

**CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E DE
LEITURA NA PROVA BRASIL**

FUZA, Ângela Francine ¹
MENEGASSI, Renilson José ²

¹ Aluna do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá. Participante do Grupo de Pesquisa "Interação e escrita" (UEM/CNPq). E-mail: angelaфуza@hotmail.com.

² Docente da Universidade Estadual de Maringá. E-mail: renilson@wnet.com.br.

RESUMO: Analisam-se as atividades referentes ao tópico I- Procedimentos de leitura da Matriz de Referência da Prova Brasil, avaliação oficial do Ministério da Educação, aplicada a alunos de 4ª série do Ensino Fundamental, identificando-se as concepções de leitura manifestadas, bem como as concepções de linguagem presentes nesse instrumento. Os resultados das análises mostram que a Prova Brasil apresenta, como concepções de linguagem que subsidiam a avaliação oficial, a linguagem como expressão do pensamento e como instrumento de comunicação. Com isso, a concepção de leitura central da avaliação enfoca a extração de ideias do texto original, determinando o trabalho com a decodificação.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação de leitura; Prova Brasil; Concepção de linguagem; Leitura.

ABSTRACT: In this research, we analyze the activities from Topic I – Procedures of reading, from *Matriz de Referência da Prova Brasil* (Reference Guidelines for *Prova Brasil*), the official assessment of the Brazilian Ministry of Education, applied to fourth grade students of elementary school, in an attempt to identify the conceptions of reading and language present in this instrument. The results show that, in *Prova Brasil*, the conceptions of language that subsidize the official assessment are language as expression of thought and language as an instrument of communication. Consequently, the main conception of reading is that reading is extracting ideas from the original text, which points to the notion of reading as decodification.

KEY WORDS: Reading assessment; Prova Brasil; Conception of language; Reading.

I CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A prática da leitura é um dos meios responsáveis pelas relações sociais entre os sujeitos, uma vez que possibilita o acesso do indivíduo ao mercado de trabalho, além de promover a reflexão sobre diferentes realidades, favorecendo a formação de um estudante-leitor crítico. Com o intuito de verificar o nível de ensino e de aprendizagem dessa atividade, o Sistema de Avaliação da Educação Básica instaurou a Prova Brasil, que avalia as habilidades em Língua Portuguesa, voltando-se para a leitura, nas 4ª e 8ª séries do ensino Fundamental. A avaliação é elaborada a partir de uma Matriz de Referência que tem como fundamento a concepção interacionista de ensino e de aprendizagem da leitura.

Dessa forma, esta pesquisa – vinculada ao Grupo de Pesquisa *Interação e escrita* (UEM/CNPq) e ao projeto de pesquisa *Práticas de avaliação de leitura e a formação do lei-*

tor³, desenvolvido na Universidade Estadual de Maringá –, a partir da perspectiva sócio-histórica de ensino e aprendizagem, subsidiada nos pressupostos de Bakhtin/Volochinov e Vygotsky, tem o objetivo de verificar se as atividades aplicadas na Prova Brasil, mais especificamente as referentes ao tópico I da Matriz de Referência *Procedimentos de leitura*, contemplam a concepção interacionista de ensino e de aprendizagem de leitura, possibilitando a formação de um estudante crítico diante de sua realidade, capaz de agir e atuar nas diferentes situações sociais, conforme propõe a avaliação oficial.

2 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E DE LEITURA

A visão a respeito da linguagem passou por diversas transformações, uma vez que cada momento social e histórico demanda uma percepção de língua, de mundo, de sujeito etc., demonstrando o caráter dinâmico da linguagem no meio social e os diferentes papéis assumidos pelos sujeitos responsáveis pelo processo de ensino e de aprendizagem da língua: professor e aluno.

Bakhtin/Voloshinov (1992) classificam a linguagem, de acordo com suas especificidades, em: Subjetivismo Idealista, Objetivismo Abstrato e a concepção do Círculo de Bakhtin. Com o passar dos anos, as concepções, no Brasil, foram renomeadas por diferentes estudiosos, como Geraldi (2005), por exemplo: linguagem como expressão do pensamento, linguagem como instrumento de comunicação e linguagem como forma de interação. Mas a essência de cada uma delas não foi alterada; ao contrário, foi estudada e teve suas características ampliadas à realidade brasileira de ensino de línguas.

