



MESTRADO EM LETRAS

Letícia Corrêa Bitencourt Bianchi

**PROFICIÊNCIA EM LEITURA DE LÍNGUA PORTUGUESA:
um estudo do nível de leitura de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental**

PORTO ALEGRE

2017

Letícia Corrêa Bitencourt Bianchi

**PROFICIÊNCIA EM LEITURA DE LÍNGUA PORTUGUESA:
um estudo do nível de leitura de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras do UniRitter Laureate International Universities como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof.^a Dra. Noeli Reck Maggi

PORTO ALEGRE

2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

B577p

Bianchi, Letícia Corrêa Bitencourt.

Proficiência em leitura de língua portuguesa: um estudo do nível de leitura de alunos do 9º ano do ensino fundamental / Letícia Corrêa Bitencourt Bianchi. – 2017.

88 f.; il.; 30 cm.

Dissertação (Mestrado) – Centro Universitário Ritter dos Reis, Programa de Pós Graduação em Letras - PPGL, Porto Alegre - RS, 2017.

Orientador: Profa. Dra. Noeli Reck Maggi.

Ficha catalográfica elaborada no Setor de Processamento Técnico da Biblioteca

Dr. Romeu Ritter dos Reis

Letícia Corrêa Bitencourt Bianchi

**PROFICIÊNCIA EM LEITURA DE LÍNGUA PORTUGUESA:
um estudo do nível de leitura de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental**

Dissertação de Mestrado defendida e aprovada como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras pela banca examinadora constituída por:

Prof.^a Dra. Noeli Reck Maggi (orientadora) – UniRitter

Prof.^a Dra. Neiva Maria Tebaldi Gomes – UniRitter

Prof.^a Dra. Magali Lopes Endruweit – UFRGS

PORTO ALEGRE

2017

AGRADECIMENTOS

Agradeço:

a Deus e a Nossa Senhora por estarem sempre presentes comigo em todos os momentos;

à Professora Noeli por me motivar sempre e por ter sido incansável na sua missão de orientadora;

às Professoras Neiva e Magali pela disponibilidade em fazer parte da banca de defesa;

aos meus pais pelo incentivo e conselhos para nunca parar de estudar;

aos meus filhos que, mesmo tão pequenos, compreendem e se orgulham da mamãe estar fazendo Mestrado em Letras, apesar de o mais velho já ter sinalizado que o dele será em “números”;

às minhas amigas e colegas de trabalho da UFRGS, Virgínia, Miriam e Lisiane, por todo apoio e motivação;

ao meu esposo, Marcelo, que muito me incentivou e colaborou para que eu tivesse tempo para estudar;

e, por último, a todos os meus alunos e ex-alunos que foram fonte de inspiração para o tema desta dissertação.

A leitura é muito mais do que decifrar palavras.
Quem quiser parar pra ver pode até se surpreender:
vai ler nas folhas do chão, se é outono ou se é verão;
nas ondas soltas do mar, se é hora de navegar;
e no jeito da pessoa, se trabalha ou se é à-toa;
na cara do lutador, quando está sentindo dor;
vai ler na casa de alguém o gosto que o dono tem;
e no pelo do cachorro, se é melhor gritar socorro;
e na cinza da fumaça, o tamanho da desgraça;
e no tom que sopra o vento, se corre o barco ou vai lento;
e também na cor da fruta, e no cheiro da comida,
e no ronco do motor, e nos dentes do cavalo,
e na pele da pessoa, e no brilho do sorriso,
vai ler nas nuvens do céu, vai ler na palma da mão,
vai ler até nas estrelas e no som do coração.

Uma arte que dá medo é a de ler um olhar,
pois os olhos têm segredos difíceis de decifrar.

(AZEVEDO, Ricardo, 2000, p. 9)

RESUMO

Esta pesquisa apresenta os resultados de um estudo qualitativo e quantitativo sobre a proficiência em leitura de Língua Portuguesa de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, apurados pela Prova Brasil, bem como sobre os índices de adequação da formação docente. Os índices levantados tratam desses resultados de dezoito escolas da rede pública municipal de Gravataí/RS, referente aos anos de 2013 e de 2015. Esta pesquisa busca responder a seguinte pergunta: Os indicadores apontados na Prova Brasil, instrumento de avaliação externa, podem auxiliar o professor na mediação com os alunos para promover a proficiência em leitura de Língua Portuguesa? O objetivo principal deste trabalho é levantar possibilidades de intervenção docente na mediação com os alunos para o aperfeiçoamento do nível de proficiência em leitura de Língua Portuguesa a partir dos indicadores da Prova Brasil. Os resultados da Prova Brasil oferecem indicadores para se ampliar a qualidade na Educação Básica, mas esses somente poderão ser instrumentos que auxiliem a mediação com os alunos para o aperfeiçoamento da proficiência se forem discutidos e analisados pelos sujeitos envolvidos no processo educativo. Os resultados dessa investigação revelam índices de leitura menores de 275 pontos de uma escala de 0-400, tendo somente no ano de 2015, um resultado positivo em duas das escolas pesquisadas. Os índices de adequação da formação docente apontam que menos de 80% dos professores têm a formação adequada para a disciplina que lecionam. Os professores são desafiados a trabalhar junto aos alunos com determinados conteúdos quando não possuem a formação específica. A partir da análise dos dados, refletiu-se sobre a utilização de estratégias que permitam aos alunos interpretar e compreender autonomamente os textos escritos e sobre a necessidade de os professores terem a formação adequada à disciplina que lecionam. Para compor esse estudo, utilizou-se, como referencial teórico, Vigotsky, no que concerne à interação, mediação e Zona de Desenvolvimento Proximal; Kleiman, interação leitor-texto, conhecimentos linguísticos, textuais e de mundo; Charlot, leitura como prática social; e Freire, leitura como ação social e ato político.

Palavras-chave: Proficiência em Leitura. Mediação. Indicadores da Prova Brasil.

ABSTRACT

This research presents the results of a qualitative and quantitative study on the proficiency in Portuguese language reading of 9th grade elementary school, ascertained by the Brazil Examination (Prova Brasil), as well as on the teacher training adequacy indexes. The indexes are based on the results of eighteen schools in the city of Gravataí / RS, for the years 2013 and 2015. This research seeks to answer the following question: The indicators pointed out in Brazil Examination, an external evaluation tool, help the teacher to mediate with students in order to promote reading proficiency Portuguese? The main objective of this work is to raise the possibility of teacher intervention to mediate with students to improve the level of proficiency in reading Portuguese from the indicators of the Brazil Examination. The results of the Brazil Examination offer indicators to increase the quality in Basic Education, but these can only be instruments that help mediate with students for the improvement of proficiency if they are discussed and analyzed by the subjects involved in the educational process. The results of this research reveal reading indexes lower than 275 points from a scale of 0-400, having only in 2015 a positive result in two of the schools surveyed. The teacher training adequacy indexes indicate that less than 80% of teachers have adequate training for the subject they teach. Teachers are challenged to work with students with certain content when they do not have the specific training. From the analysis of the data, we reflected on the use of strategies that allow students to interpret and understand the written texts independently and on the need for teachers to have the appropriate training to the subject they teach. In order to compose this study, Vygotsky was used, as theoretical reference, in what concerns the interaction, mediation and zone of proximal development; Kleiman, reader-text interaction, linguistic, textual and world knowledge; Charlot, reading as social practice; and Freire, reading as social action and political act.

Keywords: Proficiency in Reading. Mediation. Indicators of the Prova Brasil.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Percentual de professores do 9º ano de escolas municipais de Gravataí/RS classificados no Grupo 1 – Anos 2013 e 2015.....	56
Gráfico 2 – Percentual de alunos acima do nível 4 – Anos 2013 e 2015.....	63
Gráfico 3 – Média dos alunos do 9º ano do EF – Anos 2013 e 2015.....	65

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Nível socioeconômico de alunos do 9º ano do EF de escolas municipais de Gravataí/RS.....	45
Tabela 2 – Indicador de nível socioeconômico e indicador de adequação da formação docente vs. proficiência em leitura de Língua Portuguesa.....	67

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Matriz de Referência da Prova Brasil para o 9º ano do EF.....	39
Quadro 2 – Descrição dos níveis socioeconômicos dos alunos.....	44
Quadro 3 – Escala de proficiência em leitura para o 9º ano do EF.....	52
Quadro 4 – Categorias de adequação da formação dos docentes em relação à disciplina que lecionam.....	54

LISTA DE SIGLAS

ANA – Avaliação Nacional de Alfabetização
ANEB – Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
EF – Ensino Fundamental
EJA – Educação de Jovens e Adultos
Faculdade CNEC Gravataí – Faculdade Cenecista Nossa Senhora dos Anjos
FAQI – Faculdades QI
FUNDARC – Fundação de Arte e Cultura
GM – General Motors
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBOPE – Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INSE – Indicador de Nível Socioeconômico
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PDF – *Portable Document Format*
PIB – Produto Interno Bruto
PNLL – Plano Nacional do Livro e Leitura
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
TRI – Teoria de Resposta ao Item
UF – Unidades de Federação
ULBRA – Universidade Luterana do Brasil
ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 LEITURA: UM DESAFIO ESCOLAR E SOCIAL	22
2.1 UMA CONCEPÇÃO INTERACIONISTA DE LEITURA	22
2.2 LEITURA: UMA PRÁTICA NECESSÁRIA.....	24
3 POSSIBILIDADES DE INTERVENÇÃO DOCENTE PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR PROFICIENTE	29
3.1 ALGUNS CONCEITOS DE LEITOR PROFICIENTE	29
3.2 O PAPEL DO PROFESSOR COMO FORMADOR DE LEITOR.....	31
3.3 MATRIZ DE REFERÊNCIA: UMA POSSIBILIDADE DE INTERVENÇÃO	38
4 METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	42
4.1 O CONTEXTO DA PESQUISA	42
4.2 TRAJETÓRIA DA PESQUISA.....	47
5 ANÁLISE DOS DADOS	50
5.1 APRESENTAÇÃO DA PROVA BRASIL	50
5.2 INDICADOR DE ADEQUAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE	54
5.3 PROFICIÊNCIA EM LEITURA DE LÍNGUA PORTUGUESA	59
5.4 ANÁLISE COMPARATIVA DOS DADOS	67
6 CONCLUSÃO	70
REFERÊNCIAS	75

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação centra-se em uma pesquisa quantitativa e qualitativa. O estudo analisa os dados extraídos do sítio do INEP, os quais revelam os resultados da proficiência em leitura de Língua Portuguesa apurados pela Prova Brasil. A partir das médias de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental (EF) do município de Gravataí/RS dos anos de 2013 e de 2015, refletiu-se sobre a realidade de proficiência e sobre os indicadores de adequação da formação docente. No que se refere à pesquisa qualitativa, reflete-se sobre as possibilidades de intervenção docente na mediação com os alunos para o aperfeiçoamento do nível de proficiência.

Para compor este trabalho, é apresentada uma concepção de leitura baseada na teoria interacionista. Nessa teoria, o leitor utiliza tanto o seu conhecimento linguístico e textual quanto o seu conhecimento de mundo. Ao longo do texto, os fundamentos sobre o papel da mediação na ação docente com vistas à interação e à formação do leitor proficiente estão apresentados.

A motivação para realizar este estudo se origina de minha trajetória acadêmica e de minha experiência profissional. Exerço a função de professora de Língua Portuguesa em comunidade de periferia urbana na cidade de Gravataí/RS. Acredito que o papel do professor pode ser o de promover a interação entre o aluno-leitor e o texto. Nessa interação, há um espaço para o enriquecimento dos conhecimentos linguísticos e textuais do aluno.

Como professora de Língua Portuguesa, tenho verificado uma recorrente dificuldade, nos alunos, de compreenderem o que estão lendo. Por isso, tenho, constantemente, trabalhado com a questão da leitura a partir de atividades que tenham como base o próprio cotidiano dos alunos para que façam sentido a eles e, dessa forma, participem mais ativamente das aulas.

Nas turmas de 9º ano em que leciono, nível que será o foco deste estudo, tenho trabalhado com textos que o conteúdo seja mais familiar ao aluno, para que este seja mais aderente aos dispositivos de leitura, além de outras atividades que possam promover a ampliação do repertório cultural dos jovens. Um exemplo destas outras atividades é o fato de levar os alunos a sessões de cinema, a teatro, a circo, a visitas a museus, entre outros.

A escola necessita desenvolver conhecimentos diversos além daqueles que os alunos já possuem. Este princípio educacional evoca nos gestores, educadores e comunidade escolar questionamentos constantes sobre os modos de operacionalizar essas ações.

Antes mesmo de chegar à escola, a criança já adquiriu conhecimentos, aprendeu com os objetos, com as pessoas do seu entorno e foi beneficiada pelos recursos de sujeitos que estão mais avançados em seu conhecimento. Por isso Vigotsky (2007) afirma que é preciso considerar os conhecimentos adquiridos para depois operar sobre a área de desenvolvimento potencial na qual a ação mediadora recai. Os instrumentos e os recursos de mediação utilizados pelo professor, na ação docente, podem favorecer a construção de significados para os conteúdos trabalhados com os alunos.

Em relação à leitura, a apropriação dessa é um processo complexo que se realiza de maneira progressiva, quando o leitor tem a oportunidade de interagir com textos de diferentes gêneros.

Na interação do leitor com o texto, falta a situação face a face, em que se originam todas as formas de interação social. Na interação face a face, há um envolvimento situacional em que se pode apontar, fazer um sinal, sorrir para mostrar adesão ao que foi falado ou para ironizar, ou ainda mostrar o descontentamento com o que foi dito. Na escrita, isso não acontece, já que o texto não pode sintonizar com o leitor empírico (MARCUSCHI, 2010). Por isso, o leitor não proficiente não tem a certeza de que a sua compreensão do texto é a correta, tendo em vista as dificuldades que encontra para a compreensão, pois o seu conhecimento textual e o linguístico ainda estão reduzidos.

Neste sentido, o professor demanda esforços para garantir que a significação do conteúdo seja possível. As dificuldades para a compreensão do texto pelo leitor serão sanadas à medida que houver a ampliação de seu repertório. Desta maneira, entende-se como necessário o trabalho do professor para aumentar o conhecimento de mundo, o linguístico e o textual de seus alunos.

Pela minha experiência em sala de aula, percebo que os alunos consideram as atividades de leitura bastante complexas. Uma das variáveis para esse sentimento é a de que parte destes alunos não tem o hábito de ler. Torna-se, dessa forma, difícil desenvolver a cultura de ler como uma prática cotidiana.

A fala recorrente entre os alunos é que ler é um ato bastante cansativo, especialmente porque não conseguem compreender o sentido do texto sem a explicação do professor, pois ainda não são proficientes em leitura de sua língua materna. A concepção de leitura, neste caso, permanece reduzida à decodificação de palavras isoladas de um contexto.

Para um professor de Língua Portuguesa, escutar seus alunos dizerem que não gostam de ler é um assinalamento de que os dispositivos mediacionais na prática de leitura podem ser repensados. Com frequência, escuto os meus alunos dizerem sobre as dificuldades enfrentadas quando leem. E sempre me questiono: Que trajetória escolar este aluno teve até então que ainda não possui a proficiência em leitura de sua língua materna? Como, na condição de professora, posso promover a interação do aluno com o texto, com os significados que esse pode despertar?

O grande objetivo do ensino de língua materna é fazer com que o aluno amplie seus conhecimentos linguísticos. Estes conhecimentos podem referir-se à condição extratextual de ordem social, histórica e cultural, que está na vida do receptor, e também às leituras anteriores, as quais talvez possam modificar a compreensão de um texto.

No momento da leitura, o leitor carrega consigo os conhecimentos adquiridos em sua vivência, por isso que, por mais que duas pessoas leiam o mesmo texto, cada uma reagirá de uma maneira diferente, ou seja, a compreensão de determinado texto ocorrerá por meio do diálogo entre o conhecimento prévio do leitor e o texto.

Kleiman (2000, p. 13) trata como conhecimento prévio o que “o leitor utiliza na leitura, o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida”. Como alguns alunos não costumam ler, não possuem o conhecimento desejado para compreender um texto. É necessário que o aluno tenha um bom nível de conhecimento para que não enfrente muitas dificuldades, tanto para ler quanto para escrever.

A mesma autora (2000) afirma que são vários os níveis de conhecimentos que entram em jogo durante a leitura. São eles: o conhecimento linguístico, o conhecimento textual e o conhecimento de mundo.

É importante ressaltar que, neste estudo, não se tratará de leituras de gêneros específicos, tais como de obras literárias, mas sobre a mediação que o

professor pode realizar para que seus alunos sejam proficientes em leitura de textos diversos. Segundo as professoras da Universidade Federal de Santa Catarina Rodrigues e Cerutti-Rizzatti (2011, p. 158), “não se pode estimular apenas a leitura de obras literárias, mas também de textos de outros gêneros veiculados não só em livros, mas em outros meios, tal qual requer a sociedade contemporânea”.

A escola tem a função e a responsabilidade de garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, assim como preconizam os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – PCN (BRASIL, 1998).

De acordo com Rodrigues e Cerutti-Rizzatti (2011), é preciso que os alunos conheçam algumas das particularidades de cada gênero, mas não é necessário trabalhar um período de tempo suficiente para permitir ao aluno a apropriação dos processos linguísticos e interacionais agenciados por um gênero específico. As autoras (2011) complementam acrescentando que

[...] o papel da escola não é formar *experts* em um gênero discursivo ou outro e que a verticalização do conhecimento em um determinado gênero tangencia o papel do professor na formação do leitor; papel este que diz respeito à inserção dos usuários da língua em tantas configurações relativamente estáveis desses mesmos usos quanto possível, de modo a ressignificar práticas de uso da escrita consolidadas [...]. (RODRIGUES; CERUTTI-RIZZATTI, 2011, p. 171)

A partir desta visão, é possível afirmar que não é imprescindível proceder ao desenvolvimento de uma lista de gêneros dividida por trimestre para cada seriação escolar para que se trabalhe até a exaustão como se faz tradicionalmente em algumas escolas. Isto pode configurar-se muito artificial tanto para os alunos quanto para o professor.

O problema presente na realidade brasileira é que o professor tem feito o que, pelo bom senso e pela sua formação acadêmica, considera necessário para seus alunos, pois ainda não há um currículo nacional que defina o que um jovem ao sair de determinada série/ano seja capaz. Ou ainda, o que é pior, os professores têm se guiado pelo que as avaliações externas estão exigindo (SOARES, 2012).

No Brasil, há três tipos de avaliações externas para a Educação Básica. São elas: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC) – Prova Brasil e a Avaliação Nacional de

Alfabetização (ANA). Esses procedimentos são realizados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

As avaliações externas têm verificado o que uma criança é capaz em cada etapa, o que é extremamente contraditório, pois uma avaliação só pode ser feita com base em um currículo. O que se tem atualmente em vigor são os PCN que se propõem a ser orientações curriculares e não uma definição objetiva das habilidades que os alunos têm de desenvolver em cada etapa do ensino.

Oliveira (2011) afirma que tais avaliações se tornaram uma forma de controle governamental, atuando como uma prática controladora dos saberes docentes, diminuindo o grau de autonomia profissional e simplificando os saberes que são transmitidos aos estudantes, na direção oposta à qualidade defendida nos discursos oficiais. Os resultados dessas avaliações são cada vez mais usados para pressionar os sistemas educacionais, as escolas e os professores a fazer com que seus alunos tenham um melhor desempenho (CARNOY et al., 2015).

Em virtude dessas pressões que têm sofrido, pelo fato de os resultados das avaliações externas estarem abaixo do mínimo desejado, professores optam, na maioria das vezes, por ensinar somente o que a avaliação externa mede, que é uma parte do que os alunos precisam desenvolver e aprender. Por exemplo, na Prova Brasil e na ANEB, no que concerne à Língua Portuguesa, são medidas somente as competências e habilidades em leitura. E a escrita e a produção de textos não são importantes?

De acordo com Soares (2012, p. 12), “a escrita e a produção de textos não estão incluídas, pelo menos ainda, nas avaliações externas, pela dificuldade de correção objetiva e da expressão dos resultados em números”. Esse é apenas um exemplo que não se pode deixar para as avaliações externas a construção dos nossos currículos, pois neles está contemplado muito mais do que é abordado em tais avaliações.

Essas avaliações foram criadas para oferecer subsídios concretos para a formulação, a reformulação e o monitoramento das políticas públicas voltadas para a Educação Básica. Também foram criadas para possibilitar uma maior compreensão dos fatores que influenciam o desempenho dos alunos nas áreas e anos avaliados (PDE, 2008).

O motivo pelo qual as avaliações externas foram criadas é de extrema importância, mas na prática não é o que está acontecendo desde 2005. Até 2003, os

resultados das avaliações eram por Unidades de Federação (UF) e regiões. Em 2005, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) inova com a Prova Brasil, divulgando os resultados por unidade escolar, mas essa inovação não teve um impacto positivo. Segundo Oliveira,

[...] a disseminação dos resultados da Prova Brasil não promoveu o seu uso como subsídio para os planejamentos dos gestores públicos e escolares. Isso porque as estratégias adotadas para comunicar os dados produzidos vinham dando maior ênfase aos *rankings* entre escolas, do que à compreensão e análise pedagógica das médias de desempenho a partir das especificidades das instituições e redes. (OLIVEIRA, 2011, p. 21)

Pode-se perceber que a divulgação do resultado por unidade escolar tornou-se uma disputa entre escolas, na qual o Poder Público não teve mais responsabilidade alguma. Não foi cumprido o objetivo de gerar um resultado mais individual para que professores e gestores escolares tivessem um retorno específico de como seus alunos estavam e, assim, pudessem exigir dos gestores públicos os recursos necessários (financeiros ou formação continuada aos professores) para a progressão de seus alunos.

Segundo Oliveira (2011), a preocupação com a aprendizagem e com a melhoria dos resultados ficou apenas para os professores que, com recursos escassos, devem instruir/treinar seus alunos a obterem bons resultados, correspondentes aos de um país desenvolvido.

Com base nas informações apresentadas, formulou-se o seguinte objetivo geral para este estudo: levantar possibilidades de intervenção docente na mediação com os alunos para o aperfeiçoamento do nível de proficiência em leitura de Língua Portuguesa, a partir dos indicadores da Prova Brasil.

A partir do objetivo geral, buscam-se atingir os seguintes objetivos específicos: a) identificar indicadores de proficiência em leitura de Língua Portuguesa para o 9º ano do Ensino Fundamental, no instrumento de avaliação Prova Brasil; b) analisar os indicadores levantados na escala de proficiência em leitura de Língua Portuguesa para o 9º ano do Ensino Fundamental; c) analisar os resultados da proficiência em leitura de Língua Portuguesa de alunos de escolas públicas da rede municipal de Gravataí/RS e a adequação da formação docente; d) refletir sobre os modos de mediação docente com vistas aos indicadores de proficiência em leitura de Língua Portuguesa.

A pesquisa busca responder à seguinte pergunta: Os indicadores apontados na Prova Brasil, instrumento de avaliação externa, podem auxiliar o professor na mediação com os alunos para promover a proficiência em leitura de Língua Portuguesa?

