permitiram verificar de forma adequada as habilidades apresentadas por seus respectivos descritores.

Os itens elaborados configuram-se da seguinte forma:

a) O descritor *D13- Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados*- tem como texto gerador "Continho". No comando da tarefa solicita-se ao aluno que identifique dentre as alternativas o trecho que apresenta um traço de humor, alternativa (D), porém os demais distratores não podem ser considerados plausíveis, uma vez que os trechos selecionados não representam nenhum efeito de ironia ou humor, fato que poderia facilitar o acerto por exclusão.

b) O descritor *D14- Identificar o efeito de sentido decorrente do uso de pontuação e de outras notações-* tem como texto gerador "Feias, sujas e imbatíveis". O comando da tarefa solicita que o aluno identifique dentre as alternativas aquela que representa o efeito causado pelo ponto de interrogação no trecho "Vai encarar?", mas ao observamos as opções apresentadas como respostas possíveis, constatamos que não é o ponto de interrogação e sim a própria expressão que exerce o efeito de propor um desafio, levando o aluno à alternativa correta (C).

O *Tópico VI- Variação Linguística* – possui somente um descritor na Matriz de Referência de Língua Portuguesa para o 5º ano. Para a verificação da habilidade apresentada no descritor *D10- Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto-* foi utilizado o texto gerador "Televisão". Conforme observamos na descrição apresentada no capítulo anterior, trata-se de um texto escrito que intenciona representar a linguagem utilizada por uma criança, mas que foi escrito por um autor adulto. O comando da questão solicita que o aluno marque a opção na qual se pode perceber que o narrador é uma criança, neste caso, a resposta correta é (B), uma vez que aparece no fragmento retirado para compor a resposta a expressão *"prefiro ir brincar de verdade (l 8-9)",* atitude coerente com os interesses de uma criança e que justifica tal escolha, porém os demais distratores são contrários às recomendações expressas no Guia de elaboração de itens da Língua Portuguesa (2003, p.34) já que afastam de imediato o leitor e acabam denunciando a alternativa correta, ou seja, no exemplo analisado a identificação da alternativa correta foi feita somente através do conteúdo semântico da palavra, sem envolver marcas linguísticas, portanto a o item elaborado não pode ser considerado realmente como uma questão de variação linguística.

Após a descrição das questões do *corpus* selecionado, constatamos que uma parte considerável dos itens não verifica de forma adequada a habilidade expressa no descritor com o qual se relaciona. Este fato faz com que os resultados obtidos por uma escola ou mesmo por uma rede de ensino não reflitam de forma verídica o nível de proficiência em leitura dos alunos daquela determinada unidade.

De acordo com as descrições apresentadas e as considerações elaboradas, podemos perceber que a maior concentração de entraves e incoerências se deu nos itens elaborados para os níveis mais altos da escala de proficiência em leitura (especialmente no nível 3 e níveis 4 e

5), e que tais itens configuraram-se, ao menos no *corpus* selecionado e analisado, como questões que verificaram competências e habilidades diretamente relacionadas àquelas descritas no *Tópico I-Procedimentos de leitura-* e seus descritores.

Um dos principais questionamentos levantados durante esta pesquisa foi: o que poderia ser considerado um bom resultado na Prova Brasil? E**,** após nossas análises, chegamos à conclusão de que ainda que uma escola ou mesmo um sistema de ensino receba um relatório informando que boa parte de seus alunos apresenta desempenho situado no nível 3 da escala de proficiência em leitura, esse resultado estará refletindo de forma inadequada a realidade.

Os resultados obtidos chegam às unidades escolares e sistemas de ensino após um ano e meio em média da data de realização do exame, e os dados são apresentados estatisticamente. Esse fato acaba dificultando ou de certa maneira impedindo a comunidade escolar de refletir sobre as formas de intervenção que poderiam trazer melhorias, como por exemplo, a discussão ou revisão do plano didático (currículo) desenvolvido pela escola e das oportunidades criadas para a qualificação dos professores. O exemplo de como os resultados da Prova Brasil são apresentados pode ser observado no anexo 4 desta dissertação.

A Prova Brasil é uma iniciativa positiva, mas como todo programa avaliativo precisa passar por revisões criteriosas, e o Brasil ainda não conta com um grupo de especialistas formado para esta necessidade. Uma parte considerável dos documentos que norteiam a elaboração da avaliação e sua proposta metodológica tem como base documentos dos sistemas de ensinos europeus ou mesmo do americano, que em pouco refletem às nossas realidades e peculiaridades.

Reconhecemos que a partir da implementação da Prova Brasil mudanças positivas têm ocorrido nas escolas de todo o país e que os professores podem contar com mais um instrumento que lhes permite refletir sobre suas práticas.

Almejamos com este trabalho, propor uma reflexão sobre o que necessita e que pode ser melhorado na avaliação de modo que os resultados obtidos traduzam fielmente e com clareza os graus de desempenho alcançados por nossos alunos e oferecendo aos professores, reais motivadores deste trabalho, um material que possa auxiliá-los ainda mais em sua missão de contribuir para a formação dos nossos alunos.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, D.F,TAVARES,H.R.VALLE,R.C. Teoria da resposta ao item – conceitos e aplicações.SINAPE, 2000.

ANTUNES, Irandé. *Muito além da gramática*. São Paulo: Parábola, 2007.

BELINTANE, Claudemir. Leitura e alfabetização no Brasil: uma busca para além da polarização. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.32, n.2, p.261-277, maio/ago.2006.

BONAMINO, Alicia. COSCARELLI, Carla. FRANCO, Creso. Avaliação e Letramento: concepções de aluno letrado subjacentes ao SAEB e ao PISA. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.23, n.81, p.91-113, dez.2002.

BORBA, Valquíria. Guaresi, Ronei.(Orgs) *Leitura* -Processos, estratégias e relações.Macéio:Edufal, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Língua Portuguesa*- Orientações para o professor – SAEB/Prova Brasil 4ª série Ensino Fundamental. Brasília:Inep,2009.

_____. *Matriz de Referência, Temas, Tópicos e Descritores*.Brasília: Inep, 2009.

_____.*Prova Brasil – Avaliação do Rendimento Escolar.* Brasília: Inep,2007.

_____.*Guia de elaboração de itens de Língua Portuguesa*. Brasília: Inep, 2003.

_____. *Saeb 2001: novas perspectivas*. Brasília: Inep, 2002.

_____. *Matrizes Curriculares de Referência para o Saeb-1997*. Brasília: Inep, 2000.

_____.*Parâmetros curriculares nacionais:* terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CABRAL, L. S. *Processos psicolingüísticos de leitura e a criança.* São Paulo: Letras de hoje, 1986.

CAPARROTI, Nayá Bellintane. *Prova de compreensão em leitura:* evidências de validade. Dissertação de Mestrado. 2005. Universidade São Francisco. Itatiba.

CARVALHO, Marlene. *Alfabetizar e letrar.* Um diálogo entre a teoria e a prática. Petrópolis: Vozes, 2005.

DOLZ, J; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

FERRARO, Alceu Ravanello. Analfabetismo e níveis de Letramento no Brasil: o que dizem os censos? *Educação e Sociedade*, Campinas, v.23, n.81, p.21-47, dez.2002.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez,1989.

FUZA, Ângela Francine. MENEGASSI, Renilson José. Concepções de linguagem e leitura na Prova Brasil. *Línguas & Letras*. v.10, n.18, 1. sem. 2009

GOMES, Elba Maria Leite. *Avaliação de Língua Portuguesa do Saeb:* da leitura ao letramento. Brasília: MEC/INEP, 2006.

GREMAUD, Amaury Patrick. *Indicador de Efeito Escola*: uma metodologia para a identificação dos sucessos escolares a partir dos dados da Prova Brasil. Brasília: MEC-INEP, 2007.

KLEIMAN, Angela. *Oficina de leitura*, teoria e prática. São Paulo:Pontes,1993.

_____. *Texto e leitor*, aspectos cognitivos da leitura. São Paulo:Pontes, 1992.

KOCH, Ingedore Villaça. *O texto e a construção de sentidos*. São Paulo: Contexto, 2007.

LEFFA,V.J. Aspectos da leitura.Porto Alegre: Sagra-Luzzato,1996.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática.* São Paulo: Cortez, 1994.

MACHADO, Anna Rachel; DIONISIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora. *Gêneros Textuais & Ensino.* 2. Ed. São Paulo: Parábola Editora, 2010.

REIGELUTH, C.M.; FRICK, T.W. Formative research: a methodology for creating and improving design theories. In: REIGELUTH, C.M. (Ed.). *Instructional-design theories and models:* a new paradigm of instructional theory. New Jersey: Lawrence Erbaum Associates, 1999. v.2, p. 633-651.

RUTMAN, L. *Introduction aux méthodes de recherce evaluative.*Otawa: Universidade de Carleton, 1982.

SCHNEUWLY, Bernard (1994). Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: DOLZ, Joaquim; SCNEUWLY, Bernard (col.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução Roxane Rojo e Glaís Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola:* uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 2006.

_____.*Letramento*:um tema em três gêneros.Belo Horizonte:Autêntica,2003.

SILVEIRA, Maria Inez Matoso. *Modelos teóricos e estratégias de leitura* - suas implicações no ensino. Maceió: EDUFAL, 2005.

SMITH, F. *Leitura significativa*. Porto Alegre: Artes Médicas,1999.

VASCONCELLOS, Zinda. *Alfabetização Hoje: Um mal estar generalizado?* In: Atas do IX Felin [online]. Disponível em: <WWW. URL: http://www.filologia.org.br/>. Acesso em: 01 set. 2009

ANEXO A - Escala de Língua Portuguesa

Nível	Descrição dos Níveis da Escala
125	A partir de textos curtos, como contos infantis, histórias em quadrinhos e convites, os alunos da 4ª e da 8ª séries: • localizam informações explícitas que completam literalmente o enunciado da questão; • inferem informações implícitas; • reconhecem elementos como o personagem principal; • interpretam o texto com auxílio de elementos não-verbais; • identificam a finalidade do texto; • estabelecem relação de causa e conseqüência, em textos verbais e não-verbais; e • conhecem expressões próprias da linguagem coloquial.
150	Além das habilidades anteriormente citadas, neste nível, os alunos da 4ª e da 8ª séries: • localizam informações explícitas em textos narrativos mais longos, em textos poéticos, informativos e em anúncio de classificados; • localizam informações explícitas em situações mais complexas, por exemplo, requerendo a seleção e a comparação de dados do texto; • inferem o sentido de palavra em texto poético (cantiga popular); • inferem informações, identificando o comportamento e os traços de personalidade de uma determinada personagem a partir de texto do gênero conto de média extensão, de texto não-verbal ou expositivo curto; • identificam o tema de um texto expositivo longo e de um texto informativo simples; • identificam o conflito gerador de um conto de média extensão; • identificam marcas lingüísticas que evidenciam os elementos que compõem uma narrativa (conto de longa extensão); e • interpretam textos com material gráfico diverso e com auxílio de elementos não-verbais em histórias em quadrinhos, tirinhas e poemas, identificando características e ações dos personagens.
175	Este nível é constituído por narrativas mais complexas e incorporam novas tipologias textuais (ex.: matérias de jornal, textos enciclopédicos, poemas longos e prosa poética). Nele, os alunos da 4ª e da 8ª séries: • localizam informações explícitas, a partir da reprodução das idéias de um trecho do texto; • inferem o sentido de uma expressão, mesmo na ausência do discurso direto; • inferem informações que tratam, por exemplo, de sentimentos, impressões e características pessoais das personagens, em textos verbais e não-verbais; • interpretam histórias em quadrinhos de maior complexidade temática,

	reconhecendo a ordem em que os fatos são narrados; • identificam a finalidade de um texto jornalístico; • localizam informações explícitas, identificando as diferenças entre textos da mesma tipologia (convite); • reconhecem elementos que compõem uma narrativa com temática e vocabulário complexos (a solução do conflito e o narrador); • identificam o efeito de sentido produzido pelo uso da pontuação; • distinguem efeitos de humor e o significado de uma palavra pouco usual; • identificam o emprego adequado de homonímias; • identificam as marcas lingüísticas que diferenciam o estilo de linguagem em textos de gêneros distintos; e • reconhecem as relações semânticas expressas por advérbios ou locuções adverbiais e por verbos.
200	A partir de anedotas, fábulas e textos com linguagem gráfica pouco usual, narrativos complexos, poéticos, informativos longos ou com informação científica, os alunos da 4ª e da 8ª séries: • selecionam entre informações explícitas e implícitas as correspondentes a um personagem; • inferem o sentido de uma expressão metafórica e o efeito de sentido de uma onomatopéia; • inferem a intenção implícita na fala de personagens, identificando o desfecho do conflito, a organização temporal da narrativa e o tema de um poema; • distinguem o fato da opinião relativa a ele e identificam a finalidade de um texto informativo longo; • estabelecem relações entre partes de um texto pela identificação de substituições pronominais ou lexicais; • reconhecem diferenças no tratamento dado ao mesmo tema em textos distintos; • estabelecem relação de causa e conseqüência explícita entre partes e elementos em textos verbais e não-verbais de diferentes gêneros; • identificam os efeitos de sentido e humor decorrentes do uso dos sentidos literal e conotativo das palavras e de notações gráficas; e • identificam a finalidade de um texto informativo longo e de estrutura complexa, característico de publicações didáticas.
225	Os alunos da 4ª e da 8ª séries: • distinguem o sentido metafórico do literal de uma expressão; • localizam a informação principal; • localizam informação em texto instrucional de vocabulário complexo; • identificam a finalidade de um texto instrucional, com linguagem pouco usual e com a presença de imagens associadas à escrita; • inferem o sentido de uma expressão em textos longos com estruturas temática e lexical complexas (carta e história em quadrinhos); • estabelecem relação entre as partes de um texto, pelo uso do "porque" como conjunção causal; e • identificam a relação lógico-discursiva marcada por locução adverbial ou conjunção comparativa.

