



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - CAMPUS DE CASCAVEL  
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM LETRAS – MESTRADO  
PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM LINGUAGENS E LETRAMENTOS**

SOLANGE MARILENE MELCHIOR DO PRADO

**PROVA BRASIL DE LÍNGUA PORTUGUESA DO 9º ANO: CONCEPÇÃO DE  
LINGUAGEM E DE REFLEXÃO LINGUÍSTICA**

CASCAVEL/PR  
2016

SOLANGE MARILENE MELCHIOR DO PRADO

**PROVA BRASIL DE LÍNGUA PORTUGUESA DO 9º ANO: CONCEPÇÃO DE  
LINGUAGEM E DE REFLEXÃO LINGUÍSTICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras, em nível de Mestrado Profissional – PROFLETRAS, área de concentração em Linguagens e Letramentos, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste – *Campus* de Cascavel, como requisito para a obtenção do título de mestre, sob a orientação da Profa. Dra. Aparecida Feola Sella.

CASCADEL/PR  
2016

P896

Prado, Solange Marilene Melchior do  
Prova Brasil de Língua Portuguesa do 9º ano: concepção de  
linguagem e de reflexão linguística. / Solange Marilene Melchior  
do Prado – 2016.  
82 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste  
do Paraná, Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em  
Letras, Nível de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS

Orientadora: Dra. Aparecida Feola Sella

1. Avaliação. 2. Instrumentos de Avaliação. 3. Língua  
Portuguesa. 4. Prova Brasil. I. Título.

CDD 371.26  
20. ed.  
CDU 371.26

**SOLANGE MARILENE MELCHIOR DO PRADO**

**PROVA BRASIL DE LÍNGUA PORTUGUESA DO 9º ANO: CONCEPÇÃO DE  
LINGUAGEM E DE REFLEXÃO LINGUÍSTICA**

Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do Título de Mestre em Letras e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras – Nível de Mestrado Profissional – PROFLETRAS, área de concentração em Linguagens e Letramentos, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Aparecida Feola Sella (UNIOESTE)  
(Orientadora) PROFLETRAS

---

Profa. Dra. Maria Elena Pires Santos (UNIOESTE)  
Membro Efetivo vinculado ao PROFLETRAS

---

Profa. Dra. Elódia Constantino Roman (UEPG)  
Membro Efetivo não vinculado ao PROFLETRAS

---

Profa. Dra. Sanimar Busse (UNIOESTE)  
Membro Suplente vinculado ao PROFLETRAS

Cascavel, 19 de outubro de 2016

## **AGRADECIMENTOS**

À professora Aparecida Feola Sella – a "Professora Cida" –, por acreditar no meu trabalho e me ensinar a estudar.

Às professoras do Programa Profletras, por todo o conhecimento compartilhado.

À professora Tamara Cardoso André, grande mestra.

Aos meus amados filhos, Éverton, Giancarlo, Isabella e Carolina, pelo incentivo.

Aos meus genros, Gerardo e Marcos, e às noras Karoline e Angélica, pela ajuda e aplausos.

Ao meu esposo, Geraldo, pela paciência em me acompanhar.

O mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam, verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso que me alegra montão.

Guimarães Rosa

## RESUMO

Apresenta-se pesquisa qualitativa cujo objetivo foi estudar a formulação de enunciados (perguntas) da Prova Brasil de Língua Portuguesa, do 9º ano, do ensino fundamental, edição 2013. Para tanto, foram analisados os enunciados da referida prova, cujos resultados da análise indicam concepção de língua, de produção escrita e de leitura um tanto distantes do que é anunciado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e mesmo das diretrizes curriculares que seguem tais parâmetros. Trata-se de questões previamente direcionadas, porque seguem o estereótipo de múltipla escolha. Uma das etapas da pesquisa foi a aplicação da prova em duas escolas de Foz do Iguaçu, no Paraná, a alunos que iriam participar da edição da prova em 2015. As análises do material aplicado demonstram que os enunciados (perguntas) não contribuem para medir o grau de proficiência com relação a essa habilidade. Essa constatação ancora-se também na observação de que as perguntas são elaboradas sem a devida objetividade e, em consequência, suas prováveis respostas podem ser consideradas ambíguas. Seguiu-se, no estudo, a base teórica da Linguística Textual, conforme disseminação de estudos efetivada, aqui no Brasil, por Luís Antônio Marcuschi e João Wanderley Geraldi, entre outros autores. Espera-se que a pesquisa possa contribuir com o ensino da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental.

**Palavras-chave:** Leitura; Linguística Textual; Prova Brasil; Enunciados.

## **ABSTRACT**

### **Prova Brasil of Portuguese language: CONCEPTION OF LANGUAGE AND LINGUISTICS REFLECTION**

Presents the research of master degree, which aimed to study the formulation of Prova Brasil statements (questions) of Portuguese Language, 9th grade, the 2013 edition. Therefore, the statements of such test have been analyzed and the results indicate conception of language, production writing and reading quite away, of what is advertised in the National Curriculum Parameters - PCNs (acronym in Portuguese) and even the curriculum guidelines that follow such parameters. It is about previously directed questions, because they follow the stereotype of multiple choice. Such test was applied in two schools in Foz do Iguaçu, Paraná state, to students who would participate in the test edition in 2015. The analysis of the applied material shows that the statements (questions) do not contribute to measure the level of proficiency in regard to this skill. This evidence is also based on the observation that the questions are elaborated without proper objectivity, and therefore, the likely responses may be considered ambiguous. It has followed theoretical basis of linguistics Textual, according to effective dissemination of studies, here in Brazil, by Luis Antônio Marcuschi and João Wanderley Geraldi, among other authors. It is expected to contribute to the teaching of Portuguese language in primary education.

**Keywords:** Prova Brasil; Reading; Text; Textual Linguistics

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Composição do Saeb	16
Figura 2	Descrição de Níveis de leitura	23
Figura 3	Ideb da Escola 1	31
Figura 4	Ideb da Escola 2	32
Figura 5	Questão 1 (bloco 3)	39
Figura 6	Questão 2 (bloco 3)	41
Figura 7	Questão 3 (bloco 3)	43
Figura 8	Questão 6 (bloco 3)	44
Figura 9	Questão 13 (bloco 3)	46
Figura 10	Atividade complementar: Caça Palavras Devastação da Amazônia	54

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Dados relativos ao Ideb da cidade de Foz do Iguaçu	19
Tabela 2	Total de erros por questão aplicada	34
Tabela 3	Porcentagens de acertos da turma A (Questões do bloco 3)	36
Tabela 4	Porcentagens de acertos da turma A (Questões do bloco 4)	37
Tabela 5	Porcentagens de acertos da turma B (Questões do bloco 3)	37
Tabela 6	Porcentagens de acertos da turma B (Questões do bloco 4)	38

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Descrição do nível 4.	24
Quadro 2	Contextualização da Unidade Didática proposta	48
Quadro 3	Dominó da Amazônia	52

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	9
1 AVALIAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS .....	13
1.1 O que é avaliar? .....	13
1.2 As políticas públicas da avaliação em larga escala.....	15
2 A PROVA BRASIL DE LÍNGUA PORTUGUESA .....	18
3 EMBASAMENTO TEÓRICO .....	27
3.1 Concepções de linguagem, de texto e de leitura.....	27
3.2 Concepção dos PCN para o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica .....	29
4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DO <i>CORPUS</i> .....	36
4.1 Aplicação da avaliação e discussão dos resultados.....	36
5 SELEÇÃO DE ENUNCIADOS DA PROVA BRASIL, ANÁLISES E REFLEXÕES .	41
5.1 Questões selecionadas para análise.....	43
5.2 Proposta de Unidade Didática para trabalhar com leitura .....	53
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	62
REFERÊNCIAS .....	65
ANEXOS .....	68

## INTRODUÇÃO

A presente dissertação apresenta os resultados referentes à pesquisa qualitativa desenvolvida para o Mestrado Profissional em Letras – Profletras, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, *Campus* de Cascavel/PR. Tal pesquisa se justifica pela necessidade de refletir sobre os desafios impostos aos docentes de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental e, com isso, pensar também sobre a importante posição assumida pelo professor frente aos resultados das políticas públicas educacionais, como as das avaliações em larga escala impostas pelo sistema nacional de educação atualmente em prática.

A chamada "Prova Brasil" é aplicada a cada dois anos, desde 2005. Conforme orientações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) de 2011, os testes são compostos por itens (questões) elaborados para avaliar as habilidades descritas nas Matrizes de Referência de cada área do conhecimento e ano avaliado. Os cadernos de prova são compostos por 26 itens de Matemática e 26 de Língua Portuguesa, dispostos em múltipla escolha e, a partir de 2013, iniciou-se também a aplicação da avaliação da disciplina de Ciências.

Segundo o Inep (2011), um dos objetivos prioritários da avaliação do desempenho dos alunos na Prova Brasil é poder servir de subsídio para diagnóstico, reflexão e planejamento do trabalho pedagógico na escola. Para o desenvolvimento desta pesquisa, avaliamos a forma como foram elaborados os enunciados constantes das perguntas que perfazem o caderno de Língua Portuguesa. Assim, essa prova foi aplicada em sala de aula e, para a análise das respostas, partiu-se da hipótese de que uma das dificuldades relativas ao processo de leitura enfrentada pelos alunos pode ser decorrente da forma como foram elaborados os enunciados. Para tanto, analisou-se a composição dos blocos de perguntas e de respostas da edição de 2013, a fim de que se conseguisse verificar as habilidades exigidas pela Matriz de Referência<sup>1</sup>.

De acordo com os últimos resultados apresentados e avaliados pelo MEC, o

---

<sup>1</sup> A referida matriz está disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/30>>. Último acesso em 5 de setembro de 2016.

nível de leitura não é suficiente. Sendo assim, é necessário entender o funcionamento e a organização da prova e quais problemas ela apresenta, buscando explicar por que os alunos não conseguem interpretar as questões da Prova Brasil, tendo em vista o último Ideb das escolas envolvidas nessa pesquisa, que foi de 4,2 pontos, abaixo da meta esperada pelo governo federal. Nos anos finais (6º ao 9º anos), os melhores índices foram de Minas Gerais (4,7), de Goiás (4,5), do Acre e de São Paulo (4,4) e do Mato Grosso (4,2). Nove redes estaduais ficaram abaixo da meta projetada: Roraima, Pará, Amapá, Tocantins, Piauí, Sergipe, Santa Catarina, Mato Grosso e Distrito Federal. O Paraná alcançou a média (4,0), ficando abaixo do esperado<sup>2</sup>.

Justifica-se, portanto, esta pesquisa, com base na necessidade de melhorar o trabalho em sala de aula, pois sou professora do ensino fundamental e, no dia a dia de meu trabalho, lido com as dificuldades relativas ao contexto escolar que vão desde a falta de material didático, jornadas exaustivas de trabalho, ausência de políticas públicas eficientes que contemplem formação continuada e, conseqüentemente, exigem aumento da qualidade do ensino, bem como resultados favoráveis em avaliações em larga escala que produzem índices para a escola. Então o foco principal deste estudo é verificar e entender por que os alunos não conseguem entender e resolver as questões propostas na avaliação, fator que, se evidenciado, ajudaria a explicar os índices baixos apresentados pela entidade nos últimos anos.

Por esta razão, e com vistas a efetivar a proficiência dos alunos no que se refere às habilidades de leitura e de escrita em língua portuguesa, realizamos este estudo. De pronto sabemos que, apesar de a leitura constituir atividade corriqueira em todas as disciplinas escolares, além de ser objeto proeminente de estudo da disciplina de Língua Portuguesa, as condições trabalho do professor no espaço da sala de aula são adversas, pois muitos deles até desconhecem a existência dessa Prova Brasil, que é um dos principais testes nacionais de avaliação em larga escala. Então este estudo pode também esclarecer como é organizado esse sistema de avaliação, que proposto pelo Inep a cada dois anos. Assim, a pesquisa pretende, ainda, propiciar, à comunidade escolar envolvida, a divulgação transparente desse processo, e destes dados levantados, bem como repassar aos demais professores a

---

<sup>2</sup> Dados disponíveis em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/08/inep-lanca-portal-que-explica-resultado-da-prova-brasil-professores.html>>. Último acesso em 5 de setembro de 2016.

publicação dos dados, com vistas somar esforços com as demais pesquisas já realizadas na área, com o intuito de fornecer subsídios para estudos e pesquisas posteriores para os professores.

O Inep não oferece disponibilidade dos testes originais que são aplicados. Assim, temos acesso somente aos modelos que servem como simulados dos exames, isto é, são construídos da mesma maneira que a Prova Brasil é elaborada e comumente utilizados pelos professores como parâmetros da prova. Por esse motivo, nossa análise será o recorte dos blocos três e quatro da prova-modelo (em anexo) disponibilizada para *download* no *site* do INEP, de 9º ano do Ensino Fundamental.

Para esta pesquisa, a proposta consistiu então em analisar as perguntas da Prova Brasil para verificar o tratamento dado à noção de leitura, texto e reflexão linguística. Trata-se da Prova de 2013, a qual foi verificada considerando-se a parte teórica da Linguística Textual e a concepção de linguagem constante nos PCN e nas Diretrizes que seguem esses parâmetros, entre outros documentos que discutem avaliação. Depois a prova foi aplicada em 9º ano de duas escolas públicas de Foz do Iguaçu a alunos que iriam participar da edição de 2015. Todo esse processo foi pauta de reflexão e disponibilizado aos docentes das escolas envolvidas, tudo antes da aplicação da prova em dezembro de 2015.

É importante ressaltar também que esta pesquisadora acompanhou todo o processo de aplicação da Prova Brasil de 2015, porém, como esses dados são sigilosos, não será feita nenhuma consideração a esse respeito no decorrer do texto. Dito isso, buscaremos responder as seguintes questões: *–Quais dos gêneros discursivos são os mais frequentes nessa prova? –Há variedade de gêneros? –Será que os gêneros selecionados são representativos das práticas sociais vivenciadas pelos alunos? –Que cultura escrita privilegiam? –Há espaço, na forma como as questões são elaboradas, para diálogo do aluno com o texto escrito? –Quais são os padrões de interação previstos por esse exame?* E, por fim, nossa questão central: *– Qual é a concepção de linguagem presente na Prova Brasil?*

Então, para a realização do estudo proposto, este texto está dividido em seis partes. Na primeira são retomados os pensadores/autores que apresentam discussões sobre avaliação, além de informações sobre as atuais políticas públicas que normatizam e organizam as avaliações em larga escala. Na segunda parte são apresentadas as características da Prova Brasil e os pensadores/autores que lidam

com a prova. Na terceira, são apresentadas discussões que tratam dos conceitos de linguagem e leitura, o que auxilia na compreensão da análise dos dados. A quarta parte traz a descrição da metodologia aplicada e os dados coletados. Na quinta parte apresenta-se a análise das questões, análise após a qual, compondo a sexta parte do presente trabalho, estão dispostas as propostas para o trabalho com leitura elaborado em uma unidade didática como sugestão e, por fim, as considerações finais.

# 1 AVALIAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS

## 1.1 O que é avaliar?

Muitas concepções sobre o que é avaliação permeiam o ambiente escolar e até mesmo a comunidade escolar, assim envolvendo diretores, professores, alunos e pais de alunos. De acordo com Hoffmann (2012, p. 13), “[...] o termo avaliação refere-se a um conjunto de procedimentos didáticos que se estendem por um longo tempo e em vários espaços escolares, de caráter processual, visando à melhoria do objeto avaliado”.

Cabe de pronto estabelecer que, no âmbito escolar, ocorrem duas instâncias de avaliação muito importantes, as quais se complementam. A primeira dessas instâncias é a avaliação interna, realizada pelo professor, voltada para o desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem. A outra é a instância da avaliação externa, que avalia o desempenho de um conjunto de estudantes agrupados por escola ou por sistema.

No conjunto de ações propostas pelos professores, é preciso tempo para refletir sobre os procedimentos adotados em sala de aula quando se referem à avaliação. Ainda é preciso considerar que esses instrumentos de avaliação não dão conta de identificar isoladamente o nível e a abrangência de desempenho de um aluno. Nessa esteira, não se pode negar o destaque dado às avaliações em larga escala presentes no contexto escolar brasileiro, pois as tais avaliações envolvem um conjunto de procedimentos inerentes ao fazer pedagógico.

Na escola, a avaliação externa realizada em larga escala fornece informações para que os gestores junto com os professores possam realizar um diagnóstico nas áreas em que atuam e planejar ações educativas mais eficientes.

A recente história da educação brasileira, permeada pelos discursos do modelo americano de currículo, vem a todo custo buscando elevar os níveis de desempenho apresentados em testes internacionais, como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa<sup>3</sup>), e também nas avaliações nacionais, como a Prova Brasil.

Para Demo (2000, p. 97), “[...] avaliar não é apenas medir, mas, sobretudo,

---

<sup>3</sup> Do Inglês *Programme for International Student Assessment*.

sustentar o desenvolvimento positivo dos alunos”. Sendo assim, não se deve avaliar para discriminar, punir ou castigar, mas para garantir o direito à oportunidade. A avaliação é um dos grandes temas que compõem o trabalho pedagógico. Com a enorme discussão a respeito das mudanças de sua função nas últimas décadas, certamente se conseguiu avançar no que se refere às tentativas de alcançar que sejam eliminadas as características de verificação, seleção e classificação, e, também, de punição, características que predominaram em sua essência por tanto tempo.

A operacionalização de um sistema nacional de avaliação está prevista na Constituição Federal de 1988, como preconizado no artigo 6º: “[...] refere-se que são direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados na forma desta Constituição”.

No âmbito educacional, de acordo com o artigo 209 da mesma Constituição (BRASIL, 1988), a avaliação está associada à qualidade da educação e deve partir do poder público, isto é, do Estado. Depois, em 1996, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), ficou determinada a obrigatoriedade de assegurar o processo nacional de avaliação do rendimento escolar no Ensino Fundamental, Médio e Superior, isso a ser realizado em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a melhoria da qualidade. Com a aprovação da lei, tornou-se obrigatória a avaliação e os estados e os municípios têm de participar do Sistema Nacional de Avaliação.

Em seguida, em 1997, foram introduzidas as Matrizes de Referência, documento com o objetivo de “[...] gerar e organizar informações sobre a qualidade, a equidade e a eficiência da educação nacional, de forma a permitir o monitoramento das políticas brasileiras” – conforme nele consta. A amostra era obtida por meio de um sorteio dos municípios e de escolas que participariam das provas a cada época. Uma década depois, em 2007, houve a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), desenvolvido pelo Inep, para com ele se realizar a combinação das informações do desempenho obtido pelos estudantes em exames padronizados.

As avaliações em larga escala produzem dois indicadores importantes: i) a média; e ii) o percentual de estudantes em cada nível da escala de proficiência. A média é uma maneira de sintetizar o resultado da escola, do município e do estado,

e o percentual de estudante nos níveis de proficiência fornece informações a respeito das habilidades já consolidadas pelo conjunto de estudantes da rede avaliada (CAED, 2008, p. 11).