Para responder a esta pergunta, utilizei os seguintes autores como referencial teórico: Vigotsky, no que concerne à interação, mediação e Zona de Desenvolvimento Proximal; Kleiman, interação leitor-texto, conhecimentos linguísticos, textuais e de mundo; Charlot, leitura como prática social; e Freire, leitura como ação social e ato político.

Em relação à estrutura, esta dissertação está dividida em seis capítulos:

No capítulo um, encontra-se a *Introdução*, na qual estão expostos o objetivo principal e os específicos deste trabalho e reflexões sobre leitura e sobre as avaliações externas realizadas nas escolas pelo SAEB.

O capítulo dois, *Leitura: um desafio escolar e social*, expõe a questão da leitura a partir de uma concepção interacionista e traz ao debate a leitura como uma prática necessária tanto no ambiente escolar quanto fora dele.

Possibilidades de intervenção docente para a formação do leitor proficiente é como foi nomeado o capítulo três, em que é abordado o papel do professor como formador de leitor e as possibilidades de intervenção a partir da Matriz de Referência, criada pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) para o 9º ano do EF.

No capítulo quatro, *Metodologia de investigação*, são apresentados o *corpus* de análise e os procedimentos utilizados para a realização da pesquisa. Aborda-se também em qual contexto o presente estudo está inserido: zona urbana do município de Gravataí/RS.

Algumas características da Prova Brasil, para conhecimento da avaliação e análise dos seguintes dados: indicador de adequação da formação do docente para a disciplina que leciona e indicador de nível da proficiência em leitura de Língua Portuguesa de alunos do 9º ano do EF, são apresentadas no capítulo cinco, *Análise dos dados*.

No capítulo seis, tem-se a *Conclusão*, em que se realiza uma retomada do percurso desenvolvido nesta dissertação. Discute-se sobre os índices de proficiência em leitura de Língua Portuguesa de alunos de escolas públicas municipais de Gravataí/RS, e reflete-se sobre as possibilidades de intervenção docente, objeto de pesquisa desta dissertação.

Para finalizar, apresentam-se as referências e as obras consultadas utilizadas nesta pesquisa, que foi instruída por estudos de autores clássicos, os quais tratam sobre o tema pesquisado, bem como por atuais pesquisadores da área, revelando os estudos contemporâneos acerca do assunto.

No anexo, consta um dos dezoito arquivos pesquisados, os quais estavam disponíveis no sítio do INEP para consulta. Destes foram retirados todos os dados quantitativos para este estudo, tais como os resultados do nível de proficiência, o percentual de professores com formação adequada à disciplina que lecionam e a média do nível socioeconômico dos alunos de cada escola.

2 LEITURA: UM DESAFIO ESCOLAR E SOCIAL

Primeiramente, são trazidas ao debate reflexões sobre a concepção interacionista de leitura a partir dos estudos de Angela Kleiman. Para a autora, a prática de leitura deve unir os conhecimentos linguísticos, textuais e de mundo para que a construção dos sentidos ocorra.

Logo mais, a concepção de leitura como uma prática necessária é apresentada de acordo com as ideias de Bernard Charlot. Nessa concepção, no que compete à língua como cultura, conjunto de costumes sociais e valores, a leitura é retratada como um desafio escolar e social.

2.1 UMA CONCEPÇÃO INTERACIONISTA DE LEITURA

Kleiman (2000), pesquisadora nas áreas de leitura com foco em letramento para professor, aborda a leitura sob a perspectiva interacionista. Nesta concepção, a prática leitora condensa tanto as informações presentes no texto quanto as informações que o leitor traz consigo, e a construção dos sentidos ocorre por meio da interação entre leitor e texto.

O modelo interacional é considerado essencial para a compreensão leitora, de acordo com a pesquisadora (2000), pois, ao serem ativados os conhecimentos prévios durante a leitura, chega-se ao momento de compreensão. A autora defende este modelo, pois diz que é o que mais contempla a dinâmica do ato de ler, neste não há uma supremacia do texto nem do leitor, mas uma relação interativa entre ambos na construção dos sentidos.

É “o conhecimento que o leitor tem sobre o assunto que lhe permite fazer as *inferências* necessárias para relacionar diferentes partes discretas do texto num todo coerente” (*Ibidem*, p. 25). Este tipo de inferência é um processo inconsciente do leitor proficiente em decorrência do conhecimento que já tem.

Neste processo, o aluno/leitor utiliza a sua competência leitora para interagir com o autor, seguindo o que se pode chamar de “pistas”, as quais o autor sugere ao longo do texto para que se consiga chegar à compreensão.

Esta concepção ratifica que o processo de leitura é visto como um ato interacional, pois leva em consideração o próprio texto, as informações que o

cercam e o conhecimento prévio do leitor. A partir disto tudo, constrói-se a compreensão do texto lido.

Para uma melhor compreensão acerca dos conhecimentos prévios, Kleiman (2000) realiza um detalhamento de cada um. São eles: conhecimentos linguísticos, textuais e de mundo.

O conhecimento linguístico desempenha um papel central no processamento do texto, sem o qual a compreensão não é possível. É o conhecimento linguístico que faz com que as pessoas falem português como falantes nativos e abrange desde pronunciar português, passando pelo conhecimento de vocabulário e de regras da língua, até o conhecimento sobre o uso da língua.

Em relação ao conhecimento textual, este é o conhecimento de diversos tipos de textos e de formas de discurso. Quanto maior for a exposição do leitor a diversos tipos de textos, maior será o conhecimento textual e mais fácil será a sua compreensão, pois “o conhecimento de estruturas textuais e de tipos de discurso determinará, em grande medida, suas expectativas em relação aos textos, expectativas estas que exercem um papel considerável na compreensão” (KLEIMAN, 2000, p. 20).

No que concerne ao conhecimento de mundo, este é, geralmente, adquirido de maneira informal, a partir da experiência e do convívio em sociedade. Este tipo de conhecimento é ativado em momento oportuno e é também essencial à compreensão de um texto.

A partir do conhecimento de mundo, é possível obter uma grande economia e seletividade, pois, ao falar ou ao escrever, pode-se deixar implícito o que é típico da situação e focalizar apenas o diferente. O leitor/ouvinte, quando compartilha do mesmo conhecimento do autor/falante, é capaz de preencher o que está implícito com a informação certa.

Para chegar-se ao momento da compreensão, momento esse que passa despercebido, em que as partes discretas se juntam para fazer um significado, os conhecimentos linguístico, textual e de mundo devem ser ativados durante a leitura (*Ibidem*).

Considerando os estudos da autora citada no que diz respeito à interação do leitor com o texto, observa-se a importância da união dos conhecimentos linguísticos, textuais e de mundo para a compreensão leitora. O conhecimento

adquirido determina, durante a leitura, as inferências que o leitor fará com base em marcas formais do texto.

A concepção de leitura baseada no interacionismo e as considerações sobre a sua pertinência para a formação do leitor foram apresentadas sem a pretensão de concluir o tema. Na próxima seção, pretende-se abordar a leitura como uma prática necessária tanto na escola quanto em outros ambientes.

2.2 LEITURA: UMA PRÁTICA NECESSÁRIA

O ato de ler nos dias de hoje já não tem o mesmo significado que tinha há anos, pois o contexto mudou. A sociedade pós-moderna sofreu inúmeras alterações. Tem-se outra economia, outra ocupação urbana, outros apelos midiáticos. Por tudo isso, tem-se um jovem diferente em nossa sociedade. O que ainda se preserva são concepções errôneas acerca da leitura constituídas pelo senso comum.

Britto (2015), professor da Universidade Federal do Pará e coordenador do Grupo de Formação e Intervenção em Literatura Infantil e Escola, alerta para duas concepções errôneas de leitura: concepção redentora/salvacionista e a visão catastrófico-denuncista. O autor afirma que essas concepções têm reflexos negativos na ação educativa e na promoção da leitura. A visão catastrófico-denuncista diz respeito à visão de uma nação de não leitores e, por este motivo, uma nação pobre intelectual e culturalmente. No que concerne à visão da leitura redentora/salvacionista, esta é entendida como civilizadora e edificante.

Essas duas concepções, que são feitas com base apenas em crenças compartilhadas pela comunidade não acadêmica, acabam desprezando a realidade objetiva do que realmente seja e como funciona a leitura na sociedade contemporânea (BRITTO, 2015).

O jovem que fracassa em sua vida escolar por “não sabe ler e escrever” é o mesmo que, na vida cotidiana, lê e escreve muito, pois se comunica com seus pares, seja por um texto curto via aplicativos de mensagens, seja por uma publicação nas redes sociais. O uso da linguagem é social, cultural e pessoal, de acordo com Bernard Charlot, pesquisador francês radicado no Brasil, que investiga como os alunos se relacionam com o saber na prática. “A linguagem supõe a língua, mas não se reduz a ela, pois aquela, quer falada, quer escrita, é uma prática que

consiste em fazer alguma coisa com esta, que é um sistema lexical e sintático” (CHARLOT, 2000, p. 130).

Importante salientar o fato de que a língua não é apenas um conjunto de palavras e um sistema sintático, mas também uma cultura, um conjunto de costumes sociais e valores, por isso o desafio não é somente escolar, mas também social (*Ibidem*). Deste modo, percebe-se a importância da valorização da capacidade linguística, dos sentidos e valores que correspondem às pertencças sociais e culturais e às identidades coletivas.

O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são, de acordo com os PCN (1998, p.19), condições de possibilidade de plena participação social. Pela linguagem, os homens se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura.

Os PCN (1998) estabelecem, como objetivo geral de Língua Portuguesa para o EF, a utilização da linguagem na leitura de textos escritos de modo a responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e a considerar as diferentes condições de produção do discurso. Caberá à escola organizar um conjunto de atividades que, progressivamente, possibilite ao aluno alcançar os objetivos estabelecidos.

A partir das práticas sociais letradas, em que o aluno está inserido, é possível prever que este entrará para a escola com conhecimentos de mundo pela sua vivência; com conhecimentos linguísticos, pois é um falante da Língua Portuguesa; e com alguns conhecimentos textuais, já que vive em uma sociedade grafocêntrica.

A proficiência em leitura de Língua Portuguesa é adquirida e construída pelo aluno a partir do acionamento dos conhecimentos prévios referentes ao assunto em questão, às inferências, às hipóteses e às antecipações do que o texto tratará. Assim, ele vai se transformando em um leitor capaz de processar não só o que é dito no texto, mas também aquilo que está nas entrelinhas, os implícitos (MATA, 2014).

Britto (2012) afirma que a leitura de um texto não é uma prática superior a outras formas de inteligência, interpretação e projeção do mundo. Outros tipos de leitura como, por exemplo, ler um quadro ou ler o mundo são ações culturais e intelectivas diferentes de ler o texto, com maiores ou menores aproximações.

Historicamente, o ato de ler um texto reveste-se de “uma ‘aura’ de erudição. Quando falamos em *leitura*, parece haver remissão direta, em uma correspondência quase biunívoca, à leitura de livros literários”, de acordo com Rodrigues e Cerutti-Rizzatti (2011, p. 157). Porém observam que este não é um quadro negativo, apesar de não se poder dizer que, apesar de a leitura ter estreitas implicações históricas com a leitura de obras literárias, que uma seja sinônima da outra, principalmente em uma sociedade grafocêntrica como a em que se vive no Brasil.

A escola faz parte desta sociedade grafocêntrica, portanto, deste mundo de cultura escrita. “Desde o início da escola, o desafio é aprender a ler e a escrever, isto é, entrar no mundo dos textos, de uma linguagem que não é igual à linguagem da vida cotidiana” (CHARLOT, 2000, p. 124).

Esta é a tarefa da escola: permitir aos jovens entrar em mundos que não existem no cotidiano deles, em atividades intelectuais específicas, em uma relação específica com a linguagem. Não para afastar o jovem da vida, mas para que ele possa compreendê-la melhor e quiçá mudá-la (*Ibidem*). A sociedade também pode estar atenta a esta tarefa, valorizando e incentivando.

A função de formar o leitor é conferida à escola. Segundo os PCN (1998), cabe à escola promover a ampliação dos diferentes níveis de conhecimento prévio de seus alunos de forma que, progressivamente, cada um deles se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente.

Um processo interativo é como a leitura é considerada, em que se devem unir os conhecimentos prévios, tais como os linguísticos, os textuais e os de mundo, adquiridos ao longo da vida. É a partir da interação destes conhecimentos que o leitor consegue construir o sentido de um texto.

A leitura não é um “treino”, por isso acredito que o papel do professor não deva ser o de instruir um aluno apenas para ir bem em uma “prova”. Todo treino leva à repetição até que a pessoa possa realizar aquele movimento sem pensar, automaticamente. Isso não se consegue fazer no ato da leitura e nem o queremos. O que se quer é que o aluno seja proficiente em leitura e a reconheça como o campo da multiplicidade, pois nunca se repete a mesma leitura do mesmo texto.

O aluno/leitor pode construir sentidos diferentes para determinado texto, porém não se pode supor que há total liberdade para essa construção. É preciso considerar que os textos oferecem orientações para a compreensão, além de criarem limites para a construção de sentidos (MATA, 2014). De acordo com a

autora, o processo de leitura envolve “uma dimensão individual, relacionada às operações cognitivas realizadas (levantamento de hipóteses, geração de inferências e outras estratégias de leitura), e uma social, caracterizada pelas práticas sociais letradas em que estão envolvidos variados gestos de leitura” (*Ibidem*, p. 01).

Ler é uma habilidade necessária para se fazer muitas coisas como, por exemplo, compreender o mundo, intervir na ordem social e produzir conhecimento. Isso tudo se faz, de forma muito especial, pela leitura, porém também se pode fazer sem ela. “É que uma parte importante daquilo que se entende por produção da humanidade está escrita, se fez na e pela escrita e, por isso, o pleno acesso a ela implica a leitura desenvolvida e articulada” (BRITTO, 2015, p. 67).

Verifica-se o quanto é necessária a prática de leitura no contexto escolar. O trabalho de ensino da leitura é mais relevante para a formação do aluno/leitor que simplesmente o estudo das regras gramaticais, como é feito tradicionalmente em algumas escolas, pois com a leitura começa-se uma construção de usos reais da Língua Portuguesa.

Os usos reais da Língua Portuguesa não incluem apenas leitura de obras literárias, mas, sim, de textos veiculados em suportes diversos, assim como a sociedade contemporânea requer. Conforme Rodrigues e Cerutti-Rizzatti afirmam, deve haver “uma ressignificação da prevalência do livro como suporte fundamental para a leitura, de modo que a mediação para formação de leitores não seja apenas para obras literárias” (RODRIGUES; CERUTTI-RIZZATTI, 2011, p. 157-158), porém não se quer negar a importância da leitura de textos literários na escola.

De acordo com o Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL) (2014), o Brasil apresenta um enorme déficit em relação às práticas leitoras dos textos escritos. E os índices de alfabetização e consumo de livros ainda são muito baixos. No entanto, as taxas de analfabetismo diminuíram em 2012, comparando-se com outros anos pesquisados (*Ibidem*).

Os PCN (BRASIL, 1998) relatam que, desde o surgimento da televisão, afirma-se que o número de leitores diminuiu. O desenvolvimento tecnológico produziu a impressão de que a leitura iria acabar. Em uma análise mais aprofundada da realidade atual, observa-se que o diagnóstico não é real, pois a leitura continua muito presente na sociedade. Não se pode negar, porém, que “as novas tecnologias cumprem cada vez mais o papel de mediar o que acontece no mundo, editando a realidade” (PCN, 1998, p. 89).

No que se refere à compreensão leitora de alunos da Educação Básica, o PNLL (2014) afirma que os resultados do SAEB demonstram um baixo nível de adequação à aprendizagem dos alunos em compreensão leitora. Este assunto será desenvolvido no Capítulo 4, que trata sobre a análise dos dados referentes à proficiência em leitura de Língua Portuguesa apurados pela Prova Brasil.

Os dados são contraditórios: os índices de analfabetismo diminuíram, o acesso à informação está mais fácil, o jovem tem cada vez mais textos à sua frente, quando acessa a Internet, por exemplo, mas este mesmo jovem ainda tem muitas dificuldades em compreender o que leu, de acordo com os dados da Prova Brasil de 2013 e 2015¹. Nesse sentido, qual o papel do educador na formação do aluno/leitor?

No próximo capítulo, abordam-se possibilidades de intervenção docente para a formação do leitor proficiente.

¹ Estes dados estão apresentados no Capítulo 4 – Análise dos Dados.

3 POSSIBILIDADES DE INTERVENÇÃO DOCENTE PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR PROFICIENTE

Neste capítulo, realiza-se uma breve conceituação dos termos *leitor* e *proficiente*. Posteriormente, o foco é nas possibilidades de intervenção para a formação deste tipo de leitor: o proficiente, a partir dos referenciais teóricos de Vigotsky e Freire.

Vigotsky, no que concerne à Zona de Desenvolvimento Proximal, afirma a importância de se observar o nível de desenvolvimento real dos alunos e o nível que pode estar próximo de ser alcançado com a ajuda do professor. E Freire, ao tratar sobre leitura, afirma que essa não pode ser vista como uma obrigação escolar, mas, sim, como conhecimento para se avançar em uma política de formação sob uma perspectiva crítica.

Para finalizar, apresentam-se as possibilidades de intervenção, baseadas na Matriz de Referência para o 9º ano do EF da Prova Brasil que contempla os objetos de conhecimento e as competências a serem desenvolvidas.

3.1 ALGUNS CONCEITOS DE LEITOR PROFICIENTE

Trata-se, nesta seção, sobre a conceituação dos verbetes *leitor* e *proficiente* a partir de definições dos PCN (BRASIL, 1998), da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, da pesquisadora Kleiman (2000) e dos seguintes dicionários: Ferreira (2010), Larousse (2007) e Aulete (2011).

A) *Leitor*

O Dicionário Larousse (2007) define *leitor* como quem tem o hábito de ler ou o gosto pela leitura, quem lê em voz alta diante dos outros, e quem lê o que os outros escrevem. Ferreira (2010), em sua definição, afirma algo semelhante a Larousse (2007), reiterando que leitor é aquele que lê ou tem o hábito de ler. Aulete (2011), com apenas uma entrada para o termo, também indica que leitor é a pessoa que lê.

Outra definição, que se quer apresentar, é a da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil do ano de 2015, que declara que leitor é aquele que leu, inteiro ou em partes, pelo menos um livro nos últimos três meses.

Em nenhuma das definições apresentadas, o conceito de *leitor* trata sobre ler e compreender o que leu. O que trazem como definição é um conceito que se aproxima do termo *alfabetizado* que, segundo Ferreira (2010), é aquele que aprendeu a ler e a escrever. A competência leitora é um dos grandes objetivos que rege a educação atual, assim, quando se pensa em leitor deveria remeter a pessoas que vão processando não somente o que é dito no texto, mas também em suas entrelinhas.

Os PCN (BRASIL, 1998), documento oficial criado para nortear a atividade docente, trazem um conceito mais amplo do que é leitor, afirmando que é aquele que “realiza ativamente seu trabalho de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita”. Essa definição diz respeito a uma perspectiva interacionista de leitura em que deve se levar em conta os conhecimentos prévios (linguísticos, textuais e de mundo).

B) *Proficiente*

O verbete *proficiente*, nos dicionários pesquisados, possui definições semelhantes. O Dicionário de Língua Portuguesa (FERREIRA, 2010) esclarece que *proficiente* é aquele que tem perfeito conhecimento, competente, capaz e hábil. De acordo com Larousse (2007), é a pessoa que rende os efeitos esperados e possui bom aproveitamento, sendo profícuo no que faz, competente, capaz e hábil.

O único entre os dicionários pesquisados que, no verbete *proficiente*, faz alusão à leitura de modo particular, é o Dicionário Contemporâneo de Língua Portuguesa (AULETE, 2011). Este traz como abonação um exemplo que se refere à proficiência em uma língua estrangeira. Os outros dois dicionários caracterizam a palavra *proficiente* de modo genérico e semelhante, remetendo seu significado à pessoa que demonstra conhecimento, competência e capacidade em determinado assunto.

No que compete à proficiência em leitura, Mata (2014) afirma que não é só decodificar as palavras que compõem o texto escrito, mas também construir sentidos de acordo com as condições de funcionamento do gênero em questão e mobilizar um conjunto de saberes sobre a língua, outros textos, o gênero textual, o assunto focalizado, o autor do texto, o suporte e os modos de leitura.

O mero passar de olhos pela linha não é leitura, porque a “leitura implica uma atividade de procura por parte do leitor, no seu passado, de lembranças e conhecimentos, daqueles que são relevantes para a compreensão de um texto que fornece pistas e sugere caminhos, mas que certamente não explicita tudo o que seria possível explicitar” (KLEIMAN, 2000, p. 27).

A seguir, é tratado sobre o papel do professor como formador de leitores, tendo como objetivo o fato de o aluno/leitor ter uma postura crítica diante dos textos, através da comparação de ideias, da conclusão e da tomada de posições.

3.2 O PAPEL DO PROFESSOR COMO FORMADOR DE LEITOR

O papel do educador é infinitamente maior do que apenas transmitir conhecimentos aos seus educandos. É por intermédio do educador que o jovem, futuro leitor, adquire a proficiência necessária para a leitura de textos. O ato de ler, para Freire (1998), implica uma percepção crítica, uma interpretação e uma reescrita do que foi lido.

De acordo com a concepção de Freire (1998), a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Por isso, o ato de ler não deve restringir-se apenas à leitura da palavra de modo isolado, mas à leitura do mundo. O jovem, antes mesmo de iniciar seus estudos escolares, já tem uma vivência em sociedade, já tem uma história de vida. Ao ingressar na escola fará, então, conexões entre o que foi vivenciado e os textos, de acordo com a realidade vivida.

Vigotsky (1988) estabelece que a criança, ao entrar para a escola, não é uma “tábula rasa” que possa ser moldada pelos professores de acordo com a forma que preferirem, pois ela já possui suas próprias habilidades culturais. Ela não será forjada pela influência sistemática do ambiente pedagógico, mas pelas próprias tentativas primitivas feitas por ela mesma para lidar com as tarefas culturais.

Cada leitor traz, em sua leitura, uma multiplicidade simultânea de sentidos e de pontos de vista das estruturas. Toda leitura, conforme Barthes (2004), procede de um sujeito marcado por sua estrutura individual e por sua estrutura histórica. O mesmo autor (2004) apresenta o que seria o paradoxo do leitor: ler não seria decodificar letras, palavras, sentidos, estruturas, e sim sobredecodificar, produzir, deixar-se atravessar pelas linguagens.

Existem inúmeras intencionalidades no ato da leitura como, por exemplo, ler por curiosidade, ler para agir, ler para se mover, tudo isto com um único propósito: buscar informações. Por isso, na escola, caso se tenha a pretensão de formar o leitor para ambientações fora da escola, precisa-se trazer para dentro leituras que têm lugar na sociedade mais ampla (RODRIGUES; CERUTTI-RIZZATTI, 2011).

De acordo com Mata (2014), a leitura é a prática letrada mais frequente na vida social, pois se lê textos de diferentes gêneros, em diferentes situações de interação linguística (placas diversas, rótulos variados, avisos, notícias, poemas etc.). Para a mesma autora, formar leitores proficientes deve ser o foco do EF.

