



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PEDAGOGIA**

**NAYARA SANTOS SOUZA**

**PROVA BRASIL 2007: A ANÁLISE DA PROFICIÊNCIA EM LÍNGUA  
PORTUGUESA DOS ALUNOS DA 4ª SÉRIE EM DUAS ESCOLAS DE  
UM MUNICÍPIO BAIANO.**

**SALVADOR**

**2009**

**NAYARA SANTOS SOUZA**

**PROVA BRASIL 2007: A ANÁLISE DA PROFICIÊNCIA EM LÍNGUA  
PORTUGUESA DOS ALUNOS DA 4ª SÉRIE EM DUAS ESCOLAS DE  
UM MUNICÍPIO BAIANO.**

**Trabalho de conclusão de curso  
apresentado ao Curso de Pedagogia  
da Universidade Federal da Bahia,  
como requisito para obtenção de grau  
em Pedagogia.**

**Orientador: Profº Dr.Robinson Tenório.**

**SALVADOR**

**2009**

**NAYARA SANTOS SOUZA**

**PROVA BRASIL 2007: A ANÁLISE DA PROFICIÊNCIA EM LÍNGUA  
PORTUGUESA DOS ALUNOS DA 4ª SÉRIE EM DUAS ESCOLAS DE  
UM MUNICÍPIO BAIANO.**

**Aprovado em:**

**Comissão Examinadora:**

---

**Professor Orientador: Robinson Moreira Tenório**

---

**Professor (a) examinador: Cristiane Brito Machado**

---

**Professor (a) examinador: Christianne P. Gentil**

---

**Professor (a) examinador: Rosilda Arruda Ferreira**

**SALVADOR  
2009**

**À minha família pelo incentivo e dedicação.**

**Aos meus amigos pelo apoio em todos os momentos da minha formação acadêmica.**

**A todos os professores pela contribuição na minha formação no curso de Pedagogia.**

**À Deus por estar sempre guiando os meus caminhos, e me dando sabedoria para seguir a minha trajetória de vida.**

**Ao meu orientador pelo compromisso com a educação e por ser referência na minha formação.**

**Aos meus pais e familiares por estarem caminhando ao meu lado.**

**Aos meus amigos, que estiveram presentes em todos os momentos da minha vida.**

**Enfim, a todos os meus professores que contribuíram com seus ensinamentos para a minha formação.**

“Avaliar é criar hierarquias de excelência, em função das  
quais se decidirão a progressão no curso seguido...”

**Philippe Perrenoud**

## **Resumo:**

O presente trabalho tem como objetivo analisar a luz do Parâmetro Curricular Nacional a proficiência de alunos da 4ª série do ensino fundamental na Prova Brasil de 2007, em Língua Portuguesa, de duas escolas no município de Teodoro Sampaio. Utilizou-se como metodologia uma abordagem bibliográfica e documental, baseada principalmente em documentos do Ministério da Educação como a Matriz de Referência do SAEB/Prova Brasil, o Parâmetro Curricular Nacional de Língua Portuguesa, além do banco de dados do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) para obter mais informações sobre a temática estudada. Com isso, percebeu-se que a qualidade da educação pode ser alcançada através dos resultados obtidos com o desempenho dos alunos na Prova Brasil, pois esse tipo de avaliação pode oferecer subsídios para a implantação de medidas educacionais, servindo dessa forma como um dos principais instrumentos no auxílio ao trabalho da gestão e toda a comunidade escolar. Desse modo, de posse dos resultados apresentados, todos os responsáveis no processo educativo podem solucionar problemas e tomar decisões para a concretização de conquistas positivas no processo. A deficiência na aprendizagem de Língua Portuguesa é uma realidade nas escolas brasileiras e o alvo da Prova Brasil é justamente avaliar o desenvolvimento de habilidades referentes à compreensão, interpretação, tentando identificar no aluno a sua capacidade de analisar as idéias principais de um texto, extrair elementos e compreender o sentido real do que está sendo lido. Assim, através da análise do desempenho em Língua Portuguesa dos alunos de duas escolas do município de Teodoro Sampaio, na prova de 2007, verificou-se a insuficiência dos educandos nas habilidades e competências exigidas pela mesma, com relação à leitura e escrita. Pode-se concluir que o ensino tradicional precisa ser substituído por uma ação educativa voltada à formação completa do indivíduo, para que este possa ser um agente ativo do seu processo histórico, exercendo o poder de argumentar diante dos fatos, compreendendo o sentido e a idéia principal do que lhe é apresentado, seja na realidade escolar ou na vida em sociedade.

**Palavra chave: Avaliação, Prova Brasil, Competência, Língua Portuguesa.**

## **Abstract :**

This paper aims to analyze the light of National Curriculum Parameters proficiency of students in the 4th grade of primary education in Brazil Test, 2007, in Portuguese, two schools in the municipality of Teodoro Sampaio. Used as a methodology approach literature and documents, based mainly on documents of the Ministry of Education and the Reference Matrix SAEB / Proof Brazil, the National Curricular Parameters Portuguese beyond the database INEP (National Institute for Research and Research Anísio Teixeira) for more information on the subject studied. Thus, it was noticed that the quality of education can be achieved by the results obtained with the performance of students in Brazil Test, because this type of assessment can provide support for the implementation of educational measures, thus serving as a major instrument assistance in the work of management and the whole school community. Thus, from the results presented, all stakeholders in education can solve problems and make decisions for the achievement of positive achievements in the process. The deficiency in learning the Portuguese language is a reality in Brazilian schools and target the Match Brazil is precisely evaluate the development of skills related to understanding, interpretation, trying to identify the students' ability to analyze the main ideas of a text, and extract elements understand the real meaning of what is being read. Thus, by analyzing the performance of Portuguese students from two schools in the town of Teodoro Sampaio, in the 2007 event, there was a shortage of students in the skills and competencies required for the same, with respect to reading and writing. It can be concluded that the traditional teaching needs to be replaced by an educational activity focused on the training track of the individual, so that it can be an active agent of its historical process, exercising the power to argue against the facts, including the meaning and main idea than it is made either in the school or in society.

**Keyword: Assessment, Brazil Test, Competency, in Portuguese.**



# SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>07</b>
<b>2</b>	<b>AVALIAÇÃO E EDUCAÇÃO DE QUALIDADE</b>	<b>09</b>
2.1	O que é educação de qualidade?	09
2.2	Algumas definições sobre avaliação	12
2.3	Uma breve síntese histórica da avaliação	13
2.4	Avaliação em larga escala	15
<b>3</b>	<b>PROVA BRASIL</b>	<b>18</b>
3.1	Noções de competência	18
3.2	O que é a Prova Brasil	25
3.3	A elaboração da Prova	26
3.4	A importância da divulgação dos resultados	27
<b>4</b>	<b>LÍNGUA PORTUGUESA NA ESCOLA: O PROCESSO DE LEITURA E ESCRITA</b>	<b>29</b>
4.1	Algumas questões de linguagem	29
4.2	A finalidade da leitura na formação do sujeito	32
4.3	Formação de leitores e o papel do professor	35
<b>5</b>	<b>METODOLOGIA DA PESQUISA</b>	<b>41</b>
<b>6</b>	<b>RESULTADOS</b>	<b>43</b>
6.1	Análise dos dados das escolas	43
6.2	O que a escola não alcançou	48
6.3	Descritores de acordo com a Matriz de Referência	48
6.4	Parâmetro Curricular Nacional de Língua Portuguesa - conteúdos para a 4ª série	51
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>54</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>57</b>
	<b>ANEXOS E APÊNDICES</b>	<b>60</b>

## 1- INTRODUÇÃO

A constante busca pela qualidade na educação, ainda é alvo de estudos, projetos e planos no Brasil. Com o fim de melhorar o processo educacional, é fundamental medir, avaliar e informar os resultados, para que os órgãos responsáveis e interessados no assunto possam conhecer e intervir nessa realidade. Assim, através de sistemas de avaliação é possível coletar dados estatísticos para obter mais informações a respeito da educação e frente os objetivos nacionais estabelecidos, construir uma meta para a qualidade.

A Prova Brasil é um exemplo de avaliação em larga escala, que foi criada em 2005, com o objetivo de avaliar o desempenho dos alunos brasileiros de 4ª e 8ª série (5º e 9º anos), em Língua Portuguesa e Matemática, para auxiliar nas tomadas de decisões das políticas públicas educacionais, o que já se torna uma prática de avaliação na educação básica.

A Prova tem um caráter padronizado para justamente perceber as habilidades que deveriam ser alcançadas por todos os educandos do país, e dessa forma constatar as insuficiências e avanço nas habilidades. Assim, analisando o desempenho discente, professores e a própria gestão da escola, verificarão o que o aluno conseguiu alcançar nos seus conhecimentos e o que precisa ser reforçado. Para o acesso dessas competências, a prova conta com uma escala, que aponta o nível de aprendizagem do educando. O resultado permite que toda a comunidade escolar tenha acesso a essas informações, comparando com a média do município, Estado e país, com o intuito de perceber as verdadeiras condições de educação e desigualdade existente no Brasil. Por isso, as finalidades da Prova são: contribuir para a implantação de políticas voltadas à educação, fornecer informações sobre o processo de ensino-aprendizagem e identificar os reais problemas que possam inferir no desempenho dos alunos.

Estudos comprovam o fracasso escolar quando se fala em leitura e escrita, por isso, a importância de se verificar essa realidade no ensino de Língua Portuguesa, pois o foco da Prova Brasil (nessa disciplina) está na leitura, aqui entendida como instrumento para se alcançar uma leitura crítica, onde o aluno possa interpretar as mensagens e informações explícitas contidas no texto, mas também entender o que há nas entrelinhas, construindo interpretações e compreensão dos

fatos. É importante estabelecer a concepção, que produzir competência para a leitura e escrita, consiste em formar o indivíduo no seu aspecto global, e muitas práticas existentes em salas de aula, não reforçam esse desenvolvimento.

O que motivou a realização deste trabalho foi justamente a necessidade de se buscar soluções para os baixos resultados na Prova Brasil, o que implica também no resultado do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), visando auxiliar a gestão do município nas tomadas de decisões e ações educativas. Assim, a escolha do tema deste trabalho se deu pela importância da problemática da avaliação como forma de contribuir no auxílio às decisões, neste caso, levando em consideração que a Prova Brasil é uma prova recente, e divulga informações com o propósito de buscar soluções para melhorar o processo educativo.

Então, o objetivo geral deste trabalho, é analisar a luz do Parâmetro Curricular Nacional (PCN) a proficiência em Língua Portuguesa dos alunos matriculados na 4ª série, na Prova Brasil no ano de 2007, em duas escolas do município de Teodoro Sampaio. Na realização do mesmo, os objetivos específicos foram: analisar os resultados em Língua Portuguesa apresentados pelos alunos da 4ª série na Prova Brasil de 2007 e identificar as suas principais dificuldades apresentadas de acordo com a Matriz de Referência construída pela Prova Brasil.

A proposta deste trabalho não é encerrada aqui, mas tem o propósito de crescer junto às pesquisas e dar continuidade nos próximos trabalhos.

## **2 - AVALIAÇÃO E EDUCAÇÃO DE QUALIDADE**

Neste capítulo serão discutidos os mecanismos, planos e metas para se alcançar uma educação de qualidade. Como a avaliação se constitui em um dos instrumentos para a busca dessa qualidade, uma breve discussão sobre suas definições, síntese histórica e o surgimento da avaliação em larga escala, encaminharão o capítulo.

### **2.1- O que é educação de qualidade?**

A educação faz parte da nossa vida, diariamente estamos lidando com situações que envolvem aprendizagens e conhecimentos. O ato de educar acontece de maneira formal e informal, me deterei à educação formal, ou seja, ao tipo de educação em que a escola é o centro das aprendizagens, das regras, dos valores, das crenças, dos ideais e do conhecimento. Brandão (2004, p.17) esclarece: “a concepção de educação, segundo o conjunto de normas que regem atualmente a educação brasileira, advoga que ela abrange todos os processos de formação do indivíduo”. Com relação à educação formal, o autor sustenta a idéia que esta deve assegurar para o indivíduo a inserção na vida em sociedade, exercendo seus direitos de cidadão: “a concepção de educação escolar é pautada por duas diretrizes, ou seja, pela sua constante vinculação com o mundo do trabalho e com a prática social, entendida, principalmente, como o exercício pleno da cidadania.” (BRANDÃO, 2004, p. 18).

Como entende Ramos (2006) a educação básica deve ser concebida com o intuito de proporcionar uma condição necessária para o exercício da cidadania. De acordo com uma concepção liberal:

A educação básica consolidou-se como categoria do pensamento liberal, pelo menos enquanto direito formal dos povos, ainda que não tenha sido historicamente universalizada e assegurada a todos os indivíduos. Concebida a educação como forma de socializar os indivíduos de acordo com os valores e padrões culturais e éticos morais de uma determinada sociedade e meio de socializar de forma sistemática os conhecimentos científicos construídos pela humanidade, o direito a ela consta como condição necessária para o exercício da cidadania, de acordo com os princípios liberais. (RAMOS, 2006, p.29)

Atualmente, há uma enorme preocupação com os aspectos educacionais, e por isso, muitas vezes, depositam-se na educação a formula mágica para se alcançar o desenvolvimento pleno de um país: “A educação existe no imaginário das

peças e na ideologia dos grupos sociais e, ali, sempre se espera, de dentro, ou sempre se diz para fora, que a sua missão é transformar sujeitos e mundos em alguma coisa melhor.” (BRANDÃO, 1995, p. 12)

É necessário compreender que a educação sozinha não tem o poder de proporcionar o desenvolvimento de um país, mas é possível em conjunto com setores sociais, culturais, econômicos e políticos contribuir na transformação da sociedade. Estabelecendo a consciência e segurança disso, é importante que se discuta as formas e mecanismos para se alcançar a qualidade na educação. De acordo com a Unesco (2008), a educação de qualidade para todos deve ser entendida como um bem e um direito fundamental, onde o Estado tem o dever de promover e assegurar a igualdade de oportunidades no acesso ao conhecimento. Então, necessário se faz desenvolver ações para conseguir a educação de qualidades para todos.

