

# **Concepções de leitura na Provinha Brasil: convergência/divergência dos PCN<sup>1</sup>**

Conceptions of reading in Provinha Brasil: convergence/divergence of PCN

Daniela Carvalho de Andrade<sup>2</sup>  
Universidade Federal de Campina Grande  
Denise Lino de Araújo  
Universidade de São Paulo

## **Resumo**

O objetivo central desta pesquisa foi o de analisar as concepções de leitura presentes nas questões da Provinha Brasil. Nossos objetivos específicos foram: 1. apontar os conhecimentos de leitura avaliados na Provinha Brasil; 2. escrever a(s) concepção(ões) de leitura assumida(s) pelos PCNs; 3. relacionar as concepções de leitura observadas na Provinha e nos PCN. Utilizamos basicamente dos estudos sobre concepções de leitura, resenhados por Koch e Elias (2006); os sobre avaliação formadora, apresentados por Hadji (2001); e sobre avaliação em larga escala, apresentados por KEMIAAC (2011). Ao relacionarmos a Provinha Brasil com os PCN, vimos que as concepções de leitura abordadas pela Provinha atendem, em parte, ao que sugerem os PCN de ensino fundamental I, uma vez que trazem questões centradas na língua enquanto código. No entanto, não é essa a concepção de leitura que, segundo os PCN, possibilita a formação de um leitor competente, e sim a concepção de leitura enquanto interação. Constatamos na Provinha Brasil a predominância de questões que abordam a concepção

de leitura ascendente com foco no texto em detrimento de questões que consideram a leitura enquanto prática interativa.

## Palavras-chave

leitura; Provinha Brasil; avaliação em larga escala.

## Abstract

The objective of this research was to analyze the concepts that underlie the reading comprehension questions of *Provinha Brasil*. Our specific objectives were: 1. To point out the reading skills assessed in *Provinha Brasil*. 2. To describe the conceptions about reading claimed by PCN. 3. To relate the conceptions about reading identified at *Provinha Brasil* to the ones present in PCN. We have mainly relied on the studies on conceptions about reading postulated by Koch and Elias (2006), on formative assessment, as presented by the Hadji (2001), and on large-scale assessment, as presented by KEMIAAC (2011). While relating *Provinha Brasil* to PCN, we have observed that the conceptions about reading identified in *Provinha Brasil* partially meet the concepts claimed by PCN for Elementary School, since Provinha Brasil has questions centered on language as a code. However, this is not the conception about reading that, according to the PCN, enables students to become competent readers, since this competence would only be acquired when language is seen as interaction. We found that Provinha Brasil addresses reading predominantly through questions that focus on the text, at the expense of questions that focus on reading as social interaction.

## Keywords

reading; Provinha Brasil; large scale assessment.

## Introdução

O aprendizado da leitura ainda pode ser considerado um dos principais problemas no ensino de língua portuguesa, o que tende a trazer consequências negativas para o desempenho dos alunos também nas demais disciplinas, uma vez que se trata de um conhecimento indispensável a todas as áreas.

Teorias a respeito da aprendizagem da leitura consideram o ato de ler uma atividade complexa que requer mais do que a simples capacidade de decodificar. No entanto, deparamo-nos, enquanto professores, com a dificuldade dos alunos em atuarem como sujeitos ativos na prática da leitura, permanecendo no nível da decodificação. Isso ocorre mesmo com os alunos que se encontram nos anos finais da educação básica, e, por percebermos ser este um problema originado ainda nos anos iniciais da escolarização, acreditamos na importância de abordarmos como a leitura é concebida tanto pelos PCN direcionados aos primeiros anos do ensino fundamental, quanto pela Provinha Brasil, instrumento avaliador de alunos que se encontram no processo inicial de aprendizagem da leitura.

Assim como os PCN, a Provinha Brasil se propõe a nortear o trabalho do professor nas decisões a serem tomadas com o ensino da leitura. Por serem esses instrumentos pertencentes à mesma esfera educacional, consideramos aqui a correlação entre as concepções de leitura apresentadas pelos dois.

É nesse contexto que este artigo procura investigar se as questões trazidas pela Provinha Brasil adotam a(s) concepção(ões) de leitura apresentadas nos PCN, tendo como objetivo geral o de analisar as concepções de leitura presentes nas questões da Provinha Brasil. Nossos objetivos específicos são: (1) apontar os conhecimentos de leitura avaliados na Provinha Brasil; (2) descrever a(s) concepção(ões) de leitura assumida(s) pelos PCN e (3) relacionar as concepções de leitura observadas na Provinha e nos PCN.

## As concepções de leitura

Os significados que são dados à leitura dependem, antes de tudo, das concepções assumidas por aqueles que dela se utilizam; seja no papel de professores, na forma como estes a exploram como objeto de ensino-aprendizagem; seja como leitor e autor, nas situações mais corriqueiras do dia a dia. Também a ideia do que seja ou não um leitor muda a partir das concepções sobre leitura. Benevides (2008, p. 90) lembra, por exemplo, que, de um certo ponto de vista, portanto, à luz de certa concepção, não são considerados leitores aqueles que “leem Sabrina, leem Paulo Coelho, leem literatura popular”. Sem dúvida, esta é uma visão de leitura bastante reduzida, uma vez que a concebe apenas enquanto instrumento necessário à inserção do indivíduo no mercado de trabalho. Desconsidera, portanto, a leitura espontânea, realizada com o intuito de descontrair, leitura por prazer. Além disso, a finalidade da leitura e o modo como se lê afetam os significados dados a essa habilidade.

Para se formular uma definição do termo *leitura*, devem-se ter em mente algumas concepções de língua, que, por sua vez, implicam as de sujeito, texto e sentido. É esse é o percurso da apresentação feita por Koch e Elias (2006), aqui resenhado.

De acordo com essas autoras, a primeira concepção de leitura é a que vê a língua como simples expressão do pensamento, na qual o sujeito é individual, e o texto, um produto de sua representação mental. “O foco de atenção é, pois, o autor e suas intenções, e o sentido está centrado no autor, bastando tão somente ao leitor captar essas intenções” (p. 10). A segunda concepção de leitura tem sobre a língua uma visão estrutural, com um sujeito também inconsciente de seu papel ativo e o texto como um produto da codificação de um emissor.

Se, na concepção anterior, ao leitor cabia o reconhecimento das intenções do autor, nesta concepção, cabe-lhe o reconhecimento do sentido das palavras e estruturas do texto. Em ambas, porém, o leitor é caracterizado por realizar uma atividade de reconhecimento, de reprodução (p. 10).

Já a terceira concepção trazida pelas autoras aborda uma visão interacional da língua, na qual os sujeitos (leitor e autor) são construídos no texto, sendo este um complexo de sentidos e definido como o próprio lugar da interação.

É com base nesta última concepção – a de leitura como atividade interativa – que as autoras definem o ato de ler como uma atividade de construção de sentidos, na qual o leitor *ativo* lança mão de várias estratégias, quais sejam: as de *seleção* das informações relevantes, de *antecipação* do assunto do texto, de *inferência* nas informações por ele trazidas e de *verificação* das hipóteses preliminares. Nesse processo, é preciso levar em conta tanto o objetivo da leitura e as circunstâncias em que o texto foi escrito e está sendo lido, quanto os conhecimentos trazidos pelo leitor do texto. São, inclusive, esses conhecimentos trazidos pelo leitor adquiridos na sua visão de mundo, juntamente com as pistas deixadas pelo autor, que definirão os sentidos assumidos por um texto.

De fato, não há como se conceber a ideia de passividade do sujeito leitor diante de um texto. Um leitor passivo não conseguiria, por exemplo, reconhecer as intenções de um autor ou mesmo reconhecer os sentidos que as palavras exercem em um texto, o que significa dizer que as duas primeiras concepções de leitura apresentadas, tanto a que tem foco no autor quanto a de foco na língua, não se realizam, de fato, com um sujeito leitor passivo. Isso, porém, não quer dizer que não haja situações em que a leitura se dê apenas por decodificação, por exemplo. As próprias autoras, Koch e Elias (2006, p. 10) afirmam que o leitor deve ter o “conhecimento do código utilizado”, e, por vezes, nas situações de aquisição da leitura, a decodificação se faz também necessária. É o que ocorre, por exemplo, na fase da alfabetização, em que o aprendiz - criança ou adulto - precisa reconhecer letras e sons e, claro, lançar mão também de sua capacidade em interagir com a língua e com os significados que esta, também através do código, produz. Além disso, mesmo leitores proficientes, por vezes, diante de uma palavra desconhecida, são compelidos a decodificar para reconhecer e interpretar. Dizemos *também através do código*, porque entendemos que os significados de uma palavra não se produzem apenas na leitura de decodificação, pois este “é apenas um dos procedimentos que se utiliza quando se lê” (PCN, 1997, p. 53). É nesse sentido que Marcuschi (2008) observa que, na com-

preensão dos textos, é preciso levar em conta que as palavras podem assumir vários sentidos literais. Para ele, ao sentido literal dicionarizado (linguístico) que conhecemos, integram-se dois outros: os que têm origem de forma intencional (psicológico) e os que são negociados na interação (interacional).

Segundo os estudos desse autor, no ato de compreender devem-se considerar tanto as informações extra e metalinguísticas que evitarão problemas relacionados ao uso de expressões dêiticas, por exemplo; como o uso das inferências que trazem informações não apenas linguísticas para o processo de leitura, mas também outras de ordem social. Compreendemos, no entanto, que, quando realizamos a atividade de inferir, já damos conta de analisar informações extras e metalinguísticas que facilitarão a compreensão de um texto. Inferir é, portanto, a atividade fundamental nas situações de compreensão de textos.