Todos os procedimentos realizados na aula de Língua Portuguesa precisam estar incorporados à leitura de textos de diferentes gêneros. A leitura de textos é sempre uma boa opção para se discutir a respeito da escolha de vocabulário e de suas implicações. A chamada “análise linguística”, tão falada nos PCN (1998), e a apreciação das escolhas em função da situação interlocutiva e dos efeitos de sentido que se quer produzir também podem ser observadas.

O aluno deve ser um sujeito capaz de compreender a língua para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução, já que agindo assim demonstra competência linguística e domínio do idioma do qual faz uso (PCN, 1998).

“A leitura deve ser compreendida como posicionamento político diante do mundo” (BRITTO, p. 72). A partir desta visão de leitura, entende-se que o papel dos formadores de leitor é desempenhar um papel político, podendo ser instrumento de transformação social ao garantir aos alunos/leitores o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania (PCN, 1998). E estes, como cidadãos, sejam capazes de ler e compreender variados textos nas mais diversas situações. Em uma sociedade excludente, é urgente que a questão da leitura seja vista sob o ângulo da luta política (FREIRE, 1998).

Segundo Britto (2015), é necessário não se submeter ao “queixume ingênuo”² de que as pessoas não leem mais, conceito esse estabelecido pelo senso comum, e que não leem por falta de interesse, porque incentivo há. Aqueles que não leem não é por falta de interesse ou de gosto, é por condição (*Ibidem*). Esta condição diz respeito a um ensino precário que não conduz a um domínio eficiente das

² Termo utilizado por Britto (2015).

competências de leitura necessárias para participação em práticas sociais letradas, e a um não incentivo por parte da família e da sociedade.

Para Freire (1998), a leitura não pode ser vista como uma obrigação escolar, mas como conhecimento para se avançar em uma política de formação que assuma uma perspectiva crítica. O mesmo autor afirma que, muito da insistência dos professores para que seus alunos leiam em pouco tempo um sem-número de livros, deve-se à compreensão errônea que se tem do ato de ler. “A insistência na quantidade de leituras sem o devido adentramento nos textos a serem compreendidos, e não mecanicamente memorizados, revela uma visão mágica da palavra escrita. Visão que urge ser superada” (FREIRE, 1998, p. 18).

O ensino de leitura no EF pode proporcionar a inclusão dos discentes no universo das letras, possibilitando a experiência com diferentes gêneros discursivos a partir de situações significativas. As práticas de leitura devem estar inseridas em um contexto do qual o aluno participe ativamente (PCN, 1998), pois “ler não é um gesto parasita, é um trabalho de linguagem, já que com a leitura é possível encontrar sentidos” (BARTHES, 2004).

O professor pode direcionar seu trabalho para práticas cujo objetivo seja desenvolver em seus alunos a capacidade de fazer uso da leitura para enfrentar os desafios da vida em uma sociedade grafocêntrica. Com isso, o aluno poderá tornar-se ciente da necessidade de fazer da leitura uma atividade caracterizada pelo engajamento e uso do conhecimento, em vez de uma mera recepção passiva (KLEIMAN, 2000).

A questão do ensino de leitura é tema de debate no contexto educacional. A ressignificação da leitura tanto no plano individual quanto no social também vem sendo debatida, já que “a formação de leitores emerge como prioridade e como um grande desafio da educação” (MAGNANI, 1994, p. 14).

Para promover a formação do leitor, Bordini e Aguiar (1993) atentam para a importância de se observar o tipo de público atendido. A partir dessa observação, pode-se refletir sobre as práticas de leitura possíveis.

A aproximação do aluno com o texto pode ser uma prática de leitura possível, através do desenvolvimento de atividades que sejam conhecidas da realidade de mundo vivida pelo aluno. Assim, este poderá utilizar seus conhecimentos prévios para a compreensão leitora.

Bordini e Aguiar (1993) ratificam essa ideia ao afirmarem que, para a formação do leitor, devem ser ofertados textos que levantem questões significativas para ele, ou seja, próximos à sua realidade. A familiaridade do leitor com o texto gera predisposição para a leitura e o conseqüente desencadeamento do ato de ler.

A formação escolar do leitor passa pelo crivo da cultura na qual ele está inserido. Se a escola não efetuar o vínculo entre esta cultura e o texto a ser lido, o aluno não se reconhecerá no texto, porque a realidade representada não lhe dirá respeito.

O professor poderá também sustentar seu trabalho em objetivos mais ambiciosos, não apenas satisfazendo os interesses imediatos do público com “leituras repetitivas e redundantes, que venham tão-somente atender ao gosto, mas aguçar-lhe a curiosidade para textos que representam a realidade de forma cada vez mais abrangente e profunda” (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 25).

Dessa forma, as estratégias de ensino adotadas não podem considerar somente os interesses do estudante que, via de regra, funciona como elemento passivo ao receber materiais prontos e ordens a serem obedecidas. Quando o aluno é instigado à ação, ele se compromete com o projeto de ensino e exige maiores oportunidades de se firmar como sujeito participante de seu grupo.

Vigotsky (2007) trabalha com a noção de que a relação do ser humano com o meio em que vive não é uma relação direta, mas mediada. A mediação para a formação de leitores, de acordo com Rodrigues e Cerutti-Rizzatti (2011), não pode ter o livro como único instrumento para se adquirir conhecimentos necessários para atender às demandas sociais.

O livro passou a se destacar por ser uma produção da classe dominante, que pertence a esta e à qual a classe dominada aspira. A valorização de um objeto específico demonstra a cisão entre a cultura que o possui e todas as outras, concedendo poder à primeira sobre as demais. Destruiu-se a noção de texto como representação simbólica de todas as produções humanas, restando o livro como mediação para qualquer conhecimento (AGUIAR; BORDINI, 1993).

Vigotsky trata das questões de aprendizagem destacando a importância de o professor trabalhar informações, especialmente no que o aluno ainda não domina. Portanto, é importante observar o nível de desenvolvimento real dos alunos e o nível que pode estar próximo de ser alcançado com a ajuda do professor. “O que uma criança é capaz de fazer com o auxílio dos adultos chama-se zona de

desenvolvimento potencial” (VIGOTSKY, 1988, p. 112), também chamada de Zona de Desenvolvimento Proximal³ (ZDP), conceito elaborado por Vigotsky que trata sobre a distância entre o nível de desenvolvimento atual e a gama de possibilidades para atingir um possível conhecimento.

A área de desenvolvimento potencial permite-nos, pois, determinar os futuros passos da criança e a dinâmica do seu desenvolvimento e examinar não só o que o desenvolvimento já produziu, mas também o que produzirá no processo de maturação. (VIGOTSKY, 1988, p. 113)

Essa concepção do estudioso alerta os educadores sobre a necessidade de aderirem, em suas propostas pedagógicas, dispositivos de mediação de ensino que ultrapassem o que já foi trabalhado e internalizado pelos sujeitos implicados no processo de interação, no caso, os próprios alunos.

O único *bom ensino*, para Vigotsky (1988), é o que opera sobre os níveis superiores da ZDP, ou seja, quando são trabalhadas as funções mentais superiores, como a linguagem, a atenção deliberada, o pensamento. Desta forma, o ensino tem uma função imprescindível na mudança das condições do desenvolvimento, pois não visa somente aos atuais níveis de aprendizagem, mas a conhecimentos ainda não formalizados através da escola.

Quando o professor se oferece para ajudar o aluno a desenvolver alguma tarefa que ainda não esteja conseguindo realizar com independência, de alguma forma procura mostrar a ele como e em que medida pode recorrer a sua assistência para solucionar um dado problema e continuar, por conta própria, resolvendo outras dificuldades semelhantes (VIGOTSKY, 1988). O fato de o aluno necessitar da ajuda do professor, como ocorre em qualquer relação pedagógica, não anula a sua criatividade e a sua responsabilidade na construção do aprendizado (FREIRE, 1998).

Sobre a mediação, Marta Kohl Oliveira (1997), professora da Universidade de São Paulo, aponta que é um conceito central na concepção vigotskyana sobre o funcionamento psicológico. A mediação é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação que deixa de ser direta para ser mediada.

Toda a dinâmica de aprendizagem é uma fonte de desenvolvimento que ativa numerosos processos. A aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento. Por

³ Este é um conceito central na psicologia sociocultural ou sócio-histórica, concebido por Vigotsky (1988).

isso, uma apropriada construção e internalização do conhecimento pela criança favorece o desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de variáveis implicadas neste desenvolvimento. Esta ativação não se produz sem a aprendizagem. “A aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente” (VIGOTSKY, 1988, p. 115).

O ser humano se constitui na realidade social e cultural desde o seu nascimento, embora encontre na sua cultura elementos pré-construídos que passam a ser revisitados e transformados nos processos interativos com o outro. A interação do sujeito com o ambiente oportuniza pensar que as concepções predominantemente inatistas e empiristas não se sustentam por si mesmas. A dinamicidade do ambiente social e cultural situa o homem em uma troca constante, fazendo emergir novas formas de pensar.

Solé (2001, p. 30) levanta alguns questionamentos sobre o ato de aprender que eu gostaria de trazer à reflexão: “Até que ponto a capacidade de aprender ou de fazer é condicionada pela segurança (de sucesso ou de fracasso) que temos em nós mesmos? Essa segurança, essa forma de nos ver, é algo dado, algo que se aprende?”

Muitas vezes encontrei alunos, em meu percurso de docência, que já tinham o “diagnóstico” para não aprender algum conteúdo antes mesmo de tentar: “isto é muito difícil”, “sou burro”, “eu não consigo”, “não entendo o que está escrito”. O que Solé (2001) traz aos professores como resposta às afirmações dos alunos é a importância das relações entre os aspectos cognitivos e os afetivo-relacionais na construção da aprendizagem no âmbito escolar.

Uma criança não se desenvolve em todos os aspectos no mesmo ritmo. Ela pode aprender determinada atividade, mas permanecer em níveis anteriores e mais primitivos quando se trata de outras áreas de atividade. “Seu desenvolvimento cultural é frequentemente desigual, e os experimentos indicam que traços do pensamento primitivo surgem muitas vezes em crianças bastante desenvolvidas” (VIGOTSKY, 1988, p. 101).

O enfoque adotado por Solé (2001) parte daquilo que significa construir significados sobre os conteúdos do ensino. Quando se fala em atribuir significado, fala-se em um processo que mobiliza o nível cognitivo e que leva a revisar e a

recrutar os esquemas de conhecimento para dar conta de uma nova situação, tarefa ou conteúdo de aprendizagem.

Essa mobilização não acaba nisso, mas, em função do contraste entre o dado e o novo, os esquemas recrutados podem sofrer modificações, de leves a drásticas, com o estabelecimento de novos esquemas, conexões e relações em nossa estrutura cognoscitiva. (SOLÉ, 2001, p. 31)

Para organizar o trabalho pedagógico, é importante estabelecer as habilidades e as capacidades a serem desenvolvidas, o que contribuirá para a maior segurança do professor a respeito dos objetivos e dos conhecimentos explorados em cada atividade proposta em sala de aula.

Bordini e Aguiar (1993) delineiam níveis de leitura para ajudar nesta organização. Para a 8ª série, atual 9º ano do EF, que é o foco deste estudo, as autoras nomeiam o nível de *leitura crítica*, que é o período em que “o aluno elabora seus juízos de valor e desenvolve a percepção dos conteúdos estéticos” (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 21). Neste período, de acordo com as autoras, os jovens são sensíveis aos problemas sociais e interrogam-se sobre as suas possibilidades de atuação na comunidade adulta.

O desafio atual é educar as crianças e os jovens propiciando-lhes um desenvolvimento humano, cultural, científico e tecnológico para que adquiram condições de enfrentar as exigências do mundo contemporâneo. Esse objetivo exige esforço constante do coletivo da escola (CHARLOT, 2013).

“A educação deve ser desinibidora e não restritiva. É necessário darmos oportunidade para que os educandos sejam eles mesmos” (FREIRE, 1979, p. 32), caso contrário se estará domesticando-os e, desta maneira, negando a educação. O educador não deve restringir o educando a um plano pessoal, pois estará impedindo-o de criar.

No próximo tópico, é apresentada a Matriz de Referência da Prova Brasil como uma possibilidade de intervenção docente para a formação do leitor proficiente.

3.3 MATRIZ DE REFERÊNCIA: UMA POSSIBILIDADE DE INTERVENÇÃO

A Matriz de Referência para o 9º ano do EF, constituída pelo PDE (2008), foi criada como norte ao professor de Língua Portuguesa, para que este instrua o aluno a ter um nível de leitura adequado. Esta matriz tem como guia os PCN e foi estabelecida a partir de uma consulta nacional aos currículos propostos por algumas redes municipais e por Secretarias Estaduais de Educação e de uma consulta aos professores das redes municipal, estadual e privada (PDE, 2008).

Bonamino e Sousa (2012), ao tratarem das três gerações de avaliação da Educação Básica no Brasil e de suas interfaces com o currículo na/da escola, apontam para uma discussão sobre o currículo escolar em termos das habilidades fundamentais de leitura que ainda não têm sido garantidas a todos os alunos. E revelam que

[...] o desafio parece ser a compatibilização dos objetivos, desenhos e usos dos resultados das três gerações de avaliação em larga escala a fim de propiciar uma discussão informada sobre os aspectos específicos de língua portuguesa. (BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 387)

As autoras (2012) afirmam que é preciso uma definição mais clara do que os alunos devem aprender ao final de cada ciclo, por isso se faz necessário o aumento do acervo de pesquisas que contribuam para a compreensão dos impactos das novas gerações da avaliação educacional no currículo escolar.

A Matriz de Referência orienta neste sentido, pois contempla os objetos de conhecimento, em que são listados os seis tópicos, e as competências a serem desenvolvidas, com 21 descritores que indicam habilidades a serem avaliadas em cada tópico. Os descritores aparecem, dentro de cada tópico, em ordem crescente de aprofundamento e/ou ampliação de conteúdos ou das habilidades exigidas. Conforme Nery (2000, p. 17), “toda Matriz Curricular representa uma operacionalização das propostas ou guias curriculares, que não pode deixar de ser considerada”.

O quadro 1 apresenta os tópicos e as competências ligadas a estes.

Quadro 1 – Matriz de Referência da Prova Brasil para o 9º ano do EF

Objeto do conhecimento	Competências
Tópico I Procedimentos de Leitura	D1 – Localizar informações explícitas em um texto. D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão. D4 – Inferir uma informação implícita em um texto. D6 – Identificar o tema de um texto. D14 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.
Tópico II Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto	D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.). D12 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.
Tópico III Relação entre Textos	D20 – Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido. D21 – Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.
Tópico IV Coerência e Coesão no Processamento do Texto	D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto. D7 – Identificar a tese de um texto. D8 – Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la. D9 – Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto. D10 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa. D11 – Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto. D15 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.
Tópico V Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido	D16 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados. D17 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações. D18 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão. D19 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.
Tópico VI Variação Linguística	D13 – Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Fonte: Matriz de Referência para o 9º ano do EF – PDE, 2008.

Como se pode observar pelo exposto no Quadro 1, são avaliadas habilidades e competências definidas em unidades chamadas descritores, as quais são baseadas em habilidades discursivas tidas como essenciais na situação de leitura. Os descritores são uma associação entre conteúdos curriculares e operações mentais desenvolvidas pelo aluno, que traduzem certas competências e habilidades e são agrupados em tópicos que compõem a Matriz de Referência (PDE, 2008).

Os descritores indicam habilidades gerais que se esperam dos alunos e constituem a referência para a seleção dos itens que devem compor uma prova de avaliação. Para a construção da Matriz de Referência, o PDE (2008) buscou uma associação entre os conteúdos da aprendizagem e as competências utilizadas no processo de construção do conhecimento.

Os descritores somam 21 no total e possibilitam analisar, cada um deles, uma habilidade em Língua Portuguesa. As habilidades avaliadas sintetizam-se em localizar, identificar, distinguir, estabelecer, inferir, interpretar, diferenciar e reconhecer. Todas se referem à capacidade de leitura dos alunos do 9º ano do EF. Tais habilidades dizem respeito, “especificamente, ao plano objetivo e prático do saber fazer e decorrem, diretamente, das competências já adquiridas e que se transformam em habilidades” (*Ibidem*, p. 18).

Neste sentido, para ser considerado competente em Língua Portuguesa, o aluno deve dominar habilidades que o capacitem a viver em sociedade, atuando nas mais diversas situações sociais de comunicação. Para isso, o discente precisa saber interagir não só através de textos escritos, de diversos gêneros que circulam socialmente, como também deve saber interagir verbalmente, ou seja, precisa ser capaz de compreender e participar de um diálogo ou de uma conversa (PDE, 2008).

Em relação à aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa, o PDE (2008) traz, de acordo com os PCN (1998), que o ensino da Língua Portuguesa deve estar voltado para a função social da língua, pois este é um requisito básico para que “a pessoa ingresse no mundo letrado, para que possa construir seu processo de cidadania e, ainda, para que consiga se integrar à sociedade de forma ativa e mais autônoma possível” (PDE, 2008, p. 19).

Outros estudos estão na mesma direção como, por exemplo, o de Kusiak (2012), que aborda a Prova Brasil⁴ (avaliação que utiliza a Matriz de Referência) através de uma análise crítica de sua aplicação, estrutura e abordagem cognitiva, fazendo algumas relações com a aquisição da linguagem verbal e escrita nos alunos do EF.

No que concerne às competências, estas podem ser entendidas como “as diferentes modalidades estruturais da inteligência que compreendem determinadas

⁴ A Prova Brasil é uma avaliação externa à escola que será explicada no Capítulo 5, item 5.1 – Apresentação da Prova Brasil.

operações que o sujeito utiliza para estabelecer relações com e entre os objetos físicos, conceitos, situações, fenômenos e pessoas” (PDE, 2008, p. 18).

Entende-se, a partir do que foi apresentado, que o foco do conteúdo na Matriz de Referência é a proficiência em leitura de Língua Portuguesa, a qual “requer a competência de apreender um texto como construção de conhecimento em diferentes níveis de compreensão, análise e interpretação” (*Ibidem*, p. 21). Importante observar que o texto deve ser sempre a menor unidade de sentido. O aluno nunca deve ser exposto à leitura apenas de palavras ou frases isoladas (*Ibidem*).

Com o professor mediando o trabalho de leitura de textos, é possível que o aluno adquira a proficiência necessária e construa os significados do que lê. A partir deste trabalho, será necessário que o aluno ative o seu conhecimento linguístico, textual e de mundo para a compreensão leitora e revele competência nesta habilidade.

O leitor competente é o sujeito capaz de preencher os vazios deixados pela comunicação escrita. Nos dias de hoje, orientar os alunos à proficiência em leitura não é uma tarefa fácil para o professor, já que a grande maioria dos discentes diz não gostar de ler. Este é um grande desafio para os educadores.

A Matriz de Referência da Prova Brasil pode servir como norte aos professores de Língua Portuguesa, não como objetivo de treinar seus alunos a terem médias melhores na avaliação externa.

Observa-se que o professor pode proporcionar situações de aprendizagem que levem seus alunos a experimentar o universo da leitura através de textos que partam da cultura de origem deles (conhecimento prévio) e depois seguir com textos que tragam conteúdos não conhecidos, verificando o nível de desenvolvimento potencial. Nestes textos, é possível trabalhar a partir das competências estabelecidas na Matriz de Referência para tornar o aluno um leitor proficiente.

4 METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Este capítulo apresenta o *corpus* de análise e os procedimentos utilizados. O estudo é qualitativo e quantitativo e tem por base o seguinte objetivo: levantar possibilidades de intervenção docente na mediação com os alunos para o aperfeiçoamento do nível de proficiência em leitura de Língua Portuguesa a partir dos indicadores da Prova Brasil.

O indicador de adequação da formação do docente e os dados de proficiência em leitura de Língua Portuguesa de alunos do 9º ano do EF de escolas da rede municipal de Gravataí/RS, aferidos pela Prova Brasil, servirão como estudo para a pesquisa. A seguir, apresenta-se o contexto e as características da pesquisa, bem como a trajetória para a sua construção.

4.1 O CONTEXTO DA PESQUISA

Para a realização desta dissertação, optei pelo estudo dos resultados da proficiência da Prova Brasil de alunos do 9º ano do EF, por se tratar de uma preocupação pessoal, pois sou professora de turmas deste nível de escolaridade e observo a dificuldade de muitos destes alunos em relação à leitura.

Outro fator que impulsionou o desejo de pesquisar é a realidade de leitores⁵ e não leitores⁶ observada através dos índices divulgados em março de 2016 pelo Instituto Pró-Livro e pelo Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (IBOPE) em Retratos da Leitura no Brasil, em sua 4ª edição.

Os índices apontam que, dentre os 5012 entrevistados (2214 não leitores e 2798 leitores), as maiores dificuldades para ler é que 24% dos entrevistados não têm paciência para realizar tal tarefa, 20% lê muito devagar e 8% não compreende a maior parte do que lê. Esses dados são importantes para iniciar o estudo e contextualizar a realidade de leitura.

⁵ De acordo com a definição da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, leitor é “aquele que leu, inteiro ou em partes, pelo menos 1 livro nos últimos 3 meses”. Retratos da Leitura no Brasil, p. 21. Disponível em: <http://prolivro.org.br/home/images/2016/Pesquisa_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_-_2015.pdf>. Acesso em 21 nov. 2016.

⁶ A pesquisa Retratos da Leitura no Brasil define não leitor como “aquele que declarou não ter lido nenhum livro nos últimos 3 meses, mesmo que tenha lido nos últimos 12 meses”. Retratos da Leitura no Brasil, p. 21. Disponível em: <http://prolivro.org.br/home/images/2016/Pesquisa_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_-_2015.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2016.

Os dados da pesquisa, que foram recolhidos do sítio do INEP, referem-se ao município de Gravataí, Região Metropolitana de Porto Alegre, localizado ao norte da capital do Estado, ocupando uma área de 463,758 km², sendo 121,37 km² em perímetro urbano. Sua população foi estimada em 273.742 habitantes em 2016 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística⁷ (IBGE).

A rede municipal de Gravataí é composta por 74 escolas, sendo duas de Educação Especial, onze de Educação Infantil e 61⁸ de Ensino Fundamental Regular, sendo três delas com oferta também na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) e uma com Ensino Médio. Destas escolas, em 34 há turmas de 9º ano, que é o foco desta pesquisa. Dezoito destas tiveram suas médias divulgadas no sítio do INEP em 2013 e dezenove em 2015.

Optou-se por escolher, dentre estas escolas, as mesmas divulgadas em 2013 e 2015 para se fazer um comparativo. As escolas selecionadas ficam localizadas na zona urbana do município. As escolas rurais não participaram por terem menos de 20 alunos matriculados no nível pesquisado.

Há que se falar sobre o nível socioeconômico dos alunos da rede municipal, pois este é um indicador revelado a partir da Prova Brasil. Durante a aplicação, os alunos são solicitados a preencher um questionário e, a partir das respostas, é possível

[...] situar o público atendido pela escola em um estrato ou nível social, apontando o padrão de vida referente a cada um desses estratos. Esse indicador é calculado a partir da escolaridade dos pais e da posse de bens e contratação de serviços pela família dos alunos. (Nota Explicativa Resultados Prova Brasil, 2013, p. 4)

Em relação à escolaridade dos pais ou responsáveis, são feitas algumas perguntas, por exemplo, se estudou e, caso afirmativo, até qual nível. Sobre a posse de bens, pergunta-se se há na casa e qual a quantidade de bens elementares (TV, DVD, rádio, geladeira, *freezer*, máquina de lavar roupa, carro, computador com ou sem Internet, quarto e banheiro). No que se refere à contratação de serviços, indaga-se sobre a contratação de empregada doméstica (mensalista ou diarista), Internet e TV por assinatura. É perguntado também a respeito da renda familiar.

