

AS CONCEPÇÕES DE LEITURA NA PROVA BRASIL E NO PROGRAMA INTERNACIONAL DE AVALIAÇÃO DE ESTUDANTES – PISA: UMA ANÁLISE COMPARATIVA

Talita da Silva Campos (UERJ)

RESUMO: A leitura é um processo reflexivo em que as idéias se ligam em unidades de pensamento cada vez maiores, ou seja, requer a compreensão, interpretação e avaliação dessas ideias. Dentro dessa perspectiva, a simples capacidade de reconhecer sinais gráficos distancia-se do que se considera ato de leitura. Esta pesquisa investiga quais perspectivas teóricas subsidiam a Prova Brasil (aplicada no 9º ano de escolaridade) e o PISA (avaliação em que o Brasil participa como país convidado e que é aplicada em turmas de jovens com idades entre 15 e 16 anos) com o objetivo de contribuir para a formação de leitores nas escolas. O referencial teórico sobre as concepções de leitura fundamenta-se nas teorias elaboradas por: Marcuschi (2001), Kleiman (2007), Koch (2007), Fuza; Menegassi (2009) entre outros. Para identificar que concepções de leitura estão presentes nessas avaliações, utilizei como *corpus* as Matrizes de Referência de cada avaliação e as questões das provas aplicadas em anos anteriores. Após levantamento dos aspectos teóricos que orientam a elaboração dos itens das avaliações, identifiquei-se a utilização dos seguintes mecanismos: i) recorrências a informações implícitas; ii) inferências; iii) pista textual e iv) estabelecimento de relações entre dois textos etc. Os resultados apontam os aspectos conceituais essenciais ao processo de leitura e que precisam ser desenvolvidos em sala de aula pelos professores, dentre os quais se destacam: estratégias de localização de informação explícita, paráfrase, pistas textuais, inferências, linguagem verbal e não-verbal, identificação dos gêneros textuais e suas funções, contexto de produção dos gêneros textuais, coesão e coerência entre outras.

1) A avaliação sistêmica do ensino

Iniciou-se, na década de 1980, no Brasil, uma discussão sobre os processos de avaliação e suas finalidades, e quais os possíveis mecanismos que poderiam ser adotados em políticas públicas educacionais para a correção do fluxo escolar. A partir dessa discussão, a avaliação passa a ser vista como um instrumento capaz de auxiliar o ensino, orientar a aprendizagem, fornecer informações sobre o aluno, o professor, a instituição de ensino e as políticas educacionais, além de servir de instrumento para certificar a capacidade do aluno.

Em larga escala, a avaliação é entendida como possibilitadora de uma investigação tanto quantitativa quanto qualitativa. Na *avaliação quantitativa*, a preocupação do avaliador é julgar, baseando-se em um número limitado de parâmetros, os quais são antecipadamente identificados e descritos em termos numéricos (que deverão ser conhecidos por todos os atores). Na *avaliação qualitativa*, enfatiza-se a coleta de informações detalhadas de um número reduzido de atores. A avaliação não fica restrita ao escopo dos parâmetros pré-determinados, busca-se identificar temas que surgem das discussões entre os atores.

2) As avaliações da educação básica

O debate em torno das funções da avaliação também pode ter sido fortemente motivado por órgãos internacionais que realizam pesquisa sobre o desempenho dos alunos com objetivo de oferecer suportes e incentivos aos países em desenvolvimento. Em decorrência desses debates, introduziu-se no Brasil um conceito de avaliação já amplamente divulgado em diversos países, a avaliação em larga escala, que se configura como um retrato dos sistemas de ensino, possibilitando uma melhor interpretação dos contextos que levam ao sucesso e/ou fracasso escolar.

Podemos afirmar que, inicialmente, essa “cultura de avaliação” foi implantada de forma incipiente. Já que o sistema educacional brasileiro não contava com especialistas na área, foi preciso, então, estabelecer as diretrizes desse tipo de avaliação, baseando-se quase exclusivamente em parâmetros administrativos e classificatórios em vez de diagnósticos e pedagógicos. As discussões sobre a validade e a confiabilidade deste tipo de avaliação continuam em questão, porém é fato que as metodologias têm passado por revisão criteriosa ao longo da realização das provas.

