

# LEITURA E AVALIAÇÃO: ANÁLISE DO TÓPICO I - PROCEDIMENTOS DE LEITURA DA PROVA BRASIL

Diana Maria Schenatto Bertin \*  
Terezinha da Conceição Costa-Hübes \*\*

**Resumo:** Este artigo tem como objetivo refletir sobre habilidades em leitura assimiladas por uma turma de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental no que se refere ao Tópico I - Procedimentos de Leitura, da Matriz de Referência da Prova Brasil. Para tanto, indagamos se os alunos que foram avaliados pela Prova Brasil no ano de 2015, estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental, apresentam as habilidades de leitura requeridas pelos descritores do Tópico I. Trata-se de pesquisa de mestrado em andamento, com base na Linguística Aplicada, que pretende contribuir com o município de Serranópolis do Iguaçu, no Paraná.  
**Palavras-Chave:** Habilidades de leitura. Avaliação. Descritores do Tópico.

## READING AND TESTING: TOPIC ANALYSIS I - READING PROCEDURES

**Abstract:** The aim of the present article aims to reflect on reading skills assimilated by a class of students of the 6<sup>th</sup> grade of Elementary School regarding to Topic I - Reading Procedures of the Reference Matrix of the Prova Brasil. For that, we ask: Are the students of the 6<sup>th</sup> grade, who were evaluated by the Prova Brasil in 2015, present the reading skills required by the descriptors of Topic I? This is a master's degree research in progress, based on Applied Linguistics. It aims to contribute to the Serranópolis do Iguaçu, at Paraná state.  
**Keywords:** Reading skills. Evaluation. Topic I Descriptors.

## Introdução

As Avaliações Nacionais aplicadas pelo Governo Federal, em especial a Anresc/Prova Brasil, têm por objetivo avaliar os alunos da Educação Básica - Ensino Fundamental do 5º ao 9º ano, mais especificamente no que se refere à leitura, compreendida como um instrumento que possibilita a inserção dos sujeitos na sociedade, seu desenvolvimento e ampliação de conhecimentos.

Ao olhar para esse instrumento avaliativo, temos como proposta, neste texto, refletir sobre as habilidades em leitura desenvolvidas por uma turma de alunos do 6º ano (2016) - Ensino Fundamental - em relação aos descritores que constam na Matriz de Referência da Prova Brasil, em específico do Tópico I - Procedimentos de Leitura. Trata-se de um recorte de uma pesquisa de mestrado em andamento, inserida no Programa de Pós-graduação em Letras da Unioeste – Campus de Cascavel, com vigência entre 2016 e 2018.

Os sujeitos envolvidos na pesquisa frequentaram o 5º ano do Ensino Fundamental em 2015 e, portanto, foram avaliados pela Prova Brasil naquele ano.<sup>1</sup>

Em 2016, se encontravam matriculados no 6º ano do Ensino Fundamental e, embora houvesse, no município, em torno de 60 alunos frequentando esse nível de ensino, optamos em observar apenas uma turma, ou seja, 16 alunos.<sup>2</sup> Estes alunos residem em um município localizado no extremo Oeste do Estado do Paraná, considerado com um bom desenvolvimento econômico, conforme dados do índice de Desenvolvimento Humano (IDH), que se destaca com taxa de 100% de alunos escolarizados (alunos de 06 a 14 anos) e com média de 8,1(em 2015)<sup>3</sup> no IDEB, considerado o primeiro do Estado. Uma vez inserida neste contexto como professora da rede municipal de ensino e também como pesquisadora, pretendemos refletir sobre a capacidade real de leitura dos alunos (sujeitos da pesquisa) para além dos resultados divulgados pelo IDEB.

Nessa direção, apresentamos, neste texto, reflexões sobre leitura, descritores da Matriz de Referência da Prova Brasil, em especial do Tópico I; além de olharmos para o desempenho dos estudantes revelado por meio de uma atividade avaliativa de leitura e interpretação aplicada aos sujeitos deste estudo. A atividade<sup>4</sup> aplicada foi elaborada por Esteves e Felizardo (2015) com ênfase nos descritores da Prova Brasil e consta em um Caderno Pedagógico elaborado e organizado por Costa-Hübes (2015). Dessa forma, analisamos algumas questões da atividade avaliativa realizada pelos alunos referente aos seguintes descritores: D1- Localizar informações explícitas em um texto, D3 - Inferir o sentido de uma palavra ou expressão, D4 - Inferir uma informação implícita em um texto, e D6 - Identificar o tema de um texto.

Para atendermos ao proposto, elaboramos este texto da seguinte forma: primeiramente faremos uma reflexão sobre a leitura e suas concepções; na segunda parte, discorreremos sobre a leitura na Prova Brasil, a proficiência em leitura e as habilidades exploradas no Tópico I da Matriz de Referência (BRASIL, 2011); na terceira parte, apresentamos a metodologia deste estudo envolvendo o instrumento diagnóstico, ou seja, a atividade avaliativa realizada; e, finalmente, na quarta e última parte, apresentamos a análise das questões selecionadas para este estudo.

### **Concepções de leitura**

Ao refletirmos sobre leitura precisamos entender quais concepções estão presentes em nossa prática pedagógica, ou ainda, como podemos aproveitá-las, modificando-as ou adaptando-as conforme necessidades.