⁷ Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=430920>>. Acesso em 14 nov. 2016.

⁸ 9 de 1º ao 5º ano, 2 de 1º ao 6º ano, 1 de 1º ao 6º ano + EJA, 3 de 1º ao 7º ano, 17 do 1º ao 9º ano, 1 do 1º ao 9º ano + EJA, 7 da Pré-escola ao 5º ano, 1 da Pré-escola ao 6º ano, 4 da pré-escola ao 7º ano, 14 da pré-escola ao 9º ano, 1 da pré-escola ao 9º ano + EJA, 1 da pré-escola ao 9º ano + Ensino Médio.

O questionário preenchido pelo aluno tem como objetivo, segundo a Portaria nº 304/2013, artigo 2º, inciso III, “produzir informações sobre os fatores do contexto socioeconômico, cultural e escolar que influenciam o desempenho dos estudantes”. Após o preenchimento, uma análise dos dados é realizada e as escolas são classificadas dentro de um dos sete níveis, sendo que, no Grupo 1 estão as escolas com nível socioeconômico mais baixo, e no Grupo 7, as com nível socioeconômico mais alto.

A classificação numérica foi realizada em 2013. Em 2015, continuou-se com os mesmos sete níveis, porém níveis qualitativos, são eles: “mais baixo”, “baixo”, “médio-baixo”, “médio”, “médio alto”, “alto” e “mais alto”.

No quadro 2, pode-se observar a descrição dos níveis quatro a seis (médio a alto), que foram os níveis atingidos pelas escolas pesquisadas do município de Gravataí.

Quadro 2 – Descrição dos níveis socioeconômicos dos alunos

Nível	Descrição
Nível 4 (2013) Nível médio (2015)	Posse de: bens elementares (um rádio, uma geladeira, dois telefones celulares, <i>até dois quartos e um banheiro</i> e duas ou mais televisões em cores); bens complementares (videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas, computador e possuem acesso à internet); bens suplementares (freezer, um ou mais telefones fixos e um carro). Não contratam empregada mensalista ou diarista. <i>A renda familiar mensal está entre 1,5 e 5 salários mínimos.</i> <i>Pai e mãe (ou responsáveis) possuem ensino fundamental completo ou estão cursando esse nível de ensino.</i>
Nível 5 (2013) Nível médio alto (2015)	Quantitativo maior de bens elementares (<i>três quartos e dois banheiros</i>); bens complementares (videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas, computador e acesso à internet); bens suplementares (freezer, um ou mais telefones fixos, um carro, <i>uma TV por assinatura e um aspirador de pó</i>). Não contratam empregada mensalista ou diarista. <i>A renda familiar mensal está entre 5 e 7 salários mínimos.</i> <i>Pai e mãe (ou responsáveis) completaram o ensino médio.</i>
Nível 6 (2013) Nível Alto (2015)	Quantitativo alto de bens elementares (<i>três quartos e três banheiros</i>); bens complementares (videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas, computador e acesso à internet); bens suplementares (freezer, telefones fixos, uma TV por assinatura, um aspirador de pó e <i>dois carros</i>). Não contratam empregada mensalista ou diarista. <i>A renda familiar está acima de 7 salários mínimos.</i> <i>Pai e mãe (ou responsáveis) completaram a faculdade e/ou podem ter concluído ou não um curso de pós-graduação.</i>

Fonte: Nota Técnica Indicador de Nível Socioeconômico (INSE) das Escolas.

Os níveis quatro/médio, cinco/médio alto e seis/alto são muito semelhantes em sua descrição. Como pode se observar, através do quadro explicativo elaborado pelo INEP, as diferenças (grifadas no quadro 2) encontram-se na quantidade de quartos, banheiros e carros, nível de instrução dos pais, renda familiar mensal e contratação de TV por assinatura.

Alves e Soares (2012) afirmam que o debate sobre classes e estratos sociais é um tema central nas pesquisas educacionais, pois a educação é uma das dimensões fundamentais nos estudos de estratificação, tendo em vista a forte correlação entre os resultados escolares e o nível socioeconômico e cultural das famílias.

O nível socioeconômico dos alunos das escolas pesquisadas do município de Gravataí/RS está entre o nível quatro (médio) e seis (alto). Na tabela 1, apresenta-se o nome da escola e o nível socioeconômico atingido nos anos de 2013 e 2015.

Tabela 1 – Nível socioeconômico de alunos do 9º ano do EF de escolas municipais de Gravataí/RS

Nome da escola	Nível socioeconômico Ano 2013	Nível socioeconômico Ano 2015
Antônio Aires de Almeida	4	Médio Alto
Vinícius de Moraes	4	Médio Alto
Breno Jardim Garcia	5	Médio Alto
Vânus Abílio dos Santos	5	Médio Alto
Presidente Joao Goulart	5	Alto
Nossa Senhora Aparecida	5	Médio Alto
Aurea Celi Barbosa	5	Médio Alto
Osório Ramos Correa	5	Médio Alto
Santa Ana	5	Alto
Duque de Caxias	5	Médio Alto
Érico Veríssimo	5	Médio Alto
Ivete Serafini	5	Médio Alto
Professora Olenca Valente	5	Médio Alto
Ladislau de Oliveira Nunes	5	Médio Alto
Bárbara Maix	5	Médio Alto
Presidente Getúlio Vargas	5	Alto
Vila Neópolis	5	Médio Alto
Professor Adriano Ortiz Corrêa	5	Médio Alto

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados divulgados no sítio do INEP.

A partir dos resultados apresentados, verifica-se que as escolas Antônio Aires de Almeida e Vinícius de Moraes tiveram uma melhora no nível socioeconômico, pois subiram para a classificação “médio alto”, que equivale a classificação numérica 5, e antes estavam ocupando o nível 4.

As escolas Presidente João Goulart, Santa Ana e Presidente Getúlio Vargas também conseguiram índices melhores, pois em 2015 o nível socioeconômico estava “Alto”, o que equivale ao nível 6. Em 2013, essas escolas estavam no nível 5. O restante das escolas manteve-se no mesmo nível nos dois anos pesquisados.

O Indicador de Nível Socioeconômico (INSE) produz informações importantes sobre a realidade de cada escola, onde é desenvolvido o trabalho educativo. Por isso, “os resultados da Prova Brasil não devem ser usados para comparar escolas que recebem alunos muito diferentes. Esse tipo de comparação não é um uso adequado dos resultados” (PDE, 2008, p. 16).

Em relação às ações voltadas à promoção da cultura dos habitantes do município de Gravataí, há inúmeras voltadas a esta área como, por exemplo, contações de história, exposições de arte e fotografia, apresentação de teatro e *show*. Esses eventos têm seus locais e datas divulgados em um sítio chamado Gravataí Cultural⁹ e ocorrem várias vezes ao ano. O que ocorre anualmente é o festival de teatro estudantil, denominado Festil, já na 17ª edição e a Feira do Livro, em sua 30ª edição.

No município de Gravataí/RS, além de uma biblioteca com um local fixo, ligada à Fundação Municipal de Arte e Cultura (FUNDARC), com diversos projetos na área da leitura que contempla jovens e crianças da rede pública de ensino, tem-se também uma biblioteca móvel, a BiblioSesc, ligada ao Sistema Fecomércio-RS/Sesc, montada em um caminhão para empréstimos de livros e consulta local. Esta biblioteca móvel passa em nove lugares diferentes no município de Gravataí durante o mês, dentre eles estão escolas e parques. Funciona de segunda a sexta-feira, tendo de um a dois dias por mês destinados à manutenção. As duas bibliotecas atendem estudantes e público em geral.

Em fevereiro de 2016, foi instituído o “Programa Leitura nos Ônibus do Sistema de Transporte Público”, através da Lei nº 3.750, porém esta ainda não foi colocada em prática.

Outro ponto para contextualizar a pesquisa é a existência de duas faculdades presenciais, Faculdade Cenecista Nossa Senhora dos Anjos (Faculdade CNEC Gravataí) e Faculdades QI (FAQI), e uma universidade, a Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), com cursos a distância e presenciais no município pesquisado.

⁹ Endereço: <http://www.gravataicultural.com.br/>.

No que se refere aos setores da economia, o primário, que diz respeito à agricultura, é o setor menos relevante de Gravataí. De todo o Produto Interno Bruto (PIB) da cidade, o valor acrescentado da agricultura é insignificante. O setor secundário (indústria) é o de maior relevância para o município, devido à empresa General Motors (GM) estar instalada desde o ano de 2000 e produzir, no município, 40% de tudo que produz no Brasil. E o setor terciário (prestação de serviços), por sua vez, vem sendo a segunda maior fonte geradora do PIB de Gravataí. O salário médio mensal de todo o município é de 3,6 salários mínimos (IBGE¹⁰, 2010).

4.2 TRAJETÓRIA DA PESQUISA

A trajetória da metodologia da presente pesquisa foi construída à luz dos seguintes autores: Gil (2010), Bogdan e Biklen (1994), Chizzotti (2006) e Minayo (2002). Tendo como base a leitura destes autores, verificou-se o tipo de pesquisa que seria seguida. Primeiramente, iniciou-se com um estudo exploratório que teve como objetivo “proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito” (GIL, 2010, p. 27).

Para esta maior familiaridade com o problema de pesquisa, realizou-se uma coleta de dados: levantamento bibliográfico e análise de exemplos que estimulassem a compreensão. Com este estudo, foi realizada uma análise de maneira que permitisse um conhecimento detalhado e uma visão global do problema, de modo que pudesse identificar possíveis fatores que os influenciaram ou são por eles influenciados.

Com esta pesquisa, foram analisados o percentual de adequação da formação docente e a média de proficiência em leitura, aferida pela Prova Brasil, nas avaliações de 2013 e 2015 em Língua Portuguesa dos alunos de 9º ano do EF de dezoito escolas municipais de Gravataí/RS. Os dados foram retirados do sítio do INEP.

Apesar de se realizar um levantamento de dados numéricos, não se quer uma pesquisa apenas quantitativa. Optou-se por duas abordagens: quantitativa e qualitativa, pois, segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 194), “ao conduzir estudos o investigador qualitativo encontra muitas vezes dados quantitativos que outras

¹⁰ Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/pibmunicipios/2004_2008/>. Acesso em 15 out. 2016.

pessoas compilaram”. É o caso desta dissertação, em que há coleta de informações na base de dados do INEP.

Quer-se enfatizar que os dados quantitativos podem abrir novos caminhos a explorar e questões a responder. Esses dados estão incluídos na escrita qualitativa sob a forma de estatística descritiva (BOGDAN; BIKLEN, 1994). O conjunto de dados quantitativos e qualitativos não se opõem, eles se complementam, pois a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia (MINAYO, 2002). A partir da escolha destas duas abordagens, afirma-se que os dois métodos colaboram um com o outro, a pesquisa qualitativa se serve da pesquisa quantitativa.

Houve também o recolhimento de informações no sítio do INEP para esta pesquisa. Para Gil (2010, p. 121-122), “a consulta a fontes documentais é imprescindível [...], à medida que dados importantes estejam disponíveis, não haverá necessidade de procurar obtê-los mediante interrogação”.

No sítio do INEP, pesquisaram-se os resultados da Prova Brasil das escolas do município de Gravataí, que são apresentados de forma individual em um arquivo *Portable Document Format* (PDF) que contém os seguintes dados: identificação da escola, indicadores contextuais (nível socioeconômico dos alunos e formação docente), taxa de participação de alunos na prova, distribuição do percentual dos alunos do 5º e 9º ano do EF por nível de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática da escola pesquisada, das escolas similares, do município, do Estado e do Brasil, a descrição dos níveis e o desempenho da escola nos anos anteriores.

Esses dados quantitativos foram utilizados nesta investigação. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), os elementos devem ser recolhidos e interpretados de forma crítica. A partir dessas informações, fez-se uma análise dos resultados de forma qualitativa. Para Minayo (2002), a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares, pois se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado, por isso não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Com a metodologia escolhida para este estudo, realizou-se uma busca de dados para compreendê-los e descrevê-los. Para isso, fez-se a análise dos resultados da Prova Brasil, no que concerne à adequação da formação docente e ao nível de leitura de estudantes do 9º ano do EF.

No capítulo seguinte, esses dados do INEP estão analisados à luz de documentos, como, por exemplo, o Plano Nacional de Educação (PNE) (2014), o PDE (2008) e os PCN (1998), bem como sob as concepções de Freire e Charlot.

5 ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados realizada está de acordo com a descrição mencionada na metodologia. Em um primeiro momento, são apresentadas algumas características da Prova Brasil para conhecimento dessa avaliação, da qual foram retirados os dados que estão analisados nesta pesquisa.

Em seguida, apresenta-se a análise dos indicadores de adequação da formação do docente para a disciplina que leciona, através de percentuais apurados pela Prova Brasil. Também se verifica o nível de proficiência em leitura de Língua Portuguesa de alunos do 9º ano do EF.

Nas próximas seções, trata-se desses dois indicadores: adequação da formação do docente para a disciplina que leciona e proficiência em leitura de Língua Portuguesa de alunos do 9º ano do EF. Esses indicadores foram verificados através de dados divulgados pelo INEP, referentes à aplicação da Prova Brasil dos anos de 2013 e de 2015 em escolas da rede pública municipal de Gravataí/RS.

5.1 APRESENTAÇÃO DA PROVA BRASIL

A Prova Brasil faz parte do SAEB que diz ter como principal objetivo avaliar a Educação Básica brasileira e contribuir para a melhoria de sua qualidade e para a universalização do acesso à escola. A partir dos resultados, o SAEB propõe-se a oferecer subsídios concretos para a formulação, a reformulação e o monitoramento das políticas públicas voltadas para a Educação Básica. Além disso, procura também oferecer dados e indicadores que possibilitem maior compreensão dos fatores que influenciam o desempenho dos alunos nas áreas e anos avaliados (INEP, 2008).

A escola da rede pública, para participar da Prova Brasil, deve ter no mínimo 20 alunos matriculados no 5º ou 9º ano e todos podem fazer a avaliação, pois ela é censitária. Este teste¹¹ é realizado a cada dois anos e utiliza como instrumentos de avaliação: provas de língua portuguesa (foco em leitura), de matemática (foco em resolução de problemas) e de ciências.

As avaliações realizadas pelo SAEB são uma forma de classificar/comparar escolas e/ou regiões. Segundo Carnoy et al. (2015), “as pontuações nos testes

¹¹ “Apesar do nome de prova, a Prova Brasil é, na realidade, um teste” (PDE 2008, p. 7).

estão adquirindo importância suficiente para afetar a legitimidade dos governos”. O estudo de Oliveira (2011, p. 68) também trata sobre o assunto, afirmando que a área educacional não está isenta das intervenções políticas, econômicas e sociais do Estado.

Muito pelo contrário, pois desde o desenvolvimento do processo de globalização, a educação vem tendo papel crucial no campo das políticas públicas, já que o conhecimento passou a ser um fator essencial para impulsionar o crescimento econômico. Por isso, o Brasil preocupa-se com o sucesso de seus alunos e está interessado em saber se o desempenho dos estudantes brasileiros está melhorando ao longo do tempo. Assim, foram criadas matrizes de referência para a Prova Brasil, pois

[...] a realização de uma avaliação de sistema com amplitude nacional, para ser efetiva, exige a construção de uma matriz de referência que dê transparência e legitimidade ao processo de avaliação, informando aos interessados o que será avaliado. (PDE, 2008, p. 17)

No entanto, estas não englobam todo o currículo escolar, são somente uma parte baseada no que é possível aferir por meio do tipo de instrumento de medida utilizado na Prova Brasil e que, ao mesmo tempo, é representativo do que está contemplado nos currículos vigentes no Brasil (PDE, 2008).

A partir dessa avaliação, é estipulado o nível de proficiência em leitura em que o aluno se encontra e o que ele provavelmente é capaz de fazer. São divididos em oito níveis, em que o desempenho do estudante pode variar de maior ou igual a 200 e a maior ou igual a 375 pontos.

O considerado ideal para um aluno do 9º ano do EF é a pontuação mínima de 275 pontos (PDE, 2008), sendo considerado um aluno de nível 4 na escala de proficiência. Espera-se que, pelo menos, 70% dos alunos estejam acima deste nível, de acordo com o PDE (2008). A seguir tem-se a descrição de cada nível da escala de proficiência vigente a partir da avaliação de 2013:

Quadro 3 – Escala de proficiência em leitura para o 9º ano do EF

Nível	Descrição do Nível
Nível 1 Desempenho maior ou igual a 200 e menor que 225	Reconhecer expressões características da linguagem (científica, jornalística etc.) e a relação entre expressão e seu referente em reportagens e artigos de opinião. Inferir o efeito de sentido de expressão e opinião em crônicas e reportagens.
Nível 2 Desempenho maior ou igual a 225 e menor que 250	Localizar informações explícitas em fragmentos de romances e crônicas. Identificar tema e assunto em poemas e charges, relacionando elementos verbais e não verbais. Reconhecer o sentido estabelecido pelo uso de expressões, de pontuação, de conjunções em poemas, charges e fragmentos de romances. Reconhecer relações de causa e consequência e características de personagens em lendas e fábulas. Reconhecer recurso argumentativo em artigos de opinião. Inferir efeito de sentido de repetição de expressões em crônicas.
Nível 3 Desempenho maior ou igual a 250 e menor que 275	Localizar informações explícitas em crônicas e fábulas. Identificar os elementos da narrativa em letras de música e fábulas. Reconhecer a finalidade de abaixo-assinado e verbetes. Reconhecer relação entre pronomes e seus referentes e relações de causa e consequência em fragmentos de romances, diários, crônicas, reportagens e máximas (provérbios). Interpretar o sentido de conjunções, de advérbios, e as relações entre elementos verbais e não verbais em tirinhas, fragmentos de romances, reportagens e crônicas. Comparar textos de gêneros diferentes que abordem o mesmo tema. Inferir tema e ideia principal em notícias, crônicas e poemas. Inferir o sentido de palavra ou expressão em história em quadrinhos, poemas e fragmentos de romances.
Nível 4 Desempenho maior ou igual a 275 e menor que 300	Localizar informações explícitas em artigos de opinião e crônicas. Identificar finalidade e elementos da narrativa em fábulas e contos. Reconhecer opiniões distintas sobre o mesmo assunto em reportagens, contos e enquetes. Reconhecer relações de causa e consequência e relações entre pronomes e seus referentes em fragmentos de romances, fábulas, crônicas, artigos de opinião e reportagens. Reconhecer o sentido de expressão e de variantes linguísticas em letras de música, tirinhas, poemas e fragmentos de romances. Inferir tema, tese e ideia principal em contos, letras de música, editoriais, reportagens, crônicas e artigos. Inferir o efeito de sentido de linguagem verbal e não verbal em charges e história em quadrinhos. Inferir informações em fragmentos de romance. Inferir o efeito de sentido da pontuação e da polissemia como recurso para estabelecer humor ou ironia em tirinhas, anedotas e contos.
Nível 5 Desempenho maior ou igual a 300 e menor que 325	Localizar a informação principal em reportagens. Identificar ideia principal e finalidade em notícias, reportagens e resenhas. Reconhecer características da linguagem (científica, jornalística etc.) em reportagens. Reconhecer elementos da narrativa em crônicas. Reconhecer argumentos e opiniões em notícias, artigos de opinião e fragmentos de romances. Diferenciar abordagem do mesmo tema em textos de gêneros distintos. Inferir informação em contos, crônicas, notícias e charges. Inferir sentido de palavras, da repetição de palavras, de expressões, de linguagem verbal e não verbal e de pontuação em charges, tirinhas, contos, crônicas e fragmentos de romances.
Nível 6 Desempenho maior	Identificar ideia principal e elementos da narrativa em reportagens e crônicas.

ou igual a 325 e menor que 350	<p>Identificar argumento em reportagens e crônicas.</p> <p>Reconhecer o efeito de sentido da repetição de expressões e palavras, do uso de pontuação, de variantes linguísticas e de figuras de linguagem em poemas, contos e fragmentos de romances.</p> <p>Reconhecer a relação de causa e consequência em contos.</p> <p>Reconhecer diferentes opiniões entre cartas de leitor que abordam o mesmo tema.</p> <p>Reconhecer a relação de sentido estabelecida por conjunções em crônicas, contos e cordéis.</p> <p>Reconhecer o tema comum entre textos de gêneros distintos.</p> <p>Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de figuras de linguagem e de recursos gráficos em poemas e fragmentos de romances.</p> <p>Diferenciar fato de opinião em artigos e reportagens.</p> <p>Inferir o efeito de sentido de linguagem verbal e não verbal em tirinhas.</p>
Nível 7 Desempenho maior ou igual a 350 e menor que 375	<p>Localizar informações explícitas, ideia principal e expressão que causa humor em contos, crônicas e artigos de opinião.</p> <p>Identificar variantes linguísticas em letras de música.</p> <p>Reconhecer a finalidade e a relação de sentido estabelecida por conjunções em lendas e crônicas.</p>
Nível 8 Desempenho maior ou igual a 375	<p>Localizar ideia principal em manuais, reportagens, artigos e teses.</p> <p>Identificar os elementos da narrativa em contos e crônicas.</p> <p>Diferenciar fatos de opiniões e opiniões diferentes em artigos e notícias.</p> <p>Inferir o sentido de palavras em poemas.</p>

Fonte: PDE, 2008.

Tendo em vista o quadro 3, que se refere à escala de proficiência em leitura para o 9º ano do EF, pode-se afirmar que a avaliação feita pela Prova Brasil objetiva avaliar os níveis de leitura de alunos de escolas públicas brasileiras, classificando-os em um nível, de acordo com o que o estudante provavelmente seja capaz de realizar.

Segundo o PDE (2008, p. 21), “o fato de se avaliar apenas a leitura não reduz a importância dessas avaliações, tendo em vista que a leitura é fundamental para o desenvolvimento de outras áreas do conhecimento e para o consequente exercício da cidadania”. Por isso não se pode criticar que apenas um dos focos do ensino de Língua Portuguesa está sendo avaliado pela Prova Brasil. Pelo contrário, a escala de proficiência pode servir de suporte ao professor para que inicie o trabalho de leitura com seus alunos, começando com atividades que contemplem o nível 1 de leitura e siga, progressivamente, até que os discentes cheguem a níveis avançados como o nível 8.

Outro ponto relevante, para a contextualização da Prova Brasil, é que ela segue a Teoria de Resposta ao Item¹² (TRI) para poder realizar uma comparação dos resultados entre todos os anos da aplicação do teste. De acordo com a Nota

¹² TRI é uma teoria de medida direcionada ao estudo de questionários e outras listas de itens, com ampla aplicação em diferentes áreas.

Técnica do INEP, a TRI foi desenvolvida “para permitir uma medida mais apropriada da proficiência do aluno, cujo foco principal, como bem diz o seu nome, é o item e não o teste como um todo” (Nota Técnica de Teoria de Resposta ao Item, p. 2).