As inferências funcionam como hipóteses coesivas para o leitor processar o texto. Funcionam como estratégias ou regras embutidas no processo (...) Uma inferência é a geração de informação semântica nova a partir de informação semântica velha num dado contexto (...) pode-se dizer que as inferências introduzem informações por vezes mais salientes do que as do próprio texto. (MARCUSCHI, 2008, p. 249)

Com base nessa atividade de inferência e considerando as várias leituras que podemos fazer de um texto – dizemos “várias leituras” porque não há o sentido e sim um sentido para um texto a depender da vivência e do lugar social do leitor (cf. KOCH e ELIAS, 2006, p. 19-21) –, Marcuschi (2008) sugere que uma atitude válida seria a de imaginar o texto como se ele tivesse vários horizontes: desde o horizonte mínimo, no qual há apenas a repetição de palavras; passando pelo horizonte máximo, no qual se usam as inferências, e pelo horizonte problemático, âmbito no qual se expressam as opiniões pessoais; até o horizonte indevido, onde pode haver as leituras equivocadas de um texto.

É também Marcuschi (op. cit) quem afirma que ao processo de compreensão de um texto é fundamental uma atividade cognitiva de ordem socioin-

teracionista. O ato de ler, portanto, não pode ser entendido como uma simples atividade de extração de informações mas como uma atividade não individual de produção de sentidos. Diz-se *não individual*, por ser o texto

incompleto porque o discurso instala o espaço da intersubjetividade, em que ele, texto, é tomado não enquanto fechado em si mesmo (produto finito) mas enquanto constituído pela relação de interação que, por sua vez, ele mesmo instala. (ORLANDI, 1999, p. 50)

Para conceber um texto assim, é necessário percebê-lo através de construtos cognitivos internos elaborados de forma coletiva, o que consiste em dizer que nem sempre o autor exerce total controle sobre como seu texto é compreendido pelo leitor, conforme lembra Marcuschi (2008). Isso significa dizer que, em outras vezes, é possível que essa divergência de entendimento ocorra, o que não descarta totalmente uma possibilidade de leitura com foco no autor, na qual o leitor, ativamente, percebe as intenções de quem escreveu aquilo que ele lê.

Marcuschi (op. cit) comenta ainda que nos processos de compreensão introduzidos nos anos 1990 e guiados pela teoria do letramento, o leitor não se utiliza apenas de seus conhecimentos pessoais, mas das atividades sociais envolvidas no ato da leitura. Afinal, para compreender a língua, é preciso vê-la como uma ação de base não apenas cognitiva, mas histórica e, por isso mesmo, social.

É nesse sentido que a leitura não pode ser tomada apenas como instrumento de informação, “mas como um diferencial cultural para as atividades que um leitor venha a desempenhar, profissionalmente ou não”, tal como afirma Benevides (2008, p. 90-91). É por isso que, para a classe dominada, os leitores de *Sabrina* ou *Paulo Coelho* não são considerados leitores de fato, uma vez que acreditam ser a leitura um instrumento necessário para a sua sobrevivência ou para o acesso ao mundo do trabalho (SOARES, 1988, p. 21 apud BENEVIDES, 2008, p. 93). Ainda que essa visão tenda a restringir o ato de ler ao seu aspecto meramente funcional, podemos dizer que se trata de uma perspectiva que define não apenas um novo objetivo para a leitura, mas uma nova concepção desta: a

de leitura enquanto instrumento de transformação social, que pressupõe a de leitura como interação. Trata-se, portanto, de uma atividade de transformação do indivíduo e do seu lugar no mundo, o que faz deste um leitor entendido como sujeito ativo de uma leitura *ação*, vista por Benevides (op. cit) como uma leitura que não pressupõe apenas a concordância com o que diz o texto, mas o conflito com as ideias por ele trazidas. Entendemos que um lugar que pode possibilitar esse conflito é a escola, e, para que isso ocorra, é necessário que a leitura não seja uma atividade escolar que se enquadre na visão *bancária* de educação, nos termos de Paulo Freire (1996), em que as informações lidas são *depositadas* no aluno sem que este compreenda o texto de forma ativa e crítica e sem que leve em conta aspectos políticos, históricos e sociais que determinam a leitura.

Esses aspectos, durante um tempo muito longo, foram isolados e a leitura manteve-se como atividade desvinculada de projetos políticos maiores, essencialmente dos de caráter crítico e emancipatório. Desse modo, a sua prática ficou presa às técnicas de transmissão de conhecimentos, desligada de uma prática reflexiva e de possibilidades de criação de discursos diferentes ou de sentidos outros que não os demarcados por quem detinha o poder de escolher os significados que poderiam ou não ser lidos e interpretados nas práticas escolares. (BENEVIDES, 2008, p. 93)

Segundo Giroux (1997 apud BENEVIDES, 2008, p. 93), trabalhar leitura na escola consiste em fazer com que os alunos leiam o mundo criticamente. É preciso fazer com que eles dominem as estratégias de leitura – as quais, acreditamos, não se resumem ao ato de inferir. De acordo com Koch e Elias (2006), além dessa há outras estratégias, a saber: as de *seleção*, *antecipação* e *verificação*, que, segundo os PCN (1997, p. 53), garantem a proficiência na leitura. No entanto, um ensino de leitura que vise à aprendizagem dessas estratégias nem sempre ocorre. Afinal, “o modo como se concebe a natureza fundamental da língua altera em muito o como se estrutura o trabalho com a língua em termos de ensino” (TRAVAGLIA, 2000, p. 21 apud SILVA & SILVA NETO, 2008, p. 245).

Assim, concepções diferentes de leitura levam a práticas didáticas diferentes, e os professores que não concebem a leitura como prática ativa tendem a trabalhá-la de forma inadequada, abrindo mão do ensino das estratégias necessárias a essa prática. Convém, então, que discutamos sobre o trato com a leitura na escola, se ela é ou não tratada como um “momento da constituição do texto e um momento privilegiado da interação verbal” (ORLANDI, 1999, p. 47).

## A leitura como prática didática

Desde a publicação dos PCN, em 1997, postula-se que o trabalho com a leitura não é a simples extração de informações da escrita ou a prática de decodificá-la; é uma busca de formação de um leitor competente, alguém que

compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos. (PCN, 1997, p. 54)

No entanto, a escola, de um modo geral, ainda não trabalha nesse sentido, não trata o texto como ele realmente é, e o concebe apenas em sua função informativa. Em pesquisa realizada por Marcuschi (2008) em 1996 e 1999, verificou-se que a maioria dos exercícios de compreensão trazidos em livros didáticos de língua portuguesa - principal fonte de pesquisa dos professores - exploravam, em sua maioria, atividades de cópia e de perguntas objetivas e não atividades de reflexão capazes de fazer do aluno um leitor ativo e, por conseguinte, competente.

Além disso, na mesma pesquisa, viu-se que a escola não utiliza textos usados no universo extraescolar, o que contraria a orientação dada pelos PCN (1997, p. 55), que entendem que a primeira e talvez a mais importante estratégia didática para a prática de leitura é oferecer aos alunos os “*textos do mundo*”. É

isso, segundo esse documento, que garante o trabalho com os “para quês” que caracterizam a leitura e que são necessários ao seu ensino. Em outras palavras, lê-se com determinados objetivos práticos e tão diversos quanto são tais objetivos, são também os textos que nos levam a atingi-los, daí a necessidade de conhecer a função social de cada um desses textos.

Se os PCN apregoam que ser competente enquanto leitor é saber selecionar o texto que atenderá a nossas necessidades, podemos dizer, então, que, além da concepção de leitura como interação, que fará com que o leitor utilize os *elementos discursivos* necessários à compreensão, o professor deve, também, considerar a concepção de leitura como transformação social, ou, como diz o próprio documento, uma concepção de leitura enquanto *prática social*, uma vez que a leitura “é sempre um meio, nunca um fim. Ler é resposta a um objetivo, a uma necessidade pessoal” na busca de sobreviver em sociedade (PCN, 1997, p. 57). Em outras palavras, para formar um leitor competente é necessário considerar a junção do “como ler” (de forma interativa) com o “para quê” ler (os objetivos e motivações para a leitura).

Vemos, portanto, que as concepções de leitura difundidas pelos PCN são: a leitura enquanto transformação social e a leitura enquanto interação.

Marcuschi (2008) mostrou ainda em sua pesquisa que os exercícios de leitura nos livros didáticos tratam a compreensão, a repetição e a memorização como atividades idênticas, o que vai de encontro à prática da inferência necessária ao ato de ler. É esse o principal motivo que faz com que os alunos percam o gosto pela leitura realizada na escola: as atividades que lhes são apresentadas não os fazem refletir e, por conseguinte, compreender o que leem. É essa inadequação no trabalho com a leitura na escola que faz com que o aluno não demonstre interesse pelo ato de ler. Para Colaço (1999), os alunos não são capazes de entender o que leem porque não realizam os três níveis necessários à prática da leitura: o *nível explícito*, no qual o sentido é produzido pelas relações sintáticas e lexicais; o *implícito*, em que se produz sentido com base nas informações implícitas no texto; e o *metaplícito*, nível em que é preciso valer-se de conhecimentos extratextuais para que o sentido possa ser produzido.

É interessante observar que o que nos diz Marcuschi (2008) a esse res-

peito já era apontado por Geraldi (1984) no clássico *O texto na sala de aula*, em que já se observara a forma mecânica como era tratada a leitura na escola: uma prática que tinha como único objetivo responder a questões mal formuladas sem o “para quê” recomendado pelos PCN. Foi ainda nessa obra que Geraldi afirmou que a artificialidade com que a leitura é (era) trabalhada na escola torna(va) a relação intersubjetiva, comum à leitura, ineficaz, uma vez que o “eu” é sempre o mesmo - o aluno; que lê para um mesmo “tu” – o professor; com o mesmo objetivo - o de ser avaliado pelo professor.

Quanto às avaliações em larga escala, a pesquisa de Marcuschi (2008) comprovou que na avaliação formulada pelo SAEB há uma discrepância entre as habilidades que o teste se propõe a avaliar na área da leitura e as formulações das perguntas trazidas por esse mesmo teste.

