



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

MARTA REGINA NAZÁRIO

ATO DE LER:
as perspectivas oficiais acerca da leitura para as séries iniciais
do Ensino Fundamental

LONDRINA

2009

MARTA REGINA NAZÁRIO

ATO DE LER:

as perspectivas oficiais acerca da leitura para as séries iniciais
do Ensino Fundamental

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Departamento de Educação
da Universidade Estadual de Londrina.

Orientadora: Profª Doutora Lucinea
Aparecida de Rezende

LONDRINA
2009

MARTA REGINA NAZÁRIO

ATO DE LER:

as perspectivas oficiais acerca da leitura para as séries iniciais
do Ensino Fundamental

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Departamento de Educação
da Universidade Estadual de Londrina.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof^a Doutora Lucinea Aparecida de Rezende
Universidade Estadual de Londrina

Prof^a Doutora Claudia Chueire de Oliveira
Universidade Estadual de Londrina

Prof^a. Ms. Adriana Regina de Jesus
Universidade Estadual de Londrina

Londrina, ____ de _____ de ____.

DEDICATÓRIA

***Dedico este trabalho a minha filha
Laura que, com seu jeito carinhoso de
ser permitiu-me a realização deste
sonho.***

AGRADECIMENTOS

Acima de um sonho realizado existe sempre a presença de Deus Pai, que com a imensidão de seu poder possibilitou-me concretizar este grandioso desejo.

Agradeço a toda minha família sempre presente em minha vida – pessoal, profissional e acadêmica. Que durante estes quatro anos, lutaram junto comigo, amenizando minhas dores e tristezas, compartilhando minhas alegrias e conquistas. Incondicionalmente estiveram juntos de mim.

As minhas companheiras de turma por transformarem cada noite de aula num momento especial.

Aos meus companheiros de trabalho que souberam compreender os momentos de angústia.

A todos os professores deste longo período, que detentores de inúmeros saberes, lançaram suas sementes de provocações para a minha busca do mais saber.

À minha orientadora, Professora Lucinea, que mesmo diante do meu tempo limitado, acreditou nesta proposta, orientou-me, instuiu-me possibilitando tamanho resultado.

Às contribuições diretas e indiretas de Aline Guilherme.

Enfim a todos aqueles e aquelas que acreditaram na minha capacidade de realizar mais este sonho, meu muito obrigada.

NAZÁRIO, Marta Regina. **Ato de ler:** as perspectivas oficiais acerca da leitura para as séries iniciais do ensino fundamental. 2009. 52f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2009.

RESUMO

Transformar os alunos em sujeitos-cidadãos requer da escola um consistente trabalho. Parte dessa tarefa passa pela formação de leitores conscientes e críticos, capazes de interagir socialmente, assim como determina a Constituição Federal para a educação brasileira. No entanto, a prática desta exigência passa pelas perspectivas oficiais em torno da educação, pelos trabalhos em sala de aula e pelas avaliações educacionais. Contudo, deve haver em torno da leitura o entendimento de conceitos significativos que possibilitem a compreensão do mundo e interação neste mesmo mundo pelo sujeito. Para tanto, as iniciativas educacionais devem estar voltadas para este propósito. Porém, nota-se pelos resultados da avaliação da Prova Brasil, neste caso o de Língua Portuguesa, que o nível atingido pelos alunos avaliados é passível de questionamentos em torno do ensino da leitura e do próprio entendimento do ato de ler. No caso das escolas públicas de Londrina, apesar da cidade apresentar-se acima do nível estadual e nacional, há que ter empenho para melhorar este índice. Neste estudo foram analisadas escolas com bom rendimento nesta avaliação e que são também detentoras de um conjunto de práticas pedagógicas com a colaboração dos sujeitos envolvidos no ensino, uma combinação que pode reverter o baixo desempenho na Prova Brasil.