A educação como direito humano e bem público permite às pessoas exercer os outros direitos humanos. Por essa razão, ninguém pode ficar excluído dela. O direito à educação se exerce na medida em que as pessoas, além de terem acesso à escola, possam desenvolver-se plenamente e continuar aprendendo. Isso significa que a educação terá de ser de qualidade para todos e por toda a vida. (UNESCO, 2008, p. 12)

Segundo a Unesco (2008), a busca contínua por uma educação de qualidade, exige a participação dos educadores de forma responsável e comprometida na aprendizagem dos educandos, pois ele tem a função de proporcionar condições favoráveis para a construção do conhecimento. Sabemos que para que esses profissionais atuem em sala de aula, contribuindo para um ensino de qualidade, é fundamental que o Estado garanta aos educadores, melhores condições de trabalho.

Outro aspecto importante para se alcançar a qualidade no processo educacional é à avaliação. Para a Unesco (2008) é preciso construir políticas articuladas de avaliação que proporcionem a busca de informações para a tomada de decisão.

Nesse sentido, o enfoque da avaliação tem de ser coerente com o conceito de qualidade da educação assumido, ou seja, entendido como um direito fundamental de todas as pessoas que tem como qualidades essenciais o respeito aos direitos, a equidade, a relevância e a pertinência, juntamente com a eficácia e a eficiência como elementos operativos. (UNESCO, 2008, p. 123)

Analisando algumas questões referentes às políticas de avaliação a Unesco (2008) destaca:

- Desenvolver políticas de avaliação integradas que relacionem e articulem as ações de avaliação dos diferentes componentes (alunos, docentes e outros profissionais, instituições, programas e administrações educacionais) e do conjunto do sistema educativo, coerentes com o princípio de aprendizagem durante toda a vida;
- Fortalecer e otimizar sistemas de avaliação dos alunos; desenvolver e melhorar sistemas de avaliação externa do desempenho docente, relacionados com o desenvolvimento profissional e ligados à avaliação das instituições, assim como sistemas de auto-avaliação dos docentes que incidem na melhoria da qualidade de seu trabalho;
- Favorecer processos de avaliação das instituições educacionais mediante enfoque que combinam avaliações externas com auto-avaliações, e que sejam direcionadas à posta em marcha de processos de desenvolvimento institucional;
- Abrir o debate relacionado com a necessidade de realizar processos de avaliação das administrações educacionais como co-responsáveis pela qualidade da educação de um país;
- Articular os processos de avaliação educacional com os sistemas de informação, de tal forma que ambos, trabalhando conjuntamente, estejam orientados para a melhoria da qualidade da educação e do funcionamento dos sistemas em seus diferentes níveis.

Nesse sentido, a partir de um quadro analítico e conceitual sobre o direito à educação, é possível identificar as lacunas atuais, melhorar as estatísticas e organizar as informações, para facilitar o processo de tomada de decisões e debate sobre a educação.

O fortalecimento dos sistemas de informação não somente se constitui em uma fonte indispensável para melhorar a gestão do sistema educacional, mas também, numa pró-ativa ferramenta para que os cidadãos exerçam seus direitos de vigilância e controle dos assuntos públicos, o que evidentemente impacta sobre a transparência das instituições e o fortalecimento das democracias na região. (UNESCO, 2008, p. 126)

Assim, Brandão (2004, p.33) reforça que “é de competência da União coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação nacional [...]” Dessa forma, é função da esfera federal, analisar os processos nacionais de avaliação, principalmente em relação à avaliação de rendimento escolar: “[...] os processos nacionais de educação possuem o objetivo de definir prioridades e de melhorar a qualidade do ensino oferecido.” Portanto, fica evidente a importância da avaliação como um dos principais meios para a tão sonhada qualidade educacional.

Criado para atender as questões referentes à qualidade e reconstrução da educação no país, o Plano Nacional de Educação (PNE) destaca alguns objetivos (DIDONET, 2005, p.34):

- a elevação global do nível de escolaridade da população;
- a melhoria da qualidade de ensino em todos os níveis;
- a redução das desigualdades sociais e regionais no acesso e permanência, com sucesso na educação pública e;
- democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Abordando questões referentes ao Ensino Fundamental, o Plano descreve como um dos objetivos e metas para essa modalidade de ensino: “Assegurar a elevação progressiva do nível de desempenho dos alunos mediante a implantação, em todos os sistemas de ensino, de um programa de monitoramento que utilize os indicadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica e dos sistemas de avaliação dos municípios que venham a ser desenvolvidos” (DIDONET, 2005, p.70). Desse modo, nota-se a fundamental importância de um sistema avaliativo, que funcione como um mecanismo para impulsionar uma ação.

## **2.2 Algumas definições sobre avaliação**

Entendendo a avaliação como um mecanismo para instrumentalizar a ação, Ristoff (2003) relata as várias definições de avaliação de muitos especialistas na área. Segundo ele, Cronbach relata que a avaliação tem um papel de coletar informações úteis que possam orientar na tomada de decisões. Stufflebeam (1983)

admite a idéia de avaliar, como sendo centrada na idéia de julgar o valor e aperfeiçoá-lo. Ele tenta acrescentar alguns aspectos de utilidade da avaliação: a natureza formativa e somativa, a sua capacidade de interferir nos processos, a avaliação como prestação de contas e como responsabilidade dos atores envolvidos. Stephen Kemmis afirma que avaliação é um processo de organização de informações, com relação aos termos de dados brutos coletados e também de dados já transformados em informação e em argumentos. Os seus dados já são contaminados por inferências e juízos e não necessita estabelecer verdades e sim estabelecer canais para a participação de indivíduos no debate sobre programas específicos.

Michael Patton é um grande defensor dos métodos qualitativos e da avaliação formativa. Segundo ele, avaliação nenhuma merece essa denominação se inferências e juízos não estiverem sendo sustentados por dados. Os avaliadores terão que selecionar, organizar, descrever, analisar, interpretar e atribuir juízos a esses dados.

Worthen (2004) esclarece que avaliação se baseia na identificação, esclarecimento e aplicação de critérios defensáveis para determinar um valor, a qualidade, a utilidade, a eficácia, ou a importância do objeto avaliado. Segundo ele, a avaliação pode ser usada para melhorar um produto comercial, um programa comunitário ou a forma de julgar o desempenho dos alunos de um detrimento educacional. Ela tem sido cada vez mais utilizada como instrumento de realização de meta, em nível local, regional, nacional e internacional.

Vale lembrar que a avaliação sozinha não é capaz de resolver todos os problemas da sociedade, mas que serve para identificar os pontos fracos e fortes, destacar o que é bom, reconhecer os defeitos. Dessa forma, a avaliação não é um fim, mas um meio de se encaminhar a uma ação, ou seja, a avaliação deve proporcionar um diagnóstico, para se obter informações fidedignas, contribuindo na tomada de decisão e conseqüentemente a melhoria do processo.

### **2.3 Uma breve síntese histórica da avaliação.**

De acordo com os estudos realizados por Silva (2008), as primeiras concepções sobre a avaliação da aprendizagem estão relacionadas à idéia de medir. Por meio de alguns registros na Grécia e Roma antigas, revelou-se o emprego de exames, orais na maior parte das vezes, pelos professores da época.



Em Atenas, Sócrates submetia seus alunos a inquéritos orais. Os chineses já utilizavam testes de seleção para a admissão ao serviço civil. A avaliação como instrumento de medida já é algo muito antigo. Na Idade Média, caracterizada por intensa aceitação de “verdades” pela fé, predominava o método racional (tradicional), onde se deveria repetir integralmente o que se ouvia ou lia, sendo esta a prova mais aceitável do saber, sendo valorizado a atenção e a memória.

No século XIX, nos Estados Unidos, foi criado um sistema de testagem. O objetivo era experimentar um método uniforme de exames para estudantes das escolas públicas de modo que avaliasse a qualidade da educação. A experiência resultou em algumas sugestões, que visavam, por exemplo, substituir os exames orais pelos escritos; utilizar maior quantidade de questões específicas, em vez de poucas questões gerais; e buscar padrões mais objetivos do alcance escolar.

Surgiam assim, os primeiros testes objetivos e exames estaduais e regionais. Na Europa, em países como a França e Portugal, surge a ciência do estudo sistemático dos exames, ou, especificamente, do sistema de atribuição de notas e dos comportamentos dos examinadores e examinandos.

Segundo a autora, durante as primeiras décadas do século XX, a avaliação educacional formal esteve associada à aplicação de testes e mensuração das capacidades humanas. O processo avaliativo era meramente técnico, sem distinção entre avaliar e medir.

Os estudos de Ralph Tyler inovaram essa idéia de mensuração com a concepção de que o processo avaliativo consiste em determinar em que medida os objetivos educacionais estão sendo atingidos pelos programas instrucionais. Segundo Ramos (2006, p.243) “os princípios lógicos de planejamento curricular foram elaborados precisamente por Tyler”, dessa forma determinou os fins educacionais, percebendo a aprendizagem como “resultado especificamente pretendido, dirigido e controlado, passível também de ser medido”.

Os princípios lógicos de Tyler materializaram nos currículos escolares os objetivos comportamentais e o movimento pela educação baseada na competência nas décadas de 60 e 70. Esses padrões assentavam no pré-estabelecimento de objetivos, na seleção e no direcionamento de experiência e na avaliação precisa. (RAMOS, 2006, p.243)

Silva (2008) continua afirmando que nessa geração, chamada de descritiva, a preocupação do avaliador consistia em descrever padrões e critérios, influenciada pelo “modelo científico”. Na geração seguinte, Stake e Scriven defendiam a idéia de que o julgamento de valor era um elemento essencial do processo avaliativo. Não bastava medir e descrever, era preciso também julgar.

Na quarta geração, a tendência predominante era o processo interativo, negociado, fundamentado em um referencial teórico construtivista. Parte de preocupações, proposições ou controvérsias em relação ao objeto da avaliação. É construtivista no momento em que supera o modelo científico e tecnicista, predominante até então, abrangendo também os aspectos humanos, políticos, sociais, culturais e éticos, envolvidos no processo.

Silva (2008, p.100) considera que diante da diversidade de modelos e abordagens avaliativas, é importante perceber, “que as contínuas e progressivas mudanças na sociedade impõem outros desafios, como impulsionadores para novas concepções, que contribuam efetivamente para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem”. Por isso, não se pode esgotar as concepções, pois tornam-se necessárias novas conceituações e posicionamentos, uma vez que os paradigmas que ainda predominam não permitem lidar satisfatoriamente com os problemas e desafios atuais presentes no processo educacional e avaliativo.

#### **2.4 Avaliação em larga escala**

A avaliação em larga escala é uma forma de avaliação iniciada no Brasil na década de 80. Segundo Oliveira e Rocha<sup>1</sup>, o Ministério da Educação começou a desenvolver estudos sobre a Avaliação Educacional, sendo incentivada pelas empresas transnacionais, e assim surgiram propostas para a construção do que é hoje o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica). A partir da década de 90, por causa da interferência do neoliberalismo, da globalização, e da ação dos organismos transnacionais, o Estado se torna no campo educacional, o centro de avaliação das políticas e projetos, implantados em todos os níveis e modalidades de ensino.

Freitas (2007) faz uma abordagem mais detalhada desse processo histórico. Segundo a autora, embora o Estado tivesse interessado pela medida-avaliação e

---

<sup>1</sup> <http://www.isecure.com.br/anpae/274.pdf>

pela informação estatística, foram necessárias quase cinco décadas para que a avaliação (em larga escala, externa, centralizada e com foco no rendimento do aluno) fosse realmente sido introduzida como uma prática para a educação básica no Brasil.

As práticas de medir, avaliar e informar, de acordo com Freitas (2007) foram tidas como necessárias porque o ideal era conferir e verificar resultados frente a objetivos da educação nacional, sendo que a meta principal seria a expansão e qualidade da educação. Assim, o Estado poderia conhecer a realidade e fazer diagnósticos, obtendo indicações e sugestões para a qualificação do atendimento, da administração escolar e do ensino. No momento seguinte, essa tríade (medir, avaliar e informar), foram práticas importantes para a racionalização, modernização e tutela da ação educacional. Logo em seguida, os motivos para se utilizar essa prática seriam o reajuste da regulação estatal e a criação de uma cultura de avaliação no País.

A autora relata que alguns fatores serviram de estímulo para que o Estado tivesse interesse em “medir, avaliar e informar”, são estes: a natureza e características da expansão da escolarização e da demanda educacional; as opções politico-ideológicas do Estado em distintos momentos; o empenho de agentes estatais (dirigentes, burocratas e tecnocratas) articulados com “especialistas” brasileiros e pesquisadores estrangeiros; a difusão de teorias, de conhecimentos técnicos e de referências políticas ideológicas mediadas por organizações internacionais e seus “especialistas”; e as estratégias adotadas no enfrentamento da crise econômica e do Estado.

Os setores economicista e tecnicista no período do regime militar (1964-1984), ao lado dos questionamentos sobre a qualidade do ensino e as reivindicações para a descentralização, favoreceram para que o Estado central tivesse empenhado para realizar um sistema nacional de avaliação, com vista à modernização do setor educacional.