	Os alunos da 8ª série, neste nível, são capazes ainda de: • localizar informações em textos narrativos com traços descritivos que expressam sentimentos subjetivos e opinião; • identificar o tema de textos narrativos, argumentativos e poéticos de conteúdo complexo; e identificar a tese e os argumentos que a defendem em textos argumentativos.
250	Utilizando como base a variedade textual já descrita, neste nível, os alunos da 4ª e da 8ª séries: • localizam informações em paráfrases, a partir de texto expositivo extenso e com elevada complexidade vocabular; • identificam a intenção do autor em uma história em quadrinhos; • depreendem relações de causa e conseqüência implícitas no texto; • identificam a finalidade de uma fábula, demonstrando apurada capacidade de síntese; • identificam a finalidade de textos humorísticos (anedotas), distinguindo efeitos de humor mais sutis; • estabelecem relação de sinonímia entre uma expressão vocabular e uma palavra;e • identificam relação lógico-discursiva marcada por locução adverbial de lugar, conjunção temporal ou advérbio de negação, em contos. Os alunos da 8ª série conseguem ainda: • inferir informação a partir de um julgamento em textos narrativos longos; • identificar as diferentes intenções em textos de uma mesma tipologia e que tratam do mesmo tema; • identificar a tese de textos argumentativos, com linguagem informal e inserção de trechos narrativos; • identificar a relação entre um pronome oblíquo ou demonstrativo e uma idéia; e • reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de recursos morfossintáticos.
275	Na 4ª e na 8ª séries, os alunos: • identificam relação lógico-discursiva marcada por locução adverbial de lugar, advérbio de tempo ou termos comparativos em textos narrativos longos, com temática e vocabulário complexos; • diferenciam a parte principal das secundárias em texto informativo que recorre à exemplificação; e Os alunos da 8ª série são capazes de: • inferir informações implícitas em textos poéticos subjetivos, textos argumentativos com intenção irônica, fragmento de narrativa literária clássica, versão modernizada de fábula e histórias em quadrinhos; • interpretar textos com linguagem verbal e não-verbal, inferindo informações marcadas por metáforas; • reconhecer diferentes opiniões sobre um fato, em um mesmo texto;

	• identificar a tese com base na compreensão global de artigo jornalístico cujo título,em forma de pergunta, aponta para a tese; • identificar opiniões expressas por adjetivos em textos informativos e opinião de personagem em crônica narrativa de memórias; • identificar diferentes estratégias que contribuem para a continuidade do texto (ex.: anáforas ou pronomes relativos, demonstrativos ou oblíquos distanciados de seus referentes); • reconhecer a paráfrase de uma relação lógico-discursiva; • reconhecer o efeito de sentido da utilização de um campo semântico composto por adjetivos em gradação, com função argumentativa; e • reconhecer o efeito de sentido do uso de recursos ortográficos (ex.: sufixo diminutivo).
300	Os alunos da 4ª e da 8ª séries: • identificam marcas lingüísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor do texto, caracterizadas por expressões idiomáticas. Os alunos da 8ª série: • reconhecem o efeito de sentido causado pelo uso de recursos gráficos em textos poéticos de organização sintática complexa; • identificam efeitos de sentido decorrentes do uso de aspas; • identificam, em textos com narrativa fantástica, o ponto de vista do autor; • reconhecem as intenções do uso de gírias e expressões coloquiais; • reconhecem relações entre partes de um texto pela substituição de termos e expressões por palavras pouco comuns; • identificam a tese de textos informativos e argumentativos que defendem o senso comum com função metalingüística; • identificam, em reportagem, argumento que justifica a tese contrária ao senso comum; • reconhecem relações de causa e conseqüência em textos com termos e padrões sintáticos pouco usuais; • identificam efeito de humor provocado por ambigüidade de sentido de palavra ou expressão em textos com linguagem verbal e não-verbal e em narrativas humorísticas; e • identificam os recursos morfossintáticos que agregam musicalidade a um texto poético.
325	Além de todas as habilidades descritas nos níveis anteriores, os alunos da 8ª série, neste nível: • identificam informações explícitas em texto dissertativo argumentativo, com alta complexidade lingüística; • inferem o sentido de uma palavra ou expressão em texto jornalístico de divulgação científica, em texto literário e em texto publicitário; • inferem o sentido de uma expressão em texto informativo com estrutura sintática no subjuntivo e vocábulo não-usual; • identificam a opinião de um entre vários personagens, expressa por meio de adjetivos, em textos narrativos; • identificam opiniões em textos que misturam descrições, análises e opiniões;

	• interpretam tabela a partir da comparação entre informações; • reconhecem, por inferência, a relação de causa e conseqüência entre as partes de um texto; • reconhecem a relação lógico-discursiva estabelecida por conjunções e preposições argumentativas; • identificam a tese de textos argumentativos com temática muito próxima da realidade dos alunos, o que exige um distanciamento entre a posição do autor e a do leitor; • identificam marcas de coloquialidade em textos literários que usam a variação lingüística como recurso estilístico; e • reconhecem o efeito de sentido decorrente do uso de gíria, de linguagem figurada e outras expressões em textos argumentativos e de linguagem culta.

ANEXO B - Caracterização dos níveis de leitura na Prova Brasil

	Gêneros mais frequentes	**Complexidade dos textos/tarefa do aluno**	**Habilidades Previstas**
Primeiro Nível – 0 a 150	Neste nível, predominam textos organizados em gêneros da ordem do narrar: contos, tirinhas e fábulas. Em seguida aparecem os textos organizados em gêneros da ordem do expor: verbetes e artigos enciclopédicos. Depois os poemas. Outros gêneros presentes neste nível, porém em menor escala, são: tabelas, gráficos, instrucionais, cantigas e bilhetes.	Em relação aos textos: A- organizados da ordem do narrar: • geralmente são textos curtos: em média 15 linhas; • muitos deles são fragmentos de contos e romances; • presença da linguagem literária; • temas que possuem alto grau de referencialidade, ou seja, são diretamente relacionados ao universo infantil; • são organizados no eixo temporal e estabelecem relações de causalidade entre as ações apresentadas. B- organizados na ordem do expor: • a maioria apresenta-se na forma de verbetes e artigos enciclopédicos; • diferentemente dos textos narrativos, requerem dos alunos não mais uma leitura baseada na sequenciação temporal interna, mas no estabelecimento de relações lógicas entre as partes do texto; • a linguagem dos textos é de fácil compreensão pelos alunos; • a maior parte dos temas também está relacionada ao universo infantil; • de modo geral, as informações são apresentadas explicitamente; • os períodos são organizados na ordem direta; • os períodos são curtos. Em relação às questões/tarefas: • muitas perguntas não exigem dos alunos a leitura integral do texto para conseguir responder; • em algumas delas as crianças respondem usando apenas o senso comum; • em outras as respostas estão no título, início ou final do texto, o que torna a tarefa do leitor mais simples e, às vezes nem requer a leitura do texto.	• Localização de informações explícitas do texto; • Inferências e informações; • Relação de causa e conseqüência; • Relação de textos verbais e não-verbais; • Depreensão do uso semântico dos sinais de pontuação.

	Gêneros mais frequentes	Complexidade dos textos/tarefa do aluno	Habilidades Previstas
Segundo Nível – 151 a 200	Neste nível, assim como no anterior, há uma presença maior dos textos da ordem do narrar: os contos, as tirinhas e as fábulas. Observamos também a presença do gênero piada (ordem do relatar) que, muitas vezes, exigem maior grau de inferência do leitor para a compreensão e reconstrução de sentido.	Em relação aos textos: a) geralmente, são textos curtos, não havendo uma mudança significativa em sua extensão; b) a linguagem torna-se mais complexa: alguns termos não são familiares para os alunos; c) há maior abrangência de temas, saindo um pouco do universo infantil; d) há maior complexidade quanto à extensão das tirinhas e das histórias em quadrinhos. Em relação às perguntas e à tarefa: • exigem do aluno a leitura integral do texto para conseguirem responder; • as respostas não estão explicitadas no título, no início ou no final do texto: elas se encontram no meio do texto e exploram mais as informações implícitas; • por vezes, o texto apresentado neste nível tem a mesma complexidade do nível anterior, no entanto, a pergunta está mais distante do cotidiano dos alunos e traz uma complexidade maior, ou seja, exige que o aluno tenha familiaridade com o gênero proposto, que realize mais inferências para atribuir sentido e encontrar respostas.	• Estabelecimento de relações coesivas no texto; • Identificação de finalidade do texto; • Identificação do conflito gerador; • Identificação da tese do texto; • Estabelecimento de relações de causa e conseqüência do texto.

	Gêneros mais frequentes	Complexidade dos textos/tarefa do aluno	Habilidades Previstas
Terceiro Nível – 201 a 250	No que se refere aos gêneros, há uma presença mais equilibrada de textos organizados em gêneros da ordem do narrar (contos de literatura infantil, tirinhas, fábulas, piadas) e do expor (aviso, verbetes, artigos enciclopédicos), seguidos pelos poemas e gêneros da ordem do relatar (notícias, por exemplo). Há, ainda, a presença de textos esquemáticos, letras de música e de alguns gêneros da ordem do prescrever e instruir, como "dicas".	Em relação aos textos: • textos de extensão semelhante aos dos níveis anteriores. Os textos organizados em gêneros da ordem do narrar são mais complexos devido ao grau de inferência que a sua compreensão supõe, à quantidade de pressupostos que precisam ser mobilizados no processo de recuperação dos sentidos do texto, e, ainda, à presença de recursos metafóricos sofisticados, por vezes, caracterizando um texto inteiro; • no que se refere aos textos organizados em gêneros da ordem do expor – também predominantes nesse nível – temos a considerar fundamentalmente, três aspectos: • grau de referencialidade e finalidade dos textos organizados em gêneros dessa ordem, considerando-se a predominância de verbetes enciclopédicos: trata-se de textos disjuntos, quer dizer, de baixo grau de referencialidade se considerarmos a realidade cotidiana do aluno, posto que apresentam um conjunto de saberes produzidos a respeito de determinado aspecto (ou item) do conhecimento, os quais se pretende divulgar, seja fazendo os textos circularem na esfera escolar e acadêmica, seja na esfera jornalística; • organização interna de tais textos: eixo que supõe uma organização lógica que pode ser referenciada em vários tipos de relação, pressupondo a mobilização de capacidades de linguagem específicas; • diferentes marcas linguísticas (decorrentes da organização interna). Em relação às questões/tarefas propostas: boa parte das questões apresentadas aos alunos supõe a comparação entre dois textos, o que também torna complexa a tarefa do leitor, posto que, além de articular informações de trechos diferentes de um mesmo texto, deverá articular informações de textos inteiros entre si.Esses textos poderão, desde tratar de um mesmo tema, pertencendo a um mesmo gênero, ou não.	• Identificação de traços de humor e ironia; • Estabelecimento de relações de causa e conseqüência; • Estabelecimento de relações lógico-discursivas, por meio de conjunções e advérbios; • Relações coesivas entre partes do texto; • Identificação de marcas textuais que caracterizam os interlocutores; • Tratamento de informações na comparação entre textos; • Identificação de elementos que constituem uma narrativa.

	Gêneros mais frequentes	Complexidade dos textos/tarefa do aluno	Habilidades propostas
Quarto Nível – 251 a 300	Pode-se afirmar que há uma grande incidência de: • gêneros típicos da ordem do narrar: tiras em quadrinhos, narrativas humorísticas,fábulas, lendas, contos e crônica; • gêneros típicos da ordem do expor: textos enciclopédicos, verbetes; • poemas; • textos de humor: piadas e anedotas curtas (ordem do relatar); • outros textos informativos (alguns também da ordem do expor).	Em relação aos textos: a) são mais extensos que no nível anterior; b) são textos, predominantemente, literários; c) textos com algum rebuscamento no vocabulário, predominando a linguagem conotativa, com largo uso de metáforas; d) há uma ampliação dos temas, abrangendo outras temáticas diferentes do universo infantil.	• Inferência de sentidos: palavras, expressões e informações textuais; • Interpretação dos recursos não-verbais na relação com textos verbais; • Identificação das finalidades do texto; • Identificação de marcas de interlocução; • Diferenciação entre fato e opinião sobre o fato; • Efeito de sentidos decorrente do uso da pontuação.