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. Essa prova se enquadra em uma modalidade específica dos distintos processos avaliativos existentes, denominada de avaliação educacional externa, em larga escala.

Segundo o Guia de Elaboração de Itens do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação – CAEd (2008), as avaliações em larga escala, de natureza externa, utilizam, mais frequentemente, testes de múltipla escolha por meio dos quais apenas uma habilidade é avaliada. Esse tipo de avaliação apresenta três objetivos básicos: i) a definição de subsídios para a formulação de políticas educacionais; ii) o acompanhamento ao longo do tempo da qualidade da educação; e iii) a produção de informações capazes de desenvolver relações significativas entre as unidades escolares e os órgãos centrais ou distritais de secretarias, bem como iniciativas dentro das escolas.

Discutir a avaliação é discutir as políticas públicas da educação, e entender que a avaliação institucional da Educação Básica ainda não se constitui uma prática consolidada no contexto da educação brasileira.

## **1.2 As políticas públicas da avaliação em larga escala**

Dirce Freitas (2007), em seu livro intitulado *A Avaliação da Educação Básica no Brasil*, marca o ano de 1990 como o da introdução da avaliação em larga escala, iniciativa essa ligada ao movimento reformista e vista como estratégia para a reorganização profunda dos princípios e dos parâmetros de estruturação das políticas sociais de modernização do país.

Uma mudança estrutural significativa, globalização e crescimento econômico colocaram o Brasil em evidência no cenário econômico mundial, e isso faz com que, segundo Luiz Carlos de Freitas (2011), corporações se organizem para garantir a melhoria da qualidade da educação, exercendo fortes pressões de curto prazo, em especial no campo da política educacional.

A partir de tais pressões, da introdução da avaliação em larga escala em especial, a avaliação se transformou em fonte valiosa de informações para ressignificar os processos educativos. Ainda conforme Freitas (2011), os testes nacionais de avaliação têm o objetivo de medir, coletar dados e monitorar o sistema educacional brasileiro. Um dos instrumentos usados para a demonstração desses resultados é a Prova Brasil, esta sendo baseada em exames padronizados e instituída a partir de 2005 pelo Inep. A Prova Brasil passou, então, a ser aplicada em todo o território nacional. O autor alerta, ainda, para o que ele chama de “industrialização” dessa avaliação, processo que oferece tutoria e logística para a aplicação desses testes.

A avaliação externa, aplicada em larga escala, transformada em números e gráficos, traz para a comunidade escolar os resultados que, acessados, podem ser visualizados a qualquer instante. A partir disso, os testes padronizados alcançam destaque nos debates relacionados à educação em todo o Brasil. Passam, portanto, a ter grande importância nas políticas públicas do Distrito Federal e dos estados, com o objetivo de ampliar ações de controle e de fiscalização sobre as escolas.

Freitas (2011) atenta para outro fator, qual seja, o do sistema de responsabilização em decorrência da Prova Brasil. Tal sistema inclui desempenho dos alunos, publicação dos resultados do desempenho da escola, recompensas e sanções baseadas nesse resultado. Com os fatores apresentados desde a implantação da Prova Brasil, a escola encontra-se em dificuldade de “escolher” quais disciplinas serão elencadas como mais importantes e necessitam de mais carga horária. Vale lembrar ainda que, em muitas de nossas escolas, a avaliação de currículo sempre é vista como alteração de grade curricular.

Com relação à redistribuição de disciplinas e carga horária, as unidades da federação, sob a justificativa da necessidade de aumentar as aulas de leitura e de cálculo para resolver situações que se definem como saberes complexos e que dependem de conceitos básicos, aumentam a carga horária de Língua Portuguesa e de Matemática em detrimento de outras disciplinas igualmente importantes.

Diane Ravitch (2010), autora norte-americana, ao apresentar uma pesquisa sobre responsabilização em seu livro *The Death and Life of the Great American School System*, demonstra como a ênfase excessiva em matemática básica e em leitura pode levar ao estreitamento e reduzir o currículo aos temas e aos formatos que são testados. Informar resultados de testes ao público não demonstra, de forma

alguma, estar havendo uma melhoria no ensino. Pelo contrário, envergonha a todos, pois ridiculariza os fragilizados do sistema, quando supõe que padronização de habilidades básicas é algo sinônimo de boa educação.

A lição mais importante que podemos tirar do que foi feito nos Estados Unidos é que o foco deve ser sempre em melhorar a educação e não simplesmente aumentar as pontuações nas provas de avaliação. Ficou claro para nós que elas não são necessariamente a mesma coisa. Precisamos de jovens que estudaram história, ciência, geografia, matemática, leitura, mas o que estamos formando é uma geração que aprendeu a responder testes de múltipla escolha. Para ter uma boa educação, precisamos saber o que é uma boa educação. E é muito mais que saber fazer uma prova. Precisamos nos preocupar com as necessidades dos estudantes, para que eles aproveitem a educação. (RAVITCH, 2010, p. 85).

Sendo assim, a pesquisa de Ravitch (2010) demonstra que, de nenhuma forma, o currículo e a instrução, valorizando algumas disciplinas em detrimento a outras, podem ser substituídos por testes de verificação de padrões, com o único objetivo de obter resultados para o *status* de cada país no universo internacional.

André (2013) alerta para a baixa qualidade dos itens avaliados em Língua Portuguesa – gramática, ortografia, a escrita e a oralidade – e atesta para o quanto essas avaliações estão a serviço de uma educação mínima.

Os testes, em geral, podem ser utilizados para medir desempenho de professores e também de outros profissionais da educação, e é evidente que esse fator se torna controverso, pois o aluno não está sujeito somente à influência do professor.

No capítulo seguinte é apresentada a organização da Prova Brasil, avaliação em larga escala aplicada no Ensino Fundamental.

## 2 A PROVA BRASIL DE LÍNGUA PORTUGUESA

Do ponto de vista estrutural, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é composto por dois processos, conforme a Portaria MEC nº 931, de março de 2005: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Prova Brasil, também denominada Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc). Em 2013, o Saeb incorporou, ainda, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA).

A Figura 1, retirada do *site* do Inep, ilustra a composição do Saeb.

Figura 1 – Composição do Saeb



Fonte: Inep (2016).

A primeira avaliação foi realizada por amostragens das Redes de Ensino, em cada unidade da federação, tendo como foco as gestões dos sistemas educacionais. A segunda é mais detalhada, tendo como foco todas as unidades escolares com responsabilidade do Ministério da Educação (MEC), por meio do Inep.

Segundo dados do Inep (2011), a Prova Brasil é realizada a cada dois anos. Avalia as habilidades em Língua Portuguesa (foco na leitura) e em Matemática (foco na resolução de problemas) e é aplicada nas turmas de 4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano (BRASIL, 2006) das escolas públicas de ensino com mais de 20 alunos matriculados por série-alvo da avaliação. Até 2012, as provas eram compostas por blocos de Língua Portuguesa e de Matemática. A partir de 2013, passaram a ser aplicadas questões de Ciências Humanas e Ciências da Natureza.

De acordo com o que consta em Inep (2011), os testes da Prova Brasil são baseados em uma concepção que associa a aprendizagem dos conteúdos à

aquisição de habilidades e de competências cognitivas<sup>4</sup> no processo do conhecimento.

A abordagem da chamada “pedagogia por competências” surgiu no final do século XX e reside na mudança da relação da escola com o saber, rompendo a lógica extensiva enciclopedista (PERRENOUD, 2013). A partir dessa tendência, o cumprimento de tarefas complexas requer, além dos conhecimentos e das habilidades (componentes cognitivos), também emoções e atitudes apropriadas (componentes motivacionais, éticos, sociais e comportamentais).

Conforme o Inep, o Brasil conta hoje com mais de 50 milhões de alunos matriculados na Educação Básica (Ensino Fundamental e Ensino Médio), e a Prova Brasil é um instrumento de medida da competência leitora, o que gera possibilidades de reflexão a respeito do resultado, o qual é utilizado geralmente nas políticas de gestão da escola e cujos objetivos residem na melhoria da qualidade do ensino, em redução de desigualdades e na democratização da gestão do ensino público. Além disso, pretende-se também buscar o desenvolvimento de uma cultura avaliativa que estimule o controle social sobre os processos e os resultados de ensino, fornecendo médias de desempenho para o Brasil, suas regiões, seus municípios e suas escolas. Os resultados apresentados em leitura são baixos, conforme se verifica no Ideb, o que, segundo o MEC, é devido às condições socioeconômicas dos estudantes e também ao fato de que as políticas e as práticas de cada escola podem fazer muita diferença no aprendizado de seus alunos.

A Prova Brasil, ao avaliar o ensino de leitura em Língua Portuguesa, avalia também os resultados da aprendizagem de todas as áreas do conhecimento que são trabalhadas na escola. Em Língua Portuguesa pretende-se avaliar ainda se o leitor recorre a seus conhecimentos linguísticos para perceber os sentidos e as intenções de um texto. Para tanto, e como indicativo basilar, foi criada a chamada Matriz de Referência, que estabelece um conjunto de saberes e de habilidades cujo domínio é esperado pelos alunos avaliados, dispostos em itens de múltipla escolha (INEP, 2011). Todo item é composto por três subitens: i) pelo texto-base, que é um motivador da tarefa formulada; ii) por um enunciado, que é a instrução clara e objetiva da tarefa a ser realizada; e iii) pelo o conjunto de alternativas. O

---

<sup>4</sup> Competência é a capacidade de pôr em ação um conjunto organizado de saberes (conhecimentos), de saber fazer (habilidades) e de atitudes que permitam a realização de certo número de tarefas complexas. Habilidade é o saber fazer algo pontualmente, enquanto a competência é o saber fazer algo complexo e que demanda o uso harmônico de várias habilidades (PERRENOUD, 2013).

desempenho do aluno é representado, dessa forma, pelo cruzamento ou associação entre os conteúdos curriculares e as operações mentais (competências e habilidades). O aluno precisa ser capaz de compreender, de participar de um diálogo e de produzir textos escritos dos diversos gêneros que circulam socialmente (INEP, 2011).

O MEC estabeleceu uma meta para todas as escolas do país, que é a média 6,0 – para ser alcançada até 2022. A cidade de Foz do Iguaçu, contexto desta pesquisa, localiza-se na tríplice fronteira com Puerto Iguazú, na Argentina, e Ciudad del Leste, no Paraguai, e possui cerca de 200.000 habitantes. É uma cidade com cenários de beleza natural que atraem milhões de turistas todos os anos. O município possui 28 escolas estaduais, sendo que a maioria participa da Prova Brasil.

Os dados relativos ao Ideb da cidade de Foz do Iguaçu, apresentados na tabela abaixo (Tabela 1), demonstram uma queda dos índices em 2011 em relação a 2009, recuperando-se em 2013. Acontece, porém, que essa não é a média observada em todas as escolas. Faz-se necessária uma observação de casos particulares, já que há escolas com Ideb muito baixo – escolas de superação, conforme será abordado na sequência.

Tabela 1 – Dados relativos ao Ideb da cidade de Foz do Iguaçu.

8ª série / 9º ano

Município †	Ideb Observado					Metas Projetadas							
	2005 †	2007 †	2009 †	2011 †	2013 †	2007 †	2009 †	2011 †	2013 †	2015 †	2017 †	2019 †	2021 †
FOZ DO IGUAÇU	3.3	3.7	3.9	3.8	4.1	3.3	3.5	3.7	4.1	4.5	4.8	5.0	5.3

Fonte: Inep (2013).

Inserido em tal contexto, o chamado Programa Superação procura atender às escolas com maiores dificuldades em implementar ações que promovam o acesso e a permanência dos alunos no ensino público. Esse programa, criado pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná, fornece dados para planejar e desenvolver tais

ações, ao identificar os pontos críticos que precisam de atenção e de intervenção por parte das instituições de ensino, por parte dos Núcleos Regionais de Educação (NRE) e por parte da Secretaria da Educação. Em contrapartida, as escolas contempladas pelo programa precisam assumir o compromisso de implementar ações que superem os problemas apresentados, mais o compromisso de compartilhar com os Núcleos as experiências na resolução dos problemas, e, enfim, o compromisso de inserir a comunidade no Plano de Ação da Escola.

Partindo da premissa de que as escolas de superação precisam de atendimento direcionado para melhorar os seus índices, os objetivos do programa consistem em:

- a) promover condições de igualdade entre as diferentes escolas, de forma que todas possam ofertar uma educação com qualidade;
- b) conhecer os pontos críticos que necessitem de atenção, intervenção imediata e prioritária por parte das Escolas, dos NRE e SEED, por meio de dados para planejamento e desenvolvimento de ações nas escolas;
- c) fornecer subsídios teóricos/práticos para professores, diretores e equipe pedagógica para correção de rumos na condução do processo ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, no fluxo escolar (aprovação/reprovação/abandono);
- d) implementar ações de superação do quadro em que se encontram as escolas<sup>5</sup>.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) são a referência básica para a elaboração das Matrizes de Referência e, além dos PCN<sup>6</sup>, segundo o Inep, também foi realizada uma consulta nacional aos currículos das Secretarias Estaduais e das Secretarias Municipais de Educação<sup>7</sup>.

As informações produzidas visam subsidiar a formulação, a reformulação e o monitoramento das políticas na área educacional nas esferas municipal, estadual e

<sup>5</sup> Essas e outras informações sobre o programa podem estar disponíveis nos seguintes endereços eletrônicos: <<http://www.educacao.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=137>> e <<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=106>>. Último acesso em 5 de setembro de 2016.

<sup>6</sup> Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Último acesso em 5 de setembro de 2016.

<sup>7</sup> Disponível em: <[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce\\_port.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_port.pdf)>. Último acesso em 5 de setembro de 2016.

federal, contribuindo para a melhoria da qualidade, da equidade e da eficiência do ensino.

Os resultados apresentados são insatisfatórios, conforme se verifica no Ideb. Segundo o MEC, o resultado insatisfatório se deve às condições socioeconômicas dos estudantes e ainda ao fato de que as políticas e as práticas de cada escola podem fazer muita diferença no aprendizado de seus alunos.

A Prova Brasil de Língua Portuguesa pretende avaliar o ensino de leitura, em Língua Portuguesa, cujos resultados se refletem na aprendizagem em todas as áreas do conhecimento que são trabalhados na escola. Em Língua Portuguesa pretende-se avaliar ainda se o leitor recorre a seus conhecimentos linguísticos para perceber os sentidos e as intenções de um texto.

A participação das escolas na avaliação influencia na organização das atividades escolares, sobretudo no planejamento, já que a Prova Brasil se enquadra em uma modalidade específica dos distintos processos avaliativos existentes, denominado de avaliação educacional externa, em larga escala.

Libâneo (1994, p. 197) declara que “[...] a função de diagnóstico permite identificar progressos e dificuldades dos alunos, e a atuação dos professores, que, por sua vez, determinam modificação do processo de ensino para melhor cumprir as exigências dos objetivos”.

Conforme o Plano de Desenvolvimento da Educação (2013), nem todos os conteúdos são avaliados. Foi necessário realizar um recorte do currículo e definir o que se queria avaliar em cada etapa e área do conhecimento. Para isso, foram elaboradas as já acima referidas Matrizes de Referência, que compreendem o conjunto de conteúdos (tópicos ou temas) e habilidades a serem avaliados em cada área do conhecimento.

Embora a Matriz de Referência de Língua Portuguesa pareça reduzida, é importante ressaltar que se trata de um recorte do currículo e reúne, além dos conteúdos (tópicos ou temas), as descrições das habilidades (descritores) a serem avaliadas em cada área do conhecimento e etapa avaliada.

Conforme consta em dados do Inep (2011, p.36), “[...] o descritor é uma associação entre conteúdos curriculares e operações mentais desenvolvidas pelo aluno, que traduzem certas competências e habilidades”. Ainda sobre os descritores, eles: i) indicam habilidades gerais que se esperam dos alunos e ii) constituem a referência para a seleção de itens que devem compor uma prova de avaliação.

No 9º ano, especificamente, cada bloco contém 13 itens, somando-se 26 itens de Língua Portuguesa; com eles são avaliados diversos gêneros textuais e níveis de complexidade diferentes.

Todo item é composto: i) pelo texto-base – que é motivador para as respostas formuladas –, ii) pelo enunciado – que é a instrução da tarefa a ser realizada e iii) pelo conjunto de alternativas. O enunciado é estímulo para que o estudante mobilize recursos cognitivos a fim de solucionar o problema apresentado com base nos dados do suporte de responder ao que é solicitado pelo comando da resposta.

O enunciado traz, ainda, o comando para a resposta, que deve indicar, de forma clara e objetiva, a tarefa a ser realizada em conexão com a habilidade que se pretende avaliar; assim, esse comando deve estar diretamente relacionado a um único descritor da Matriz de Referência.

As alternativas são apresentadas numa lista de quatro opções, sendo apenas uma correta. As demais alternativas são denominadas distratores, e devem ser plausíveis, referindo-se a raciocínios possíveis, mas indicam as alternativas incorretas à resolução da situação-problema proposta. Devem parecer corretas para aqueles participantes do teste que não desenvolveram a habilidade em questão, conforme apresentado pelo CAEd no Guia de Elaboração de Itens (2008, p. 28):

Os distratores [...] produzem informações importantes para a avaliação, na medida em que apontam possíveis caminhos de raciocínio dos estudantes, delimitando a etapa do desenvolvimento da aprendizagem em que o estudante se encontra. Assim, os distratores que apresentam soluções supondo erros que os estudantes costumam cometer são mais plausíveis de serem escolhidos por aqueles que não consolidaram a habilidade requerida, oferecendo informações sobre as dificuldades encontradas. No caso de distratores que são imediatamente descartados, a resposta correta surge do processo de eliminação e não da ação reflexiva sobre a tarefa solicitada. Portanto, é recomendável que não se proponham alternativas mutuamente excludentes, nem que sejam construídas de forma a induzir o acerto por exclusão. (CAED, 2008, p. 28).

Os distratores são as alternativas incorretas e trazem informações presentes no texto, mas nenhuma delas corresponde ao tema nele desenvolvido.

O recente documento intitulado "Pátria Educadora", em fase ainda preliminar, traz, em seu conteúdo, questões sobre a avaliação:

Na avaliação estamos na vanguarda mundial. Há, porém, duas iniciativas úteis ao projeto maior. A primeira iniciativa é o uso da Prova Brasil para estabelecer o Cadastro Nacional de Alunos. O cadastro facilitará a individualização de oportunidades de ensino; medidas de apoio a alunos com baixo desempenho e admissão de alunos a programas e escolas de referência (UNGER, 2015, p. 7).

O documento, mesmo em fase preliminar, aponta para uma preocupação presente no “chão da escola” – medidas de apoio a alunos com baixo desempenho nas avaliações.

A proficiência média em leitura de uma escola participante da Prova Brasil é expressa em 10 níveis, conforme consta do Inep (2011) e pode ser visualizado na Figura 2.