Na TRI, é considerado que aquela pessoa que erra questões fáceis, porém acerta as difíceis, está acertando por acaso. Desta maneira, essas questões recebem um peso menor na pontuação final, pois nesta teoria não é levado em conta só o número de acertos, mas também o padrão de respostas do aluno.

5.2 INDICADOR DE ADEQUAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE

O indicador de adequação da formação do docente revela o percentual de professores com formação adequada para a disciplina que leciona. Este percentual é calculado com base em uma nota técnica, expedida pelo INEP, a qual apresenta uma classificação em categorias, considerando a formação acadêmica do professor e a(s) disciplina(s) que leciona.

O quadro 4 identifica os cinco perfis de regência das disciplinas divididos em grupos pelo INEP:

Quadro 4 – Categorias de adequação da formação dos docentes em relação à disciplina que lecionam

Grupo	Descrição
Grupo 1	Docentes com formação superior de licenciatura na mesma disciplina que lecionam, ou bacharelado na mesma disciplina com curso de complementação pedagógica concluído.
Grupo 2	Docentes com formação superior de bacharelado na disciplina correspondente, mas sem licenciatura ou complementação pedagógica.
Grupo 3	Docentes com licenciatura em área diferente daquela que leciona, ou com bacharelado nas disciplinas da base curricular comum e complementação pedagógica concluída em área diferente daquela que leciona.
Grupo 4	Docentes com outra formação superior não considerada nas categorias anteriores.
Grupo 5	Docentes que não possuem curso superior completo.

Fonte: INEP. Nota Técnica nº 20/2014.

De acordo com a Nota Técnica nº 20/2014, expedida pelo INEP, “a classificação em categorias teve como orientação os dispositivos legais e normativos relacionados ao tema” (2014, p. 01), como, por exemplo, a Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

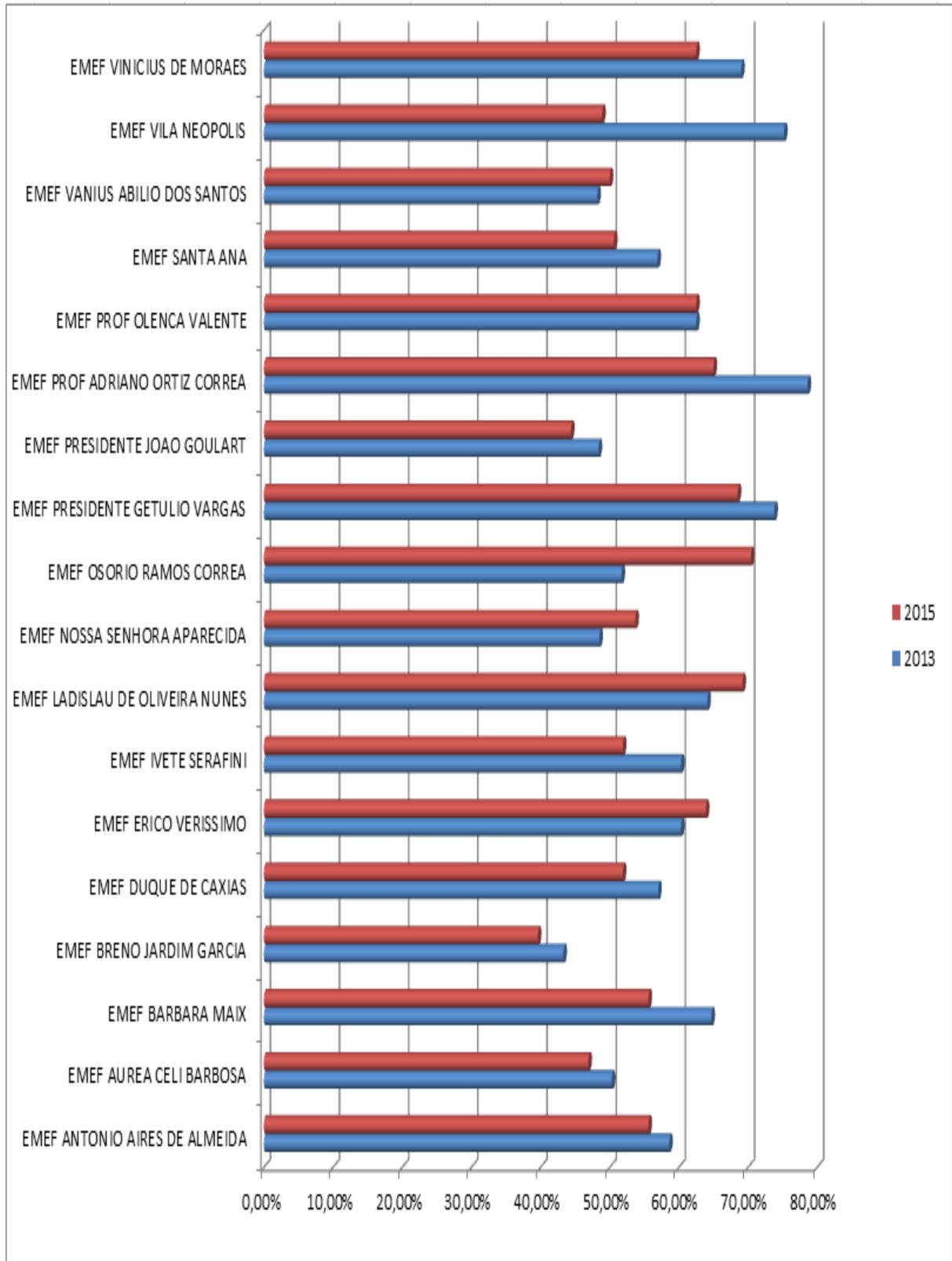
A LDB, em seu artigo 62, estabelece que a formação do docente para atuar na Educação Básica, far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena. No artigo 63, dispõe que a formação poderá se dar também por meio de programas de formação pedagógica. Tais programas são destinados a “portadores de diploma de nível superior, em cursos relacionados à habilitação pretendida, que ofereçam sólida base de conhecimentos na área de estudos ligada a essa habilitação”, de acordo com o artigo 2º, da Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 02/97. A partir dos artigos 62 e 63 da LDB, foi formulado o perfil de professores do Grupo 1 da Nota Técnica nº 20/2014.

A partir de dispositivos legais e normativos, o INEP organizou o quadro anteriormente apresentado em cinco categorias para não ter apenas “uma classificação dicotômica entre quem tem a formação esperada e quem não tem” (Nota Técnica nº 20/2014, p. 5).

O objetivo da separação em cinco categorias e não em duas é melhorar as condições de planejamento de ações formativas para superar os desafios da formação adequada do corpo docente. Com uma classificação em cinco categorias, há a possibilidade de uma melhor organização de estratégias para os diferentes grupos de professores em exercício. No entanto, na divulgação do boletim da Prova Brasil de cada escola, tem-se o percentual de professores que se enquadram apenas no Grupo 1 da classificação do INEP. Para cada uma das disciplinas analisadas, foi identificada a formação do docente responsável por seu desenvolvimento na turma, a partir dos dados do Censo Escolar do mesmo ano da aplicação da Prova Brasil.

O gráfico 1 mostra os percentuais de docentes com a formação adequada para a disciplina que leciona. Estes dados fazem referência a todos os professores que lecionam no 9º ano das escolas citadas do município de Gravataí/RS e se enquadram na categoria do Grupo 1.

Gráfico 1 – Percentual de professores do 9º ano de escolas municipais de Gravataí/RS classificados no Grupo 1 – Anos 2013 e 2015



Fonte: INEP, 2013 e 2015. Dados elaborados pela autora.

Os dados revelam que, nas escolas Breno Jardim Garcia, Vânius Abílio dos Santos, Presidente João Goulart e Nossa Senhora Aparecida no ano de 2013, havia no corpo docente menos da metade dos professores com a formação adequada para a disciplina que estavam lecionando.

Dentre essas escolas, em 2015, apenas a Vânius Abílio dos Santos e a Nossa Senhora Aparecida aumentaram seus percentuais, a primeira em 1.80%, totalizando 50.00%, e a segunda em 5.20%, completando 53.70%.

A escola Breno Jardim Garcia teve uma queda no ano de 2015, em comparação com os dados de 2013, de 3.70%, perfazendo 39.60% apenas, e a Presidente Joao Goulart de 4.00%, finalizando somente com 44.40% de professores com formação adequada para a disciplina.

Os índices das outras quatorze escolas do gráfico 1 demonstram que metade ou mais de seus professores estavam com formação adequada em 2013, ou seja, enquadram-se na categoria do Grupo 1, proposta pelo INEP. Os percentuais variam de 50.30%, escola Aurea Celi Barbosa, até 78.60%, escola Professor Adriano Ortiz Corrêa. Em 2015, estas duas escolas tiveram uma queda, a primeira de 3.40% e a segunda de 13.60%.

Outras escolas, que tiveram queda em percentual de professores com formação adequada na disciplina que lecionam para o 9º ano do EF, foram: Ivete Serafini, 8.40; Bárbara Maix, 9.10%; Vinícius de Moraes, 6.50%; Presidente Getúlio Vargas, 5.30%; Vila Neópolis, 26.30%; Santa Ana, 6.30%; Duque de Caxias, 5.10%; e Antônio Aires de Almeida, 3.00%.

No entanto, há três escolas que, em 2015, tiveram seus índices melhorados em relação à adequação da formação docente: Osório Ramos Corrêa, 18.70%; Érico Veríssimo, 3.60%; e Ladislau de Oliveira Nunes, 5.10%. A escola Professora Olenca Valente permaneceu, na avaliação de 2015, com os mesmos 62.50% apurados em 2013.

Tais índices apontam para uma precariedade do ensino, pois professores são desafiados a trabalhar junto aos alunos com determinados conteúdos quando não possuem a formação específica para a disciplina que lecionam.

O professor da rede pública municipal de Gravataí, para poder ingressar na carreira, deve realizar um concurso público, escolhendo um cargo para o qual tenha a formação exigida pelo edital do concurso. Para um cargo de professor, é exigido curso superior de licenciatura e, no momento da nomeação, deve-se apresentar o

diploma para tomar posse e entrar em exercício. Então, como este mesmo professor não tem aderência na categoria do Grupo 1, se ele apresenta o seu diploma devidamente reconhecido pelo Ministério da Educação (MEC) para a disciplina que se inscreveu no concurso?

Por vezes, os professores são convocados a desempenhar a docência em disciplinas diferentes da sua formação, além da disciplina para a qual foi nomeado. Isto acontece principalmente com as disciplinas de Artes, Ensino Religioso e Língua Inglesa que, pela falta de profissionais habilitados ou pela falta de concursos nestas áreas, outros professores não habilitados necessitam assumir essas áreas de conhecimento.

Afirma-se isto tendo como base a própria experiência profissional, pois, mesmo sendo formada em Letras, habilitação para Língua Portuguesa e Literatura, já tive que desenvolver a docência nas áreas de Artes, Ensino Religioso e Língua Inglesa. Parafraseando Paulo Freire (1996), a transgressão dos princípios éticos é uma possibilidade, mas não uma virtude, pois os professores devem ter responsabilidade ética no exercício da tarefa docente.

A formação superior em licenciatura para a disciplina que se está lecionando é, além de ser uma exigência da legislação, de suma importância para se ter uma aula com maior qualidade e auxiliar os alunos a serem proficientes em leitura de Língua Portuguesa. Percebe-se, no entanto, que o compromisso com a leitura é de todas as áreas.

Um professor com formação em História, por exemplo, provavelmente apresentará aos seus alunos diversos textos e procederá com a leitura e interpretação de forma crítica, auxiliando no trabalho do professor de Língua Portuguesa. Um professor de matemática, para ensinar números negativos aos seus alunos, poderá levar para a sala de aula textos de um personagem que sobe em um elevador e precisa ir até o subsolo 2. Desse modo, a leitura se fará presente em todas as áreas. Mas, quando não se tem a formação apropriada para a área que está sendo trabalhada, não se sabe como proceder.

O PNE do ano de 2014 afirma que

[...] para assegurar que todos os professores da Educação Básica tenham formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam, o planejamento deve se dar a partir da análise das reais necessidades de cada escola, consideradas na gestão de cada rede ou sistema, com contínuo aperfeiçoamento das estratégias didático-pedagógicas. (PNE, 2014, p. 13)

De acordo com o PNE (2014, p. 32), é necessário definir e articular, entre os sistemas de ensino e unidades escolares, “processos de organização e gestão do trabalho escolar, melhoria das condições de trabalho e valorização, formação e desenvolvimento profissional de todos aqueles que atuam na educação”.

Para se assegurar que a Meta 15¹³ do PNE seja cumprida, é necessário um quadro de profissionais da educação com uma formação adequada e, além disso, motivados e comprometidos com os estudantes de uma escola. Isso é “indispensável para o sucesso de uma política educacional que busque a qualidade referenciada na Constituição Brasileira” (Ministério da Educação, 2014, p. 12). Os professores contribuem muito com seus saberes, seus valores e suas experiências para a complexa tarefa de melhorar a qualidade da escolarização (CHARLOT, 2013).

As escolas analisadas, que pertencem à mesma rede, têm os mesmos recursos financeiros e os professores recebem os mesmos salários, portanto fica claro que as políticas e práticas de cada escola e de cada professor podem fazer muita diferença no aprendizado de seus alunos (PDE, 2008).

5.3 PROFICIÊNCIA EM LEITURA DE LÍNGUA PORTUGUESA

Os índices de proficiência em leitura de Língua Portuguesa de estudantes do 9º ano do EF, que estão analisados, foram apurados pela Prova Brasil nos anos de 2013 e 2015 na rede pública municipal de Gravataí/RS. O teste realizado é estruturado “com o foco em leitura, que requer a competência de apreender um texto

¹³ Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da Educação Básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

como construção de conhecimento em diferentes níveis de compreensão, análise e interpretação” (PDE, 2008, p. 21).

O resultado da avaliação externa nacional, como a Prova Brasil, revela que os estudantes de escolas públicas brasileiras da zona urbana têm uma variação grande de níveis de leitura, transitam entre o nível 1 e 8.

Esta grande diferença de nível de proficiência em leitura, entre alunos de uma mesma etapa, é considerado natural, conforme o PDE (2008), pois são alunos diferentes e por isso apresentam domínio diferenciado em uma dada competência. No entanto, todos têm o direito ao aprendizado de competências cognitivas básicas e gerais e, assim, ter um nível de domínio da capacidade leitora compatível com o exercício da cidadania (PDE, 2008).

A escola tem a função e a responsabilidade de garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, tal como preconizam os PCN (1998). Por isso, compete ao Estado “definir uma maneira de verificar se esse direito está garantido para cada um dos alunos. [...] Se o aprendizado da leitura é um direito, é necessário definir operacionalmente o que é saber ler para um jovem de 14 anos” (PDE, 2008, p. 6-7).

Esta definição foi realizada no PDE (2008) que afirma que o jovem do 9º ano do EF deve estar no mínimo no nível quatro de leitura, ou seja, deve ter uma média igual ou maior a 275 na Prova Brasil para ser considerado proficiente em leitura de Língua Portuguesa. E um bom resultado, para o PDE (2008), é que 70% ou mais dos alunos estejam nesta média, o que quer dizer que já atingiram todos os conhecimentos dos níveis anteriores e estão aptos a adquirir novos conhecimentos.

Para ajudar a criança a adquirir novos conhecimentos, Vigotsky (2007) afirma que é preciso considerar a Zona de Desenvolvimento Proximal sobre a qual a ação mediadora recai. Dependendo do tipo de mediação do professor, os alunos não terão muitas dificuldades em construir sentidos para atividades diferentes de sua experiência. A maneira como um mediador mais experiente atua, ao facultar novas aprendizagens, mobiliza o desenvolvimento cognitivo.

Os estudos de Freire (2006) corroboram a ideia de Vigotsky: este trata sobre a importância da mediação de alguém mais experiente sobre a ZDP da criança, e aquele sobre a necessidade de se investigar o que o jovem já sabe para partir-se deste conhecimento, pois o educando já chega em sala de aula com sua história de vida, seus saberes, suas experiências, suas formas de interpretar a realidade e

domina um determinado nível linguístico. E a escola não pode estar alheia a tudo isso e ignorar o saber empírico do aluno.

Deste modo, a educação se dará como prática dialógica, na qual o educador irá interagir com seus educandos, descobrindo seus saberes, conversando sobre sua realidade, enfim, dialogando.

Esta é uma tarefa interativa e quem construirá o conhecimento é o educando. O educador será apenas aquele que incentiva, ajuda, coordena e testemunha a importância do conhecimento que está desabrochando em seu educando (FREIRE, 2006).

A visão deste conhecimento construído deve ser solidária (FREIRE, 2006) e o aluno não pode pretender (ou ser estimulado a) ser melhor do que o outro, ou uma escola ter a pretensão de concorrer com outra para verificar qual delas tem o índice de proficiência em leitura mais alto.

“Tabelas classificativas que comparam escolas, distritos escolares, regiões e nações constituem-se, agora, em um recurso regular de política educacional em muitos países do mundo” (CARNOY et al., 2015, p. 452), porém não se pode permitir esta visão capitalista. O conhecimento deve servir para se enriquecer como sujeito e não para concorrer com outro sujeito.

Por isso, os docentes não podem limitar-se a ensinar somente o que está sendo exigido nas avaliações externas, devido à grande pressão que as escolas sofrem, com a finalidade de aumentar os índices apurados. Neste caso, reduzir o ensino somente à leitura e esquecer a escrita, por exemplo.

Apesar de as médias de proficiência em leitura de alunos do 9º ano do EF encontrarem-se abaixo do esperado para quem tem no mínimo nove anos de escolarização, a leitura é apenas uma das facetas necessárias no ensino de Língua Portuguesa e os professores não devem reduzir suas práticas docentes a apenas esta faceta do ensino (SOARES, 2004).

Parafraseando Paulo Freire (1979), o qual diz que um camponês não pode ser considerado ignorante, já que sabe semear, entende sobre colheita, identifica quando vai chover, igualmente os alunos também não o são só porque não estão no nível de proficiência em leitura considerado ideal para a sua escolarização.

Este mesmo aluno lê muito nas redes sociais e lê séries de livros considerados *best-seller*, por exemplo, e compreende estes enunciados do mundo

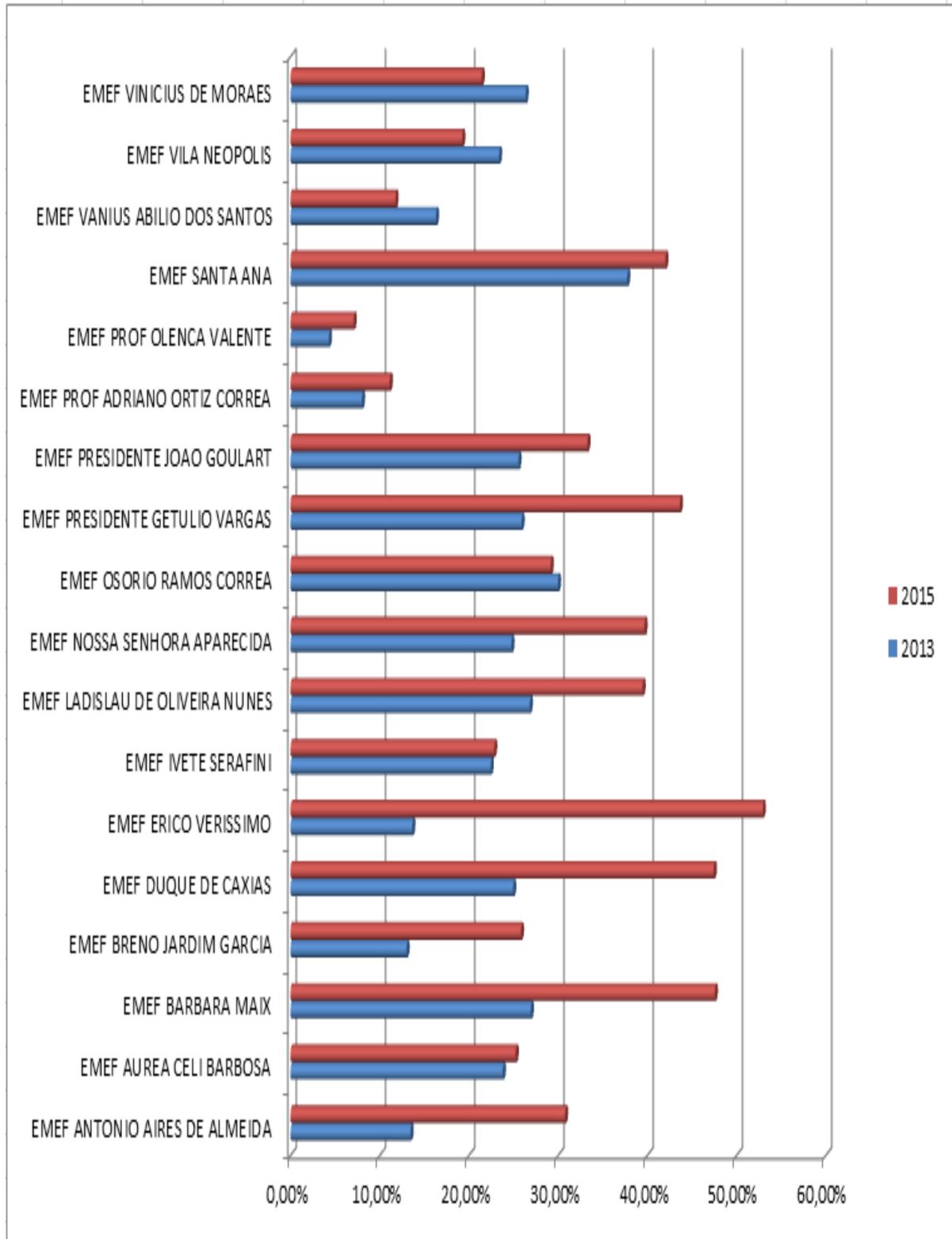
virtual e real. O que lhe falta é um saber sistematizado e este saber se faz através de uma superação constante (FREIRE, 1979).

É preciso que o professor não se coloque “na posição do ser superior que ensina um grupo de ignorantes, mas sim na posição humilde daquele que comunica um saber relativo a outros que possuem outro saber relativo” (*Ibidem*, p. 29).

A partir do que foi apresentado, é possível analisar os resultados das escolas municipais de Gravataí/RS, refletindo sobre como instruir o aluno a ser um leitor proficiente, mas não porque o interesse desta pesquisa seja promover o aumento dos níveis de leitura nas próximas avaliações da Prova Brasil, através de um “modelo” de ensino. O interesse é que o aluno aprenda a ler de forma proficiente para a sua vida e consiga continuar seus estudos, pois “a educação tem caráter permanente. Não há seres educados e não educados. Estamos todos nos educando. Existem graus de educação, mas estes não são absolutos” (FREIRE, 1979, p. 28).

O gráfico 2 revela o percentual de alunos classificados no nível 4 de proficiência em leitura de Língua Portuguesa de alunos do 9º ano do EF do município de Gravataí/RS nas avaliações de 2013 e 2015.

