



Prova Brasil: Concepções de linguagem e de leitura

Ângela Francine Fuza¹
UNIVALE

Resumo: Esta pesquisa, vinculada ao Grupo de Pesquisa “Interação e escrita” (UEM/CNPq-www.escreita.uem.br) e ao projeto de pesquisa “Práticas de avaliação de leitura e a formação do leitor”, da Universidade Estadual de Maringá, subsidiada pelas teorias sobre leitura, a partir dos princípios teóricos da Linguística da Enunciação, da Linguística Aplicada e da perspectiva sócio-histórica de ensino-aprendizagem, através da concepção interacionista de linguagem, tem o objetivo de analisar as atividades referentes ao Tópico I – Procedimentos de leitura, da Matriz de Referência da Prova Brasil, avaliação oficial do Ministério da Educação, aplicada a alunos de 4ª série do Ensino Fundamental, identificando-se as concepções de leitura manifestadas, bem como as concepções de linguagem presentes nesse instrumento. Destacou-se, assim, cada um dos descritores do Tópico I, juntamente com uma amostra representativa do que seriam atividades de leitura. A partir da análise dos descritores e de seus comandos de leitura, constatou-se a visão de leitura como interação, tanto nos documentos oficiais que subsidiam a construção da Prova Brasil, quanto em seus comandos avaliativos de leitura, promovendo-se o trabalho com a leitura de forma processual, partindo de seus níveis superficiais até alcançar seus níveis mais complexos, correspondendo à visão interacionista de linguagem.

Palavras-chave: avaliação de leitura, Prova Brasil, concepção de linguagem, leitura.

Abstract: Current research is linked to the Research Group “Interaction and Writing” (UEM/CNPq- www.escreita.uem.br) and to research project “Evaluation practices in reading and reader’s formation”, developed at the State University of Maringá PR Brazil. It is underpinned by theories in reading derived from the theoretical principles of Enunciation Linguistics, Applied Linguistics and the social and historical perspective of teaching-learning through the interaction notion of language. Research aims at analyzing the activities from Topic I – Procedures of reading, from Reference Matrix of the nationwide schooling evaluation called ‘Prova Brasil’, applied to fourth grade students of elementary school, in an attempt to identify the conceptions of reading and language present in this instrument. Topic One of the National Evaluation System of Fundamental Education’s Reference Matrix was chosen for analysis, with special reference to one of the keywords and a representative sample of what would be reading activities. Analysis of keywords and reading features revealed reading as interaction in official documents that underpin the construction of the ‘Prova Brasil’ and reading’s evaluation features. From the most superficial levels to its most complex ones, reading as a process was thus highlighted, corresponding to the interaction notion of language.

Keywords: Reading assessment, ‘Prova Brasil’, Conception of language, Reading.

¹ angelaфуza@hotmail.com



1. Introdução

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

Dessa forma, esta pesquisa – vinculada ao Grupo de Pesquisa Interação e escrita (UEM/CNPq) e ao projeto de pesquisa Práticas de avaliação de leitura e a formação do leitor², desenvolvido na Universidade Estadual de Maringá –, a partir da perspectiva sócio-histórica de ensino e aprendizagem, subsidiada nos pressupostos de Bakhtin/Volochinov e Vygotsky, tem o objetivo de verificar se as atividades aplicadas na Prova Brasil, mais especificamente as referentes ao tópico 1 da Matriz de Referência Procedimentos de leitura, contemplam a concepção interacionista de ensino e de aprendizagem de leitura, possibilitando a formação de um estudante crítico diante de sua realidade, capaz de agir e atuar nas diferentes situações sociais, conforme propõe a avaliação oficial.

2. Concepções de linguagem e de leitura

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

Bakhtin/Voloshinov (1992) classificam a linguagem, de acordo com suas especificidades, em: Subjetivismo Idealista, Objetivismo Abstrato e a concepção do Círculo de

² Projeto de pesquisa financiado pela Fundação Araucária do Paraná, processo nº. 6126, desenvolvido na Universidade Estadual de Maringá.



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

Com isso, tem-se que a concepção do Subjetivismo Idealista, denominada também de expressão do pensamento, concebia a língua enquanto produto acabado, um sistema estável, apresentando-a como um depósito inerte a ser usado pelos falantes. Ao remeter à questão do ensino e da aprendizagem, observa-se, na década de 70, a relevância do uso de modelos, da prática da repetição e da forma gramatical, atividades com base no estruturalismo linguístico. Há, assim, a concepção denominada Objetivismo Abstrato ou linguagem como instrumento de comunicação, ligada à teoria da comunicação. Nela, a língua é vista como um código, ou seja, signos que se combinam segundo regras e que obedecem a uma convenção, possibilitando a transmissão de informações através do texto. Nesse sentido, o texto é visto “como simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor, bastando, a este, o conhecimento do código, já que o texto, uma vez codificado, é totalmente explícito (...) o papel de ‘decodificar é passivo’” (KOCH, 2002: 16). Essa concepção atribui ao leitor uma posição passiva de recepção de sentidos do texto.