Palavras-chave: 1. Formação de professores. 2. Leitura. 3. Prova Brasil.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	6
2. A EDUCAÇÃO BRASILEIRA À LUZ DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988 E DA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL DE 1996	9
3. A IMPORTÂNCIA DO ATO DE LER	12
4. A LEITURA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS	17
5. AVALIAÇÃO NACIONAL DA LEITURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA	25
5.1 SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica	26
5.1.1 Prova Brasil	27
5.1.1.1 Habilidades de Leitura avaliadas pela Prova Brasil.....	29
5.1.1.2 Análise dos resultados da Prova Brasil de Língua Portuguesa e sua contribuição para o IDEB.....	34
5.2 O IDEB e o Resultado da avaliação de Língua Portuguesa da Prova Brasil em Londrina	35
CONSIDERAÇÕES FINAIS	39
REFERÊNCIAS	43
ANEXO	46
ANEXO A – Escala descritiva dos níveis de leitura avaliados pela Prova Brasil.....	47

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos vêm se intensificando as exigências acerca do ato de ler, principalmente no ambiente escolar. Tal situação começou a fortificar-se a partir da expectativa que a sociedade vem tendo da escola como formadora de cidadãos conscientes, participantes ativos da sociedade.

Especificamente, tratando-se de leitura, se inicialmente ela funcionava como instrumento de comunicação oral entre “letores” e pessoas não letradas, hoje, após passar pela função instrumentalista, utilizada principalmente no período da industrialização para “treinar” os trabalhadores, a leitura ainda ocupa papel de destaque. Vista, atualmente, como uma atividade inerente à formação escolar do aluno, ela sustenta-se na atual necessidade que o sujeito possui de compreender e interagir com o mundo à sua volta.

Essa expectativa em torno da prática da leitura encontra-se registrada em documentos oficiais (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, e Currículo Básico de Língua Portuguesa), que permeiam o sistema de ensino brasileiro.

Paralelamente a essas expectativas em torno do ato de ler, temos a realidade educacional das escolas brasileiras. Nelas, observa-se o papel secundário que a leitura ocupa, ora por desconhecimento das exigências oficiais relativo ao ensino da leitura bem como de estratégias educacionais apropriadas para desenvolver tal habilidade, ora por falta de interesse dos envolvidos pelo processo educativo. Foi justamente a proximidade com tais entraves, que motivou o início do presente estudo, ao vivenciar-se a proposta “Oficina de Leitura”, iniciativa de uma escola particular de Londrina.

Essa iniciativa do Colégio pautou-se na observação dos alunos no desempenho de atividades escolares cotidianas, que exigiam habilidades e compreensão de leitura. Almejou-se, portanto, despertar o gosto pela leitura nos alunos que não o possuem, bem como ampliar tal gosto naqueles que já o possuem.

No entanto, com o desenvolvimento da proposta, surgiram inúmeras dúvidas sobre a trajetória ideal para o cumprimento da habilidade de leitura. Por esse motivo, recorreu-se aos estudos e resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), para conhecer-se o que se espera desses alunos.

Partindo deste contato, notaram-se os desencontros existentes entre o que se almeja oficialmente a respeito do ensino da leitura e o que na realidade apresenta e oferece aos alunos.

O que vem sendo desconsiderado, nesse contexto, são os prejuízos que tais desajustes causam, pois, uma vez que partindo do perfil de leitor almejado atualmente (reflexivo, crítico, capaz de interagir socialmente) não são abordados e ensinados aos alunos, eles, quando cobrados, tanto em ambiente escolar, por meio de avaliações específicas, quanto em postura socialmente esperada, não correspondem à altura, pois são incapazes de interagir com variedade textual, de inferir o sentido de um termo e frases existentes no texto, interpretar e comparar informações, reconhecer opiniões de autor, articular informações do texto com sua realidade próxima, ou seja, apresentam dificuldades em trabalhar gêneros e variedade textual.

Decorrente desta situação, este estudo volta-se para identificar as habilidades essenciais elencadas pelos documentos oficiais e avaliativos acerca do ensino da leitura.

Para tanto, os objetivos específicos delineados compreendem:

- Identificar, junto à Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases, expectativas em torno da educação brasileira;
- Levantar, a partir da literatura, a importância do ato de ler;
- Reconhecer nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa e Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa o que é estabelecido oficialmente em relação ao ensino da leitura;
- Compreender como está posta a relevância das avaliações nacionais sobre o ensino da Língua Portuguesa, com enfoque na leitura;
- Apontar as habilidades essenciais exigidas dos alunos das séries iniciais avaliados na Prova Brasil;
- Traçar a aplicabilidade dos resultados alcançados da Prova Brasil de Língua Portuguesa, no índice de qualidade da educação brasileira (IDEB);
- Indicar os resultados alcançados na Prova Brasil, bem como ter presente o IDEB e os índices das escolas particulares de Londrina.