Destacamos, assim, a importância de conceber a leitura de maneira significativa, como meio de inserção do sujeito na sociedade, na cultura, na religião e na história. É a leitura que nos possibilita compreender e ser compreendido, pois ler é uma necessidade fundamental para o desenvolvimento do sujeito e, nesse sentido, Freire (2015) explica: ler é “[...] aprender como se dão as relações entre as palavras na sua composição do discurso. É tarefa de sujeito crítico, humilde, determinado.” (FREIRE, 2015, p. 105).

A prática da leitura se configura como uma proposta de interação social, uma vez que, por meio dela, o sujeito leitor amplia suas possibilidades de interação na sociedade, contribuindo para a sua formação crítica, seu desenvolvimento pessoal e seu conhecimento de mundo. Por meio do ato de ler transforma-se, oportuniza-se, amplia-se conhecimentos, possibilita-se ao leitor questionar-se e questionar o mundo e, nesse sentido, Geraldi (2006) explica que a leitura “[...] incide sobre o ‘que se tem a dizer’ [...] de outro lado, ela incide sobre as ‘estratégias do dizer’ de vez que, em sendo um texto, supõe um locutor/autor [...]” (GERALDI, 2006, p. 167). A leitura, nessa perspectiva, consiste em uma produção de sentidos ofertada ao leitor.

Todavia, como docentes atuando na formação do leitor, precisamos ter claro qual é nossa concepção de leitura. Costa-Hübes e Barreiros (2014) explicam que algumas concepções de leitura estão presentes nas práticas de ensino e entendê-las contribui para refletir sobre a prática pedagógica, reconhecer qual concepção está presente nos materiais didáticos e, sempre que necessário, redirecionar os encaminhamentos na sala de aula. Ainda conforme as autoras, precisamos entender que “[...] a uma concepção de leitura, subjaz uma concepção de linguagem/língua e de sujeito que refletirá na condução do ensino [...]” (COSTA-HÜBES; BARREIROS, 2014, p. 22).

Na perspectiva de melhor compreendermos quais concepções subsidiaram/subsidiam nossas aulas de leitura, apresentamos a seguir considerações específicas sobre as seguintes concepções: *Leitura com foco no autor*, *Leitura com foco no texto*, *Leitura com foco no leitor*, *Leitura com foco na interação autor-texto-leitor* e a *Leitura com foco discursivo*.

*Leitura com foco no autor*: conforme Koch e Elias (2010), a leitura está relacionada à concepção de *linguagem como representação do pensamento*. Nessa orientação, o sujeito é tido como individual, que representa seus pensamentos por meio do uso da linguagem (oral e escrita) e espera que o leitor apreenda suas

intencões e o aceite como representação absoluta da verdade. Logo, cabe ao leitor captar as informações presentes no texto e, sob essa égide, é entendido apenas como um espectador passivo. O texto, "[...] como um produto – lógico – do pensamento (representação mental) do autor, nada mais cabendo ao leitor senão ‘captar’ essa representação mental.” (KOCH; ELIAS, 2010, p. 10). Ainda conforme asseveram Koch e Elias, “[...] o foco de atenção é, pois, o autor e suas intenções, e o sentido está centrado no autor, bastando, tão somente ao leitor captar essas intenções.” (KOCH; ELIAS, 2010, p. 10). Nessa concepção, não há preocupação com a interação; o leitor se coloca como um indivíduo sem reação, submisso ao texto e ao autor, cabendo-lhe apenas a tarefa de captar as intenções do mesmo.

*Leitura com foco no texto:* conforme Koch e Elias (2010), a leitura sob essa concepção sustenta-se na compreensão de língua como uma estrutura, um código, ou seja, como um instrumento de comunicação. Logo, ler consiste em decodificar as letras, as sílabas, enfim, as palavras. O que se valoriza é o que está escrito na superfície do texto que, nesse caso, é considerado apenas “[...] como simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando a este, para tanto, o conhecimento do código utilizado.” (KOCH; ELIAS, 2010, p. 10). A leitura é uma atividade mecânica, sem necessidades de interação e conhecimentos de mundo, já que basta ao leitor apenas o reconhecimento do código linguístico que lhe dará suporte para responder às atividades (perguntas de leitura) que se referem exclusivamente ao que está registrado. Conforme Menegassi (2010), a perspectiva de leitura com foco no texto apresenta um leitor decodificador de uma estrutura linguística, capaz de ser reconhecedor de sons e letras. As atividades de leitura organizadas são basicamente perguntas sobre o texto, com respostas identificadas em sua linearidade.

*Leitura com foco no leitor:* conforme Solé (1998), a leitura nessa concepção é entendida como interação entre leitor e texto, por meio da qual se tenta promover uma relação de interpretação, compreensão e decodificação da linguagem escrita, por meio da formulação de significados e sentidos. Todo leitor tem objetivos definidos diante de um texto e procura compreendê-los. Pela leitura pode-se inferir, interagir e questionar as informações presentes no texto. Porém, tal compreensão necessita, muitas vezes, de conhecimentos para além do que está presente na superfície textual, ou seja, o leitor precisa articular conhecimento de mundo, saberes anteriores para assim conseguir interagir com o texto.