Isso nos faz pensar na forma como a leitura é avaliada pela escola e pelas instâncias mais elevadas que tratam da educação em nosso país e ainda que concepções de leitura elas realmente demonstram explorar através de seus testes. Este trabalho traz algumas respostas para essas questões.

## A avaliação necessária

De acordo com Melchior (1999, p. 39), no âmbito da escola, a avaliação assume duas funções: a função de controle e a função diagnóstica. Essas são funções que “atuam de forma interdependente”, uma vez que os meios e a frequência da verificação, bem como a qualificação dos resultados – aspectos que caracterizam a função de controle – são facilitadores da função diagnóstica da avaliação. Já na nossa visão, trata-se exatamente do contrário: o diagnóstico que se obtém através da verificação da aprendizagem do aluno é usado pela escola com o objetivo de controle, este entendido em seu contexto mais ideológico, como forma de representação de poder do professor para com o aluno ou ainda da escola para com o professor. É nesse sentido que Krasilchik (2002, p. 169) atribui à avaliação interna a função de coerção e de controle entre pares. Assim sendo, o caráter diagnóstico da avaliação tende a abrir espaço para o seu caráter classificatório e informa muito mais sobre se um aluno é “melhor ou pior” do que outro

do que propriamente sobre aquilo que ele aprendeu (PERRENOUD, 1999, p.12).

Vendo por esse ângulo, o de informar sobre o aluno, todas as avaliações poderiam ser consideradas como *formativas*; a avaliação que Hadji (2001) concebe como avaliação ideal, porém, utópica. No entanto, como o próprio autor esclarece, ainda que tenha como característica essencial a de *informar*, a avaliação só pode ser considerada *formativa* quando a informação obtida serve para auxiliar

o aluno a aprender e a se desenvolver, ou seja, que colabora para a regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo. (PERRENOUD, 1991, p. 50 apud HADJI, 2001, p. 20)

A ideia de avaliação formativa corresponde ao modelo de uma avaliação:

- colocando-se deliberadamente a serviço do fim que lhe dá sentido: tornar-se um elemento, um momento determinante da ação educativa;
- propondo-se tanto a contribuir para uma evolução do aluno quanto a dizer o que, atualmente, ele é;
- inscrevendo-se na continuidade da ação pedagógica, ao invés de ser simplesmente uma operação externa de controle. (HADJI, 2001, p. 21)

Para ser formativa, uma avaliação precisa ser muito mais do que diagnóstica; ela precisa estar comprometida com a ação plena de educar, na qual o ato de atribuir uma nota não pode ser entendido como avaliação, mas apenas como expressão de resultados. O diagnóstico obtido de uma avaliação só terá sentido se for realizado em função dos resultados que estão sendo buscados na ação educativa e se esses mesmos resultados contribuírem para a formação do aluno.

Uma avaliação formativa deve estar no centro da ação pedagógica e não ocorrer depois dessa ação, como fazem as avaliações *cumulativas*, tampouco antes da ação pedagógica, como ocorre nas avaliações ditas *prognósticas*

(HADJI, 2001, p. 19). Isso nos faz refletir que um dos erros comuns na ação de avaliar é o de desligar a avaliação dos demais elementos do processo de ensino e aprendizagem. É por isso que Luckesi (1982, p. 2 apud MELCHIOR, 1999, p. 19) lembra que “o exercício avaliativo não pode estar desvinculado do planejamento”. Estando desvinculada dos elementos que compõem o planejamento, a avaliação deixa de ser *mediadora* (HOFFMANN, 2003) – em que se analisam teoricamente as manifestações dos alunos avaliados – para ser classificatória – avaliação na qual se quantificam os erros e os acertos desses alunos, fazendo-os progredir de série/ano. Um trabalho avaliativo contextualizado não apenas orienta, mas também reformula a tomada de decisões com base na situação *real* dos alunos a quem se destina. Trata-se de tornar mais pessoal a avaliação, considerando-se as diferenças culturais dos alunos e, só assim, tornando-a mais significativa para o aluno e eficaz para o professor, visão com a qual concordam André e Passos (2002, p. 187) quando afirmam que levar em conta a história, os valores e as crenças dos atores da avaliação ajuda a concretizar princípios mais democráticos a esta. Isso ajuda, inclusive, a construção social do aluno, tão importante quanto a sua formação técnico-profissional:

É importante ressaltar que a questão que se coloca não é a ausência de importância da avaliação, tampouco a falta de pertinência ou de relevância, nesta, de temas e itens relacionados à competitividade... Destaca-se, de fato, a total **ausência de elementos sócio-humanísticos**, de modo a afirmar valores e práticas que só servem a instituições vinculadas à reprodução de capital. Afinal, não deve a educação/instituição escolar ocupar-se, também da formação do cidadão? (MENEGHEL e LAMAR, 2002, p. 159)

Tal observação nos faz pensar que, se a ausência desses elementos sócio-humanísticos pode ser um traço comum às avaliações escolares, ela seria ainda mais marcante nas avaliações realizadas pelas esferas superiores da educação como as secretarias de educação municipais, estaduais e federal, uma vez

que se trata de avaliações realizadas através de instâncias extraescolares. Isso nos faz questionar se tanto esse como outros problemas dessa avaliação impedem que sejam definidas políticas públicas para a educação que visem à formação plena do aluno.

Apesar de a avaliação formativa - seja ela interna ou não - ser necessária, é também Hadji (2001) quem reconhece que há três fatores que impedem que ela se realize, de fato, por isso a chama de utópica. O primeiro desses fatores é de ordem ideológica e social: os usos sociais dominantes da avaliação acabam por se impregnar na mentalidade e, por conseguinte, nas práticas dos professores. O segundo fator de impedimento diz respeito à falta de formação dos professores para interpretar os resultados obtidos na avaliação, já que “tal interpretação exige” um “quadro teórico que dê conta dos múltiplos aspectos (cognitivo, afetivo, social) das aprendizagens” (p. 23). O terceiro e último empecilho é ou a falta de “vontade de remediar” dos professores “(porque não se acredita mais nas possibilidades de melhora do aluno) ou a falta de capacidade de imaginar outros trabalhos, outros exercícios” (p. 24).

Para transpor esses três obstáculos, há uma única forma: investir na formação do professor, ação nem sempre proposta pelas políticas públicas definidas com base em resultados de avaliações em larga escala, como a Provinha Brasil, nosso objeto de estudo.

## A avaliação em larga escala e a Provinha Brasil

A avaliação em larga escala ou avaliação *externa* difere da avaliação dita *interna* ou escolar, nos termos de CARVALHO (2008), por ter um maior alcance no que diz respeito à divulgação de seus resultados e à realização de seus exames. No entanto, assemelham-se na medida em que assumem as mesmas funções, quais sejam: a de controle e a de diagnóstico. Se utilizarmos o termo “controle” em seu contexto mais ideológico e menos técnico, tal como fizemos no tópico anterior, entendemos que o Estado de fato controla o processo de avaliação na medida em que a escola fica à mercê da forma de avaliação unificadora por ele escolhida. A esse respeito, Kemiak (2011) lembra o

quanto a avaliação em larga escala pode influenciar no trabalho da escola, “nos materiais didáticos, na disseminação das crenças e valores, nas repercussões da mídia, dentre outros” (p. 101).

Além de ser controladora, a avaliação em larga escala é classificatória, aliás, em maior proporção do que as avaliações internas. Estudos como o de Andrioli (2002, p. 03) lembram que classificar é uma das características do discurso político neoliberal sobre a educação no qual ela é tida como “uma definidora da competitividade entre nações”.

Convém discutir por que a avaliação é um instrumento central nas políticas educacionais no contexto do neoliberalismo, já que é a etapa do processo de ensino e aprendizagem fundamental ao mercado, tal como afirmam Sobrinho e Ristoff (2002).

Kemiac (op. cit.) nos esclarece que a avaliação em larga escala nada mais é do que uma estratégia do sistema neoliberal, apresentado como “saída” para a crise econômica ocorrida nos anos 70 do século XX. Do ponto de vista do neoliberalismo, a educação é tida como a principal responsável pelo desenvolvimento econômico do Estado, por isso, “tornou-se imperativo monitorar a qualidade do serviço educacional prestado” (p. 93). Surgem, desse contexto, os primeiros exames padronizados, precursores das avaliações em larga escala atuais. Tais exames, inspirados nos “testes psicométricos, bem como nos testes de mensuração de aptidões cognitivas” surgidos, segundo Zanardini (2008, apud Kemiac, 2011, p. 80-81), no século XIX e intensificados após a segunda guerra mundial, apareciam como melhor alternativa para monitorar a qualidade da educação.

A verdadeira intenção do Estado avaliador de fazer da escola uma formadora de sujeitos aptos a atuarem em um mercado de trabalho competitivo, traço de uma lógica burguesa, acaba sendo escamoteada pela justificativa de que cabe ao Estado zelar pela melhoria da qualidade do ensino, algo previsto tanto na Constituição Federal, quanto na Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Dissemina-se, assim, o discurso de garantia de igualdade e democratização da educação, de *equidade social*, traço da política neoliberalista, como lembra Andrioli (2002).