Figura2–Descrição de Níveis de leitura

LÍNGUA PORTUGUESA – 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	
Nível*	Descrição do nível – O estudante provavelmente é capaz de:
Nível 1: 200-225	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reconhecer expressões características da linguagem (científica, jornalística, etc.) e a relação entre expressão e seu referente em reportagens e artigos de opinião.</li> <li>Inferir o efeito de sentido de expressão e opinião em crônicas e reportagens.</li> </ul>
Nível 2: 225-250	<ul style="list-style-type: none"> <li>Localizar informações explícitas em fragmentos de romances e crônicas.</li> <li>Identificar tema e assunto em poemas e <i>charges</i>, relacionando elementos verbais e não verbais.</li> <li>Reconhecer o sentido estabelecido pelo uso de expressões, de pontuação, de conjunções em poemas, <i>charges</i> e fragmentos de romances.</li> <li>Reconhecer relações de causa e consequência e características de personagens em lendas e fábulas.</li> <li>Reconhecer recurso argumentativo em artigos de opinião.</li> <li>Inferir efeito de sentido de repetição de expressões em crônicas.</li> </ul>
Nível 3: 250-275	<ul style="list-style-type: none"> <li>Localizar informações explícitas em crônicas e fábulas.</li> <li>Identificar os elementos da narrativa em letras de música e fábulas.</li> <li>Reconhecer a finalidade de abaixo-assinado e verbetes.</li> <li>Reconhecer relação entre pronomes e seus referentes e relações de causa e consequência em fragmentos de romances, diários, crônicas, reportagens e máximas (provérbios).</li> <li>Interpretar o sentido de conjunções, de advérbios e as relações entre elementos verbais e não verbais em tirinhas, fragmentos de romances, reportagens e crônicas.</li> <li>Comparar textos de gêneros diferentes que abordem o mesmo tema.</li> <li>Inferir tema e ideia principal em notícias, crônicas e poemas.</li> <li>Inferir o sentido de palavra ou expressão em história em quadrinhos, poemas e fragmentos de romances.</li> </ul>

<p>Nível 4: 275-300</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Localizar informações explícitas em artigos de opinião e crônicas.</li> <li>• Identificar finalidade e elementos da narrativa em fábulas e contos.</li> <li>• Reconhecer opiniões distintas sobre o mesmo assunto em reportagens, contos e enquetes.</li> <li>• Reconhecer relações de causa e consequência e relações entre pronomes e seus referentes em fragmentos de romances, fábulas, crônicas, artigos de opinião e reportagens.</li> <li>• Reconhecer o sentido de expressão e de variantes linguísticas em letras de música, tirinhas, poemas e fragmentos de romances.</li> <li>• Inferir tema, tese e ideia principal em contos, letras de música, editoriais, reportagens, crônicas e artigos.</li> <li>• Inferir o efeito de sentido de linguagem verbal e não verbal em <i>charges</i> e história em quadrinhos.</li> <li>• Inferir informações em fragmentos de romance.</li> <li>• Inferir o efeito de sentido da pontuação e da polissemia como recurso para estabelecer humor ou ironia em tirinhas, anedotas e contos.</li> </ul>
<p>Nível 5: 300-325</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Localizar a informação principal em reportagens.</li> <li>• Identificar ideia principal e finalidade em notícias, reportagens e resenhas.</li> <li>• Reconhecer características da linguagem (científica, jornalística, etc.) em reportagens.</li> <li>• Reconhecer elementos da narrativa em crônicas.</li> <li>• Reconhecer argumentos e opiniões em notícias, artigos de opinião e fragmentos de romances.</li> <li>• Diferenciar abordagem do mesmo tema em textos de gêneros distintos.</li> <li>• Inferir informação em contos, crônicas, notícias e <i>charges</i>.</li> <li>• Inferir sentido de palavras, da repetição de palavras, de expressões, de linguagem verbal e não verbal e de pontuação em <i>charges</i>, tirinhas, contos, crônicas e fragmentos de romances.</li> </ul>
<p>Nível 6: 325-350</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar ideia principal e elementos da narrativa em reportagens e crônicas.</li> <li>• Identificar argumento em reportagens e crônicas.</li> <li>• Reconhecer o efeito de sentido da repetição de expressões e palavras, do uso de pontuação, de variantes linguísticas e de figuras de linguagem em poemas, contos e fragmentos de romances.</li> <li>• Reconhecer a relação de causa e consequência em contos.</li> <li>• Reconhecer diferentes opiniões entre cartas de leitor que abordam o mesmo tema.</li> <li>• Reconhecer a relação de sentido estabelecida por conjunções em crônicas, contos e cordéis.</li> <li>• Reconhecer o tema comum entre textos de gêneros distintos.</li> <li>• Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de figuras de linguagem e de recursos gráficos em poemas e fragmentos de romances.</li> <li>• Diferenciar fato de opinião em artigos e reportagens.</li> <li>• Inferir o efeito de sentido de linguagem verbal e não verbal em tirinhas.</li> </ul>
<p>Nível 7: 350-375</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Localizar informações explícitas, ideia principal e expressão que causa humor em contos, crônicas e artigos de opinião.</li> <li>• Identificar variantes linguísticas em letras de música.</li> <li>• Reconhecer a finalidade e a relação de sentido estabelecida por conjunções em lendas e crônicas.</li> </ul>
<p>Nível 8: 375-400</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Localizar ideia principal em manuais, reportagens, artigos e teses.</li> <li>• Identificar os elementos da narrativa em contos e crônicas.</li> <li>• Diferenciar fatos de opiniões e opiniões diferentes em artigos e notícias.</li> <li>• Inferir o sentido de palavras em poemas.</li> </ul>

Fonte: Inep (2011).

A proficiência dos alunos reflete o acerto dos itens da prova. É a partir da identificação dos acertos dos itens por parte dos alunos em determinada proficiência que é possível compreender quais seriam as fragilidades que devem ser superadas.

Com relação aos dados abrangidos na presente pesquisa, os mesmos dados foram obtidos por meio da aplicação da Prova Brasil em duas escolas que ficaram no nível 4, conforme divulgação no *site* do Inep<sup>8</sup>.

<sup>8</sup> Dados divulgados em: <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/resultados-2013>>. Último acesso em 5 de setembro de 2016.

Quadro 1 – Descrição do nível 4

LÍNGUA PORTUGUESA - 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	
NÍVEL	Descrição do nível – O estudante provavelmente é capaz de:
Nível 4: 275-300	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Localizar informações explícitas em artigos de opinião e em crônicas.</li> <li>• Identificar finalidade e elementos da narrativa em fábulas e contos.</li> <li>• Reconhecer opiniões distintas sobre o mesmo assunto em reportagens, contos e enquetes.</li> <li>• Reconhecer relações de causa e consequência e relações entre pronomes e seus referentes em fragmentos de romances, fábulas, crônicas, artigos de opinião e reportagens.</li> <li>• Reconhecer o sentido de expressão e de variantes linguísticas em letras de música, tirinhas, poemas e fragmentos de romances.</li> <li>• Inferir tema, tese e ideia principal em contos, em letras de música, em editoriais, em reportagens, em crônicas e em artigos.</li> <li>• Inferir o efeito de sentido de linguagem verbal e não verbal em <i>charges</i> e em história em quadrinhos.</li> <li>• Inferir informações em fragmentos de romance.</li> <li>• Inferir o efeito de sentido da pontuação e da polissemia como recurso para estabelecer humor ou ironia em tirinhas, em anedotas e em contos.</li> </ul>

Fonte: Adaptado de Inep (2013).

De acordo com o Inep (2011), os resultados obtidos pelos alunos nos testes da Prova Brasil são expressos por meio de um valor numérico posicionado em uma escala de proficiência denominada teoria de resposta ao item (TRI). A TRI é uma metodologia de avaliação usada pelo Ministério da Educação na Prova Brasil que não contabiliza apenas o número total de acertos no teste, pois, de acordo com o Guia de Elaboração de Itens (2008), o item é a unidade básica de análise. O desempenho em um teste pode ser explicado pela habilidade do avaliado e pelas características das questões (itens).

A aplicação da 5ª edição da Prova Brasil ocorreu entre os dias 11 e 21 de novembro de 2013, e contou com cerca de quatro milhões de estudantes participantes, distribuídos em escolas de todo o país.

No próximo capítulo são discutidas as políticas públicas da avaliação em larga escala que norteiam esta pesquisa.

### 3 EMBASAMENTO TEÓRICO

A avaliação externa promovida pelos organismos oficiais –como o Saeb – é uma avaliação em larga escala e que analisa a proficiência dos estudantes no final do ciclo de escolaridade, e é relevante para a concretização dos fins educacionais.

Como, na presente pesquisa, se trata de analisar os resultados obtidos por estudantes de Foz do Iguaçu em Língua Portuguesa, em especial em questões de leitura, passa-se a uma discussão sobre as teorias que envolvem a atividade.

#### 3.1 Concepções de linguagem, de texto e de leitura

A linguagem tem sido conceituada historicamente sob diferentes perspectivas, ora com ênfase na estrutura das línguas, ora com ênfase na comunicação, ora com ênfase na interação social, ora com ênfase na condição de instrumento psicológico para a construção de conceitos, entre outras possibilidades de enfoque.

De acordo com a obra principal de Ferdinand de Saussure – *Curso de Linguística Geral* –, há que distinguir "linguagem" de "língua". A linguagem se caracteriza como sendo a faculdade humana que permite aos indivíduos a comunicação verbal. Já a língua, para Saussure, não se confunde com linguagem, pois é, sim, a parte determinada e essencial dela. Para esse estudioso, a Linguística deveria priorizar o estudo da língua como sistema, focalizando na sua estrutura – daí decorrendo a teoria logo denominada "estruturalismo".

Para os adeptos dessa teoria, importa a abstração dos sistemas linguísticos, sistemas tomados fora de seus contextos de uso, porém, para os seus opositores, importa o uso efetivo da língua, ou seja, importa a "fala" e a "escrita" contextualizada. Desse modo, fica fácil perceber que não é muito simples definir o que seja linguagem, pois depende do enfoque teórico escolhido, podendo ser estudada em sua estrutura (visão formalista), ou em sua situação de língua em uso, estudada na interação social (vertente sociologista).

Conforme Orlandi (1986, p. 18), "[...] duas tendências principais. Uma que se ocupa do percurso psíquico da linguagem, observando a relação entre linguagem e pensamento. Busca o que é único, universal, constante. É chamada de formalismo. Do outro lado, o sociologismo é a tendência que se aplica em estudar o percurso

social, explorando a relação entre linguagem e sociedade. Procura o que é múltiplo, diverso, variado". Essa divisão, que atravessa a história da Linguística, opõe os partidários de que existe uma ordem interna, própria da língua, àqueles que defendem a ideia de que essa ordem reflete a relação da língua com a exterioridade, incluindo suas determinações históricas e sociais.

Cada momento social e histórico demanda uma percepção de língua, de mundo e de sujeito, demonstrando o caráter dinâmico da linguagem no meio social em que atua.

Numa visão sociologista – que se contrapõe à visão formalista saussureana –, Bakhtin/Volochinov (1992), ao considerarem os paradigmas existentes nos momentos ideológicos, interpretaram-nos, demarcando-os como Subjetivismo Idealista, Objetivismo Abstrato e "concepção dialógica de linguagem", esta defendida pelo Círculo de Bakhtin. Assim oferecem um olhar esclarecedor sobre o que entendemos por vertente sociologista.

Bakhtin, pensador de fundamentação marxista (1895/1975), em sua obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, faz uma dura crítica a concepções de linguagem de base formalista, que concebem a língua como sistema de regras –à semelhança da conceituação defendida por Saussure.

Para Bakhtin (2002, p. 152-153), "[...] a língua não reside na mente do usuário, nem é um sistema tomado em sua abstração, mas, sim, um trabalho de atividade social, atividade compreendida como uma réplica do diálogo social, pois que "[...] a natureza da língua é essencialmente dialógica". A linguagem assim é atividade social, ideológica e fruto da necessidade social de interação que se dá na interação entre pessoas.

Numa tentativa de síntese para a presente pesquisa, escolhemos a vertente sociologista, cuja concepção fixa foca na interação social, no dialogismo e na construção de sentidos que essa interação traz consigo, denominada por Geraldini (1984) como expressão de pensamento, instrumento de comunicação e forma de interação.

Na organização das atividades, o professor sempre define qual é o percurso escolhido para ser desenvolvido, bem como a sua postura pedagógica se altera dependendo de qual concepção de linguagem ele concebe. Se o professor busca ensinar apenas as estruturas que proporcionam essa organização, sem levar em

conta os elementos contextuais que envolvem o espaço de interação, ele está concebendo a linguagem como expressão do pensamento.

Noutra concepção apresentada por Geraldi (1984), a da linguagem como instrumento de comunicação, basta ao falante dominar o código, ou seja, a língua, para que ocorra a comunicação, e então o foco está relacionado ao conhecimento do código. E, por fim, a terceira concepção vê a linguagem como elemento de interação, e assim o falante tende a realizar ações e não apenas expressar ou transmitir informações.

### **3.2 Concepção dos PCN para o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica**

Os PCN se configuram como documentos oficiais que têm como propósito orientar o ensino de Língua Portuguesa para a Educação Básica e têm como objetivo ajudar os professores no ensino de língua materna. Apresentam orientações para o ensino que têm como base o conhecimento, a competência, os conceitos estruturantes e a organização das disciplinas escolares.

Para os PCN, o ensino de Língua Portuguesa deve centralizar em três grandes variáveis (PCN, 1998, p. 22):

O primeiro elemento dessa tríade – o aluno – é o sujeito da ação de aprender, aquele que age com e sobre o objeto de conhecimento. O segundo elemento – o objeto de conhecimento – são os conhecimentos discursivo-textuais e linguísticos implicados nas práticas sociais de linguagem. O terceiro elemento da tríade é a prática educacional do professor e da escola, que organiza a mediação entre sujeito e objeto do conhecimento.

O processo de ensino-aprendizagem defendido pelos PCN está, assim, pautado na interação entre aluno, conhecimento e prática educacional do docente e a linguagem é definida na interação entre os discursos:

A linguagem é uma forma de ação interindividual orientada por uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos da sua história. Dessa forma, se produz linguagem tanto numa conversa de bar, entre amigos, quanto ao escrever uma lista de compras, ou ao redigir uma carta — diferentes práticas sociais das quais se pode participar. (PCN, 1998, p. 22).

É, portanto, na interação que os sujeitos tendem a partilhar e a construir sentidos em seus discursos, levando em consideração os elementos envolvidos no contexto enunciativo. Então o ensino da língua deve basear-se em sugestões interativas da língua/linguagem, mediadas em processo discursivo de organização do pensamento simbólico, característico de cada aluno na sociedade em geral. Essa concepção norteia a natureza social e interativa da linguagem em oposição às concepções tradicionais.

Parafraseando Zilberman, no seu livro *Fim do Livro, Fim dos Leitores?*, temos a informação de que no Brasil Colônia não havia tradução da Bíblia para o português e de que, então, era o clero da Igreja que lia, traduzia e interpretava os textos bíblicos para o povo. Isso causou na população brasileira um grande atraso na leitura. Então agora, no século XXI, ainda se caminha a passos lentos no que se refere à leitura no Brasil.

Por séculos e décadas a leitura foi concebida como uma atividade mecânica e perceptual, centrada no processo gráfico. Só mais tarde, muito mais tarde, no século XX, ela passou a ser definida, apreendida, ensinada e avaliada de diferentes formas, ora como processo, ora como produto.

Para Martins (2007, p. 17):

Quando começamos a organizar os conhecimentos adquiridos a partir das situações que a realidade impõe e da nossa atuação nela; quando começamos a estabelecer relações entre as experiências e a tentar resolver os problemas que se nos apresentam – aí então estamos procedendo leituras, as quais nos habilitam basicamente a ler tudo e qualquer coisa.

Ler, assim, não é um processo de atribuição de sentidos. Diferentemente disso, é um processo de interlocução entre leitor/autor, mediado pelo texto, atendendo a objetivos e a necessidades socialmente determinadas. Segundo Lajolo:

Ler não é decifrar, como um jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista. (LAJOLO, 1982, p. 59).

Para Zilberman (2001, p. 17, grifo nosso):

*[...] a leitura nunca foi tão prestigiada, sendo agora alvo de agressiva*

*plethora de elogios e de manifestações de apreço, afirmando-se que não se restringe a uma simples habilidade mecânica, mas também a um processo amplo de compreensão que envolve desenvolvimento de uma consciência crítica.*

Segundo Regina Zilberman (2001), “[...] da insanidade de Dom Quixote à corporificação do demônio [...]”, a leitura completa significados diversos nas mais diferentes classes da sociedade, oferecendo ao mesmo tempo fascínio e destruição.

Essa articulação entre língua, texto, leitura e compreensão demonstra a possibilidade do fazer pedagógico. Como o fazem outros teóricos, Solé (1998, p. 22) reafirma a premissa:

O processo de leitura deve garantir que o leitor compreenda o texto e que pode ir construindo uma ideia sobre seu conteúdo, extraindo dele o que lhe interessa, em função dos seus objetivos. Isso só pode ser feito mediante uma leitura individual, precisa, que permita o avanço e o retrocesso, que permita parar, pensar e recapitular, relacionar a informação com o conhecimento prévio.

Em síntese, a leitura está em total conexão com o processo de pronúncia, reconhecimento e interpretação daquilo que se lê; pois vivemos numa sociedade letrada e a leitura exerce um papel primordial dentro dela. A leitura é um processo interno, porém é processo suscetível de ser ensinado, destacando-se a responsabilidade da escola nessas complexas atividades de ensino de leitura. Alguns pesquisadores que têm se dedicado a estudar os processos de ensino-aprendizagem da leitura, como Martins (2007), Koch & Elias (2009), Solé (1998) e Lajolo (1982), destacam a concepção de leitura como prática social. Nesse contexto, conforme afirma Costa-Hubes (2014, p. 20), “[...] a leitura se fixa como uma prática social, figurando como requisito essencial para que todo indivíduo participe da vida em comunidade”.

A partir da afirmação de que “a leitura é uma situação linguístico-pedagógica que inspira cuidados”, Suassuna (1995) justifica o fato de a leitura ter se tornado objeto de análise de vários autores, entre eles: i) Marisa Lajolo & Regina Zilberman, autoras do livro *A Formação da Leitura no Brasil*; ii) João Wanderley Geraldi (organizador), sob o título de *O Texto na Sala de Aula: leitura e produção*; iii) Celso Pedro Luft, com *Liberdade por uma Nova Concepção da Língua Materna e seu Ensino*; e iv) Ezequiel Theodoro da Silva, em *Leitura na Escola e na Biblioteca*.

Geraldi (2012) enfatiza que a leitura é a interlocução entre leitor e autor, sendo o ato mediado pelo texto. Ainda segundo o autor, o leitor reconstrói o texto a

partir de sua leitura, dando a ele um novo significado a partir de suas leituras e de suas experiências anteriores. Para Geraldi, o problema de leitura é apenas uma parte do leque da crise do ensino de Língua Portuguesa, principalmente se entendermos que a leitura engloba questões de ordem política, econômica, social e cultural, e, majoritariamente, os sujeitos principais dessa história: o professor e os alunos.