Nesse sentido, na leitura ocorre uma relação entre o leitor e o texto, sua estrutura, o que está sendo transmitido por ele, de modo que o leitor possa depositar seus objetivos, suas necessidades, conhecimentos, intenções, o que, segundo Solé, “[...] pode ser considerada um processo constante de elaboração e verificação de previsões que levam a construção de uma interpretação.” (SOLÉ, 1998, p. 27). Costa-Hübes e Barreiros (2014) entendem que, sob essa orientação, o leitor é o sujeito fundamental, pois cabe a ele, por meio de seus conhecimentos prévios, estabelecer significados para o texto. Se antes o sentido estava no texto cabendo ao leitor apenas decodificá-lo, nessa perspectiva, o foco recai sobre o leitor, dando-lhe toda a autoridade para a leitura e exigindo-lhe habilidades para compreensão.

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

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

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

Menegassi e Angelo (2010) entendem que “[...] ler, nessa perspectiva, é atribuir significado ao texto [...]” (MENEGASSI; ANGELO, 2010, p. 21), o que significa dizer que o sentido não está no texto, nem no autor, já que suas intenções não são consideradas; o que importa é o leitor e suas capacidades cognitivas, ou seja, o leitor é responsável pelas conclusões do texto sem reportar-se a compreensão do todo que o envolve.

*Leitura com foco na interação autor-texto-leitor:* esta é entendida como um processo de interação, no qual “[...] os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto, considerando o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores.” (KOCH; ELIAS, 2010, p. 10-11). Muda-se, portanto, o foco. Não é

somente o autor que tem primazia sobre o texto; só a decodificação do texto não é mais suficiente; e a ênfase toda no leitor não garante a formação ativa que se quer. O que está em evidência, nessa concepção, é a interação desses três elementos envolvidos no ato de ler – autor, texto e leitor. Todos contribuem significativamente para a construção do sentido do texto.

Ocorre, nessa proposta, de acordo com Koch e Elias (2010), uma construção de significados, de modo que o leitor, ao interagir com o texto, recorre aos seus conhecimentos anteriores, ao meio social e todos os fatores que de uma maneira ou outra podem interferir na construção de sentidos do texto. Para isso, o autor, o texto e o contexto de produção também são considerados, participando, assim, desse processo de interação.

A compreensão é construída na interação entre autor, texto e leitor, já que a “[...] leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos [...]” (KOCH; ELIAS, 2010, p. 11), o que pressupõe sujeitos (autor e leitor) engajados e que cooperativamente produzem sentido(s) a partir do material concreto que é o texto. Trata-se, então, de um ato que vai além do código escrito, perpassa os signos linguísticos, e consolida-se numa proposta de interação e relação mútua.

A necessidade dessa interação propõe um leitor proficiente e ativo inserido em um mundo letrado, o qual lhe dará condições de interagir e inferir na sua história social.

Atrelada à concepção interacionista, está a *Leitura com foco discursivo*. Nessa perspectiva, o texto é tido como um discurso e, conforme Rojo (2002), ler é colocar-se diante de “[...] um discurso (texto) com outros discursos anteriores a ele, emaranhados nele e posteriores a ele, como possibilidades infinitas de réplica, gerando novos discursos/textos.” (ROJO, 2002, p. 3). Logo, a leitura apenas do texto (como materialidade linguística) não basta; é preciso compreendê-lo, conforme nos diz Bakhtin (2003), como um enunciado, uma necessidade concreta, real de interação. Assim, todo texto/enunciado pressupõe, além do autor, um contexto sócio-histórico e ideológico que o constitui. Portanto, ler é levar em consideração todos os elementos extra-verbais que podem interferir no texto, os objetivos de produção e o meio social que o envolve.

Costa-Hübes e Barreiros (2014) analisam a leitura, sob essa orientação, como uma atividade interativa, transformadora, uma vez que permite ao leitor colocar-se como sujeito perante um discurso, de modo que com ele possa interagir em uma

relação dialógica. Os sentidos, sob tal perspectiva, são produzidos nesse encontro entre autor, texto e leitor, mediados pela situação de interação que envolve tanto o autor no ato da produção, quanto o leitor em sua finalidade de leitura. Trabalhar a leitura a partir dessa perspectiva, segundo as autoras, significa compreender que o texto “[...] possibilita a aquisição e a ampliação dos conhecimentos, instigando os sujeitos em formação a vislumbrar novos horizontes, constituindo-se leitores proficientes.” (COSTA-HÜBES; BARREIROS, 2014, p. 30).

A proficiência na leitura é uma necessidade na formação do sujeito inserido em uma sociedade letrada. Um leitor proficiente terá condições de inferir para além do texto e da sala de aula, será capaz de dialogar com o texto e com o mundo, pois, conforme Bakhtin (2003), todo texto/enunciado pode ser compreendido como uma unidade de comunicação discursiva, visto que os enunciados são constituídos com palavras, ou seja, unidades do discurso.

Essas são as diferentes concepções de leitura que subsidiaram ou ainda subsidiam sua prática na sala de aula, mas e no instrumento avaliativo Prova Brasil? Qual a concepção que subsidia sua Matriz de Referência (BRASIL, 2011)? Sobre esse instrumento discorreremos a seguir.