Sobrinho e Ristoff (2002) alertam a esse respeito quando dizem que

É preciso ter cuidado. Os discursos oficiais muitas vezes embutem graves armadilhas (...). Não revelam a qual forma de democracia e cidadania se referem, ou seja, igualdade de oportunidades ou igualdade de escolhas num mercado altamente competitivo, garantias dos direitos sociais básicos ou garantias de consumo individual. (p. 11)

A Provinha Brasil, avaliação em larga escala realizada com alunos do 2º ano do ensino fundamental, já traz esse traço neoliberalista quando afirma garantir tanto a qualidade do ensino quanto a diminuição de desigualdades, de acordo com o que diz a portaria normativa que a instituiu, conforme vemos a seguir:

A Avaliação de Alfabetização “Provinha Brasil” tem por objetivo:

- Avaliar o nível de alfabetização dos educandos nos anos iniciais do ensino fundamental;
- Oferecer às redes de ensino um resultado da qualidade do ensino, prevenindo o diagnóstico tardio das dificuldades de aprendizagem; e
- Concorrer para a **melhoria da qualidade de ensino e redução das desigualdades**, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional. (PORTARIA NORMATIVA Nº 10 de 24/04/2007) (grifo nosso)

Assim, como nas demais avaliações externas, também na Provinha Brasil

os sentidos, os conceitos, as competências que subjazem à prova(...) são resultado da construção de uma hegemonia, baseada na regulação educacional e na difusão de valores, de conhecimentos e de visões de mundo. (KEMIAAC, 2011, p. 64)

A respeito da Provinha, temos que é uma avaliação opcional, por parte

das escolas e que ocorre em duas etapas: uma no início e outra ao término do segundo ano letivo e, segundo informações oferecidas pelo MEC (através do site [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)), a aplicação em períodos distintos possibilita aos professores e gestores educacionais a realização de um diagnóstico mais preciso que permita conhecer o que foi agregado na aprendizagem das crianças, em termos de habilidades de leitura de um período avaliado a outro. A partir das informações obtidas através da Provinha, repassadas às escolas cerca de 20 dias depois de sua aplicação, os gestores e professores teriam condições de intervir de forma mais eficaz no processo de alfabetização, aumentando a possibilidade de a criança ler e escrever ao final no 2º ano do ensino fundamental, ou seja, até os oito anos de idade, uma das metas do *Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação* (BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. CASA CIVIL, 2007).

Apesar da avaliação em larga escala ser caracterizada como puro instrumento de medição ou de verificação de resultados, os idealizadores da Provinha não a definem nesses termos e justificam isso dizendo que ela não tem caráter classificatório e, sim, diagnóstico, visto que seus resultados “não são utilizados na composição do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB”, mas que servem “para orientar as ações políticas e pedagógicas” (BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. PRESIDÊNCIA DO INEP. DIRETORIA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2011h), para mudar, de forma a melhorar, os índices ao final do 5º ano do ensino fundamental, daí porque somente os resultados obtidos na Prova Brasil – realizada com alunos do 5º ano no final do ano letivo – são utilizados no IDEB.

Embora a Provinha preconize que o diagnóstico deve ser tomado como orientador da ação pedagógica, entendemos que essa relação nem sempre ocorra, pelo menos tal como observamos na realizada em que estamos inseridas, pois o fato de o exame ser elaborado externamente e nem sempre ser aplicado pelo professor – pois gestores também podem aplicá-lo e são, aliás, em muitos casos, os aplicadores – torna esse exame realmente algo “externo” à escola, ao seu cotidiano. Ademais, nessa forma de realização vemos o Estado transferir para a escola a responsabilidade dos resultados obtidos e, com base neles, a incumbência de agir na realidade encontrada pela sua avaliação. Isso poderia ser

considerado como algo positivo, não fosse o risco de se atribuir a culpa por um possível fracasso do aluno avaliado exclusivamente àqueles que fazem a escola: gestor, professor, ou mesmo o próprio aluno, e não ao sistema, ao processo de avaliação.

Se a escola recusa-se a cumprir tal tarefa dada pelo Estado, ou faz da Provinha um procedimento com um fim em si mesmo ou ainda a utiliza como condição para aprovar os alunos, como ocorreu na situação constatada em pesquisa feita por Carvalho (2008), a avaliação passa a ser classificatória, ainda que não seja esta a intenção inicial da Provinha, e não o é, de fato, se tomarmos aqui a definição que Hoffmann (2003) dá ao termo *classificatória*. Conforme já esclarecemos no tópico anterior, a avaliação classificatória para essa autora difere da avaliação *mediadora* por esta última procurar interpretar os resultados apresentados pelos alunos como forma de fazê-los avançar na aprendizagem. É em parte isso também que propõe a fazer a Provinha: ser mediadora, já que no Kit Provinha Brasil, distribuído pelo MEC às escolas públicas de ensino fundamental I, existe o volume *Guia de correção e interpretação dos resultados*, que auxilia na tarefa de compreender os resultados obtidos, trazendo, inclusive, sugestões de atividades a serem trabalhadas para intervir na realidade encontrada.

## O que avaliar na Provinha Brasil em termos de leitura?

Conforme já apontamos em tópico anterior, as concepções de leitura que subjazem aos PCN são: leitura como atividade interativa e leitura enquanto prática social. É com base nessas duas concepções que, segundo esse documento, a competência leitora do indivíduo deve ser buscada. Para avaliar tal competência, os PCN definiram como critérios de avaliação de leitura para o primeiro ciclo (ciclo ao qual se dirige a Provinha Brasil), os seguintes:

- **Demonstrar compreensão do sentido global dos textos lidos em voz alta**

Espera-se que o aluno, por meio de uma conversa, de um de-

bate, de um reconto ou por escrito, demonstre ter compreendido o texto (lido por alguém ou por ele próprio) de maneira global e não fragmentada.

• **Ler de forma independente textos cujo conteúdo e forma são familiares**

(BRASIL, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, 1997, p. 120)

Os PCN esclarecem o significado da expressão *ler de maneira global e não fragmentada* dizendo que o que se quer do aluno é que ele seja capaz não apenas de identificar informações do texto, mas também de usá-las na construção do(s) seu(s) sentido(s). Isso é ler de forma global.

Marcuschi (2008) reconhece a relevância dessa leitura global, quando afirma em um de suas pesquisas que perguntas de compreensão de textos que exploram esse tipo de leitura, chamadas por ele de *perguntas globais*, “levam em conta o texto como um todo e aspectos extratextuais, envolvendo processos inferenciais complexos” (p. 271). Porém, foi também nessa mesma pesquisa, relacionada à abordagem da leitura nos livros didáticos de português, que o autor verificou que somente 10% das perguntas de compreensão de textos eram do tipo *globais*.

A leitura inferencial, destacada na Teoria de Marcuschi (2008), também é citada no material teórico que compõe o kit Provinha Brasil. No tópico *O que é avaliado*, encontram-se as habilidades a serem avaliadas em termos de leitura, a saber:

Ler palavras; localizar informações explícitas em frases ou textos; **realizar inferências**; reconhecer assunto de um texto; reconhecer finalidades dos textos; estabelecer relações entre partes dos textos. (BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. PRESIDÊNCIA DO INEP. DIRETORIA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2011g, p. 08) (grifo nosso)

O mesmo material afirma ainda que

A abordagem dada à leitura abrange, portanto, desde capacidades necessárias ao processo de alfabetização até aquelas que habilitam o aluno à participação ativa nas práticas sociais letradas. (p. 08)

O termo “capacidades necessárias ao processo de alfabetização” é interpretado aqui como sendo a atividade de decodificação de letras. Vê-se que, ao menos no campo teórico, a orientação apresentada pela Provinha, no que se refere à avaliação da leitura, parece convergir para as concepções de leitura difundidas pelos PCN, pois também esse documento defende que é necessária a atividade de decodificação para o aprendizado da leitura quando afirma, em trecho aqui já citado, que o ato de decodificar “é apenas um dos procedimentos que se utiliza quando se lê” (PCN, 1997, p. 53).

Convém verificar se essa orientação também se reflete nas questões sobre leitura trazidas pela Provinha Brasil. É o que discutimos na seção a seguir.

## Análise dos dados

Utilizaremos aqui as duas versões da Provinha Brasil – leitura – aplicadas no ano de 2011, analisando as 40 questões – aplicadas em semestres distintos – que compõem o *Caderno do Aluno* e o *Guia do Aplicador*, volumes que fazem parte do Kit Provinha Brasil. Escolhemos retirar as questões do *Guia* porque este contém não as questões mas também as orientações para aplicação.

O uso do *Guia de aplicação* facilitará a nossa análise, primeiramente, porque traz comentários acerca da habilidade avaliada em cada questão; em segundo lugar, porque instrui o professor/aplicador sobre a forma como ele deve agir na leitura dos enunciados das questões e no processo de aplicação da prova como um todo. Esses são traços que, por si só, já nos dizem muito a respeito de que concepção de leitura é abordada na Provinha Brasil.

## Sobre as questões das provas

A análise dos dados das duas provas analisadas, uma aplicada no primeiro e a outra no segundo semestre de 2011, apresentam mais semelhanças do que diferenças.

As duas possuem as mesmas características gráficas e estruturais: letras e figuras em preto e branco; duas questões para cada folha (uma na frente e outra no verso); uma questão-exemplo colocada antes do início da primeira questão propriamente dita, que, como as demais, possui respostas de múltipla escolha (quatro alternativas para cada pergunta). Também essa questão-exemplo se assemelha nas provas I (1º semestre) e II (2º semestre): trata-se da figura de um brinquedo conhecido – uma prova traz uma bola, e a outra, uma boneca – seguida de quatro possíveis nomes para ela. O alfabetizando deverá assinalar a alternativa em que aparece o nome do brinquedo. Essa questão exemplo não vale a para pontuação geral da prova. Parece servir apenas para familiarizar o aluno com o tipo de questão apresentada na prova.

Organizamos os dados em quatro categorias. A primeira, *Concepção ascendente de leitura*, é composta por questões em que há a exploração das partes de um todo, representada pelas questões que abordam o conhecimento de letras, sílabas e palavras. A segunda, *Leitura centrada nas expectativas do elaborador*, traz questões que exploram, através de frases, um conhecimento centrado apenas na intenção do elaborador da questão. Para respondê-las adequadamente, o aluno teria de ver na questão as mesmas informações vistas pelo seu elaborador, o que quase nunca acontece, tendo em vista as várias leituras que o mesmo texto pode ter e os vários contextos que um enunciado pode estar inserido. A terceira categoria de análise, *Desconsideração da leitura como atividade complexa*, traz questões de frases em que a construção de sentido não é explorada com base em aspectos discursivos, naturalmente presentes no ato da leitura. Na quarta e última categoria, *Leitura como atividade interativa*, são analisados textos nos quais a construção de sentidos se dá com base na interação.