Com isso, tem-se que a concepção do Subjetivismo Idealista, denominada também de expressão do pensamento, concebia a língua enquanto produto acabado, um sistema estável, apresentando-a como um depósito inerte a ser usado pelos falantes. Ao remeter à questão do ensino e da aprendizagem, observa-se, na década de 70, a relevância do uso de

³ Projeto de pesquisa financiado pela Fundação Araucária do Paraná, processo nº. 6126, desenvolvido na Universidade Estadual de Maringá.

modelos, da prática da repetição e da forma gramatical, atividades com base no estruturalismo linguístico. Há, assim, a concepção denominada Objetivismo Abstrato ou linguagem como instrumento de comunicação, ligada à teoria da comunicação. Nela, a língua é vista como um código, ou seja, signos que se combinam segundo regras e que obedecem a uma convenção, possibilitando a transmissão de informações através do texto. Nesse sentido, o texto é visto “como simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor, bastando, a este, o conhecimento do código, já que o texto, uma vez codificado, é totalmente explícito (...) o papel de ‘decodificar é passivo’” (KOCH, 2002: 16). Essa concepção atribui ao leitor uma posição passiva de recepção de sentidos do texto.

As concepções de linguagem como expressão do pensamento e como instrumento de comunicação relacionam-se diretamente com a concepção de leitura voltada ao texto, tomando-a como decodificação. Nesse sentido, o ato de ler é visto como um processo de decodificação de letras e sons e o texto é processado em sua totalidade, uma vez que a leitura não é um processo ativo em que o leitor busca e traz informações para o texto; na verdade, o que interessa é o simples reconhecimento das palavras e das ideias (MENEGASSI; ANGELO, 2005). Há um processo ascendente de leitura (*bottom-up*), isto é, parte-se do texto para o leitor, fazendo com que as atividades, em sala de aula, ganhem uma função avaliativa, com questões que visam à mensuração de uma decodificação para saber se o aluno entendeu o texto.

A terceira concepção, desenvolvida no Círculo de Bakhtin, define a linguagem como forma de interação. Segundo Bakhtin/Voloshinov (1992), a língua se constitui um processo ininterrupto, realizado através da interação verbal social dos locutores e não um sistema estável de formas normativamente idênticas. Sendo assim, os sujeitos são visto como construtores sociais, pois é através da interação, de diálogos entre os indivíduos que ocorrem as trocas de experiências e conhecimentos. A expressão transmitida pelos interlocutores, segundo os autores, não é simplesmente organizada pela atividade mental e transmitida pelo indivíduo para o meio social. Na verdade, o que ocorre é que as situações

ou ideias do meio social são responsáveis por determinar como será produzido o enunciado. Desse modo, a formação da expressão depende das condições sociais, pois são elas que irão interferir em sua formação. Assim, os autores ensinam que o social interfere no individual para formar a expressão.

Koch (2002: 17) afirma que “o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos...”. O texto é visto como lugar de interação porque é a partir dele que professor e aluno interagem e trocam informações. Enquanto estudante e professor lêem o texto e tentam melhorá-lo, dialogam e constroem novos conhecimentos. Nesse sentido, professor e aluno são vistos como participantes de um jogo interlocutivo, o que significa que são sujeitos construindo conhecimentos, a partir de um texto determinado.

A leitura, nesse caso, é vista como um momento de interação e construção de sentidos, fazendo com que, conseqüentemente, o aluno se constitua como sujeito ativo/agente, pois tem consciência e sabe o que diz, além de ter conhecimento de como organizar e transmitir seus pensamentos e suas ideias para outros sujeitos. Sendo assim, o significado do enunciado não está nem no texto nem na mente do leitor (MENEGASSI; ANGELO, 2005), mas é constituído da interação entre eles:

O ouvinte que recebe e compreende a significação de um discurso adota para com este discurso uma atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda, completa, adapta (...). A compreensão de uma fala de um enunciado é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa. (BAKHTIN, 2003: 271).

Logo, cada concepção de linguagem e de leitura teve e tem sua importância no âmbito educacional, não sendo possível condenar e desprezar o que foi feito (ZANINI, 1999). Há, na verdade, a necessidade de inter-relacionar as concepções de linguagem e de leitura, com o objetivo de promover um ensino e uma aprendizagem mais eficazes da língua, em sala de aula.

3 OS 'PROCEDIMENTOS DE LEITURA' DA PROVA BRASIL

Diante das diferentes formas de conceber a linguagem e, conseqüentemente, a leitura, o país busca verificar o nível

de aprendizagem dos alunos por meio de alguns parâmetros de observação e de análise, como as avaliações nacionais de leitura aplicadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)⁴.

O SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) e a Prova Brasil são exames complementares que compõem o Sistema de Avaliação da Educação Básica (INEP, *online*). A primeira edição da Prova Brasil, aplicada em novembro de 2005, em parceria com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, foi idealizada para produzir informações sobre o ensino oferecido por município e por escola, individualmente. O objetivo último seria auxiliar os governantes nas decisões e no direcionamento de recursos técnicos e financeiros, assim como a comunidade escolar, no estabelecimento de metas e implantação de ações pedagógicas e administrativas, visando à melhoria da qualidade do ensino. A Prova Brasil avalia os estudantes de Ensino Fundamental de 4ª e 8ª séries de escolas públicas localizadas em áreas urbanas, fornecendo as médias de desempenho do Brasil, das regiões e das unidades da Federação, bem como de cada um dos municípios e escolas participantes.

A metodologia das avaliações para o SAEB e a Prova Brasil é a mesma. Por esse motivo, no ano de 2007, passaram a ser aplicadas em conjunto, constituindo-se em avaliações complementares, não implicando na extinção uma da outra. São avaliações elaboradas a partir de Matrizes de Referência, documento que descreve as orientações para a elaboração dos itens dos testes. Para que uma avaliação de sistema com amplitude nacional seja efetiva, exige-se a construção de uma matriz de referência que legitime o processo de avaliação, informando aos interessados o que será avaliado. Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2006), essas matrizes “descrevem o objeto da avaliação, são um referencial curricular mínimo a ser avaliado em cada disciplina e série, informando as competências e habilidades esperadas dos alunos”. As

⁴ Dados retirados do *site*: <http://www.inep.gov.br>, acesso em 10 de setembro de 2008.

matrizes de referência não podem ser confundidas com as matrizes curriculares e com os procedimentos ou as estratégias de ensino, pois não englobam todo o currículo escolar. Elas têm por referência os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), mas foram elaboradas a partir de uma consulta nacional aos currículos propostos pelas Secretarias Estaduais de Educação e por algumas redes municipais.

A matriz de referência que norteia as provas de Língua Portuguesa do SAEB e da Prova Brasil estrutura-se sobre o foco leitura e advoga que o ensino deve voltar-se para a função social da língua, contribuindo para a formação e a participação do indivíduo no mundo letrado. Os testes aplicados têm o texto como objeto de estudo e apresentam como objetivo verificar se os estudantes são capazes de apreendê-lo como construção de conhecimento em diferentes níveis de compreensão, análise e interpretação.

As matrizes de referência de Língua Portuguesa da 4ª série estão subdivididas em tópicos ou temas; estes, por sua vez, em descritores. Elas estão estruturadas em duas dimensões: 1) objeto do conhecimento – foram elencados seis tópicos, relacionados a habilidades desenvolvidas pelos estudantes; 2) competências desenvolvidas pelos estudantes – foram elaborados descritores específicos para cada um dos seis tópicos. Cada descritor é uma associação entre os conteúdos curriculares e as operações mentais desenvolvidas pelos alunos que traduzem certas competências e habilidades. Os descritores, portanto, especificam o que cada habilidade implica e são utilizados como base para a construção dos itens de testes das diferentes disciplinas. Cada descritor dá origem a diferentes itens e, a partir das respostas dadas a eles, verificam-se quais habilidades os alunos efetivamente desenvolveram.

Para a 4ª série do Ensino Fundamental, a Matriz de Referência completa é composta pelo conjunto de seis tópicos, estruturados a partir de uma concepção interacionista de linguagem, voltada para a função social da língua, estruturando-se sobre o foco da leitura. Dessa forma, neste texto, optou-se pela análise do tópico I – *Procedimentos de leitura*, a fim de verificar se os exercícios aplicados na Prova Brasil contemplam essa concepção de ensino e de aprendiza-

gem, envolvendo a linguagem e a leitura, especificamente. Assim, é necessário observar o que esse tópico objetiva descrever, bem como analisar quais são os seus descritores e os exemplos de exercícios aplicados na 4ª série, segundo o sítio do INEP.

O primeiro tópico da Matriz de Referência é assim esquematizado:

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 em um texto.

D6 – Identificar o tema de um texto.

D11 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.