	Gêneros mais frequentes	Complexidade dos textos/tarefa do aluno	Habilidades propostas
Quinto Nível – acima de 301	Em relação aos gêneros, mantêm-se os indicados para o nível anterior.	Em relação aos textos: a) extensão dos textos maior em relação ao nível anterior; b) são predominantemente literários; c) textos apresentam uma sintaxe mais complexa,com presença de subordinações; d) organização das frases já prevê um maior rebuscamento, saindo da ordem direta; e) os temas abordados nos textos já extrapolam o universo infantil, apresentando temas mais gerais; f) há uma presença acentuada de trechos mais descritivos dos textos selecionados, em especial os organizados em gêneros da ordem do narrar.	• Inferência de sentidos: palavras, expressões e informações textuais; • Identificação do conflito narrador; • Diferenciação entre fato e opinião sobre o fato; • Efeito de sentidos decorrente do uso dos sinais de pontuação.

ANEXO C - Questões do Simulado Prova Brasil 2009[23]

A boneca Guilhermina

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 aguento. 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 trecho "A Guilhermina é a boneca mais bonita da rua" (*l.* 13-14) expressa:

(A) uma opinião da dona sobre a sua boneca.
(B) um comentário das amigas da dona da boneca.
(C) um desejo da dona de Guilhermina.
(D) um fato acontecido com a boneca e a sua dona.

[23] [23] As questões foram retiradas dos seguintes documentos: Simulado Prova Brasil 2009, disponível em:

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.

Feias, sujas e imbatíveis
(fragmento)
As baratas estão na Terra há mais de 200 milhões de anos, sobrevivem tanto no deserto como nos pólos e podem ficar até 30 dias sem comer. Vai encarar?
Férias, sol e praia são alguns dos bons motivos para comemorar a chegada do verão e achar que essa é a melhor estação do ano. E realmente seria se não fosse por um único detalhe: as baratas. Assim como nós, elas também ficam bem animadas com o calor.
Aproveitam a aceleração de seus processos bioquímicos para se reproduzirem mais rápido e, claro, para passearem livremente por todos os cômodos de nossas casas.
Nessa época do ano, as chances de dar de cara com a visitante indesejada, ao acordar durante a noite para beber água ou ir ao banheiro, são três vezes maiores.

Revista *Galileu*. Rio de Janeiro: Globo, Nº 151, Fev. 2004, p. 26.

A expressão "Vai encarar?" (*l*. 4), é marca de linguagem

(A) científica.
(B) formal.
(C) informal.
(D) regional

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 sem parar.
Vem o vento.
Vem a chuva.
Caem as folhas.
E nascem novas folhas.
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 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 Bilíngues, 1998. p. 48.

A ideia central do texto é

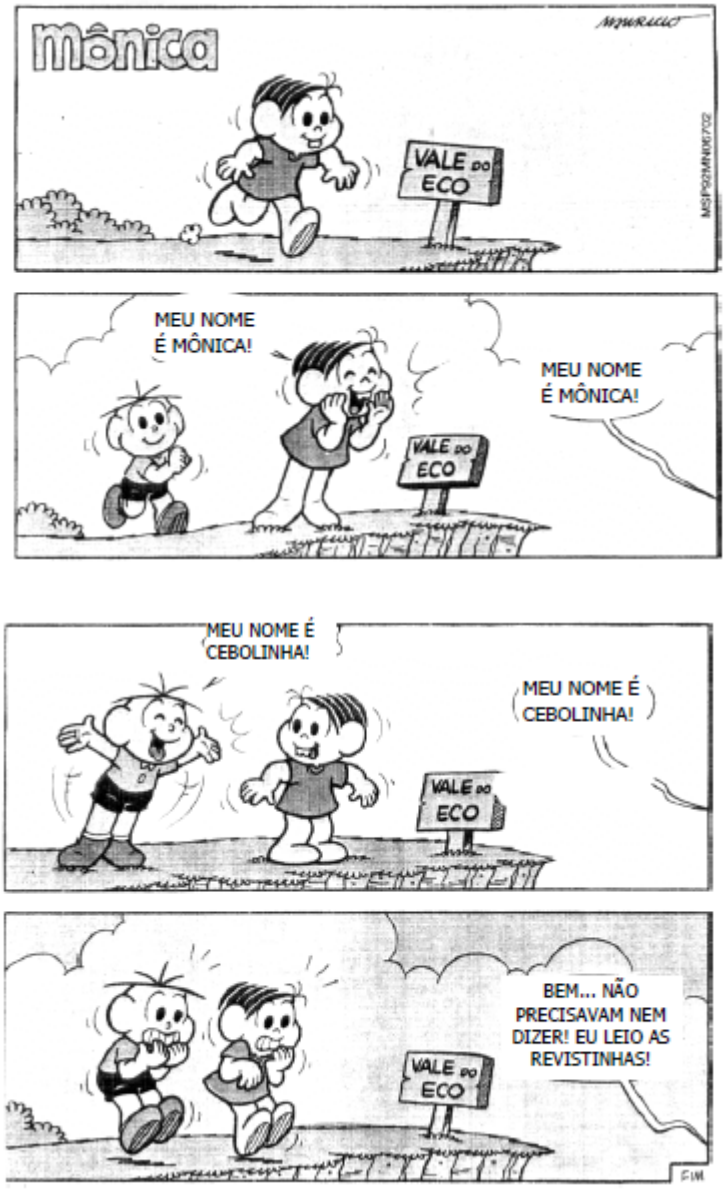
(A) a chuva na floresta.
(B) a importância do Sol.
(C) a vida na floresta.
(D) o movimento das águas.

O que diz o trecho
"Esquenta a mata.
Ilumina as folhas.
Tudo tem cor e movimento." (v. 17-19) acontece porque

(A) aparecem estrelas.
(B) brotam flores.
(C) chega o sol.
(D) vem o vento.

No trecho "Há uma vida dentro <u>dela</u> que se transforma sem parar." (v. 4-5), a palavra sublinhada refere-se à

(A) floresta.
(B) chuva.
(C) terra.
(D) cor



O objetivo do texto é

(A) alertar.
(B) anunciar.
(C) criticar.
(D) divertir.

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

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.”

No trecho “Caso a vassoura não preste, ela poderá ter outras utilidades.”, a palavra sublinhada refere-se à

(A) altura do voo.
(B) bengala da bruxa.
(C) bruxa machucada.
(D) vassoura mágica.

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.

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...

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.

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 –FNLlJ.

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) – sete láureas concedidas pela FNLlJ e o Prêmio APCA pelo conjunto de sua obra.

http:llcaracal. imaginaria. *cam/autog* rafas/evafurnari/índex.html

No trecho “Ao longo de sua carreira, Eva Furnari recebeu prêmios, entre <u>eles</u> contam o Jabuti” (*l.* 14), a palavra destacada refere-se a

(A) lápis.
(B) livros.
(C) pincéis.
(D) prêmios.

O trecho que contém uma ideia de tempo é

(A) “Eva Furnari nasceu em Roma.” (l. 1-2)
(B) “radicando-se em São Paulo.” (*l.* 2)
(C) “formando-se no ano de 1976.” (*l.* 8)
(D) “seu primeiro livro foi lançado pela Ática.” (*l.* 11)

Texto I

MEU DIÁRIO

7 de julho

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 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.

Texto II

A profissão de pai

Francesco Tonucci. **Com olhos de criança**. Lisboa, Instituto Piaget – Revista Aprendizagem/Desenvolvimento, 1988. p. 89. (Adaptado ao português do Brasil.)

Os dois textos falam sobre pais, mas apenas o segundo texto

(A) trata dos horários impostos pelos pais.
(B) comenta sobre as broncas dos pais.
(C) fala sobre as brincadeiras dos pais.
(D) discute sobre o que os pais fazem.

No texto "MEU DIÁRIO", frases como:
"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) cientista

O menino que mentia

Um pastor costumava levar seu rebanho para fora da aldeia.
Um dia resolveu pregar uma peça nos vizinhos.

Um lobo! Um lobo! Socorro! Ele vai comer minhas ovelhas!

Os vizinhos largaram o trabalho e saíram correndo para o campo para socorrer o menino. Mas encontraram-no às gargalhadas. Não havia lobo nenhum.

Ainda outra vez ele fez a mesma brincadeira e todos vieram ajudar; e ele caçoou de todos.

Mas um dia o lobo apareceu de fato e começou a atacar as ovelhas. Morrendo de medo, o menino saiu correndo.

Um lobo! Um lobo! Socorro!

Os vizinhos ouviram, mas acharam que era caçoada. Ninguém socorreu e o pastor perdeu todo o rebanho.

Ninguém acredita quando o mentiroso fala a verdade.

BENNETT, William J. *O livro das virtudes para crianças*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

O texto tem a finalidade de

(A) dar uma informação.
(B) fazer uma propaganda.
(C) registrar um acontecimento.
(D) transmitir um ensinamento.

No final da história, pode-se entender que

(A) as ovelhas fugiram do pastor.
(B) os vizinhos assustaram o rebanho.
(C) o lobo comeu todo o rebanho.
(D) o jovem pastor pediu socorro.

Sobrenome

Como vocês sabem
Frankenstein foi feito
com pedaços de pessoas diferentes:
a perna era de uma, o braço de outra,
a cabeça de uma terceira
e assim por diante.
Além de o resultado
ter sido um desastre
houve um grave problema
na hora em que Frankenstein
foi tirar carteira de identidade.
Como dar identidade
a quem era uma mistura
de várias pessoas?
A coisa só se resolveu
quando alguém lembrou
que num condomínio
cada apartamento
é de um dono diferente.
Foi assim que Frankenstein Condomínio
ganhou nome e sobrenome
como toda gente.

PAES, José Paulo. *Lé com Cré*. São Paulo: Ática, 1996.

O assunto do texto é como

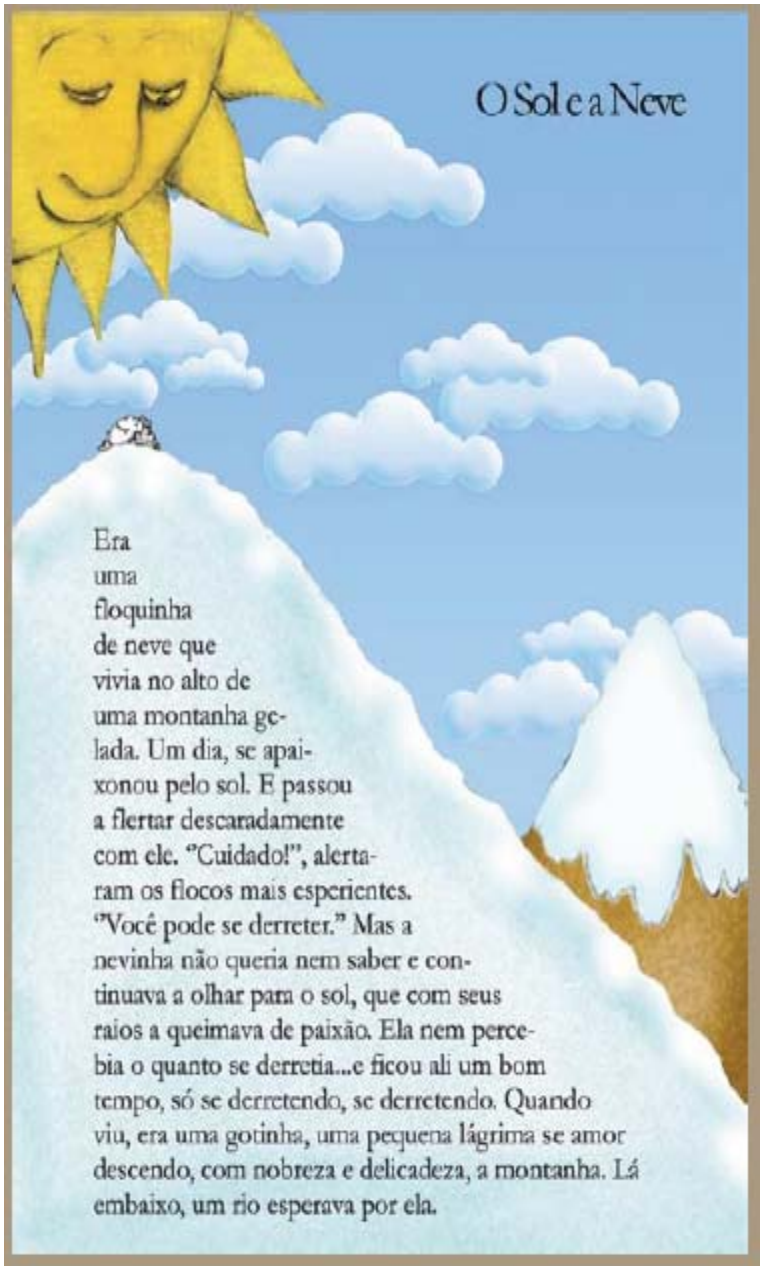
(A) as pessoas resolvem seus problemas.
(B) as pessoas tiram carteira de identidade.
(C) o condomínio de um prédio é formado.
(D) o Frankenstein ganhou um sobrenome.