Deste modo, busca-se o entendimento sobre o ensino escolar da leitura, pois a partir dos conhecimentos levantados será possível fundamentar estudos e trabalhos no contexto escolar.

Vale frisar, o trabalho de leitura aqui defendido vai ao encontro da visão defendida por Freire (1982), pautada na percepção crítica e reflexiva das pessoas, no tocante ao ambiente, à música, imagem, texto escrito, poesia, as obras de arte, para, assim, construir-se múltiplos conhecimentos. Contrapõe-se, portanto, com a visão quase sempre empobrecida de leitura escolar e pretende ir além da decodificação alfabética, descontextualizada e mecânica.

2. A EDUCAÇÃO BRASILEIRA À LUZ DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988 E DA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL DE 1996

Inúmeras são as exigências sociais em torno da educação, indo daquilo que está presente em documentos que norteiam e oficializam seu papel até comentários diários pautados no senso comum. Nesta mescla de idéias e atribuições, a função da educação ora se aproxima do quadro de “vilã”, ora é tida com “salvadora” da atual situação social observada. Naturalmente, e mais ainda por existirem ideias que se opõem, faz-se necessário conhecer as perspectivas oficiais, que norteiam a existência e dinâmica da educação na sociedade.

Ter a Educação como um direito previsto e garantido está assegurado a partir da promulgação da Constituição Federal Brasileira de 1988, na qual o papel do Estado se altera em relação à Educação.

Assim, a partir desta, a Educação passa a ser “direito de todos e dever do Estado e da família, [sendo] promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1988, artigo 205).

Em se tratando de atribuições oficiais e documentadas, além da Constituição Brasileira, tem-se, necessariamente, que mencionar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394, de 1996, a qual estabelece as bases legais para a educação em território brasileiro. Esta, em seu segundo artigo, aponta que “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.” (BRASIL, 1996, art. 2º).

Vista como um direito, a educação, como se pode notar pelas colocações acima, reveste-se de atribuições legais que a responsabilizam para desenvolver, preparar e qualificar os sujeitos que passarem pelo processo educativo para a vida em sociedade. Além disso, as duas atribuições vinculam o fazer da educação a um fazer prático, relacionando-a ao mundo do trabalho, entendendo, assim, que o conhecimento adquirido pelo aluno no decorrer de sua vida escolar possa ser aplicado de forma direta em sua vida produtiva, em sua vida social em seu pleno exercício da cidadania.

A coexistência dessas duas metas agregadas à educação brasileira(preparo para o mundo do trabalho e exercício da cidadania) remete a um questionamento: na prática, o que isso significa?

Pautando-se na própria LDB, o item I do art. 27 , indica, claramente, como atividade fim dos conteúdos básicos escolares “a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem social democrática.” (BRASIL, 1996). Em outras palavras, os esforços da educação básica brasileira composta pela Educação Infantil e Ensino Fundamental deverão convergir à “formação básica do cidadão” estimulando

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio **da leitura**, da escrita e do cálculo;

II - **a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;**

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores. (BRASIL, 1996, art. 32, grifo meu).

Estando essa formação básica e inicial contemplada, cabe ao Ensino Médio o “aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.” (BRASIL,1996, art. 35, item III).

Todas essas menções acerca da finalidade da educação agregam grandes responsabilidades aos profissionais que possuem vínculos diretos com a educação, pois cabe a eles efetivar tais propostas legais a fim de garantir ao cidadão escolarizado o acesso aos diversos saberes sistematizados, para que ele possa compor e ampliar seu leque de conhecimentos pessoais e, de posse de tal repertório, reaplicá-lo em sua realidade próxima, cumprindo seu papel social. Consequentemente a educação será capaz de possibilitar uma mudança na sociedade.

Acredita-se, assim, que a cidadania almejada pela educação e mencionada nas leis, passe por este ciclo, o qual também é composto pelos conteúdos ministrados aos alunos, que não devem compreender apenas atividades fragmentadas, mecânicas e desvinculadas da realidade dele, mas, pelo contrário, a educação bem como seus esforços deve ser “[...] ministrados com base [...] na

liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte, e o saber.” (BRASIL, 1988, art. 206 item II), resultando desse modo, na tão almejada

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - **melhoria da qualidade do ensino;**
- IV - formação para o trabalho;
- V - promoção humanística, científica e tecnológica do País. (BRASIL, 1988. Art. 214, grifo meu).