(INEP, *online*)

Esse tópico contempla competências básicas que são demonstradas por meio de habilidades, como localizar informações explícitas e inferir as implícitas em um texto, delimitando-se o seu tema. As informações implícitas exigem maior habilidade para que possam ser inferidas. Sendo assim, o leitor terá de extrapolar o texto, reconhecendo aquilo que está subentendido ou pressuposto. Nesse tópico, deve-se também distinguir os fatos apresentados da opinião formada acerca desses fatos em textos narrativos e argumentativos, pois reconhecer “essa diferença é essencial para que o aluno possa tornar-se mais crítico, de modo a ser capaz de distinguir o que é um fato, um acontecimento, da interpretação que lhe é dada pelo autor do texto” (INEP, *online*).

Ao observar a Matriz de Referência, constata-se que a prática da leitura é concebida como um processo, uma vez que: parte-se da localização; solicita-se ao aluno inferir o sentido de uma palavra e uma informação implícita em um texto; deseja-se a identificação do tema do texto e a distinção entre fato e opinião. Parte-se, então, da leitura superficial até que se atinja a leitura mais profunda do enunciado. Sendo assim, faz-se necessário verificar o modo como os descritores se compõem e os exercícios que os representam, observando se há a ligação contínua entre a concepção interacionista de ensino e de aprendizagem de leitura, exposta pela Matriz de Referência e os exercícios presentes na própria avaliação.

O primeiro descritor refere-se a *Localizar informações explícitas em um texto*, ou seja, o aluno localizará a informação solicitada, que pode “estar expressa literalmente no texto ou pode vir manifestada por meio de uma paráfrase, isto é, dizer de outra maneira o que se leu” (INEP, *online*). Avalia-se a atividade por meio de um texto base, no qual o estudante é orientado a localizar as informações solicitadas, seguindo as pistas fornecidas pelo próprio material. A fim de se chegar a uma resposta, o aluno retoma o texto, localizando, dentre outras informações, aquela que foi solicitada. Segundo as informações do INEP, os elementos relacionados a esse descritor solicitam diretamente a localização da informação, completando o que é pedido no enunciado ou relacionando o que é solicitado no enunciado com a informação do texto. A atividade abaixo retrata um exemplo⁵ desse descritor:

O disfarce dos bichos

Você já tentou pegar um galhinho seco e ele virou bicho, abriu asas e voou? Se isso aconteceu é porque o graveto era um inseto conhecido como “bicho-pau”. Ele é tão parecido com o galhinho, que pode ser confundido com o graveto.

Existem lagartas que se parecem com raminhos de plantas. E há grilos que imitam folhas.

Muitos animais ficam com a cor e a forma dos lugares em que estão. Eles fazem isso para se defender dos inimigos ou capturar outros bichos que servem de alimento.

Esses truques são chamados de *mimetismo*, isto é, imitação.

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

MAVIAEL MONTEIRO, JOSÉ.

Bichos que usam disfarces para defesa. Folhinha, 6 nov. 1993.

⁵ Os exemplos apresentados foram retirados do sítio do INEP e são mostras representativas dos instrumentos aplicados em 2005 e 2007, que não tiveram divulgação pública, impedindo o acesso direto às avaliações. O Projeto de Pesquisa “Práticas de avaliação de leitura e a formação do leitor” tem, em seu banco de registros, uma cópia da avaliação aplicada em 2005, repassada por professores do Ensino Fundamental. Contudo, como esse instrumento não foi oficialmente disponibilizado pelo INEP, optou-se, aqui, pela análise dos exemplos oferecidos pelo sítio do INEP.

O bicho-pau se parece com

- (A) florzinha seca.
- (B) folhinha verde.
- (C) **galinho seco.**
- (D) raminho de planta.

Observa-se que o objetivo do comando é a localização de uma resposta (*galinho seco*), no texto base, uma vez que se solicita apenas a identificação do animal com algum objeto da natureza. Nesse caso, tem-se uma leitura na perspectiva do texto, voltada para a decodificação, haja vista que, ao responder, o estudante retorna para o texto em um processo ascendente de leitura, havendo um processo passivo de recepção. A questão “*O bicho-pau se parece com...*” faz uso do verbo “*parecer*”, retomando o adjetivo apresentado no texto: “*Ele é tão parecido com o galinho*” (grifos nossos), promovendo, assim, a identificação factual da resposta esperada. Assim, o aluno, diante do comando, compreende e responde ativamente ao solicitado, uma vez que se espera a localização da informação. Contudo, não há outras questões que possibilitem novas respostas e novos elos na cadeia discursiva, fazendo com que a prática da leitura não responda a qualquer interesse do próprio estudante, não tendo um objetivo compreensível (GERALDI, 1996). Dessa forma, a atividade proposta não demonstra o mesmo interesse da Matriz de Referência em possibilitar um ensino crítico da língua.