De acordo com os PCN, a leitura é um trabalho de constituição de sentidos, trabalho cujo processo envolve uma série de estratégias que permitem a formação de um leitor competente, sendo, assim, um ato social. O documento traz ainda uma proposta de ensino de leitura pautada a partir da perspectiva discursiva dos gêneros. Tal perspectiva aborda o texto como uma situação interacionista e sociocomunicativa e objetiva orientar o trabalho cotidiano do professor e serve como referência comum ao ensino das disciplinas. Assim, essa perspectiva apresenta, de forma mais geral, uma visão bakhtiniana.

Em consonância com Bakhtin (2000), pode-se afirmar que todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, e assim faz parte das condições de produção dos discursos, que, então, geram usos sociais que os determinam. Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis. Os gêneros do discurso são a base dos textos da Prova Brasil, segundo o Inep. Os Parâmetros Curriculares Nacionais apresentam uma clara definição sobre gêneros discursivos. Então cabe entender, conforme Bakhtin (2000), que “[...] os gêneros são tipos de enunciados relativamente estáveis”. O autor, ao tratar dos três fatores constituintes do enunciado – conteúdo temático, construção composicional e estilo do enunciado –, menciona o tratamento exaustivo do objeto, o querer dizer do locutor, e assinala o gênero do discurso como o principal fator constituinte do enunciado.

Para Bakhtin (2000), o querer dizer de cada locutor se efetua, principalmente, pela escolha de um gênero do discurso. Segundo esse pensador, essa escolha é determinada em função das especificidades de um dado campo discursivo, especificidades tais como: tema e parceiros da interação.

Para Marcuschi (2008, p. 80), os gêneros são formas culturais e cognitivas de ação social corporificadas de modo particular na linguagem. Segundo o autor, “[...] o texto é um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas”. Assim, o texto não é uma simples sequência de palavras, mas o

mediador do diálogo entre leitor e autor, e esses, segundo a perspectiva baseada em preceitos bakhtinianos, são partes constitutivas da comunicação verbal, sendo construtores do sentido do texto. Ainda conforme Marcuschi, o texto não possui todos os sentidos em si. Logo, o leitor deve ser produtivo, ativo, ter o domínio de regras, sendo que, para a compreensão em si, é necessária uma contextualização cognitiva que depende da organização dos conhecimentos e das experiências sociais.

Nos PCN percebe-se uma proposta de ensino pautada a partir da perspectiva discursiva dos gêneros textuais que aborda o texto como uma situação interacionista e sociocomunicativa. Partindo da afirmação de Marcuschi (2008), segundo a qual os gêneros são formas culturais e cognitivas de ação social corporificadas de modo particular na linguagem, vale ratificar, em conformidade com Bakhtin (2000), que todas as esferas da atividade humana estão sempre relacionadas com a utilização da língua, que se efetua por meio de enunciados orais ou escritos, concretos e únicos, proferidos pelos integrantes dos campos da atividade humana. Ainda, para o autor, a fala é social e não individual, pois se dá na interação com o outro, se funda nas necessidades de comunicação.

Segundo o Inep (2011), a Matriz de Referência da Prova Brasil está pautada nos princípios da concepção interacionista da linguagem. Os testes da Prova Brasil, ao serem estruturados com foco na leitura, requerem competência de aprender um texto como construção de conhecimento em diferentes níveis.

Para Watthier & Costa-Hübes (2011), os gêneros permeiam todo o agir social. Assim, se o aluno convive com eles diariamente e um dos objetivos do ensino de Língua Portuguesa é propiciar a formação de um sujeito que se posicione de forma crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, eles devem ser utilizados na escola, garantindo, assim, que quem escreve precisa saber para quem está escrevendo, o que quer dizer e com que objetivo.

Por outro lado, um texto se constitui pelo encadeamento que se estabelece entre as palavras, e requer a mobilização de um conjunto vasto de conhecimentos, conjunto de conhecimento esse mais ou menos rico dependendo das experiências socioculturais de cada um.

Refletindo acerca da relação entre o ato de ler e a escola, Martins (2007) apresenta duas concepções vigentes: i) “[...] como decodificação mecânica de signos linguísticos, por meio de aprendizado estabelecido a partir do

condicionamento estímulo-resposta” e ii) “como que se sentiria caso estivéssemos na situação e circunstâncias experimentadas por outro” (MARTINS, 2007, p. 51). A segunda opção consiste em processo de participação efetiva numa realidade alheia que sugere predisposição para aceitar o que vem do mundo exterior.

O último nível de leitura explicitado por Martins (2007) é o racional. O importante é considerar o caráter reflexivo e dialético desse nível, visto que o leitor sai de si e volta-se à sua experiência pessoal e a uma visão da própria história do texto, comprovando que a leitura racional é atualizada e referenciada constantemente. Além do aspecto racional, essa leitura acrescenta os aspectos sensorial e emocional pelo fato de estabelecer uma relação entre o leitor e o conhecimento, possibilitando a reordenação do mundo objetivo e a atribuição de significado ao texto. A leitura racional é importante porque alarga o horizonte de expectativas do leitor e amplia as possibilidades de entendimento do texto e da própria realidade.

Colomer (2002, p. 29) chama a atenção para a metodologia do ensino da leitura aplicada nas escolas:

Apesar do reconhecimento espontâneo da afirmação de que ler é entender um texto, a escola contradiz, com certa frequência, tal afirmação ao basear o ensino da leitura em uma série de atividades que supõe que mostrarão aos meninos e meninas como se lê, mas nas quais, paradoxalmente, nunca é prioritário o desejo de que entendam o que diz o texto.

Se os alunos não dominam a prática da leitura significativa, então não são capazes de se comunicar eficientemente na sociedade.

Diante das reflexões aqui apresentadas, os passos de análise retrataram alguns posicionamentos: o conceito de texto deve estar pautado nas trocas de leitura e no escopo do dialogismo. Sendo assim, a primeira observação foi a de que o texto presente na prova não deverá ser um recorte e as questões deveriam anunciar um projeto de dizer e de leitura.

O arcabouço teórico proposto por Bakhtin apresenta uma concepção de linguagem pautada na compreensão e uso da linguagem, nos conceitos de texto-enunciado e de gêneros do discurso, elementos que precisam subsidiar o trabalho do professor de Língua Portuguesa.

No livro *Portos de Passagem*, Geraldini (2003) defende que a leitura e a produção de textos são atividades que devem ser privilegiadas no ensino da Língua

Portuguesa, tendo em vista a perspectiva interacionista por ele defendida. Sendo assim, as interações devem balizar o ensino da língua.

Os pressupostos defendidos e analisados até aqui revelam que a leitura é uma atividade *sine qua non* para a formação do aluno cidadão em todos os aspectos, e a escola e o professor se apresentam como protagonistas dessa prática.

## **4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DO CORPUS**

### **4.1 Aplicação da avaliação e discussão dos resultados**

A pesquisa em sala de aula é necessária para refletir sobre a prática pedagógica, e o investimento nesse sentido quase sempre se enquadra no perfil qualitativo. Bortoni-Ricardo (2008) diz que o docente se torna pesquisador de sua própria prática ou das práticas pedagógicas para chegar melhor a uma compreensão do processo de ensino-aprendizagem. Assim, esta pesquisa parte da constatação de um problema inicial – o baixo rendimento dos alunos na Prova Brasil de Língua Portuguesa, com foco na leitura – e busca detectar e informar as prováveis causas desse fracasso.

As instituições de ensino envolvidas nesta pesquisa, uma da periferia e outra localizada na área urbana central de Foz do Iguaçu, são escolas estaduais cujo atendimento acontece nas modalidades de Ensino Fundamental, Médio e Profissional. Vale alertar, desde logo, para o fato de que essas escolas, referidas aqui como Escola 1 e Escola 2, apresentam diferentes indicadores no Ideb, conforme as Figura 3 e 4 a seguir, porém essa constatação não está aqui sendo usada como parâmetro de análise.

Figura 3 – Ideb da Escola 1



Fonte: Inep (2013).

A Figura 3 reproduz o Ideb apresentado a partir da combinação de dois indicadores: fluxo escolar, ou seja, passagem dos alunos pelas séries sem repetir, e desempenho dos estudantes, avaliado por meio da Prova Brasil, que possibilita retratar a realidade da escola avaliada. Ao analisar os dados é possível perceber que a Escola 1 obteve um aumento de 0.1 no ano de 2011 em relação 2009; observa-se, ainda, que em 2013 a escola obteve um índice menor. A meta projetada para 2015 é de 4.5.

Figura 4 – Ideb da Escola 2



Fonte: Inep (2013).

A Escola 2 apresentou aumento nos índices de 0.1 em 2011 para 2013, tendo meta de 4.7 para o ano de 2015. Entende-se que é significativa essa elevação.

Considerando os dados das Figuras 3 e 4 e a meta proposta pelo Ministério da Educação, que é de 6.0, percebe-se que há um problema relativo ao baixo rendimento apresentado pelas Escolas 1 e 2.

Em vista disso, no decurso da presente pesquisa, iniciou-se, então, uma leitura minuciosa das questões, analisando o conjunto de perguntas e respostas presentes na Prova, bem como a leitura atenta de documentos que a norteiam e de artigos científicos que apresentam análises sobre as questões propostas nos simulados de provas anteriores.

Após a identificação dos últimos resultados obtidos pelas escolas, foi realizada a impressão dos testes-modelo disponibilizados no *site* no Inep, e aplicação da prova em dia e hora marcados com a direção de cada escola. Assim, a aplicação aconteceu em 14 de maio de 2015. Para melhor observação dos resultados, optou-se pelo recorte de analisar duas turmas, uma de cada escola, sem considerar nenhum fator diferente de escolha, sem objetivo de comparar resultados entre escolas, vislumbrando tão somente ilustrar a pesquisa, haja vista que o enfoque da pesquisa está no conjunto de perguntas e respostas da Prova Brasil. A turma da escola da área central apresenta um total de 40 alunos, e a da escola da periferia, 24 alunos. Os alunos foram orientados sobre a importância de realizar esse teste-modelo, já que fariam a Prova Brasil em novembro do mesmo ano. A Prova

Brasil (teste-modelo) foi realizada nas turmas envolvidas e, na sequência, foi iniciada a tabulação dos dados em relação à quantidade de acertos das questões.

Para efeito da pesquisa, optou-se pelo recorte dos blocos 3 e 4, que se referem-se à prova de Língua Portuguesa, ocorrendo a aplicação da Prova em dia normal de aula e acompanhada pelo professor do horário da aula. Logo após a aplicação passou-se à correção das questões, feita com o gabarito disponibilizado pelo próprio *site* de Inep.

Feita a correção, constatou-se que as questões do bloco 3 apresentaram maiores erros nos descritores 6, 7, 14, 10, 15 e 11. Conforme a Matriz de Referência da Prova Brasil, já contextualizada anteriormente, os descritores são:

- D6: *Identificar o tema de um texto.* Isso requer a compreensão global do texto.
- D7: *Identificar a tese de um texto.*
- D10: *Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.* Isso exige que o leitor estabeleça relações com outros discursos para então identificar o locutor ou interlocutor de um texto.
- D14: *Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.*
- 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.*
- D11: *Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.*

Logo após a aplicação da prova e consequente correção das questões, fez-se o levantamento das questões em que os alunos mais apresentaram erros. Tal encaminhamento resultou nos dados organizados na Tabela 2, abaixo.

Tabela 2 – Total de erros por questão aplicada

Questões Corretas	Turma/Quantidade de Erro/Bloco 3		Questões Corretas	Turma/Quantidade de Erro/Bloco 4	
	Turma A ERROS	Turma B ERROS		Turma A ERROS	Turma B ERROS

<b>1-A</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>1-C</b>	<b>14</b>	<b>22</b>
<b>2-D</b>	<b>14</b>	<b>18</b>	<b>2-C</b>	<b>16</b>	<b>24</b>
<b>3-C</b>	<b>16</b>	<b>14</b>	<b>3-A</b>	<b>06</b>	<b>16</b>
<b>4-A</b>	<b>04</b>	<b>06</b>	<b>4-A</b>	<b>08</b>	<b>16</b>
<b>5-B</b>	<b>12</b>	<b>14</b>	<b>5-C</b>	<b>08</b>	<b>09</b>
<b>6-B</b>	<b>19</b>	<b>21</b>	<b>6-D</b>	<b>16</b>	<b>18</b>
<b>7-B</b>	<b>10</b>	<b>12</b>	<b>7-B</b>	<b>14</b>	<b>30</b>
<b>8-C</b>	<b>13</b>	<b>21</b>	<b>8-C</b>	<b>16</b>	<b>25</b>
<b>9-C</b>	<b>20</b>	<b>30</b>	<b>9-C</b>	<b>20</b>	<b>20</b>
<b>10-C</b>	<b>10</b>	<b>08</b>	<b>10-A</b>	<b>13</b>	<b>13</b>
<b>11-D</b>	<b>08</b>	<b>05</b>	<b>11-D</b>	<b>05</b>	<b>05</b>
<b>12-A</b>	<b>08</b>	<b>09</b>	<b>12-D</b>	<b>15</b>	<b>15</b>
<b>13-A</b>	<b>13</b>	<b>18</b>	<b>13-C</b>	<b>29</b>	<b>29</b>

Fonte: A autora.

A Tabela 2 demonstra, no primeiro item, as questões corretas de acordo com o gabarito disponibilizado no *site* do Inep e, nos itens seguintes, a quantidade de erros por questão ocorridos tanto na turma “A” (Escola 1) como na turma “B” (Escola 2), que foram consideradas para esta pesquisa. Os itens seguintes demonstram as questões corretas do bloco 04, bem como a quantidade de questões em cuja resolução os alunos apresentaram dificuldade.

De acordo com o Inep (2011), os resultados de desempenho são fornecidos também por meio das médias de proficiência dos alunos de cada escola, por área de conhecimento. Não são fornecidos resultados individuais de alunos, somente as médias de proficiência de cada escola. Ao acessar os resultados, a escola pode refletir pedagogicamente sobre as habilidades descritas para cada um desses níveis, sendo possível identificar as habilidades relacionadas nas Matrizes de Referência de cada área. É importante lembrar que a Matriz de Referência apresenta uma função distinta da Matriz Curricular.

## 5 SELEÇÃO DE ENUNCIADOS DA PROVA BRASIL, ANÁLISES E REFLEXÕES

Ao realizar a análise dos dados, foram selecionadas questões a fim de identificar os gêneros textuais apresentados na prova, bem como a concepção de leitura e de texto ali presentes e, ainda, a fim de detectar os problemas referentes à reflexão linguística quanto ao gênero de texto enunciado com o conjunto de perguntas e respostas. Buscou-se, também, explicitar se esses textos são considerados como geradores de um processo de dizer e de ler.

As tabelas abaixo (Tabelas 3 a 6) demonstram os acertos de todas as questões que compõem os blocos 3 e 4 (Língua Portuguesa) da Prova Brasil.

Na Tabela 3 há a representação, em porcentagem, de acertos às questões do bloco 3, segundo os resultados obtidos a partir da aplicação da prova nos alunos da turma A, Escola 1:

Tabela 3 – Porcentagens de acertos da turma A (Questões do bloco 3)

Quantidade de Alunos/ Turma A/Bloco 3		Questões												
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Alternativas	A	4			4								8	13
	B					12	19	10						
	C			16					13	20	10			
	D		14									8		
% de acertos		16 %	58 %	66 %	16 %	50 %	79 %	41 %	54 %	83 %	41 %	33 %	33 %	54 %

Fonte: A autora.

Na Tabela 4 há a representação em porcentagem de acertos às questões do bloco 4, segundo os resultados obtidos a partir da aplicação da prova nos alunos da turma A, Escola 1:

Tabela 4 – Porcentagens de acertos da turma A (Questões do bloco 4)

Quantidade de Alunos/ Turma A/Bloco 4	Questões												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Alternativas	A	5			6							9	18
	B					14	21	12					
	C			14					21	30	8		
	D		18									5	
% de acertos	12 %	45 %	35 %	16 %	50 %	52 %	30 %	52 %	75 %	20 %	12 %	22 %	45 %

Fonte: A autora.

Na Tabela 5 há a representação em porcentagem de acertos às questões do bloco 3, segundo os resultados obtidos a partir da aplicação da prova nos alunos da turma B, Escola 2:

Tabela 5 – Porcentagens de acertos da turma B (Questões do bloco 3)

Quantidade de Alunos/ Turma B/Bloco 3	Questões												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Alternativas	A			6	8					13			
	B						14						
	C	14	16			8		16	20				22
	D						16				5	15	
% de acertos	58 %	66 %	25 %	33 %	33 %	66 %	58 %	66 %	83 %	54 %	20 %	62 %	91 %

Fonte: A autora.

Na Tabela 6 há a representação em porcentagem de acertos às questões do bloco 4, segundo os resultados obtidos a partir da aplicação da prova nos alunos da turma B, Escola 2:

Tabela 6 – Porcentagens de acertos da turma B (Questões do bloco 4)

Quantidade de Alunos/ Turma B/Bloco 4	Questões												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Alternativas	A			16	16					13			
	B						30						
	C	22	24			9		25	20				29
	D						18				5	15	
% de acerto	55 %	60 %	40 %	40 %	22 %	45 %	75 %	62 %	50 %	32 %	12 %	37 %	72 %

Fonte: A autora.

### 5.1 Questões selecionadas para análise

Após a identificação e a tabulação dos dados apresentados na seção anterior, foram selecionadas as questões com os maiores índices de erro e com vistas a analisar aquelas identificadas como um conjunto de perguntas e respostas sob a luz da linguística textual.

A Questão 1 do bloco 3 (Figura 5) solicita o descritor D3 (*Inferir o sentido de uma palavra ou expressão*). Por meio de diferentes níveis de significação dos termos, é preciso relacionar informações, observando o sentido denotativo e conotativo deles, observando que compreensão e interpretação são atividades que se realizam durante a leitura.

Figura 5 – Questão 1 (bloco 3)

**O SAPO**

Era uma vez um lindo príncipe por quem todas as moças se apaixonavam. Por ele também se apaixonou a bruxa horrenda que o pediu em casamento. O príncipe nem ligou e a bruxa ficou muito brava. “Se não vai casar comigo não vai se casar com ninguém mais!” Olhou fundo nos olhos dele e disse: “Você vai virar um sapo!” Ao ouvir esta palavra o príncipe sentiu estremeção. Teve medo. Acreditou. E ele virou aquilo que a palavra feitiço tinha dito. Sapo. Virou um sapo.

(ALVES, Rubem. *A alegria de ensinar*. Ars Poética, 1994.)

01

IT\_030036

No trecho “O príncipe NEM LIGOU e a bruxa ficou muito brava.”, a expressão destacada significa que

- (A) não deu atenção ao pedido de casamento.
- (B) não entendeu o pedido de casamento.
- (C) não respondeu à bruxa.
- (D) não acreditou na bruxa.