Toda Mafalda. Joaquim Salvador Lavado (Quino). São Paulo: Martins Fontes, 1993, p. 111.

A menina do texto

(A) chora de tristeza ao verificar que está trocando dentes.
(B) está trocando seus dentes de leite e não gosta disso.
(C) reclama da dor que sente ao trocar os dentes.
(D) usa o espelho para observar a beleza dos seus dentes.

ANEXO D - Questões retiradas do documento Orientações para o professor – SAEB/ Prova Brasil Língua Portuguesa 5º ano Ensino Fundamental



O que deu início à narrativa foi o fato de a "floquinha"

(A) ter-se apaixonado pelo sol
(B) ter flertado com o sol
(C) ter-se derretido com o calor
(D) ter descido montanha abaixo.

Calvin e Haroldo – E daí?

(WATTERSON, B. Felino selvagem psicopata homicida. vol. 1. Best Expressão Social e Editora Ltda, 1994. p. 39.)

A ilustração do terceiro quadrinho indica que o garoto está
(A) cantando
(B) chorando
(C) resmungando
(D) gritando

O Leão e as outras feras

Certo dia o leão saiu para caçar junto com três outras feras, e os quatro pegaram um veado. Com a permissão dos outros, o leão se encarregou de repartir a presa e dividiu o veado em quatro partes iguais. Porém, quando os outros foram pegar seus pedaços, o leão falou:
- Calma, meus amigos. Este primeiro pedaço é meu, porque é o meu pedaço. O segundo também é meu, porque sou o rei dos animais. O terceiro vocês vão me dar de presente para homenagear minha coragem e o sujeito maravilhoso que eu sou. E o quarto... Bom, se alguém aí quiser disputar esse pedaço comigo na luta, pode vir que eu estou pronto. Logo, logo a gente fica sabendo quem é o vencedor.

Moral: Nunca forme uma sociedade sem primeiro saber como será a divisão dos lucros.

FÁBULAS DE ESOPO. São Paulo, Companhia das Letras, 1994.

Com base no texto, percebe-se que o leão é

(A) descontrolado.
(B) esperto.
(C) implicante.
(D) nervoso.

O Conto da Mentira

Todo dia Felipe inventava uma mentira. “Mãe, a vovó tá no telefone!”.
A mãe largava a louça na pia e corria até a sala. Encontrava o telefone mudo.O garoto havia inventado morte do cachorro, nota dez em matemática, gol de cabeça em campeonato de rua. A mãe tentava assustá-lo: “Seu nariz vai ficar igual ao do Pinóquio!”. Felipe ria na cara dela: “Quem tá mentindo é você! Não existe gente de
madeira!”.O pai de Felipe também conversa com ele: “Um dia você contará uma verdade e ninguém acreditará!” Felipe ficava pensativo. Mas, no dia seguinte. Então, aconteceu o que seu pai alertara.
Felipe assistia a um programa na TV. A apresentadora ligou para o número do telefone da casa dele. Felipe tinha sido sorteado.O prêmio era uma bicicleta: “É verdade, mãe! A moça quer falar com você no telefone pra combinar a entrega da bicicleta. É verdade!”.
A mãe de Felipe fingiu não ouvir. Continuou preparando o jantar em silêncio. Resultado: Felipe deixou de ganhar o prêmio. Então ele começou a reduzir suas mentiras. Até que um dia deixou de contá-las. Bem, Felipe cresceu e tornou-se um escritor. Voltou a criar histórias. Agora sem culpa e sem medo. No momento está escrevendo um conto. É a história de um menino que deixa de ganhar uma bicicleta porque mentia...

AUGUSTO, Rogério. FOLHA DE SÃO PAULO. São Paulo. Miniconto. Folhinha 14 jun. 2003. F8 C1 -1.

Com base no texto, pode-se dizer que Felipe, quando era criança, costumava

(A) escrever.
(B) estudar.
(C) obedecer.
(D) mentir.

Mão-de-obra infantil

Fonte IBGE. São Paulo: In: Veja, nº 24, 2005.

De acordo com o gráfico, as regiões com maior número de crianças trabalhando são

(A) Norte e Sul.
(B) Nordeste e Sul.
(C) Norte e Nordeste.
(D) Sudeste e Sul.

Calvin – A vingança da babá

(Bill Watterson. *A vingança da babá*. São Paulo: Best News, 1997. v. 1, p. 10.)

A expressão, “Que ideia idiota!” (4º quadrinho), refere-se a

(A) ficar quieto.
(B) pentear o cabelo.
(C) pôr a foto nos cartões.
(D) vestir roupas panacas.

“EU QUERO O MEU CAFÉ”

“Eu quero o meu café”,
Assim falou o gigante,
“Na hora que eu despertar,
logo que eu me levante”.

“Ouçam todos na cozinha”,
continuou o gigante,
“eu mato quem não matar
minha fome num instante!”

“Não quero saber de mingau,
nem de ovos, nem de pão.
Eu quero o que eu quero
E quero um bocadão.”

“Cem panquecas com geleia,
nem uma a menos ou a mais,
que só assim a minha pança
fica cheia e eu fico em paz.”

GOODE, Diane. O Livro dos Gigantes e dos Pequeninos. São Paulo, Companhia das Letrinhas, 2001.

De acordo com o poema, o gigante, quando acorda, quer comer

(A) mingau.
(B) ovos.
(C) panquecas.
(D) pão.

Xisto Cavaleiro Andante

EL-REI Magnoto decidiu armar Xisto cavaleiro andante, apesar de não ter este ainda vinte e um anos, conforme exigiam as regras da cavalaria.
Segundo o ritual, o candidato deveria não só passar em orações a véspera do dia marcado para a cerimônia da sagração, como também tomar um grande banho, a fim de purificar o corpo.
Ora, aconteceu que, ao entrar na água, Xisto achou-a tão fresquinha e gostosa que começou a dar mergulhos no grande tanque de pedra, fingindo de peixe... Durou tanto a brincadeira que o rapaz acabou se resfriando e apanhando uma tremenda gripe. E, com isso, a cerimônia teve de ser adiada... O moço ficou febril e completamente rouco.
"Xisto, Xisto, você está melhor? Já entrou numa boa?" perguntou Bruzo.
O pobre gripado, inteiramente afônico, murmurou qualquer coisa. Percebendo que seu amigo estava sem voz, o futuro escudeiro de Xisto começou a falar baixo também, aproximou-se da cama e sussurrou-lhe perto do rosto:
"Desejo que você sare logo, ouviu? Amanhã vou ao Pico das Estrelas e vou trazer um pouco de mel de abelhas pra você.
Nada...

COELHO, Neto. Contos Pátrios. Ensino da Língua Portuguesa Através de Exercícios. Curitiba. Arco-Íris, 1988

A cerimônia em que Xisto seria armado cavaleiro foi adiada porque ele

(A) ficou brincando na água fresquinha e se gripou.
(B) ainda não tinha vinte e um anos completos.
(C) passou a noite da véspera orando como pedia o ritual.
(D) se machucou mergulhando no tanque de pedras.

Uma mania meio esquisita

As lontras gostam muito dos rios que têm grandes pedras. Elas costumam fazer cocô nessas pedras para marcar o território. É pelo cheiro que as outras lontras identificam se aquela pedra já tem dono ou não. Pra gente, isso parece esquisito, mas pode apostar
que funciona.

Outra coisa que dá certo para esses animais é abrigar-se quando algum perigo está por perto. As lontras se escondem em buracos que elas mesmas cavam ou que já existem nas margens dos rios. Em geral, esses buracos ficam encobertos pela vegetação.
Os esconderijos preferidos das lontras são as fendas naturais das rochas e os paredões rochosos, como é o caso de rios da Mata Atlântica.

No Pantanal, ao longo do rio Paraguai ou em certos rios pequenos, que são chamados localmente de corixos, elas fazem tocas e buracos nos barrancos e nas margens. Infelizmente, a lontra é mais um animal que corre risco de extinção. A principal causa do desaparecimento da espécie é a destruição do seu habitat, ou seja, sua casa e vizinhança. No caso da lontra, significa a devastação das florestas que margeiam os rios e a poluição das águas.

Outras ameaças a esse animal são a caça para a venda da pele, a substituição da vegetação original por outras plantações diferentes daquelas as quais ele está acostumado e o desaparecimento de peixes e caranguejos, por causa do esgoto e do lixo que o homem joga nas águas dos rios. Devemos lembrar que o peixe e o caranguejo
constituem a alimentação de muita gente.

Para salvar as lontras da extinção é necessário proteger os lugares onde elas vivem e de onde tiram seus alimentos. Em outras palavras, isso quer dizer: preservar as florestas e conservar os rios limpos.

Ciências Hoje das Crianças, Ano 10, Nº 75, 2ª ed, com adaptações.

A expressão “esse animal” (linha 19, 4º parágrafo) se refere à palavra

(A) lontra.
(B) homem.
(C) peixe.
(D) caranguejo.

GRIMSHAW, C. Terra. São Paulo: Callis, 1998. p. 7. (Coleção Conexões!)

De acordo com o texto, a maior parte de água doce do planeta está armazenada

(A) no gelo, nas geleiras e nas neves.
(B) no subsolo e nas rochas.
(C) nos lagos.
(D) nos rios.

PARDALZINHO

O pardalzinho nasceu
Livre. Quebraram – lhe a asa.
Sacha lhe deu uma casa.
Água, comida e carinhos.
Foram cuidados em vão;
A casa era uma prisão,
O pardalzinho morreu.
O corpo Sacha enterrou
No Jardim, a alma, essa voou
Para o céu dos passarinhos!

BANDEIRA Manuel. Poesia completa e prosa. Rio de Janeiro. Nova Aguilar 1983 p.265

A frase que expressa opinião é

(A) “Quebraram-lhe a asa.” (v. 2)
(B) “Sacha lhe deu uma casa” (v. 3)
(C) “A casa era uma prisão.” (v. 6)
(D) “O pardalzinho morreu.” (v. 7)

O Menino Rico

Nunca tive brinquedos.
Brinco com as conchas do mar
e com a areia da praia
brinco com as canoas dos coqueiros
derrubadas pelo vento.
Faço barquinhos de papel
e minha frota navega nas águas da enxurrada.
Brinco com as borboletas nos dias de sol
e nas noites de lua cheia
visto-me com os raios do luar
e na primavera teço coroas de flores perfumadas.
As nuvens do céu são navios
são bichos, são cidades.
Sou o menino mais rico do mundo
Porque brinco com o universo
porque brinco com o infinito.

NASCIMENTO, Maria Alice do. O diário de Marcos Vinícius. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

O texto fala das brincadeiras de um menino. Ele se acha o menino mais rico do mundo porque

(A) ele pode brincar com as conchas na areia da praia.
(B) ele transforma tudo o que existe à sua volta em brincadeira.
(C) os barquinhos de papel navegam na enxurradas com sua frota.
(D) os brinquedos tradicionais deixam a criança infeliz.

O homem que entrou pelo cano

Abriu a torneira e entrou pelo cano. A princípio incomodava-o a estreiteza do tubo. Depois se acostumou. E, com a água, foi seguindo. Andou quilômetros. Aqui e ali ouvia barulhos familiares. Vez ou outra, um desvio, era uma secção que terminava em torneira. Vários dias foi rodando, até que tudo se tornou monótono.
O cano por dentro não era interessante.
No primeiro desvio, entrou. Vozes de mulher. Uma criança brincava. Ficou na torneira, à espera que abrissem. Então percebeu que as engrenagens giravam e caiu numa pia. À sua volta era um branco imenso, uma água límpida. E a cara da menina aparecia redonda e grande, a olhá-lo interessada. Ela gritou:

"Mamãe, tem um homem dentro da pia".

Não obteve resposta. Esperou, tudo quieto. A menina se cansou, abriu o tampão e ele desceu pelo esgoto.

BRANDÃO, Ignácio de Loyola. Cadeiras proibidas. Rio de Janeiro. Codecri. 1979, p.103.

O trecho que expressa opinião é

(A) "Aqui e ali ouvia barulhos familiares." (*l.* 2-3)
(B) "O cano por dentro não era interessante." *(l.* 4-5)
(C) "Uma criança brincava." *(l.* 6)
(D) " ...ele desceu pelo esgoto." (*l.* 12-13)

PIZZA

Quem é que não gosta de uma pizza cheia de queijo e variados recheios? Hummmm! Só de pensar dá até água na boca. E difícil de acreditar, mas essa famosa delícia é saboreada há muito tempo. A primeira notícia que se tem do alimento tem mais de seis mil anos!
Acredita-se que os egípcios foram os inventores da massa da pizza.
Eles misturavam farinha com água. Outra hipótese é a de que os
gregos sejam os pioneiros. Eles faziam massas com farinha de trigo, arroz ou grão-de bico e as assavam em tijolos quentes.