Geraldi (1996) e Solé (1998), a partir dos pressupostos interacionistas de constituição do enunciado, acreditam que a leitura deve apresentar um objetivo para ser realizada, sendo que um deles destina-se a “Ler para obter uma informação precisa”, assim como se verificou no comando analisado. Todavia, espera-se que o aluno tenha contato com diferentes objetivos de leitura dentro dos enunciados, fazendo com que, com o tempo, ele mesmo seja capaz de estipular objetivos de leitura, que vão além de ler para a escola, mas que respondam a seus interesses e que sejam adequados à situação comunicativa, possibilitando o desenvolvimento da volição, isto é, da vontade consciente (VYGOTSKY, 1988).

A partir desse comando analisado, constata-se que a língua é concebida como um instrumento de comunicação, haja vista que a leitura volta-se para a decodificação e para a compreensão dentro dos limites do texto, não ocorrendo a retomada do conhecimento do leitor acerca do assunto.

Ao se pensar na importância atribuída aos objetivos de leitura, tem-se como objetivo do Descritor 3 *Inferir o sentido de uma palavra ou expressão*, possibilitando a habilidade de o aluno relacionar informações, inferindo quanto ao sentido de uma palavra ou expressão no texto, ou seja, dando a determinadas palavras seu sentido conotativo.

Define-se *inferir* como o ato de realizar um raciocínio com base em informações já conhecidas, com o objetivo de se chegar a informações novas, que não estejam explicitamente marcadas no texto (INEP, *online*), constituindo-se, assim, uma ponte de sentido entre o já conhecido e aquilo que é novo, a fim de possibilitar outros sentidos para o enunciado (MENEGASSI; ANGELO, 2005).

Essa habilidade é avaliada por meio de um texto, no qual o aluno, ao inferir o sentido da palavra ou expressão, seleciona informações também presentes na superfície textual e estabelece relações entre essas informações e seus conhecimentos prévios. A atividade dada abaixo se propõe a avaliar se o aluno desenvolve essa relação:

Bula de remédio

VITAMIN

COMPRIMIDOS

embalagens com 50 comprimidos

COMPOSIÇÃO

Sulfato ferroso 400 mg

Vitamina B1 280 mg

Vitamina A1 280 mg

Ácido fólico 0,2 mg

Cálcio F 150 mg

INFORMAÇÕES AO PACIENTE

O produto, quando conservado em locais frescos e bem ventilados, tem validade de 12 meses.

É conveniente que o médico seja avisado de qualquer efeito colateral.

INDICAÇÕES

No tratamento das anemias.

CONTRA-INDICAÇÕES

Não deve ser tomado durante a gravidez.

EFEITOS COLATERAIS

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

POSOLOGIA

Adultos: um comprimido duas vezes ao dia. Crianças: um comprimido uma vez ao dia. LABORATÓRIO INFARMA S.A.

Responsável - Dr. R. Dias Fonseca

CÓCCO, Maria Fernandes; HAILER, Marco Antônio.

Alp Novo: análise, linguagem e pensamento.

São Paulo: FTD, 1999. v. 2. p. 184.

No texto, a palavra COMPOSIÇÃO indica

(A) as situações contra-indicadas do remédio.

(B) as vitaminas que fazem falta ao homem.

(C) os elementos que formam o remédio.

(D) os produtos que causam anemias.

A Matriz de Referência fundamenta-se na proposta de trabalho com os gêneros discursivos apresentada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997). Eles são concebidos como objeto de ensino e são responsáveis pela seleção dos textos a serem trabalhados em sala de aula. Segundo Costa (2000), os PCNs constituem-se como um grande avanço para o ensino e a aprendizagem da leitura e da produção textual, haja vista sua proposta metodológica de enfoque enunciativo-discursivo a ser desenvolvido em sala de aula, opondo-se à concepção tradicional de ensino e de aprendizagem da língua. Há, assim, um conceito de língua como discurso, enunciação, decorrente das ações do homem (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1992), retomando a noção de inferência desejada pela Matriz de Referência, pois visa ao diálogo entre o conhecimento prévio do aluno e o novo conhecimento, para que se constitua um sentido para a expressão.

Segundo Brait (2000), o gênero discursivo pressupõe a esfera de atividades em que ele é constituído e atua, implicando as condições de produção, de circulação e de recepção, carac-

terizando a perspectiva sócio-histórica de gênero discursivo e retomando os elementos responsáveis pela constituição do enunciado, propostos por Bakhtin (2003): o tema do texto, a finalidade, o outro, o gênero discursivo, o meio de circulação etc., não visualizando apenas as seqüências estruturais de um texto.