A introdução da avaliação em larga escala na regulação da educação básica, ocorreu no contexto da crise do Estado desenvolvimentista, num período de recomposição do poder político, simbólico, e operacional na regulação pelo Estado central e de restrições à sua atuação na área social. A avaliação, então, é vista como uma estratégia útil para a gestão. Concordando com isso, Afonso (2005)

esclarece que a avaliação possui função gestonaria, centrada na eficiência e produtividade sob o controle do Estado. Para ele, uma das mudanças importantes, tanto fora, quanto dentro do contexto educacional, é a ênfase genérica na avaliação dos resultados (e produtos) e a desvalorização da avaliação dos processos, independente da natureza e fins específicos das organizações ou instituições públicas consideradas.

Como explica Oliveira e Rocha, em 1990 , foi implantado pelo MEC através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e concordando com isso, Araújo (2005) esclarece:

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) é uma das primeiras ações brasileiras para conhecer os resultados de aprendizagem dos alunos. Constitui-se, hoje, o mais amplo instrumento de avaliação externa da qualidade do desenvolvimento de habilidades e competências dos estudantes do País e um dos mais sofisticados e amplos sistemas de avaliação em larga escala da América Latina. (ARAÚJO, 2005, pág. 13)

Assim, o SAEB avalia através de uma prova de desempenho em Matemática (foco na resolução de problemas) e Língua Portuguesa (foco em leitura), a partir de uma amostra representativa, alunos do 5º ao 9º ano do Ensino Fundamental e alunos do 3º ano do Ensino Médio.

Com o sistema de avaliação “a todo vapor”, foi fundamental obter mais dados sobre a realidade educacional e por isso, foi criada a Prova Brasil, que será tratada com mais detalhes no próximo capítulo.

### **3 – PROVA BRASIL**

Neste capítulo será apresentado um estudo das noções de competência na visão de alguns autores, e logo em seguida informações referentes à Prova Brasil, uma avaliação em larga escala que avalia competências e habilidades dos educandos. Nessa abordagem, pontos importantes são destacados como: conhecer esse tipo de avaliação, sua elaboração e a importância da divulgação dos resultados para a qualidade do processo educativo.

#### **3.1- Noções de competência**

No contexto educacional, definir competência se torna abrangente e admite certa complexidade. Encontramos discordâncias, semelhança de opiniões, o que nos leva a pensar, questionar e aceitar a idéia que mais se aproxima do nosso ponto de vista. Segundo Ropé e Tanguy (1997, p.17) a noção de competência varia conforme a transformação da sociedade e os interesses dos agentes envolvidos: “o caráter extensivo e duradouro do uso de uma noção demonstra um certo número de mudanças em uma sociedade, que devem ser identificadas”. Esses autores afirmam a polissemia da noção de competência:

Muito associada às noções de desempenho e de eficiência em cada um desses domínios, a noção de competências é, todavia, utilizada em diferentes sentidos. Ela tende a substituir outras noções que prevaleciam anteriormente como as dos saberes e conhecimento na esfera educativa, ou de qualificação na esfera do trabalho. (ROPÉ; TANGUY, 1997, p.16)

Se partirmos do princípio que a competência atende à demanda social e às modificações da sociedade, e que serve para a apreensão da realidade nas relações sociais, Perrenoud (1999) concorda:

As competências são importantes metas da formação. Elas podem responder a uma demanda social dirigida para a adaptação ao mercado e às mudanças e também podem fornecer aos meios para aprender a realidade e não ficar indefeso nas relações sociais. (PERRENOUD, 1999, p.32)

Definindo o sentido de competências, Cruz (2001) cita Ramos (2001) quando a mesma admite o termo competência como uma reunião dos saberes interiorizados nas experiências, para a realização de uma atividade pelo indivíduo:

A competência associa-se à conjugação dos diversos saberes mobilizados pelo indivíduo (saber, saber-fazer e saber-ser) na realização de uma atividade. Ela faz apelo não somente aos seus conhecimentos formais, mas

à toda gama de aprendizagens interiorizadas nas experiências vividas, que constituíram sua própria subjetividade. (CRUZ apud RAMOS, 2001, p. 27)

Cruz (2001) afirma que a competência abrange saberes, atitudes e valores. Segundo ele “abrange o domínio do saber formalizado, o domínio cognitivo que se realiza pelas operações sobre os conhecimentos produzidos pela sociedade que fundamentam a ação das pessoas, como indivíduos e como profissionais” (CRUZ, 2001, p.28). Além disso, a competência implica em um saber ser, pois o conhecimento posto em prática num fazer, acontece na sociedade, sendo que a ação das pessoas é regulada socialmente.

Assim, a noção de competência vem da capacidade que as pessoas desenvolvem de “articular, relacionar os diferentes saberes, conhecimentos, atitudes e valores, construídos por intermédio de sua vivência e por meio dos conhecimentos construídos na escola” (CRUZ, 2001, p.29). Isso se constrói a partir das necessidades da vida diária, das emoções e do enfrentamento das situações desafiadoras com os quais temos que dialogar.

A competência implica, portanto, em operacionalizar conhecimentos, atitudes e valores. É uma ação cognitiva, afetiva, social que se torna visível em práticas e ações que se exercem sobre o conhecimento, sobre o outro e sobre a realidade. (CRUZ, 2001, p.29)

O desenvolvimento da competência seria a prática de conhecimentos, valores e atitudes. Como afirma Cruz (2001, p.31) competência significa “agir com eficiência, utilizando com propriedade, conhecimentos e valores na ação que desenvolve e agindo com a mesma prioridade em situações diversas.”

Perrenoud (1999) esclarece que competência é a capacidade de agir de maneira eficaz em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles. De acordo com esse pensamento:

A construção de competências, é acompanhada da formação de esquemas de mobilização dos conhecimentos com discernimento em tempo real, ao serviço de uma ação eficaz [...] Os esquemas constroem-se através de um treinamento, de experiências renovadas, treinamento esse tanto mais eficaz a uma postura reflexiva.(PERRENOUD, 1999, p.10)

Segundo ele, esse treinamento só é possível se o sujeito tiver o tempo de viver as experiências e analisá-las. Por essa razão em um número limitado de anos

de escolaridade, cobrir programas, consiste em abrir mão da construção de competências.

Em seguida, Perrenoud (1999, p.32) explica que o reconhecimento de uma competência, se dá através da “possibilidade de relacionar, pertinentemente, os conhecimentos prévios e os problemas”, ou seja, a competência é construída quando são confrontados os obstáculos em um processo de resolução de problemas. Desse modo, a construção da competência, principalmente no ambiente escolar é um exercício para a vivência na sociedade, pois “agir em uma sociedade mutante e complexa é, antes, entender, antecipar, avaliar, enfrentar a realidade com ferramentas intelectuais”. (PERRENOUD, 1999, p. 11)

Como afirma Ropé e Tanguy (1997, p. 54), o uso da noção de competências em instituições escolares, de formação e empresas, está em sintonia com a idéia de justiça social, e de igualdade “em condições formalmente definidas para atingir determinados objetivos fixados e claramente identificáveis por cada um”.

Ramos (2006, p.163-164) aborda a visão de vários autores para comporem a idéia de competência. Machado (1999) considera que as competências são uma mediação entre o conhecimento e a inteligência. Já Macedo (1999) admite três tipos de competência: uma entendida como condição prévia do sujeito, herdada ou adquirida; outra como condição do objeto, independentemente do sujeito que o utiliza; e a terceira que ele denomina de competência relacional.

A competência como condição previa do sujeito seria as capacidades inatas – físicas ou psicológicas- ou fundamentalmente adquiridas por forças das necessidades naturais ou culturais. A competência como condição do objeto refere-se á qualidade ou potencia de instrumentos por meio dos quais realizam-se atividades e que permitem inferir algum julgamento sobre a competência da pessoa. A competência relacional, por sua vez, refere-se às interações que o indivíduo promove entre as duas outras competências para realizar ações. Isto é, a capacidade de mobilizar ou interagir as competências inatas ou adquiridas justamente com os instrumentos de que dispõe para realizar uma ação (material ou simbólica). (RAMOS, 2006, p.163-164)

A autora cita também Perrenoud (1999), quando ele diz que as competências são aquisições , aprendizados construídos e não virtualidades da espécie, pois o mesmo tem posições contrárias ao inatismo da construção do conhecimento.

Portanto, de acordo com Ramos (2006, p.294) a competência é “o mecanismo de adaptação dos indivíduos à instabilidade da vida, por construir os instrumentos

simbólicos que permitem interpretar a realidade a seu modo e construir modelos significativos e viáveis para seus projetos pessoais”. Como afirma Ramos (2006) as competências adquiriram certa importância:

Somada a valorização da experiência para a aprendizagem, os mecanismos de aprendizagem também adquiriram importância. Em certa medida, esses mecanismos hoje são chamados também de competências genéricas ou transversais, referindo-se, por exemplo, à capacidade de observação, comunicação, dedução, mediação, classificação, previsão; e outros mais complexos dentre os quais se incluem organização da informação, tomada de decisão, análise de variáveis, comparação, síntese, avaliação. (RAMOS, 2006, p.266)

O conceito de habilidades está inserido na noção de competência, pois de acordo com Cruz (2001) as práticas das habilidades consolidam as competências:

As competências não se restringem a área dos conhecimentos. Elas abrangem atitudes e valores. As habilidades por sua vez, expressam competências, tornam claro o sentido e a concretude de valores e atitudes desejados e tematizados no referencial. (CRUZ, 2001, p.49)

Esse referencial em que Cruz (2001) está mencionando se trata do “Marco referencial ou operativo” que deve ser utilizado pelos professores para trabalhar com competências. É um texto que apresenta finalidades do trabalho pedagógico, mostrando o sentido daquilo que se quer em sala de aula. Apresenta também um critério de organização do trabalho do professor.

Ramos (2006), em sua obra, cita Malglaive (1995), que por sua vez admite as abordagens de Hameline (1997) e Gillet (1986) na concepção de capacidade e competência. Segundo Hameline (1997), a noção de capacidade tem um sentido de potencialidade, e é entendido como a exaltação de um mérito ou talento. O conceito de competência transmite à idéia do fazer, a habilidade, a amplitude dos saberes e do saber-fazer em um dado domínio. Deste modo, as capacidades estariam no nível mais alto em uma hierarquia, o que consistiria em um talento que permitiria a perfeição de uma ação. “Enquanto as capacidades aparecem como gerais e polivalentes, as competências são específicas e relativas a comportamentos determinados.” (RAMOS, 2006, p.229)

Gillet (1986) entende a capacidade como o eixo do desenvolvimento segundo o qual deve progredir o educando. Trata-se de tentar responder as seguintes perguntas: “que tipo de homem se quer desenvolver através da aquisição de tal ou qual competência?” De acordo com seus conceitos, uma capacidade não é nem



observável nem avaliável: é uma hipótese que o formador coloca para organizar a formação e indicar a direção do trabalho. Segundo ele competência pode ser definida como um sistema interiorizado de aprendizagens numerosas, orientadas para situações escolares ou profissionais.

Imbernón (2000, p. 31) contempla o fato de que a educação em uma sociedade da informação deve basear-se nas utilizações de habilidades comunicativas (aquelas que permitem nos comunicarmos e atuarmos no nosso meio) que permita “participar mais ativamente e de forma mais crítica e reflexiva na sociedade”. Cruz (2001, p.15) se reporta às noções de competências e habilidades, passando pelas relações educação/trabalho, concorda que os novos modelos de produção da sociedade, exigem capacidades como: “pensar, decidir, tomar iniciativa, ler processos em movimento, expressar-se com clareza e ser autônomo. “

Imbernón (2000) comenta a importância de nos questionarmos sobre o tipo de habilidade que estão sendo construídas, e se está de acordo com o ideal de formação.

Se pretendermos superar a desigualdade que gera o reconhecimento de determinadas habilidades e a exclusão daquelas pessoas que não tem acesso ao processamento da informação, devemos pensar sobre o tipo de habilidade que estão sendo potencializados nos contextos formativos e se com isso é facilitada a interpretação da realidade através de uma perspectiva formadora. (IMBERNÓN, 2000, p.31)

Como explica Perrenoud (1999) atribui-se a escola o papel de desenvolver a inteligência como capacidade de adaptação e as mudanças. “A abordagem por competências não rejeita nem os conteúdos, nem as disciplinas, mas sim acentua sua implementação” (PERRENOUD, 1999, p. 15). Sendo assim, afirma que as práticas didáticas observadas, permitem que a maioria dos alunos extraiam da “forma e do conteúdo das instruções recebidas índices suficientes para saber o que fazer, ou seja parecem competentes” (PERRENOUD, 1999, p. 32). O autor permanece afirmando que os educandos são competentes de fato, na medida que essa competência está limitada a situações estereotipadas de exercícios e avaliações. Ele indica que um ensino mais exigente, permite o avanço e a superação deste estágio, por exemplo, quando em um problema matemático de subtração, pode-se admitir uma adição ou vice-versa.

Concordando com isso, Cruz (2001) traz em questão a prática tradicional como sendo pouco eficaz e não atendendo às necessidades da sociedade, devido aos conteúdos descontextualizados perante aos avanços e transformações:

A prática tradicional de centrar o processo escolar na transmissão de “conteúdos”, ainda fortemente presente na cultura docente, não satisfaz as necessidades e demandas da sociedade. Muitos dos conteúdos estão em grande parte, esvaziados de sentidos, desvinculados da realidade e, por serem naturalizados e estruturados de forma rígida, tornam-se ultrapassados, frente aos constantes avanços das ciências. (CRUZ, 2001, p. 15)

Nesse sentido, Perrenoud (1999) identifica que quando o programa não possui um contexto, e entrega aos professores essa responsabilidade, pode gerar dois problemas:

Os professores adeptos da idéia de competência assumem tremendas responsabilidades na escolha das práticas sociais de referência e investem nelas sua própria visão de sociedade, cultura e ação, ainda mais á medida que transmitem conhecimentos. Os professores que não se interessam por essa abordagem, que não desejam nem podem fazer esse trabalho de transposição a partir das praticas sociais, irão desprezá-las e ficarão limitados a competências disciplinares consagradas. Elas investirão, por outro lado, o essencial de sua energia na transmissão de conhecimentos teóricos e métodos. (PERRENOUD, 1999, p. 39)

Caminhando com esse pensamento ele esclarece: “o trabalho escolar tradicional estimula a mera apresentação de resultados, enquanto a abordagem por competências torna visíveis os processos, os ritmos e os modos de pensar e agir”. (PERRENOUD, 1999, p. 69)

Quando se refere aos conteúdos e currículos escolares, Ramos (2006) explica que o currículo sustentado pela pedagogia da competência requer uma critica à fragmentação dos conteúdos, resgatando a importância da globalização, integração e interdisciplinariedade.