O sistema de avaliação em larga escala no Brasil é recente, a primeira realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB foi realizada em todas as escolas brasileiras no ano de 2005, apesar de as discussões sobre um instrumento que pudesse avaliar a educação brasileira terem tido início em 1980.

Com a consolidação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, a avaliação dos sistemas educacionais foi implantada e, a partir de então, surge uma espécie de “ranking” dos estados, cujos alunos apresentam melhor aproveitamento ao fim de determinadas etapas da educação básica. Esse novo paradigma, implementado pelo SAEB desde 1995, permitiu um maior reconhecimento das características e peculiaridades das escolas brasileiras, permitindo que o Ministério de Educação pudesse, então, realizar um melhor acompanhamento das unidades que apresentassem resultados abaixo das metas estipuladas.

Destacamos algumas avaliações implantadas pelo SAEB:

Provinha Brasil - É uma avaliação diagnóstica do nível de alfabetização. Tem como objetivo fazer com que o professor conheça melhor a sua turma. Por se configurar como avaliação diagnóstica, seus resultados não são interpretados dentro de uma escala de rendimento e também não são computados para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica- IDEB. Ela é realizada em duas etapas: no início e no fim do período letivo e os resultados individuais dos alunos são comparados pelo professor que poderá determinar os avanços obtidos.

Segundo o MEC, a partir das informações obtidas pela avaliação, os gestores e professores têm condição de intervir de forma eficaz no processo de alfabetização, aumentando as chances de que todas as crianças, até os oito anos de idade, saibam ler e escrever.

Prova Brasil - Apesar do nome de prova, ela é na realidade, um teste composto apenas de itens calibrados e pertencentes a uma escala previamente definida, que avalia os níveis de competência leitora dos alunos.

A Prova Brasil é uma avaliação feita pelo SAEB, que tem por objetivo obter dados que subsidiem as políticas públicas sobre a educação básica do país. A média nacional obtida serve como um dos parâmetros para a formulação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica- IDEB.

Trata-se de uma avaliação que destaca a importância da leitura para a construção do processo de letramento.

A Prova Brasil é aplicada nas séries conclusivas dos ciclos escolares: 5º e 9º anos de escolaridade e 3º ano do ensino médio.

PISA - É um programa de avaliação internacional padronizado, desenvolvido pelos países participantes da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE, aplicado a alunos de 15 anos. Tem como um de seus objetivos centrais investigar questões como: “Até que ponto os alunos próximos do término da educação básica adquiriram conhecimentos e habilidades essenciais à participação efetiva na sociedade?”

Analisaremos agora as duas avaliações: a Prova Brasil (realizada no 9º ano de escolaridade) e o PISA. Tal opção baseia-se na necessidade de compatibilização entre os resultados das avaliações, pois elas não estão na mesma escala de proficiência e não possuem itens em comum, além do fato de, no PISA, só participarem alunos com 15 anos, independentemente da série que cursam. Diante disso, optamos por refletir sobre o desempenho dos alunos da 8ª série.

Outra distinção que precisa ser feita é que no SAEB são avaliados os conhecimentos em Língua Portuguesa, com foco em leitura e, no PISA, é avaliada a capacidade de leitura, pois essa avaliação é realizada em diversos países.

2.1) Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA

É uma avaliação trianual e a cada avaliação o foco recai sobre uma área: Leitura e escrita, Matemática ou Ciências.

O PISA parte do conceito de letramento, que prevê o uso interativo de recursos para engajar o aluno no mundo em que vive a fim de agir de maneira autônoma. De acordo com essa perspectiva, o letramento pode ser traduzido pelo acesso, gerenciamento, interação e avaliação das competências do sujeito. O aluno deve ter instrumentos suficientes para aplicar competências em situações reais e ser capaz de comunicar efetivamente idéias e pensamentos.

O Brasil, apesar de não ser um membro da OCDE, foi convidado a participar da avaliação no ano 2000, sendo que o desempenho dos alunos colocou o nosso país nas últimas posições do ranking. A participação brasileira na avaliação tinha como objetivo obter informações, situar o desempenho dos alunos no contexto da realidade educacional nacional e internacional e discutir quais seriam os indicadores de resultados educacionais adequados à nossa realidade.