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

A terceira concepção, desenvolvida no Círculo de Bakhtin, define a linguagem como forma de interação. Segundo Bakhtin/Voloshinov (1992), a língua se constitui um processo ininterrupto, realizado através da interação verbal social dos locutores e não um sistema estável de formas normativamente idênticas. Sendo assim, os sujeitos são vistos como



construtores sociais, pois é através da interação, de diálogos entre os indivíduos que ocorrem as trocas de experiências e conhecimentos. A expressão transmitida pelos interlocutores, segundo os autores, não é simplesmente organizada pela atividade mental e transmitida pelo indivíduo para o meio social. Na verdade, o que ocorre é que as situações ou ideias do meio social são responsáveis por determinar como será produzido o enunciado. Desse modo, a formação da expressão depende das condições sociais, pois são elas que irão interferir em sua formação. Assim, os autores ensinam que o social interfere no individual para formar a expressão.

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

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

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

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



3. Os 'Procedimentos de leitura' da Prova Brasil

Diante das diferentes formas de conceber a linguagem e, consequentemente, a leitura, o país busca verificar o nível de aprendizagem dos alunos por meio de alguns parâmetros de observação e de análise, como as avaliações nacionais de leitura aplicadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)³.

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

A metodologia das avaliações para o SAEB e a Prova Brasil é a mesma. Por esse motivo, no ano de 2007, passaram a ser aplicadas em conjunto, constituindo-se em avaliações complementares, não implicando na extinção uma da outra. São avaliações elaboradas a partir de Matrizes de Referência, documento que descreve as orientações para a elaboração dos itens dos testes. Para que uma avaliação de sistema com amplitude nacional seja efetiva, exige-se a construção de uma matriz de referência que legitime o processo de avaliação, informando aos interessados o que será avaliado. Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2006), essas matrizes “descrevem o objeto da avaliação, são um referencial curricular mínimo a ser avaliado em cada disciplina e série, informando as competências e habilidades esperadas dos alunos”. As matrizes de referência não podem ser confundidas com as matrizes curriculares e com os procedimentos ou as estratégias de ensino, pois não englobam todo o currículo escolar. Elas têm por referência os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), mas foram elaboradas a partir de uma

³ Dados retirados do site: <http://www.inep.gov.br>, acesso em 10 de setembro de 2010.



consulta nacional aos currículos propostos pelas Secretarias Estaduais de Educação e por algumas redes municipais.

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

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

Para a 4ª série do Ensino Fundamental, a Matriz de Referência completa é composta pelo conjunto de seis tópicos, estruturados a partir de uma concepção interacionista de linguagem, voltada para a função social da língua, estruturando-se sobre o foco da leitura. Dessa forma, neste texto, optou-se pela análise do tópico 1 – Procedimentos de leitura, a fim de verificar se os exercícios aplicados na Prova Brasil contemplam essa concepção de ensino e de aprendizagem, envolvendo a linguagem e a leitura, especificamente. Assim, é necessário observar o que esse tópico objetiva descrever, bem como analisar quais são os seus descritores e os exemplos de exercícios aplicados na 4ª série, segundo o sítio do INEP.

O primeiro tópico da Matriz de Referência é assim esquematizado:

Descritores do Tópico I. Procedimentos de Leitura

- D1 – Localizar informações explícitas em um texto.
 - D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
 - D4 – Inferir uma informação implícita em um texto.
 - D6 – Identificar o tema de um texto.
 - D11 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.
- (INEP, online)



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

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

3.1 Descritor 1 – Localizar informações explícitas em um texto

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

O disfarce dos bichos

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



se parecem com raminhos de plantas. E há grilos que imitam folhas. Muitos animais ficam com a cor e a forma dos lugares em que estão. Eles fazem isso para se defender dos inimigos ou capturar outros bichos que servem de alimento. Esses truques são chamados de mimetismo, isto é, imitação. O cientista inglês Henry Walter Bates foi quem descobriu o mimetismo. Ele passou 11 anos na selva amazônica estudando os animais.

MAVIAEL MONTEIRO, JOSÉ. Bichos que usam disfarces para defesa. *Folhinha*, 6 nov. 1993.

O bicho-pau se parece com

(A) florzinha seca.

(B) folhinha verde.

(C) galhinho seco.

(D) raminho de planta.

(BRASIL, 2007, p. 10).

Observa-se que o objetivo do comando é a localização de uma resposta: “*galhinho seco*”, no texto “*O disfarce dos bichos*”, uma vez que, ao aluno, solicita-se apenas a identificação do animal com algum objeto da natureza. As alternativas presentes no texto são: “(A) *florzinha seca*; (B) *folhinha verde*; **(C) galhinho seco**; (D) *raminho de planta*”. As alternativas A e B não estão presentes no texto, mas relacionam-se com a temática abordada, exigindo do aluno o processo de extração, pois volta ao texto em busca de elementos que poderiam estar presentes. De acordo com Leffa (1999), quanto mais extrair informação, melhor será a leitura, haja vista o diálogo que o aluno instaura com o texto que lê.

As alternativas C e D estão presentes no texto, o que faz com que o aluno realize um trabalho de retomada do texto, buscando analisar qual das alternativas é a correta. A questão (“O bicho-pau se parece com...”) faz uso do verbo “parecer”, retomando-o do texto: “*Ele é tão parecido com o galhinho*” (grifos nossos). Cabe ao aluno, então, verificar que a alternativa C completa a questão, retomando o conteúdo já expresso. Da mesma forma em que se observa a interação entre texto e leitor por meio da localização da resposta na alternativa C, o distrator⁴ D também é responsável por tal interação, pois cabe ao aluno verificar que o animal que se parece com o “raminho de planta” não é o bicho-pau, mas sim, a “lagarta”. Vê-se, assim, o diálogo entre as informações do texto que levam o aluno a não apenas identificar, mas também a dialogar com aquilo que lê.