Vejamos as questões analisadas em cada uma dessas categorias.

## Concepção ascendente de leitura

Para análise dessa categoria, fizemos um levantamento quantitativo que resultou no quadro a seguir:

Quadro I

Prova	CONHECIMENTO ABORDADO NAS QUESTÕES											
	Letra	Sílaba	Palavra	Frase	Texto	Total de questões						
	nº de questões	%	nº de questões	%	nº de questões	%	nº de questões	%	nº de questões	%	Nº	%
I	3	15%	5	25%	2	10%	2	10%	8	40%	20	100%
II	4	20%	5	25%	2	10%	2	10%	7	35%	20	100%

Quadro I – Conhecimento abordado nas questões das provas I e II

De acordo com os dados, as vinte questões da prova I abordam, desde o conhecimento de *letras*, que somam um total de 3 questões, 15% da prova, até o de *textos*, trazidos por 8 das 20 questões da Provinha, o que representa um total de 40% dessa avaliação. As questões envolvendo conhecimento de *sílabas* representam 25% da prova, pois somam um total de 5. Há ainda duas questões que envolvem o conhecimento de *palavras*, um total de 10% da prova, a mesma quantidade das questões envolvendo o conhecimento de *frases*. Com relação à prova II, o quadro nos mostra que há 4 questões (20% da prova) que envolvem o conhecimento de *letras*; 5 (25% da prova) que envolvem o conhecimento de *sílabas*; e 7 que abordam a leitura com base em textos, o que representa 35% das questões da prova. O conhecimento de *palavras* é abordado em duas questões (10% da prova), mesma quantidade de questões que abordam o conhecimento de *frases*.

Vê-se que o percentual de questões que avalia o conhecimento dos alunos sobre *sílabas*, *palavras* e *frases* é o mesmo nas duas versões da Provinha – 25% de questões sobre *sílabas*; 10% de questões sobre *palavras* e 10% sobre *frases*.

Essas questões aparecem em maioria nas duas versões da prova. Das 20 questões da prova I, 12 avaliam a habilidade referente a *letras*, *sílabas*, *palavras* e *frases*, um total de 60% da prova. Já na prova II esse percentual é ainda maior: 65%, o equivalente a 13 questões, conforme ilustra o quadro abaixo.

Quadro II

<b>Prova</b>	<b>Conhecimento abordado</b>	<b>Nº de questões</b>	<b>Percentual (%)</b>
<b>I</b>	Sílabas, letras, palavras e frases	12	60%
<b>II</b>	Sílabas, letras, palavras e frases	13	65%

Quadro II – Quantidade de questões que abordam o conhecimento de sílabas, letras, palavras e frases em cada prova

A respeito dos quadros I e II, observamos a prioridade que a Provinha Brasil dá à concepção de leitura com foco na língua, uma vez que os elementos *letra*, *sílabas*, *palavra* e *frase* são explorados na maioria das questões da prova, como conhecimento necessário ao aprendizado da leitura. Vemos ainda, com base no quadro I, que desses elementos, a *palavra* e a *frase*, por nós considerados como elementos intermediários, quando comparados aos elementos menores *letra* e *sílabas*, e com o maior, o *texto*, são menos considerados pela Provinha. Dizemos isso porque, nas duas versões da prova, a leitura de *palavra* e *frase* é habilidade avaliada em somente 10% das questões.

À luz dos estudos de Kato (2007), dizemos que a prevalência de questões de leitura com foco no texto representa um processamento *ascendente* de informações linguísticas centrando-se numa abordagem composicional, na qual o significado global é construído por meio de análise e síntese do significado das partes.

Para podermos analisar as concepções de leitura trazidas pela Provinha, foi necessário que fizéssemos um apanhado de todas as 40 questões que formam as suas duas versões. Nesse processo, nos chamou a atenção, primeiro, o fato de o nível de conhecimento avaliado nas duas provas ser o mesmo, não havendo progressão entre a primeira e segunda versões da avaliação; segundo, alguns equívocos apresentados no comentário a elas direcionado, no *Guia do Aplicador*. É o que se pode observar através das questões mostradas a seguir:

## Imagem I

( questão 05, prova I, p. 10)

**Questão 05** Item: ALIN0876

Professor(a)/Aplicador(a) leia para os alunos **SOMENTE** a instrução em que aparece o megafone. Repita a leitura, no máximo, duas vezes.

📢 Qual a primeira letra da palavra **DEVER**?

(A)  T

(B)  P

(C)  R

(D)  D

## Imagem II

( questão 04, prova II p. 10)

**Questão 04** DF32101

Professor(a)/Aplicador(a): leia para os alunos **SOMENTE** as **INSTRUÇÕES** em que aparece o megafone. Repita a leitura, no máximo, duas vezes.

📢 Faça um X no quadradinho em que aparece apenas a primeira letra da palavra **LARANJA**:



(A)  J

(B)  N

(C)  A

(D)  L

Além da semelhança na elaboração dessas duas questões que envolvem o conhecimento de letras, numa concepção de leitura com foco na língua, o comentário a respeito delas, trazido pelo *Guia de Aplicação*, é o mesmo. Segundo esse documento, o que se avalia aqui “é a identificação de letras que possuem

correspondência sonora única em palavras” (p. 10). De fato, a letra D, inicial de DEVER, conforme aponta a questão 5 da prova I, apresenta uma única sonoridade, diferente de outras consoantes como o L. Em palavras como LARANJA, trazida pela questão, há uma só sonoridade, mas, em palavras como LEGAL, por exemplo, o mesmo grafema tem o som de /l/ (lê) e de U.

As duas questões usam letras como forma de diferenciar uma alternativa da outra, ou seja, a primeira alternativa é (A), a segunda é (B). Isso pode confundir o aluno, já que há duas letras em cada uma das alternativas. Ainda mais, na quarta e última alternativa as letras são as mesmas, (D) e D. Trata-se de um recurso facilitador da correção de provas de múltipla escolha, mas que não considera a lógica do aluno, que provavelmente não distingue o valor de cada uma dessas letras, sobretudo do D na quarta alternativa, considerando o que está dentro e o que está fora dos parênteses.

Com relação à questão da prova I, que pergunta a respeito da primeira letra da palavra DEVER, observamos ainda que, nessa palavra, a sílaba DE tem o mesmo som da letra D. Isso torna a resposta óbvia e pode vir a “maquiar” o resultado da prova do aluno avaliado que, em outras situações em que a mesma letra fosse usada com outra vogal, não saberia reconhecer a alternativa correta.

As questões podem, no entanto, não atingir o objetivo proposto se considerarmos que, para alunos na fase de aquisição de escrita *silábica*, conforme a classificação de Ferreiro e Teberosky (1991), a criança ainda não tem a compreensão de que todos os fonemas de uma palavra devem estar representados e, em geral, ela faz corresponder uma grafia a cada sílaba e nem sempre a letra grafada é uma consoante. Para *tomate*, por exemplo, o aprendiz pode escrever OAE ou OME ou ainda TAT. A questão parece não levar isso em consideração, visto que, na prova I, sequer é colocada uma alternativa de resposta que contenha uma vogal, nesse caso, a vogal E, já que se trata da escrita da palavra DEVER. Fazemos referência aos estudos de Ferreiro e Teberosky (1991) porque consideramos a aquisição de leitura e de escrita como um processo associado, não obstante saibamos que, em geral, o aprendiz avança mais rápido na aquisição de leitura. Acreditamos que a lógica da escrita usada pelo escritor iniciante, e descrita pelas autoras, parece influenciar a sua leitura. Assim, se ele usa, por

exemplo, três letras para representar a palavra *tomate*, é de se esperar a leia como se tivesse três sílabas. Portanto, uma palavra com muitas letras pode representar, nessa fase da aquisição da leitura/escrita, muitas sílabas a serem lidas, e caso a imagem que a represente não seja do conhecimento desse escritor é provável que se sinta incapaz de ler. É nesse sentido que compreendemos a relação estabelecida entre a leitura e a escrita por aquele que está aprendendo a escrever no primeiro ciclo do ensino fundamental I.

Vejam as duas questões que envolvem o conhecimento de sílabas.

### Imagem III

(Questão 04, prova I, p. 09)

#### Questão 04

Item: AL0567

Professor(a)/Aplicador(a): leia para os alunos SOMENTE a instrução em que aparece o megafone. Repita a leitura, no máximo, duas vezes.

Para se referir à palavra sílaba utilize o nome que seus alunos estão habituados (sílabas, pedaços, partes, pedacinhos, etc)

🔊 Veja a figura abaixo.



🔊 Quantas sílabas têm o nome do animal que você viu?

(A)  🔊 1

(B)  🔊 3

(C)  🔊 4

(D)  🔊 7

## Imagem IV

(Questão 08, prova II, p.14)

**Questão 08** PE21199

Professor(a)/Aplicador(a): leia para os alunos **SOMENTE** a instrução em que aparece o megafono. Repita a leitura, no máximo, duas vezes. Para se referir à palavra "sílabas" utilize o nome que seus alunos estão habituados (sílabas, partes, pedacinhos, etc.).

⏪ Faça um X no quadradinho que mostra o número de sílabas do nome dessa figura.



(A)  ⏪ 2

(B)  ⏪ 3

(C)  ⏪ 6

(D)  ⏪ 7

As questões ilustram a ideia que defendemos na primeira parte deste artigo, de que, mesmo nas situações de leitura em que o foco é a língua enquanto código, há a participação ativa do leitor. Aqui o aluno precisa, por exemplo, usar seu conhecimento de mundo para saber a que se referem as figuras usadas nas duas questões, a GALINHA e o MORANGO; do contrário, não saberá respondê-las.