Contudo, partindo dessa junção inicial das perspectivas educacionais da Constituição Federal e da Lei de Diretrizes e Bases é possível compreender a educação como uma atividade na qual o sujeito deverá transpor sua condição inicial de conhecimento para uma condição mais dinâmica e ativa, capaz de interagir com situações à sua volta.

No entanto, o desafio da educação está em definir “como” atingir tais objetivos educacionais com abordagens e apontamentos tão amplos para sua efetivação.

Partindo desses questionamentos, e acreditando ser a prática da leitura o elemento educacional viável para proporcionar a melhoria da qualidade do ensino, este estudo mencionará atribuições acerca do ato de ler, pautando-se nos estudos de autores envolvidos na temática, bem como nos excertos dos Parâmetros Curriculares Nacional de Língua Portuguesa e das Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Língua Portuguesa tendo em vista suas indicações do ato de ler na realidade educacional brasileira.

3. A IMPORTÂNCIA DO ATO DE LER

Apesar de aparentemente óbvio, cabe afirmar que a leitura é parte integrante da vida de qualquer pessoa ou, ao menos, deveria ser. As exigências atuais acerca da leitura estão vinculadas ao modelo de sociedade letrada que, cotidianamente, “despeja” pelos impressos (livros, jornais, revistas, panfletos, *outdoors*) televisão, rádio entre outros uma vasta quantidade e variedade de textos, imagens, imagens-textos carregados de mensagens implícitas e explícitas, dos quais não há como ficar indiferente, pois atingem a sociedade como um todo. Nesse sentido, abordar o ensino da leitura, além de pertinente é também necessário.

No que se refere às práticas de leitura, essa ênfase aponta para o ensino baseado na relação dos alunos com a diversidade de tipos de texto: trata-se de educar na diversidade textual. Nesta perspectiva, o ensino e o aprendizado da língua relacionam-se com a leitura do mundo e com o contexto social dos alunos. (FRANCO, 2002).

Estas expectativas estão contempladas, inclusive, nos próprios Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, sendo possível perceber a real necessidade do ensino da leitura no ambiente escolar, atualmente.

Embora esta preocupação com a efetivação do ensino da leitura pareça ser uma busca recente, estudos apontam o longo percurso da leitura no Brasil.

Na publicação “Leitura: essa libertária forma de colheita” Luzia da Maria, apresenta um levantamento de pelo menos três décadas de estudos, no qual menciona inúmeros autores que discutem e conduzem a questão da leitura na realidade brasileira. (MARIA, 2007, p. 11).

Neste mesmo artigo, a autora comenta sobre obras e autores que contribuíram e continuam sustentando as teorias e ideias de leitura relevantes no contexto escolar brasileiro.

Com o propósito de sustentar a importância da leitura, inúmeras menções são feitas por Maria, nas quais refere: os modelos bem sucedidos de trabalhos escolares alcançados pela formação de leitores; análises psicolinguísticas da leitura e do aprender a ler; os cuidados que a escola deve tomar ao permitir que o aluno passe para o ensino médio sem se tornar leitor; a abordagem da leitura como paixão; a relevância da leitura dos clássicos. (MARIA, 2007, p. 12-13).

Os estudos e análises acerca de um determinado assunto sempre soam como abordagens teóricas, distantes da realidade que deveriam intervir, no entanto, paralelo aos estudos teóricos realizados pelos autores, Maria (2007) menciona ações que vêm sendo articuladas para melhorar as condições atuais da leitura.

As ações elencadas por Galeano Amorim, coordenador do Plano Nacional do Livro e da Leitura – PNLL, resumem-se em quatro eixos estratégicos

O primeiro deles é democratizar o acesso ao livro e a todo o tipo de leitura. O segundo é investir em formação e processos que fomentem a leitura, para não ficar criando depósitos de livros, apenas. O terceiro é trabalhar o livro no imaginário coletivo e, nesse sentido, criar as campanhas de estímulos à leitura. E o quarto eixo é o apoio à indústria do livro, a abertura de novas livrarias, o apoio ao financiamento de editores, o apoio a escritores. (*apud* MARIA, 2007, p. 15).