⁴ Segundo o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE, BRASIL, 2009), o texto presente na Prova Brasil é composto por quatro alternativas. Entre elas, uma é a correta e as demais são chamadas de distratores ou respostas erradas: “os distratores devem ser plausíveis, ou seja, devem ser respostas que apresentem semelhanças com a resposta correta, mas que não sejam o gabarito” (PDE, BRASIL, 2009, p. 24).



O objetivo de leitura da atividade é o de localizar informações no texto, denominado por Geraldi (1996) e Solé (1998) como “Ler para obter uma informação precisa”. Para atingir esse objetivo, o aluno centrou sua leitura no texto, tendo que contrapor as alternativas com as informações apresentadas. Sendo assim, demonstrou compreensão e resposta ativas ao texto, pois se tornou um respondente, fazendo uso das palavras do texto para alcançar a resposta correta. Concebe-se, assim, a leitura de forma interativa, nos dizeres expressos nos PCN (BRASIL, 1998), uma vez que o leitor realiza um trabalho de construção de significado do texto: busca extrair, primeiramente, um significado já existente para depois produzir um sentido ou chegar à resposta correta.

O aluno, além de demonstrar o domínio de localizar informações no texto, deve no D1 realizar o trabalho com outros aspectos conceituais, como a paráfrase e a pista textual. Esses elementos surgem a partir do momento em que o estudante volta-se para o texto, observando e relacionando as alternativas com as informações expressas. Há, conseqüentemente, a necessidade de o aluno parafrasear as informações, a fim de alcançar a alternativa correta, realizando, assim, um trabalho que vai além da mera decodificação.

Constata-se, assim, que a leitura centrada, em um primeiro momento, na localização, na extração, levou o aluno à interação, pois promoveu o diálogo entre texto, aluno e alternativas. Sendo assim, a partir da literatura estudada sobre leitura, é possível demarcar, na atividade, os princípios da visão interacionista:

- o processo de leitura promoveu o diálogo entre autor-texto-leitor;
- o processo de leitura promoveu a construção de uma compreensão;
- o processo de leitura promoveu uma resposta ativa;
- o leitor se posiciona ativamente diante do enunciado;
- o leitor extrai o significado e produz um sentido para o texto.

Vê-se, assim, dentro do D1, a leitura concebida de forma interativa, demarcando que a extração não se configura como prática de mera cópia do texto, mas, sim, como processo que encaminha para a interação.

a. Descritor 3: Inferir o sentido de uma palavra ou expressão

Pensar na importância atribuída aos objetivos de leitura é a base do objetivo do Descritor 3: “Inferir o sentido de uma palavra ou expressão”, que visa à habilidade de o aluno



relacionar informações, de inferir os sentidos de uma palavra ou expressão no texto, ou seja, dando a determinadas palavras seu sentido conotativo.

Define-se inferir como o ato de realizar um raciocínio com base em informações já conhecidas, com o objetivo de se chegar a informações novas, que não estejam explicitamente marcadas no texto (PDE, BRASIL, 2009). Isso constitui uma ponte de sentido entre o já conhecido e aquilo que é novo, a fim de possibilitar outros sentidos para o enunciado (MENEGASSI & ANGELO, 2005).

A habilidade exigida do aluno volta-se para a inferência, ato de relacionar informações já conhecidas com informações novas. Diante disso, ao retomar os conceitos de leitura, evidencia-se a leitura como interação, uma vez que envolve tanto o autor e o texto quanto o leitor no processo. O aluno irá se voltar ao texto, extrair o que é necessário, atribuir informações, realizando o diálogo entre os fatos já mencionados e aqueles não ditos. Promove-se, assim, um elo de diálogos que permite visualizar a linguagem e a leitura como interação.

Essa habilidade é avaliada por meio de um texto, no qual o aluno, ao inferir o sentido da palavra ou expressão, seleciona informações também presentes na superfície textual e estabelece relações entre essas informações e seus conhecimentos prévios.

Tem-se como exemplo de atividade de leitura:

Bula de remédio

VITAMIN

COMPRIMIDOS

embalagens com 50 comprimidos

COMPOSIÇÃO

Sulfato ferroso 400 mg

Vitamina B1 280 mg

Vitamina A1 280 mg

Ácido fólico 0,2 mg

Cálcio F 150 mg

INFORMAÇÕES AO PACIENTE

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

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

INDICAÇÕES

No tratamento das anemias.

CONTRA-INDICAÇÕES

Não deve ser tomado durante a gravidez.

EFEITOS COLATERAIS

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



POSOLOGIA

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

Responsável - Dr. R. Dias Fonseca

CÓCCO, Maria Fernandes; HAILER, Marco Antônio.

Alp Novo: análise, linguagem e pensamento.

São Paulo: FTD, 1999. v. 2. p. 184.

No texto, a palavra COMPOSIÇÃO indica

(A) as situações contra-indicadas do remédio.

(B) as vitaminas que fazem falta ao homem.