Vimos ainda que, nessas duas questões, há no enunciado a menção ao termo SÍLABA. Na prova a ser aplicada no primeiro semestre, há a indicação para que o professor/aplicador se refira às sílabas conforme a nomenclatura conhecida pelos alunos, qual seja, PEDACINHOS, PEDAÇOS, etc. Já na prova aplicada no segundo semestre, essa indicação não aparece. Isso nos leva a crer que subjaz a informação de que ao longo do ano os alunos devem passar a conhecer a metalinguagem.

Essa concepção ascendente de leitura também se mostra nas questões a seguir. Vejamos.

## Imagem V

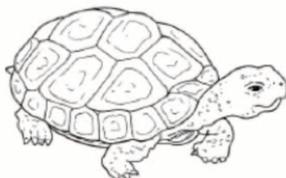
(Questão 10, prova I, p. 15)

## Questão 10

Item: AL0533

Professor(a)/Aplicador(a): leia para os alunos SOMENTE a instrução em que aparece o megafone. Repita a leitura, no máximo, duas vezes.

↩️ Veja a figura.



↩️ Faça um X no quadradinho do nome da figura.

(A)  TAMANDUÁ.

(B)  TARTARUGA.

(C)  TATURANA.

(D)  TARÂNTULA.

## Imagem VI

(Questão 07, prova II, p. 13)

## ■ Questão 07

N41109

Professor(a)/Aplicador(a): leia para os alunos SOMENTE a instrução em que aparece o megafone. Repita a leitura, no máximo, duas vezes.

↩️ Faça um X no quadradinho onde está escrito o nome do desenho:



(A)  FORTUNA

(B)  LOMBRIGA

(C)  TORCIDA

(D)  FORMIGA

Sobre essas questões, o comentário feito pelo *Guia de Aplicação* é o seguinte:

Esse item avalia a habilidade de ler palavras e estabelecer a relação entre significante e significado. **Para que o aluno responda a questão corretamente, deverá identificar entre as alternativas dadas, aquela que estabelece relação entre a imagem e a escrita da palavra.** (p. 13) (grifo nosso)

Se a condição para que o aluno acerte a resposta é estabelecer relação entre a imagem e a escrita dessa mesma imagem, o aluno que se encontra no nível de escrita *pré-silábico* (FERREIRO E TEBEROSKY, 1991) achará que nenhuma das duas questões tem a alternativa de resposta correta. Nesse nível de aquisição da leitura/escrita, a criança não mostra preocupação com as propriedades sonoras das letras e explora, como um dos critérios para escrita, o quantitativo, que diz respeito à variação da quantidade de letras de uma palavra para outra, para obter escritas diferentes. Os estudos descrevem que o aprendiz acredita na relação solidária entre significante e significado e usa muitas letras para a escrita de objetos grandes e usa poucas para a escrita de objetos menores. Por exemplo, muitas letras para a palavra *boi*, que é um animal grande, e poucas para a palavra *formiga*, que é um animal pequeno.

Nas duas questões, as alternativas de respostas trazem palavras com mais ou menos a mesma quantidade de letras, o que torna a questão difícil para a criança com nível de escrita/leitura pré-silábico e, além disso, impossibilita que o professor detecte que tipo de lógica foi usado pelo aluno, o que, por sua vez, mostraria em que fase de escrita ele se encontrava e o que ele precisaria aprender para avançar para a fase seguinte.

Como se pode observar, há indícios de uma concepção ascendente de leitura ou concepção estruturalista, dando-se a a ideia de que a junção de elementos menores, como letras e sílabas, levará o leitor a construção do elemento maior, que é o texto.

## Leitura centrada nas expectativas do elaborador

A grande maioria das questões traz figuras, das quais depende a compreensão da questão. Todavia, observamos que essas figuras acabam por prejudicar o aluno, já que a qualidade da maioria das figuras não pode ser considerada como o ponto forte da Provinha. É o que vemos na questão abaixo, retirada da prova II e que, segundo o *Guia do Aplicador*, avalia a capacidade de ler frases:

### Imagem VII

(Questão 12, prova II, p. 18)

#### ■ Questão 12

IN519V2

Professor(a)/Aplicador(a): leia para os alunos SOMENTE as INSTRUÇÕES em que aparece o megafone. Repita a leitura, no máximo, duas vezes.

📢 Veja a figura e depois faça um X no quadradinho onde está escrito o que você vê.



- (A)  O CARTEIRO FECHA A PORTA.
- (B)  O GAFANHOTO SOBE NA TORTA.
- (C)  O CACHORRO MORDE A BOTA.
- (D)  O CARNEIRO DÁ CAMBALHOTA.

A primeira impressão que tivemos ao observarmos a ilustração desse item era a de que se tratava de um urso. Somente a leitura das alternativas de resposta pôde nos esclarecer que se tratava de um cachorro. Se for essa a mesma impressão tida pela criança que precisar responder a essa questão, as alternativas de resposta poderão causar estranheza, uma vez que, ao tentar procurar, entre as possíveis respostas, uma palavra que inicie com a letra U – URSO –, a atitude mais comum tomada por uma criança em fase inicial de alfabetização, verá que

não há resposta possível. Nesse sentido, o *Guia de Aplicação* não orienta o aplicador para que esclareça ao aluno de que figura se trata, certamente por acreditar na boa qualidade da imagem.

Algo semelhante ocorre na questão mostrada abaixo.

### Imagem VIII

(Questão 11, prova I, p. 16)

Questão 11 Item ALDESI

Professor(a)/Aplicador(a): Leia para os alunos SOMENTE a instrução em que aparece o megafone. Repita a leitura, no máximo, duas vezes.

☛ Veja a figura e depois responda à questão.



Faça um X no quadradinho da frase que corta o que você vê na figura.

(A)  O HOMEM ESTÁ USANDO OS ÓCULOS.

(B)  O HOMEM ESTÁ QUEBRANDO OS ÓCULOS.

(C)  O HOMEM ESTÁ SEGURANDO OS ÓCULOS.

(D)  O HOMEM ESTÁ JOGANDO OS ÓCULOS.

A respeito dessa questão é feito o seguinte comentário:

Essa questão avalia a capacidade de ler frases. Nesse caso, as frases apresentam palavras com estrutura distintas (...), o que agrega maior complexidade ao item.

Na verdade, o que traz maior complexidade ao item é, assim como na questão anterior, o fato de a figura apresentar diferentes informações. Se observarmos bem, o homem mostrado na figura está, sim, usando óculos, mas está também levantando o dedo e ainda segurando a gravata, isso se considerarmos só as ações realizadas por ele. Se a criança buscar na escrita a mesma leitura que fizer da imagem, também não encontrará, entre as alternativas, a resposta correta. Além disso, essa questão é uma das várias em que o gerúndio é a forma nominal utilizada em todas as alternativas de resposta. Como essa forma nominal indica continuidade de movimento na ação, algo que não se reflete na figura

exposta nessa questão 11, conforme vimos acima, isso acaba por prejudicar a leitura do aluno avaliado.

Essas duas questões são exemplares dessa tendência de leitura na Provinha: a organização das respostas parece atender à lógica das expectativas do elaborador.

## Desconsideração da leitura como atividade complexa

As questões que avaliam a leitura com base em textos na Provinha Brasil utilizam pequenas poesias, adivinhas, tiras e piadas, mas em uma pequena quantidade; há apenas oito textos na prova I e sete na prova II. Isso se torna ainda mais problemático se pensarmos que somente a presença deles na prova não garante que a leitura seja explorada de forma interativa. O quadro III, a seguir, mostra que tipo de conhecimento é avaliado nas questões que abordam textos. Na prova I, em 37,5% delas se exige que o aluno faça a leitura de *informações explícitas*, conhecimento explorado em 14,3% dos textos da prova II. Conhecer a *finalidade* do texto é explorado por 25% dos textos da prova I e 28,6% dos textos da prova II. Reconhecer o *gênero* a que pertence o texto é uma habilidade necessária para se responderem 14,3% das questões da prova II, uma habilidade não avaliada pelos textos da prova I. Há também questões que tratam sobre o conhecimento do *assunto* trazido pelos textos. Esse é um conhecimento avaliado por 12,5% dos textos da prova I e 14,3% dos textos da prova II. Já *inferência* é uma habilidade cobrada em 25% dos textos da prova I e 28,6% dos da prova II.

Quadro III

CONHECIMENTO ABORDADO NOS TEXTOS												
Prova	Informação explícita nº de questões	Finalidade %	Gênero nº de questões	Assunto %	Inferência nº de questões	Total de questões						
						%	nº de questões	%	nº de questões	%	Nº	%
I	3	37,5%	2	25%	0	0%	1	12,5%	2	25%	8	100%
II	1	14,3%	2	28,6%	1	14,3%	1	14,3%	2	28,6%	7	100%

Quadro III – Conhecimento abordado nos textos das provas I e II

Os exemplos a seguir mostram como esses textos foram explorados na prova.

### Imagem IX

(Questão 13, prova I, p. 18)

Questão 13 Item: AL0545

Professor(a)/Aplicador(a): leia para os alunos SOMENTE a instrução em que aparece o megafone. Repita a leitura, no máximo, duas vezes.

←<sup>1</sup> Leia o texto silenciosamente.

CONHECI UM JUMENTO  
CHAMADO MERLIM  
COMIA POEIRA,  
CUSPIA CAPIM,



MACHADO, Duda. Histórias com poesia, alguns bichos & Cia. São Paulo: Ed. 34, 1997, p.1

←<sup>1</sup> De acordo com o texto, qual o era o nome do jumento?

(A)  CAPIM

(B)  CUSPIA

(C)  MERLIM

(D)  POEIRA

Com base no comentário apresentado na introdução desta seção, enquadraremos esse texto no grupo daqueles que requerem que o aluno faça leitura de informações explícitas, mas que, neste caso específico, não pode ser considerada uma prática de leitura interativa. Apesar da informação pedida pela questão poder ser buscada através do *nível explícito* de leitura, nível “no qual o sentido é produzido pelas relações sintáticas e lexicais” (COLAÇO, 1999), conforme já esclarecemos anteriormente, o elemento lexical explicitamente trazido no texto mostrado e que deve ser identificado pelo aluno – o nome do personagem – não ajuda a produzir sentido, visto que não se trata de uma informação com caráter *global*, tal como preconizam os PCN. O foco da atividade de leitura está exclusivamente no texto especificamente no uso do conjunto de rimas: merlIM e capIM, e não na interação.