O PISA parte do conceito de literacia, ou letramento, como foi traduzido no Brasil. A partir desse conceito, o aluno passa por três fases: a primeira, que prevê a compreensão do mundo que o cerca, a segunda, que supõe a apropriação daqueles conhecimentos e saberes aos quais foi apresentado e, por fim, a interação e transformação do que lhe foi apresentado. No PISA, a leitura e a escrita representam as formas pelas quais o sujeito compreende o mundo.

2.2) Prova Brasil

É uma avaliação realizada a cada dois anos, avalia as habilidades em Língua Portuguesa (foco na leitura) e em Matemática (foco na resolução de problemas). É aplicada no 5º e 9º anos de escolaridade e na 3ª série do ensino médio.

Tem como objetivos:

- Contribuir para a melhoria da qualidade do ensino, redução de desigualdades e democratização da gestão do ensino público;

• Buscar o desenvolvimento de uma cultura avaliativa que estimule o controle social sobre os processos e resultados do ensino.

Sua elaboração é feita com base em Matrizes de Referência, que correspondem aos referenciais curriculares mínimos a serem avaliados em cada disciplina e série, informando as competências e habilidades esperadas dos alunos.

Estas são as Matrizes de Referência da Prova Brasil-¹ Tópicos e Descritores para o 5º ano de escolaridade:

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.

Tópico II. Implicações do Suporte, do Gênero e /ou do Enunciador na Compreensão do Texto

D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.).

D9 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.

Tópico III. Relação entre Textos

D15 – Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.

Tópico IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto

D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.

D7 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.

D8 – Estabelecer relação causa /conseqüência entre partes e elementos do texto.

D12 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.

Tópico V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido

D13 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.

D14 – Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.

Tópico VI. Variação Linguística

D10 – Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Para formulação dessas Matrizes foi realizada uma ampla consulta nacional aos conteúdos e currículos praticados nas escolas brasileiras de Ensino Fundamental e Médio além de terem sido seguidas as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais e o disposto na Lei 9394/96, em seu artigo 9º alínea VI, que diz que a União incumbir-se-á de assegurar o processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental,

¹ BRASIL. Ministério da educação e cultura. *Saeb 2001: novas perspectivas*. Brasília: Inep, 2002, p.19-20

médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino.

As Matrizes de Referência associam os conceitos de competências aos conceitos de habilidades. Segundo Phillipe Perrenoud, “competência é capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiando-se em conhecimentos, mas sem se limitar a eles”², ou seja, na resolução de uma situação qualquer em nossa vida entram em ação conhecimentos e vários recursos cognitivos que se complementam e se organizam na busca da solução do problema.

A formulação da Prova Brasil tem como foco o texto, mais especificamente os gêneros textuais como objeto de ensino, já que eles são caracterizados por funções específicas, de acordo com os contextos nos quais são utilizados. Portanto, foram situados em dois eixos, tal como é proposto nos PCNs: usos de linguagem e reflexão sobre a língua e a linguagem.

O trabalho com os gêneros textuais tem como objetivo principal fazer com que o aluno conheça o maior número possível de gêneros, suas finalidades e condições sociais de uso e, assim, possa se apropriar deles como ferramenta fundamental de socialização e de inserção prática nas atividades comunicativas humanas.

3) Letramento e leitura

O ensino de Língua Portuguesa, de acordo com os PCNs, deve estar voltado para a função social da língua. Este é um requisito básico para que o aluno ingresse no mundo letrado, para que possa construir seu processo de cidadania e, ainda, para que consiga se integrar à sociedade de forma ativa e autônoma.

Nesse aspecto, para ser considerado proficiente em Língua Portuguesa, o aluno precisa dominar habilidades que o capacitem a viver em sociedade, atuando de maneira adequada nas mais diversas situações de comunicação.

Diante disso, ressalta-se a importância de promover o desenvolvimento do aluno no que se refere às capacidades de produzir e compreender textos dos mais diversos gêneros e, em diferentes situações comunicativas, tanto na modalidade escrita quanto na modalidade oral.

Para que a proposta de Letramento realmente se efetive é preciso que nosso aluno seja sujeito das transformações, tendo condições de responder como ser social e participativo.