### **A Leitura na Prova Brasil e a Proficiência em leitura**

Com a necessidade de analisar e conhecer as realidades de todas as escolas brasileiras quanto ao ensino da Língua Portuguesa e Matemática, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) criou a avaliação denominada Prova Brasil que avalia as competências e dificuldades em Língua Portuguesa e Matemática apresentadas pelos alunos no processo de ensino aprendizagem.

Esse instrumento é elaborado a partir dos seguintes Descritores que constam na Matriz de Referência (BRASIL, 2011), documento que orienta esse processo avaliativo:

#### **Quadro 01 - Matriz de Referência de Língua Portuguesa – 5º ano do ensino Fundamental**

<b>TÓPICO</b>	<b>HABILIDADES/DESCRITORES</b>
DESCRITORES DO TÓPICO I Procedimentos de Leitura	D1- Localizar informações explícitas em um texto. D3- Inferir o sentido de uma palavra ou expressão. D4- Inferir uma informação implícita no texto. D6- Identificar o tema do texto. D11- Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.

DESCRITORES DO TÓPICO II. Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do texto.	D5- Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.). D9- Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.
DESCRITORES DO TÓPICO III. Relação entre textos	D15- Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam o mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.
DESCRITORES DO TÓPICO IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto	D2- Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para continuidade de um texto. D7- Identificar o conflito gerador do enredo e dos elementos que constroem a narrativa. D8- Estabelecer relação causa/conseqüência entre partes e elementos do texto. D12- Estabelecer relações lógicas - discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.
DESCRITORES DO TÓPICO V. Relações entre Recursos	D13- Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados. D14- Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
DESCRITORES DO TÓPICO VI. Variação linguística	D10- Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

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

De acordo com a Matriz de Referência da Prova Brasil (BRASIL, 2011), o ensino da Língua Portuguesa deve voltar-se para a função social da linguagem na interação entre os indivíduos que, para ser considerado eficiente, precisa saber atuar nas mais diversas situações comunicativas, compreender e participar de conversações e produzir textos dos mais diversos gêneros. Ainda, conforme o documento, na perspectiva “[...] discursivo-interacionista, a língua é uma atividade interativa, inserida no universo das práticas sociais e discursivas, envolvendo interlocutores e propósitos comunicativos [...]” (BRASIL, 2011, p. 21). Considerando esse pressuposto, o documento defende a importância da língua como atividade interativa, ou seja, interacionista, entendendo que é preciso desenvolver práticas de ensino relacionadas à interação e ao conhecimento dos diversos gêneros discursivos.

Sustentada por essa premissa, a avaliação da Prova Brasil tem o foco na Leitura. A mesma busca entender “[...] a competência de aprender um texto como construção de conhecimento em diferentes níveis de compreensão, análise e interpretação.” (BRASIL, 2011, p. 21). Sendo assim, os testes da Prova Brasil têm como foco a leitura de diferentes textos e gêneros e são avaliadas as capacidades interpretativas dos alunos.

Menegassi e Fuza (2010), em relação à Prova Brasil, afirmam:



Os testes Oficiais, como a Prova Brasil, tem 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 de conhecimento em diferentes níveis de compreensão, análise e interpretação. (MENEGASSI; FUZA, 2010, p. 328).

Nessas condições, o documento (BRASIL, 2011) diz sustentar-se em uma concepção interacionista de linguagem e, conseqüentemente, de leitura, priorizando a interação autor-texto-leitor, conforme discussões de Koch e Elias (2010).

Como nosso foco, neste estudo, é o Tópico I - Procedimentos de leitura - já apresentado no Quadro 01, discorreremos, a seguir, sobre os descritores nele envolvidos.

### **Habilidades de Leitura no Tópico I – Procedimentos de Leitura**

No Tópico I – Procedimentos de Leitura – são avaliadas as habilidades básicas de leitura e as informações que se encontram na linearidade do texto. Neste tópico são contemplados 5 descritores, sendo eles: *D1- Localizar informações explícitas em um texto; D3- Inferir o sentido de uma palavra ou expressão; D4 - Inferir uma informação implícita em um texto; D6- Identificar o tema de um texto; D11 - Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.* Todavia, para este texto, olharemos mais especificamente para os descritores D1, D3, D4 e D6 e as habilidades de leitura que cada um exige.

O descritor D1 avalia a habilidade de retornar ao texto e buscar as informações solicitadas, sendo que essas podem estar explícitas/objetivas, ou por meio de paráfrase. Conforme Brasil (2011), o descritor D3 avalia a habilidade de relacionar o significado de uma palavra em contextos diferentes. É necessário que o aluno desenvolva esse conhecimento para compreender o texto e que uma mesma palavra pode ser utilizada em diversos contextos. Por meio do descritor D4 são avaliadas as habilidades e capacidades desenvolvidas pelo aluno de encontrar informações que não estão claras no texto, ou seja, implícitas. Para tanto, o aluno se utiliza dos conhecimentos além do texto, relacionando-o ao contexto e aos conhecimentos prévios.