As questões curriculares fundamentais sustentadas pela pedagogia das competências são a critica à compartimentação disciplinar do conhecimento e a defesa de um currículo que ressalte a experiência concreta dos sujeitos como situações significativas de aprendizagem. Resgata-se com isso, a importância de alguns princípios curriculares tais como: globalização, integração, interdisciplinariedade. (RAMOS, 2006, p.260)

Ropé e Tanguy (1997) consideram fundamental redefinir os conteúdos com o principio da competência, percebendo a necessidade de atribuir sentido a aprendizagem:

A redefinição dos conteúdos de ensino com base nas noções de objetivos e competências é justificada pela necessidade de produzir as condições de atribuição de sentido aos saberes escolares e mostraremos que, paradoxalmente, certas formas de sua execução fazem-na parecer uma racionalização de tipo instrumental criando obstáculo a essa produção de sentido. (ROPÉ ;TANGUY, 1997, p. 30)

A proposta de um ensino baseado na construção de competências ou uma pedagogia das competências e a sua implantação de fato, são importantes metas para a formação do sujeito. Perrenoud (1999) apresenta duas propostas que segundo ele chama-se “otimismo beato e negativismo de principio”. No primeiro afirma que o avanço do sistema educacional com os princípios do desenvolvimento de competências é uma hipótese importante, porque é uma forma de dar sentido à idéia de escola. Quando se reporta ao “negativismo de principio”, percebe que esse avanço é difícil na medida em que exige transformações de práticas, programas, currículos, conteúdos, avaliação e no papel do professor e do aluno. Isso demanda a passividade de uns em manter o sistema antigo, ou a reação ativa por parte dos interessados.

Ramos (2006) assume que a redefinição do papel da escola, como integrador social, “reveste-se para o desenvolvimento da personalidade integral dos sujeitos, ou para o investimento em sua subjetividade, em benefício das estratégias de sobrevivência diante da instabilidade social, política e econômica” (RAMOS, 2006, p. 256). Verifica que mesmo antes da tentativa de se chegar a uma hegemonia na noção de competências, movimentos educacionais partiram da idéia de atividade, como oposição à passividade, como “um principio que rege uma escola ativa, na qual os alunos entram em contato com a herança da sociedade em que vivem e aprendem por meio da participação em experiências de trabalho e da vida cotidiana” (RAMOS, 2006, p.267). Dessa maneira, assume que a educação básica teria o compromisso com as oportunidades para que os alunos possam se confrontar, reconstruindo a realidade, visando seus objetivos e o alcance de suas competências:

A educação básica, então, não teria mais o compromisso com a transmissão de conhecimentos científicos socialmente construídos e universalmente aceitos, mas com a geração de oportunidade para que os alunos possam se defrontar com eles, e a partir deles, localizar-se diante de uma realidade objetiva, reconstruindo-os subjetivamente em benefício de seu projeto e com o traço de sua personalidade, a serviço de suas competências. (RAMOS, 2006, p. 279-280)

Por fim, a autora indica que a noção de competência não se limita apenas à escola assumir o compromisso com um desenvolvimento de competências para a atuação autônoma e responsável na vida ativa, mas vai além quando essa noção vem associada às atividades: econômica, social, política e cultural.

Portanto, reunindo todos os conceitos apresentados, entendemos que a noção de competência varia conforme os interesses e necessidades da sociedade, admitindo uma idéia de constante exercício para agir e atuar na mesma. Baseia-se em mecanismos de apreensão da realidade existente, permitindo que o sujeito construa um pensamento contra a passividade e o conformismo. A reunião de saberes interiorizados nas experiências também é uma marca da competência, ou seja, ela abrange saberes, atitudes e valores que estão relacionados com a experiência adquirida com os conhecimentos. Além disso, ser competente significa agir de maneira eficaz em uma determinada situação. Ela é construída quando são confrontados os obstáculos na resolução de problemas.

Assim, adotar a pedagogia das competências ou uma prática para a construção de competências pelos indivíduos, significa assumir o real valor e o papel da escola na formação dos sujeitos. Dessa forma, é importante questionar: “que tipo de pessoas queremos formar com determinadas competências ou habilidades?”, pois de acordo com a resposta coerente com essa pedagogia, a direção do processo pedagógico é apresentada e assim, desenvolve-se a criticidade e atitude dos sujeitos diante da realidade, proporcionando à instituição escolar resultados positivos e satisfatórios.

### **3.2- O que é a Prova Brasil**

A Prova Brasil é um tipo de avaliação em larga escala que visa avaliar competências e habilidades dos educandos. De acordo com o banco de dados do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), a Prova Brasil avalia as habilidades de Língua Portuguesa e Matemática, dos alunos da 4<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries de escolas públicas, localizadas na zona urbana. A prova fornece as médias de desempenho para o Brasil, regiões e unidades da Federação, para cada um dos municípios e escolas participantes, sendo construída metodologicamente para avaliar a qualidade dos sistemas de ensino. Essa qualidade é analisada a partir do desempenho e competência dos alunos, que a

partir dos resultados visa auxiliar no desenvolvimento e implementação de políticas públicas educacionais.

Essa avaliação é importante para o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), pois esse indicador utiliza além das taxas de aprovação (por meio do Censo Escolar) os resultados da Prova Brasil. O IDEB é um instrumento que serve para acompanhar as metas de qualidade do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), para a educação básica. A escala do IDEB vai de 0 a 10. Atualmente, o sistema educacional brasileiro apresenta um Índice da Educação Básica de 3,8 para a primeira fase do ensino fundamental. Algumas redes estão acima desse valor e outras, abaixo. A meta brasileira é que todas as redes deverão melhorar os seus indicadores, porque o Plano de Desenvolvimento da Educação estabelece que em 2022 esse índice no Brasil seja 6, média que corresponde a um sistema educacional de qualidade, comparável a dos países desenvolvidos.

Os objetivos da Prova Brasil estão descritos abaixo:

- Oferecer subsídios para a reformulação e monitoramento de políticas públicas ajustadas às necessidades identificadas;
- Identificar os problemas e diferenças regionais do ensino;
- Produzir informações de aspectos socioeconômicos, cultural e escolar que podem influenciar o desempenho dos alunos;
- Oferecer a comunidade escolar e à sociedade informações sobre o processo de ensino-aprendizagem e;
- Desenvolver a competência técnica e científica na área de avaliação educacional, proporcionando uma comunicação entre as instituições educacionais de ensino e pesquisa.

### **3.3- A elaboração da Prova**

Segundo o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) a avaliação é elaborada com base em propostas curriculares de alguns estados e municípios e também nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's). Assim, o MEC (Ministério da Educação e Cultura) de posse desse material, construiu uma matriz de referência que não engloba todo o currículo escolar, mas as

habilidades e competências que precisam ser aferidas. Cada uma é caracterizada por um descritor. Na prova de Matemática, as habilidades avaliadas são as que correspondem à resolução de problemas em quatro temas: espaço e forma, números e operações, grandezas e medidas e tratamento da informação. A habilidade avaliada em Língua Portuguesa é a leitura, analisando se o aluno tem a capacidade de realizar uma leitura crítica.

De acordo o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) para as duas disciplinas presentes na Prova Brasil, foram compostas escalas que indicam as competências a serem atingidas pelos educandos. No caso da disciplina de Língua Portuguesa (alvo deste trabalho) dentre as habilidades presente na escala, o educando deverá localizar informações implícitas e explícitas no texto, seus sentidos, de forma que haja uma compreensão e interpretação eficaz de narrativas curtas, longas e complexas. As escalas de Língua Portuguesa na Prova Brasil variam de menor que 125 a 300 pontos. O que diferencia uma maior ou menor pontuação nas escalas da Prova Brasil é justamente a habilidade/competência que o aluno domina (ou o que deveria dominar) no nível adequado do ensino. O esperado para uma educação de qualidade, é que os alunos atinjam a escala máxima, ou seja, que todos os educandos tenham o conhecimento indicado para a sua série, aprendendo pelo menos o básico. Porém, isto não ocorre, pois muitas vezes, nem o nível básico é alcançado em determinadas escolas.

Portanto, as escalas possibilitam compreender as competências que se espera para alunos brasileiros, o que permite que os estudiosos no assunto e profissionais da educação tenham acesso a informações relevantes para contribuir na melhoria da educação. Os dados da Prova Brasil pretendem ser um diagnóstico para a construção da qualidade educacional, auxiliando a gestão dos municípios. De posse dos resultados alcançados pela escola, o que se espera é que os órgãos responsáveis pela mesma analisem os erros e o que pode ser melhorado dentro do processo educativo. Assim, voltamos mais uma vez a tríade da avaliação: diagnosticar, tomar uma decisão e melhorar o processo.

### **3.4- A importância da divulgação dos resultados**

A Prova Brasil que é uma avaliação padronizada, como admite o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), permite aos administradores, gestores, professores, diretores de escolas e alunos o acesso

ao resultado, buscando a melhoria de sua instituição de ensino. Primeiro fornece os resultados para cada uma da escola participante. Dessa forma, professores e diretores verificam nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, as habilidades e competências que já foram desenvolvidas e quais ainda necessitam ser trabalhadas pelos alunos. Essa é uma forma dos educadores refletirem à sua prática e buscar alternativas que facilitem o processo ensino-aprendizagem.

A exposição dos dados das escolas das redes permite que os gestores municipais e estaduais, tenham uma visão de todas as unidades de ensino que estão por sua administração. Os problemas de aprendizagem, por exemplo, podem ser apontados como a falha na qualificação dos professores. Assim, o gestor municipal ou estadual terá como uma das estratégias para a melhoria do ensino, o foco na capacitação continuada dos mesmos.

Como apresenta o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) a Prova também fornece a distribuição percentual de alunos nos níveis da escola. São indicadores do grau de equidade das redes e de cada estabelecimento de ensino, permitindo que se verifique o nível de aprendizagem dos alunos, se os brasileiros possuem um desempenho desigual, qual é a proporção dos alunos de cada uma das escolas e das redes de ensino que apresenta um desempenho igual ou superior a média nacional.

Os resultados do desempenho possibilitam que toda a comunidade escolar, tenha acesso a informações das diferentes redes de ensino, e das distintas condições de educação e desigualdades educacionais que possam existir no país.

#### **4- LÍNGUA PORTUGUESA NA ESCOLA: O PROCESSO DE LEITURA E ESCRITA**

Neste capítulo será realizada uma abordagem sobre o processo de leitura e escrita, sendo que para isso, foi levado em consideração alguns aspectos referentes à linguagem e a importância da leitura na formação do sujeito, necessária para o desenvolvimento crítico. Além disso, idéias sobre a formação de leitores e o papel do educador como mediador desse processo de aprendizagem, se fazem presente neste capítulo.

##### **4.1- Algumas questões de linguagem**

A aquisição da leitura e escrita proporciona ao ser humano o poder de se comunicar e ter acesso às informações do mundo à sua volta, contribuindo na construção de idéias e conhecimentos. Nas escolas, sabemos que o desempenho dos alunos em Língua Portuguesa, ainda é insuficiente principalmente no ensino público, ou seja, há uma enorme dificuldade na aquisição e aprendizagem da leitura e escrita. Segundo o Parâmetro Curricular Nacional de Língua Portuguesa, no Ensino Fundamental, este é o principal eixo de discussão no que se refere ao fracasso escolar, pois nota-se que os altos índices de repetência estão ligados aos insucessos no ato de ler e escrever. Na primeira série a dificuldade está em alfabetizar, na quinta série, está em não conseguir manter o uso da linguagem de uma maneira eficaz, para que os alunos possam progredir pelo menos, até o final da oitava série. Registram-se assim, inúmeros casos de “analfabetos funcionais”, ou seja, alunos que são alfabetizados (dominam o código), mas não conseguem entender o que lêem. Sobre essas dificuldades Geraldi (1999) comenta:

No inventário das deficiências que podem ser apontadas como resultados do que já habituamos de chamar de “crise do sistema educacional brasileiro”, ocupa lugar privilegiado o baixo nível de desempenho lingüístico demonstrado por estudantes na utilização da língua, quer na modalidade oral, quer na modalidade escrita. (GERALDI,1999, p.39)

A educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para o desenvolvimento de competências no uso eficaz da linguagem, e cabe a escola, juntamente com a figura do professor, responsabilizar-se por essa função. Nesse sentido, considerando a instituição escolar como principal responsável em garantir a todos os seus alunos os saberes necessários para ser cidadão, o que é um direito a todos, o PCN (Parâmetro Curricular Nacional) de Língua Portuguesa aborda:



Essa responsabilidade é tanto maior quanto menor for o grau de letramento das comunidades em que vivem os alunos. Considerando os diferentes níveis de conhecimento prévio, cabe à escola promover a sua ampliação de forma que, progressivamente, durante os oito anos do ensino fundamental, cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações. (BRASIL, 1997, p. 23)

De acordo com este Parâmetro, o valor dos usos da linguagem é determinado historicamente segundo as demandas sociais de cada momento, ou seja, os níveis de leitura e escrita avançam conforme as demandas sociais da atualidade, tornando-se a cada dia, uma exigência crescente.