No Brasil, a discussão sobre Letramento geralmente está ligada à Alfabetização, o que gera uma fusão equivocada dos processos. No Letramento, postula-se que a escrita é o resultado de uma prática social e não apenas fruto de um aprendizado individual, ou seja, a prática de escrita só faz sentido em função de um universo de interação.

O letramento divide-se em: Letramento Não-escolar ou Letramento Social (é aquele que ocorre em situações do cotidiano, fora da escola) e Letramento Escolar (o que ocorre de forma sistemática na escola e é parte integrante do contexto social).

Os eventos de Letramento são as situações de interação, nas quais os participantes atuam em processos de significação e interpretação. Os processos de Letramento Escolar e de Letramento Social, apesar de situados em ambientes diferentes e em tempos determinados,

² BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Saeb 2001: novas perspectivas*. Brasília: Inep, 2002

fazem parte de um processo social mais amplo, sendo que as experiências sociais e culturais do uso da leitura e da escrita, adquiridas no processo de alfabetização, contribuem para habilitar os indivíduos a utilizá-las em situações extra-escolares, convertendo-as em práticas sociais.

3.1) O PISA e o letramento

Letramento em Leitura

Os alunos devem realizar uma ampla gama de tarefas com diferentes tipos de textos. As tarefas abrangem desde a recuperação de informações específicas até a demonstração de compreensão geral, interpretação de texto e reflexão sobre seu conteúdo e suas características.

O Letramento em Leitura é avaliado em três dimensões:

1. A forma do material de leitura. Os textos utilizados incluem não somente passagens em prosa, mas também vários tipos de documentos como listas, formulários, gráficos e diagramas. Essa variedade baseia-se no princípio de que os indivíduos encontrarão uma série de formas de escrita na vida adulta e, desse modo, não é suficiente ser capaz de ler um número limitado de tipos de textos tipicamente encontrados na escola.

2. O tipo de tarefa de leitura, o que corresponde às várias habilidades cognitivas próprias de um leitor efetivo. Avalia-se a habilidade em identificar e recuperar informações, em desenvolver uma compreensão geral do texto, interpretando-o, refletindo sobre o conteúdo e a forma do texto e construindo argumentações para defender um ponto de vista.

3. O uso para o qual o texto foi construído. Por exemplo, um romance, uma carta pessoal ou uma biografia são escritos para uso “pessoal”; enquanto documentos oficiais ou pronunciamentos são para uso “público” e um manual ou relatório, para uso “operacional”. Alguns alunos apresentam melhor desempenho em uma situação de leitura do que em outra, o que justifica a inclusão de diversos tipos de leitura nos itens de avaliação.

3.1.1) Concepção de leitura no PISA

O PISA tem uma *concepção cognitiva de leitura* como extração de informação e relação entre informações extraídas de textos em diferentes gêneros e linguagens, os quais constituem práticas de leitura escolares e não-escolares.

Na avaliação, foram selecionadas três capacidades básicas: localização, identificação e recuperação de informação, interpretação e reflexão. Essas capacidades foram subdivididas em cinco níveis, exigidas na leitura e compreensão de uma diversidade de gêneros.

3.1.1.1) A elaboração de itens no PISA

O PISA tem uma proposta metodológica diferente da que é utilizada nas avaliações nacionais.

Primeiro, são previamente definidos os níveis de letramento. Após esse momento inicial, os instrumentos são organizados a partir da definição desses itens. Os itens são pré-

testados, analisados e organizados. Os testes são aplicados e é realizada a análise de proficiência. A partir da análise de proficiência, a matriz de referência é reavaliada.

Exemplo de questão do PISA:

TEXTO: LAGO CHADE

A figura 1 mostra as mudanças de nível do Lago Chade, na região do Saara, no norte da África. O Lago Chade desapareceu completamente por volta de 20.000 a.C., durante o último Período Glacial. Por volta de 11.000 a.C. o lago reapareceu. Hoje, seu nível é quase o mesmo que era em 1.000 d.C.