(C) os elementos que formam o remédio.

(D) os produtos que causam anemias.

(BRASIL, 2007, p. 11).

A Matriz de Referência fundamenta-se na proposta de trabalho com os gêneros discursivos, apresentada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998). Eles são concebidos como objeto de ensino e são responsáveis pela seleção dos textos a serem levados à sala de aula.

Segundo Costa (2000), os PCN constituem-se como um grande avanço para o ensino-aprendizagem da leitura e da produção textual, devido a sua proposta metodológica ter enfoque enunciativo-discursivo, opondo-se à concepção tradicional de ensino-aprendizagem da língua. Há, assim, um conceito de língua como discurso, enunciação, decorrente das ações do homem (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1992), retomando a noção de inferência desejada pela Matriz de Referência, pois visa ao diálogo entre o conhecimento prévio do aluno e o novo conhecimento, para que se constitua um sentido para a expressão.

Segundo Brait (2000), o gênero discursivo pressupõe a esfera de atividades em que ele é constituído e atua, implicando as condições de produção, de circulação e de recepção, caracterizadoras da perspectiva sócio-histórica de gênero discursivo, as quais retomam os elementos responsáveis pela constituição do enunciado, propostos por Bakhtin (2003): o tema do texto, a finalidade, o outro, o gênero discursivo, o meio de circulação etc., não visualizando apenas as sequências estruturais de um texto. Verifica-se que o exemplo de exercício é uma bula de remédio. Há, assim, a preocupação em possibilitar ao aluno o contato com um gênero que, possivelmente, faz parte de sua vida social.



Ao observar o texto proposto e as alternativas mencionadas, pode-se afirmar que os três distratores: “(A) as situações contra-indicadas do remédio; (B) as vitaminas que fazem falta ao homem; (D) os produtos que causam anemias” estão marcados no texto. Isso faz com que, de certa forma, haja um diálogo entre aluno e texto, a fim de encontrar a resposta esperada: “(C) os elementos que formam o remédio”. Ele lerá e excluirá as opções que não são corretas, inferindo que o termo “*composição*” refere-se aos elementos que formam o remédio. Logo, o comando, as alternativas, o autor, o texto e o leitor criam uma situação dialógica que leva a uma resposta ao texto. O leitor é considerado, assim, um sujeito ativo, que busca informações, extrai elementos para que, a partir disso, chegue à inferência. Diante disso, constata-se que há uma relação entre a habilidade exigida no D1 e a expressa no D3, haja vista que se parte da extração para, então, chegar-se à inferência. Evidenciando-se, então, a visão interativa existente entre os próprios descritores, uma vez que possibilitam novas ligações na cadeia enunciativa. Tem-se, então, o princípio da responsividade na perspectiva interacionista, pois a palavra é determinada tanto “pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992, p. 113), tornando-se um elo, uma ponte entre os interlocutores.

Diante do exposto, constata-se que se partiu da localização, chegando-se à inferência, concebendo a leitura como algo processual dentro da Matriz de Referência. Assim como no D1, o D3 busca, no trabalho com a inferência, promover um diálogo entre autor-texto-leitor, fazendo-o voltar ao que leu, extraíndo informações e confrontando-as entre si para chegar à resposta correta. Sendo assim, as características que definem a leitura como interação, expostas no D1, podem ser retomadas nesse comando de leitura e em seu descritor, evidenciando o caráter dialógico dessa prática. O aluno é um sujeito ativo, ele responde ativamente ao enunciado, busca, a partir do próprio texto, a resposta correta, confrontando as ideias expostas.

b. Descritor 4 – Inferir uma informação implícita em um texto

Da mesma forma que o Descritor 3, o Descritor 4 – “Inferir uma informação implícita em um texto” faz uso de um gênero discursivo para realizar a atividade. As informações implícitas no texto são aquelas que não estão presentes claramente na base textual, mas



podem ser construídas pelo leitor por meio da realização de inferências que as marcas do texto permitem (INEP, 2006, *on line*). Por meio desse descritor, espera-se avaliar a habilidade de o aluno reconhecer uma ideia implícita no texto, seja por meio da identificação de sentimentos que dominam as ações externas dos personagens, em um nível básico, seja com base na identificação do gênero textual e na transposição do que seja real para o imaginário. O descritor concebe como importante o fato de o aluno apreender o texto como um todo, para dele retirar as informações solicitadas. Nessa perspectiva, essa habilidade é avaliada por meio de um texto, no qual o aluno deve buscar informações que vão além do que está explícito, mas que, à medida que ele vá atribuindo sentido ao que está enunciado no texto, vá deduzindo o que lhe foi solicitado. Ao realizar esse movimento, são estabelecidas relações entre o texto e o seu contexto pessoal. Há, assim, a visão de leitura como processo dialógico entre autor-texto-leitor, fato que promove a formação e o desenvolvimento de um leitor crítico diante do material lido.

Dessa forma, destaca-se como atividade de leitura:

PASSAGEM DE ÔNIBUS		
TERMINAL RODOVIÁRIO Belo Horizonte — MG		Nº 6 5 7 8 9
de: BELO HORIZONTE		para: SÃO PAULO
DATA 22/05/99	AGENTE José Cintra	VIAÇÃO LUXOR
POLTRONA 22	HORÁRIO 23h30 min	Prefixo 008954 KM 590,8
ÔNIBUS LEITO	PREÇO R\$ 98,70	via do passageiro
ATENÇÃO, USUÁRIO Mantenha sempre em seu poder esta passagem.		