Tais ações pretendem viabilizar um aumento significativo no índice de leitura no Brasil que em 2007, encontrava-se em 1,8 livros por habitante por ano, pretendendo atingir em três anos um acréscimo de 50% neste índice. (MARIA, 2007, p. 15).

Ousadas, porém necessárias, tais estratégias refletem justamente a crítica realidade da leitura no Brasil, que muito pouco reagiu qualitativamente, apesar dos anos de estudos.

Mas, o que se busca com o ensino da leitura? Que abordagem de leitura se quer alcançar nas escolas brasileiras? A educação, assim como qualquer área do conhecimento sofre adaptações para suprir as exigências sociais, desse modo, o conceito aceito de leitura também se altera. Se num dado momento histórico o conceito satisfatório de leitura pautava-se na visão behaviorista-skinneriana lingüístico entendido como “decodificação mecânica de signos lingüísticos, por meio de aprendizado estabelecido a partir do condicionamento estímulo-respostas.” (MARTINS, 2006, p. 31), hoje já não o é.

Esforços no sentido de transformar a leitura num “processo de compreensão abrangente, cuja dinâmica envolve componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, tanto quanto culturais, econômicos e políticos (perspectiva cognitivo-sociológico) vêm sendo desprendido”.

Martins, por meio de seus estudos sobre o assunto, destaca a leitura nesta perspectiva, apontando que o ato de ler se efetivará para o sujeito-leitor no momento em que este estabelecer relação entre suas experiências de vida e a leitura, culminando, assim, na solução de seus problemas, ou seja, no momento em que a leitura de fato tiver uma relação direta com a vida do leitor. Nesse sentido, “a leitura seria uma ponte para o processo educacional eficiente, proporcionando a formação integral do indivíduo”. (MARTINS, 2006, p. 25).

Freire (1982), em concordância com a concepção de leitura apontada por Martins, faz duras críticas à aprendizagem da leitura vinculada ao simples domínio da palavra. O autor, em suas abordagens em torno dessa questão e baseado em suas experiências de vida, escreveu que “a leitura de mundo precede a leitura da palavra.” (p. 11). Contudo, ao chegar o momento de se dominar a leitura das palavras, Freire complementou: “linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre texto e contexto”. (p. 12).

“A leitura está intimamente ligada à nossa leitura de mundo. Ou, dizendo de outra forma, nossa leitura de mundo está intimamente ligada à leitura.” (REZENDE, 2002, p. 2). Ler o mundo para esta autora não é simplesmente estar nele., Para ela, o sujeito precisa perceber o mundo e perceber-se nele. Para tanto, “lemos palavras, imagens, palavras-imagens, lemos música, ‘lemos’ o som.” (REZENDE, 2007, p.6).

A relação entre leitura e mundo, leitura e realidade não são características de um desejo de teóricos acerca do assunto. Estes, por sua vez, refletem exatamente o que se espera dos alunos que possuem uma história escolar em seu processo de vida, além de serem objetivos claros das avaliações às quais os alunos são submetidos.

No caso do Programa Internacional de Avaliação de Alunos – PISA - o desempenho em leitura esperado dos alunos “é a compreensão, o uso e a reflexão sobre textos escritos para alcançar objetivos pessoais, desenvolver o conhecimento e potenciais individuais e **participar plenamente na vida em sociedade**”. (BRASIL, 2001, grifo meu).

Por outro lado, o Saeb, que é uma avaliação nacional, segue a mesma perspectiva da avaliação internacional: “no que se refere às práticas de leitura [...] o

ensino e o aprendizado da língua relacionam-se com a leitura do mundo e com o contexto social dos alunos”. (FRANCO, 2002).

Nota-se, contudo, que há uma estreita relação entre as perspectivas dos teóricos e o foco de do que se avalia tanto em âmbito nacional e internacional. Nunes (1998), complementando esta concepção referente à leitura, faz a possível relação entre esta e a ética como é possível ver na análise exposta em sua obra referente a “Grandes sertões: veredas” de Guimarães Rosa e “Recordações da casa dos mortos”, de Dostoievski. Segundo esse autor, o contato e envolvimento com essas duas narrativas direcionam o leitor a uma reflexão ética das situações vivenciadas pelas personagens.