Conforme o documento (BRASIL, 2011), o descritor D6 avalia a habilidade de identificar o tema principal do texto por meio de diversas informações presentes nele

e a de estabelecer relações globais com o texto. Por meio do descritor D11, são avaliadas as capacidades/e ou habilidades de identificar um fato do texto e reconhecer no mesmo texto outra opinião relacionada ao autor, narrador ou personagem.

Uma vez apresentada a base teórica e o instrumento que subsidia nossa reflexão, passamos, a seguir, a refletir sobre as habilidades apresentadas (ou não) pelos sujeitos da pesquisa a partir de uma atividade de leitura que aplicamos.

### **Atividade de Leitura e Habilidades apresentadas pelos alunos**

A atividade avaliativa de leitura a qual recorreremos neste estudo consta no Caderno Pedagógico organizado por Costa-Hübes (2015), elaborado a partir de pesquisas e reflexões desenvolvidas no âmbito do Projeto de Pesquisa e Extensão denominado como: *Formação Continuada para Professores da Educação Básica nos anos iniciais: Ações voltadas para a Alfabetização em Municípios com Baixo IDEB da Região Oeste do Paraná*, que atendeu ao edital 038/2010 – CAPES/INEP - do Programa Observatório da Educação (POE), com vigência entre 2010 e 2015.

No caderno pedagógico constam atividades de leitura e de análise linguística organizada a partir da exploração de um texto de determinado gênero e que procuram, de alguma forma, explorar os conteúdos elencados nos descritores da Prova Brasil, todavia, de forma diferenciada: enquanto a Prova Brasil elabora suas questões de forma objetiva (perguntas com quatro alternativas como respostas), nesse Caderno as perguntas são subjetivas/abertas, de modo que o aluno tenha que discorrer discursivamente em suas respostas. As Atividades foram pensadas para estudantes do 5º ano, do ensino fundamental, com o intuito de melhorar o desempenho quanto à leitura, interpretação e análise linguística.

Selecionamos uma dessas atividades porque nosso propósito é avaliar se os alunos que se destacaram positivamente na avaliação da Prova Brasil em 2015, poderão manter esse mesmo resultado quando os mesmos descritores são apresentados por meio de um encaminhamento diferenciado, ou seja, questões subjetivas/discursivas. Assim, voltamos para nossa pergunta de pesquisa: Os alunos que foram avaliados pela Prova Brasil em (2015), estudantes do 6º ano (2016) apresentam as habilidades de leitura requeridas pelos descritores do Tópico I?

A avaliação diagnóstica aplicada na pesquisa constitui-se de uma atividade de leitura envolvendo 46 questões, subdivididas da seguinte maneira: a) Questões que antecedem o texto; b) Contexto de produção e finalidade do gênero; c) Interpretação e compreensão do texto; d) Comparação de informações entre os textos; e) Análise linguística. Para este artigo, em específico, apresentamos apenas a análise de 7 questões que avaliam descritores do Tópico 1 - Procedimentos de leitura. Selecionamos os seguintes descritores D1, D3, D4, e D6.

A atividade avaliativa de leitura aplicada aos alunos elaborada por Esteves e Felizardo (2015) sustenta-se no seguinte texto que vem acompanhado, no quadro 02, das questões avaliativas recortadas para esta reflexão:

### **Quadro 02: Insetos no cardápio - Você colocaria esses bichos no seu prato?**

#### **Insetos no cardápio Você colocaria esses bichos no seu prato?**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- 1) Quais são os animais citados no texto 1? Com que objetivo eles foram citados?

- 2) Todas as espécies de insetos podem ser consumidas? Por quê?
- 3) Observe o trecho:  
*“Portanto, troque a expressão de nojo pela de curiosidade e embarque nessa leitura que deixaria muita gente pelo mundo com água na boca!”*  
 Qual é o sentido da palavra “embarque” nesse contexto?
- 4) Releia o trecho primeiro parágrafo:  
*“Mosca, barata, gafanhoto, abelha, besouro... Todos esses animais têm algo em comum: são insetos. Mas isso todo mundo sabe. O que muita gente nem desconfia é que eles podem servir de alimento e são considerados deliciosos quitutes em vários países.”*  
 O que significa a palavra “quitutes”? Por que ela foi empregada neste parágrafo?
- 5) O questionamento do subtítulo foi respondido no decorrer do texto 1? Para quem essa pergunta foi direcionada?
- 6) De que tipo de cardápio trata o texto 1?
- 7) Qual foi a ideia principal desenvolvida pelo autor no texto 1?

Fonte: Esteves e Felizardo (2015, p. 20-26).

As atividades foram aplicadas no mês de maio de 2016, com autorização da diretora da escola e também da professora de Língua Portuguesa da turma. No primeiro momento conversamos com os alunos explicando que estariam realizando uma atividade de leitura e interpretação, e que a avaliação proposta estava elaborada de acordo com os descritores da Prova Brasil e na faixa etária de alunos do 5º ano. Orientamos para que a realização das atividades fosse individual e que não faríamos a leitura, mas poderiam solicitar auxílio quando necessário.