6 5 7 8 9
 BH/SP
 pago
seguro

O passageiro vai iniciar a viagem

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

(BRASIL, 2007, p. 12).

Verifica-se, nesse caso, o uso do gênero passagem de ônibus, com os elementos composicionais que configuram tal gênero: local do terminal rodoviário, cidade de origem e de chegada, horário etc. Solicita-se a informação de quando “O passageiro vai iniciar a viagem...”, fazendo com que o leitor retorne ao texto, identifique o horário - “23h30min” – e marque se a viagem será durante o dia ou à noite. O Descritor 4 expressa, em seus comentários, que o



aluno deve apreender “o texto como um todo, para dele retirar as informações solicitadas” (INEP, 2006, *on line*). Ao conceber o texto como um todo fechado em si mesmo, justifica-se o fato de se trabalhar apenas com um dos aspectos apresentados no texto, o horário, não havendo, dentro do gênero, nenhum outro elemento que, relacionado ao horário, leve o estudante a inferir que “23h30min” refere-se ao período da noite.

No descritor anterior, definiu-se inferir como sendo a relação mantida entre as informações já conhecidas pelo indivíduo e aquelas novas. Ao observar a atividade de leitura, tem-se o horário da viagem 23h30min. Ao ler o texto e suas alternativas, cabe ao aluno extrair esse fato e atribuir seus conhecimentos prévios de que o horário se refere ao turno da noite. O estudante deve realizar o raciocínio com base em algo presente no texto e que seja de seu conhecimento, com o intuito de se chegar à informação/resposta correta. Ele infere a informação implícita, sem deixar de considerar o texto para a construção do significado, realizando, assim, um diálogo entre texto e leitor, que leva a uma visão interacionista de leitura.

Dessa forma, tem-se um trabalho de leitura que considera texto, aluno e seu conhecimento prévio, permitindo a alternância dos sujeitos do discurso, possibilitando o ato de responder aos discursos manifestados. Sendo assim, o leitor, no diálogo com o texto, compreende o que é dito e adota uma atitude responsiva ativa, completando o discurso, isto é, chegando à resposta correta. Bakhtin/Volochinov (1992) afirmam que a compreensão é a base da resposta, pois introduz o objeto da compreensão em um novo contexto, cabendo ao leitor compreender as formas utilizadas nos enunciados. O aluno deve, então, compreender e inferir que 23h30min refere-se à noite, realizando um diálogo e respondendo à situação de leitura.

A habilidade demarcada pelo D4 tem como foco a inferência de uma informação. Observou-se a prática da leitura centrada em aspectos textuais, ou seja, em elementos pontuais do gênero passagem, como o horário. Todavia, é possível considerar, no trabalho de leitura, aspectos ligados à composição, que possibilitam a leitura além da extração, produzindo-se um momento de diálogo entre texto e leitor. Alguns aspectos composicionais que podem ser destacados são: as informações pressupostas, a identificação do gênero textual, o uso de pistas textuais, inferências e informações implícitas. Por meio desses elementos, a leitura passaria a englobar habilidades além da extração, promovendo-se o trabalho com as pistas textuais até se alcançar a resposta esperada.



Dessa forma, no D4 tem-se a habilidade de inferir algo implícito, promovendo o diálogo entre as perspectivas de leitura do texto e do leitor, chegando à leitura como interação, conforme se constata nas características:

- o processo de leitura promove o diálogo entre autor-texto-leitor;
- o processo de leitura promove uma resposta ativa ao que é exposto;
- a ação pedagógica de leitura deve pautar-se na interlocução;
- o leitor se posiciona ativamente diante do enunciado;
- a leitura pode promover a formação do leitor como um co-produtor do texto;
- o leitor se constitui como sujeito;
- a leitura promove o trabalho com os gêneros.

Tem-se, assim, a leitura de forma interativa, favorecendo o desenvolvimento e a formação de um leitor crítico que lê, traz seus conhecimentos para o texto, atuando como sujeito ativo diante do enunciado.

3.4 Descritor 6 – Identificar o tema de um texto

A prática da leitura tem como questão essencial a percepção do tema, sendo que, em muitos textos, ele não vem explicitamente marcado, mas deve ser percebido pelo leitor quando identifica a função dos recursos utilizados, como o uso de figuras de linguagem, de exemplos, de uma determinada organização argumentativa, entre outros (INEP, 2006, *on line*). Assim, busca-se, nesse descritor 6, o reconhecimento, pelo aluno, do tema do texto. Para que o identifique, o estudante necessita relacionar as diferentes informações para construir o sentido global do enunciado, o que evidencia o conceito de leitura como extração, pois não centra a atividade nem no texto e nem no leitor, mas, sim, no possível diálogo que pode ser instaurado entre eles. Essa habilidade é avaliada por meio de um texto no qual é solicitado, de forma direta, que o aluno identifique o tema ou o seu assunto principal.

Um exemplo de atividade de leitura é:

Chapeuzinho Amarelo

Era a Chapeuzinho Amarelo

Amarelada de medo.

Tinha medo de tudo, aquela Chapeuzinho.