Gráfico 2 – Percentual de alunos acima do nível 4 – Anos 2013 e 2015



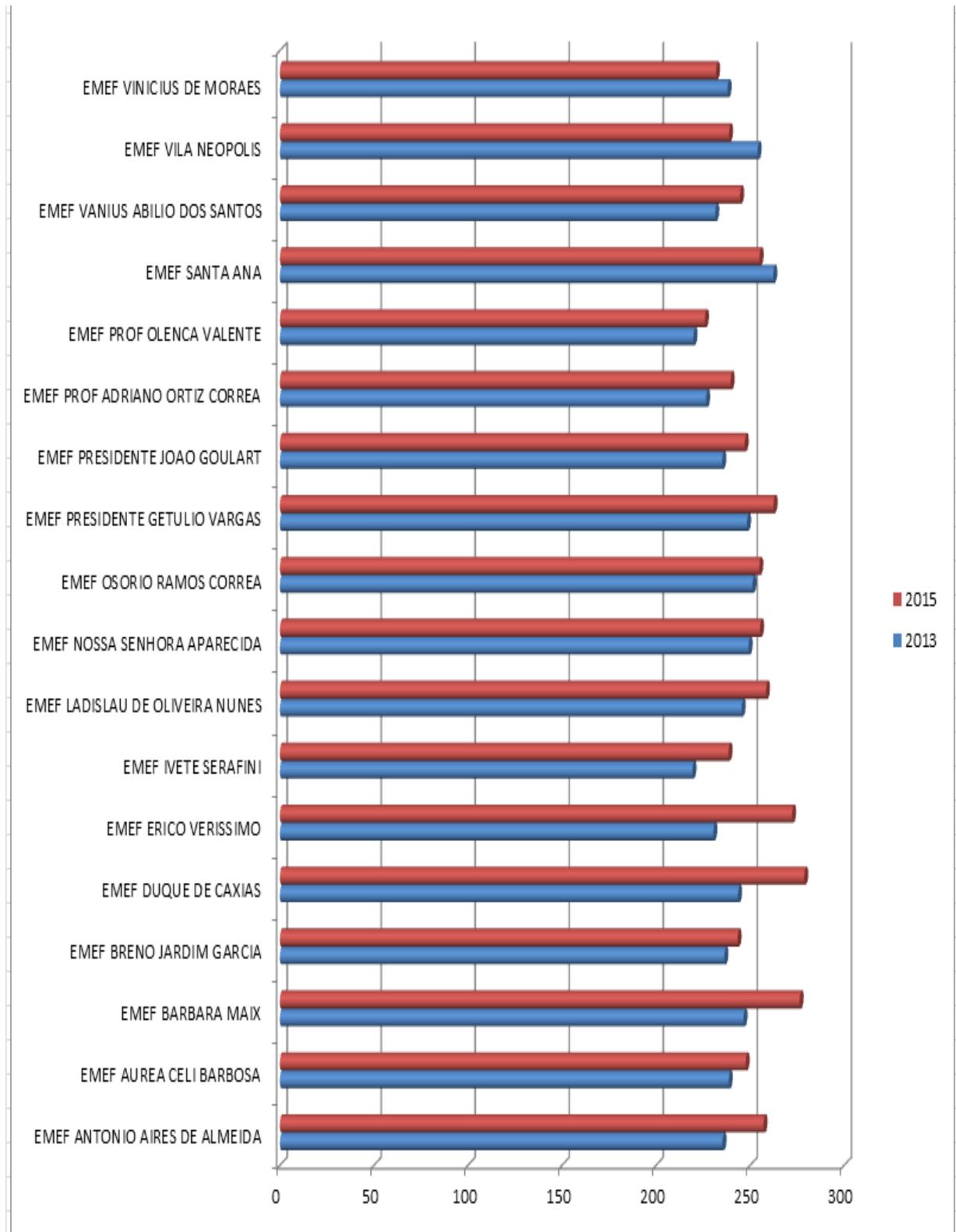
Fonte: INEP, 2013 e 2015. Dados elaborados pela autora.

Pode-se observar que nenhuma das escolas atingiu o percentual igual ou superior a 70% de estudantes no nível superior ou igual a quatro. Este seria um bom resultado para as escolas pesquisadas na Prova Brasil, conforme relatado anteriormente. Em 2013, a instituição que obteve o percentual mais alto foi a Escola Santa Ana, com 37.74% de seus alunos acima do nível quatro. E, em 2015, a Escola Érico Veríssimo, obtendo o índice de 52.93%.

Em 2013, o percentual de alunos no nível adequado de proficiência transita entre 4.29% (Escola Professora Olenca Valente) e 37.74% (Escola Santa Ana). Já em 2015, entre 7.07% (novamente a Escola Professora Olenca Valente) e 52.93% (Escola Érico Veríssimo).

A seguir, tem-se o gráfico 3, o qual expõe a média (de 0 a 400 pontos) de proficiência em leitura de Língua Portuguesa de alunos do 9º ano do EF do município de Gravataí/RS nas avaliações de 2013 e 2015.

Gráfico 3 – Média dos alunos do 9º ano do EF – Anos 2013 e 2015



Fonte: INEP, 2013 e 2015. Dados elaborados pela autora.

Outro índice a se analisar é a média da proficiência em leitura dos estudantes. Na avaliação de 2013, a Escola Santa Ana ficou com a média 262.29, a maior entre as escolas da rede pública municipal de Gravataí/RS com seus dados divulgados. No entanto, igualmente às outras escolas, também não atingiu a média de 275, considerada ideal para um aluno com nove anos de escolarização.

As escolas que obtiveram médias menores em 2015, em relação a 2013, foram Vinícius de Moraes, de 237.99 diminuiu para 231.89; Vila Neópolis, de 253.96 para 238.81; e Santa Ana, de 262.29 para 255.00. As outras quinze escolas conquistaram médias maiores em 2015, comparando com a avaliação do ano de 2013.

No entanto, afirma-se que o resultado está abaixo do esperado em dezesseis das dezoito escolas pesquisadas, em 2015, pois apenas duas ultrapassaram a média de 275 pontos. A outra meta, 70% dos estudantes acima do nível quatro, não foi alcançada por nenhuma escola, o que revela o desnivelamento dos alunos, ou seja, há alguns alunos em um nível avançado da competência leitora e muitos outros em um nível considerado inadequado, como o nível zero a três.

É preciso que se trabalhe com os alunos, que estão abaixo do nível esperado, de modo que se aproximem do nível desejado e quiçá cheguem a um nível avançado, pois “a mera existência do diagnóstico produzido pela Prova Brasil não garante por si só a solução dos problemas encontrados” (PDE, 2008, p. 16).

Para se atingir um nível de proficiência em leitura considerado adequado,

[...] há que se considerar a escolha de gêneros textuais mais complexos, que exigem estratégias interpretativas diversificadas. [...] O grau de complexidade do texto resulta, entre outras razões, da temática desenvolvida, das estratégias textuais usadas em sua composição, da escolha de um vocabulário mais ou menos incomum, dos recursos sintático-semânticos utilizados, bem como das determinações específicas do gênero e da época em que foi produzido. (PDE, 2008, p. 23)

Considera-se que a abordagem da Prova Brasil segue a perspectiva interacionista de leitura, já que é construída a partir de textos em que os alunos são desafiados a utilizarem seus conhecimentos prévios para a compreensão leitora. Nessa avaliação, a língua é abordada como uma atividade interativa, inserida no universo das práticas sociais e discursivas, envolvendo interlocutores e propósitos comunicativos determinados (PDE, 2008).

5.4 ANÁLISE COMPARATIVA DOS DADOS

O cerne da questão é identificar o que está acontecendo em nossas escolas para obterem médias abaixo do mínimo desejado, segundo os parâmetros estabelecidos no PDE, em uma avaliação nacional como a Prova Brasil. Segundo Libâneo (2008),

[...] há uma distância considerável entre as políticas educacionais, a legislação educacional, a pesquisa acadêmica e o que acontece na realidade das escolas, isto é, no ensino, no trabalho cotidiano dos professores, na aprendizagem dos alunos. (LIBÂNEO, 2008, p. 168)

Por isso, muitos alunos não encontram motivação para prosseguir seus estudos e, se os prosseguem, não enxergam motivo para fazê-lo, pois não veem relação entre as partes. Para o mesmo autor (*loc. cit.*), “esse distanciamento das questões mais concretas da sala de aula e do trabalho direto dos professores com os alunos é um forte indício da desatenção, do despreço, com os aspectos pedagógico-didáticos”.

A partir do que foi apresentado nos gráficos 1 e 3 e na tabela 1, percebe-se que o nível socioeconômico e a adequação da formação docente podem não ter relação direta com o aumento da média de proficiência em leitura, como se pode observar na tabela abaixo.

Tabela 2 – Indicador de nível socioeconômico e indicador de adequação da formação docente vs. proficiência em leitura de Língua Portuguesa

Nome da escola	INSE (resultado superior em 2015)	Formação Docente (resultado superior em 2015)	Proficiência em Leitura (resultado superior em 2015)
Vânus Abílio dos Santos	Igual	Sim	Sim
Nossa Senhora Aparecida	Igual	Sim	Sim
Osório Ramos Correa	Igual	Sim	Sim
Érico Veríssimo	Igual	Sim	Sim
Ladislau de Oliveira Nunes	Igual	Sim	Sim
Breno Jardim Garcia	Igual	Não	Sim
Aurea Celi Barbosa	Igual	Não	Sim
Duque de Caxias	Igual	Não	Sim
Ivete Serafini	Igual	Não	Sim
Bárbara Maix	Igual	Não	Sim
Professor Adriano Ortiz Corrêa	Igual	Não	Sim
Antônio Aires de Almeida	Sim	Não	Sim
Presidente Joao Goulart	Sim	Não	Sim
Presidente Getúlio Vargas	Sim	Não	Sim
Vinícius de Moraes	Sim	Não	Não

Santa Ana	Sim	Não	Não
Vila Neópolis	Igual	Não	Não
Professora Olenca Valente	Igual	Igual	Sim

Fonte: INEP, 2013 e 2015. Dados elaborados pela autora.

As escolas Vânius Abílio dos Santos, Nossa Senhora Aparecida, Osório Ramos Correa, Érico Veríssimo e Ladislau de Oliveira Nunes mantiveram o INSE iguais em 2013 e 2015. Estas mesmas escolas melhoraram o indicador de adequação de formação docente e conquistaram médias mais altas, concernentes à proficiência em leitura.

Já as escolas Breno Jardim Garcia, Aurea Celi Barbosa, Duque de Caxias, Ivete Serafini, Bárbara Maix e Professor Adriano Ortiz Corrêa não obtiveram resultados melhores em relação à adequação da formação dos docentes no ano de 2015, mas mantiveram o INSE iguais a 2013 e aumentaram a média dos indicadores de proficiência em leitura de seus alunos.

As escolas Antônio Aires de Almeida, Presidente João Goulart e Presidente Getúlio Vargas tiveram o INSE maior em 2015, comparando com o ano de 2013. O índice de adequação da formação docente foi inferior a 2013, porém conquistaram uma média mais satisfatória em proficiência em leitura de Língua Portuguesa.

Os resultados das escolas Vinícius de Moraes e Santa Ana demonstraram que o INSE foi superior em 2015, mas os índices de adequação da formação docente e a média em proficiência em leitura foram menores em contraste com o ano de 2013. As escolas Vila Neópolis e Professora Olenca Valente tiveram o INSE iguais nos dois anos pesquisados. A primeira obteve um resultado inferior, relacionado à formação docente e à proficiência em leitura, enquanto a segunda manteve o INSE igual ao de 2013 e um resultado melhor no que se refere à proficiência em leitura em 2015.

A partir da tabela 2, é possível perceber que não há indícios de que as escolas com um resultado melhor em relação à adequação docente em 2015 tenham conseqüentemente melhorado também sua média de proficiência em leitura. Assim como também não houve uma relação direta entre o aumento no INSE e a média de proficiência.

Não se quis, nesta seção, procurar responder o porquê de os alunos da rede municipal de Gravataí/RS não obterem o rendimento esperado na Prova Brasil. Não se pode pressupor que os alunos não estão com um resultado ideal em uma

avaliação nacional, porque não estão conseguindo aprender, ou porque seus professores não têm a formação adequada para a disciplina que lecionam; ou ainda, tendo em vista o nível socioeconômico baixo dos alunos. Por diversas razões, os alunos podem não estar aprendendo o que é ensinado na escola.

O que se propõe, neste estudo, é levantar possibilidades de intervenção junto aos alunos para o aperfeiçoamento no que se refere ao nível de proficiência destes em leitura de Língua Portuguesa, a partir dos indicadores da Prova Brasil.

A partir deste objetivo geral, buscou-se refletir sobre as possibilidades de aliar a teoria, no que diz respeito às concepções abordadas por Kleiman, Vigotsky, Freire e Charlot, à prática em sala de aula. E, assim, ter êxito na tarefa de tornar os alunos proficientes em leitura de Língua Portuguesa.

6 CONCLUSÃO

Para a finalização desta dissertação, gostaria de expor o percurso desenvolvido para concluir esta etapa do estudo. Primeiramente, expressar o que me motivou a esta pesquisa sobre possibilidades de intervenção docente na mediação com os alunos para o aperfeiçoamento do nível de proficiência em leitura de Língua Portuguesa, a partir dos indicadores da Prova Brasil.

Como convivo com a realidade de alunos que, apesar de estarem no 9º ano do Ensino Fundamental, ainda não são proficientes em leitura de sua língua materna, isso começou a gerar uma inquietação e a suscitar dúvidas em mim. Sou professora de Língua Portuguesa de escola pública e, a cada dois anos, os meus alunos devem realizar a Prova Brasil, que é aplicada na escola durante o horário de aula por pessoas credenciadas pelo INEP. Em cada avaliação, os resultados continuavam abaixo do mínimo estipulado: 275 pontos. Esta é uma situação que precisa ser enfrentada no campo das políticas públicas, porém os professores são profissionais essenciais na construção dessa nova escola.

Portanto, comecei a me questionar se seria importante simplesmente trabalhar com os alunos com um único objetivo: que tivessem médias melhores na avaliação externa. Ou se seria melhor investigar possibilidades de mediação para que estes mesmos alunos não apenas tivessem resultados positivos, em termos de numeração, mas, sim, que se tornassem proficientes em leitura de Língua Portuguesa e pudessem utilizar este conhecimento para a vida futura.

Frequentemente, ensina-se na escola conteúdos que não se encontram no mundo cotidiano dos alunos, apenas existem no pensamento e na linguagem. Em relação a isso, tem-se o questionamento de Charlot (2013), que nos interroga sobre o valor do conhecimento aprendido na escola se este fizer sentido somente no âmbito escolar.

Por este motivo, acabei escolhendo a segunda opção: investigar como poderia trabalhar com meus alunos de modo que se tornassem de fato proficientes em leitura de Língua Portuguesa, não só na escola. Com esta pesquisa, constatei que é fundamental que o professor elabore um planejamento que contemple as práticas de leitura como uma prática social e cultural para formação do leitor proficiente.

Verifiquei, também, a partir das concepções dos autores pesquisados para compor este estudo, a importância do trabalho com textos, sendo estes a unidade mínima para se estudar com os alunos; e a irrelevância de estudos com palavras e frases isoladas para a formação do discente.

A postura do professor de Língua Portuguesa, enquanto mediador de leitura, pode ser a de refletir sobre a realidade de proficiência em leitura e identificar elementos que possam ser trabalhados em sala de aula. Um exemplo disto é explorar os objetos do conhecimento e as competências apresentadas na Matriz de Referência da Prova Brasil para levar o aluno a adquirir a proficiência.

A partir da Matriz de Referência para o 9º ano do EF, foi possível perceber o que pode ser trabalhado em sala de aula de modo a levar o aluno a desenvolver a proficiência em leitura. Nessa, foram apresentados os 21 descritores que se enquadram nos seis tópicos, objetos do conhecimento. Com os descritores, indicam-se habilidades que se esperam dos alunos. As habilidades referem-se ao plano objetivo e prático do saber fazer e decorrem das competências já adquiridas.

Optei, neste estudo, por seguir a orientação do modelo interacional de leitura, pois se verifica que esta concepção contempla o ato de ler como uma relação interativa entre leitor e texto para a construção dos sentidos. Nesta relação interativa, une-se o próprio texto, as informações que o cercam e o conhecimento prévio do leitor.

A leitura sob o viés interacionista apontou um caminho a seguir. A partir dessa concepção, foi possível refletir sobre a prática leitora, a qual condensa as informações presentes no texto e as informações que o leitor traz consigo, sendo que a construção dos sentidos ocorre através da interação entre leitor e texto.

A concepção de leitura foi apontada como um desafio escolar e social, em que a escola, a sociedade e a família podem trabalhar juntas nesta missão: incentivar os jovens a criarem o hábito de leitura de maneira que possam aumentar seus conhecimentos linguísticos, textuais e de mundo e tornarem-se proficientes em leitura de sua língua materna.

Os professores podem desenvolver em sala de aula estratégias de leitura em que façam uso de diversificados gêneros textuais, valendo-se de textos que despertem o interesse do aluno e que façam parte de suas práticas sociais para que o conhecimento seja significativo para ele, pois apenas se aprende o que significa

algo para a vida. Além disso, a família e a sociedade podem auxiliar a tarefa do professor, incentivando a leitura fora da escola.

No que se refere à concepção de leitura na sociedade contemporânea, foram apontadas algumas ideias que são difundidas pelo senso comum e acabam dificultando o trabalho com a leitura. Uma das ideias é que a leitura é redentora/salvacionista, por esse motivo só quem é um leitor proficiente será civilizado, ou seja, “irá se dar bem na vida”. E a outra ideia é a leitura sob a visão catastrófico-denuncista, que diz respeito à visão de uma nação de não leitores e, por este motivo, uma nação pobre intelectual e culturalmente.

Essas duas ideias acerca da leitura contribuem negativamente para a formação de leitores, pois os alunos já chegam à sala de aula desprezando o conhecimento prévio que têm e acreditando que apenas o conhecimento formal que é estudado na escola é importante. No entanto, é preciso resgatar tal conhecimento para unir a outros aprendidos na escola e valorizar a capacidade linguística, os sentidos e os valores que correspondem às pertencas sociais e culturais e às identidades coletivas.

A partir da valorização da cultura do aluno, percebe-se que esta iniciativa é a principal fonte para se iniciar a formação do leitor, através do trabalho com textos os quais contenham conteúdos que sejam próximos da realidade dos alunos. A convivência com textos com conhecimentos conhecidos geram uma inclinação para a leitura e o resultado será um aluno interessado no ato de ler.

Após o aluno estar interessado na possibilidade de aprender, pode-se operar sobre os níveis superiores da Zona de Desenvolvimento Proximal. Já que o ensino tem uma função imprescindível na mudança das condições do desenvolvimento, não se pode visar apenas aos atuais níveis de aprendizagem, mas aos conhecimentos ainda não adquiridos na escola.

A partir das reflexões sobre a importância da observação do nível de desenvolvimento real dos alunos e o nível que pode estar próximo de ser alcançado com a ajuda do professor, iniciou-se a investigação dos resultados de forma qualitativa e quantitativa sobre a proficiência em leitura de Língua Portuguesa, apurados pela Prova Brasil, em escolas da rede pública municipal de Gravataí/RS.

Realizou-se a análise dos resultados da Prova Brasil, no que concerne à adequação da formação docente e ao nível de leitura de estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental. Neste trabalho, refletiu-se sobre os índices abaixo do mínimo

desejável (menos de 275 pontos) em proficiência em leitura de Língua Portuguesa por estes alunos. Os resultados revelam que, apenas em 2015, duas escolas, das dezoito pesquisadas, obtiveram um resultado positivo de acordo com os parâmetros estabelecidos no PDE (2008).

Esse resultado demonstra que o processo de ensino e aprendizagem de leitura não vem sendo desenvolvido de modo a corresponder aos indicadores apontados no instrumento de avaliação externa.

Na comparação entre os dados do INEP, referentes ao nível de proficiência, ao nível socioeconômico e à adequação da formação docente, percebeu-se que um índice atingido em um indicador não interfere em outro. Compreendeu-se, então, que há uma multiplicidade de fatores envolvidos neste processo como, por exemplo, muitas famílias que valorizam a escola como educação formal e a mediação do professor que tem ou não uma formação específica para a disciplina que leciona. Portanto, não se quis com este estudo classificar escolas de acordo com o seu rendimento na Prova Brasil.

Pode ser precipitado considerar que os alunos não estão com um resultado ideal nas avaliações externas porque seus professores não têm uma formação adequada para a disciplina que lecionam; ou porque o índice socioeconômico está no nível quatro, considerando a Nota Técnica do INSE. Verificou-se, na análise dos dados, que um resultado não está necessariamente atrelado ao outro. De acordo com Solé (2001), é indispensável que o aluno manifeste uma disposição para a aprendizagem significativa, caso contrário, poderá aprender por automatismo ou, especialmente, através de memorização.

Os indicadores de nível de proficiência em leitura apontados pelos resultados da Prova Brasil podem auxiliar o professor a refletir sobre os recursos, ferramentas e materiais para leitura e escrita que estejam mais próximos da realidade social e cultural dos alunos de modo a favorecer a mediação em situação de aprendizagem formal.

A partir da divulgação dos dados, constata-se o nível de leitura em que os alunos de cada escola se encontram. Na Prova Brasil, há uma padronização e um uso de medidas, pois todos os alunos têm direito ao aprendizado de competências cognitivas, por isso “fica excluída a possibilidade de definição deste direito de forma diferente para diferentes grupos de alunos. Como consequência, o instrumento verificador do direito tem de ser o mesmo” (PDE, 2008, p. 07).

No entanto, é considerada a variação natural presente nos seres humanos. Aceitam-se que alunos diferentes apresentem domínio diferenciado em uma dada competência, porém é desejável que todos tenham um nível considerado adequado para o exercício da cidadania, que foi estipulado em 275 pontos de um total de 400. Alguns alunos terão a competência leitora em nível mais avançado do que outros, o que não significa que alguns alunos possam estar em níveis considerados inadequados.

Para que os resultados divulgados sejam utilizados na reflexão dos educadores para planejamento da ação docente, tem-se que identificar e descrever os níveis de leitura dos alunos. “Só com a construção e a disseminação desse tipo de interpretação pedagógica, a Prova Brasil poderá influenciar mais decisivamente o ensino” (PDE, 2008, p. 08).

A pesquisa buscou responder à seguinte pergunta: Os indicadores apontados na Prova Brasil, instrumento de avaliação externa, podem auxiliar o professor na mediação com os alunos para promover a proficiência em leitura de Língua Portuguesa?

Os resultados da Prova Brasil oferecem indicadores importantes para a ampliação da qualidade na Educação Básica, porém esses indicadores só poderão ser instrumentos que auxiliem a mediação com os alunos para o aperfeiçoamento da proficiência se for discutido e analisado pelos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Muito tem sido feito no Brasil para promover a aproximação dos conteúdos a serem desenvolvidos de acordo com os interesses dos alunos. Exemplos disso são o Plano Nacional do Livro Didático, o Plano Nacional da Educação, as Avaliações do SAEB, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência e as pesquisas de pós-graduação, mas muito ainda pode ser feito.