Alcançar tais níveis de leitura são exigências comumente encontradas nos apontamentos do sistema educacional como um todo, mas dificilmente encontrados nas realidades de sala de aula. No entanto, temos que reconhecer: a Constituição brasileira aponta como direitos do cidadão o acesso aos diversos saberes, para que, de posse desses tenha condições de compreender e intervir na realidade e, portanto, os educadores devem despertar para a afirmação e reconhecer que “[...] saber ler é condição para o exercício da cidadania.” (REZENDE, 2006, p. 2).

A leitura, se percebida e utilizada efetivamente no processo de ensino e aprendizagem nos diferentes níveis de ensino, desempenharia socialmente uma função transformadora.

Rezende (2002, p. 3) afirma que a leitura “acrescenta, reformula, retifica e ratifica as teorias de mundo dos leitores”. Para ela, o poder de mudança existente a partir da efetivação da função da leitura é possível, uma vez que seja estritamente vinculado e compreendido o texto com o contexto do leitor.

Para tanto, a conexão entre texto e contexto se concretiza quando o leitor possuir conhecimentos prévios acerca do assunto, assim ocorra a apropriação do novo conteúdo do texto pelo leitor.

Quando lemos (ocasião em que também aprendemos) para processar os fatos, as idéias, as imagens em um texto, usamos nossos conhecimento acerca do mundo (...) ler é explorar a ideia de como as coisas se relacionam uma com as outras. (REZENDE, 2002, p. 3).

Além do novo conhecimento, o processo de leitura desperta nos leitores sensações capazes de influenciar suas atitudes diante de situações reais.

Ler é, em última instância, não só uma ponte para a tomada de consciência, mas também um modo de existir no qual o indivíduo compreende e interpreta a expressão registrada pela escrita e passa a compreender-se no mundo. (SILVA, 2002, p. 45).

Para os autores mencionados, a leitura é a forma de compreender o mundo, sendo também o modo mais eficaz de alcançar objetivos tão desejados na realidade educacional, no qual se almeja que o aluno compreenda o ambiente em que vive, consiga entender o sistema político que o rodeia, bem como a sociedade e seus valores.

Esses são alguns dos benefícios possíveis de um trabalho envolvendo prática efetiva da leitura, na qual o sujeito-leitor se tornará capaz de observar, interpretar e até mesmo agir de forma diferenciada e mais consciente, sendo este o objetivo maior da educação proposto nos documentos oficiais, tais como a Lei de Diretrizes e Bases, os Parâmetros Curriculares Nacionais e Diretrizes Curriculares da Educação Básica.

4. A LEITURA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS

Num contexto, no qual o conhecimento se faz base sólida do crescimento individual e social, a leitura, como meio de produção e acesso a novas competências, ocupa lugar privilegiado.

Conhecer e conhecer-se são desafios enfrentados a cada relação, cada texto e a cada contexto.

Valendo-se dessa realidade, a escola revela-se como fator essencial no tocante à aquisição da Língua Portuguesa por agregarem a ela a função de ensinar a ler e escrever.

No tocante à leitura, em especial, essa instituição depara-se com uma situação dicotômica: o real X o ideal.

Apontamentos dos capítulos anteriores fundamentam o efeito positivo da leitura na vida dos sujeitos. Neles, inclusive, é notado seu poder transformador, se compreendida e trabalhada coerentemente. Mas, é sabido que, em ambiente escolar, o maior desafio é efetivar o ensino da leitura e da escrita (BRASIL, 1997. p. 19) de modo a atingir tais anseios.

Silva (1997, p.70) traz à tona o conhecimento da situação vivenciada no cotidiano escolar referente ao ensino da Língua Portuguesa. Segundo este autor, erroneamente, esse ensino é pautado no “[...] artificialismo, na discriminação, opressão, estilhaçamento” estando a leitura, nesse contexto, a cargo de solução de “exercícios de regras gramaticais e/ou de estímulos para diferentes tipos de redação”. (SILVA, 1997, p. 74).

É sabido que os apontamentos acima mostram o retrato de muitas escolas brasileiras acerca do ensino da língua portuguesa. O que causa incômodo e questionamentos é a disparidade entre o ensino vivenciado e o desejado e registrado nos documentos oficiais.

Cabe aqui, então, questionar: que condição terão os alunos de tornarem-se cidadãos críticos e ativos, como deseja a atual Constituição Brasileira e a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação? Como promover ao aluno a condição de “leitor de mundo” se a escola por vezes atem-se, meramente, à leitura de palavras?