Já não ria.

Em festa não aparecia.

Não subia escada

nem descia.



Não estava resfriada,
mas tossia.
Ouvia conto de fada e estremecia.
Não brincava mais de nada,
nem amarelinha.
Tinha medo de trovão.
Minhoca, pra ela, era cobra.
E nunca apanhava sol,
porque tinha medo de sombra.
Não ia pra fora pra não se sujar.
Não tomava banho pra não descolar.
Não falava nada pra não engasgar.
Não ficava em pé com medo de cair.
Então vivia parada,
Deitada, mas sem dormir,
Com medo de pesadelo.
HOLLANDA, Chico Buarque de.
In: Literatura comentada. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

O texto trata de uma menina que
(A) brincava de amarelinha.
(B) gostava de festas.
(C) subia e descia escadas.
(D) tinha medo de tudo.

(BRASIL, 2007, p. 13)

Diante da leitura do trecho de *Chapeuzinho Amarelo*, constata-se a releitura do texto original *Chapeuzinho Vermelho*. Ao ler o texto, pode-se realizar a associação entre os dois enunciados, relacionando as duas personagens das histórias. Enquanto no primeiro caso, a Chapeuzinho é amarela de medo, na história da Chapeuzinho Vermelho, há uma garota sem medos. Com isso, a leitura vai além do material linguístico expresso, confirmando-se a ideia de que o discurso verbal é algo não autossuficiente, pois nasce de uma situação pragmática extraverbal e mantém a conexão mais próxima possível com a situação, ou seja, um enunciado responde ao outro, sendo influenciado, diretamente, pelo contexto enunciativo e pelas condições de produção, como temática, finalidade, interlocutores, gênero etc. (VOLOCHINOV/BAKHTIN, 1926/1976). Vê-se que o tema é um dos elementos responsáveis pela constituição do enunciado, configurando-se como um elemento complexo, exigindo o domínio de habilidades de leitura para que seja alcançado. De acordo com Bakhtin/Volochinov (1992, p. 128), o tema “é uma propriedade que pertence a cada enunciação como um todo”, ou seja, ele traz o sentido da enunciação completa. Assim como a enunciação, ele é individual, apresentando-se como expressão de uma situação histórica completa, sendo influenciado



pelas formas linguísticas e pelos elementos não-verbais da situação. Dessa forma, constata-se que “na vida, o discurso verbal é claramente não auto-suficiente. Ele nasce de uma situação pragmática extraverbal e mantém a conexão mais próxima possível com esta situação” (VOLOCHINOV/BAKHTIN, 1926/1976, p. 4). Logo, os enunciados são resultantes da relação entre aquilo que é verbal e os elementos além do texto, pertencentes à situação social.

O trabalho de leitura com o texto *Chapeuzinho Amarelo* demanda a habilidade de identificação do tema, por meio da questão: “O texto trata de uma menina que...”, tendo como alternativas: “(A) brincava de amarelinha; (B) gostava de festas; (C) subia e descia escadas; (D) **tinha medo de tudo**.”. Todas as opções de respostas estão marcadas no texto, sendo que, nele, apresentam-se com advérbio de expressão negativa: “em festa **não** aparecia/**não** subia escada; **não** brincava mais de nada,/ **nem** amarelinha” (grifos nossos). No momento da leitura, cabe ao aluno retomar cada uma das alternativas, observar as informações do texto e encontrar a resposta certa, isto é, dialogar com o texto. Com isso, a leitura na perspectiva do texto ganha um caráter além da cópia mecânica de elementos do texto, promovendo-se o diálogo entre aluno e texto.

Esse processo de busca pela alternativa correta corresponde a uma visão de interação entre autor-texto-leitor, que procura responder ativamente ao esperado. Sendo a temática algo complexo de ser alcançado, cabe ao aluno o domínio de habilidades, como: extração das informações do texto a respeito da menina para que se crie uma imagem da personagem – uma menina “*amarelada de medo; tinha medo de tudo; não ria; não subia escada nem descia; não estava resfriada; ouvia conto de fada...*”; inferência de que todas as ações das personagens levam a construção de uma garota com medo de tudo; até se alcançar a temática presente no trecho: “O texto trata de uma menina que: *tinha medo de tudo*”. Diante disso, constata-se o caráter dialógico existente entre os descritores e as habilidades exigidas por cada um deles, visando à construção da temática do texto, promovendo-se a leitura interativa.

A habilidade central do descritor é a identificação do tema, porém outros aspectos composicionais podem ser visualizados, como o trabalho com assunto e tema, o uso de figuras de linguagem e a organização argumentativa, que possibilitam uma visão mais ampla do texto lido, sem focar apenas uma informação ou fato evidenciado pelo texto.

Diante da Escala de Língua Portuguesa, constata-se que a habilidade de identificação do tema do texto não está presente em seu início, não sendo contemplada no nível 175. É apenas no nível 225 que se observa a habilidade de “identificar o tema de textos narrativos,



argumentativos e poéticos...”, demonstrando que, antes de chegar à identificação do tema, é preciso que outras habilidades sejam dominadas, como a localização e a inferência.

Assim como nos outros descritores, concebe-se a leitura como um momento de diálogo entre autor-texto-leitor, promovendo-se a leitura interativa. Dessa forma, o processo de leitura promove a resposta ativa do estudante ao texto, promovendo o desenvolvimento e a formação do leitor crítico diante do texto.