Fonte: INEP 2011

Questão 1 do bloco 3 apresenta um recorte do texto intitulado “O Sapo”. O recorte foi tirado do livro *Alegria de Ensinar*, publicado em 1994 pela Editora Ars Poética. Trata-se de um livro em que Rubem Alves – o autor do livro – discute vários aspectos do conhecimento e formas de transferência desse conhecimento para alunos e de geração em geração. O capítulo intitulado “O Sapo” traz a história de um príncipe que virou sapo e que voltou a ser príncipe. A partir de uma conhecida estória infantil, o autor articula o conceito de esquecer para lembrar. No texto, o príncipe, que sabia o que é ser príncipe, na medida em que vira sapo, aprende o que é ser sapo, então esquece o que é ser príncipe e, finalmente, sentindo necessidade de mudar novamente, quebra o encanto e volta a ser um príncipe. Com isso, o autor, metaforicamente, mostra quão importante é esquecer para aprender. A partir dessa reflexão, conclui com uma discussão sobre a importância da palavra, aprendida e esquecida, na formação do indivíduo.

O recorte do texto feito pela Prova Brasil traz apenas o primeiro parágrafo do texto original, mudando, assim, o gênero discursivo para um recorte de texto, cujas características textuais retomam os contos de fadas.

A pergunta direcionada para o texto analisado remete à expressão “NEM LIGOU”. Cabe ao aluno decidir, dentre as várias opções oferecidas, por aquela que apresenta o sentido com que a expressão foi usada no texto (sentido conotativo), e não levando em conta apenas o vocabulário dicionarizado.

Analisando-se o conjunto de respostas, percebe-se que tanto a letra “A” pode ser resposta correta, concordando com o gabarito do Inep, quanto a letra “C”, pois ambas trazem significados que podem ser atribuídos à expressão analisada (coloquial). Tal disposição de alternativas, assim, possibilita que o leitor se confunda. A expressão “nem ligou” apresenta um sentido vago e o gênero textual, pertencente à esfera literária, não propicia, tal qual foi reproduzido, elementos suficientes para que se determinem suas características<sup>9</sup>; ou seja, não se consegue determinar com que objetivo, para quem e com que intenção o texto foi escrito.

Conforme apresentam Koch e Elias (2009), para que o processo de leitura seja efetivado e o sentido se construa é necessário que três sistemas de conhecimento sejam efetivados: i) o conhecimento linguístico, ii) o conhecimento enciclopédico e iii) o conhecimento interacional. O conhecimento linguístico é aquele que envolve a gramática e o léxico, já o enciclopédico se relaciona com o conhecimento de mundo, daquilo que é vivenciado pelas pessoas, de suas experiências. Ainda, para as autoras, o conhecimento interacional divide-se em quatro conhecimentos: i) o ilocucional, que nos permite reconhecer os objetivos pretendidos pelo autor; ii) o metacomunicativo, que se relaciona diretamente com o conhecimento linguístico, pois o aluno precisa conhecer o uso de determinadas notações para compreender o sentido do texto; iii) o comunicacional, que acontece quando o autor fornece, no texto, os elementos necessários para que a situação de comunicação ocorra; e, enfim, iv) o superestrutural, que trata do conhecimento dos gêneros do discurso e da identificação desses gêneros nas respectivas esferas discursivas, ou seja, nas esferas de comunicação.

Assim, quando esses conhecimentos são efetivados, de seu conjunto resulta a construção do sentido do texto.

---

<sup>9</sup> Marcuschi (2008) afirma que os gêneros textuais são fenômenos históricos profundamente vinculados à vida cultural e social. Frutos de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades do dia a dia. São entidades sociodiscursivas e formas de ação social incontáveis em qualquer situação comunicativa.

Observa-se que a tríade texto-pergunta-resposta não corresponde à concepção de texto e leitura proposta pelos documentos-base, ou seja, o Caderno de Orientações da Prova Brasil e os PCN.

Na questão a seguir (Figura 6) tem-se um texto da esfera literária a respeito do qual é solicitado o descritor D6 (*Identificar o tema do texto*):

### Questão 2 (bloco 3)

Vínculos, as equações da matemática da vida

Quando você forma um vínculo com alguém, forma uma aliança. Não é à toa que o uso de alianças é um dos símbolos mais antigos e universais do casamento. O círculo dá a noção de ligação, de fluxo, de continuidade. Quando se forma um vínculo, a energia flui. E o vínculo só se mantém vivo se essa energia continuar fluindo. Essa é a ideia de mutualidade, de troca.

Nessa caminhada da vida, ora andamos de mãos dadas, em sintonia, deixando a energia fluir, ora nos distanciamos. Desvios sempre existem. Podemos nos perder em um deles e nos reencontrar logo adiante. A busca é permanente. O que não se pode é ficar constantemente fora de sintonia.

Antigamente, dizia-se que as pessoas procuravam se completar através do outro, buscando sua metade no mundo. A equação era:  $1/2 + 1/2 = 1$ .

"Para eu ser feliz para sempre na vida, tenho que ser a metade do outro." Naquela loteria do casamento, tirar a sorte grande era achar a sua cara-metade.

Com o passar do tempo, as pessoas foram desenvolvendo um sentido de individualização maior e a equação mudou. Ficou:  $1 + 1 = 1$ .

"Eu tenho que ser eu, uma pessoa inteira, com todas as minhas qualidades, meus defeitos, minhas limitações. Vou formar uma unidade com meu companheiro, que também é um ser inteiro." Mas depois que esses dois seres inteiros se encontravam, era comum fundirem-se, ficarem grudados num casamento fechado, tradicional. Anulavam-se mutuamente.

Com a revolução sexual e os movimentos de libertação feminina, o processo de individuação que vinha acontecendo se radicalizou. E a equação mudou de novo:  $1 + 1 = 1 + 1$ . Era o "cada um na sua". "Eu tenho que resolver os meus problemas, cuidar da minha própria vida. Você deve fazer o mesmo. Na minha independência total e autossuficiência absoluta, caso com você, que também é assim." Em nome dessa independência, no entanto, faltou sintonia, cumplicidade e compromisso afetivo. É a segunda crise do casamento que acompanhamos nas décadas de 70 e 80.

Atualmente, após todas essas experiências, eu sinto as pessoas procurando outro tipo de equação:  $1 + 1 = 3$ .

Para a aritmética ela pode não ter lógica, mas faz sentido do ponto de vista emocional e existencial. Existem você, eu e a nossa relação. O vínculo entre nós é algo diferente de uma

simples somatória de nós dois. Nessa proposta de casamento, o que é meu é meu, o que é seu é seu e o que é nosso é nosso.

Talvez aí esteja a grande mágica que hoje buscamos, a de preservar a individualidade sem destruir o vínculo afetivo. Tenho que preservar o meu eu, meu processo de descoberta, realização e crescimento, sem destruir a relação. Por outro lado, tenho que preservar o vínculo sem destruir a individualidade, sem me anular.

Acho que assim talvez possamos chegar ao ano 2000 um pouco menos divididos entre a sede de expressão individual e a fome de amor e de partilhar a vida. Um pouco mais inteiros e felizes.

Para isso, temos que compartilhar com nossos companheiros de uma verdadeira intimidade. Ser íntimo é ser próximo, é estar estreitamente ligado por laços de afeição e confiança.

(MATARAZZO, Maria Helena. *Amar é preciso*. 2. ed. São Paulo: Editora Gente, 1992. p. 19-21)

02

IT\_025481

O texto trata PRINCIPALMENTE

- (A) da exatidão da matemática da vida.
- (B) dos movimentos de libertação feminina.
- (C) da loteria do sucesso no casamento.
- (D) do casamento no passado e no presente.

Fonte: INEP 2011.

A Questão 2 do bloco 3 apresenta um recorte de texto extraído do livro *Amar é Preciso*, de Maria Helena Matarazzo, sexóloga brasileira. O texto integral do livro de autoajuda discute a busca pela vida a dois, redimensionando a liberdade sexual, o comportamento amoroso, os encontros, desencontros e reencontros entre homens e mulheres. A autora, com base na sua imensa experiência como socióloga e terapeuta de casais, descreve, de forma sensível e clara, as várias faces do amor: sexual, romântico e companheiro. Explica, também, as crises do casamento, as separações, as negociações dos conflitos e as relações extraconjugais.

Conforme supramencionado, a Questão 2 avalia o descritor 6, ou seja, a identificação do tema do texto, do tópico 1, de procedimentos de leitura. De acordo com a Matriz de Referência da Prova Brasil (INEP, 2011, grifos nossos), “[...] a habilidade que pode ser avaliada neste descritor refere-se ao reconhecimento pelo aluno do assunto principal do texto, identificar do que se trata o texto”. O texto, nesse sentido, desenvolve-se a partir de um determinado tema, o que lhe dá coesão

e coerência. Mesmo assim, no entanto, dada a Questão em discussão, novamente se tem apenas um recorte do texto e não um gênero textual, o que, lamentavelmente, prejudica a identificação, pelo aluno, do tema do texto.

Para Koch & Elias (2009), “[...] o sentido de um texto é construído na interação texto-sujeito e não algo que preexistia a essa interação”. Dessa forma, a leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, atividade que se realiza, evidentemente, com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização. De acordo com o Inep (2011), o descritor em questão propõe avaliar a habilidade do aluno não somente de identificar do que trata o texto, mas também compreender de forma global as diferentes informações das partes que o compõem. Ao analisar o excerto, percebe-se que ele faz parte de um livro de autoajuda, destinado ao público adulto, muitas vezes distante da condição da população de modo geral e bem menos acessível ao público infantojuvenil. O gênero textual também não aparece identificado, o que dificulta ainda mais o entendimento.

Em relação ao conjunto de respostas da Questão 2, a alternativa correta, de acordo com o Inep, é a alternativa “D”. Não obstante, a Questão 3 (Figura 6) é elaborada a partir do mesmo texto-base:

Figura 6 – Questão 3 (bloco 3)

03	IT_025489
No texto, no casamento, atualmente, defende-se a ideia de que	
(A) a felicidade está na somatória do casal.	
(B) a unidade é igual à soma das partes.	
(C) o ideal é preservar o “eu” e o vínculo afetivo.	
(D) o melhor é cada um cuidar de sua própria vida.	

Fonte: INEP 2011.

Na Questão 3, bloco 3, tem-se o descritor D1 (*Localizar informações explícitas em um texto*). Segundo o Inep (2011), a habilidade prevista nesse descritor concerne a alguém (o aluno, no caso) ser capaz de localizar, no percurso

do texto, uma informação que consta na superfície. A informação pode estar expressa literalmente no texto ou vir manifesta por meio de uma paráfrase, como acontece na situação em análise. Em relação ao enunciado, há um questionamento sobre a ideia defendida no casamento, que traz a palavra “atualmente”. Ao analisar a data de publicação, pode-se perceber que, mesmo o texto sendo de caráter opinativo sobre o casamento, o fato de sua publicação ter ocorrido há mais de 20 anos causa determinado conflito e incoerência em relação à resposta, haja vista fatores como mudanças ocorridas na sociedade nas últimas décadas no que tange aos relacionamentos conjugais, casamentos, leis, entre outras.

Já na Questão 6 do bloco 3, por sua vez, é apresentado um texto predominantemente descritivo, que solicita o descritor D11 (*Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato*), conforme pode ser verificado na Figura 7.

Figura 7 – Questão 6 (bloco 3)

	TB_006578
	<b>As Amazônias</b>
	Esse tapete de florestas com rios azuis que os astronautas viram é a Amazônia. Ela cobre mais da metade do território brasileiro. Quem viaja pela região não cansa de admirar as belezas da maior floresta tropical do mundo. No início era assim: água e céu.
5	É mata que não tem mais fim. Mata contínua, com árvores muito altas, cortada pelo Amazonas, o maior rio do planeta. São mais de mil rios desaguando no Amazonas. É água que não acaba mais.
10	
	SALDANHA, P. <i>As Amazônias</i> . Rio de Janeiro: Ediouro, 1995.

06	IT_025606
A frase que contém uma opinião é	
(A)	“cobre mais da metade do território brasileiro”. (l. 3)
(B)	“não cansa de admirar as belezas da maior floresta”. (l. 4-5)
(C)	“...maior floresta tropical do mundo”. (l. 5-6)
(D)	“Mata contínua [...] cortada pelo Amazonas”. (l. 7-9)

Fonte: Inep,2011.

O texto “As Amazônias” é um excerto de um dos 43 livros publicados por Paula Saldanha. Trata-se de um livro de literatura infantojuvenil que traz uma descrição detalhada de uma expedição realizada pela jornalista em 1995<sup>10</sup>.

A autora recorre a metáforas para ilustrar as “várias amazônias” existentes na floresta, devido às inúmeras características que possui essa mesma floresta. Sabe-se que há diferentes territórios reconhecidos pelo termo “Amazônia”. São territórios que diferem entre si em extensão, características geoecológicas, culturais, históricas, sociopolíticas e econômicas. Isso ocorre porque o reconhecimento desses territórios está fundamentado em princípios diferentes: a Bacia Hidrográfica do Rio Amazonas, por exemplo, integra processos geo-hidromorfológicos de milhões de anos, atualmente abrangendo sete países. O recorte de texto traz apenas dois parágrafos do texto original. Solicita-se ao aluno que identifique a frase que contém uma opinião, ou seja, espera-se que o leitor deva ser capaz de perceber e distinguir um fato de uma opinião relativa a esse fato. Essa habilidade se refere ao descritor D11. Em textos argumentativos é comum que, a respeito de determinados fatos, opiniões sejam emitidas, porém, por se tratar de um excerto de texto sem contextualização e finalidade, fica somente a cargo do leitor identificar a opinião. Nessa questão tem-se a concepção de leitura com foco no leitor, pois é ele que deve extrair o que está exposto, já que o texto é apenas um pretexto. Há, no entanto, um

<sup>10</sup> O referido trabalho está disponível em: <[http://www.paulasaldanha.org.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=6&Itemid=11](http://www.paulasaldanha.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=6&Itemid=11)>. Último acesso em 5 de setembro de 2016.

hiato entre as informações, pois não estão claras as alternativas, já que estão recortadas, o que dificulta ainda mais a interpretação do aluno.

Outro problema na Questão 6 diz respeito às respostas, pois as alternativas “B” e “C” são recortes do mesmo período. A resposta correta, segundo o Inep, é a da alínea “B”.

Conforme Geraldini (2012), a leitura constitui uma forma de interlocução que se estabelece entre o leitor e o autor, mediada pelo texto. Assim, na leitura, o leitor reconstrói o sentido dado pelo autor, dando, também ele, leitor, a sua significação ao texto lido. As várias possibilidades de leitura se traduzem nas diversas formas de se estabelecer o processo de interlocução entre leitor e autor por meio do texto.

Ainda se observa um distanciamento de 18 anos entre a data de produção do texto e o momento de aplicação da prova, o que é relevante sobretudo se considerado o fato de ser um texto de caráter informativo.

A seguir, reproduzimos a Questão 13 do bloco 3, elaborada a partir da apresentação de dois textos para leitura:

### QUESTÃO 13

#### **Texto I**

##### **A criação segundo os índios Macuxis**

No início era assim: água e céu.

Um dia, um Menino caiu na água. O sol quente soltou a pele do Menino. A pele escorregou e formou a terra. Então, a água dividiu o lugar com a Terra.

E o Menino recebeu uma nova pele cor de fogo.

No dia seguinte, o Menino subiu numa árvore. Provou de todos os frutos e jogou todas as sementes ao vento. Muitas sementes caíram no chão. E viraram Bichos. Muitas sementes caíram na água. E viraram peixes. Muitas sementes continuaram boiando no vento. E viraram pássaros.

No outro dia, o Menino foi nadar. Mergulhou fundo. E encontrou um peixe ferido. O peixe explodiu. E da explosão surgiu uma Menina.

O Menino deu a mão para a Menina. E foram andando. E o Menino e a Menina foram conhecer os quatro cantos da Terra.

#### **Texto II**

##### **A criação segundo os negros Nagôs**

Olorum. Só existia Olorum. No início, só existia Olorum.

Tudo o mais surgiu depois.  
 Olorum é o Senhor de todos os seres.  
 Certa vez, conversando com Oxalá, Olorum pediu:  
 - Vá preparar o mundo!  
 E ele foi. Mas Oxalá vivia sozinho e resolveu casar com Odudua. Deste casamento nasceram Aganju, a Terra Firme, e Iemanjá, Dona das Águas. De Iemanjá, muito Tempo depois, nasceram os Orixás.  
 Os Orixás são os protetores do mundo.  
 (BORGES, G. et al. *Criação*. Belo Horizonte: Terra, 1999).

13 IT\_027467  
 Comparando-se essas duas versões da criação do mundo, constata-se que

- (A) a diferença entre elas consiste na relação entre o criador e a criação.
- (B) a origem do princípio religioso da criação do mundo é a mesma nas duas versões.
- (C) as divindades, em cada uma delas, têm diferentes graus de importância.
- (D) as diferenças são apenas de nomes em decorrência da diversidade das línguas originárias.

Fonte: Inep, 2011.

Na Questão 13 do bloco 3 tem-se o descritor D20 (*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*). De acordo com as orientações do Inep, pode-se avaliar, por meio desse item, a habilidade de comparar dois textos do mesmo gênero e com a mesma temática e perceber o que não é comum nos dois. A característica principal aqui é diferenciar evidências e análises. O primeiro texto não apresenta autor nem data de publicação, porém, ao analisar suas características, pode-se inferir que se trata do gênero lenda, da esfera literária, sendo possível interpretar, ainda, que ambos os textos sejam de mesma autoria. A questão solicita a relação entre os dois textos e, dada a falta de elementos para identificar os elementos essenciais do texto, não se cumpre, efetivamente, com o proposto pelo descritor.

O fato de os dois textos tratarem do mesmo assunto não garante aqui a possibilidade de identificação por parte dos alunos da resposta esperada. Também não se observa uma preocupação com a unidade temática do texto, apenas com a exploração de suas partes, demonstrando uma noção de que a leitura é sempre fragmentada e o texto deve servir como pretexto para o estudo de expressões linguísticas. A identificação de elementos textuais ganha mais evidência do que propriamente a compreensão direta do texto.

## 5.2 Proposta de Unidade Didática para trabalhar com leitura

Quadro 2 – Contextualização da Unidade Didática proposta

Unidade Didática 9º ano
Nº de aulas previstas: 10 h/a
Série/ano: 9º ano do Ensino Fundamental
Conteúdo Estruturante: Discurso como prática social
Conteúdos Específicos: Leitura e análise interpretativa do texto “As Amazônias”, de Paula Saldanha.

Fonte: A autora.

As análises empreendidas neste capítulo estão baseadas no artigo de Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto & Mariana Revoredo, no livro *Leitura Literária na Escola*, da editora Mercado de Letras, publicado a partir das pesquisas do Grupo de Pesquisa vinculado ao Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil e Juvenil (CELLIJ) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, realizadas em 2011.