Para a escola, como espaço institucional de acesso ao conhecimento, a necessidade de atender a essa demanda, implica uma revisão substantiva das práticas de ensino que tratam a língua como algo sem vida e os textos como conjunto de regras a serem aprendidas, bem como a constituição de práticas que possibilitem ao aluno aprender linguagem a partir da diversidade de textos que circulam socialmente. (BRASIL, 1997, p. 30)

Então, para que a escola possa proporcionar ao educando um ensino de qualidade em Língua Portuguesa, cabe a mesma, ter uma visão clara e objetiva sobre o conceito de língua e linguagem. O Parâmetro Curricular Nacional esclarece que a língua é um sistema de signos construídos histórico e socialmente. Aprendê-la não significa conhecer apenas as palavras, mas seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do meio social interpretam a realidade.

Quando se pensa e se fala sobre a linguagem, realiza-se uma atividade de natureza reflexiva, uma atividade de análise lingüística. Essa reflexão é fundamental para a expansão da capacidade de produzir e interpretar textos. É uma entre as muitas ações que alguém considerado letrado é capaz de realizar com a língua. (BRASIL, 1997, p.38)

Percebemos então, que para o Parâmetro Curricular Nacional de Língua Portuguesa o indivíduo considerado letrado, necessita dentre outras competências, produzir e interpretar textos através da língua. Continuando com o PCN :

Se o objetivo principal do trabalho de análise e reflexão sobre a língua é imprimir maior qualidade ao uso da linguagem, as situações didáticas devem, principalmente nos primeiros ciclos, centrar-se na atividade epilingüística, na reflexão sobre a língua em situações de produção e interpretação, como caminho para tomar consciência e aprimorar o controle sobre a própria produção lingüística. E, a partir daí, introduzir progressivamente os elementos para uma análise de natureza metalingüística. O lugar natural, na sala de aula, para esse tipo de prática parece ser a reflexão compartilhada sobre textos reais. (BRASIL, 1997, p.39)

Assim, o foco no ensino, principalmente nas séries iniciais, está centrado na reflexão sobre a língua, no que se refere à produção e interpretação, e aos poucos com o domínio da produção lingüística estabelecido, o professor deve dar seguimento nas aulas com uma análise mais voltada para a descrição de elementos lingüísticos, “a regularidade de aspectos da língua, sistematização e a classificação de suas características específicas”. (BRASIL, 1997, p.39)

Geraldi (1999) concebe a linguagem como: expressão do pensamento, instrumento de comunicação e uma forma de interação. Por isso para ele, estudar a língua é buscar a verificação de compromissos que se estabelecem por meio da fala e as condições que deve ser preenchida por um falante para falar de certa forma em uma situação de interação. Deste modo no ensino da língua, é mais importante estudar as relações que se constituem entre os sujeitos e no momento em que falam, do que estabelecer classificações e denominar tipos de sentenças.

Segundo o autor, no que se refere ao falar, cabe ao professor oportunizar momentos e vivências na sua prática de ensino em que demandem atividades que haja “domínio de outra forma de falar”, sem que isso signifique algum tipo de preconceito na maneira de falar na família e no grupo social. O Parâmetro Curricular Nacional de Língua Portuguesa indica de maneira clara as variedades lingüísticas presentes no Brasil:

A Língua Portuguesa, no Brasil, possui muitas variedades dialetais. Identificam-se geográfica e socialmente as pessoas pela forma como falam. Mas há muitos preconceitos decorrentes do valor social relativo que é atribuído aos diferentes modos de falar: é muito comum se considerarem as variedades lingüísticas de menor prestígio como inferiores ou erradas. (BRASIL, 1997, p. 31)

É fundamental que a escola conscientize os alunos sobre as variedades lingüísticas existentes, bem como seus usos. Sobre os preconceitos lingüísticos existentes na sociedade, o Parâmetro Curricular Nacional de Língua Portuguesa, assegura que isso deve ser encarado na escola como respeito às diferenças. No ensino da língua, a escola deve se livrar de mitos como: existe uma forma única e correta de se falar, e que a “escrita é o espelho da fala”, e dessa forma se conserte o aluno para que ele não venha falar e escrever errado. Dento do ambiente escolar, é importante perceber e respeitar a cultura do aluno, pois o que se deve considerar são os diferentes modos de se falar, adequando-as de acordo com cada situação

comunicativa, ou seja, “a questão não é de correção da forma, mas de sua adequação às circunstâncias de uso, ou seja, de utilização eficaz da linguagem: falar bem é falar adequadamente, é produzir o efeito pretendido.” (BRASIL, 1997, p. 32)

Neste caso, a escola deve criar momentos de atividades como: entrevistas, seminários, debates, dialogo com autoridades, dramatizações, propondo situações didáticas que utilizem essas diferentes linguagens, para que haja uma aprendizagem eficaz, principalmente das maneiras mais formais de se falar.

As instituições sociais fazem diferentes usos da linguagem oral: um cientista, um político, um professor, um religioso, um feirante, um repórter, um radialista, enfim, todos aqueles que tomam a palavra para falar em voz alta, utilizam diferentes registros em razão das também diferentes instâncias nas quais essa prática se realiza. A própria condição de aluno exige o domínio de determinados usos da linguagem oral. (BRASIL, 1997, p. 32)

#### **4.2 A finalidade da leitura na formação do sujeito**

No que se refere à leitura, Martins (1994, p.25) aponta que: “a leitura seria a ponte para o processo educacional eficiente, proporcionando a formação integral do individuo”. Nesse sentido, a leitura abrange a formação do educando no seu aspecto global: “Se o conceito de leitura está geralmente restrito à decifração da escrita, sua aprendizagem, no entanto, liga-se por tradição ao processo de formação global do individuo, à sua capacitação para o convívio e atuações social, política, econômica e cultural” (MARTINS, 1994, p. 22). Essa autora, então, entende que o ato de ler é uma decodificação de palavras, mas que a aprendizagem da leitura vai além, proporcionando à vida em sociedade, e a sua construção política, econômica e cultural.

Segundo a mesma, “decodificar sem compreender é inútil, compreender sem decodificar, impossível” (MARTINS, 1994, p. 32), ou seja, apenas decifrar as palavras sem fazer uso da interpretação de um texto, não é algo satisfatório, até porque não se constrói argumentos e opiniões que permitam a criticidade do mesmo. O contrário também é impossível, porque ninguém consegue compreender o significado de um texto sem entender as palavras que dão sentido a mesma.

Sobre o ato de ler, Brandão (1997, p. 17) esclarece: “O ato de ler é um processo abrangente e complexo; é um processo de compreensão, de inteleccção do mundo que envolve uma característica essencial e singular ao homem: a sua capacidade simbólica e de interação com o outro pela mediação da palavra”. Sendo

assim, a leitura é um meio pelo qual o ser humano significa e interpreta os fatos e constrói a capacidade de se relacionar com o outro, promovendo espaços de trocas por intermédio da palavra.

A leitura como exercício da cidadania, exige um leitor privilegiado, de aguçada criticidade, que num momento cooperativo, mobilizando seus conhecimentos prévios (lingüísticos, textuais e de mundo), seja capaz de preencher os vazios do texto, que não se limite a busca das intenções do autor, mas construa a significação global do texto percorrendo as pistas, as indicações nele colocadas [...] Cabe a escola o desafio da formação desse leitor. (BRANDÃO, 1997, p.22)

De acordo com Freire (1982), a importância do ato de ler implica em percepção crítica, interpretação e re-escrita do lido. Segundo ele: “A compreensão do texto a ser alcançada pela leitura crítica implica a percepção das relações entre texto e o contexto”. (FREIRE, 1982, p.12) Assim, é importante que a leitura assuma um papel de formar cidadãos críticos e conscientes da realidade em que vivem, ou seja, o educador atuante e consciente do seu papel social e político necessita explorar o senso crítico dos educandos, exercitando com eles a construção de argumentos, compreendendo o que há implícitos nos textos, opinando diante dos fatos, sendo um agente ativo no seu processo histórico.

Sobre isso Freire (1996, p.26) comenta: “o educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão”. Desse modo “nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo” (FREIRE, 1996, p.26). Dialogando com isso, Brandão (1997) aponta:

A leitura como atividade de linguagem é uma prática social de alcance político. Ao promover a interação entre os indivíduos, a leitura compreendida não só como leitura da palavra, mas também como uma leitura do mundo, deve ser atividade constitutiva do sujeito de sujeitos capazes de inteligir o mundo e nele atuar como cidadãos. (BRANDÃO, 1997, p.22)

Freire (1982, p. 47) comenta que é preciso que a alfabetização e a pós-alfabetização, “contribuam para que o povo, tomando mais e mais a sua História nas mãos, ser refaça na feitura da História. Fazer história é estar presente nela e não simplesmente estar representado”. E continua: “Quanto mais consciente faça a sua

história, tanto mais o povo perceberá, com lucidez, as dificuldades que tem a enfrentar, no domínio econômico, social e cultural, no processo permanente da sua libertação.” (FREIRE, 1982, p. 47). Deste modo, deixa evidente a importância da leitura na formação do cidadão crítico, participativo e sujeito do seu processo histórico.

De acordo com Martins (1994) a leitura vai além do texto, sendo que o leitor assume um papel atuante, deixando de ser um simples decodificador ou receptor passivo. O contexto geral em que ele atua e as pessoas de sua convivência influenciam no desempenho da leitura. Segundo ela “dar sentido a um texto implica sempre levar em conta a situação desse texto e de seu leitor”, isso indica que os aspectos histórico-sociais, exercem uma influência na leitura do indivíduo. Sobre a aprendizagem da leitura explica:

Aprender a ler significa também aprender a ler o mundo, dar sentido a ele e a nós próprios [...] A função do educador não seria precisamente a de ensinar a ler, mas a de criar condições para o educando realizar a sua própria aprendizagem, conforme seus próprios interesses e necessidades, fantasias segundo as dúvidas e exigências que a realidade lhe apresenta. (MARTINS, 1994, p. 34)

Martins (1996) novamente enfatiza que o educador necessita, na sua prática em sala de aula, buscar desenvolver as potencialidades nos alunos no ato da leitura:

Poderá realizar um trabalho que possibilite, no acontecer da leitura e a partir da verbalização das impressões, criar condições para que o aluno possa desenvolver sua sensibilidade para perceber e desvelar o mundo dos textos em sua diversidade e pluralidade. (MARTINS, 1996, p.79)

No ensino de Língua Portuguesa o educador deve criar condições de leitura, dialogando com o leitor sobre o seu entendimento, sua opinião diante o texto, seus sentidos. Não deve apenas proporcionar o acesso aos livros, mas facilitar a compreensão do mesmo. Segundo Geraldi (1999) coerentes com a concepção de linguagem assumida, professores e alunos nas aulas de língua portuguesa, tornam-se interlocutores que falam, escrevem, lêem e analisam fatos lingüísticos. Ler significa um processo de diálogo entre leitor, texto, autor, ou seja, “o aluno/leitor não é passivo, mas o agente que busca significações”. (GERALDI, 1999, p.107)

Sobre a formação do leitor crítico, Brandão (1997, p.21) comenta que ser um leitor crítico significa não apenas decifrar sinais, um decodificador de palavras. A palavra, para ele é signo e não sinal. Busca uma compreensão do texto, dialogando

com ele, recriando sentidos implícitos nele, fazendo inferências, estabelecendo relações e mobilizando seus conhecimentos para dar coerência às possibilidades significativas do texto. O leitor crítico é cooperativo, na medida em que, deve ser capaz de construir o universo textual a partir das indicações que lhe são fornecidas. É também sujeito do processo de ler e não objeto, receptor de informações.

### **4.3 - Formação de leitores e o papel do professor**

Na formação de “bons leitores” o Parâmetro Curricular Nacional de Língua Portuguesa aborda que “não se formam bons leitores oferecendo materiais de leitura empobrecidos, justamente no momento em que as crianças são iniciadas no mundo da escrita. As pessoas aprendem a gostar de ler quando, de alguma forma, a qualidade de sua vida melhora com a leitura” (BRASIL, 1997, p.36). Desse modo, está claro nesse Parâmetro, que é importante levar em consideração a realidade do educando, seus gostos e suas necessidades, pois a aprendizagem acontece de maneira eficaz no momento em que este aluno vê significados e sentidos nessa leitura. Além desse aspecto, é notória a preocupação com os textos que são oferecidos para os alunos, que muitas vezes são pobres, descontextualizados, e não levam o educando a pensar criticamente.

Esse problema muitas vezes pode ser encontrado em livros didáticos. A escolha desse material deve acontecer de maneira muito cautelosa, pois contribui para as consideráveis dificuldades, presentes e futuras que o aluno pode se deparar. Concordando com isso, Martins (1996) diz que por não se ver lendo, a escolha que o professor faz do livro didático de Português não está voltado para a qualidade dos textos, mas na quantidade dos conteúdos gramaticais. A leitura desses textos fica restrita a interpretação do autor do texto. Assim a leitura e escrita que deveria ser um processo de construção de conhecimento, perdem seu significado quando não se atribui sentido ao que lê e ao que se escreve. Martins (1996, p.79) ainda aponta: “o professor é aquele que indica leituras guiando-se não só pela idade e capacidade intelectual do aluno, mas pela sensibilidade de leitor. Indica textos sem significados para seu aluno.”