3.5 Descritor 11 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato

Após a identificação do tema, o Descritor 11 busca “distinguir um fato da opinião relativa a esse fato”, esperando que o aluno seja capaz de perceber a diferença entre o que é fato narrado ou discutido e o que é opinião sobre ele. Por meio desse descritor, pode-se avaliar a habilidade de o aluno reconhecer um fato relatado e diferenciá-lo do comentário que o autor, ou o narrador, ou o personagem faz sobre esse fato (INEP, 2006, *on line*). Avalia-se essa habilidade, solicitando-se ao aluno distinguir as partes do texto referentes a um fato e as partes que se referem a uma opinião relacionada ao fato apresentado, expressa pelo autor, narrador ou por algum outro personagem.

Um exemplo de atividade de leitura centrada nesta habilidade:

A raposa e as uvas

Num dia quente de verão, a raposa passeava por um pomar. Com sede e calor, sua atenção foi capturada por um cacho de uvas. “Que delícia”, pensou a raposa, “era disso que eu precisava para adoçar a minha boca”. E, de um salto, a raposa tentou, sem sucesso, alcançar as uvas. Exausta e frustrada, a raposa afastou-se da videira, dizendo: “Aposto que estas uvas estão verdes.”

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

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

A frase que expressa uma opinião é:

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

(BRASIL, 2007, p. 14).



A Matriz de Referência busca realizar o trabalho com um gênero “com estrutura sintática e morfológica simples, de tipo narrativo” (PDE, BRASIL, 2009, p. 33), ou seja, a fábula. Solicita-se ao aluno identificar, entre as opções, a que corresponde a uma opinião. Para realizar tal atividade, o estudante precisa seguir pistas deixadas pelo autor ao exprimir no texto pensamentos e falas do personagem.

Ao ler o texto e as alternativas, evidencia-se que os distratores retratam fatos ocorridos na fábula: “a raposa passeava por um pomar.” (l. 1); “sua atenção foi capturada por um cacho de uvas.” (l. 2); “a raposa afastou-se da videira” (l. 5). Para que o aluno evidencie que essas afirmações são fatos e não opinião, tem que voltar ao texto, observando as marcas deixadas pelo autor. O aluno deve retomar de seu conhecimento de mundo que, ao expressar uma opinião, geralmente, são utilizados verbos, como disse, falou, pensou, entre outros. Logo, constata-se no texto: “Exausta e frustrada, a raposa afastou-se da videira, **dizendo**: “Aposto que estas uvas estão verdes.”” (grifo nosso), evidenciando a opinião da raposa diante do fato de não alcançar as uvas.

É possível evidenciar aspectos composicionais que promovem uma leitura mais complexa daquilo que se lê, como fato narrado/fato discutido/fato comentado; fato/opinião; opinião no texto/opinião textual; integração/articulação textual; autor/narrador/personagem; inferências. Ao ler o texto e buscar responder as alternativas, o aluno acaba optando por habilidades que promovem uma leitura mais complexa do texto.

O D11 é o último presente no Tópico I, fechando os Procedimentos de leitura. Isso ocorre porque, para realizá-lo, o estudante precisa dominar as habilidades anteriores, como localização, inferência e identificação do tema. Ele localiza os fatos, as opiniões, realiza a inferência, retomando seus conhecimentos de mundo para inferir que, ao opinar, o sujeito faz uso de estruturas que demonstram isso. Para confirmar sua resposta, retoma o texto em seu todo, buscando sua temática, visualizando se realmente a opinião referia-se ao tema do texto.

4. Considerações finais

O objetivo central deste artigo foi verificar, por meio de uma análise crítica, se os exercícios aplicados na Prova Brasil (INEP, online), referentes aos Procedimentos de leitura, contemplavam a concepção interacionista de ensino e de aprendizagem, demarcada pela



Matriz de Referência, possibilitando o desenvolvimento de um estudante crítico diante de sua realidade, capaz de agir e atuar nas diferentes situações sociais, auxiliando, também, no ensino e na aprendizagem da língua materna.

Cada descritor, de forma isolada, apresenta as suas habilidades e necessidades, contudo, vê-se a efetivação da leitura como um processo, principalmente, a partir do momento em que se trabalha com os descritores em sequência, estabelecendo-se um elo discursivo entre cada uma das habilidades: em primeiro lugar, o aluno aprende a localizar informações no texto, tendo como foco a leitura como extração (D1); em seguida, ele relacionará informações e irá inferir sentidos no texto, exigindo, além da extração, a atribuição para que haja a relação entre aquilo que o texto propõe e os seus conhecimentos de mundo (D3); após localizar, relacionar, ele reconhecerá as informações implícitas no texto, podendo haver a relação entre texto e leitor (D4); depois de todo o processo com a superfície textual e com informações implícitas, ele poderá reconhecer o tema do texto, tendo que extrair informações e inferir outras (D6); por fim, ele saberá identificar um fato de um comentário, uma vez que irá extrair e atribuir informações que levam a perceber a diferença entre esses elementos (D11).