Tomamos a liberdade de apresentar reflexões de como o professor poderia ampliar as discussões sobre a Prova Brasil de forma propositiva considerando o texto “As Amazônias”, de Paula Saldanha, e entendendo que a sistematização do trabalho com literatura na sala de aula contribuirá com a melhoria das condições de leitura e, conseqüentemente, influirá nos resultados da Prova Brasil. Observamos que a maioria dos textos selecionados para análise na Prova é da esfera literária. Conforme análise de questões apresentada no Capítulo 5 da presente pesquisa, reproduziu-se já um excerto desse livro e tratou-se de duas questões ao mesmo

relacionadas. As questões apresentadas na Prova causaram muitas dificuldades aos alunos conforme comentários no corpo do texto.

Segundo pressupostos de Cosson (2014), que propõe a construção de uma comunidade de leitores tendo como princípio o letramento literário, uma comunidade desse tipo “[...] oferecerá um repertório, uma moldura cultural dentro da qual o leitor poderá se mover e construir o mundo e ele mesmo” (COSSON, 2014, p. 47). Propõe-se também o uso das concepções apresentadas por Martins (2000) a partir dos três níveis de leitura – sensorial, emocional e racional – e que sejam evidenciados pela história de leitura de cada leitor, discutidas no terceiro capítulo desta dissertação.

Delineadas as concepções que norteiam esta proposta, apresentamos a seguir a sequência de atividades para a leitura do livro *As Amazônias*, de Paula Saldanha, em uma sequência básica conforme proposta de Cosson. Iniciamos com uma entrevista coletiva sobre a história, para que os alunos possam expressar suas primeiras impressões sobre o texto, em uma sondagem dos níveis sensorial, emocional e racional da leitura.

*1ª Etapa – Motivação:* preparar o aluno para a leitura do texto, sendo elementos da motivação: i) o tema do texto a ser trabalhado e ii) a observação da estrutura e da temática do mesmo. Duração: uma aula, planejada conforme as seguintes diretrizes:

#### PARTE 1 – LEITURA SENSORIAL

Antes da leitura do livro na íntegra, o professor motiva os leitores para receberem o texto literário, levando-os a fazer referências, antecipar informações, atingindo, portanto, o nível sensorial da leitura.

Questionamentos possíveis?

- Nesse livro algum aspecto chama a atenção de vocês? Por quê?
- O que vocês acharam da capa, das páginas, das ilustrações?
- O que vocês sabem sobre a Amazônia?
- Analisando o título "As Amazônias", o que vocês acham que vão ler?
- Observem-se as ilustrações: O que vocês têm a dizer sobre as cores, sobre os desenhos?
- Observando a capa, o que se pode imaginar?
- Observando o título da história: Alguém sabe algo sobre a Amazônia?

Segundo Cosson (2014), nessa etapa cabe ao professor falar da obra e de sua importância naquele momento, justificando a escolha. Cabe também apresentar uma breve biografia de Paula Saldanha.



Paula Werneck Saldanha nasceu em 19 de julho de 1953, no Rio de Janeiro, no bairro das Laranjeiras, filha do advogado e jornalista Aristides Saldanha e da artista plástica e mestra em educação Regina Yolanda Werneck. Alfabetizou-se sozinha, aos três anos de idade e cursou o primário e o ginásio no Colégio Estadual André Maurois, dirigido por Henriette Amado e Gilson Amado, fundadores da TV Educativa do Rio de Janeiro.

Ainda na infância, Paula Saldanha começou a desenhar e a trabalhar com pintura a óleo e gravuras. No início da adolescência, chegou a frequentar, como ouvinte, aulas de litografia no curso de Belas Artes da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Aos 16 anos, ilustrou uma história que havia escrito. Os desenhos foram feitos em grandes cartazes, a serem utilizados nas salas de aula das escolas públicas, parte de um projeto educativo que pretendia desenvolver junto com a mãe. A história acabou interessando à editora Primor – Larousse e virou o livro *Tuc-Tuc*, lançado em 1970 e publicado também na Europa, por uma editora inglesa.

Aos 18 anos, Paula Saldanha já tinha três livros publicados, ilustrava trabalhos de outros autores, participava de feiras literárias no exterior, escrevia resenhas para revistas de educação e fazia parte do júri da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil, encarregado de escolher os melhores livros para crianças e jovens. Também trabalhava como professora de teatro, expressão corporal e artes plásticas em várias escolas públicas, enquanto cursava Pedagogia na Faculdade de Educação da UFRJ, onde se formou em 1977.

Em 1972, Paula Saldanha se casou com o biólogo e cineasta Roberto Werneck, com quem teria três filhos. Em 1974, a Globo resolveu entrevistar a jovem autora e ilustradora de livros infantis. O comportamento desinibido da entrevistada – que apontava o dedo para a câmera de forma questionadora – lhe valeu um convite para ser uma das apresentadoras do programa. Às quartas-feiras, gravava no Teatro Fênix as chamadas principalmente musicais, para o Fantástico que seria exibido no domingo. Também gravava, em inglês, as chamadas dos programas vendidos para o exterior.

Em 1976, passou a produzir e apresentar uma seção de literatura infantil no que logo se tornou um espaço para falar de literatura, cinema, teatro e outras manifestações artísticas e culturais de interesse de crianças e adolescentes. A própria Paula Saldanha fazia as reportagens e editava as imagens. O quadro foi ao ar até 1978, quando foi convidada para apresentar o O Globinho, que já existia desde 1972 e se resumia, basicamente, à exibição de documentários estrangeiros, com narração em *off* de locutores como Ronaldo Rosas e Berto Filho. Paula Saldanha já colaborava com o programa desde 1977, fornecendo reportagens científicas que realizava em parceria com Roberto Werneck. Sua entrada como apresentadora trouxe credibilidade para o programa, que ganhou o formato de telejornal voltado exclusivamente para o público infantojuvenil.

Jornalista com certificado profissional por tempo de serviço desde 1976, Paula Saldanha também fazia reportagens sobre temas como a indústria da seca no Nordeste e o voto de cabresto no interior do Brasil. A partir de 1979, uma série de reportagens especiais realizadas pela RW Cine, sua produtora com Roberto Werneck, passou a ser exibida aos sábados numa edição chamada Globinho Repórter. Muitas das matérias tratavam de problemas do meio ambiente, uma novidade na televisão brasileira. A jornalista já escreveu e ilustrou cerca de 50 livros. [Depoimento concedido ao Memória Globo por Paula Saldanha em 13/2/2008].

Disponível em: <<http://memoriaglobo.globo.com/perfis/talentos/paula-saldanha/trajetoria.htm>>. Acesso em: 19 set. 2016.

### Terceira aula – Leitura da obra.( 02 aulas)

Trata-se da atividade de interpretação. O texto é distribuído aos alunos e eles acompanham a leitura enquanto o professor lê.

Esse momento da Sequência Básica proposta por Cosson (2014, p. 65) está distribuído em dois: i) o momento interior, a decifração, “[...] momento em que o texto literário mostra sua força, levando o leitor a se encontrar (ou se perder) em seu labirinto de palavras [...]” por meio do contato com o texto; e ii) o momento externo, cuja ênfase está na exteriorização da leitura, “[...] a concretização, a materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade”.

Essa atividade é coordenada pelo professor e ocorre oralmente com toda a turma. Nessa etapa o foco é direcionado à atuação do narrador, objetivando o debate, espontaneidade da leitura, estimulando a interação entre texto e leitor, promovendo a socialização de opiniões e desfazendo a ideia de que o texto traz em si apenas uma única interpretação. Na sequência é preenchida uma tabela pelos alunos, como registro da compreensão, conforme os itens descritos a seguir:

Impressões pessoais: nível emocional:

- De que mais gostaram na história que acabaram de ler?
- Vocês conheciam essa história? Já haviam lido algo sobre a Amazônia?

Impressões pessoais: nível racional:

Trata-se da etapa da discussão do tema, etapa em que o objetivo é aprofundar a leitura e levar o leitor a se aproximar do texto literário, aprendendo suas diversas formas de expressão. Para o texto de "As Amazônias" sugere-se o debate sobre o tema da "destruição da floresta amazônica", elaborando questões a serem discutidas, a fim de ampliar os sentidos do texto:

- Na opinião de vocês, quais são os assuntos inerentes à história de "As Amazônias"?
- Acham vocês que os assuntos tratados no texto podem ajudá-los a cada um se pensar como pessoa?
- Alguém de vocês já vivenciou algumas das situações apresentadas no texto?
- Alguém de vocês já viu algo semelhante na TV, nos jornais, na internet?

*3ª Etapa – Leitura:* acompanhamento da leitura: i) leitura do texto (em sala de aula); ii) acompanhamento sem policiamento, a fim de auxiliar os alunos em suas dificuldades; iii) aplicação de um intervalo (dois dias) para a apresentação dos resultados das leituras dos alunos; iv) pesquisa de outros textos que tenham ligação com o texto maior, elaboração de um "portfólio da turma"; v) para a etapa seguinte usa-se a técnica do portfólio, pois o seu uso oferece ao aluno e ao professor a possibilidade de registrar as diversas atividades realizadas em um curso, ao mesmo tempo em que permite a visualização do crescimento alcançado pela comparação dos resultados iniciais com os últimos, quer seja do aluno, quer seja da turma (COSSON, 2014, p. 48-49).

Nesta etapa foi proposto para os alunos a pesquisa de textos e fotos para montar um portfólio coletivo de informações atualizadas sobre a floresta.

Quinta aula (Organização de portfólio com recortes de texto e fotos sobre a Amazônia). (Duração - 02 aulas).

Propõe-se, ainda, releitura conjunta da obra ou alguma parte dela, comparando os textos pesquisados pelos alunos sobre a atual situação da floresta. E cabem também atividades do intervalo: período destinado a perceber dificuldades

de leitura (vocabulário, estrutura composicional, interação com o texto, ritmo de leitura). Duração: 1 aula.

Também propomos atividade denominada: Dominó da Amazônia.

Essa atividade tem o objetivo de aprofundar a leitura de "As Amazônias" a partir da ludicidade e da interação entre alunos. Distribuindo os integrantes da turma em grupos de 3 ou 4 alunos, o jogo é apresentado mediante frases relativas à Amazônia elaboradas pelo professor, e cada grupo montará o dominó em sua mesa, e o professor fará a verificação nos grupos da realização adequada da atividade, bem como a respectiva correção.

O Quadro 3 apresenta os itens incluídos na proposta de atividade:

Quadro 3 – Dominó da Amazônia

REGIÃO FASCINANTE DO BRASIL QUE ATRAI GENTE DO MUNDO INTEIRO	AMAZÔNIA
OS ASTRONAUTAS IMPRESSIONADOS COM A BELEZA DE NOSSAS TERRAS	“O BRASIL É UM TAPETE DE FLORESTAS VERDES CORTADO POR LINDOS RIOS AZUIS”
COBRE MAIS DA METADE DO TERRITÓRIO BRASILEIRO	AMAZÔNIA
MAIOR FLORESTA TROPICAL DO MUNDO	AMAZÔNIA
OCEANO EMPURRADO PELO RIO AMAZONAS	ATLÂNTICO
REGIÃO DE SANTA MARIA DO MAR DOCE	NOME DADO POR NAVEGADORES ESPANHÓIS
LEVANTAMENTO DA CORDILHEIRA DOS ANDES	SURGIMENTO DE UMA IMENSA FLORESTA TROPICAL
CABOCLO	PESSOA QUE VIVE NA AMAZÔNIA
PEIXE DIFÍCIL DE PEGAR	ENCHENTE DOS RIOS
PRIMEIROS HABITANTES DO BRASIL	ÍNDIOS
CORTARAM E QUEIMARAM IMENSAS PARTES DA FLORESTA	INVASORES
RESPOSTA DA FLORESTA PARA A DESTRUIÇÃO	EROSÃO E DESERTIFICAÇÃO
CIENTISTAS	PESSOAS QUE AJUDAM OS CABOCLOS A LIDAR COM A REGIÃO
CRIAÇÃO DE PEIXES	SUBSTITUTOS DE CRIAÇÃO DE GADOS
PETRÓLEO E GÁS NATURAL	PRODUTOS RETIRADOS DO SOLO DA AMAZÔNIA
PESQUISADORES	PESSOAS QUE ESTÃO ESTUDANDO

	A VOCAÇÃO
DAS DIVERSAS AMAZÔNIAS	PROJETOS FEITOS COM PLANEJAMENTO RESPEITAM A NATUREZA E SEUS HABITANTES
CIENTISTAS E TURISTAS DO BRASIL	DESCOUBREM OS ENCANTOS DA REGIÃO.

Fonte: A autora.

O dominó contém todo o texto retirado do livro e montado em forma de dominó.

Duração – 01 aula.

*4ª Etapa – Interpretação:* construção do sentido do texto. Trata-se de: i) construir o sentido do texto por meio de inferências a partir do entrecimento dos enunciados, que constituem as inferências, para chegar à construção do sentido do texto; ii) interpretação interior: decifração de palavras, páginas, capítulos, até chegar à apreensão global da obra; iii) interpretação exterior: concretização da interpretação como ato de construção de sentido; iv) compartilhamento das interpretações dos alunos: reflexão e externalização das interpretações; v) registro das interpretações: desenho, música, resenha, *performances*, diário anônimo, colagens, maquetes, júri simulado, feira do livro, produção literária. Duração: suficiente para o término desta etapa.

#### ATIVIDADE DE CONCLUSÃO

Para a finalização desta etapa elabora-se um grande painel com colagens de notícias e imagens sobre a destruição da floresta dispostas dentro de um gigante mapa do Brasil. A proposta é a de que o painel seja exposto a toda a comunidade escolar, chamando a atenção para os problemas enfrentados pela atual Amazônia.

#### ATIVIDADE COMPLEMENTAR

Propõe-se, por fim, a atividade complementar reproduzida na Figura 10:

Figura 10 – Atividade complementar: Caça Palavras Devastação da Amazônia



- 1 – As atividades \_\_\_\_\_ são comuns na região.
- 2 – A \_\_\_\_\_ é causado pela retirada da cobertura do solo.
- 3 – Vários animais amazônicos estão em processo de \_\_\_\_\_.
- 4 – A extração de \_\_\_\_\_ ocorre com frequência da região.
- 5 – O \_\_\_\_\_ tem ação destruidora sobre a vegetação nativa.
- 6 – As \_\_\_\_\_ são responsáveis por devastação de grande área da floresta.
- 7 – Órgão responsável por fiscalizar o meio natural brasileiro.
- 8 – Um felino encontrado na Amazônia.
- 9 – Mamífero aquático ameaçado de extinção.
- 10 – Muitas comunidades da Amazônia \_\_\_\_\_ nos vastos rios amazônicos.
- 11 – A prática da \_\_\_\_\_ danifica o solo e a biodiversidade da região.
- 12 – Um dos peixes comum na pesca em diversas vilas de ribeirinhos.

1. **agropecuárias**
2. **erosão**
3. **extinção**
4. **madeira**
5. **fogo**

6. **grandes madeiras**
7. **IBAMA**
8. **onça**
9. **peixe-boi**
10. **pesca**
11. **queimada**
12. **tucunaré**

Fonte: Fórmula Geo<sup>11</sup>.

---

<sup>11</sup> Disponível em: <<http://formulageo.blogspot.com.br/2011/05/caca-palavras-devastacao-da-amazonia.html>>. Último acesso em 5 de setembro de 2016.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise apresentada aqui sobre a Prova Brasil de Língua Portuguesa é parcial, tendo em vista que a pesquisa ainda não está esgotada. Conforme dados apresentados no texto e pesquisa nos documentos oficiais norteadores da avaliação Anresc (Prova Brasil), a abordagem descrita é a interacionista sociodiscursiva, ou seja, o trabalho com a Língua Portuguesa deve primar para a expansão das várias possibilidades do uso da linguagem, em qualquer forma de realização, prevalecendo o foco na tríade autor-texto-leitor. Observou-se, contudo, que a baixa qualidade dos itens avaliados em Língua Portuguesa, que excluem a gramática, a ortografia, a escrita e a oralidade, já atestam para o quanto essas avaliações estão a serviço de uma educação mínima.

Constatou-se que nem sempre o item da Prova está de acordo com aquilo que o respectivo descritor propõe. As questões não abrangem a diversidade textual que circula na sociedade e acabam por restringir a seleção de textos que são encontrados em materiais didáticos inseridos em práticas escolares (poemas, contos, crônicas, notícias, etc.), verificando-se o predomínio das esferas literária e jornalística. Assim, portanto, se o aluno apresenta o domínio dos gêneros dessas esferas, então apresentará bons resultados, o que significa que a prova privilegia a cultura de um grupo social.

O conceito de leitura presente na prova revela uma contradição apresentada na proposta da matriz de referência, entre o que se observa e o que se prega, pois não há construção de significados e atribuições de sentido.

Ainda cabe mencionar o fato de a produção textual não ser avaliada na Prova Brasil (seria interessante se trouxesse), o que já pode ser considerado uma concepção mínima de leitura e escrita, dando ênfase à interpretação, sem que a gramática seja cobrada. Provas de avaliação de larga escala que avaliam somente a leitura podem influenciar práticas escolares mínimas.

De acordo com Duarte (2004), a valorização da interpretação em detrimento da gramática aponta para a desvalorização do conhecimento clássico.

Assim, está sendo produzida (talvez fosse mais adequado dizer que já se instalou), uma mentalidade altamente pragmática, centrada apenas no hoje, no aqui e no agora, criando-se uma aversão àquilo que Saviani (1997b, p. 22-23) denominou “clássico” no saber

socialmente produzido, uma aversão ao esforço necessário ao estudo clássico, uma aversão à teoria considerada como inútil e uma valorização do banal, dos casos pitorescos ocorridos no cotidiano de cada indivíduo, uma valorização do fácil, do útil, do que não exige questionamento, crítica, raciocínio. (DUARTE, 2004, p. 68).

Parafraseando Suassuna (1995), entende-se que cada leitor tem sua história, e suas leituras, então é livre para aceitar as interpretações que lhe cabem, ou recusá-las, optando por redimensionar os significados. Se a Prova Brasil passar a incentivar o currículo, talvez a consequência seja a formação de leitores sem a capacidade de compreender textos mais complexos.

Outra hipótese a ser pesquisada seria como se dá o encaminhamento de leitura nas escolas envolvidas. Uma pesquisa desse tipo poderia servir para acompanhar se, de fato, se trabalha na mesma perspectiva da língua, com vistas a preparar os alunos para esse tipo de avaliação. Então, quanto ao presente estudo, acredita-se que é fundamental para que se perceba a importância dessa avaliação e as implicações que ela apresenta perante as dificuldades enfrentadas pelos professores de Língua Portuguesa, e há uma pretensão da pesquisadora em continuar a pesquisa.

Testes como a Prova Brasil têm como foco a leitura e como objeto de estudo o texto, apresentando o objetivo de verificar se os estudantes são capazes de apreendê-lo como construção, análise e interpretação (MENEGASSI, 2010, p. 14). É possível, contudo, fazer uso de exemplos de questões semelhantes às das Prova para que os alunos se acostumem a responder a itens de múltipla escolha, preencher a folha de respostas e, principalmente, a lidar com a pressão do tempo durante o processo de realização da avaliação, eis que esses são verdadeiros obstáculos para o exercício.