Espero que a finalização deste trabalho seja uma possibilidade de promoção de novos debates acerca do ensino de leitura e da formação do leitor, para que se possa aprimorar, cada vez mais, o processo de proficiência em leitura.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira de; BORDINI, Maria da Glória. **Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas**. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco. **O nível socioeconômico das escolas de educação básica brasileiras**. Projeto de pesquisa. Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais (GAME) da UFMG 2012. Belo Horizonte, MG.
Disponível em: <http://compromissocampinas.org.br/pdf/nse_escolas.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2016.

AZEVEDO, Ricardo. **Dezenove poemas desengonçados**. São Paulo: Ática, 2000.

BARTHES, Roland. Da leitura. In: **O rumor da língua**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto, 1994.

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da Educação Básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n2/aopep633.pdf>>. Acesso em: 21 mar. 2016.

BRASIL. **Caderno do Plano Nacional do Livro e Leitura**. Ed. atual. e rev. 2014.
Disponível em:
<http://www.cultura.gov.br/documents/10883/1171222/cadernoPNLL_2014ab.pdf/df8f8f20-d613-49aa-94f5-edebf1a7a660>. Acesso em: 26 dez. 2016.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 02/97**.
Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE_CEB02_97.pdf>. Acesso em: 26 dez. 2016.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases – Lei nº 9.394/96**.
Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 16 dez. 2016.

BRASIL. **Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação**. MEC.
Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2016.

BRASIL. **Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores**. Brasília: MEC, SEB, INEP, 2008. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7619-provabrazil-matriz-pdf&category_slug=fevereiro-2011-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 15 jun. 2016.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Ao revés do avesso**: leitura e formação. São Paulo: Pulo do Gato, 2015.

_____. **Inquietudes e desacordos**: a leitura além do óbvio. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

CARNOY, Martin; KHAVENSON, Tatiana; FONSECA, Izabel; COSTA, Leandro; MAROTTA, Luana. A educação brasileira está melhorando? Evidências do PISA e SAEB. **Cadernos de Pesquisa**. 2015, vol. 45, n.157, p. 450-485.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

_____. Práticas languageiras e fracasso escolar. In: Estilos da Clínica. **Revista sobre a infância com problemas**. v. 9. 2º semestre/2000. Instituto de psicologia. USP/SP.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se complementam. 36. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. **Coleção Grandes Educadores**. DVD. São Paulo: Atta, 2006.

_____. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GRAVATAÍ. **Lei nº 3.750**. Disponível em:

<<https://leismunicipais.com.br/a/rs/g/gravatai/lei-ordinaria/2016/375/3750/lei-ordinaria-n-3750-2016-institui-o-programa-leitura-nos-onibus-no-sistema-de-transporte-publico-da-cidade-de-gravatai>>. Acesso em: 16 dez. 2016.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Gravataí**. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=430920>>. Acesso em 14 nov. 2016.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Escala de Proficiência em Leitura para o 9º ano do Ensino Fundamental**.

Disponível em:

<http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/escala/escala_proficiencia/2013/escalas_ensino_fundamental_2013.pdf>. Acesso em: 15 out. 2016.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Nota Explicativa dos Resultados da Prova Brasil 2013**. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/mailling/2014/nota_explicativa_prova_brasil_2013.pdf>. Acesso em: 15 out. 2016.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Nota Técnica de Teoria de Resposta ao Item (TRI)**. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/nota_tecnica/2011/nota_tecnica_tri_enem_18012012.pdf>. Acesso em: 15 out. 2016.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Nota Técnica Indicador de Nível Socioeconômico (INSE) das Escolas**. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2011_2013/nivel_socioeconomico/nota_tecnica_indicador_nivel_socioeconomico.pdf>. Acesso em: 29 dez. 2016.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Nota Técnica nº 020/2014**. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/enem_por_escola/2014/nota_tecnica_indicador_adequa%C3%A7%C3%A3o_formacao_docente.pdf>. Acesso em: 03 set. 2016.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Portaria nº 304/2013**. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/legislacao/2013/portaria_n304_saeb_RevFC.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2016.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resultados da Prova Brasil**. Disponível em: <<http://sistemasprovabrasil.inep.gov.br/provaBrasilResultados/>>. Acesso em: 15 out. 2016.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da leitura no Brasil**. Disponível em: <http://prolivro.org.br/home/images/2016/Pesquisa_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_-_2015.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2016.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 7. ed. São Paulo: Pontes, 2000.

KUSIAK, Sandra Mara. **Uma análise da Prova Brasil com enfoque nos processos de leitura e escrita**. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. IX ANPED SUL. 2012. Disponível em: <<http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/265/106>>. Acesso em: 15 nov. 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. Alguns aspectos da política educacional do governo Lula e sua repercussão no funcionamento das escolas. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, n. 32, p. 168-178, dez. 2008. Disponível em:

<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/32/art12_32.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2016.

MAGNANI, Maria Aparecida Ceravolo. Formação de leitores: um salto necessário para a escola pública. In: ARNALDO SILVA, Célia Maria de. **Leitura, escola e sociedade**. 2 ed. São Paulo: FDE, 1994.

MARCUSCHI, Luís Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2010.

MATA, Maria Aparecida da. Leitor Proficiente. Glossário Ceale: Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para Educadores. **Glossário Ceale**. Belo Horizonte, 2014. Disponível em:
<<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/leitor-proficiente>>.
Acesso em: 26 dez. 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

NERY, A. **Parecer sobre a Matriz Curricular de Língua Portuguesa**. 3. ed. Brasília: 2000.

OLIVEIRA, Ana Paula de Matos. **A Prova Brasil como política de regulação da rede pública do Distrito Federal**. Dissertação (mestrado). Universidade de Brasília, Programa de Pós-Graduação em Educação, Políticas Públicas e Gestão da Educação, 2011.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. 4 ed. São Paulo : Scipione, 1997.

RODRIGUES, Rosângela Hammes; CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth. **Linguística aplicada**: ensino de língua materna. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. Jan./Fev./Mar./Abr. 2004, n. 25. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>>. Acesso em: 24 dez. 2016.

_____. Não existe um currículo no Brasil. **Revista Presença Pedagógica**. n. 107 set./out. 2012. Belo Horizonte: Dimensão. p. 5-13.

SOLÉ, Isabel. Disponibilidade para a aprendizagem e sentido da aprendizagem. In: COLL, César et al. **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2001.

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

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexi N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 2. ed. São Paulo: Ícone, 1988.

OBRAS CONSULTADAS

CALDAS AULETE. **Novíssimo Aulete**: Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa, 2011.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário de Língua Portuguesa**. 5. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

LAROUSSE. **Dicionário enciclopédico ilustrado Larousse**. São Paulo: Larousse do Brasil, 2007.

ANEXO A – MODELO DE DESEMPENHO DA ESCOLA

ProvaBrasil
Avaliação do Rendimento Escolar

DESEMPENHO DA SUA ESCOLA | PROVA BRASIL

2013

EMEF PROF ADRIANO ORTIZ CORREA / MUNICIPAL
GRAVATAI - RS

43069673

A Avaliação Nacional do Rendimento Escolar, denominada PROVA BRASIL, tem como objetivo a produção de informações sobre os níveis de aprendizagem em Língua Portuguesa - ênfase em leitura, e em Matemática – ênfase em resolução de problemas. Apresenta, ainda, indicadores contextuais sobre as condições em que ocorre o trabalho da escola, os quais devem ser considerados na análise dos resultados.

Os resultados de desempenho nas áreas avaliadas são expressos em escalas de proficiência. As escalas de Língua Portuguesa (Leitura) e de Matemática da Prova Brasil são compostas por níveis progressivos e cumulativos. Isso significa uma organização da menor para a maior proficiência. Ainda, quando um percentual de alunos foi posicionado em determinado nível da escala, pode-se pressupor que, além de terem desenvolvido as habilidades referentes a este nível, eles provavelmente também desenvolveram as habilidades referentes aos níveis anteriores.

Ao analisar os resultados da escola, a equipe escolar poderá verificar o percentual de alunos posicionados em cada nível da escala de proficiência, conferindo a descrição das habilidades referentes a esses níveis, para refletir pedagogicamente sobre tais resultados.

Poderá, ainda, analisá-los tendo como referência um perfil de "Escolas Similares", que expressa os resultados de um grupo de escolas com características semelhantes, ou seja, que pertencem à mesma microrregião geográfica, localizam-se na mesma zona (urbana ou rural) e possuem valores do indicador de nível socioeconômico próximos.

Indicadores Contextuais

O Indicador de Nível Socioeconômico e o Indicador de Adequação da Formação Docente produzem informações sobre o contexto em que cada escola desenvolve o trabalho educativo.

O Indicador de Nível Socioeconômico possibilita, de modo geral, situar o público atendido pela escola em um estrato ou nível social, apontando o padrão de vida referente a cada um de seus estratos. Esse indicador é calculado a partir da escolaridade dos pais e da posse de bens e contratação de serviços pela família dos alunos. Para melhor caracterizar as escolas foram criados sete grupos, de modo que, no Grupo 1, estão as escolas com nível socioeconômico mais baixo e, no Grupo 7, com nível socioeconômico mais alto.

O Indicador de Adequação da Formação Docente analisa a formação dos docentes que lecionam nos anos iniciais e finais do ensino fundamental na escola. Apresenta o percentual de disciplinas, em cada etapa, que são ministradas por professores com formação superior de Licenciatura (ou Bacharelado com complementação pedagógica) na mesma disciplina que leciona. No caso dos anos iniciais, considera-se adicionalmente a formação em Licenciatura em Pedagogia (ou Bacharelado com complementação pedagógica).

Nível Socioeconômico

Grupo 5

Formação Docente

Anos Iniciais

79.50%

Anos Finais

78.60%

Participação na Avaliação

O quadro a seguir mostra o número de alunos que realizou a Prova Brasil e a respectiva taxa de participação da escola, com base nos dados do Censo Escolar 2013

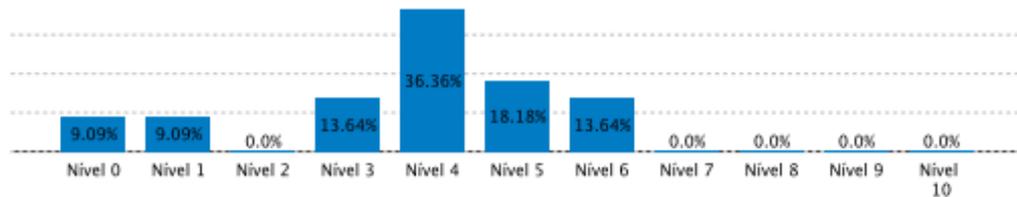
	5º Ano	9º Ano
Alunos que realizaram a prova	22	25
Taxa de participação da escola (%)	110.00%	86.21%

Distribuição Percentual dos Alunos do 5º Ano do Ensino Fundamental por Nível de Proficiência - Língua Portuguesa



Nível	Descrição do Nível - O estudante provavelmente é capaz de:
Nível 0 Desempenho menor que 125	A Prova Brasil não utilizou itens que avaliam as habilidades deste nível. Os estudantes localizados abaixo do nível 125 requerem atenção especial, pois não demonstram habilidades muito elementares.
Nível 1 Desempenho maior ou igual a 125 e menor que 150	Os estudantes provavelmente são capazes de: Localizar informações explícitas em textos narrativos curtos, informativos e anúncios. Identificar o tema de um texto. Localizar elementos como o personagem principal. Estabelecer relação entre partes do texto: personagem e ação; ação e tempo; ação e lugar.
Nível 2 Desempenho maior ou igual a 150 e menor que 175	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Localizar informação explícita em contos. Identificar o assunto principal e a personagem principal em reportagens e em fábulas. Reconhecer a finalidade de receitas, manuais e regulamentos. Inferir características de personagem em fábulas. Interpretar linguagem verbal e não verbal em tirinhas.
Nível 3 Desempenho maior ou igual a 175 e menor que 200	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Localizar informação explícita em contos e reportagens. Localizar informação explícita em propagandas com ou sem apoio de recursos gráficos. Reconhecer relação de causa e consequência em poemas, contos e tirinhas. Inferir o sentido de palavra, o sentido de expressão ou o assunto em cartas, contos, tirinhas e histórias em quadrinhos com o apoio de linguagem verbal e não verbal.
Nível 4 Desempenho maior ou igual a 200 e menor que 225	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Identificar informação explícita em sinopses e receitas culinárias. Identificar assunto principal e personagem em contos e letras de música. Identificar formas de representação de medida de tempo em reportagens. Identificar assuntos comuns a duas reportagens. Identificar o efeito de humor em piadas. Reconhecer sentido de expressão, elementos da narrativa e opinião em reportagens, contos e poemas. Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em fábulas, poemas, contos e tirinhas. Inferir sentido decorrente da utilização de sinais de pontuação e sentido de expressões em poemas, fábulas e contos. Inferir efeito de humor em tirinhas e histórias em quadrinhos.
Nível 5 Desempenho maior ou igual a 225 e menor que 250	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Identificar assunto e opinião em reportagens e contos. Identificar assunto comum a cartas e poemas. Identificar informação explícita em letras de música e contos. Reconhecer assunto em poemas e tirinhas. Reconhecer sentido de conjunções e de locuções adverbiais em verbetes, lendas e contos. Reconhecer finalidade de reportagens e cartazes. Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronome e seu referente em tirinhas, contos e reportagens. Inferir elementos da narrativa em fábulas, contos e cartas. Inferir finalidade e efeito de sentido decorrente do uso de pontuação e assunto em fábulas. Inferir informação em poemas, reportagens e cartas. Diferenciar opinião de fato em reportagens. Interpretar efeito de humor e sentido de palavra em piadas e tirinhas.
Nível 6 Desempenho maior ou igual a 250 e menor que 275	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Identificar opinião e informação explícita em fábulas, contos, crônicas e reportagens. Identificar informação explícita em reportagens com ou sem o auxílio de recursos gráficos. Reconhecer a finalidade de verbetes, fábulas, charges e reportagens. Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em poemas, fábulas, contos, crônicas, reportagens e tirinhas. Inferir assunto principal e sentido de expressão em poemas, fábulas, contos, crônicas, reportagens e tirinhas. Inferir informação em contos e reportagens. Inferir efeito de humor e moral em piadas e fábulas.
Nível 7 Desempenho maior ou igual a 275 e menor que 300	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Identificar assunto principal e informações explícitas em poemas, fábulas e letras de música. Identificar opinião em poemas e crônicas. Reconhecer o gênero textual a partir da comparação entre textos e assunto comum a duas reportagens. Reconhecer elementos da narrativa em fábulas. Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em fábulas, contos e crônicas. Inferir informação e efeito de sentido decorrente do uso de sinais gráficos em reportagens e em letras de música. Interpretar efeito de humor em piadas e contos. Interpretar linguagem verbal e não verbal em histórias em quadrinhos.
Nível 8 Desempenho maior ou igual a 300 e menor que 325	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Identificar assunto principal e opinião em contos e cartas do leitor. Reconhecer sentido de locução adverbial e elementos da narrativa em fábulas e contos. Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em fábulas e reportagens. Reconhecer assunto comum entre textos de gêneros diferentes. Inferir informações e efeito de sentido decorrente do uso de pontuação em fábulas e piadas.
Nível 9 Desempenho maior ou igual que 325	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Identificar opinião em fábulas e reconhecer sentido de advérbios em cartas do leitor.

Distribuição Percentual dos Alunos do 5º Ano do Ensino Fundamental por Nível de Proficiência - Matemática



Nível	Descrição do Nível - O estudante provavelmente é capaz de:
Nível 0 Desempenho menor que 125	A Prova Brasil não utilizou itens que avaliam as habilidades deste nível. Os estudantes localizados abaixo do nível 125 requerem atenção especial, pois não demonstram habilidades muito elementares.
Nível 1 Desempenho maior ou igual a 125 e menor que 150	Os estudantes provavelmente são capazes de: Grandezas e medidas: Determinar a área de figuras desenhadas em malhas quadriculadas por meio de contagem.
Nível 2 Desempenho maior ou igual a 175 e menor que 175	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Números e operações; álgebra e funções: Resolver problemas do cotidiano envolvendo adição de pequenas quantias de dinheiro. Tratamento de informações: Localizar informações, relativas ao maior ou menor elemento, em tabelas ou gráficos.
Nível 3 Desempenho maior ou igual a 175 e menor que 200	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Espaço e forma: Localizar um ponto ou objeto em uma malha quadriculada ou croqui, a partir de duas coordenadas ou duas ou mais referências. Reconhecer dentre um conjunto de polígonos, aquele que possui o maior número de ângulos. Associar figuras geométricas elementares (quadrado, triângulo e círculo) a seus respectivos nomes. Grandezas e medidas: Converter uma quantia, dada na ordem das unidades de real, em seu equivalente em moedas. Determinar o horário final de um evento a partir de seu horário de início e de um intervalo de tempo dado, todos no formato de horas inteiras. Números e operações; álgebra e funções: Associar a fração $\frac{1}{2}$ a uma de suas representações gráficas. Determinar o resultado da subtração de números representados na forma decimal, tendo como contexto o sistema monetário. Tratamento de informações: Reconhecer o maior valor em uma tabela de dupla entrada cujos dados possuem até duas ordens. Reconhecer informações em um gráfico de colunas duplas.
Nível 4 Desempenho maior ou igual a 200 e menor que 225	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Espaço e forma: Reconhecer retângulos em meio a outros quadriláteros. Reconhecer a planificação de uma pirâmide dentre um conjunto de planificações. Grandezas e medidas: Determinar o total de uma quantia a partir da quantidade de moedas de 25 e/ou 50 centavos que a compõe, ou vice-versa. Determinar a duração de um evento cujos horários inicial e final acontecem em minutos diferentes de uma mesma hora dada. Converter uma hora em minutos. Converter mais de uma semana inteira em dias. Interpretar horas em relógios de ponteiros. Números e operações; álgebra e funções: Determinar o resultado da multiplicação de números naturais por valores do sistema monetário nacional, expressos em números de até duas ordens e posterior adição. Determinar os termos desconhecidos em uma sequência numérica de múltiplos de cinco. Determinar a adição, com reserva, de até três números naturais com até quatro ordens. Determinar a subtração de números naturais usando a noção de completar. Determinar a multiplicação de um número natural de até três ordens por cinco, com reserva. Determinar a divisão exata por números de um algarismo. Reconhecer o princípio do valor posicional do Sistema de Numeração Decimal. Reconhecer uma fração como representação da relação parte-todo, com o apoio de um conjunto de até cinco figuras. Associar a metade de um total ao seu equivalente em porcentagem. Associar um número natural à sua decomposição expressa por extenso. Localizar um número em uma reta numérica graduada onde estão expressos números naturais consecutivos e uma subdivisão equivalente à metade do intervalo entre eles. Tratamento de informações: Reconhecer o maior valor em uma tabela cujos dados possuem até oito ordens. Localizar um dado em tabelas de dupla entrada.
Nível 5 Desempenho maior ou igual a 225 e menor que 250	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Espaço e forma: Localizar um ponto entre outros dois fixados, apresentados em uma figura composta por vários outros pontos. Reconhecer a planificação de um cubo dentre um conjunto de planificações apresentadas. Grandezas e medidas: Determinar a área de um terreno retangular representado em uma malha quadriculada. Determinar o horário final de um evento a partir do horário de início, dado em horas e minutos, e de um intervalo dado em quantidade de minutos superior a uma hora. Converter mais de uma hora inteira em minutos. Converter uma quantia dada em moedas de 5, 25 e 50 centavos e 1 real em cédulas de real. Estimar a altura de um determinado objeto com referência aos dados fornecidos por uma régua graduada em centímetros. Números e operações; álgebra e funções: Determinar o resultado da subtração, com recursos à ordem superior, entre números naturais de até cinco ordens, utilizando as ideias de retirar e comparar. Determinar o resultado da multiplicação de um número inteiro por um número representado na forma decimal, em contexto envolvendo o sistema monetário. Determinar o resultado da divisão de números naturais, com resto, por um número de uma ordem, usando noção de agrupamento. Resolver problemas envolvendo a análise do algoritmo da adição de dois números naturais. Resolver problemas, no sistema monetário nacional, envolvendo adição e subtração de cédulas e moedas. Resolver problemas que envolvam a metade e o triplo de números naturais. Localizar um número em uma reta numérica graduada onde estão expressos o primeiro e o último número representando um intervalo de tempo de dez anos, com dez subdivisões entre eles. Localizar um número racional dado em sua forma decimal em uma reta numérica graduada onde estão expressos diversos números naturais consecutivos, com dez subdivisões entre eles. Reconhecer o valor posicional do algarismo localizado na 4ª ordem de um número natural. Reconhecer uma fração como representação da relação parte-todo, com apoio de um polígono dividido em oito partes ou mais. Associar um número natural às suas ordens e vice-versa.