A análise dos descritores, juntamente com comandos de leitura da Prova Brasil, evidenciou a perspectiva de leitura como interação, pois foi concebida como processo, tanto nos aspectos teóricos destacados pela Matriz de Referência e pela Escala de Língua Portuguesa do Saeb quanto em suas atividades avaliativas de leitura. Dessa forma, torna-se possível a retomada das características da leitura interacionista apresentadas, principalmente, nos documentos oficiais que subsidiam a construção da Prova Brasil:

- o processo de leitura promove o diálogo entre autor-texto-leitor: em todos os descritores observou-se o diálogo entre leitor e texto, promovendo-se a interação entre as informações apresentadas no texto e aquelas trazidas pelo leitor;
- a leitura leva à formação e ao desenvolvimento de leitores competentes: ao promover o diálogo entre texto e leitor, possibilita-se a formação e o desenvolvimento de um sujeito que sabe relacionar aquilo que lê com aquilo que conhece, fazendo com que se torne um leitor competente;
- o processo de leitura promove uma resposta ativa ao que é exposto: em virtude do diálogo e da necessidade de realização da atividade, a leitura passa a ser vista como uma resposta ativa ao que é solicitado. O estudante realiza a leitura com o intuito de responder ao esperado, chegando à resposta correta, assim como foi constatado nos descritores da Matriz de Referência;
- o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto: ao ler, cabe ao aluno realizar o trabalho ativo de retomada do significado do texto, fazendo com que sua postura seja ativa, pois extrai e atribui informações para aquilo que lê;



- o leitor tem objetivo de leitura: o objetivo maior do aluno é alcançar a resposta correta, responder ativamente ao enunciado;
- a leitura é um processo determinado pelas condições sociais do leitor, sendo variável, possibilitando que um texto apresente diferentes leituras: no momento de realização das atividades, o aluno compartilha com o texto suas experiências, realizando um diálogo entre as informações do texto e aquelas que ele possui. Dessa forma, cada leitor pode apresentar sua leitura do texto, sem deixar de pautar suas conclusões sobre o que lê no próprio texto;
- o leitor busca extrair, primeiramente, um significado existente para depois produzir um sentido: constatou-se que, em um primeiro momento, o aluno se depara com habilidades que exigem a extração de informações para que, na sequência, sejam focadas habilidades que se voltam para a inferência ou para a temática do enunciado;
- a leitura é um espaço de respostas a outros textos já contemplados, configurando a contrapalavra: o momento da leitura configura-se como espaço de contrapalavra àquilo que é lido e questionado. Ao ler, o aluno tira suas conclusões, considerando as palavras do texto e formulando sua própria palavra, dando espaço para a resposta ativa ao que lhe é solicitado;
- a leitura promove o trabalho com os gêneros: diante das atividades de leitura, verificou-se o trabalho com o gêneros textuais, como fábula, bula de remédio, passagem de ônibus, entre outros, promovendo-se o contato do aluno com textos de sua realidade;
- a língua é vista como interação: diante do diálogo que a atividade possibilita entre texto e leitor, o diálogo que os próprios descritores estabelecem entre si, assim como o diálogo dentro da própria Escala de Língua Portuguesa, a língua passa a ser concebida como interação, fazendo com que, conseqüentemente, a leitura seja concebida como um momento de diálogo e de resposta ao que é solicitado no texto.

Diante do exposto, constata-se que o Tópico I – Procedimentos de leitura – concebeu a leitura como um processo, exigindo habilidades que vão além da extração de elementos do texto, perpassando a atribuição até chegar à interação. É possível afirmar que essa visão de leitura é contemplada pela Matriz de Referência em seu todo, uma vez que parte-se dos níveis superficiais de leitura, alcançando os mais complexos. A Matriz de Referência configura-se por meio da relação entre diversos aspectos e habilidades de leitura presentes em cada um de seus Tópicos.

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

Referências

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
_____; VOLOSHINOV, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.



- BRAIT, B. PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. In: ROJO, R. (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: Mercado de Letras, 2000, p. 13-23.
- BRASIL, MEC. **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores**. Brasília: MEC, SEB; INEP, 2009.
- BRASIL, S. E. B. **Pró-letramento: alfabetização e linguagem**. Brasília, 2007, p. 1-50. fascículo 2 – Alfabetização e letramento: Questões sobre avaliação.
- BRASIL, SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa: 5ª. a 8ª. série**. Brasília: SEF, 1998.
- COSTA, S. R. A construção de “títulos” em gêneros diversos: um processo discursivo polifônico e plurissêmico. In: ROJO, R. (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: Mercado de Letras, 2000, p. 67-90.
- GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2005.
- _____. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. São Paulo: Mercado de Letras, 1996.
- INEP. **Qualidade da educação: uma nova leitura do desempenho dos estudantes da 4ª série do Ensino Fundamental**. Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acesso em: 10 set. 2010.
- _____. **Prova Brasil e SAEB**. Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acesso em: 10 set. 2010.
- KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.
- LEFFA, V. J. **Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística**. Porto Alegre: Sagra Luzzato, 1996.
- MENEGASSI, R. J.; ANGELO, C. M. P. Conceitos de leitura. In: MENEGASSI, R. J. (Org.). **Leitura e Ensino**. Maringá: EDUEM, 2005, p. 15-43.
- SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- ZANINI, M. Uma visão panorâmica da teoria e da prática do ensino de língua materna. **Acta Scientiarum**, n. 21 (1), 1999.