Com o tempo, a invenção foi parar no sul da Itália. Era um alimento muito comum nas classes mais pobres da população. Foram os italianos da cidade de Nápoles que passaram a acrescentar molho de tomate e orégano à massa. Eles a dobravam ao meio e comiam como se fosse um sanduíche. Não demorou muito para que o alimento fosse servido na corte de Nápoles. A partir do século XVI, tornou-se uma comida dos nobres, que, como tinham mais dinheiro, passaram a rechear as pizzas com diversos alimentos como ovos, pedaços de linguiça e queijo. Logo, a delícia se espalhou pelo mundo.

A primeira pizza redonda, como conhecemos hoje, foi feita em 1889 por Raffaele Sposito, especialmente servida à Margherita, rainha da Itália. A pizza foi enfeitada com queijo, manjericão e tomate, alimentos que têm as cores da bandeira italiana: branco, verde e vermelho. Hoje, temos pizzas de tantos sabores que são até impossíveis de se imaginar. Tem de chocolate, banana, bacon, milho, cebola, calabresa... Que delícia!

Fontes: www.guiadoscuriosos.com.br e www.babbogiovanni.com.br –Correio Braziliense, Este é Meu, Quinta-feira, 6 de junho de 2002. p. 4

No trecho “Eles a dobravam ao meio” (l. .9), a palavra sublinhada refere-se aos

(A) egípcios.
(B) gregos.
(C) italianos.
(D) nobres.

Texto I
Bichos

Dragão

O dragão é do tamanho de um edifício. Tem cabeça de cavalo, chifres de veado, olhos de demônio, orelha de vaca, pescoço de cobra, escamas de peixe, garras de águia e patas de tigre. Cada uma das quatro garras tem quatro unhas enormes. O dragão solta fogo pelas narinas. A força do dragão está na pérola.

NESTROVISKI, Arthur. Bichos que existem e bichos que não existem. Cosac & Naif. São Paulo, 2002.

Texto II

Lagartos

Os lagartos do deserto são mais numerosos que as serpentes e também mais fáceis de ver porque em geral estão ativos de dia, ao passo que muitas cobras só agem à noite. Os lagartos costumam deitar-se ao sol nas primeiras horas da manhã, para aquecer os músculos após a noite fria do deserto. Nos períodos mais quentes, vão para a sombra
das pedras ou plantas, entram em tocas ou sobem nos arbustos. A maioria dos lagartos do deserto muda de cor para se adaptar ao meio-ambiente. A pele espinhuda torna alguns tipos menos palatáveis aos predadores. Quando ameaçados, alguns fazem demonstrações de intimidação, escancarando as mandíbulas. Morder o adversário é sempre uma opção, mas a maioria prefere fugir.

Desertos, Editora Globo, 1997.

Comparando-se os textos 1 e 2, pode-se afirmar que

(A) o texto 1 apresenta um animal pequeno.
(B) o texto 2 informa como vive um animal.
(C) os dois textos descrevem animais imaginários.
(D) os dois textos referem-se ao mesmo animal.

PATO DE SAPATO

Era uma vez um pato
Que queria um sapato.
Como só nadava o dia inteiro,
Não tinha dinheiro.

Resolveu, então, tocar violão.
E de feira em feira
Juntou um milhão.

Comprou o sapato
E resolveu a questão.

— Vou voltar para a vida boa! — pensou.
E mergulhou na lagoa.

Logo se aborreceu, de fato!
Não conseguia nada
Com o peso do sapato.
Mas teimoso como era
Não se arrependeu do seu ato:
— Vou trocar por um pé-de-pato!

Revista Recreio Especial. Era uma vez... nº 01. São Paulo: Abril, p. 31

Com base no poema, pode-se dizer que o pato era

(A) miserável.
(B) orgulhoso.
(C) preguiçoso
(D) persistente.

O Galo e a Raposa

No meio dos galhos de uma árvore bem alta um galo estava empoleirado e cantava a todo o volume. Sua voz esganiçada ecoava na floresta. Ouvindo aquele som tão conhecido, uma raposa que estava caçando se aproximou da árvore. Ao ver o galo lá no alto, a raposa começou a imaginar algum jeito de fazer o outro descer.
Com a voz mais boazinha do mundo, cumprimentou o galo dizendo:
— Ó meu querido primo, por acaso você ficou sabendo da proclamação de paz e harmonia universal entre todos os tipos de bichos da terra, da água e do ar? Acabou essa história de ficar tentando agarrar os outros para comê-los. Agora vai ser tudo na base do
amor e da amizade. Desça para a gente conversar com calma sobre as grandes novidades!
O galo, que sabia que não dava para acreditar em nada do que a raposa dizia, fingiu que estava vendo uma coisa lá longe. Curiosa, a raposa quis saber o que ele estava olhando com ar tão preocupado.
— Bem — disse o galo —, acho que estou vendo uma matilha de cães ali adiante.
— Nesse caso, é melhor eu ir embora — disse a raposa.
— O que é isso, prima? — disse o galo. — Por favor, não vá ainda!
Já estou descendo! Não vá me dizer que está com medo dos cachorros nesses tempos de paz?!
— Não, não é medo — disse a raposa — mas... e se eles ainda não estiverem sabendo da proclamação?

MORAL: CUIDADO COM AS AMIZADES MUITO REPENTINAS.

ESOPO. O Galo e a raposa. In: Fábulas de Esopo. 11ª reimpressão. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2001. p. 22.

A história se resolveu quando
(A) a raposa foi embora.
(B) a raposa ouviu o galo cantar.
(C) o galo fingiu preocupação.
(D) o galo pediu que a raposa ficasse

O galo que logrou a raposa

Um velho galo matreiro, percebendo a aproximação da raposa, empoleirou-se numa árvore. A raposa, desapontada, murmurou consigo: “Deixa estar, seu malandro, que já te curo!...” E em voz alta:
- Amigo, venho contar uma grande novidade: acabou-se a guerra entre os animais. Lobo e cordeiro, gavião e pinto, onça e veado, raposa e galinhas, todos os bichos andam agora aos beijos como namorados. Desça desse poleiro e venha receber o meu abraço de paz e amor.
- Muito bem! – exclamou o galo. Não imagina como tal notícia me alegra! Que beleza vai ficar o mundo, limpo de guerras, crueldade e traições! Vou já descer para abraçar a amiga raposa, mas... como lá vêm vindo três cachorros, acho bom esperá-los, para que também eles tomem parte na confraternização.
Ao ouvir falar em cachorro, dona Raposa não quis saber de histórias, e tratou de pôr-se ao fresco, dizendo:
- Infelizmente, amigo Co-ri-có-có, tenho pressa e não posso esperar pelos amigos cães. Fica para outra vez a festa, sim? Até logo. E raspou-se.
Contra esperteza, esperteza e meia.

LOBATO José Bento Monteiro. O galo que logrou a raposa. Fábulas, 17. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

Quando o galo disse à raposa para esperar pelos cães para a confraternização, ele demonstrou

(A) esperteza.
(B) confiança.
(C) medo.
(D) raiva.

ANEXO E - Exemplo da apresentação dos resultados da Prova Brasil

ProvaBrasil
Avaliação do Rendimento Escolar

Desempenho da sua escola na Prova Brasil – 2009

E M FLOR DE LIS
NOVA IGUACU - RJ

A Prova Brasil é uma avaliação nacional que tem como objetivo a produção de informações sobre os níveis de aprendizagem em Língua Portuguesa, com ênfase em leitura, e em Matemática, na resolução de problemas. Os resultados de desempenho são expressos em uma escala de proficiência por disciplina.

Na escala de Língua Portuguesa existem dez níveis para explicar o desempenho dos estudantes e na de Matemática treze níveis. O detalhamento das habilidades de cada nível e a interpretação pedagógica das escalas podem ser consultados no livreto que acompanha este cartaz. Veja abaixo os resultados da sua escola.

Anos Iniciais - Ensino Fundamental	Quantos participaram	Anos Finais - Ensino Fundamental
Estudantes participantes		Estudantes participantes
704.597	Escolas estaduais do Brasil	1.224.856
1.591.646	Escolas municipais do Brasil	613.511
20.986	Escolas estaduais de seu estado	51.661
134.192	Escolas municipais de seu estado	72.274
2.126	Escolas estaduais de seu município	5.457
7.526	Escolas municipais de seu município	1.447
63	Sua escola	-

Anos Iniciais - Ensino Fundamental		Proficiências Médias	Anos Finais - Ensino Fundamental	
Língua Portuguesa	Matemática		Língua Portuguesa	Matemática
		Brasil		
186,22	207,12	Escolas estaduais	239,74	242,87
181,38	201,39	Escolas municipais	236,30	239,19
179,58	199,52	Total	236,96	240,29
		Seu Estado		
177,40	195,72	Escolas estaduais	235,81	238,54
188,00	206,24	Escolas municipais	245,32	245,61
186,73	205,01	Total	241,59	243,28
		Seu Município		
167,37	185,42	Escolas estaduais	231,66	232,30
172,33	189,70	Escolas municipais	237,35	233,29
171,24	188,76	Total	232,86	232,51
160,43	173,07	Sua Escola	-	-

* Os resultados informados referem-se apenas à Rede Pública.

Para saber mais acesse: provabrasil.inep.gov.br.

INEP

IDEB
Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

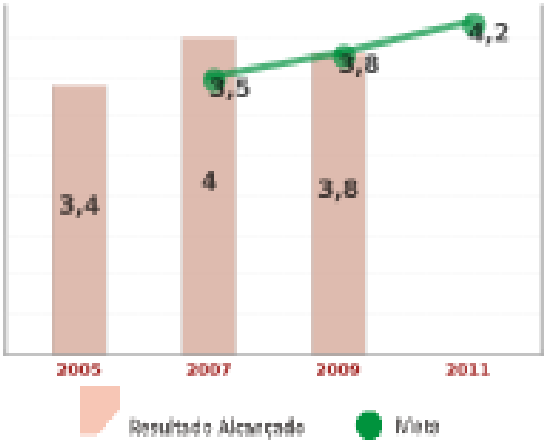
Resultados do IDEB na sua escola – 2009

E M FLOR DE LIS

NOVA IGUACU - RJ

Evolução do IDEB

Anos Iniciais - Ensino Fundamental



Anos Finais - Ensino Fundamental

Indicadores educacionais da rede pública

Anos Iniciais - Ensino Fundamental

	Brasil	UF	Município	Escola
Taxa de Aprovação* (%)	87,3	84,0	82,8	90,1
Média de horas-aula diária*	4,4	4,6	7,6	8,0
Docentes com curso superior*	62,9	45,2	39,2	21,4
Ideb	4,4	4,4	3,9	3,8

Anos Finais - Ensino Fundamental

	Brasil	UF	Município	Escola
Taxa de Aprovação* (%)	79,7	71,1	69,3	-
Média de horas-aula diária*	4,5	4,7	5,4	-
Docentes com curso superior*	79,6	94,7	95,5	-
Ideb	3,7	3,4	3,1	-

O Ideb é a combinação de dois indicadores educacionais – Aprovação e Desempenho dos estudantes – obtidos, respectivamente, a partir do Censo Escolar e da Prova Brasil. As metas do Ideb para escolas, municípios e Unidades da Federação foram estabelecidas considerando cada estágio de desenvolvimento educacional dessas unidades de referência e, também, a diminuição das desigualdades entre elas. O Plano de Desenvolvimento da Educação estabelece como metas que, até 2022, o Ideb do Brasil para os anos iniciais seja 6,0 e para os anos finais 5,5 – média que corresponde a um sistema educacional de qualidade comparável a dos países desenvolvidos.

* Os resultados informados referem-se apenas à Rede Pública.