Por conta disso Brandão (1997, p.65) indica que “a falta de motivação pela leitura está diretamente ligada ao processo de descontextualização que sofrem os textos nos livros didáticos.” Portanto o gosto e o prazer pela leitura podem ser comprometidos através dessa falta de ligação com a vida e as necessidades do

educando, pois o afasta da sua realidade e de seus objetivos. Se na escola o educando encontra essa desarmonia entre as leituras da escola e sua vida, fora do ambiente escolar se depara com inúmeros textos e outras linguagens mais atraentes:

Enquanto se vale de estratégias de ensino que privilegiam apenas o exercício motor, a mecanização, a repetição, a monotonia, em seu ambiente extra-escolar o aluno é bombardeado por uma série de outras linguagens, pertencentes a variados universos simbólicos e mediadoras de sua interação com o meio histórico-social. Elas deveriam ser levadas em conta pelos professores na preparação de suas aulas e serem aproveitadas de forma a propiciar um maior envolvimento e uma maior integração da vivência do aluno aos conteúdos estudados, diminuindo dessa forma, a distância entre a escola e a realidade discente. (BRANDÃO, 1997, p.113)

Sabemos que para a formação do leitor crítico é fundamental a construção do hábito da leitura, em sala de aula, pois enriquece a aprendizagem do aluno, proporcionando progressivos avanços no ato de ler e escrever. De acordo com o Parâmetro Curricular Nacional de Língua Portuguesa, para se criar um hábito de leitura é importante a leitura de livros na classe, na biblioteca e empréstimo de livros para leitura em casa; socialização das experiências de leitura; rastreamento da obra de escritores preferidos; formação de critérios para selecionar a leitura e desenvolvimento de padrões de gosto pessoal. Nesse sentido fica notória a preocupação desse Parâmetro com o acesso aos livros nas escolas, principalmente quando se fazem referência ao uso de acervos e bibliotecas para o desenvolvimento de uma prática de leitura, presentes nos blocos de conteúdos.

Quando se trata da realidade educacional das escolas públicas, percebemos nela a ausência de bibliotecas ou estruturas que favoreçam o acesso a livros dos mais variados estilos e autores. Faltam livros, materiais e recursos. Como o educador pode desenvolver uma prática de leitura junto com seus alunos, quando faltam materiais necessários para o mesmo? Sabemos que o PCN (Parâmetro Curricular Nacional) foi escrito para auxiliar os professores no desempenho do seu trabalho em sala, mas temos que ter a consciência que os órgãos públicos também devem estar engajados na qualidade da educação, fornecendo recursos necessários para a execução do mesmo.

Percebemos as dificuldades encontradas pelos educadores para atuarem com qualidade em sala de aula, porém não devemos deixar de sinalizar o seu papel

de orientador na construção e formação de cidadãos críticos. Então, mesmo diante dessas adversidades e complexidades, como o educador pode formar leitores críticos através da sua prática? Será que a escola prepara de fato seus alunos para essa competência? Freire (1996, p.39) esclarece “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.”

E assim procurando entender sobre as práticas de leitura e escrita existentes, Martins (1994, p.23) opina que “muitos educadores não conseguiram superar a prática formalista e mecânica, enquanto para a maioria dos educandos aprender a ler se resume à decoreba de signos lingüísticos.” Segundo ela, prevalece a “pedagogia do sacrifício”, onde aprende porque se precisa aprender, sem questionar o porquê, como e o para quê, impossibilitando a compreensão da verdadeira função e o sentido real do ato de ler, o seu papel na vida do cidadão e da sociedade.

Refletindo sobre isso, percebemos que na maioria das escolas, ainda está presente essa forma de ensinar, onde os educandos são treinados apenas para responder questões de interpretação pouco elaboradas, e que não provocam sua criticidade, além do uso excessivo das regras gramaticais. Sobre isso Martins (1996) relata que a concepção da escola atrasada, considera que para aprender a ler e escrever, basta copiar e decorar regras gramaticais, e para criar o hábito da leitura seria suficiente ler livros fáceis, e provar que leu através de atividades de controle da mesma. Com essas atividades onde há o predomínio do controle da leitura, muito alunos perdem o interesse com as leituras da escola e como diz Martins (1994) demonstram preferência em leituras bem diferentes das impostas nas salas de aula, sem cobranças na maioria das vezes, através de fichas de leituras.

Os paradidáticos, muitas vezes usados para atrair o interesse dos alunos pela leitura, perdem a sua principal função quando são dirigidas atividades que se resumem em resolução ou identificação de fatos, personagens, enredo, para assim forçar o aluno a ler e “pegar” quem deixou de realizar a leitura. Concordando com isso Martins (1996) indica que essa leitura não provoca o surgimento de outras leituras. O professor muitas vezes, não prioriza a oportunidade de verbalizar as opiniões, agindo como quem mede a memória dos fatos, personagens, nomes, sem com isso instigar seu educando no exercício constante de emitir interpretações sobre a história lida. Brandão (1997) está de acordo com essa idéia quando diz:



Ler história, no 1º grau, se reduz a adestrar-se na decodificação do código, a perceber seqüências, ações, espaços, em suma, a extrair do texto apenas elementos de sua camada superficial e informativa [...] A escola deveria desde as séries iniciais, encarar a leitura como atividade produtiva no sentido mais amplo. (BRANDÃO,1997, p.25-26)

Com isso, entendemos a importância desde as séries iniciais do ensino fundamental, do educador ir além da decodificação das palavras e informações básicas e superficiais apresentadas durante um texto, mas entender que na prática do real significado de leitura é necessário ir além das simples informações, buscando explorar no educando essa capacidade crítica que tanto se fala e almeja. Dessa forma a leitura terá mais sentido, mais significado, e o aluno alcançará avanços nas séries posteriores. Nesse sentido Brandão (1997) questiona:

Se já nas séries iniciais o professor não realiza um trabalho efetivo de leitura, visando desenvolver no educando um grau crescente de compreensão de seu mundo e de ampliação de seus horizontes, através da atividade lingüística (pelo contrario, prende-se a comportamentos, que além de não explorarem sua capacidade cognitiva, também o conduzem a uma postura apática) o que esperar desses alunos nas séries subseqüentes? (BRANDÃO, 1997, p.111-112)

Brandão (1997) demonstra que a aprendizagem significativa do educando pode ser comprometida quando o educador não desenvolve métodos de ensino que estimule a compreensão e interpretação. Novamente insistimos na idéia que adotando uma postura apática diante da realidade e dos fatos, este aluno comprometerá o seu desenvolvimento não apenas na questão da aprendizagem escolar, mas na vida de um modo geral, pois devemos entender que o papel da instituição escolar, é contribuir na formação de cidadãos cheios de criticidade e conhecimento.

Como já foi bastante discutido neste capítulo, o método tradicional de ensino é constante nas salas de aula, e com a disciplina de Língua Portuguesa não seria diferente. Na maioria das vezes, o ensino se constrói a partir de copias da visão do autor do texto, sendo considerada como a única resposta correta, é marcado pela mecanicidade da aula em si e memorização de conteúdos. Reforçamos juntamente com Brandão (1997, p. 111) quando ele chama a atenção da escola: “agindo dessa forma, a escola, em vez de formar leitores críticos, capazes de se moverem livremente dos significados específicos para os gerais, dos significados superficiais e literais para os implícitos, forma apenas leitores acrícos”. Sobre o ato de

memorizar, sabemos que não é o caminho para se alcançar a uma aprendizagem significativa, e Freire (1996) contribui:

A nossa capacidade de aprender, de que decorre a de ensinar, sugere ou, mais do que isso, implicada a nossa habilidade de aprender a substantividade do objeto aprendido. A memorização mecânica do perfil do objeto não é aprendizado verdadeiro do objeto ou conteúdo. (FREIRE, 1996, p.69)

Segundo Brandão (1997, p.112) o fato do ensino da língua portuguesa não ter um caráter reflexivo, sem motivação e incentivo por parte do professor, “com o passar dos anos verifica-se uma predisposição do aluno em se limitar a executar atividades mecânicas em vez de optar, nas poucas oportunidades que lhe são oferecidas, por atividades que privilegiam a discussão e reflexão”. Assim, quando a escola adota outro método, encontra dificuldades dos próprios alunos em aceitarem essa nova prática, necessitando adotar uma nova postura.

De acordo com Bagno (2007) os métodos tradicionais de ensino da língua no Brasil, visam à formação de professores de português. O ensino da gramática normativa mais escrita, a preocupação com a nomenclatura, segundo o autor, nada disso serve para formar um bom usuário da língua em sua modalidade culta.

Esforça-se para que o aluno conheça de cor o nome de todas as classes de palavras, saiba identificar os termos da oração classifique as orações segundo seus tipos, decore as definições tradicionais de sujeito, objeto, verbo, conjunção, etc- nada disso, é garantia de que esse aluno se tornará um usuário competente da língua culta. (BAGNO, 2007, p.119)

E ainda, questiona: “o que pretendemos formar com nosso ensino: motoristas da língua ou mecânicos da gramática?” (BAGNO, 2007, p.120), ou seja, o autor faz um questionamento sobre o uso excessivo da gramática, comparando assim, a aprendizagem da língua com aprender a dirigir. Segundo ele para ser um bom motorista diferente do mecânico, não precisa necessariamente conhecer as especificidades de um carro, o motor, suas peças, e continua:

Nós, sim, professores temos que conhecer profundamente o hardware da língua, a mecânica do idioma, porque nós somos os instrutores, os especialistas, os técnicos. Mas não os nossos alunos. Precisamos, portanto, redirecionar nossos esforços, voltá-los para a descoberta de novas maneiras que permitam fazer de nossos alunos, bons motoristas da língua, bons usuários de seus programas. (BAGNO, 2007, p.120)

Notamos assim, que para o ensino eficaz da Língua Portuguesa nas escolas, é de fundamental importância a formação crítica do educando, principalmente utilizando a leitura como um instrumento para o crescimento social e político, permitindo o exercício constante da reflexão e interpretação dos fatos e da sua realidade. Nesse caso, a formação de professores deve ser encarada como a principal forma de converter o quadro do ensino brasileiro, já que o educador é o principal responsável pela construção dessas competências no aluno. Promovendo a qualidade na formação e capacitação de professores, é possível que a educação alcance o objetivo real de contribuir na formação de pessoas mais conscientes e responsáveis.

## 5- METODOLOGIA DA PESQUISA

A pesquisa apresenta uma abordagem bibliográfica e documental. A bibliografia é composta de textos, teses, dissertações, artigos, livros, revistas e informações webgráficas. Na execução da pesquisa foram analisados documentos do Ministério da Educação e Cultura, como a Matriz de Referência do SAEB/Prova Brasil e o Parâmetro Curricular Nacional de Língua Portuguesa, utilizado como principal norteador das ações pedagógicas realizadas pelo professor. O portal do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) através de seu banco de dados, foi uma das fontes documentais que proporcionou a busca de informações mais sólidas e precisas sobre a Prova Brasil.

Na primeira etapa da pesquisa, realizou-se um levantamento bibliográfico sobre alguns aspectos referentes à qualidade da educação, onde se optou por considerar conceitos e uma síntese histórica da avaliação, privilegiando a avaliação em larga escala. Em seguida, foram levantadas as noções de competência, segundo alguns autores estudados e informações referentes à Prova Brasil. Como o foco deste trabalho é a análise da proficiência em Língua Portuguesa, foi fundamental estudar e refletir as questões referentes à leitura e escrita, ressaltando as contribuições da escola e o papel do educador na formação dessas competências.

No segundo momento da pesquisa realizou-se uma análise dos resultados obtidos pelos educandos da 4ª série do ensino fundamental (5º ano), na Prova Brasil do ano de 2007, em Língua portuguesa. No município de Teodoro Sampaio, apenas duas escolas pertencem à rede municipal de ensino, e as quais foram analisadas: Escola Municipal Deputado Jaime Vieira Lima e Escola Municipal Deputado Gastão Pedreira. As habilidades apresentadas na Prova Brasil, serviram de parâmetro para se descobrir o que os alunos dessas escolas conseguiram alcançar e o que faltou para a concretização de determinada habilidade. Estudando cada nível presente na escala de habilidades, percebem-se os avanços e insuficiências apresentados pelos alunos para a realização das mesmas. Aspectos quantitativos aparecem na pesquisa, quando se refere à porcentagem obtida pelos alunos no levantamento de habilidades conquistadas em cada nível presente na escala.

Então, reforçamos que a escolha do município, foi realizada porque já está sendo concretizado um projeto do grupo de avaliação da FACED/UFBA, que visa à implementação de um aplicativo para um sistema de avaliação, com o fim de

proporcionar a qualidade da educação. De posse dos resultados alcançados pela escola, a gestão escolar e os responsáveis pelo processo poderão executar medidas que visem à qualidade educacional.

## **6- RESULTADOS**

Neste capítulo será realizado uma análise das habilidades e competências de Língua Portuguesa dos alunos do município de Teodoro Sampaio, na Prova Brasil do ano de 2007. Estes educandos pertencem às escolas municipais: Deputado Jaime Vieira Lima e Deputado Gastão Pedreira, e o estudo aqui apresentado demonstra o que os alunos conseguiram alcançar nas habilidades avaliadas na Prova e o que ainda precisam melhorar.

### **6.1- Análise dos dados das escolas**

Podemos dizer que a Prova Brasil se constitui basicamente em um instrumento para verificar a situação da aprendizagem dos educandos brasileiros, o que conseqüentemente abrange o sistema educacional, pois visa obter informações necessárias para promover a qualidade da educação. Por conta disso, é fundamental compreender porque muitas das crianças que realizam a prova apresentam um desempenho insuficiente ao esperado para sua série. Como a prova é padronizada e avalia competências e habilidades que deveriam ser comum a todos, para o exercício pleno da cidadania, nota-se que nem mesmo o nível básico é alcançado por esses alunos. É importante analisar também, até onde os alunos conseguiram avançar com relação às habilidades exigidas na prova, para que a gestão escolar possa organizar medidas pedagógicas necessárias para essa realidade.