Verifica-se que o texto do exercício apresentado acima é uma bula de remédio, havendo, assim, a preocupação em possibilitar ao aluno o contato com um gênero que, possivelmente, faz parte de sua vida social. Embora o gênero dependa da esfera em que é produzido e em que atua, ao se observar o exercício da avaliação, nota-se que em nenhum momento mencionou-se ao aluno o contexto de produção ou atuação da bula de remédio. Essa contextualização contribuiria para a leitura do texto, uma vez que o objetivo maior do exercício era fazer com que o estudante inferisse o sentido de uma palavra, *composição*, apresentada no gênero bula.

Embora a Matriz de Referência e o Descritor apresentem um objetivo de leitura que leve o aluno a refletir sobre o comando solicitado, verifica-se que o exercício proposto não condiz com a metodologia e a concepção de ensino como interação, uma vez que o gênero bula de remédio foi utilizado somente como uma forma de inferir o sentido de apenas uma palavra no texto, *composição*, não havendo um trabalho com o todo textual. O exercício pode ser entendido, então, como um pretexto de se estar realizando um trabalho voltado para o social e para a reflexão do aluno, em razão do gênero utilizado.

A análise da atividade em questão explicita uma concepção de leitura como extração de significado do texto (LEFFA, 1996; MENEGASSI; ANGELO, 2005), uma vez que o ato de ler é visto como um processo de decodificação de letras e sons, e o texto é processado em sua totalidade, pois a leitura não é um processo ativo em que o leitor busca e traz informações para o texto. Há um processo ascendente de leitura (*bottom-up*), isto é, parte-se do texto para o leitor, fazendo com que a atividade ganhe uma função avaliativa e vise à mensuração de uma decodificação para saber se o aluno entendeu parte do texto.

Da mesma forma que o Descritor 3, o Descritor 4 – *Inferir uma informação implícita em um texto* faz uso de um

gênero discursivo para realizar a atividade. As informações implícitas no texto são aquelas que não estão presentes claramente na base textual, mas podem ser construídas pelo leitor por meio da realização de inferências que as marcas do texto permitem (INEP, *online*). Por meio desse descritor, avalia-se a habilidade de o aluno reconhecer uma ideia implícita no texto, seja por meio da identificação de sentimentos que dominam as ações externas dos personagens, em um nível básico, seja com base na identificação do gênero textual e na transposição do que seja real para o imaginário. O descritor concebe como sendo importante o fato de o aluno apreender o texto como um todo, para dele retirar as informações solicitadas. Nessa perspectiva, essa habilidade é avaliada por meio de um texto, no qual o aluno deve buscar informações que vão além do que está explícito, mas que, à medida que atribui sentido ao que está enunciado no texto, ele vá deduzindo o que lhe foi solicitado. Ao realizar esse movimento, são estabelecidas relações entre o texto e o seu contexto pessoal.

Observe-se a atividade abaixo:

PASSAGEM DE ÔNIBUS		
TERMINAL RODoviÁRIO Nº 65789		36700
Belo Horizonte MG		BR/SP
de: BELO HORIZONTE para: SÃO PAULO		
DATA	AGENTE	VIAGRO LUXOR
22/05/99	José Carlos	Prefixo 300254
POLTRONA	HORÁRIO	KM 590,8
22	20:00 not.	
ÔNIBUS	PREÇO	via do passageiro
LEOP	R\$ 80,00	
ATENÇÃO, USUÁRIO		
Mantenha sempre em seu poder esta passagem.		

O passageiro vai iniciar a viagem

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

Verifica-se, neste caso, o uso do gênero *passagem de ônibus*, formado de todos os elementos composicionais que configuram tal gênero: local do terminal rodoviário, cidade de origem e de chegada, horário etc. Mais uma vez, conside-

rou-se apenas o aspecto composicional do gênero, não havendo menção ao aspecto temático do enunciado, seu local de circulação, sua finalidade etc. Assim, solicita-se a informação de quando “*O passageiro vai iniciar a viagem...*”, fazendo com que o leitor retorne ao texto e identifique o horário – “*23h30min*” – para então responder a questão apresentada. O Descritor 4 expressa, em seus comentários, que o aluno deve apreender “o texto como um todo, para dele retirar as informações solicitadas” (INEP, *online*). No entanto, verifica-se a preocupação apenas com um dos aspectos apresentados no texto (o horário), não havendo, dentro do gênero, nenhum outro elemento que, relacionado ao horário, leve o estudante a inferir que “*23h30min*” refere-se ao período da noite.