A figura 2 mostra a pintura rupestre do Saara e a mudança de padrões da fauna.¹

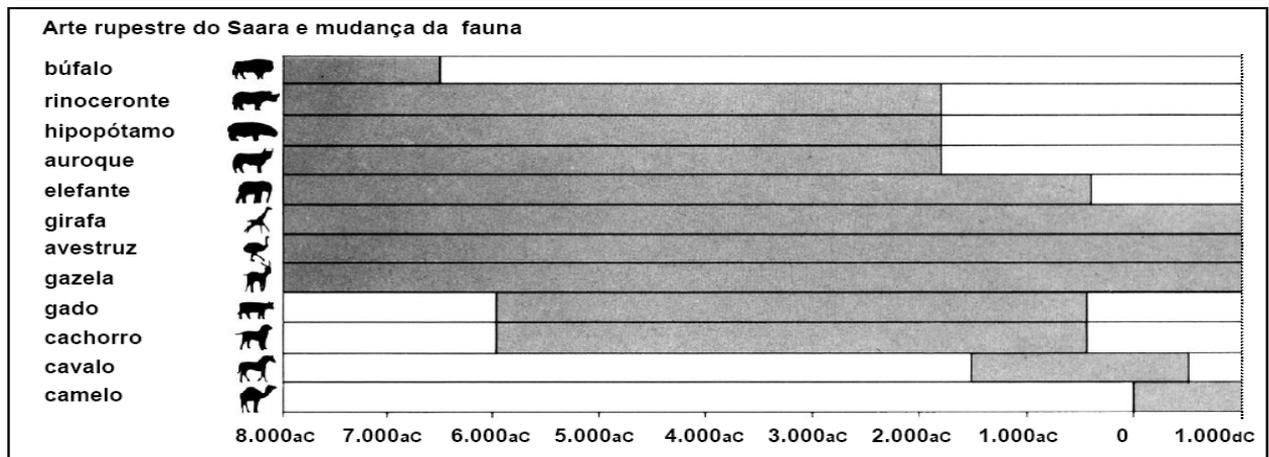
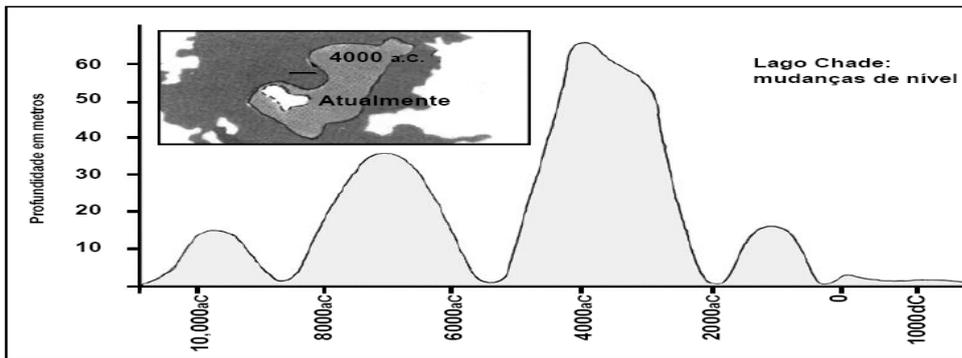


Figura 2

LAGO CHADE QUESTÃO 1

Em que época a profundidade do Lago Chade foi maior?

LAGO CHADE QUESTÃO 2

Qual é a profundidade do Lago Chade hoje?

- A) Cerca de dois metros.
- B) Cerca de quinze metros.
- C) Cerca de cinquenta metros.
- D) Ele desapareceu completamente.

E) Essa informação não foi fornecida.

LAGO CHADE QUESTÃO 3A

Qual é a data inicial do gráfico na figura 1? _____

LAGO CHADE QUESTÃO 3B

Por que essa data foi escolhida como a data inicial do gráfico?

LAGO CHADE QUESTÃO 4 A figura 2 é baseada na suposição de que :

- A) os animais representados na pintura rupestre estavam presentes na região na época em que foram desenhados.
- B) os artistas que desenharam os animais eram muito habilidosos.
- C) os artistas que desenharam os animais podiam viajar longe.
- D) não houve nenhuma tentativa de domesticar os animais que foram representados na pintura rupestre.

LAGO CHADE QUESTÃO 5

Uma equipe de arqueólogos descobriu algumas pinturas rupestres na região do Lago Chade, que incluía representações de elefantes, cachorros e cavalos. Se todos os animais tiverem sido desenhados na mesma época, os arqueólogos ficariam surpresos se essa amostra de arte rupestre também incluísse

- A) gado.
- B) gazelas.
- C) avestruzes.
- D) hipopótamos.