ProvaBrasil
Avaliação do Rendimento Escolar

Desempenho da sua escola na Prova Brasil – 2009

E M FLOR DE LIS

NOVA IGUACU - RJ

Distribuição percentual dos alunos na escala de proficiência

Língua Portuguesa

Anos Iniciais - Ensino Fundamental		
Nível	Pontos na Escola	Percentual (%)
Nível 9	maior que 325	0,0
Nível 8	300 a 325	0,0
Nível 7	275 a 300	0,0
Nível 6	250 a 275	1,6
Nível 5	225 a 250	3,2
Nível 4	200 a 225	9,6
Nível 3	175 a 200	19,1
Nível 2	150 a 175	19,0
Nível 1	125 a 150	31,7
Nível 0	125 ou menos	15,8

Média da Escola: **Nível 2 (160,43 pontos)**

Anos Finais - Ensino Fundamental		
Nível	Pontos na Escola	Percentual (%)
Nível 9	maior que 325	-
Nível 8	300 a 325	-
Nível 7	275 a 300	-
Nível 6	250 a 275	-
Nível 5	225 a 250	-
Nível 4	200 a 225	-
Nível 3	175 a 200	-
Nível 2	150 a 175	-
Nível 1	125 a 150	-
Nível 0	125 ou menos	-

Média da Escola:

Matemática

Anos Iniciais - Ensino Fundamental		
Nível	Pontos na Escola	Percentual (%)
Nível 12	maior que 400	0
Nível 11	375 a 400	0,0
Nível 10	350 a 375	0,0
Nível 9	325 a 350	0,0
Nível 8	300 a 325	0,0
Nível 7	275 a 300	0,0
Nível 6	250 a 275	0,0
Nível 5	225 a 250	8,0
Nível 4	200 a 225	17,5
Nível 3	175 a 200	15,9
Nível 2	150 a 175	34,9
Nível 1	125 a 150	17,4
Nível 0	125 ou menos	6,3

Média da Escola: **Nível 2 (173,07 pontos)**

Anos Finais - Ensino Fundamental		
Nível	Pontos na Escola	Percentual (%)
Nível 12	maior que 400	-
Nível 11	375 a 400	-
Nível 10	350 a 375	-
Nível 9	325 a 350	-
Nível 8	300 a 325	-
Nível 7	275 a 300	-
Nível 6	250 a 275	-
Nível 5	225 a 250	-
Nível 4	200 a 225	-
Nível 3	175 a 200	-
Nível 2	150 a 175	-
Nível 1	125 a 150	-
Nível 0	125 ou menos	-

Média da Escola:

ANEXO F - Questionário do Aluno – 5º ano

INEP Ministério da Educação — BRASIL UM PAÍS DE TODOS GOVERNO FEDERAL

CADERNO

SAEB E PROVA BRASIL – 2007

PARA USO DO APLICADOR

- Aluno ausente
- Aluno presente e NÃO respondeu a prova
- Aluno respondeu no Caderno de Prova, mas NÃO preencheu a Folha de Respostas
- Aluno transcreveu corretamente as marcações do Caderno de Prova para a Folha de Respostas
- AME

6552494005

ESCREVA O SEU NOME COMPLETO

CÓDIGO DA TURMA

Folha de Respostas

4.ª Série (5.º Ano) do Ensino Fundamental

BLOCO 1					BLOCO 2					BLOCO 3					BLOCO 4				
1	A	B	C	D	12	A	B	C	D	1	A	B	C	D	12	A	B	C	D
2	A	B	C	D	13	A	B	C	D	2	A	B	C	D	13	A	B	C	D
3	A	B	C	D	14	A	B	C	D	3	A	B	C	D	14	A	B	C	D
4	A	B	C	D	15	A	B	C	D	4	A	B	C	D	15	A	B	C	D
5	A	B	C	D	16	A	B	C	D	5	A	B	C	D	16	A	B	C	D
6	A	B	C	D	17	A	B	C	D	6	A	B	C	D	17	A	B	C	D
7	A	B	C	D	18	A	B	C	D	7	A	B	C	D	18	A	B	C	D
8	A	B	C	D	19	A	B	C	D	8	A	B	C	D	19	A	B	C	D
9	A	B	C	D	20	A	B	C	D	9	A	B	C	D	20	A	B	C	D
10	A	B	C	D	21	A	B	C	D	10	A	B	C	D	21	A	B	C	D
11	A	B	C	D	22	A	B	C	D	11	A	B	C	D	22	A	B	C	D

QUESTIONÁRIO DO ALUNO (a ser respondido após a prova)

1. Sexo:
A Masculino. B Feminino.

2. Como você se considera?
A Branco(a). B Pardo(a). C Preto(a). D Amarelo(a). E Indígena.

3. Qual é o mês de seu aniversário?
A Janeiro. B Fevereiro. C Março. D Abril. E Maio. F Junho. G Julho. H Agosto. I Setembro. J Outubro. K Novembro. L Dezembro.

4. Qual é a sua idade?
A 8 anos ou menos. B 9 anos. C 10 anos. D 11 anos. E 12 anos. F 13 anos. G 14 anos. H 15 anos ou mais.

5. Na sua casa tem televisão em cores?
A Sim, uma. B Sim, duas. C Sim, três ou mais. D Não tem.

6. Na sua casa tem rádio?
A Sim, um. B Sim, dois. C Sim, três ou mais. D Não tem.

7. Na sua casa tem videocassete ou DVD?
A Sim. B Não.

8. Na sua casa tem geladeira?
A Sim, uma. B Duas ou mais. C Não tem.

9. Na sua casa tem freezer separado da geladeira?
A Sim. B Não. C Não sei.

10. Na sua casa tem uma máquina de lavar roupa? (Não é tanquinho)
A Sim. B Não.

11. Na sua casa tem aspirador de pó?
A Sim. B Não.

12. Na sua casa tem carro?
A Sim, um. B Sim, dois. C Sim, três ou mais. D Não.

13. Na sua casa tem um computador?
A Sim, com internet. B Sim, sem internet. C Não.

14. Na sua casa tem banheiro?
A Sim, um. B Sim, dois. C Sim, três. D Sim, mais de três. E Não.

15. Na sua casa trabalha alguma empregada doméstica?
- (A) Sim, uma diarista, uma ou duas vezes por semana.
- (B) Sim, uma, todos os dias úteis.
- (C) Sim, duas ou mais, todos os dias úteis.
- (D) Não.

16. Na sua casa tem quartos para dormir?
- (A) Sim, um.
- (B) Sim, dois.
- (C) Sim, três.
- (D) Sim, quatro ou mais.
- (E) Não.

17. Quantas pessoas moram com você?
- (A) Moro sozinho(a) ou com mais 1 pessoa.
- (B) Moro com mais 2 pessoas.
- (C) Moro com mais 3 pessoas.
- (D) Moro com mais 4 ou 5 pessoas.
- (E) Moro com mais de 5 pessoas.
- (F) Moro com mais do que 8 pessoas.

18. Você mora com sua mãe?
- (A) Sim.
- (B) Não.
- (C) Não. Moro com outra mulher responsável por mim.

19. Até que série sua mãe ou a mulher responsável por você estudou?
- (A) Nunca estudou ou não concluiu a 4ª série (antigo primário).
- (B) Completou a 4ª série, mas não completou a 8ª série (antigo ginásio).
- (C) Completou a 8ª série, mas não completou o Ensino Médio (antigo 2º grau).
- (D) Completou o Ensino Médio, mas não completou a Faculdade.
- (E) Completou a Faculdade.
- (F) Não sei.

20. Sua mãe ou a mulher responsável por você sabe ler e escrever?
- (A) Sim.
- (B) Não.

21. Você vê sua mãe ou a mulher responsável por você lendo?
- (A) Sim.
- (B) Não.

22. Você mora com seu pai?
- (A) Sim.
- (B) Não.
- (C) Não. Moro com outro homem responsável por mim.

23. Até que série seu pai ou o homem responsável por você estudou?
- (A) Nunca estudou ou não concluiu a 4ª série (antigo primário).
- (B) Completou a 4ª série, mas não completou a 8ª série (antigo ginásio).
- (C) Completou a 8ª série, mas não completou o Ensino Médio (antigo 2º grau).
- (D) Completou o Ensino Médio, mas não completou a Faculdade.
- (E) Completou a Faculdade.
- (F) Não sei.

24. Seu pai ou o homem responsável por você sabe ler e escrever?
- (A) Sim.
- (B) Não.

25. Você vê seu pai ou o homem responsável por você lendo?
- (A) Sim.
- (B) Não.

26. Com que freqüência seus pais ou responsáveis vão à reunião de pais?
- (A) Sempre ou quase sempre.
- (B) De vez em quando.
- (C) Nunca ou quase nunca.

27. Seus pais ou responsáveis incentivam você a estudar?
- (A) Sim.
- (B) Não.

28. Seus pais ou responsáveis incentivam você a fazer o dever de casa e os trabalhos da escola?
- (A) Sim.
- (B) Não.

29. Seus pais ou responsáveis incentivam você a ler?
- (A) Sim.
- (B) Não.

30. Seus pais ou responsáveis incentivam você a ir à escola e não faltar às aulas?
- (A) Sim.
- (B) Não.

31. Seus pais ou responsáveis conversam com você sobre o que acontece na escola?
- (A) Sim.
- (B) Não.

32. Além dos livros escolares, quantos livros têm em sua casa?
- (A) O bastante para encher uma prateleira (1 a 20 livros).
- (B) O bastante para encher uma estante (21 a 100 livros).
- (C) O bastante para encher várias estantes (mais de 100 livros).
- (D) Nenhum.

33. Em dia de aula, quanto tempo você gasta assistindo TV?
- (A) 1 hora ou menos.
- (B) 2 horas.
- (C) 3 horas.
- (D) 4 horas ou mais.
- (E) Não assisto TV.

34. Em dia de aula, quanto tempo você gasta fazendo trabalhos domésticos em casa?
- (A) 1 hora ou menos.
- (B) 2 horas.
- (C) 3 horas.
- (D) 4 horas ou mais.
- (E) Não faço trabalhos domésticos.

35. Você trabalha fora de casa?
- (A) Sim.
- (B) Não.

36. Quando você entrou na escola?
- (A) No maternal (jardim de infância).
- (B) Na pré-escola.
- (C) Na primeira série.
- (D) Depois da primeira série.

37. Desde a primeira série você estudou sempre nesta mesma escola?
- (A) Sim.
- (B) Não, mas só estudei em escola pública.
- (C) Não, mas já estudei em escola particular.

38. Você já foi reprovado?
- (A) Não.
- (B) Sim, uma vez.
- (C) Sim, duas vezes ou mais.

39. Você já abandonou a escola durante o período de aulas e ficou fora da escola o resto do ano?
- (A) Não.
- (B) Sim, uma vez.
- (C) Sim, duas vezes ou mais.

40. Você faz o dever de casa de língua portuguesa?
- (A) Sempre ou quase sempre.
- (B) De vez em quando.
- (C) Nunca ou quase nunca.
- (D) O professor não passa dever de casa.

41. O professor corrige o dever de casa de língua portuguesa?
- (A) Sempre ou quase sempre.
- (B) De vez em quando.
- (C) Nunca ou quase nunca.

42. Você faz o dever de casa de matemática?
- (A) Sempre ou quase sempre.
- (B) De vez em quando.
- (C) Nunca ou quase nunca.
- (D) O professor não passa dever de casa.

43. O professor corrige o dever de casa de matemática?
- (A) Sempre ou quase sempre.
- (B) De vez em quando.
- (C) Nunca ou quase nunca.

44. Seus professores elogiam ou dão parabéns quando você tira boas notas?
- (A) Sempre ou quase sempre.
- (B) De vez em quando.
- (C) Nunca ou quase nunca.

4134493693

ANEXO G - Questionário do Professor

Ministério da Educação — BRASIL UM PAÍS DE TODOS GOVERNO FEDERAL

SAEB E PROVA BRASIL – 2007 QUESTIONÁRIO DO PROFESSOR

Caro(a) Professor(a),

Com o lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em 2007, as transferências voluntárias e assistência técnica do MEC aos municípios, estados e Distrito Federal estão vinculadas à adesão ao Compromisso Todos pela Educação e à elaboração do Plano de Ações Articuladas **(**PAR) — instrumentos que são fundamentais para a melhoria do **Indicador de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)**.

O Ministério da Educação instituiu o IDEB, calculado com base em dois pilares: a) as informações sobre rendimento escolar do Censo Escolar da Educação Básica (aprovação, reprovação e abandono); e b) as informações sobre o desempenho dos estudantes resultantes do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Reinstituído por Portaria Ministerial, em 2005, o SAEB passou a ser composto por dois processos: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC) – também conhecida como Prova Brasil. Ambas têm como objetivo principal oferecer subsídios para formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas de educação no Brasil.

Nesse Sistema, busca-se identificar os níveis de qualidade da educação brasileira por meio da avaliação do desempenho dos alunos em momentos conclusivos de diversas etapas de seu percurso escolar, ao mesmo tempo em que se contextualiza, por meio de estratégias que incluem a aplicação de questionários, as condições em que o ensino acontece.

O presente questionário, parte integrante dos processos avaliativos, tem como objetivo coletar dados acerca da formação profissional, das práticas pedagógicas e do perfil socioeconômico e cultural dos professores das turmas em que a avaliação está sendo aplicada. Para cada aspecto avaliado, preencha, na **FOLHA DE RESPOSTAS,** o campo correspondente à resposta que você considera mais adequada. Utilize caneta esferográfica de tinta azul ou preta. Não se esqueça de informar o nome da(s) turma(s) em que você leciona, nesta escola, na série avaliada.

A sua colaboração, ao preencher este questionário, será de grande valia para o êxito da avaliação e para o aprimoramento da educação brasileira. Esclarecemos que não existe identificação do respondente, interessando ao MEC apenas as informações prestadas.