No descritor anterior, definiu-se inferir como sendo a relação mantida entre as informações já conhecidas pelo indivíduo e aquelas novas. Vê-se, nesse comando, que o ato de inferir restringiu-se à identificação de um dos elementos do gênero, retratando-se, assim, uma concepção de linguagem como instrumento de comunicação. Não há uma progressão para se chegar a uma concepção de linguagem como interação, que vê o texto como produto das interações verbais vividas pelo indivíduo.

Ao observar o tópico I da Matriz de Referência, constata-se que os descritores são organizados de forma progressiva, partindo de um estudo mais superficial do texto (localizar uma informação), até um estudo mais aprofundado dos elementos que o compõe, assim como se tem no Descritor 6 – *Identificar o tema de um texto*. A prática da leitura tem como questão essencial a percepção do tema, o qual, em muitos textos, não vem explicitamente marcado, mas deve ser percebido pelo leitor ao identificar a função dos recursos utilizados, como o uso de figuras de linguagem, de exemplos, de uma determinada organização argumentativa, entre outros (INEP, *online*). Assim, busca-se, nesse descritor, o reconhecimento, pelo aluno, do tema texto. Para que o aluno o identifique, é necessário que relacione as diferentes informações para construir o sentido global do texto. Essa habilidade é avaliada por meio de um texto a partir do qual é solicitado, de forma direta, que o aluno identifique seu tema ou assunto principal.

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

HOLLANDA, Chico Buarque de.

In: *Literatura comentada*. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

O texto trata de uma menina que

- (A) brincava de amarelinha.
- (B) gostava de festas.
- (C) subia e descia escadas.
- (D) tinha medo de tudo.**

Nessa avaliação, solicita-se a identificação do tema do texto por meio da questão “O texto trata de uma menina que...”, fazendo com que o leitor retorne ao enunciado, a fim de identificá-lo. As opções expostas como possíveis respostas podem ser identificadas no texto, sendo que, nele, apresentam-se com advérbio de expressão negativa: “em festa **não** aparecia/**não** subia escada; **não** brincava mais de nada./ **nem** amarelinha” (grifos nossos).

O exercício centra-se no texto e tira dele as informações que são solicitadas. A própria resposta vem expressa logo no início da história: “*Tinha medo de tudo aquela Chapeuzinho*”. A questão permanece no nível superficial do texto, no plano da identificação, haja vista que, ao aluno, basta relacionar as respostas oferecidas no exercício (a; b; c; d) com o texto analisado, não sendo encaminhada a relação de diferentes informações para a construção do sentido global do texto (INEP, *online*).

Após a identificação do tema, o Descritor II busca *distinguir um fato da opinião relativa a esse fato*, esperando que o aluno seja capaz de perceber a diferença entre o que é fato narrado ou discutido e o que é opinião sobre ele. Por meio desse descritor, pode-se avaliar a habilidade de o aluno identificar um fato relatado e diferenciá-lo do comentário que o autor, ou o narrador, ou o personagem fazem sobre esse fato (INEP, *online*). Avalia-se essa habilidade solicitando-se ao aluno que faça distinção entre as partes do texto referentes a um fato e as partes que se referem a uma opinião relacionada ao fato apresentado, expressa pelo autor, narrador ou por algum outro personagem.

A raposa e as uvas

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

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

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

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

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

A frase que expressa uma opinião é:

- (A) “a raposa passeava por um pomar.” (l. 1)
- (B) “sua atenção foi capturada por um cacho de uvas.” (l. 2)
- (C) “a raposa afastou-se da videira” (l. 5)
- (D) “Aposto que estas uvas estão verdes” (l. 5-6)**

A Matriz de Referência busca realizar o trabalho com um gênero muito empregado na escola: a fábula. Contudo, assim como se constatou nos tópicos anteriores, novamente, o gênero é utilizado como um pretexto para se avaliar a habilidade de leitura dos enunciados, de maneira decodificativa. Ao estudante basta localizar no texto as informações contidas no comando (*a; b; c; d*) e verificar o momento em que a raposa expressa sua opinião. A concepção de leitura que se configura é aquela voltada ao texto, não havendo o diálogo entre o que está posto e aquilo que o aluno possui de conhecimento acerca do assunto.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo central deste artigo foi verificar, por meio de uma análise crítica, se os exercícios aplicados na Prova Brasil (INEP, *online*), referentes aos *Procedimentos de leitura*, contemplavam a concepção interacionista de ensino e de aprendizagem, demarcada pela Matriz de Referência, possibilitando o desenvolvimento de um estudante crítico diante de sua realidade, capaz de agir e atuar nas diferentes situações sociais, auxiliando, também, no ensino e na aprendizagem da língua materna.