LAGO CHADE QUESTÃO 6

Para essa questão você precisa combinar informações da figura 1 e da figura 2. O desaparecimento dos rinocerontes, hipopótamos e auroques das pinturas rupestres do Saara ocorreram:

- A) no começo do Período Glacial mais recente.
- B) no meio do período em que o Lago Chade estava no seu nível mais alto.
- C) depois que o nível do Lago Chade tinha baixado por mais de mil anos.
- D) no começo de um período de seca ininterrupto.

LAGO CHADE QUESTÃO 7

Para essa questão você precisa combinar informações da figura 1 e da figura 2. O período durante o qual cavalos eram representados em pinturas nas rochas do Saara corresponde a

- A) a maior profundidade atingida no Lago Chade.
- B) um declínio ininterrupto no nível da água no Lago Chade.
- C) um período com somente uma quantidade moderada de água no Lago Chade.
- D) um período com uma quantidade relativamente grande de água no Lago Chade.

Podemos observar a partir da análise deste exemplo de questão do PISA, que em um mesmo item da avaliação podem ser verificados os diferentes níveis de letramento, diferentemente do que ocorre na Prova Brasil.

3.2) A Prova Brasil e o letramento

Foco em leitura

Os testes de Língua Portuguesa da Prova Brasil têm como foco a leitura. Seu objetivo é verificar se os alunos são capazes de apreender o texto como construção de conhecimento em diferentes níveis de compreensão, análise e interpretação.

A alternativa por esse foco parte da proposição de que ser competente no uso da língua significa saber interagir, por meio de textos, em qualquer situação de comunicação. Ler não é apenas decodificar, mas entender. É uma atividade complexa que exige do leitor demonstrar habilidades como reconhecer, identificar, agrupar, associar, relacionar, generalizar, abstrair, comparar etc.

O SAEB – Prova Brasil avalia o que os alunos sabem e o que devem ser capazes de fazer ao longo de sua trajetória na escola, levando em consideração as condições em que esse aprendizado ocorre nas escolas brasileiras e, como tal, constitui-se uma ferramenta importante para todos que trabalham com educação no Brasil.

3.2.1) Concepção de leitura na Prova Brasil

A Prova Brasil tem uma *concepção discursiva de leitura*, na medida em que os descritores ou habilidades e competências dizem respeito não somente ao conteúdo e à materialidade linguística dos textos, mas também à sua situação de produção.

É necessário ressaltar que as formas de se trabalhar a leitura não se esgotam em apenas um item ou no desenvolvimento de uma habilidade. Devido às limitações operacionais e à metodologia utilizada, esta avaliação permite verificar apenas uma habilidade (nível de letramento) por item.

3.2.1.1) A elaboração de itens na Prova Brasil

Elabora-se, em consenso de professores e especialistas, a Matriz de Referência para o teste, que abrange os conteúdos e habilidades básicos previstos para cada área de conhecimento, hierarquizados por nível de dificuldade. São produzidos os itens da avaliação, os quais são pré-testados. A Prova Brasil utiliza, em sua maioria, textos reais, ou seja, textos que circulam em sociedade, diferentemente do PISA, cujos textos são elaborados especificamente para a avaliação.

Aplicam-se os testes e faz-se a análise estatística dos itens. Fixam-se os níveis de proficiência (ou Letramento) e identificam-se os itens âncora. Esses itens são utilizados para ranquear o desempenho dos alunos através da previsibilidade de erros e acertos que será obtida pelos alunos.

A Prova Brasil conta com um banco de itens que são verificados em diversas realizações da avaliação.

Exemplo de questão da Prova Brasil:

GARFIELD - Jim Davis



Folha de São Paulo, 29/4/2004.

Pela resposta do Garfield, as coisas que acontecem no mundo são

- (A) assustadoras.
- (B) corriqueiras.
- (C) curiosas.
- (D) naturais.

Como afirmado anteriormente, por questões metodológicas, a Prova Brasil só verifica uma habilidade por item, embora haja, em um número reduzido de itens, a solicitação ao aluno de que estabeleça comparações entre dois textos que tratem de uma mesma temática.

4) Considerações Finais

Se um de nossos objetivos é contribuir para a formação de indivíduos capazes de atuar no mundo em que estão inseridos, utilizando-se das ferramentas comunicativas disponíveis, os resultados obtidos nessas avaliações apontam para a necessidade urgente de uma reflexão sobre a formulação dos currículos educacionais.