No ano de 2007, as escolas municipais existentes no município de Teodoro Sampaio (Escola Municipal Deputado Jaime Vieira Lima e Escola Municipal Deputado Gastão Pedreira) participaram da Prova Brasil e demonstraram situações semelhantes com relação à aprendizagem de Língua Portuguesa. Como mostra o ANEXO A, na Escola Municipal Deputado Jaime Vieira Lima, os alunos da 4ª série do ensino fundamental (5º ano), alcançaram uma média posicionada na escala de 145,21, e a Escola Municipal Deputado Gastão Pedreira obteve uma média de 147,53 (ANEXO B). Comparando com as médias das escolas municipais brasileiras (172,35) e municipais da Bahia (161,96) notamos que as escolas do município de Teodoro Sampaio possuem uma média inferior com relação às escolas do município no Brasil e na Bahia.

Analisando com maiores detalhes a escala de Língua Portuguesa, percebemos que na Escola Municipal Deputado Jaime Vieira Lima 18,2% dos alunos alcançaram

um nível menor que 125 da escala (ANEXO A), enquanto que na Escola Municipal Deputado Gastão Pedreira esse percentual chegou a 15,8% (ANEXO B). Isso significa que esse percentual de alunos não conseguiram nem mesmo o nível mínimo exigido na escala, já que a mesma vai de 125 a 300. Nesse nível (125) o educando da 4ª série deverá analisar as informações presentes em textos curtos como contos infantis, histórias em quadrinhos e convites. De acordo com o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) as habilidades exigidas para o nível 125 serão descritas abaixo:

- Localizam informações explícitas que completam literalmente o enunciado da questão;
- Inferem informações implícitas;
- Reconhecem elementos como o personagem principal;
- Interpretam o texto com auxílio de elementos não-verbais;
- Identificam a finalidade do texto;
- Estabelecem relação de causa e conseqüência, em textos verbais e não-verbais; e
- Conhecem expressões próprias da linguagem coloquial.

Então, isso significa que os educandos que estão abaixo desse nível, não possuem a habilidade para retirar do texto informações básicas de interpretação, ou seja, não entendem a sua finalidade, não localizam elementos explícitos e implícitos, e isso se constitui em um dado preocupante para a educação brasileira, pois se ainda existem alunos que na 4ª série (5º ano) não possuem a capacidade de interpretar textos curtos, compreendendo a sua idéia principal, provavelmente essas habilidades não estão sendo desenvolvidas na escola. As deficiências apresentadas no processo de interpretação e compreensão se fazem presente na maioria das escolas, e a principal iniciativa para uma mudança deve começar na gestão escolar, e em seguida com o professor. Métodos e práticas principalmente para o ensino de Língua Portuguesa, devem percorrer a finalidade de pensar criticamente, de argumentar, inferir, e dialogar, para que assim, se alcance de fato, a cidadania plena.

Conforme o ANEXO A, na Escola Municipal Deputado Jaime Vieira Lima 36,3% dos educando alcançaram um nível de proficiência que na escala vai de 125 a 150, já a Escola Municipal Deputado Gastão Pedreira esse percentual foi de 39,5% (ANEXO B). Assim, além das habilidades já citada acima, eles:

- Localizam informações explícitas em textos narrativos mais longos, em textos poéticos, informativos e em anúncio de classificados;
- Localizam informações explícitas em situações mais complexas, por exemplo, requerendo a seleção e a comparação de dados do texto;
- Inferem o sentido de palavra em texto poético (cantiga popular);
- Inferem informações, identificando o comportamento e os traços de personalidade de uma determinada personagem a partir de texto do gênero conto de média extensão, de texto não-verbal ou expositivo curto;
- Identificam o tema de um texto expositivo longo e de um texto informativo simples;
- Identificam o conflito gerador de um conto de média extensão;
- Identificam marcas lingüísticas que evidenciam os elementos que compõem uma narrativa (conto de longa extensão);
- Interpretam textos com material gráfico diverso e com auxílio de elementos não-verbais em histórias em quadrinhos, tirinhas e poemas, identificando características e ações dos personagens.

Nesse nível o educando é testado a inferir as informações em textos mais longos, com variedade de gêneros textuais, como textos poéticos, informativos, publicitários, contos, histórias em quadrinhos e dessa forma necessita entender os sentidos que são próprios para cada gênero textual, retirando as informações que o caracteriza. Notamos que o resultado desse nível, nas duas escolas ainda é inferior a 50%, o que possivelmente mostra a insuficiência no ensino, o que reflete na aprendizagem.

Avançando junto à escala de habilidades, como mostra o ANEXO A, apenas 18,2% dos alunos da Escola Municipal Deputado Jaime Vieira Lima atingem o nível de 150 a 175 pontos, e na Escola Municipal Deputado Gastão Pedreira esse percentual é de 31,6% (ANEXO B), o que demonstra um considerável aumento no percentual desses alunos nesse nível. Na escala de 175 pontos, são incorporadas



narrativas mais complexas e novas tipologias textuais como: matéria de jornal, textos enciclopédicos, poemas longos e prosa poética, avaliando as seguintes habilidades:

- Localizam informações explícitas, a partir da reprodução das idéias de um trecho do texto;
- Inferem o sentido de uma expressão, mesmo na ausência do discurso direto;
- Inferem informações que tratam, por exemplo, de sentimentos, impressões e características pessoais das personagens, em textos verbais e não-verbais;
- Interpretam histórias em quadrinhos de maior complexidade temática, reconhecendo a ordem em que os fatos são narrados;
- Identificam a finalidade de um texto jornalístico;
- Localizam informações explícitas, identificando as diferenças entre textos da mesma tipologia (convite);
- Reconhecem elementos que compõem uma narrativa com temática e vocabulário complexos (a solução do conflito e o narrador);
- Identificam o efeito de sentido produzido pelo uso da pontuação;
- Distinguem efeitos de humor e o significado de uma palavra pouco usual;
- Identificam o emprego adequado de homônimas;
- Identificam as marcas lingüísticas que diferenciam o estilo de linguagem em textos de gêneros distintos;
- Reconhecem as relações semânticas expressas por advérbios ou locuções adverbiais e por verbos.

Para essa habilidade, o educando necessita analisar textos de teor um pouco mais complexo, localizando informações de fragmentos do texto, ou seja, deve ter uma visão global do texto lido para entender os fragmentos, localizar a partir dos elementos textuais, as características de personagens, entender que palavras semelhantes podem ter sentidos diferentes, perceber a mudança de sentido com o uso da pontuação e compreender a finalidade de cada tipologia textual trabalhada.

Com relação ao nível que vai de 175 a 200, a Escola Municipal Deputado Jaime Vieira Lima obteve 27,3% (ANEXO A) e a Escola Municipal Deputado Gastão Pedreira 10,5%, (ANEXO B) ou seja, poucos são os alunos que:

- Selecionam entre informações explícitas e implícitas as correspondentes a um personagem;
- Inferem o sentido de uma expressão metafórica e o efeito de sentido de uma onomatopéia;
- Inferem a intenção implícita na fala de personagens, identificando o desfecho do conflito, a organização temporal da narrativa e o tema de um poema;
- Distinguem o fato da opinião relativa a ele e identificam a finalidade de um texto informativo longo;
- Estabelecem relações entre partes de um texto pela identificação de substituições pronominais ou lexicais;
- Reconhecem diferenças no tratamento dado ao mesmo tema em textos distintos;
- Estabelecem relação de causa e consequência explícita entre partes e elementos em textos verbais e não-verbais de diferentes gêneros;
- Identificam os efeitos de sentido e humor decorrentes do uso dos sentidos literal e conotativo das palavras e de notações gráficas; e
- Identificam a finalidade de um texto informativo longo e de estrutura complexa, característico de publicações didáticas.

Nas competências acima citadas, o aluno necessita interpretar as informações em anedotas, fábulas, e textos com linguagem gráfica pouco usual, narrativas complexas, poéticas, informativos longos e informativo científico. Nesse nível é fundamental analisar seus sentidos no texto, localizar o tema de um poema, saber distinguir fatos de opiniões, reconhecer em textos distintos a diferença de tratamento do mesmo tema.

De acordo com os resultados da Prova Brasil, os educados das duas escolas alcançam até esse nível da escala (nível 200). Dessa forma, 100% dos alunos da Escola Municipal Deputado Jaime Vieira Lima permaneceram no nível menor que 200 (ANEXO A), enquanto que na Escola Municipal Deputado Gastão Pedreira esse percentual foi de 97,4% (ANEXO B).

## **6.2 O que a escola não alcançou**

As duas escolas analisadas não conseguiram ir além de 200 pontos da escala. Isso significa que algumas habilidades não foram atingidas pelos educandos da 4ª série (5º ano) dessas escolas. Segundo os dados do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) para alcançar o nível 225, o aluno deveria: distinguir o sentido metafórico do literal; retirar a informação principal em um texto instrucional de vocabulário complexo; localizar sua finalidade e informações; fazer inferências no sentido de expressões em textos longos como cartas e histórias em quadrinhos; estabelecer relações no uso do “porque” como conjunção causal e em locução adverbial ou conjunção comparativa.

Na escala do nível de 250, o aluno necessitaria localizar informações em paráfrases; perceber a intenção do autor em histórias em quadrinhos; estabelecer relações de causa e consequência; entender a finalidade de uma fábula (desenvolvendo a capacidade de síntese) e textos humorísticos (anedotas); estabelecer relações utilizando locução adverbial de lugar, conjunção temporal ou adverbial de negação.

No nível 275 da escala, as habilidades avaliadas foram: identificam relações com locução adverbial de lugar, advérbio de tempo, termos comparativos em narrativas longas, com temática e vocabulário complexo; diferenciam a parte principal das secundárias em textos informativos. No nível 300 da escala, a única competência descrita é identificar marcas lingüísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor do texto.

## **6.3 Descritores de acordo com a Matriz de Referência**

As questões que compõe a Prova Brasil são elaboradas a partir de Matrizes de Referências do SAEB/Prova Brasil que são fundamentados nos Parâmetros Nacionais Curriculares e em currículos propostos por Secretarias Estaduais de Educação e algumas redes municipais. Essas matrizes estão estruturadas na dimensão objeto do conhecimento e na dimensão competência. De acordo com os dados do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) abaixo estão os tópicos e descritores dos mesmos, procurando verificar as habilidades necessárias para que o aluno atinja o sucesso na realização da Prova Brasil.

A dimensão do conhecimento é estruturada da seguinte forma:

- I – Procedimentos de leitura;
- II – Implicações do suporte, do gênero e /ou do enunciador na compreensão do texto;
- III – Relação entre textos;
- IV – Coerência e coesão no processamento do texto;
- V – Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido; e
- VI – Variação lingüística.

A dimensão competência é o desdobramento de cada item acima. No primeiro tópico “Procedimentos de leitura” as habilidades são: localizar informações explícitas e inferir as implícitas em um texto. Isso exige que o leitor vá mais além ao texto, registrando o que está subentendido, lendo as entrelinhas. Essa habilidade permite que o leitor desenvolva o conhecimento de mundo, apreendendo o sentido global do texto. Nesse tópico é importante que o aluno saiba distinguir os fatos apresentados da opinião formada em textos narrativos e argumentativos. Segundo esse tópico reconhecer essa diferença contribui para que o aluno se torne mais crítico, sendo capaz de distinguir o que é um acontecimento, da interpretação que lhe é dada pelo autor do texto.

Descrição 1 – Localizar informações explícitas em um texto.

Descrição 3 - Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.

Descrição 4 – Inferir uma informação implícita em um texto.

Descrição 6 - Identificar o tema de um texto.

Descrição 11 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.

O segundo tópico da Matriz de Referência destaca as “Implicações do suporte, do gênero e/ou enunciador na compreensão do texto”. Para este tópico, o educando necessita interpretar os textos que conjuguem as linguagens: verbal e não-verbal, e obter o reconhecimento dos diferentes gêneros textuais. Assim, tanto os textos escritos, quanto as imagens proporcionam a construção de significados.

Descrição 5- Interpretar texto com o auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos etc.)

Descrição 9- Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.

O terceiro tópico “Relação entre textos” requer que o aluno assuma uma posição crítica e reflexiva com relação a textos diferentes com as mesmas idéias e/ou com diferentes textos que possuem idéias contrárias. A aquisição dessa habilidade permite que o aluno analise e compare as opiniões dos autores, de diferentes gêneros textuais como: internet, jornais, revistas, livros, textos publicitários.

Descrição 15- Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que eles foram produzidos e daquelas em que serão recebidos.

O tópico IV aborda a “Coerência e coesão no processamento do texto”. Na 4ª série é enfatizado apenas os pronomes como elementos coesivos, ou seja, que dá sentido às idéias em um texto. Assim, o educando deve compreender o texto como um conjunto em que há ligações e relações entre suas partes. Com relação aos textos narrativos, o educando necessita identificar os elementos desse gênero textual como: narrador, idéias, personagens, tempo, espaço, enredo, além de compreender as relações que entre eles no texto.

Descrição 2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.

Descrição 7 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.

Descrição 8 – Estabelecer a relação causa/conseqüência entre partes e elementos do texto.

Descrição 12 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.

No tópico V: “Relação entre recursos expressivos e efeitos de sentido”, aborda que o conhecimento de diferentes gêneros textuais proporciona ao aluno o desenvolvimento da antecipação de informações para construir significados. Para cada gênero textual é utilizado recursos que lhes são próprios na estrutura do texto. Com relação à pontuação, cada sinal pode determinar um sentido variado. Nesse aspecto, o educando necessita explorar o texto e identificar esses elementos.

Descrição 13 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.

Descrição 14 – Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.

No tópico VI: “Variação lingüística”, a questão das manifestações e possibilidades da fala é tratada de forma que o aluno perceba os valores sociais que são atribuídos as variações lingüísticas. Isso tem um papel fundamental na construção da consciência lingüística do educando, contribuindo para que ele não adquira posturas preconceituosas em relação aos usos lingüísticos que são diferentes ao seu.