1. **SEXO**
   (A) Masculino.
   (B) Feminino.
   (C)
2. **IDADE**
   (A) Até 24 anos.
   (B) De 25 a 29 anos.
   (C) De 30 a 39 anos.
   (D) De 40 a 49 anos.
   (E) De 50 a 54 anos.
   (F) 55 anos ou mais.
3. **COMO VOCÊ SE CONSIDERA?**
   (A) Branco(a).
   (B) Pardo(a).
   (C) Preto(a).
   (D) Amarelo(a).
   (E) Indígena.
4. **DAS OPÇÕES ABAIXO, ASSINALE A QUE MELHOR DESCREVE O SEU NÍVEL MÁXIMO DE ESCOLARIDADE ATÉ A GRADUAÇÃO.**
   (A) Menos que o Ensino Médio (antigo 2.º grau).
   (B) Ensino Médio – Magistério (antigo 2.º grau).
   (C) Ensino Médio – Outros (antigo 2.º grau).
   (D) Ensino Superior – Pedagogia.
   (E) Ensino Superior – Licenciatura em Matemática.
   (F) Ensino Superior – Licenciatura em Letras.
   (G) Ensino Superior – Escola Normal Superior.
   (H) Ensino Superior – Outros.
5. **HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ OBTEVE O NÍVEL DE ESCOLARIDADE ASSINALADO ANTERIORMENTE?**
   (A) Há 2 anos ou menos.
   (B) De 3 a 7 anos.
   (C) De 8 a 14 anos.
   (D) De 15 a 20 anos.
   (E) Há mais de 20 anos.
6. **EM QUE TIPO DE INSTITUIÇÃO VOCÊ FEZ O <u>CURSO SUPERIOR</u>? SE VOCÊ ESTUDOU EM MAIS DE UMA INSTITUIÇÃO, ASSINALE AQUELA EM QUE OBTEVE O SEU TÍTULO PROFISSIONAL.**
   (A) Pública federal.
   (B) Pública estadual.
   (C) Pública municipal.
   (D) Privada.
   (E) Não se aplica.
7. **QUAL ERA A NATUREZA DESSA INSTITUIÇÃO?**
   (A) Faculdade isolada.
   (B) Centro Universitário.
   (C) Universidade.
   (D) Não se aplica.
   (E)

8. DE QUE FORMA VOCÊ REALIZOU O CURSO SUPERIOR?

(A) Presencial.
(B) Semi-presencial.
(C) A distância.
(D) Não se aplica.

9. INDIQUE A MODALIDADE DE CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MAIS ALTA TITULAÇÃO QUE VOCÊ POSSUI.

(A) Atualização (mínimo de 180 horas).
(B) Especialização (mínimo de 360 horas).
(C) Mestrado.
(D) Doutorado.
(E) Não fiz ou ainda não completei curso de pós-graduação.

10. INDIQUE QUAL A ÁREA TEMÁTICA DO CURSO DE PÓS-GRADUAÇAO DE MAIS ALTA TITULAÇÃO QUE VOCÊ POSSUI.

(A) Educação, enfatizando alfabetização.
(B) Educação, enfatizando educação matemática.
(C) Educação – outras ênfases.
(D) Outras áreas que não a Educação.
(E) Não se aplica.

11. VOCÊ PARTICIPOU DE ALGUMA ATIVIDADE DE FORMAÇÃO CONTINUADA (ATUALIZAÇÃO, TREINAMENTO, CAPACITAÇÃO ETC) NOS ÚLTIMOS DOIS ANOS?

(A) Sim.
(B) Não. **(Passe para a questão 14).**

12. QUAL A CARGA HORÁRIA DA ATIVIDADE QUE VOCÊ CONSIDERA MAIS RELEVANTE DA QUAL PARTICIPOU?

(A) Menos de 20 horas.
(B) De 21 a 40 horas.
(C) De 41 a 80 horas.
(D) Mais de 80 horas

13. VOCÊ UTILIZA OS CONHECIMENTOS ADQUIRIDOS NAS ATIVIDADES DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A MELHORIA DE SUA PRÁTICA EM SALA DE AULA?

(A) Quase sempre.
(B) Eventualmente.
(C) Quase nunca.
(D)Não contribuíram em nada.

14. <u>NESTA ESCOLA,</u> QUAL O SEU SALÁRIO BRUTO (COM ADICIONAIS, SE HOUVER) COMO PROFESSOR(A)?

(A) Até R$ 380,00.
(B) De R$ 381,00 a R$ 500,00.
(C) De R$ 501,00 a R$ 700,00.
(D) De R$ 701,00 a R$ 900,00.
(E) De R$ 901,00 a R$ 1.100,00.

(F) De R$ 1.101,00 a R$ 1.300,00.
(G) De R$ 1.301,00 a R$ 1.500,00.
(H) De R$ 1.501,00 a R$ 1.700,00.
(I) De R$ 1.701,00 a R$ 1.900,00.
(J) De R$ 1.901,00 a R$ 2.300,00.
(L) De R$ 2.301,00 a R$ 2.700,00.

(M) De R$ 2.701,00 a R$ 3.100,00.

(N) Mais de R$ 3.100,00.

15. ALÉM DA ATIVIDADE COMO DOCENTE NESTA ESCOLA, VOCÊ EXERCE <u>OUTRA ATIVIDADE</u> QUE CONTRIBUI PARA SUA RENDA PESSOAL?

(A) Sim, na área de Educação.
(B) Sim, fora da área de Educação.
(C) Não. **(Passe para a questão 17).**

16. QUAL O SEU SALÁRIO BRUTO (COM ADICIONAIS, SE HOUVER) COMO PROFESSOR(A)? (Soma de tudo o que você ganha como professor(a))

(A) Até R$ 380,00.
(B) De R$ 381,00 a R$ 500,00.
(C) De R$ 501,00 a R$ 700,00.
(D) De R$ 701,00 a R$ 900,00.
(E) De R$ 901,00 a R$ 1.100,00.
(F) De R$ 1.101,00 a R$ 1.300,00.
(G) De R$ 1.301,00 a R$ 1.500,00.
(H) De R$ 1.501,00 a R$ 1.700,00.
(I) De R$ 1.701,00 a R$ 1.900,00.
(J) De R$ 1.901,00 a R$ 2.300,00.
(L) De R$ 2.301,00 a R$ 2.700,00.

(M) De R$ 2.701,00 a R$ 3.100,00.

(N) Mais de R$ 3.100,00.

17. HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ ESTÁ LECIONANDO?

(A) Há menos de 1 ano.
(B) De 1 a 2 anos.
(C) De 3 a 5 anos.
(D) De 6 a 9 anos.
(E) De 10 a 15 anos.
(F) De 15 a 20 anos.
(G) Há mais de 20 anos.

18. HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ TRABALHA NESTA ESCOLA?

(A) Há menos de 1 ano.
(B) De 1 a 2 anos.
(C) De 3 a 5 anos.
(D) De 6 a 9 anos.
(E) De 10 a 15 anos.
(F) De 15 a 20 anos.
(G) Há mais de 20 anos.

19. CONSIDERANDO TODA A SUA EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL, HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ MINISTRA AULAS PARA ALUNOS DA(S) SÉRIE(S) AVALIADA(S)?

(A) Até 2 anos.
(B) De 3 a 4 anos.
(C) De 5 a 6 anos.
(D) De 7 a 8 anos.
(E) Mais de 8 anos.

20. NESTA ESCOLA, QUAL A SUA CARGA HORÁRIA SEMANAL? (Considere a carga horária contratual: horas-aula mais horas para atividades, se houver.)

(A) Menos de 16 horas-aula.
(B) De 16 a 19 horas-aula.
(C) 20 horas-aula.
(D) De 21 a 23 horas-aula.
(E) De 24 a 25 horas-aula.
(F) De 26 a 29 horas-aula.
(G) 30 horas-aula.
(H) De 31 a 35 horas-aula.
(I) De 36 a 39 horas-aula.
(J) 40 horas-aula.
(L) Mais de 40 horas-aula.

21. EM QUANTAS ESCOLAS VOCÊ TRABALHA?

(A) Apenas nesta escola. **(Passe para a questão 23).**
(B) Em 2 escolas.
(C) Em 3 escolas.
(D) Em 4 ou mais escolas.

22. AO TODO, QUANTAS HORAS-AULA VOCÊ MINISTRA POR SEMANA? (Não considere aulas particulares)

(A) Menos de 16 horas.
(B) De 16 a 19 horas.
(C) 20 horas.
(D) De 21 a 23 horas.
(E) De 24 a 25 horas.
(F) De 26 a 29 horas.
(G) 30 horas.
(H) De 31 a 35 horas.

(I) De 36 a 39 horas.
(J) 40 horas.
(L) Mais de 40 horas.

23. QUAL É A SUA SITUAÇÃO TRABALHISTA NESTA ESCOLA? (Marque apenas UMA opção)
(A) Estatutário.
(B) CLT.
(C) Prestador de serviço por contrato temporário.
(D) Prestador de serviço sem contrato.
(E) Outras.

AS ATIVIDADES (DE LÍNGUA PORTUGUESA) QUE VOCÊ REALIZA COM OS ALUNOS DA(S) SÉRIE(S) AVALIADA(S) TÊM POSSIBILITADO AOS ALUNOS (Marque apenas UMA opção em cada linha.)

		Semanalmente	Algumas vezes por mês	Uma vez por mês	Uma vez por bimestre	Nunca
24.	copiar textos extensos do livro didático ou do quadro de giz (quadro-negro ou lousa).	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
25.	conversar sobre textos de jornais e revistas.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
26.	fazer exercícios sobre gramática relacionados com textos de jornais ou revistas.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
27.	automatizar o uso de regras gramaticais.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
28.	ler, discutir com colegas e escrever textos relacionados com o desenvolvimento de projeto temático.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
29.	ler contos, crônicas, poesias ou romances.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
30.	conversar sobre contos, crônicas, poesias ou romances.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
31.	usar contos, crônicas, poesias ou romances para exercitar aspectos da gramática.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
32.	fixar os nomes de conceitos gramaticais e lingüísticos.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
33.	discutir um texto, explorando as diferenças entre fatos e opiniões.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)

AS ATIVIDADES (DE MATEMÁTICA) QUE VOCÊ REALIZA COM OS ALUNOS DA(S) SÉRIE(S) AVALIADA(S) TÊM POSSIBILITADO AOS ALUNOS (Marque apenas UMA opção em cada linha.)

		Semanalmente	Algumas vezes por mês	Uma vez por mês	Uma vez por bimestre	Nunca
34.	fazer exercícios para automatizar procedimentos.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
35.	lidar com problemas que exigem raciocínios diferentes e mais complexos que a maioria dos exemplos usuais.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)

36.	falar sobre suas soluções, discutindo os caminhos usados para encontrá-las.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
37.	gravar as regras que permitem obter as respostas certas dos cálculos e problemas.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
38.	lidar com temas que aparecem em jornais e/ou revistas, discutindo a relação dos temas com a Matemática.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
39.	interpretar resultados numéricos obtidos para dar uma resposta adequada ao problema.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
40.	lidar com situações que lhes sejam familiares e que apresentem temas do interesse dos alunos.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
41.	experimentar diferentes modos de resolver um problema ou de efetuar um cálculo.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
42.	aprimorar a precisão e a velocidade de execução de cálculos.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
43.	experimentar diferentes ações (coletar informações recortar, analisar, explorar, discutir, manipular etc.) para resolver problemas.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)

INDIQUE SE VOCÊ UTILIZA OU NÃO <u>NESTA ESCOLA</u>: (Marque apenas UMA opção em cada linha.)

		Sim, utilizo.	**Não utilizo porque não acho necessário.**	**Não utilizo porque a escola não tem.**
44.	Computadores	(A)	(B)	(C)
45.	Internet	(A)	(B)	(C)
46.	Fitas de vídeo ou DVD	(A)	(B)	(C)
47.	Jornais e revistas informativas	(A)	(B)	(C)
48.	Livros de consulta para os professores	(A)	(B)	(C)
49.	Livros de leitura	(A)	(B)	(C)
50.	Livros didáticos	(A)	(B)	(C)
51.	Retroprojetor	(A)	(B)	(C)
52.	Máquina copiadora	(A)	(B)	(C)

53. COMO FOI DESENVOLVIDO O PROJETO PEDAGÓGICO <u>DESTA ESCOLA</u> NESTE ANO?

(A) Pela aplicação de modelo encaminhado pela Secretaria de Educação.

(B) Foi elaborado pelo(a) diretor(a).

(C) O(A) diretor(a) elaborou uma proposta de projeto, apresentou-a aos professores para sugestões e depois chegou à versão final.

(D) Os professores elaboraram uma proposta e, com base nela, o diretor chegou à versão final.

(E) Foi elaborado pelo(a) diretor(a) e por uma equipe de professores.

(F) De outra maneira.

(G) Não sei como foi desenvolvido.

(H) Não existe Projeto Pedagógico.