Os resultados da Prova Brasil produzem ranqueamentos que definem, por meio dos resultados, a escola boa, com melhores resultados, e as escolas ruins, com os piores resultados, responsabilizando diretamente o professor de Língua Portuguesa e de Matemática por tais resultados, sendo eles positivos ou negativos.

Espera-se, com os resultados obtidos nesta pesquisa, contribuir para a reflexão sobre a prática de leitura em sala de aula até agora, principalmente com o papel do professor, tomado como mediador dessa atividade, de modo que o ensino da habilidade de leitura esteja voltado para a formação de um leitor autônomo e consciente dos mecanismos essenciais ao processo de compreensão.

Pelo exposto até agora, viu-se que o processo de leitura apresentado nos conjuntos de perguntas e respostas da Prova Brasil de Língua Portuguesa tem sido abordado sob diversas perspectivas, centrando-se ora no texto, ora no leitor, ou de forma mais parcial, abrangendo a interação leitor/texto/autor. Provas de avaliação em larga escala que avaliam somente a leitura podem influenciar práticas escolares, e passar a ditar definitivamente o currículo, induzindo à formação de leitores sem a capacidade de compreender textos mais complexos.

Sendo assim, é visível que, de nenhuma forma, o currículo e a instrução podem ser substituídos por testes de verificação de padrões, que têm como único objetivo obter resultados para comparar com o *status* internacional. A aplicação do teste-modelo aconteceu antes da Prova Brasil edição de 2015 e, de certa forma, houve uma reflexão mais intensa sobre a relação entre o teste e seus desdobramentos na escola, principalmente quando se pensa em padronização.

Salienta-se, ainda, que não houve a efetivação da aplicação da Unidade Didática, tendo em vista que se enfrentou uma greve na rede estadual de ensino e que, no ano letivo de 2016 – ano da conclusão desta pesquisa –, os alunos já faziam parte da primeira série do Ensino Médio. Mesmo assim, no entanto, a proposta servirá de sugestão, ficando disponível para consulta após a publicação.

Entende-se que há a necessidade, atualmente, de se formar sujeitos letrados em todos os níveis, sujeitos capazes de interagir com o mundo real e virtual, capazes de atribuir e de extrair sentido daquilo que leem e escrevem. É fundamental promover situações de leitura que ampliem a circulação social da leitura, não apenas o ler para obter informações, mas para fruição, para vivência com a arquitetura plurissignificativa.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, T. C. Prova Brasil de Língua Portuguesa e educação mínima: uma leitura a partir da psicologia histórico cultural. In: HISTEDBR, 11. Cascavel. **Caderno de Resumos**. Cascavel: HISTEDBR, 2013.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 3. ed. Trad. Maria Hermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1929/2002.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Inep/DaeB/CGIM/SEE-AL. **Roteiro para elaboração de itens de Língua Portuguesa**: foco leitura. Brasília, 2008. Disponível em: <[http://www.portalavaliacao.caedufjf.net/wp-content/uploads/2012/02/Guia\\_De\\_-Elabora%C3%A7%C3%A3o\\_De\\_Itens\\_LP.pdf](http://www.portalavaliacao.caedufjf.net/wp-content/uploads/2012/02/Guia_De_-Elabora%C3%A7%C3%A3o_De_Itens_LP.pdf)>. Acesso em: 5 set. 2016.

BRASIL. **Lei 11.274/2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. 2006. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Lei/111274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/111274.htm)>. Acesso em: 5 set. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Devolutivas pedagógicas das avaliações de larga escala**: fundamentação teórica e metodológica. 2015. Disponível em: <<http://devolutivas.inep.gov.br>>. Acesso em: 5 set. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/par/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12657-parametros-curriculares-nacionais-5o-a-8o-series>>. Acesso em: 5 set. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **PDE/PROVA BRASIL**: Plano de Desenvolvimento da Educação. 2011. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/prova%20obrasil\\_matriz2.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/prova%20obrasil_matriz2.pdf)>. Acesso em: 1º jul. 2013.

BRASIL. **Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação para o decênio 2011**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=comcontent&id=16478&Itemid=1107>>. Acesso em: 20 out. 2015.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394/96**. Brasília, 1996.

CAED – CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO. Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juíz de Fora. **Guia de Elaboração de Itens**. 2008. Disponível em: <[www.portalavaliacao.caeduffj.net/wp-content/uploads/2012/02/Guia-de-Elaboracao-de-Itens-LP.pdf](http://www.portalavaliacao.caeduffj.net/wp-content/uploads/2012/02/Guia-de-Elaboracao-de-Itens-LP.pdf)>. Acesso em: 31 ago. 2016.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. 4. reimpr. São Paulo: Contexto, 2014.

COSTA-HÜBES, T. da C. (Org.). **Descritores da Prova Brasil (5º ano): estudos e proposições didáticas**. São Carlos, SP: Pedro & João, 2014.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

DUARTE, N. **Vigotski e o “Aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais da teoria vigotskiana. São Paulo: Autores Associados, 2004.

FREITAS, D. N. T. de. **A avaliação da Educação Básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

FREITAS, L. C. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnismo. In: SIMPÓSIO PNE, 3. Campinas. **Caderno de Resumos**. Campinas: CEDES, 2011.

GERALDI, J. W. Prática da leitura na escola. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

HOFFMANN, J. **Avaliação e educação infantil: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. Porto Alegre, RS: Mediação, 2012.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Ministério da Educação. **Prova Brasil Ensino Fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores**. Brasília, DF: SAEB, 2011.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Saeb**. 2016. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc>>. Acesso em: 5 set. 2016.

KOCH, I. V. & ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

KOHL DE OLIVEIRA, M. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio- histórico**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 2001.

LAJOLO, Marisa & ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1982.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

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

MARTINS, M. H. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

MENEGASSI, J. R. O conceito de leitura nos documentos oficiais. **SIGNUM: Estudos Linguísticos**, Londrina, vol. 13, nº 2, p. 315-336, dez. 2010.

MEMÓRIA Globo. Disponível em: <<http://memoriaglobo.globo.com/perfis/talentos/paula-saldanha/trajetoria.htm>>. Acesso em: 19 set. 2016.

ORLANDI, E. P. **O que é linguística**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

PERRENOUD, P. **Desenvolver competências ou ensinar saberes? A escola que prepara para a vida**. Trad. Laura Solange Pereira. Porto Alegre, RS: Penso, 2013.

RAVITCH, D. **The death and life of the great American School System**. Nova York: Basic Books, 2010.

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

SUASSUNA, L. **Ensino de Língua Portuguesa: uma abordagem pragmática**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

UNGER, M. R. **Pátria Educadora: a qualificação do ensino básico como obra de construção nacional – versão preliminar**. Brasília: Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República (SAE), 2015.

WATTHIER, L. & COSTA-HÜBES, T. da C. Dificuldades dos professores ou não em trabalhar com os conteúdos da Prova Brasil: em foco os gêneros textuais na região Oeste do Paraná. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA EM LETRAS NO CONTEXTO LATINO-AMERICANO, 1., E SEMINÁRIO NACIONAL DE LITERATURA HISTÓRIA E MEMÓRIA, 10., Cascavel. **Anais...** Cascavel: Unioeste, 2011. p. 1-16.

ZILBERMAN, R. **Fim do livro, fim dos leitores?** São Paulo: Senac, 2001.

**ANEXOS****8ª SÉRIE (9º ANO) DO ENSINO FUNDAMENTAL**

- Você está recebendo uma prova de Matemática e de Língua Portuguesa e uma Folha de Respostas.
- Comece escrevendo seu nome completo:

Nome Completo do(a) Aluno(a) \_\_\_\_\_

Turma \_\_\_\_\_

VIRE A PÁGINA SOMENTE QUANDO O(A) PROFESSOR(A) AUTORIZAR.  
VOCÊ TERÁ 25 MINUTOS PARA RESPONDER AO BLOCO 1.

## LÍNGUA PORTUGUESA 8ª SÉRIE / 9º ANO EF – BLOCO 3

TB\_000449

## O SAPO

Era uma vez um lindo príncipe por quem todas as moças se apaixonavam. Por ele também se apaixonou a bruxa horrenda que o pediu em casamento. O príncipe nem ligou e a bruxa ficou muito brava. "Se não vai casar comigo não vai se casar com ninguém mais!" Olhou fundo nos olhos dele e disse: "Você vai virar um sapo!" Ao ouvir esta palavra o príncipe sentiu estremeção. Teve medo. Acreditou. E ele virou aquilo que a palavra feitiço tinha dito. Sapo. Virou um sapo.

(ALVES, Rubem. *A alegria de ensinar*. Ars Poética, 1994.)

01

IT\_030036

No trecho "O príncipe NEM LIGOU e a bruxa ficou muito brava.", a expressão destacada significa que

- (A) não deu atenção ao pedido de casamento.  
 (B) não entendeu o pedido de casamento.  
 (C) não respondeu à bruxa.  
 (D) não acreditou na bruxa.

TB\_000380

## Vínculos, as equações da matemática da vida

- Quando você forma um vínculo com alguém, forma uma aliança. Não é à toa que o uso de alianças é um dos símbolos mais antigos e universais do casamento. O círculo dá a noção de ligação, de fluxo, de continuidade. Quando se forma um vínculo, a energia flui. E o vínculo só se mantém vivo se essa energia continuar fluindo. Essa é a ideia de mutualidade, de troca.
- 5
- 10 Nessa caminhada da vida, ora andamos de mãos dadas, em sintonia, deixando a energia fluir, ora nos distanciamos. Desvios sempre existem. Podemos nos perder em um deles e nos reencontrar logo adiante. A busca

15 é permanente. O que não se pode é ficar constantemente fora de sintonia.

Antigamente, dizia-se que as pessoas procuravam se completar através do outro, buscando sua metade no mundo. A equação era:  $1/2 + 1/2 = 1$ .

20 "Para eu ser feliz para sempre na vida, tenho que ser a metade do outro." Naquela loteria do casamento, tirar a sorte grande era achar a sua cara-metade.

25 Com o passar do tempo, as pessoas foram desenvolvendo um sentido de individualização maior e a equação mudou. Ficou:  $1 + 1 = 1$ .

"Eu tenho que ser eu, uma pessoa inteira, com todas as minhas qualidades, meus defeitos, minhas limitações. Vou formar uma unidade com meu companheiro, que também é um ser inteiro." Mas depois que esses dois seres inteiros se encontravam, era comum fundirem-se, ficarem grudados num casamento fechado, tradicional. Anulavam-se mutuamente.

Com a revolução sexual e os movimentos de libertação feminina, o processo de individualização que vinha acontecendo se radicalizou. E a equação mudou de novo:

40  $1 + 1 = 1 + 1$ .

Era o "cada um na sua". "Eu tenho que resolver os meus problemas, cuidar da minha própria vida. Você deve fazer o mesmo. Na minha independência total e autossuficiência absoluta, caso com você, que também é assim." Em nome dessa independência, no entanto, faltou sintonia, cumplicidade e compromisso afetivo. É a segunda crise do casamento que acompanhamos nas décadas de 70 e 80.

50 Atualmente, após todas essas experiências, eu sinto as pessoas procurando outro tipo de equação:  $1 + 1 = 3$ .

55 Para a aritmética ela pode não ter lógica, mas faz sentido do ponto de vista emocional e existencial. Existem você, eu e a nossa relação. O vínculo entre nós é algo diferente de uma simples soma de nós dois. Nessa proposta de casamento, o que é meu é meu,

60

## LÍNGUA PORTUGUESA 8ª SÉRIE / 9º ANO EF – BLOCO 3

o que é seu é seu e o que é nosso é nosso.

Talvez aí esteja a grande magia que hoje buscamos, a de preservar a individualidade sem destruir o vínculo afetivo. Tenho que  
65 preservar o meu eu, meu processo de descoberta, realização e crescimento, sem destruir a relação. Por outro lado, tenho que preservar o vínculo sem destruir a individualidade, sem me anular.

70 Acho que assim talvez possamos chegar ao ano 2000 um pouco menos divididos entre a sede de expressão individual e a fome de amor e de partilhar a vida. Um pouco mais inteiros e felizes.

75 Para isso, temos que compartilhar com nossos companheiros de uma verdadeira intimidade. Ser íntimo é ser próximo, é estar estreitamente ligado por laços de afeição e confiança.

(MATARAZZO, Maria Helena. *Amar é preciso*. 22. ed. São Paulo: Editora Gente, 1992. p. 19-21)

02 IT\_023481

O texto trata PRINCIPALMENTE

- (A) da exatidão da matemática da vida.
- (B) dos movimentos de libertação feminina.
- (C) da loteria do sucesso no casamento.
- (D) do casamento no passado e no presente.

03 IT\_023489

No texto, no casamento, atualmente, defende-se a ideia de que

- (A) a felicidade está na somatória do casal.
- (B) a unidade é igual à soma das partes.
- (C) o ideal é preservar o "eu" e o vínculo afetivo.
- (D) o melhor é cada um cuidar de sua própria vida.

TB\_006378

## As Amazônias

Esse tapete de florestas com rios azuis que os astronautas viram é a Amazônia. Ela cobre mais da metade do território brasileiro. Quem viaja pela região não cansa de admirar  
5 as belezas da maior floresta tropical do mundo. No início era assim: água e céu.

É mata que não tem mais fim. Mata continua, com árvores muito altas, cortada pelo Amazonas, o maior rio do planeta. São  
10 mais de mil rios desaguando no Amazonas. É água que não acaba mais.

SALDANHA, P. *As Amazônias*. Rio de Janeiro: Edouro, 1995.

04 IT\_024915

No texto, o uso da expressão "água que não acaba mais" (l. 11) revela

- (A) admiração pelo tamanho do rio.
- (B) ambição pela riqueza da região.
- (C) medo da violência das águas.
- (D) surpresa pela localização do rio.

05 IT\_024888

O texto trata

- (A) da importância econômica do rio Amazonas.
- (B) das características da região Amazônica.
- (C) de um roteiro turístico da região do Amazonas.
- (D) do levantamento da vegetação amazônica.

06 IT\_023606

A frase que contém uma opinião é

- (A) "cobre mais da metade do território brasileiro". (l. 3)
- (B) "não cansa de admirar as belezas da maior floresta". (l. 4-5)
- (C) "...maior floresta tropical do mundo". (l. 5-6)
- (D) "Mata continua [...] cortada pelo Amazonas". (l. 7-9)

## LÍNGUA PORTUGUESA 8ª SÉRIE / 9º ANO EF – BLOCO 3

TE\_006594

07

IT\_027395

## O boto e a Bala da Guanabara

Piralaguara sentiu um grande orgulho de ser carioca. Se o Atobá Maroto tinha dado nome para as ilhas, ele e todos os outros botos eram muito mais importantes. Eles eram o símbolo daquele lugar privilegiado: a cidade do Rio de Janeiro.

— A "mulher leal e heroica cidade de São Sebastião do Rio de Janeiro".

Piralaguara fazia questão de lembrar do título, e também de toda a história da cidade e da Bala de Guanabara.

Os outros botos zombavam dele:

— Leal? Uma cidade que quase acabou conosco, que poluiu a bala? Heroica? Uma cidade que expulsou as baleias, destruiu os mangues e quase não nos deixou sardinhas para comer? Olha aí para o fundo e vê quanto cano e lixo essa cidade jogou aqui dentro!

— Acorda do encantamento, Piralaguara! O Rio de Janeiro e a Bala de Guanabara foram bonitos sim, mas isso foi há muito tempo. Não adianta ficar suspirando pela beleza do Morro do Castelo, ou pelas praias e pela mata que desapareceram. Olha que, se continuar sonhando acordado, você vai acabar sendo atropelado por um navio!

O medo e a tristeza passavam por ele como um arreple de dor. Talvez nenhum outro boto sentisse tanto a violência da destruição da Guanabara. Mas, certamente, ninguém conseguia enxergar tão bem as belezas daquele lugar.

Num instante, o arreple passava, e a alegria brotava de novo em seu coração.

HETZEL, B. *Piralaguara*. São Paulo: Ática, 2000.  
p. 16 – 20.

Os outros botos zombavam de Piralaguara, porque ele

- (A) conhecia muito bem a história do Rio de Janeiro.  
(B) enxergava apenas o lado bonito do Rio de Janeiro.  
(C) julgava os botos mais importantes do que os outros animais.  
(D) sentia tristeza pela destruição da Bala da Guanabara.

08

IT\_027473

O fato que provoca a discussão entre as personagens é

- (A) a escolha de nomes de botos para as ilhas.  
(B) a história da cidade do Rio de Janeiro.  
(C) o orgulho do boto pela cidade do Rio de Janeiro.  
(D) os perigos do Rio de Janeiro para os botos.

09

IT\_027406

Em "se continuar sonhando acordado, você vai acabar sendo atropelado por um navio!" (l. 25-26), o termo sublinhado estabelece, nesse trecho, relação de

- (A) causa.  
(B) concessão.  
(C) condição.  
(D) tempo.

## LÍNGUA PORTUGUESA 8ª SÉRIE / 9º ANO EF – BLOCO 3

TB\_007688

10

IT\_033361

O Encontro  
(fragmento)

Em redor, o vasto campo. Mergilhado em névoa branda, o verde era pálido e opaco. Contra o céu, ergulham-se os negros penhascos tão retos que pareciam recortados a faca. Espetado na ponta da pedra mais alta, o sol esplava atrás de uma nuvem.

5

“Onde, meu Deus?! – perguntava a mim mesma – Onde vi esta mesma paisagem, numa tarde assim igual?”

10

Era a primeira vez que eu pisava naquele lugar. Nas minhas andanças pelas redondezas, jamais fora além do vale. Mas nesse dia, sem nenhum cansaço, transpus a colina e cheguei ao campo. Que calma! E que desolação. Tudo aquilo – disso estava bem certa – era completamente inédito pra mim. Mas por que então o quadro se identificava, em todas as minúcias, a uma imagem semelhante lá nas profundezas da minha memória? Voltei-me para o bosque que se estendia à minha direita. Esse bosque eu também já conhecera com sua folhagem cor de brasa dentro de uma névoa dourada. “Já vi tudo isto, já vi... Mas onde? E quando?”

15

Fui andando em direção aos penhascos. Atravessei o campo. E cheguei à boca do abismo cavado entre as pedras. Um vapor denso subia como um hálito daquela garganta de cujo fundo insondável vinha um remotíssimo som de água corrente. Aquele som eu também conhecia. Fechei os olhos. “Mas se nunca estive aqui! Sonhei, foi isso? Percorri em sonho estes lugares e agora os encontro palpáveis, reais? Por uma dessas extraordinárias coincidências teria eu antecipado aquele passeio enquanto dormia?”

20

Sacudi a cabeça, não, a lembrança – tão antiga quanto viva – escapava da inconsciência de um simples sonho.[...]

TELLES, Lygia Fagundes. Oito contos de amor. São Paulo: Ática.