Descrição 10– Identificar as marcas lingüísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

#### **6.4 - Parâmetro Curricular Nacional de Língua Portuguesa- conteúdos para a 4ª série**

Percebemos então, que há concordância entre a Matriz de Referência do SAEB/Prova Brasil com o PCN (Parâmetro Curricular Nacional) de Língua Portuguesa quando este delinea alguns objetivos para uma prática educativa que garanta aos alunos a capacidade de: compreender o sentido nas mensagens orais e escritas de que é destinatário direto ou indireto, desenvolvendo sensibilidade para reconhecer a intencionalidade implícita e conteúdos discriminatórios ou persuasivos, especialmente nas mensagens veiculadas pelos meios de comunicação; ler autonomamente diferentes gêneros textuais; utilizar a linguagem para expressar sentimentos, experiências e idéias, acolhendo, interpretando e considerando os das outras pessoas e respeitando os diferentes modos de falar. Assim, espera-se que os alunos consigam utilizar autonomamente estratégias de leitura como decifrar, antecipar, inferir e verificar.

O Parâmetro estabelece alguns valores, normas e atitudes para que os alunos desenvolvam com o auxílio do professor. Dessa forma, coincide com as habilidades apresentadas na Prova Brasil como, por exemplo: interesse para ouvir e manifestar sentimentos, opiniões e idéias e apresentar uma atitude crítica diante de textos. Os conteúdos explanados no PCN estão em total consonância com o que são aplicados na prova, pois visam trabalhar: gêneros adequados para desenvolver a linguagem oral e escrita. São eles: os contos, mitos, lendas; poemas, quadrinhas, parlendas, piadas; saudações, instruções, relatos; entrevistas, debates, notícias,

anúncios; seminários, palestras; cartas, bilhetes, cartões, convites, textos com jornais e revistas; fábulas, textos de enciclopédia.

Verificamos então, que a Prova Brasil está em total sintonia com esse Parâmetro e cabe aos professores realizarem um trabalho didático eficaz com esses conteúdos em sala de aula, para assegurar o acesso às diferentes e variadas leituras, desenvolvendo competências e habilidades que lhe sirvam para toda a vida, como cidadão.

Quando o Parâmetro Curricular Nacional de Língua Portuguesa se refere aos conteúdos que são fundamentais para que os alunos atinjam os objetivos propostos, destaca que é primordial na prática da leitura exista a “atribuição de sentido, coordenando texto e contexto” (BRASIL,1997, p.130), onde se subdivide em: “utilização de indicadores para fazer antecipações e inferências em relação ao conteúdo (tipo de portador, características gráficas, conhecimento do gênero ou do estilo do autor, etc.) e à intencionalidade”, e “emprego dos dados obtidos através da leitura para confirmação ou retificação das suposições de sentido feitas anteriormente”. É importante também que se faça uso de recursos variados para resolver dúvidas na leitura: seguir lendo em busca de informação esclarecedora, deduzir do contexto e consultar dicionário.

Portanto, verificamos que as duas escolas analisadas, apresentaram consideráveis deficiências com relação à proficiência em Língua Portuguesa, na Prova Brasil no ano de 2007. Percebemos, nas habilidades avaliadas, que basicamente é exigido do educando uma capacidade crítica perante os textos, exercitando seu potencial de interpretação, e isso implica analisar cuidadosamente as características, os elementos, as complexidades e a idéia principal de cada gênero textual.

Afirmamos que a Prova Brasil, através da Matriz de Referência elaborada, está em harmonia com os Parâmetros Curriculares Nacionais, quando se refere às habilidades que deverão ser potencializadas pelos alunos. Então, cabe aos sujeitos responsáveis pelo processo educativo (gestores, coordenadores, educadores), avaliarem os pontos críticos de sua escola, analisando os erros, e procurando orientar-se em referenciais educativos para assim, desenvolver habilidades e competências necessárias para que o educando interaja na sociedade como cidadão crítico, exercitando sua criatividade, comunicação, exprimindo seus

pensamentos e compreendendo as diversas leituras da realidade em que estamos vivendo.

A Prova Brasil deste modo se constitui em uma forma de avaliar o sistema de ensino, e assim, de posse desses resultados, desse diagnóstico, os sujeitos envolvidos no processo possam realizar inferências com o objetivo melhorar a situação educativa.



## 7- CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho apresentado cujo eixo temático foi a Prova Brasil, abordou uma análise da proficiência dos alunos de duas escolas do município de Teodoro Sampaio, em Língua Portuguesa, ressaltando a importância de se tratar a problemática da avaliação educacional com o propósito de tentar alcançar a qualidade na educação. Foi fundamental perceber que a prova visa avaliar a aprendizagem dos educandos e através da identificação e divulgação dos resultados, os envolvidos e responsáveis do processo educacional de Teodoro Sampaio, podem contribuir de forma significativa nas tomadas de decisões e metas desejadas para a educação do município.

Um sistema de avaliação em larga escala, neste caso, a Prova Brasil, permite fornecer informações sobre a realidade educacional e organizá-las de modo que proporcionem o diagnóstico e conseqüentemente uma tomada de decisão, com a finalidade de proporcionar a eficácia e eficiência no processo educacional. A trilogia medir, avaliar e informar, presente na educação, funciona como estratégia para o êxito na gestão escolar, pois de posse dos resultados apresentados, cabe a escola elaborar planos e medidas cujo objetivo final, seja melhorar os pontos fracos e reforçar os pontos fortes.

A Prova Brasil tem um valor significativo na composição de dados necessários para a educação básica, pois o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) utiliza os resultados obtidos na Prova e assim aumenta as informações nessa modalidade de ensino, colaborando para que se possa pensar em mais soluções nos problemas encontrados na educação. Possui como princípios fundamentais: fornecer subsídios para a implantação de políticas voltadas à educação, oferecer informações sobre o desempenho dos educandos e identificar os possíveis problemas que venham influenciar no desenvolvimento de determinadas habilidades.

Dessa forma, foi importante destacar a responsabilidade dos envolvidos no processo educacional, pois estes necessitam identificar e buscar alternativas para que a instituição escolar possa ter êxitos não somente nas provas aplicadas a nível nacional, mas que exista o contínuo desenvolvimento de habilidades nos educandos dentro da sua própria rotina escolar.

A divulgação dos resultados contribui para que a escola conheça as habilidades que já foram desenvolvidas e as que ainda necessitam ser aprimoradas. Assim, além de servir no auxílio ao trabalho dos gestores, os educadores também podem refletir sobre suas práticas pedagógicas, buscando alternativas para facilitar o processo ensino-aprendizagem. A exposição dos dados verifica também os indicadores do grau de igualdade (ou diferença) entre as escolas, ou seja, é possível perceber as distintas condições de educação no país, através do nível de aprendizagem dos educandos brasileiros. Os descritores de habilidades presente na Prova, através da Matriz de Referência servem de parâmetro para avaliar as competências. Competência por sua vez é entendida neste trabalho, como o exercício do agir e atuar na sociedade, sendo que o sujeito pode reunir saberes, atitudes e valores, atuando de maneira eficaz diante determinada situação, desenvolvendo dessa forma, a criticidade e atitude na sua vivência.

Em Língua Portuguesa, é notório as dificuldades apresentadas pelos alunos, com relação a leitura e escrita. Sabemos que para que os alunos possam conquistar um bom desempenho nessa disciplina é fundamental a construção de habilidades de compreensão e interpretação de textos (eixos fundamentais na Prova Brasil), ou seja, o aluno deve ir além da codificação, construir argumentos diante dos fatos apresentados, opiniões, participando da sua construção na História. Percebemos que a possível insuficiência na construção dessas habilidades, pode ser revelada pela prática de ensino tradicional que ainda preza por transmissão, descontextualização de conteúdos, memorização da gramática, onde o ato de pensar e interpretar são substituídos pelo ato de copiar e decorar.

Por isso, o educador consciente do seu papel político e social, deve estimular esse aprendizado da compreensão e interpretação, pois isso é exigido não apenas para a realização da Prova Brasil, mas a sociedade na qual estamos inseridos necessita de homens e mulheres pensantes e ativos. Assim, as habilidades avaliadas na Prova, levam-nos a pensar se são compatíveis com a nossa realidade em sala e refletir: os alunos brasileiros estão realmente desenvolvendo a capacidade crítica?

No estudo dos resultados do ano 2007, em duas escolas do município de Teodoro Sampaio, concluímos sobre a considerável deficiência dos alunos nesse sentido. Estes apresentaram resultados aquém do que seria considerado o nível

ideal de aprendizado em capacidade crítica perante os textos. Por isso, pretendemos reforçar que a escola precisa se responsabilizar pela formação dos educandos, exercitando com eles além dos conteúdos diários dados em sala de aula, a capacidade de desenvolver argumentos, perceber o que há por trás de uma opinião, entender a finalidade de um texto, suas contribuições. Assim, com o passar do tempo escolar o aluno pode ser de fato um cidadão crítico, pensante, consciente do seu papel na sociedade.

Então, concluímos que a Prova Brasil, pode ser considerada como um dos instrumentos utilizados a serviço da educação para diagnosticar, obter informações da realidade educacional brasileira e incentivar os responsáveis através dos resultados obtidos pelas escolas, à concretização de planos e medidas que visem à qualidade no processo de ensino.

## 8- REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional: regulação e emancipação :para uma sociologia das praticas avaliativas contemporâneas.** 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ARAÚJO, Carlos Henrique. **Avaliação da Educação Básica : em busca da qualidade e eqüidade no Brasil.** Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005.

BAGNO, Marcos. **Preconceito lingüístico: o que é, como se faz.** 49ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

BRANDÃO. Carlos Rodrigues. **O que é educação? .** 33ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **Estrutura e Funcionamento do ensino.** São Paulo: Avercamp, 2004.

BRANDÃO, Helena; MICHELETTI, Guaraciaba. **Teoria e prática da leitura.** In: **Ensinar e aprender com textos didáticos e paradidáticos.** São Paulo: Cortez, 1997.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa.** Brasília: 1997.

CRUZ. Carlos Henrique Carrilho. **Competências e Habilidades: da proposta à prática.** São Paulo: Edições Loyola, 2001.

DIDONET, Vital. **Plano Nacional de Educação/apresentação de Vital Didonet.** 3ª ed. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

FREIRE. Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** São Paulo: Editora Cortez, 1982.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à pratica educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. **A Avaliação da Educação Básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa.** Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2007.

GERALDI, José Wanderley (org.). **O texto em sala de aula.** São Paulo: Editora Ática, 1999.

IMBERNÓN. Francisco (org.). **A educação do século XXI: os desafios do futuro imediato.** 2ª Edição. Porto Alegre: Artes Medicas Sul, 2000.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura.** 19ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

\_\_\_\_\_. **Questões de linguagem.** 5ª ed. São Paulo: Contexto, 1996.

Nova Escola. **Prova Brasil.** Editora Abril, agosto 2009.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro; ROCHA, Gladys. **Avaliação em larga escala no Brasil nos primeiros anos do ensino fundamental.** UFMG. Disponível em : <http://www.isecure.com.br/anpae/274.pdf>. Acesso em: 11 de setembro de 2009.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PROVA BRASIL: ESCALA DE LÍNGUA PORTUGUESA. Disponível em: [http://www.inep.gov.br/basica/saeb/prova\\_brasil/escala\\_port.htm](http://www.inep.gov.br/basica/saeb/prova_brasil/escala_port.htm). Acesso em 11 de setembro de 2009.

PROVA BRASIL. Disponível em <http://provabrasil.inep.gov.br>. Acesso em 11 de setembro de 2009.

\_\_\_\_\_. Disponível em: [http://www.inep.gov.br/basica/saeb/prova\\_brasil/inf\\_produzidas.htm](http://www.inep.gov.br/basica/saeb/prova_brasil/inf_produzidas.htm). Acesso em: 11 de setembro de 2009.

\_\_\_\_\_. Disponível em: <http://provabrasil2009.inep.gov.br>. Acesso em: 11 de setembro de 2009.

RAMOS, Marise Ramos. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** . 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

RISTOFF, Dilvo I. Algumas definições de avaliação. In:SOBRINHO, José Dias; RISTOFF, Dilvo I. **Avaliação e compromisso público: A educação superior em debate**. Florianópolis: Insular, 2003, p 21-33.

ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie(orgs.) **Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa**. Campinas, São Paulo: Papirus,1997.

SILVA, Eleonora Maria Diniz Da. **A Virtude do Erro: uma visão construtiva da avaliação**. Estudos em Avaliação Educacional, v. 19, n. 39, jan./abr. 2008.

TÓPICOS E DESCRITORES MATRIZ DE REFERÊNCIA EM LÍNGUA PORTUGUESA SAEB/PROVA BRASIL. Disponível em: <[http://www.inep.gov.br/basica/saeb/prova\\_brasil/matrizes/tópicos\\_4serie\\_port.htm](http://www.inep.gov.br/basica/saeb/prova_brasil/matrizes/tópicos_4serie_port.htm).> Acesso em: 11 de setembro de 2009.

UNESCO. **Educação de qualidade para todos: um assunto de direitos humanos**. 2ª ed. Brasília: UNESCO, OREALC, 2008.

WORTHEN, B. SANDERS, J.R.FITZPATRICK,J.L O objetivo, os usos e as distinções conceituais básicos da Avaliação. In: **Avaliação de Programas: Concepções e Práticas**. São Paulo: Editora Gente, 2004. Cap.1, p 33-58.

## **ANEXOS**

**ANEXO A**  
**DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DE ALUNOS E MÉDIA**  
**POSICIONADA NAS ESCALAS- ESCOLA MUNICIPAL DEPUTADO**  
**JAIME VIEIRA LIMA**



**ANEXO B**  
**DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DE ALUNOS E MÉDIA POSICIONADA**  
**NAS ESCALAS- ESCOLA MUNICIPAL DEPUTADO GASTÃO**  
**PEDREIRA**

**ANEXO C**  
**MODELO- PROVA BRASIL /LÍNGUA PORTUGUESA**