Um currículo coerente com as novas demandas sociais de uso da leitura e da escrita e comprometido com o desenvolvimento da competência discursiva deve contemplar, nas atividades de planejamento e de ensino, o trabalho com a diversidade de tipos e gêneros textuais, reavaliando o ensino de gramática normativa e do ensino como metalinguagem.

Os conteúdos de Língua Portuguesa deverão estar articulados em torno do uso da língua oral e escrita e da reflexão sobre a língua e a linguagem. O professor de Língua Portuguesa precisa reorientar sua prática no intuito de reconhecer a variedade lingüística como possibilidade e não como estigma, precisa abrir a sala de aula para a infinidade de discursos e gêneros que circulam na sociedade, precisa estimular a prática de leitura e de produção textual como forma de desenvolvimento de habilidades discursivas e como fonte de prazer e não mais como atividades descontextualizadas, utilizadas para preencher o tempo das aulas etc.

É chegada a hora da mudança na elaboração dos currículos, na seleção dos objetivos e formas de avaliação. A formação de nossos professores precisa ser mais consistente e concentrada na práxis e menos teórica, assim, leitura e escrita efetivamente se converteriam em compromisso de todas as áreas, pois estão presentes em todas as disciplinas do currículo e, mais que isso, são práticas da vida social que inserem o indivíduo no mundo e o caracterizam. A escola e a sala de aula de Língua Portuguesa precisam estar abertas aos gêneros textuais que circulam em nossa sociedade, tornando-se espaço de análise e produção desses mesmos gêneros e tipos em que se convertem segundo as necessidades comunicativas expressas pelos contextos interacionais.

O SAEB juntamente com o Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais - INEP e outros órgãos do Ministério da Educação precisam reavaliar a elaboração da Prova Brasil, pois, tal como vem sendo formulada, não contempla o desenvolvimento da habilidade expressiva (que pode ser verificada na análise da produção textual do aluno, ou seja, no uso que ele faz da modalidade escrita da Língua). Com esse redirecionamento, ela poderá se tornar um instrumento de avaliação do processo de letramento de nossos alunos e fornecer dados reais que colaborem para a melhoria da qualidade do ensino em nosso país, para que assim, possamos alcançar as tão sonhadas mudanças sociais pelas quais temos lutado e não estejamos, tão somente, apresentando resultados aos países desenvolvidos.

Referências

- BELINTANE, C. Leitura e alfabetização no Brasil: uma busca para além da polarização. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.32, n.2, p.261-277, maio/ago. 2006.
- BONAMINO, A.; COSCARELLI, C.; FRANCO, C. Avaliação e letramento: concepções de aluno letrado subjacentes ao SAEB e ao PISA. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.23, n.81, p.91-113, dez. 2002.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. *Saeb 2001: novas perspectivas*. Brasília: Inep, 2002.
- _____. *PISA 2000 relatório nacional*. Brasília: Inep, 2001
- _____. Ministério da Educação e Cultura. *Matrizes curriculares de referência para o Saeb-1997*. Brasília: Inep, 2000.
- BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2008.
- FUZA, Â. F.; MENEGASSI, R. J. Concepções de linguagem e leitura na Prova Brasil. *Línguas & Letras*. v.10, n.18, 1. Sem. 2009.
- GOMES, E. M. L. *Avaliação de Língua Portuguesa do Saeb: da leitura ao letramento*. Brasília: MEC/INEP, 2006.
- KLEIMAN, A. *Texto e leitor. Aspectos cognitivos da Leitura*. São Paulo: Pontes, 2007.
- KOCH, I. V. *O texto e a construção de sentidos*. São Paulo: Contexto, 2007.
- MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.
- REIGELUTH, C.M.; FRICK, T.W. Formative research: a methodology for creating and improving design theories. In: REIGELUTH, C.M. (Org.). *Instructional-design theories and models: a new paradigm of instructional theory*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1999. p. 633-651. v.2.
- ROJO, R. *Letramentos múltiplos: escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editora, 2010.

RUTMAN, L. *Introduction aux méthodes de recherche évaluative*. Ottawa: Universidade de Carleton, 1982.