Embora a Matriz de Referência tenha seus princípios fundamentados na concepção interacionista de linguagem, isso não é constatado na prática. Os exercícios não respondem ao esperado pela Matriz, fazendo do aluno um sujeito que só extrai informações do material lido, restringindo-se à decodificação do texto. As concepções de linguagem como expressão do pensamento e como instrumento de comunicação estão fortemente presentes, em virtude da relevância dada à definição de respostas e não à sua construção.

A observação e a análise dos descritores que compõem a Matriz de Referência, em relação ao Tópico I – *Procedimentos de Leitura* permitiram o levantamento e a discussão de algumas características a respeito da concepção de linguagem e de leitura em relação ao ensino e à aprendizagem de língua materna:

- Os descritores restringem-se à busca e localização de informações no texto;
- Os textos são materializados em diferentes gêneros, atendendo as propostas dos PCNs;

- Os descritores que solicitam “inferir o sentido” e “inferir uma informação” não permitem a construção da ponte de sentido, restringindo o trabalho do leitor ao texto;
- A leitura passa pelas etapas de decodificação (localizar, identificar) e compreensão (inferir), não havendo avaliação e reflexão do texto lido;
- As perguntas de localização são elementares para o processo de leitura e estão presentes nos comandos analisados, não havendo questões que aprofundem e levem à reflexão sobre o texto lido, para que ocorra a progressão do processo de leitura;
- O leitor constitui-se como um sujeito que lê e extrai informações do material lido, restringindo-se à decodificação do texto, não havendo o encaminhamento para um posicionamento mais crítico e condizente com as propostas expressas no Tópico I da Matriz de Referência;
- As concepções de linguagem mais evidentes são: a linguagem como expressão do pensamento e a linguagem como instrumento de comunicação, uma vez que os textos buscam apenas a definição de uma resposta correta, não havendo uma abertura maior para o dialogismo e a interação entre aluno e texto;

Diante desse quadro, cabe ao aluno extrair informações e ao professor promover atividades que levem à decodificação. As análises aqui empreendidas não pretendem negar a importância da decodificação no processo de leitura, mas sim questionar o fato de os exercícios restringirem-se, em grande parte do material, a essa fase da leitura, quando, na realidade, existem as fases de compreensão e reflexão sobre o enunciado.

Dessa forma, espera-se que o estudo apresentado tenha colaborado para uma compreensão mais crítica da Prova Brasil e das concepções de linguagem e de leitura apresentadas por ela, assim como do processo de ensino e de aprendizagem de língua materna ao final da 4ª série do Ensino Fundamental, demonstrando a relevância da avaliação da leitura para a constituição de um aluno mais crítico e ativo em seu meio.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____; VOLOSHINOV, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

BRAIT, B. PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. In: ROJO, R. (Org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: Mercado de Letras, 2000, p. 13-23.

BRASIL, SEF. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa: 5ª. a 8ª. série*. Brasília: SEF, 1998.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa: 1º e 2º ciclos*. Brasília: SEF, 1997.

COSTA, S. R. A construção de “títulos” em gêneros diversos: um processo discursivo polifônico e plurissêmico. In: ROJO, R. (Org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: Mercado de Letras, 2000, p. 67-90.

GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2005.

_____. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. São Paulo: Mercado de Letras, 1996.

INEP. *Qualidade da educação: uma nova leitura do desempenho dos estudantes da 4ª série do Ensino Fundamental*. Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acesso em: 10 set. 2008.

_____. *Prova Brasil e SAEB*. Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acesso em: 10 set. 2008.

KOCH, I. G. V. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.

LEFFA, V. J. *Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística*. Porto Alegre: Sagra Luzzato, 1996.

MENEGASSI, R. J.; ANGELO, C. M. P. Conceitos de leitura. In: MENEGASSI, R. J. (Org.). *Leitura e Ensino*. Maringá: EDUEM, 2005, p. 15-43.

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

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

ZANINI, M. Uma visão panorâmica da teoria e da prática do ensino de língua materna. *Acta Scientiarum*, n. 21 (1), 1999.