Na frase “Já vi tudo isso, já vi... Mas onde?” (l. 23-24), o uso das reticências sugere

- (A) Impaciência.  
(B) Impossibilidade.  
(C) Incerteza.  
(D) Irritação.

Seja criativo: fuja das desculpas  
manjadas

Entrevista com teens, pais e psicólogos mostram que os adolescentes dizem sempre a mesma coisa quando voltam tarde de uma festa. Conheça seis desculpas entre as mais usadas. Uma sugestão: evite-as. Os pais não acreditam.

5

— Nós tivemos que ajudar uma senhora que estava passando muito mal. Até o socorro chegar... A gente não podia deixar a pobre velhinha sozinha, não é?

10

— O pai do amigo que ia me trazer bateu o carro. Mas não se preocupem, ninguém se machucou!

15

— Cheguei um minuto depois do ônibus ter partido. Ai tive de ficar horas esperando uma carona...

20

— Você acredita que o meu relógio parou e eu nem percebi?

— Mas vocês disseram que hoje eu podia chegar tarde, não se lembram?

— Eu tentei avisar que ia me atrasar, mas o telefone daqui só dava ocupado!

- (A) adolescentes.  
(B) psicólogos.  
(C) pesquisas.  
(D) desculpas.

11

IT\_028009

De acordo com o texto, os pais não acreditam em

## LÍNGUA PORTUGUESA 8ª SÉRIE / 9º ANO EF – BLOCO 3

TB\_007682

## Duas Almas

Ó tu, que vens de longe, ó tu, que vens  
cansada,  
entra, e sob este teto encontrarás carinho:  
eu nunca fui amado, e vivo tão sozinho,  
5 vives sozinha sempre, e nunca foste amada...

A neve anda a branquear, lividamente, a  
estrada,  
e a minha alcova tem a tepidez de um ninho.  
10 Entra, ao menos até que as curvas do caminho  
se banhem no esplendor nascente da alvorada.

E amanhã, quando a luz do sol dourar, radiosa,  
essa estrada sem fim, deserta, imensa e nua,  
podes partir de novo, ó nómade formosa!

15 Já não seréi tão só, nem irás tão sozinha.  
Há de ficar comigo uma saudade tua...  
Hás de levar contigo uma saudade minha...

WAMOSY, Aliceu. Livro dos sonetos. L&amp;PM.

12

IT\_033304

No verso "e a minha alcova tem a tepidéz de um ninho" (v. 6), a expressão sublinhada dá sentido de um lugar

- (A) aconchegante.  
(B) belo.  
(C) brando.  
(D) elegante.

TB\_008641

## Texto I

## A criação segundo os índios Macuxis

No início era assim: água e céu.

Um dia, um Menino caiu na água. O sol quente soltou a pele do Menino. A pele escorregou e formou a terra. Então, a água dividiu o lugar com a terra.

E o Menino recebeu uma nova pele cor de fogo.

No dia seguinte, o Menino subiu numa árvore. Provou de todos os frutos. E jogou todas

as sementes ao vento. Muitas sementes caíram no chão. E viraram bichos. Muitas sementes caíram na água. E viraram peixes. Muitas sementes continuaram bolando no vento. E viraram pássaros.

No outro dia, o Menino foi nadar. Mergulhou fundo. E encontrou um peixe ferido. O peixe explodiu. E da explosão surgiu uma Menina.

O Menino deu a mão para a Menina. E foram andando. E o Menino e a Menina foram conhecer os quatro cantos da Terra.

## Texto II

## A criação segundo os negros Nagôs

Olorum. Só existia Olorum. No início, só existia Olorum.

Tudo o mais surgiu depois.

Olorum é o Senhor de todos os seres.

Certa vez, conversando com Oxalá, Olorum pediu:

– Vá preparar o mundo!

E ele foi. Mas Oxalá vivia sozinho e resolveu casar com Oduduá. Deste casamento, nasceram Aganju, a Terra Firme, e Iemanjá, Dona das Águas. De Iemanjá, muito tempo depois, nasceram os Orixás.

Os Orixás são os protetores do mundo.

BORGES, G. et al. Criação. Belo Horizonte: Terra, 1999.

13

IT\_027467

Comparando-se essas duas versões da criação do mundo, constata-se que

- (A) a diferença entre elas consiste na relação entre o criador e a criação.  
(B) a origem do princípio religioso da criação do mundo é a mesma nas duas versões.  
(C) as divindades, em cada uma delas, têm diferentes graus de importância.  
(D) as diferenças são apenas de nomes em decorrência da diversidade das línguas originárias.

## LÍNGUA PORTUGUESA 8ª SÉRIE / 9º ANO EF – BLOCO 4

TB\_006201

## Texto I

Cinquenta camundongos, alguns dos quais clones de clones, derrubaram os obstáculos técnicos à clonagem. Eles foram produzidos por dois cientistas da Universidade do Havaí num estudo considerado revolucionário pela revista britânica "Nature", uma das mais importantes do mundo. [...]

A notícia de que cientistas da Universidade do Havaí desenvolveram uma técnica eficiente de clonagem fez muitos pesquisadores temerem o uso do método para clonar seres humanos.

O Globo. Caderno Ciências e Vida. 23 jul. 1998, p. 36.

## Texto II

Cientistas dos EUA anunciaram a clonagem de 50 ratos a partir de células de animais adultos, inclusive de alguns já clonados. Seriam os primeiros clones de clones, segundo estudos publicados na edição de hoje da revista "Nature".

A técnica empregada na pesquisa teria um aproveitamento de embriões — da fertilização ao nascimento — três vezes maior que a técnica utilizada por pesquisadores britânicos para gerar a ovelha Dolly.

Folha de S. Paulo. 1º caderno – Mundo. 03 jul. 1998, p. 16.

01

IT\_003866

Os dois textos tratam de clonagem. Qual aspecto dessa questão é tratado apenas no texto I?

- (A) A divulgação da clonagem de 50 ratos.  
 (B) A referência à eficácia da nova técnica de clonagem.  
 (C) O temor de que seres humanos sejam clonados.  
 (D) A informação acerca dos pesquisadores envolvidos no experimento.

TB\_006322

## Magia das árvores

- Eu já lhe disse que as árvores fazem frutos do nada e isso é a mais pura magia. Pense agora como as árvores são grandes e fortes, velhas e generosas e só pedem em troca um pouquinho de luz, água, ar e terra. É tanto por tão pouco! Quase toda a magia da árvore vem da raiz. Sob a terra, todas as árvores se unem. É como se estivessem de mãos dadas. Você pode aprender muito sobre paciência estudando as raízes. Elas vão penetrando no solo devagarinho, vencendo a resistência mesmo dos solos mais duros. Aos poucos vão crescendo até acharem água. Não erram nunca a direção. Pedi uma vez a um velho pinheiro que me explicasse por que as raízes nunca se enganam quando procuram água e ele me disse que as outras árvores que já acharam água ajudam as que ainda estão procurando.

- 20 — E se a árvore estiver plantada sozinha num prado?

— As árvores se comunicam entre si, não importa a distância. Na verdade, nenhuma árvore está sozinha. Ninguém está sozinho.

- 25 Jamais. Lembre-se disso.

Miqué. Magia das árvores. São Paulo: FTD, 1992.

02

IT\_027433

No trecho "Ninguém está sozinho. Jamais. Lembre-se disso." (l. 24-25), as frases curtas produzem o efeito de

- (A) continuidade.  
 (B) dúvida.  
 (C) ênfase.  
 (D) hesitação.

## LÍNGUA PORTUGUESA 8ª SÉRIE / 9º ANO EF – BLOCO 4

TB\_006329

## A dor de crescer

Período de passagem, tempo de agitação e turbulências. Um fenômeno psicológico e social, que terá diferentes particularidades de acordo com o ambiente social e cultural. Do latim *ad*, que quer dizer para, e *olescer*, que significa crescer, mas também adecer, enfermar. Todas essas definições, por mais verdadeiras que sejam, foram formuladas por adultos.

10 "Adolescer dói" – dizem as psicanalistas [Margarete, Ana Maria e Yeda] – "porque é um período de grandes transformações. Há um sofrimento emocional com as mudanças biológicas e mentais que ocorrem nessa fase. 15 É a morte da criança para o nascimento do adulto. Portanto, trata-se de uma passagem de perdas e ganhos e isso nem sempre é entendido pelos adultos."

Margarete, Ana Maria e Yeda decidiram criar o "Ponto de Referência" exatamente para isso. Para facilitar a vida tanto dos adolescentes quanto das pessoas que os rodeiam, como pais e professores. "Estamos tentando resgatar o sentido da palavra diálogo" – enfatiza Yeda – "quando os dois 25 falam, os dois ouvem sempre concordando um com o outro, nem sempre acatando. Nosso objetivo maior talvez seja o resgate da interlocução, com direito, inclusive, a 30 interrupções."

Frutos de uma educação autoritária, os

pais de hoje se queixam de estar vivendo a tão alardeada ditadura dos filhos. Contrapondo o autoritarismo, muitos enveredaram pelo caminho da liberdade generalizada e essa tem sido a grande dúvida dos pais que procuram o "Ponto de Referência": proibir ou permitir? "O que propomos aqui" – afirma Margarete – "é a consciência da liberdade. Nem o vale-tudo e nem a proibição total. Tivemos acesso a centros semelhantes ao nosso na Espanha e em Portugal, onde o setor público funciona bem e dá muito apoio a esse tipo de trabalho porque já descobriram a importância de uma adolescência vivida com um mínimo de equilíbrio. Já que o processo de passagem é inevitável, que ele seja feito com menos dor para todos os envolvidos".

MIRTES Helena. In: *Estado de Minas*, 16 jun. 1996.

03

IT\_026905

No texto, o argumento que comprova a ideia de ser a adolescência um período de passagem é

- (A) adolescentes sofrem mudanças biológicas e mentais.  
 (B) filhos devem ter consciência do significado de liberdade.  
 (C) pais reclamam da ditadura de seus filhos.  
 (D) psicólogos tentam recuperar o valor do diálogo.

## LÍNGUA PORTUGUESA 8ª SÉRIE / 9º ANO EF – BLOCO 4

TB\_006360

## Minha Sombra

- De manhã a minha sombra  
com meu papagaio e o meu macaco  
começam a me arremedar.  
E quando eu saio  
5 a minha sombra vai comigo  
fazendo o que eu faço  
seguindo os meus passos.
- Depois é meio-dia.  
E a minha sombra fica do tamanho  
10 de quando eu era menino.  
Depois é tardinha.  
E a minha sombra tão comprida  
brinca de pernas de pau.
- Minha sombra, eu só queria  
15 ter o humor que você tem,  
ter a sua meninice,  
ser igualzinho a você.
- E de noite quando escrevo,  
fazer como você faz,  
20 como eu fazia em criança:  
Minha sombra  
você põe a sua mão  
por baixo da minha mão,  
vai cobrindo o rascunho dos meus poemas  
25 sem saber ler e escrever.

LIMA, Jorge de. *Minha Sombra*. In: *Obra Completa*. 19. ed.  
Rio de Janeiro: José Aguillar Ltda., 1958.

04

IT\_026976

De acordo com o texto, a sombra imita o menino

- (A) de manhã.  
(B) ao meio-dia.  
(C) à tardinha.  
(D) à noite.

TB\_007367

## Assaltos Insólitos

- Assalto não tem graça nenhuma, mas  
alguns, contados depois, até que são  
engraçados. É igual a certos incidentes de  
viagem, que, quando acontecem, deixam a  
5 gente aborrecidíssimo, mas depois, narrados  
aos amigos num jantar, passam a ter sabor de  
anedota.
- Uma vez me contaram de um cidadão que  
foi assaltado em sua casa. Até aí, nada  
10 demais. Tem gente que é assaltada na rua, no  
ônibus, no escritório, até dentro de Igrejas e  
hospitals, mas muitos o são na própria casa.  
O que não diminui o desconforto da situação.
- Pois lá estava o dito-cujo em sua casa,  
15 mas vestido em roupa de trabalho, pois  
resolvera dar uma pintura na garagem e na  
cozinha. As crianças haviam saído com a  
mulher para fazer compras e o marido se  
entregava a essa terapêutica atividade,  
20 quando, da garagem, vê adentrar pelo jardim  
dois indivíduos suspeitos.
- Mai teve tempo de tomar uma atitude e já  
ouvira:
- É um assalto, fica quieto senão leva  
25 chumbo.
- Ele já se preparava para toda sorte de  
tragédias quando um dos ladrões pergunta:  
— Cadê o patrão?  
Num rasgo de criatividade, respondeu:  
30 — Saiu, foi com a família ao mercado, mas  
já volta.
- Então vamos lá dentro, mostre tudo.  
Fingindo-se, então, de empregado de si  
mesmo, e ao mesmo tempo para livrar sua  
35 cara, começou a dizer:
- Se quiserem levar, podem levar tudo,  
estou me lixando, não gosto desse patrão.  
Paga mal, é um pão-duro. Por que não levam  
aquele rádio ali? Olha, se eu fosse vocês  
40 levava aquele som também. Na cozinha tem  
uma bateleira ótima da patroa. Não querem  
uns discos? Dinheiro não tem, pois ouvi  
dizerem que botam tudo no banco, mas ali  
dentro do armário tem uma porção de caixas  
45 de bombons, que o patrão é tarado por  
bombom.
- Os ladrões recolheram tudo o que o falso

## LÍNGUA PORTUGUESA 8ª SÉRIE / 9º ANO EF – BLOCO 4

empregado indicou e saíram apressados.

Dal a pouco chegavam a mulher e os 50 filhos.

Sentado na sala, o marido ria, ria, tanto nervoso quanto aliviado do próprio assalto que ajudara a fazer contra si mesmo.

SANTANA, Afonso Romano. PORTA DE COLÉGIO E OUTRAS CRÔNICAS. São Paulo: Ática 1995. (Coleção Para gostar de ler).

05 IT\_032705

O dono da casa livra-se de toda sorte de tragédias, principalmente, porque

- (A) aconselha a levar o som.  
 (B) conta os defeitos do patrão.  
 (C) mente para os assaltantes.  
 (D) mostra os objetos da casa.

06 IT\_043110

No trecho "e o marido se entregava a essa terapêutica atividade." (l. 18-19), a expressão destacada substitui

- (A) fazer compras.  
 (B) ir ao mercado.  
 (C) narrar anedotas.  
 (D) pintar a casa.

07 IT\_043111

É exemplo de linguagem formal, no texto,

- (A) "dito-cujo". (l. 14)  
 (B) "adentrar". (l. 20)  
 (C) "pão-duro". (l. 38)  
 (D) "botam". (l. 43)

TE\_007451

Prezado Senhor,

Somos alunos do Colégio Tomé de Souza e temos interesse em assuntos relacionados a aspectos históricos de nosso país, principalmente os relacionados ao cotidiano de 5 nossa História, como era o dia a dia das

10 pessoas, como eram as escolas, a relação entre pais e filhos etc. Vinhamos acompanhando regularmente os suplementos publicados por esse importante jornal. Mas agora não encontramos mais os artigos tão interessantes. Por isso, resolvemos escrever-lhe e solicitar mais matérias a respeito.

08 IT\_043070

O tema de Interesse dos alunos é

- (A) cotidiano.  
 (B) escola.  
 (C) História do Brasil.  
 (D) relação entre pais e filhos.

TE\_007867

Ha muitos séculos, o homem vem construindo aparelhos para medir o tempo e não lhe deixar perder a hora. Um dos mais antigos foi inventado pelos chineses e consistia em uma corda cheia de nós a intervalos regulares. Colocava-se fogo ao artefato e a duração de algum evento era medida pelo tempo que a corda levava para quelmar entre um nó e outro. Não há registros, mas com certeza diziam-se coisas como: "Muito bonito, não? Você está atrasado há mais de três nós!"

Jornal O Estado de S. Paulo, 28/05/1992.

09 IT\_035719

A finalidade do texto é

- (A) argumentar.  
 (B) descrever.  
 (C) informar.  
 (D) narrar.

## LÍNGUA PORTUGUESA 8ª SÉRIE / 9º ANO EF – BLOCO 4

TB\_006453

## O drama das paixões platônicas na adolescência

Bruno foi aprovado por três dos sentidos de Camila: visão, olfato e audição. Por isso, ela precisa conquistá-lo de qualquer maneira. Matriculada na 8ª série, a garota está determinada a ganhar o gato do 3º ano do Ensino Médio e, para isso, conta com os conselhos de Tati, uma especialista na arte da azaração. A tarefa não é simples, pois o moço só tem olhos para Lúcia – justo a maior “crânio” da escola. E agora, o que fazer? Camila entra em dieta espartana e segue as leis da conquista elaboradas pela amiga.

REVISTA ESCOLA, março 2004, p. 63

10

IT\_036711

Pode-se deduzir do texto que Bruno

- (A) chama a atenção das meninas.  
 (B) é mestre na arte de conquistar.  
 (C) pode ser conquistado facilmente.  
 (D) tem muitos dotes intelectuais.

TB\_007617



Angell. Folha de S.Paulo, 25/04/1993.

11

IT\_035544

Na tirinha, há traço de humor em

- (A) "Que olhar é esse, Dalila?"  
 (B) "Olhar de tristeza, mágoa, desilusão..."  
 (C) "Olhar de apatia, tédio, solidão..."  
 (D) "Sorte! Pensei que fosse conjuntivite!"

## LÍNGUA PORTUGUESA 8ª SÉRIE / 9º ANO EF – BLOCO 4

TB\_009255

**Revolução verde**

O sucesso da agricultura moderna permitiu o crescimento populacional. Desde 1950, a produção anual de grãos por pessoa cresceu 26% apesar de a área cultivada ter aumentado apenas 16%.



Fonte: Vital Signs/Worldwatch Institute/1999

Revista Veja, 28/07/1999.

12

IT\_043353

A ideia principal do texto é

- (A) o crescimento da área cultivada no Brasil.  
 (B) o crescimento populacional.  
 (C) o cultivo de grãos.  
 (D) o sucesso da agricultura moderna.

TB\_009357

**Os números da educação**

Posição no Ranking de Estados com mais recursos do PIB/PEP por Aluno(a) de 1ª a 4ª séries, em 2002	Posição no Ranking de Desempenho em Matemática (1ª série) nos Estados mais ricos	Posição	Verba
1ª	1ª	1ª	R\$ 1.811
2ª	2ª	2ª	R\$ 1.749
3ª	3ª	3ª	R\$ 1.656
4ª	4ª	4ª	R\$ 1.605
5ª	5ª	5ª	R\$ 1.528
6ª	6ª	6ª	R\$ 1.431

O Globo – 07/02/2005

13

IT\_043627

Considerando-se os dados relativos às verbas recebidas e ao desempenho em matemática, nos estados, conclui-se que

- (A) há uma relação direta entre quantidade de verbas por aluno e desempenho médio dos alunos.  
 (B) Minas Gerais teve menos recursos por aluno e apresentou baixo desempenho médio dos alunos.  
 (C) o maior beneficiado com recursos financeiros por aluno foi Roraima.  
 (D) São Paulo recebeu maiores verbas por aluno por ser o maior estado.