Ao analisarmos os resultados das questões selecionadas para este estudo, sistematizamos o seguinte quadro:

**Quadro 03 - Correções das questões**

FOCOS DE LEITURA Tópico I – Procedimentos de Leitura	Questões	Descritores	RESULTADOS			
			Acertos	Acertos parciais	Respostas inadequadas	Não respondeu
	1	D1	6 = 37,5%	8 = 50%	0	2 = 12,5%
	2	D1	13 = 81,25%	0	2 = 12,5%	1 = 6,25%
	3	D3	6 = 37,5%	4 = 25%	3 = 18,75%	3 = 18,75%
	4	D3	7 = 47,75%	5 = 31,25%	2 = 12,5%	2 = 12,5%
	5	D4	4 = 25%	9 = 56,25%	1 = 6,25%	2 = 12,5%
	6	D6	13 = 81,25%	0	1 = 6,25%	2 = 12,5%
	7	D6	8 = 50%	4 = 25%	1 = 6,25%	3 = 18,75%

Fonte: Elaboração nossa.

Na análise das questões 1 e 2, que focalizam o descritor D1, cuja função é “[...] localizar informações explícitas em um texto.” (BRASIL, 2011, p. 25), a porcentagem de acertos totais e parciais prevaleceu, o que significa dizer que os alunos desenvolveram a capacidade de localizar informações no texto.

Na questão 1, 37% dos alunos responderam corretamente e 50% parcialmente. Observamos que os alunos liam as questões e respondiam somente parte da mesma. A leitura foi utilizada apenas como busca de informações, sem significado e, portanto, o aluno não se preocupou com o enunciado, se detendo apenas no texto, logo, o D1 avalia as competências básicas de leitura. Na questão 2, os acertos prevaleceram somando 81,25% e, nessa situação os alunos demonstraram dominar a habilidade de leitura avaliada pelo descritor D1, que é localizar informações no texto.

Nas Matrizes de Referência da Prova Brasil (BRASIL, 2011) consta que a habilidade do D1 é “[...] avaliada por meio de um texto-base que dá suporte ao item, no qual o aluno é orientado a localizar as informações solicitadas seguindo as pistas fornecidas pelo próprio texto.” (BRASIL, 2011, p. 25). Portanto, para o aluno responder as atividades é necessário que tenha aperfeiçoado a competência de recuperar no texto as informações que lhe foram solicitadas.

Embora esse Descritor sustente-se na concepção de leitura com foco no texto, Saraiva e Rosa (2014) consideram o D1 como a primeira etapa da leitura, pois, “[...] o aluno precisa dominar a decifração do código.” (SARAIVA e ROSA, 2014, p. 51). Para tanto, o professor precisa oferecer e desenvolver em suas práticas pedagógicas, atividades para que o aluno possa se aprimorar quanto à capacidade de decodificar a escrita.

Todavia, entendemos, assim como Saraiva e Rosa (2014), que o domínio da leitura ultrapassa a apropriação do código, pois através da leitura ocorre um processo de interação social e histórica com o texto, com o autor, enfim, com o contexto que o envolve. Dessa maneira, ao desenvolver atividades o professor deverá:

Considerar as apropriações já efetivadas por eles [alunos], principalmente no que se refere ao domínio dos signos presentes no gênero a ser abordado e o grau de complexidade presente, tendo em vista a turma e o ano escolar em que o trabalho vai ser realizado. (SARAIVA e ROSA, 2014, p. 52).

Desse modo, ao considerar o conhecimento do aluno, o professor estará contribuindo para o desenvolvimento das habilidades de leitura e compreensão dos textos, dos diversos gêneros. O leitor interage com o social, com o texto e contexto, podendo assim relacionar o mesmo com a sociedade.

Percebemos que nas respostas da questão 1, os alunos tinham entendido, no entanto, escreviam apenas parte da resposta; já na questão 2, a maioria dos alunos responderam corretamente e por completo. Nas duas atividades haviam duas perguntas para a mesma questão a fim de que o aluno não ficasse apenas na decodificação, mas que refletisse, também, sobre aquela informação do texto.

Ao analisar as respostas das questões 3 e 4, que avaliam o descritor D3, a capacidade de “[...] inferir o sentido de uma palavra ou expressão.” (BRASIL, 2011, p. 58), observamos que a porcentagem de acertos foi menor, o que demonstra a importância de realizar atividades pedagógicas referentes ao descritor D3, de modo que, a partir das informações contidas no texto, o aluno possa ser capaz de produzir sentidos sobre determinada palavra ou expressão. Sobre isso, as Matrizes explicam que:

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

Desenvolver no aluno capacidade de perceber entre muitas palavras o significado mais adequado em um texto, é a habilidade avaliada no D3, mas não se resume à utilização do dicionário; o que se pretende, na verdade, é que o aluno entenda em um contexto qual é a palavra mais adequada.

Observando as atividades resolvidas pelos alunos, percebemos que o D3 foi o descritor onde apresentaram maior dificuldade. Na questão de número 3 apenas 6 alunos responderam por completo, ou seja, 37,5%. Os acertos parciais foram de 25%. Diante desses resultados nos preocupamos, pois os alunos não souberam encontrar o sentido de uma palavra no texto. Ressaltamos que para realizar essa habilidade de inferência o aluno precisa utilizar-se de seus conhecimentos prévios, o que requer uma compreensão de leitura com foco no leitor.