Vejamus uma questão que aborda a finalidade de texto:

## Imagem X

(Questão 17, prova I, p. 22)

Questão 17 Item: ALIN0760

Professor(a)/Aplicador(a): leia para os alunos SOMENTE a instrução em que aparece o megafone. Repita a leitura, no máximo, duas vezes.

🔊 Leia o texto silenciosamente.

**SEGUNDA-FEIRA É DIA DE:**

- ARROZ
- FEIJÃO
- CARNE ENSOPADA
- SALADAS

🔊 Esse texto serve para:

(A)  DAR UM AVISO.

(B)  FAZER UMA PROPAGANDA.

(C)  FAZER UM CONVITE.

(D)  ENSINAR UMA RECEITA

Nessa questão, destaca-se que o texto apresentado pode ter diferentes finalidades, pois pode servir para dar um aviso esclarecendo o que se terá para comer em um determinado dia, na escola, por exemplo; pode ser uma propaganda de um restaurante que pretende divulgar o cardápio das segundas-feiras; pode servir para convidar pessoas a entrarem nesse mesmo restaurante, sendo, portanto, um convite. O contexto em que o texto foi utilizado ajudaria a definir a sua finalidade; daí a importância de que tivesse sido apresentada a referência do texto focalizado.

Esse último problema foi observado não apenas nesse item, mas em vários outros da Provinha. Dos oito textos presentes na prova I, cinco não trazem referência; dos sete textos usados na prova II, três também não. Esse aumento de referência parece sinalizar a compreensão dos elaboradores, na segunda versão da Provinha, de que o contexto pode influenciar positivamente no número de acertos. Trata-se de uma mudança que leva em consideração o que sugerem os PCN com relação ao fato de se trabalhar a leitura através de textos

reais ou *textos do mundo* (p. 55). É essa a condição para se definir a sua finalidade, o seu “para quê”, elemento motivador da leitura, segundo os PCN.

Assim sendo, para haver, de fato, uma leitura interativa, a questão deveria ter atentado para o quesito *referência* que, por sua vez, garante o elemento *contexto*.

Cabe ainda destacar, embora isso não seja relativo ao estudo aqui apresentado, que há um erro de digitação da alternativa C: CONTIVE em vez de CONVITE, algo grave na elaboração de uma prova direcionada a alunos na etapa inicial de aquisição de escrita, a possibilidade de mais de uma resposta para a pergunta.

## Leitura como atividade interativa

A análise de dados revela que ao lado da tendência recorrente para a abordagem da leitura como atividade estruturalista há também um conjunto de questões que aborda a leitura como uma atividade complexa, tal como mostramos a seguir.

### Imagem XI

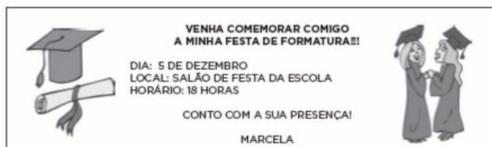
(Questão 13, prova II, p. 19)

#### ■ Questão 13

DF71153

Professor(a)/Aplicador(a): leia para os alunos SOMENTE as INSTRUÇÕES em que aparece o megafone. Repita a leitura, no máximo, duas vezes.

 Leia o texto abaixo e depois responda à questão.



O TEXTO QUE VOCÊ LEU É UM CONVITE DE:

(A)  CASAMENTO.

(B)  FORMATURA.

(C)  FESTA JUNINA.

(D)  ANIVERSÁRIO.

Tal como afirma o comentário da questão no Guia do Aplicador (Brasil, 2011 p. 19), a resposta correta pode ser dada com base na leitura de apenas partes do texto. O aluno poderá *antecipar* sua resposta percebendo que se trata de um convite de formatura somente por suas características estruturais e pela leitura das ilustrações, se ele conhecer, claro, a indumentária usada em ocasiões de formatura. A partir daí poderá *verificar* a validade de sua *inferência*, lendo por completo o texto verbal ou, se se tratar de uma criança que ainda não lê convencionalmente, buscando no texto o termo chave FORMATURA (cf. KOCH e ELIAS, 2006). Trata-se, portanto, de uma leitura interativa feita com base em *elementos discursivos*, conforme sugerido pelos PCN e realizada nos níveis *explícito*, pois o aluno pode se utilizar da leitura da palavra FORMATURA, e *implícito*, já que é possível também fazer a leitura de elementos *extratextuais*: a roupa que se usa em festas de formatura (cf. COLAÇO, 1999).

Vejam agora a questão 19, retirada da prova II, que avalia a identificação do assunto tratado em um texto:

### Imagem XII

(Questão 19, prova II, p. 25)

#### ■ Questão 19

DF72109

Professor(a)/Aplicador(a): leia para os alunos **SOMENTE** as INSTRUÇÕES em que aparece o megafone. Repita a leitura, no máximo, duas vezes.

 Leia o texto silenciosamente e depois responda a pergunta que vou fazer.

#### CUIDADO COM OS DENTES

Os dentes são muito sensíveis, por isso devemos ser cuidadosos com eles. Os dentistas recomendam que os dentes devem ser escovados, no mínimo, três vezes por dia: ao acordar, após as refeições e antes de dormir. Não podemos esquecer o fio dental, que deve ser usado pelo menos uma vez ao dia, de preferência à noite.

[www.colgata.com.br](http://www.colgata.com.br) (com adaptação)

 Qual é o assunto principal do texto?

- (A)  A quantidade de fio dental que devemos usar.
- (B)  Informações sobre as refeições antes de dormir.
- (C)  Orientações sobre como cuidar dos dentes.
- (D)  Recomendação de visitas periódicas ao dentista.

De fato, como informa o comentário da questão (cf. Brasil, 2011: 25), o aluno pode usar estratégias de leitura para identificar o assunto tratado nesse texto sem que, para isso, seja preciso lê-lo de forma completa. Ele pode realizar uma *antecipação* do assunto através do título CUIDADO COM OS DENTES, já que, em textos informativos, como é o caso desse, o título informa de maneira clara e objetiva de que trata o texto. Isso facilitaria a resposta de alunos que ainda não dominam plenamente a prática da leitura e que ainda não são capazes de ler textos inteiros. Para os que já leem, as estratégias da *seleção* e da *verificação* de informações poderiam confirmar se o que diz o título é mesmo confiável (KOCH e ELIAS, 2006).

No exemplo a seguir, passamos a analisar a estratégia da inferência é avaliada.

### Imagem XIII

(Questão 20, prova II, p. 26)

**Questão 20** PEO1264

Professor(a)/Aplicador(a): leia para os alunos **SOMENTE** as INSTRUÇÕES em que aparece o megafone. Repita a leitura, no máximo, duas vezes.

 Leia o texto em silêncio. Depois que todos terminarem de ler ou vou fazer uma pergunta.

**COBRA DESCONFIADA**

A COBRINHA CHEGA EM CASA E PERGUNTA PARA O SEU PAI:  
 - PAPAI, É VERDADE QUE SOMOS VENENOSAS?  
 - NÃO, MINHA FILHA! MAS POR QUE PERGUNTOU?  
 E A COBRINHA:  
 - É QUE ACABEI DE MORDER A LÍNGUA!

Proibido para meliores: as melhores placas para crianças. São Paulo: Hestrin. 2007. p.10.

 Por que a cobrinha queria saber se era venenosa? Faça um X no quadradinho da resposta que achar correta.

(A)  PORQUE ESTAVA COM MEDO DO PAI.

(B)  PORQUE ESTAVA COM VONTADE DE PICAR O PAI.

(C)  PORQUE ESTAVA COM MEDO DE MORRER.

(D)  PORQUE FOI PICADA POR OUTRA COBRA.

Assim como esclarece o comentário a respeito da questão (Cf. Brasil, 2001, p 26), a habilidade avaliada aqui é a capacidade de inferir informações. No caso do texto focalizado, a inferência é responsável pelo produz o efeito de

sentido na leitura, que, por sua vez, garante o efeito de humor presente no texto. Todavia, discordamos do comentário feito sobre essa questão quando se afirma que “para que o aluno responda a questão corretamente, deverá relacionar as informações apresentadas ao longo do texto para deduzir a mensagem final”. Através do estudo de Marcuschi (2008), resenhado no início deste artigo, entendemos que quando inferimos e penetramos no *horizonte máximo* do texto, o analisamos através de informações extras e metalinguísticas. Assim, para que o aluno responda corretamente a questão proposta dizendo que a cobrinha perguntou se era venenosa porque estava com medo de morrer, é preciso que ele chegue até esse horizonte máximo e que relacione a informação de que ela mordeu a língua – informação linguística – ao fato de que as cobras armazenam seu veneno nas presas e não em outra parte do corpo – informação extralinguística, e por ter mordido a língua achava que tinha se envenenado.

Embora as questões apresentadas nesses itens sinalizem uma tendência da Provinha de abordar a leitura numa perspectiva interativa, ainda assim reforçam de algum modo a perspectiva estruturalista de leitura, quando, por exemplo, a inferência é pensada como resultado da correlação de informação linguística, mesmo que a inferência linguística não seja a decisiva para a compreensão do texto.