Ciente do desajuste e prejuízos causados por esse modelo de abordagem de leitura, Silva alerta que, a escola está contribuindo “[...] para com a reprodução das estruturas sociais através da imposição da ignorância e da alienação”. (SILVA, 1997, p. 76).

Nota-se, contudo, a verdadeira contramão que o ensino da leitura vem traçando na história da educação brasileira. O que, em algum momento, deve ser revisto. Nesse sentido, na busca de compreensão do que realmente deveria ser ensinado e abordado, ou seja, o que é idealizado oficialmente, serão destacados trechos dos PCN e das Diretrizes Curriculares, ambos de Língua Portuguesa.

Os PCN’s são referências para a educação brasileira, que têm a função de dar suporte à área educacional na elaboração de novas propostas e adequações curriculares, visando aproximar ensino e sociedade. Neles, há conhecimentos essenciais que os alunos, ao final de um determinado ciclo escolar – fundamental e/ou médio - precisam dominar. No que tange à leitura, este documento traz o seguinte entendimento

[...] é desejável que [o aluno] saiba apreciar esteticamente a sonoridade de uma canção que ouça no rádio, os efeitos de sentido de uma frase lida em um *outdoor*, as entrelinhas de um texto publicitário publicado em uma revista, e assim sucessivamente. (BRASIL, 1997, p. 65).

Diante desse perfil de leitor, nota-se que inúmeras habilidades devem ser desenvolvidas durante a estada do sujeito na escola.

De forma a complementar esse entendimento de leitura, as Diretrizes Curriculares do Paraná, elaboradas a partir de estudos acerca da realidade do estado e cuja finalidade é apontar caminhos mais próximos da realidade educacional aqui vivenciada, visa atingir um ensino de qualidade, delega para a escola a função “de propiciar o desenvolvimento de uma atitude crítica que leva o aluno a perceber o sujeito presente nos textos e, ainda, tomar uma atitude responsiva diante deles.” (PARANÁ, 2008, p. 71).

É notável em ambos os documentos o perfil de leitor que o aluno deve adquirir em sua passagem pela escola compreendendo habilidades que o possibilite ler, entender e interagir com os vários suportes de leitura, de modo a poder provocar inclusive, mudança em sua atitude.

Assim, percebendo as inclinações acerca das habilidades leitoras que devem ser dominadas pelos alunos em sua vida escolar, cabe mencionar que a leitura em si é

um processo no qual o **leitor** realiza um trabalho **ativo** de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc . (BRASIL, 1998, p.41, grifo meu).

Os destaques do excerto conduzem à compreensão de que leitura é uma conexão gradual, que se efetiva no contato ativo e constante do sujeito-leitor com os materiais de leitura. Esse sujeito, por sua vez, deve deter conhecimentos prévios organizados a fim de completar o ciclo de entendimento do que se lê.

Já as Diretrizes Curriculares do Paraná concebem a leitura como “[...] um ato dialógico, interlocutivo, que envolve demandas sociais, históricas, políticas, econômicas, pedagógicas e ideológicas de determinado momento.” (PARANÁ, 2008, p. 71).

A leitura, pela ótica das Diretrizes Curriculares, é vista como um **‘ato dialógico’** ou seja, “onde todos ensinam e todos aprendem. Um processo criador e recriador. Os sujeitos que dialogam, abrem-se para o novo e sabem que há sempre algo a interpretar, descobrir, aprender, dizer, a compartilhar.” (ECCO).

Neste documento, portanto, a leitura é a oportunidade que o sujeito possui em ampliar seu conhecimento, pela apropriação do novo e ampliação do que já existe.

Ora, se analisado as correlações entre os documentos nota-se que as formulações oficiais para a leitura convergem para o acordo de um processo ativo, que inclui, desde o domínio da decodificação da escrita até a interação com o texto e suas variáveis, que proporciona ao sujeito, ampliar seu conhecimento.

A efetivação destas propostas demanda estratégias que devem pensar o leitor desde o início de sua formação. Assim, os PCN’s afirmam que “não se formam bons leitores oferecendo materiais de leitura empobrecidos, justamente no momento em que as crianças são iniciadas no mundo da escrita.” (BRASIL, 1998, p. 26).