54. CONSELHO DE CLASSE É UM ÓRGÃO FORMADO POR TODOS OS PROFESSORES QUE LECIONAM EM CADA TURMA/SÉRIE. NESTE ANO, QUANTAS VEZES SE REUNIRAM OS CONSELHOS DE CLASSE DESTA ESCOLA?
(A) Uma vez.
(B) Duas vezes.
(C) Três vezes ou mais.
(D) Nenhuma vez.
(E) Não existe Conselho de Classe.

55. QUANTO DOS CONTEÚDOS PREVISTOS VOCÊ CONSEGUIU DESENVOLVER COM OS ALUNOS DA(S) TURMA(S) AVALIADA(S), NESTE ANO?
(A) Menos de 40%.
(B) Entre 40% e 60%.
(C) Entre 60% e 80%.
(D) Mais de 80%.

QUANTOS DOS ALUNOS DA(S) SÉRIE(S) AVALIADA(S) VOCÊ ACHA QUE (Marque apenas UMA opção em cada linha.)

	Quase todos os alunos.	Um pouco mais da metade dos alunos.	Um pouco menos da metade dos alunos.	Poucos alunos.	Não sei.
56. concluirão o Ensino Fundamental (8.ª série)?	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
57. concluirão o Ensino Médio?	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
58. entrarão para a Universidade?	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)

ALGUMAS AFIRMAÇÕES SÃO USADAS PARA EXPLICAR AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DOS ALUNOS. ASSINALE SUA POSIÇÃO, CONSIDERANDO A SITUAÇÃO DOS ALUNOS DA(S) SÉRIE(S) AVALIADA(S). (Marque apenas UMA opção em cada linha.)

	Concordo	Discordo
59. São localizadas na escola devido à carência de infra-estrutura física e/ou pedagógica.	(A)	(B)
60. Estão relacionadas aos conteúdos curriculares, que são inadequados às necessidades dos alunos.	(A)	(B)
61. São decorrentes do ambiente de insegurança física da escola.	(A)	(B)
62. Encontram-se na escola, que oferece poucas oportunidades de desenvolvimento das capacidades intelectuais do aluno.	(A)	(B)
63. Estão relacionadas ao não-cumprimento do conteúdo curricular.	(A)	(B)
64. Relacionam-se à sobrecarga de trabalho do(as) professores(as), dificultando o planejamento e o preparo das aulas.	(A)	(B)
65. São decorrentes da indisciplina dos alunos em sala de aula.	(A)	(B)
66. Ocorrem devido ao baixo salário dos professores, que gera insatisfação e desestímulo para a atividade docente.	(A)	(B)
67. São decorrentes do meio em que o aluno vive.	(A)	(B)
68. São decorrentes do nível cultural dos pais dos alunos.	(A)	(B)

69. Estão relacionadas à falta de assistência e acompanhamento da família nos deveres de casa e pesquisas dos alunos.	(A)	(B)
70. Ocorrem devido à falta de aptidão e habilidades do aluno.	(A)	(B)
71. Ocorrem devido ao desinteresse e falta de esforço do aluno.	(A)	(B)
72. Estão vinculadas à baixa auto-estima dos alunos.	(A)	(B)

OS ITENS DE 73 A 87 APRESENTAM ALGUMAS AFIRMAÇÕES. INDIQUE SEU GRAU DE CONCORDÂNCIA/DISCORDÂNCIA COM CADA UMA DELAS. (Marque apenas UMA das duas alternativas.)

	Concordo totalmente	**Concordo**	**Neutro**	**Discordo**	**Discordo totalmente**
73. O(A) diretor(a) me anima e me motiva para o trabalho.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
74. Tenho plena confiança no(a) diretor(a) como profissional.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
75. O(a) diretor(a) consegue que os professores se comprometam com a escola.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
76. O(a) diretor(a) estimula as atividades inovadoras.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
77. O(a) diretor(a) dá atenção especial a aspectos relacionados com a aprendizagem dos alunos.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
78. O(a) diretor(a) dá atenção especial aos aspectos relacionados com as normas administrativas.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
79. O(a) diretor(a) dá atenção especial aos aspectos relacionados com a manutenção da escola.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
80. Sinto-me respeitado(a) pelo(a) diretor(a).	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
81. Respeito o(a) diretor(a).	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
82. Participo das decisões relacionadas com o meu trabalho.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
83. A equipe de professores leva em consideração minhas idéias.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
84. Eu levo em consideração as idéias de outros colegas.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
85. O ensino que a escola oferece aos alunos é muito influenciado pela troca de idéias entre os professores.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
86. Os professores desta escola procuram coordenar o conteúdo das disciplinas entre as diferentes séries.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
87. O diretor, professores e demais membros da equipe da escola colaboram para fazer esta escola funcionar bem.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)

AS PERGUNTAS DE 88 A 95 APRESENTAM ALGUNS PROBLEMAS QUE PODEM OCORRER NAS ESCOLAS. RESPONDA SE CADA UM DELES OCORREU OU NÃO NESTE ANO. CASO TENHA OCORRIDO, ASSINALE SE FOI OU NÃO UM PROBLEMA GRAVE, DIFICULTANDO O FUNCIONAMENTO DA ESCOLA. (Marque apenas UMA opção em cada linha.)

Ocorreu na Escola	Não	Sim, mas não foi um problema grave.	Sim, e foi um problema grave
88. insuficiência de recursos financeiros?	(A)	(B)	(C)
89. inexistência de professores para algumas disciplinas ou séries?	(A)	(B)	(C)
90. carência de pessoal administrativo?	(A)	(B)	(C)
91. carência de pessoal de apoio pedagógico (coordenador, supervisor, orientador educacional)?	(A)	(B)	(C)
92. falta de recursos pedagógicos?	(A)	(B)	(C)
93. alto índice de faltas por parte de professores?	(A)	(B)	(C)
94. alto índice de faltas por parte de alunos?	(A)	(B)	(C)
95. problemas disciplinares causados pelos alunos?	(A)	(B)	(C)

VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS

SOBRE OS FATOS LISTADOS ABAIXO, DIGA SE ELES ACONTECERAM OU NÃO ESTE ANO NESTA ESCOLA.

	QUEM FOI O AGRESSOR?					
	Aluno (1)		Professor (2)		Funcionário (3)	
	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
96. Agressão verbal a professores	(A)	(B)	(A)	(B)	(A)	(B)
97. Agressão física a professores	(A)	(B)	(A)	(B)	(A)	(B)
98. Agressão verbal a alunos	(A)	(B)	(A)	(B)	(A)	(B)
99. Agressão física a alunos	(A)	(B)	(A)	(B)	(A)	(B)
100.Agressão verbal a funcionários	(A)	(B)	(A)	(B)	(A)	(B)
101.Agressão física a funcionários	(A)	(B)	(A)	(B)	(A)	(B)

SOBRE OS FATOS LISTADOS ABAIXO, DIGA SE ELES ACONTECERAM OU NÃO ESTE ANO, ENQUANTO VOCÊ MINISTRAVA AULAS, NA(S) SÉRIE(S) AVALIADA(S) NESTA ESCOLA.

	Sim	Não
102. Você foi vítima de atentado à vida?	(A)	(B)
103. Você foi ameaçado por algum aluno?	(A)	(B)
104. Você foi agredido verbalmente por algum aluno?	(A)	(B)

105.	Você foi agredido fisicamente por algum aluno?	(A)	(B)
106.	Você foi vítima de furto?	(A)	(B)
107.	Você foi vítima de roubo (com uso de violência)?	(A)	(B)
108.	Alunos freqüentaram as suas aulas sob efeito de bebida alcoólica?	(A)	(B)
109.	Alunos freqüentaram as suas aulas sob efeito de drogas ilícitas?	(A)	(B)
110.	Alunos freqüentaram as suas aulas portando arma branca (facas, canivetes etc.)?	(A)	(B)
111.	Alunos freqüentaram as suas aulas portando arma de fogo?	(A)	(B)

111. VOCÊ CONHECE OS RESULTADOS DO SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (SAEB)?

(A) Sim.
(B) Não.

112. A SUA ESCOLA PARTICIPOU DA PROVA BRASIL 2005?

(A) Sim.
(B) Não.

113. OS ALUNOS DA(S) TURMA(S) EM QUE VOCÊ LECIONA TÊM LIVROS DIDÁTICOS?

(A) Sim, todos têm.
(B) Sim, a maioria tem.
(C) Sim, metade da turma tem.
(D) Sim, menos da metade da turma tem.
(E) Não, esta turma não recebeu o livro didático.

114.OS ALUNOS DA(S) TURMA(S) EM QUE VOCÊ LECIONA RECEBERAM O LIVRO DIDÁTICO NO INÍCIO DO ANO LETIVO?

(A) Sim.
(B) Não.

115.NA ESCOLHA DO LIVRO DIDÁTICO UTILIZADO NA(S) TURMA(S) EM QUE VOCÊ LECIONA, FOI CONSULTADO O "GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS" DA SEF/MEC?

(A) Sim.
(B) Não.

116.PARA A DISCIPLINA QUE VOCÊ MINISTRA, COMO FOI ESCOLHIDO O LIVRO DIDÁTICO UTILIZADO NA(S) TURMA(S) AVALIADA(S)?

(Escolha apenas UMA alternativa de resposta)

(A) Escolhi junto com outros professores.
(B) O coordenador pedagógico, o orientador educacional e o diretor escolheram depois de consultar a equipe de professores da disciplina.
(C) O coordenador pedagógico e/ou orientador educacional escolheu sozinho.
(D) O diretor escolheu sozinho.
(E) O livro foi escolhido por órgãos de gerência externa à escola.
(F) Não sei como este livro foi escolhido.
(G) Não utilizo livro didático nestas turmas.

117.O LIVRO DIDÁTICO ESCOLHIDO FOI O RECEBIDO?

(A) Sim.
(B) Não.

118.COMO VOCÊ CONSIDERA O(S) LIVRO(S) DIDÁTICO(S) UTILIZADO(S) POR VOCÊ NA(S) DISCIPLINA(S) QUE VOCÊ MINISTRA NA(S) TURMA(S) AVALIADA(S)?

(A) Ótimo.
(B) Bom.
(C) Razoável.
(D) Ruim.

ANEXO H - Exemplo de Teste de compreensão em leitura (Teste de Cloze)[24]

Nome _____
Escola: _____série: ____

Este é um trecho do Menino Maluquinho. Os espaços você deverá completar com umadas palavras da lista. A frase precisa ter sentido. Cada espaço só pode ser completado com uma palavra. Todos os espaços são do mesmo tamanho. Primeiro leia o texto todo e depois retorne ao início e complete as lacunas. Quando você terminar a tarefa, releia o texto e veja se está com sentido.

fazendo – o –frente – apareceu – mamãe – chegou – zero – O – de – As – grande –fantasma – respondeu – perguntou – tudo – versinho – em – o – passarinho –livros– escola – o - queridinho – era – do – enormes – de – o- surpresa – era – quieto - ele – só – A – perdia – era - desenho – na – no – era –um – assustador

Era uma vez um menino maluquinho. Ele tinha o olho maior do que a barriga tinha fogo no rabo, vento nos pés e umas pernas enormes (que davam para abraçar o mundo).
Era um menino impossível, _____ muito sabido, sabia de _____, só não sabia ficar _____.
Na turma em que _____ andava era o menorzinho, _____ mais espertinho, o mais _____ e o mais alegrinho _____ mais maluquinho.
Se ele _____ um caderno na escola, _____ fácil encontrar. Seu caderno _____ uma lição e um _____, outra lição e um _____, um mapa e um_____.
Todos diziam: "Esse caderno _____ pode ser do maluquinho"
A melhor coisa do mundo _____ casa do menino maluquinho _____ quando ele voltava da _____. A pasta e os _____ chegavam sempre voando na_____.
A cozinheira dizia:
- Chegou _____ maluquinho!
Um dia, num fim _____ ano o menino maluquinho _____ em casa com uma _____. Era o seu boletim. _____ notas eram ótimas, mas_____ comportamento a nota era _____.
Gostava de pregar sustos _____ todos.
Numa noite escura _____ um fantasma. Coberto com _____ lençol muito branco, saltou _____ BUUUUUUUU sobre os ombros _____ do papai e da_____ que voltavam do cinema.
_____ susto não foi muito _____. Mas, com o fantasma _____ colo o papai lhe _____:
- Você não tem medo _____ escuro?
E o menino _____:
- Claro que não! O _____ sou eu!!
Na casa do menino maluquinho era assim: se tinha chuva ele inventava o sol, pois sabia onde achar o azul e o amarelo; se fazia frio ele tinha uma coberta quentinha pra se aquecer e se, de repente, ficasse muito vazio ele inventava o abraço, pois sabia onde estavam os braços que queria se havia silêncio, ele inventava a conversa.
( ) conheço a história ( ) não conheço a história
PINTO, Ziraldo A. (1998). **O Menino Maluquinho**. São Paulo: Ed. Melhoramentos.

[24] In: CAPARROTTI, 2005.