## Considerações finais

Respondendo a questão a qual nos propusemos investigar, concluímos que a Provinha Brasil avalia, sim, a leitura como atividade interacional e enquanto prática social, como concebem os PCN, mas isso não se dá de maneira prioritária. A análise dos dados mostrou que 60% das questões da primeira versão da Provinha avaliam o conhecimento de letras, sílabas, palavras e frases, nas quais a leitura tem foco na língua enquanto código e é vista como uma atividade puramente cognitiva. Na segunda versão da Provinha, esse percentual aumenta um pouco: é de 65% das questões. Isso não quer dizer que o percentual restante (40% na prova I e 35% na prova II) seja formado somente com questões que veem a leitura como atividade de interação. Dito de outra forma, o fato de utilizar textos para avaliar habilidades de leitura não significa dizer que a concepção de leitura enquanto interação

está presente na abordagem de em todos esses textos. Constatamos isso quando da análise de cinco destes textos, nos quais vimos que dois deles desconsideram que aspectos interacionais precisam estar presentes na prática da leitura. Trata-se dos textos presentes nas questões 13 e 17 da prova I.

Vê-se, portanto, que, de fato, a Provinha avalia parte do o que se propõe a avaliar: “capacidades necessárias ao processo de alfabetização”. O reconhecimento de letras e sílabas é parte desse processo, mas não constituem todo o processo. Ao dar mais ênfase a essas capacidades iniciais, a prova parece adotar uma concepção de leitura enquanto um processamento ascendente de informações linguísticas, com foco essencialmente no código. Essas capacidades são abordadas em maior proporção do que aquelas “que habilitam o aluno à participação ativa nas práticas sociais letradas” e que consideram a leitura enquanto uma atividade também interativa, além de decodificativa.

Ao procurarmos responder à questão norteadora de nossa pesquisa, outras questões igualmente relevantes nos saltaram aos olhos.

Uma delas diz respeito à constatação do caráter essencialmente diagnóstico, ainda que controlador e homogeneizador, comum a avaliações como a Provinha Brasil. Trata-se de um instrumento auxiliar da prática do professor, que pode embasar o seu planejamento naquilo que os alunos ainda não sabem, mas precisam saber para se tornarem competentes em termos de leitura. Acreditamos que isso ocorre porque, apesar de se tratar de uma avaliação vinda de fora do ambiente escolar, seus resultados são a ela acessíveis. No entanto, um diagnóstico feito com base nos resultados da Provinha pode ser impreciso, já que esta desconsidera, entre outros aspectos, a Psicogênese da Língua Escrita (cf FERREIRO e TEBEROSKY, 1991), segundo a qual o professor pode compreender a lógica usada pela criança que inicia o seu aprendizado da leitura e da escrita.

Isso nos leva a crer que a relação entre leitura e escrita parece não ser levada em conta pela Provinha, embora os estudos consolidados até o presente demonstrem que de modo geral a tendência é de que a leitura seja adquirida primeiramente, e influencie a aquisição de escrita.

Outra questão sobre a qual pudemos refletir se refere ao fato de as duas versões da Provinha apresentarem os mesmos níveis de conhecimento a serem

avaliados. Supomos que o fato de se aplicar provas com o mesmo nível de conhecimento em etapas distintas pode fazer com os alunos errem menos na segunda prova. Outro fator está relacionado à função diagnóstica, pois os resultados da primeira prova serviriam como norteadores do trabalho a ser realizado pelo professor, que será checado com a realização da segunda prova, ou seja, vê-se, na primeira versão, que conhecimentos o aluno não domina, para se poder trabalhar no sentido de fazer com que ele os domine na segunda versão da prova. Todavia, se a prova permanece essencialmente a mesma, essa função avaliativa fica um tanto limitada a identificar problemas e resolvê-los pontualmente, desconsiderando os avanços que podem ocorrer no processo.

Se a primeira versão da Provinha avalia o que o aluno aprendeu no primeiro ano do ensino fundamental, já que é aplicada no início do primeiro semestre letivo do segundo ano, a segunda versão da Provinha, aplicada no segundo semestre letivo desse mesmo ano escolar, não avalia habilidades de leitura nele adquiridos, mas ainda referentes ao primeiro ano do ensino fundamental, uma vez que o nível de abordagem das habilidades é o mesmo nas duas versões da prova. Isso significa desconsiderar o trabalho que é realizado durante todo o ano letivo para que os alunos avancem. Ademais, alunos que se saíram bem na primeira prova serão avaliados pelas mesmas habilidades na segunda prova.

A análise dos dados também nos leva a concluir que apenas em parte há convergência com a perspectiva recomendada pelos PCN. Em nossa opinião, isto pode gerar efeitos negativos para a prática docente, ao se tomarem os documentos parametrizadores como fonte de apoio, pois o professor irá avaliar os alunos à luz de outro paradigma de leitura, que é o adotado pela Provinha.

Em suma, acreditamos que os resultados aqui apresentados podem ajudar a professores/elaboradores e professores/aplicadores a (re)pensarem a formulação das questões na Provinha, bem suas funções, associadas a uma concepção de leitura que norteie e sua relação com trabalho de alfabetização/letramento no segundo ano da escola básica.

## Referências

ANDRÉ, Marli Eliza D. A.; PASSOS, Laurizete F. Avaliação escolar: desafios e pers-

pectivas. In: CASTRO, A. D.; CARVALHO, A. M. P. de. **Ensinar a ensinar**. São Paulo: Pioneira, 2002, p.177-195.

ANDRIOLI, Antônio Inácio. As políticas educacionais no contexto do neoliberalismo. **Revista espaço acadêmico**, n. 13, ano II, jun./2002. Disponível em <http://www.espacoacademico.com.br/013/13andrioli.htm>, acesso em 17/07/11.

BENEVIDES, A.S. A leitura como prática dialógica. In: ZOZZOLI, R. M. D.; OLIVEIRA, M. B. de. (Orgs.). **Leitura, escrita e ensino**. Maceió: EDUFAL, 2008, p. 87-110.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria Normativa nº 10 de 24 de abril de 2007**. Disponível em <http://provinhabrasil.inep.gov.br/legislação>. Acesso em 17/07/11.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. CASA CIVIL. **Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007**. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm), Acesso em 29/03/12.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. PRESIDÊNCIA DO INEP. DIRETORIA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. **Kit Provinha Brasil: caderno do aluno** - Leitura, teste 1, 2011a.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. PRESIDÊNCIA DO INEP. DIRETORIA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. **Kit Provinha Brasil: guia de Aplicação** - Leitura, teste 1, 2011b.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. PRESIDÊNCIA DO INEP. DIRETORIA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. **Kit Provinha Brasil: guia de correção e interpretação dos resultados** - Leitura, teste 1, 2011c.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. PRESIDÊNCIA DO INEP. DIRETORIA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. **Kit Provinha Brasil: reflexões sobre a prática** - Leitura, teste 1, 2011d.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. PRESIDÊNCIA DO INEP. DIRETORIA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. **Kit Provinha Brasil: caderno do aluno** - Leitura, teste 2, 2011e.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. PRESIDÊNCIA DO INEP. DIRETORIA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. **Kit Provinha Brasil: guia de Aplicação** - Leitura, teste 2, 2011f.

- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. PRESIDÊNCIA DO INEP. DIRETORIA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. **Kit Provinha Brasil: guia de correção e interpretação dos resultados** - Leitura, teste 2, 2011g.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. PRESIDÊNCIA DO INEP. DIRETORIA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. **Kit Provinha Brasil: reflexões sobre a prática** - Leitura, teste 2, 2011h.
- BRASIL, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.
- COLAÇO, S. F. **Níveis de Processamento de sentido**. Texto apresentado no II SENALE. Pelotas: UCE Pel, 1999. 29/03/12.
- CARVALHO, Lilian Rose da Silva. **Saresp 2005: As vicissitudes da avaliação em uma escola da rede estadual**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – USP.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)
- GERALDI, J. W. (Org.) **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1984. (Coleção na sala de aula)
- HADJI, Charles. Compreender que a avaliação formativa não passa de uma utopia promissora. In: **Avaliação desmistificada**. Tradução Patrícia Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 15-25.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 22 ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2003.
- KATO, Mary. **O aprendizado da leitura**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- KEMIAC, Ludmila. **O exame nacional do ensino médio como gênero do discurso**. 2011. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande – PB.
- KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006, p. 09-56.
- KRASILCHIK, Myriam. As relações pessoais na escola e a avaliação. In: CASTRO, A. D.; CARVALHO, A. M. P. de. **Ensinar a ensinar**. São Paulo: Pioneira, 2002,

p.165-175.

MARCHUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p. 228-281.

MELCHIOR, Maria Celina. **Avaliação pedagógica: função e necessidade**. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1999.

MENEGHEL, Stela M.; LAMAR, Adolfo Ramos. Avaliação como construção social: reflexões sobre as políticas de avaliação da educação no Brasil. In: SOBRINHO, José Dias; RISTOFF, Dilvo I. (Orgs.) **Avaliação democrática: para uma universidade cidadã**. Florianópolis: Insular, 2002, p. 145-163.

ORLANDI, E. P. A produção da leitura e suas condições. In: BARZOTTO, V. H. (Org.). **Estado de Leitura**. Campinas – SP: Mercado de Letras, 1999, p. 47-59. (Coleção Leituras no Brasil)

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. – Porto Alegre: Artmed, 1999.

SILVA C. M. M. B.; SILVA NETO, J. G. O livro didático de português e a prática docente: análise da concepção de linguagem. In: LEAHY-DIOS, C. (Coord). **Docência da Língua Portuguesa: experiências contemporâneas**. Niterói: C.L., 2008, p. 161-185.

SOBRINHO, José Dias; RISTOFF, Dilvo I. Introdução. In: SOBRINHO, José Dias; RISTOFF, Dilvo I. (Orgs.) **Avaliação democrática: para uma universidade cidadã**. Florianópolis: Insular, 2002, p. 7-12.

---

<sup>1</sup>Este artigo apresenta uma versão revisada de pesquisa homônima realizada pela primeira autora, sob orientação da segunda, no âmbito das atividades do grupo de pesquisa Teorias da Linguagem e Ensino, da UFCG, como requisito parcial para conclusão de curso de pós-graduação.

<sup>2</sup>A autora Daniela Carvalho de Andrade é aluna do Curso de Especialização em Linguística Aplicada ao ensino de Língua Materna desta mesma Universidade.