A questão 4, que também avaliava o D3, esperava que os alunos compreendessem o significado de uma palavra empregada no texto, fazendo relação com os seus conhecimentos de mundo, no entanto, o total de acertos foi de 43,75%, percebemos assim, a dificuldade que os alunos apresentaram para entender o texto como um todo. Desse modo, percebemos a necessidade de uma compreensão global, relacionada ao conhecimento individual do aluno. Simioni e Zago (2014), nesse sentido, explicam que “[...] a capacidade de inferir está atrelada às práticas sociais de leitura a que os alunos são expostos e com as quais têm a oportunidade de interagir.” (SIMIONI e ZAGO, 2014, p. 85).

Desenvolver no aluno a capacidade de inferência deve ser uma prática constante do professor, pois a leitura, a escrita e o uso de diferentes gêneros discursivos possibilitará ao aluno estabelecer relações com o texto e com o contexto, aprimorando a capacidade de inferir significado às palavras.

Conforme Bakhtin (2003), todo significado de uma palavra tem relação com o contexto, ou seja, toda palavra é uma unidade significativa da língua e, portanto, não pode ser isolada; ela precisa estar em um enunciado para que ocorra uma posição responsiva e a compreensão do texto global.

O descritor D4, “Inferir uma informação implícita no texto [...]” (BRASIL, 2011, p. 29) explorado na questão 5, também avalia a capacidade de inferir, perceber no texto uma informação implícita, identificar o que não está escrito por meio dos conhecimentos prévios do leitor. Nessa habilidade, o aluno será capaz de reconhecer informações que “[...] vão além do que está explícito, mas que, à medida que ele vai atribuindo sentido ao que está enunciado no texto, vai deduzindo o que lhe foi solicitado.” (BRASIL, 2011, p. 29). O sentido do texto se completa com a capacidade de estabelecer relações entre o texto e meio social e seus conhecimentos prévios.

Na análise da questão 5, os acertos parciais prevaleceram, totalizando 56,25%, o que também é preocupante, pois a habilidade de inferir uma informação que não está clara no texto aparece como uma dificuldade para os alunos. Percebemos que a maioria dos alunos respondia somente a primeira parte da questão, deixando as respostas incompletas. Nesse sentido, destacamos a necessidade de propor atividades de leitura e escrita diversificadas, desenvolvendo nos alunos a habilidade de voltar às respostas, ler novamente, pois se tivessem relido as questões provavelmente teriam percebido os esquecimentos. Por outro

lado, se a pergunta fosse objetiva estaria em uma alternativa, o que também facilitaria para uma resposta correta.

O descritor D6, “Identificar o tema de um texto [...]” (BRASIL, 2011, p. 31) explorado nas questões 6 e 7, possibilita perceber se o aluno entendeu o texto em seu sentido global, ou seja, se é capaz de reconhecer o assunto principal. No contexto dos descritores da Prova Brasil, conforme Castela e Oliveira “[...] o tema, é tratado como sinônimo de ‘assunto’, o que difere da perspectiva bakhtiniana.” (CASTELA; OLIVEIRA, 2014, p. 92).

Ao avaliar as respostas, percebemos que a maioria dos alunos entendeu o sentido global do texto. Na questão 6, 81,25% dos alunos responderam corretamente e na questão 7, 50% corretamente. Observando os resultados das questões 6 e 7, podemos dizer que os alunos entenderam o texto globalmente. Destacamos assim, a importância de trabalhar em sala de aula com textos de diversos gêneros discursivos, desenvolvendo em nossos alunos a consciência da globalidade textual, ou seja, que o aluno perceba por meio do texto o contexto social e histórico ao qual pertence.

### **Considerações Finais**

Nesse estudo, apontamos algumas habilidades que são avaliados na Prova Brasil a partir dos descritores do Tópico I. Refletimos sobre a leitura, suas concepções e como podemos contribuir com o ensino e a prática da leitura.

Possibilitar aos alunos a leitura e a compreensão de diversos gêneros discursivos promove o desenvolvendo de um sujeito crítico e atuante na sociedade e na vida escolar. A leitura contribui para a aprendizagem e a formação do sujeito, desse modo, é relevante apresentar aos alunos propostas diferenciadas de leitura e interpretação, ou seja, várias maneiras de responder as atividades, assim ao se deparem com metodologias diferentes das que conhecem saberão resolvê-las.

Nesse sentido, entendemos a avaliação como um processo de ensino e aprendizagem que possibilita ao professor acompanhar o desenvolvimento do seu aluno. Nessa perspectiva alunos e professores estabelecem condições de aprendizagem e, conforme explica Menegassi (2010) avaliar contribui para a formação de um leitor eficiente, capaz de ler e interpretar nas diversas situações em que se encontrar.



Avaliar proporciona influências positivas na prática pedagógica do professor, uma vez que contribui com as escolhas dos conteúdos, textos, gêneros, enfim, com o encaminhamento diário das aulas que podem ser planejadas a partir dos resultados e avanços apresentados pelos alunos nas atividades avaliativas.

Compreendemos, então, que o ato de avaliar exige estudo, investigação e compreensão das ações pedagógicas. Exige, ainda, rever como estamos avaliando e sob qual concepção, o que estamos avaliando e qual objetivo pretendemos alcançar. Nesse sentido, a avaliação, além dos resultados, deve gerar mudanças diante do método de ensino e aprendizagem.