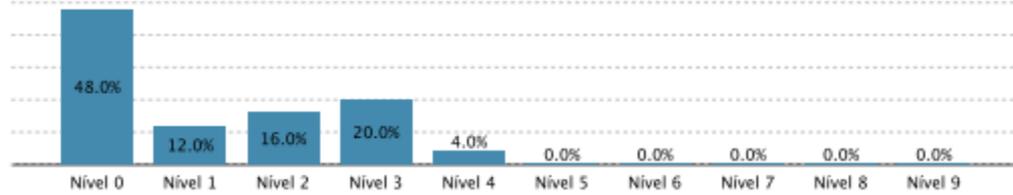
Nível	Descrição do Nível - O estudante provavelmente é capaz de:
<p>Nível 6 Desempenho maior ou igual a 250 e menor que 275</p>	<p>Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Espaço e forma: Reconhecer polígonos presentes em um mosaico composto por diversas formas geométricas. Grandezas e medidas: Determinar a duração de um evento a partir dos horários de início, informado em horas e minutos, e de término, também informado em horas e minutos, sem coincidência nas horas ou nos minutos dos dois horários informados. Converter a duração de um intervalo de tempo, dado em horas e minutos, para minutos. Resolver problemas envolvendo intervalos de tempo em meses, inclusive passando pelo final do ano (outubro a janeiro). Reconhecer que entre quatro ladrilhos apresentados, quanto maior o ladrilho, menor a quantidade necessária para cobrir uma dada região. Reconhecer o m² como unidade de medida de área. Números e operações; álgebra e funções: Determinar o resultado da diferença entre dois números racionais representados na forma decimal. Determinar o resultado da multiplicação de um número natural de uma ordem por outro de até três ordens, em contexto que envolve o conceito de proporcionalidade. Determinar o resultado da divisão exata entre dois números naturais, com divisor até quatro, e dividendo com até quatro ordens. Determinar 50% de um número natural com até três ordens. Determinar porcentagens simples (25%, 50%). Associar a metade de um total a algum equivalente, apresentado como fração ou porcentagem. Associar números naturais à quantidade de agrupamentos de 1000. Reconhecer uma fração como representação da relação parte-todo, sem apoio de figuras. Localizar números em uma reta numérica graduada onde estão expressos diversos números naturais não consecutivos e crescentes, com uma subdivisão entre eles. Resolver problemas por meio da realização de subtrações e divisões, para determinar o valor das prestações de uma compra a prazo (sem incidência de juros). Resolver problemas que envolvam soma e subtração de valores monetários. Resolver problemas que envolvam a composição e a decomposição polinomial de números naturais de até cinco ordens. Resolver problemas que utilizam a multiplicação envolvendo a noção de proporcionalidade. Reconhecer a modificação sofrida no valor de um número quando um algarismo é alterado. Reconhecer que um número não se altera ao multiplicá-lo por 1. Tratamento de informações: Interpretar dados em uma tabela simples. Comparar dados representados pelas alturas de colunas presentes em um gráfico.</p>
<p>Nível 7 Desempenho maior ou igual a 300 e menor que 300</p>	<p>Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Espaço e forma: Interpretar a movimentação de um objeto utilizando referencial diferente do seu. Reconhecer um cubo a partir de uma de suas planificações desenhadas em uma malha quadriculada. Grandezas e medidas: Determinar o perímetro de um retângulo desenhado em malha quadriculada, com as medidas de comprimento e largura explicitadas. Converter medidas dadas em toneladas para quilogramas. Converter uma quantia, dada na ordem das dezenas de real, em moedas de 50 centavos. Estimar o comprimento de um objeto a partir de outro, dado como unidade padrão de medida. Resolver problemas envolvendo conversão de quilograma para grama. Resolver problemas envolvendo conversão de litro para mililitro. Resolver problemas sobre intervalos de tempo envolvendo adição e subtração e com intervalo de tempo passando pela meia noite. Números e operações; álgebra e funções: Determinar 25% de um número múltiplo de quatro. Determinar a quantidade de dezenas presentes em um número de quatro ordens. Resolver problemas que envolvem a divisão exata ou a multiplicação de números naturais. Associar números naturais à quantidade de agrupamentos menos usuais, como 300 dezenas. Tratamento de informações: Interpretar dados em gráficos de setores.</p>
<p>Nível 8 Desempenho maior ou igual a 300 e menor que 325</p>	<p>Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Espaço e forma: Reconhecer uma linha paralela a outra dada como referência em um mapa. Reconhecer os lados paralelos de um trapézio expressos em forma de segmentos de retas. Reconhecer objetos com a forma esférica dentre uma lista de objetos do cotidiano. Grandezas e medidas: Determinar a área de um retângulo desenhado numa malha quadriculada, após a modificação de uma de suas dimensões. Determinar a razão entre as áreas de duas figuras desenhadas numa malha quadriculada. Determinar a área de uma figura poligonal não convexa desenhada sobre uma malha quadriculada. Estimar a diferença de altura entre dois objetos, a partir da altura de um deles. Converter medidas lineares de comprimento (m/cm). Resolver problemas que envolvem a conversão entre diferentes unidades de medida de massa. Números e operações; álgebra e funções: Resolver problemas que envolvem grandezas diretamente proporcionais requerendo mais de uma operação. Resolver problemas envolvendo divisão de números naturais com resto. Associar a fração $\frac{1}{2}$ à sua representação na forma decimal. Associar 50% à sua representação na forma de fração. Associar um número natural de seis ordens à sua forma polinomial. Tratamento de informações: Interpretar dados em um gráfico de colunas duplas.</p>
<p>Nível 9 Desempenho maior ou igual a 325 e menor que 350</p>	<p>Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Espaço e forma: Reconhecer a planificação de uma caixa cilíndrica. Grandezas e medidas: Determinar o perímetro de um polígono não convexo desenhado sobre as linhas de uma malha quadriculada. Resolver problemas que envolvem a conversão entre unidades de medida de tempo (minutos em horas, meses em anos). Resolver problemas que envolvem a conversão entre unidades de medida de comprimento (metros em centímetros). Números e operações; álgebra e funções: Determinar o minuendo de uma subtração entre números naturais, de três ordens, a partir do conhecimento do subtraendo e da diferença. Determinar o resultado da multiplicação entre o número oito e um número de quatro ordens com reserva. Reconhecer frações equivalentes. Resolver problemas envolvendo multiplicação com significado de combinatória. Comparar números racionais com quantidades diferentes de casas decimais. Tratamento de informações: Reconhecer o gráfico de linhas correspondente a uma sequência de valores ao longo do tempo (com valores positivos e negativos).</p>
<p>Nível 10 Desempenho maior ou igual a 350</p>	<p>Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Espaço e forma: Reconhecer dentre um conjunto de quadriláteros, aquele que possui lados perpendiculares e com a mesma medida. Grandezas e medidas: Converter uma medida de comprimento, expressando decímetros e centímetros, para milímetros.</p>

Distribuição Percentual dos Alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental por Nível de Proficiência - Língua Portuguesa



Nível	Descrição do Nível - O estudante provavelmente é capaz de:
Nível 0 Desempenho menor que 200	
Nível 1 Desempenho maior ou igual a 200 e menor que 225	Os estudantes provavelmente são capazes de: Reconhecer expressões características da linguagem (científica, jornalística etc.) e a relação entre expressão e seu referente em reportagens e artigos de opinião. Inferir o efeito de sentido de expressão e opinião em crônicas e reportagens.
Nível 2 Desempenho maior ou igual a 225 e menor que 250	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Localizar informações explícitas em fragmentos de romances e crônicas. Identificar tema e assunto em poemas e charges, relacionando elementos verbais e não verbais. Reconhecer o sentido estabelecido pelo uso de expressões, de pontuação, de conjunções em poemas, charges e fragmentos de romances. Reconhecer relações de causa e consequência e características de personagens em lendas e fábulas. Reconhecer recurso argumentativo em artigos de opinião. Inferir efeito de sentido de repetição de expressões em crônicas.
Nível 3 Desempenho maior ou igual a 250 e menor que 275	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Localizar informações explícitas em crônicas e fábulas. Identificar os elementos da narrativa em letras de música e fábulas. Reconhecer a finalidade de abaixo-assinado e verbetes. Reconhecer relação entre pronomes e seus referentes e relações de causa e consequência em fragmentos de romances, diários, crônicas, reportagens e máximas (provérbios). Interpretar o sentido de conjunções, de advérbios, e as relações entre elementos verbais e não verbais em tirinhas, fragmentos de romances, reportagens e crônicas. Comparar textos de gêneros diferentes que abordem o mesmo tema. Inferir tema e ideia principal em notícias, crônicas e poemas. Inferir o sentido de palavra ou expressão em história em quadrinhos, poemas e fragmentos de romances.
Nível 4 Desempenho maior ou igual a 275 e menor que 300	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Localizar informações explícitas em artigos de opinião e crônicas. Identificar finalidade e elementos da narrativa em fábulas e contos. Reconhecer opiniões distintas sobre o mesmo assunto em reportagens, contos e enquetes. Reconhecer relações de causa e consequência e relações entre pronomes e seus referentes em fragmentos de romances, fábulas, crônicas, artigos de opinião e reportagens. Reconhecer o sentido de expressão e de variantes linguísticas em letras de música, tirinhas, poemas e fragmentos de romances. Inferir tema, tese e ideia principal em contos, letras de música, editoriais, reportagens, crônicas e artigos. Inferir o efeito de sentido de linguagem verbal e não verbal em charges e história em quadrinhos. Inferir informações em fragmentos de romance. Inferir o efeito de sentido da pontuação e da polissemia como recurso para estabelecer humor ou ironia em tirinhas, anedotas e contos.
Nível 5 Desempenho maior ou igual a 300 e menor que 325	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Localizar a informação principal em reportagens. Identificar ideia principal e finalidade em notícias, reportagens e resenhas. Reconhecer características da linguagem (científica, jornalística etc.) em reportagens. Reconhecer elementos da narrativa em crônicas. Reconhecer argumentos e opiniões em notícias, artigos de opinião e fragmentos de romances. Diferenciar abordagem do mesmo tema em textos de gêneros distintos. Inferir informação em contos, crônicas, notícias e charges. Inferir sentido de palavras, da repetição de palavras, de expressões, de linguagem verbal e não verbal e de pontuação em charges, tirinhas, contos, crônicas e fragmentos de romances.
Nível 6 Desempenho maior ou igual a 325 e menor que 350	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Identificar ideia principal e elementos da narrativa em reportagens e crônicas. Identificar argumento em reportagens e crônicas. Reconhecer o efeito de sentido da repetição de expressões e palavras, do uso de pontuação, de variantes linguísticas e de figuras de linguagem em poemas, contos e fragmentos de romances. Reconhecer a relação de causa e consequência em contos. Reconhecer diferentes opiniões entre cartas de leitor que abordam o mesmo tema. Reconhecer a relação de sentido estabelecida por conjunções em crônicas, contos e cordéis. Reconhecer o tema comum entre textos de gêneros distintos. Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de figuras de linguagem e de recursos gráficos em poemas e fragmentos de romances. Diferenciar fato de opinião em artigos e reportagens. Inferir o efeito de sentido de linguagem verbal e não verbal em tirinhas.
Nível 7 Desempenho maior ou igual a 350 e menor que 375	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Localizar informações explícitas, ideia principal e expressão que causa humor em contos, crônicas e artigos de opinião. Identificar variantes linguísticas em letras de música. Reconhecer a finalidade e a relação de sentido estabelecida por conjunções em lendas e crônicas.
Nível 8 Desempenho maior ou igual a 375	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Localizar ideia principal em manuais, reportagens, artigos e teses. Identificar os elementos da narrativa em contos e crônicas. Diferenciar fatos de opiniões e opiniões diferentes em artigos e notícias. Inferir o sentido de palavras em poemas.

Distribuição Percentual dos Alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental por Nível de Proficiência - Matemática



Nível	Descrição do Nível - O estudante provavelmente é capaz de:
Nível 0 Desempenho menor que 200	
Nível 1 Desempenho maior ou igual a 200 e menor que 225	Os estudantes provavelmente são capazes de: Números e operações; álgebra e funções: Reconhecer o maior ou o menor número em uma coleção de números racionais, representados na forma decimal. Tratamento de informações: Interpretar dados apresentados em tabela e gráfico de colunas.
Nível 2 Desempenho maior ou igual a 225 e menor que 250	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Números e operações; álgebra e funções: Reconhecer a fração que corresponde à relação parte-todo entre uma figura e suas partes hachuradas. Associar um número racional que representa uma quantia monetária, escrito por extenso, à sua representação decimal. Determinar uma fração irredutível, equivalente a uma fração dada, a partir da simplificação por três. Tratamento de informações: Interpretar dados apresentados em um gráfico de linha simples. Associar dados apresentados em gráfico de colunas a uma tabela.
Nível 3 Desempenho maior ou igual a 250 e menor que 275	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Espaço e forma: Reconhecer o ângulo de giro que representa a mudança de direção na movimentação de pessoas/objetos; Reconhecer a planificação de um sólido simples, dado através de um desenho em perspectiva. Localizar um objeto em representação gráfica do tipo planta baixa, utilizando dois critérios: estar mais longe de um referencial e mais perto de outro. Números e operações; álgebra e funções: Determinar uma fração irredutível, equivalente a uma fração dada, a partir da simplificação por sete; Determinar a soma, a diferença, o produto ou o quociente de números inteiros em situações-problema. Localizar o valor que representa um número inteiro positivo associado a um ponto indicado em uma reta numérica. Resolver problemas envolvendo grandezas diretamente proporcionais, representadas por números inteiros. Tratamento de informações: Associar dados apresentados em tabela a gráfico de setores. Analisar dados dispostos em uma tabela simples. Analisar dados apresentados em um gráfico de linha com mais de uma grandeza representada.
Nível 4 Desempenho maior ou igual a 275 e menor que 300	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Espaço e forma: Localizar um ponto em um plano cartesiano, com o apoio de malha quadriculada, a partir de suas coordenadas. Reconhecer as coordenadas de um ponto dado em um plano cartesiano, com o apoio de malha quadriculada. Interpretar a movimentação de um objeto utilizando referencial diferente do seu. Grandezas e medidas: Converter unidades de medidas de comprimento, de metros para centímetros, na resolução de situação-problema. Reconhecer que a medida do perímetro de um retângulo, em uma malha quadriculada, dobra ou se reduz à metade quando os lados dobram ou são reduzidos à metade. Números e operações; álgebra e funções: Determinar a soma de números racionais em contextos de sistema monetário. Determinar o valor numérico de uma expressão algébrica de 1º grau envolvendo números naturais, em situação-problema. Localizar números inteiros negativos na reta numérica. Localizar números racionais em sua representação decimal. Tratamento de informações: Analisar dados dispostos em uma tabela de dupla entrada.
Nível 5 Desempenho maior ou igual a 300 e menor que 325	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Espaço e forma: Reconhecer que o ângulo não se altera em figuras obtidas por ampliação/redução. Localizar dois ou mais pontos em um sistema de coordenadas. Grandezas e medidas: Determinar o perímetro de uma região retangular, com o apoio de figura, na resolução de uma situação-problema. Determinar o volume através da contagem de blocos. Números e operações; álgebra e funções: Associar uma fração com denominador dez à sua representação decimal. Associar uma situação problema à sua linguagem algébrica, por meio de equações do 1º grau ou sistemas lineares. Determinar, em situação-problema, a adição e multiplicação entre números racionais, envolvendo divisão por números inteiros. Determinar a porcentagem envolvendo números inteiros. Resolver problema envolvendo grandezas diretamente proporcionais, representadas por números racionais na forma decimal.

Nível	Descrição do Nível - O estudante provavelmente é capaz de:
<p>Nível 6 Desempenho maior ou igual a 325 e menor que 350</p>	<p>Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Espaço e forma: Reconhecer a medida do ângulo determinado entre dois deslocamentos, descritos por meio de orientações dadas por pontos cardiais. Reconhecer as coordenadas de pontos representados no primeiro quadrante de um plano cartesiano. Reconhecer a relação entre as medidas de raio e diâmetro de uma circunferência, com o apoio de figura. Reconhecer a corda de uma circunferência, as faces opostas de um cubo, a partir de uma de suas planificações. Comparar as medidas dos lados de um triângulo a partir das medidas de seus respectivos ângulos opostos. Resolver problema utilizando o Teorema de Pitágoras no cálculo da medida da hipotenusa, dadas as medidas dos catetos. Grandezas e medidas: Converter unidades de medida de massa, de quilograma para grama, na resolução de situação-problema. Resolver problema fazendo uso de semelhança de triângulos. Números e operações; álgebra e funções: Reconhecer frações equivalentes. Associar um número racional, escrito por extenso, à sua representação decimal, e vice-versa. Estimar o valor da raiz quadrada de um número inteiro aproximando-o de um número racional em sua representação decimal. Resolver problema envolvendo grandezas diretamente proporcionais, com constante de proporcionalidade não inteira. Determinar o valor numérico de uma expressão algébrica que contenha parênteses, envolvendo números naturais. Determinar um valor monetário obtido por meio de um desconto ou um acréscimo percentual. Determinar o valor de uma expressão numérica, com números irracionais, fazendo uso de uma aproximação racional fornecida. Tratamento de informações: Resolver problemas que requerem a comparação de dois gráficos de colunas.</p>
<p>Nível 7 Desempenho maior ou igual a 350 e menor que 375</p>	<p>Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Espaço e forma: Reconhecer ângulos agudos, retos ou obtusos de acordo com sua medida em graus. Reconhecer as coordenadas de pontos representados num plano cartesiano localizados em quadrantes diferentes do primeiro. Determinar a posição final de um objeto, após a realização de rotações em torno de um ponto, de diferentes ângulos, em sentido horário e anti-horário. Resolver problemas envolvendo ângulos, inclusive utilizando a Lei Angular de Tales sobre a soma dos ângulos internos de um triângulo. Resolver problemas envolvendo as propriedades de ângulos internos e externos de triângulos e quadriláteros, com ou sem justaposição ou sobreposição de figuras. Resolver problema utilizando o Teorema de Pitágoras no cálculo da medida de um dos catetos, dadas as medidas da hipotenusa e de um de seus catetos. Grandezas e medidas: Determinar o perímetro de uma região retangular, obtida pela justaposição de dois retângulos, descritos sem o apoio de figuras. Determinar a área de um retângulo em situações-problema. Determinar a área de regiões poligonais desenhadas em malhas quadriculadas. Determinar o volume de um cubo ou de um paralelepípedo retângulo, sem o apoio de figura. Converter unidades de medida de volume, de m³ para litro, em situações-problema. Reconhecer a relação entre as áreas de figuras semelhantes. Números e operações; álgebra e funções: Determinar o quociente entre números racionais, representados na forma decimal ou fracionária, em situações-problema. Determinar a soma de números racionais dados na forma fracionária e com denominadores diferentes. Determinar o valor numérico de uma expressão algébrica de 2º grau, com coeficientes naturais, envolvendo números inteiros. Determinar o valor de uma expressão numérica envolvendo adição, subtração, multiplicação e/ou potenciação entre números inteiros. Determinar o valor de uma expressão numérica com números inteiros positivos e negativos. Determinar o valor de uma expressão numérica com números racionais. Comparar números racionais com diferentes números de casas decimais, usando arredondamento. Localizar na reta numérica um número racional, representado na forma de uma fração imprópria. Associar uma fração à sua representação na forma decimal. Associar uma situação problema à sua linguagem algébrica, por meio de inequações do 1º grau. Associar a representação gráfica de duas retas no plano cartesiano a um sistema de duas equações lineares e vice-versa. Resolver problemas envolvendo equação do 2º grau. Tratamento de informações: Determinar a média aritmética de um conjunto de valores. Estimar quantidades em gráficos de setores. Analisar dados dispostos em uma tabela de três ou mais entradas. Interpretar dados fornecidos em gráficos envolvendo regiões do plano cartesiano. Interpretar gráficos de linhas com duas sequências de valores.</p>
<p>Nível 8 Desempenho maior ou igual a 375 e menor que 400</p>	<p>Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Espaço e forma: Resolver problemas utilizando as propriedades das cevianas (altura, mediana e bissetriz) de um triângulo isósceles, com o apoio de figura. Grandezas e medidas: Converter unidades de medida de capacidade, de mililitro para litro, em situações-problema. Reconhecer que a área de um retângulo quadruplica quando seus lados dobram. Determinar a área de figuras simples (triângulo, paralelogramo, trapézio), inclusive utilizando composição/decomposição. Números e operações; álgebra e funções: Determinar o valor numérico de uma expressão algébrica do 1º grau, com coeficientes racionais, representados na forma decimal. Determinar o valor de uma expressão numérica envolvendo adição, subtração e potenciação entre números racionais, representados na forma decimal. Resolver problemas envolvendo grandezas inversamente proporcionais.</p>
<p>Nível 9 Desempenho maior ou igual a 400</p>	<p>Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Espaço e forma: Resolver problemas utilizando a soma das medidas dos ângulos internos de um polígono. Números e operações; álgebra e funções: Reconhecer a expressão algébrica que expressa uma regularidade existente em uma sequência de números ou de figuras geométricas.</p>

Distribuição Percentual dos Alunos do 5º Ano do Ensino Fundamental por Nível de Proficiência

Distribuição dos Alunos por Nível de Proficiência em Língua Portuguesa

	Nível 0	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 6	Nível 7	Nível 8	Nível 9
Sua Escola	9.09%	4.55%	13.64%	27.27%	22.73%	9.09%	9.09%	4.55%	0.00%	0.00%
Escolas Similares	4.69%	12.52%	18.52%	19.54%	19.70%	12.63%	7.15%	3.47%	1.33%	0.45%

	Nível 0	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 6	Nível 7	Nível 8	Nível 9
Total Município	2.90%	7.97%	15.49%	21.49%	19.91%	15.37%	10.63%	4.04%	1.49%	0.71%
Total Estado	4.23%	10.13%	14.81%	18.13%	18.50%	15.02%	11.10%	5.24%	2.23%	0.62%
Total Brasil	7.35%	14.09%	16.66%	16.85%	15.75%	12.97%	8.90%	4.93%	2.00%	0.50%

Distribuição dos Alunos por Nível de Proficiência em Matemática

	Nível 0	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 6	Nível 7	Nível 8	Nível 9	Nível 10
Sua Escola	9.09%	9.09%	0.00%	13.64%	36.36%	18.18%	13.64%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%
Escolas Similares	3.43%	4.80%	12.94%	21.05%	21.44%	17.96%	11.48%	4.80%	1.66%	0.43%	0.00%

	Nível 0	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 6	Nível 7	Nível 8	Nível 9	Nível 10
Total Município	0.14%	4.53%	11.91%	20.07%	23.93%	18.90%	12.57%	5.65%	1.68%	0.54%	0.08%
Total Estado	2.97%	4.49%	9.54%	15.72%	19.45%	19.61%	14.30%	8.35%	3.78%	1.78%	0.00%
Total Brasil	5.13%	7.99%	13.59%	16.82%	16.97%	14.97%	11.46%	7.24%	3.74%	2.10%	0.00%

Distribuição Percentual dos Alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental por Nível de Proficiência

Distribuição dos Alunos por Nível de Proficiência em Língua Portuguesa

	Nível 0	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 6	Nível 7	Nível 8
Sua Escola	28.00%	8.00%	28.00%	28.00%	8.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%
Escolas Similares	17.86%	16.33%	21.19%	18.73%	14.99%	6.12%	4.46%	0.32%	0.00%

	Nível 0	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 6	Nível 7	Nível 8
Total Município	15.28%	13.71%	19.59%	19.70%	17.53%	10.03%	3.32%	0.79%	0.05%
Total Estado	15.39%	12.57%	17.81%	19.49%	18.11%	11.04%	4.61%	0.96%	0.02%
Total Brasil	21.98%	14.93%	17.24%	17.20%	14.13%	9.14%	4.17%	1.19%	0.03%

Distribuição dos Alunos por Nível de Proficiência em Matemática

	Nível 0	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 6	Nível 7	Nível 8	Nível 9
Sua Escola	48.00%	12.00%	16.00%	20.00%	4.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%
Escolas Similares	13.40%	14.97%	22.35%	24.03%	14.41%	7.21%	2.53%	0.91%	0.17%	0.00%

	Nível 0	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 6	Nível 7	Nível 8	Nível 9
Total Município	10.64%	16.46%	21.57%	23.45%	16.40%	7.91%	2.92%	0.60%	0.05%	0.00%
Total Estado	11.29%	11.56%	18.66%	21.70%	18.04%	10.83%	5.45%	1.94%	0.48%	0.05%
Total Brasil	18.16%	14.90%	17.75%	18.33%	14.51%	8.84%	4.61%	2.06%	0.72%	0.12%

Médias de Proficiência

	5º Ano		9º Ano	
	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática
Escolas Federais do Brasil	244.18	257.81	298.02	321.45
Escolas Estaduais do Brasil	198.21	214.11	239.83	244.40
Escolas Municipais do Brasil	187.29	202.51	234.34	238.84
Total Brasil	195.91	211.21	243.86	249.63
Escolas Estaduais do seu Estado	205.34	221.97	249.91	254.08
Escolas Municipais do seu Estado	195.70	212.56	245.93	252.43
Total Estado	204.78	221.52	252.94	259.13
Escolas Estaduais do seu Município	201.18	216.02	240.52	243.13
Escolas Municipais do seu Município	193.55	209.83	240.33	243.12
Total Município	195.74	211.61	240.42	243.12

	5º Ano		9º Ano	
	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática
Sua Escola	192.61	204.13	226.58	212.91
Escolas Similares	195.23	209.48	244.03	248.07

Desempenho da sua Escola nas Edições da Prova Brasil	5º Ano		9º Ano	
	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática
2011	182.59	198.98	248.23	244.65
2013	192.61	204.13	226.58	212.91