Os resultados desse estudo demonstram que os alunos ainda podem melhorar no que se refere às habilidades de leitura analisadas, uma vez que evidenciaram dúvidas ao propormos atividades metodologicamente diferenciadas da qual a Prova Brasil apresenta. Parece que falta a eles um maior domínio discursivo na leitura, de modo que possam colocar-se como interlocutores do texto, dialogando com o texto e com o autor num processo interativo.

Sabemos que nosso estudo não contempla todos os alunos que foram avaliados em 2015 pela Prova Brasil, pois estamos olhando apenas para um grupo. Todavia, consideramos possível realizar reflexões sobre as habilidades em leitura que precisam consolidar independente da metodologia empregada na avaliação.

Como docentes do ensino fundamental, anos iniciais, temos a responsabilidade e o dever de ampliar as estratégias de ensino, de modo que possamos formar alunos leitores, capazes de ler, compreender e não apenas decodificadores de textos, ler em todas as situações e não exclusivamente à Prova Brasil. Por fim, acreditamos que ao compreender quais as habilidades de leitura foram assimiladas por esses alunos é possível rever e ampliar nossa prática de ensino da leitura.

## **NOTAS**

\* Diana Maria Schenatto Bertin é mestranda do programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, área de concentração em Linguagem e Sociedade. E-mail: dianaschenatto@hotmail.com

\*\* Terezinha da Conceição Costa-Hübes é doutora em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina – UEL. Docente do Programa de Pós-Graduação em Letras, área de concentração em Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. E-mail: tehübes@gmail.com

<sup>1</sup> No ano de 2015, o município tinha 3 turmas de 5º ano (aproximadamente 20 alunos cada turma) e todos foram avaliados pela Prova Brasil.

<sup>2</sup> A turma foi selecionada em função da disponibilidade ofertada pela direção da escola e pela professora regente de LP.

<sup>3</sup> Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>> Acesso em: 08 dez. 2017.

<sup>4</sup> Atividade selecionada foi estruturada a partir do gênero reportagem científica com perguntas que, de alguma forma, exploraram a maioria dos descritores da Prova Brasil – 5º ano.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **A estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL, Ministério da Educação. **PDE: PROVA BRASIL** Plano de desenvolvimento da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2011.

CASTELA, Greice da Silva; OLIVEIRA, Ilda de Fátima de Lourdes. In: COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. et al. (org.). **Descritores da Prova Brasil (5º ano)**: Estudos e Proposições Didáticas. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2014, p. 91 - 110.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição; BARREIROS, Ruth Ceccon. Concepções e capacidades de leitura para o letramento. In: COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. et al. (org.). **Descritores da Prova Brasil (5º ano)**: Estudos e Proposições Didáticas. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2014, p. 19-42.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Atividades de Leitura e de Análise Linguística: 5º ano** Cascavel-PR: ASSOESTE, 2015. Caderno Pedagógico. 01.

ESTEVES, Leliane Regina Ortega; FELIZARDO, Silvia. Leitura e análise linguística de um texto do gênero “reportagem científica”. In: COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. (Org.). **Atividades de Leitura e de Análise Linguística: 5º ano** Cascavel-PR: ASSOESTE, 2015. Caderno Pedagógico. 01. p. 19-26.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido, Rio de Janeiro São Paulo: Paz & Terra, 2015.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: Os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2010.

MENEGASSI, Renilson José; ANGELO Cristiane Malinoski Pianaro. Conceitos de leitura. In: MENEGASSI, Renilson José (Org.) **Leitura e Ensino**, Maringá: Universidade Estadual do Paraná UEN, 2010, p. 15-39.

\_\_\_\_\_; FUZA, Angela Francine. O Conceito de Leitura nos Documentos Oficiais. **SIGNUM: Estud. Ling.**, Londrina, n. 13, v. 2, p. 315-336, dez. 2010.

\_\_\_\_\_. Avaliação de Leitura. In: MENEGASSI, Renilson José (Org.) **Leitura e Ensino**. Maringá: Universidade Estadual do Paraná - UEN, 2010, p. 87-106.

SERRANÓPOLIS DO IGUAÇU, Secretaria Municipal de Educação. Projeto Qualidade em Educação. 1. ed. Gestão Municipal, 2013-2016.

ROJO, Roxane. Letramento e capacidades de leitura para a cidadania. In: FREITAS, Maria Tereza de Assunção; COSTA, Sérgio Roberto. (Orgs). **Leitura e escrita na formação de professores**. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, 2002, p. 2-12.

\_\_\_\_\_. **Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo, Parábola editorial, 2009.

SARAIVA, Mônica de Araújo; ROSA, Douglas Correa da. A leitura como ato de decodificar. In: COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. et al. (org.). **Descritores da Prova Brasil (5º ano)**: Estudos e Proposições Didáticas. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2014, p. 43 - 63.

SIMIONI, Claudete Aparecida; ZAGO, Lauciane Piovezan. Procedimentos de Leitura: Inferências. In: COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. et al. (org.). **Descritores da Prova Brasil (5º ano)**: Estudos e Proposições Didáticas. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2014, p. 65 – 90.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Recebido em: novembro de 2016.  
Aprovado em: abril de 2017.