O cuidado com o ensino da leitura deve existir desde os mais simples movimentos (ex.: escolhas de textos) até à seleção de metodologias adequadas de

trabalho com os mesmos para alcançar o que se almeja (alunos-leitores capazes de interagir criticamente com o texto).

Para aprender a ler, (...) é preciso interagir com a diversidade de textos escritos, testemunhar a utilização que os já leitores fazem deles e participar de atos de leitura de fato; é preciso negociar o conhecimento que já se tem e o que é apresentado pelo texto, o que está atrás e diante dos olhos, recebendo incentivo e ajuda de leitores experientes. (BRASIL, 1998, p. 43).

Aqui, é pertinente relatar a experiência do projeto *Leitura Paixão*, realizado na Universidade Estadual de Londrina, no qual a proposta foi reunir alunos de graduação, a fim de colocá-los em contato com a diversidade textual, que compreendia desde textos escritos até charges, trazendo para estes alunos, os produtores e apaixonados por cada estilo, relatando experiências dos trabalhos realizados com cada um dos estilos, de modo específico.

É notável que, apesar de ser uma iniciativa em nível superior, a necessidade de se trabalhar a diversidade textual existe e quando bem trabalhada, dão bons resultados.

Esta interação com a diversidade textual abordada nos PCN's de Língua Portuguesa quando bem trabalhada, "passa a ser entendida não como mero exercício de erudição e estilo, mas como caminho para se alcançar, por meio da fruição, a representação simbólica das experiências humanas." (BRASIL, 1998, p. 58).

Partindo do registro acima, nota-se que as expectativas do leitor ao finalizar a educação básica compreendem o alcance das "competências e habilidades [de leitura que] [...] busca desenvolver [...] seu potencial crítico, [...] sua capacitação como leitor efetivo dos mais diversos textos representativos de nossa cultura." (BRASIL, 1998, p. 55).

Nesse sentido, a escola, por meio do professor deve

[...] viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los. Isso inclui os textos das diferentes disciplinas, com os quais o aluno se defronta sistematicamente no cotidiano escolar e, mesmo assim, não consegue manejar, pois não há um trabalho planejado com essa finalidade. (BRASIL, 1998, p. 26).

Contudo preparar o aluno para atender às atuais necessidades sociais e educativas exige responsabilidade e conhecimento daqueles que se propõem ensinar, pois simplesmente decodificar, converter letras em sons, esperando a compreensão ser consequência dessa ação, não é mais aceito para o ensino da leitura. (BRASIL, 1998, p. 42).

Essa postura pacífica de lidar com o texto em sala de aula está vinculada à “pedagogia da formação de hábitos, memorização e reforço [que] era adequada ao contexto autoritário que cerceava a reflexão [...] no ambiente escolar, impondo uma formação acrítica e passiva.” (PARANÁ, 2008, p. 10).

tanto do aluno quanto do professor do período de repressão do qual o Brasil passou, portanto não possui relação alguma com a realidade.

O que, hoje de fato, procede em relação ao ensino da leitura, é capacitar os alunos para que sejam leitores de textos de nossa cultura é, prepará-los para ‘ler o mundo’, abordagem bem defendida por inúmeros autores, que inclusive associa a condição de leitor de mundo à condição de cidadania.

[...] A prática de leitura é um princípio de cidadania, ou seja, o leitor cidadão, pelas diferentes práticas de leitura, pode ficar sabendo quais são suas obrigações e também pode defender os seus direitos, além de ficar aberto às conquistas de outros direitos necessários para uma sociedade justa, democrática e feliz. (SILVA, 2005, p. 24).

Portanto, é com a proposta de entender a mensagem de variados estilos de textos que os PCN’s de Língua Portuguesa para o Ensino Médio, tratam a leitura como uma atividade constante na vida do sujeito.

Lauria, na introdução do PCNEM para Língua Portuguesa, afirma que, o caminho para a efetivação do ensino da leitura é a aplicação de situações problema em sala de aula, que estimulem os alunos a solucioná-los. Estes, por sua vez, deverão “além da leitura, [fazer uso] da observação, análise, reflexão, planificação, tomada de decisão e, finalmente, ação.” (1998, p. 56).

A elaboração de tais situações-problema poderá originar-se dos mais variados estilos de textos, uma vez que, nessa etapa da aprendizagem é sugerido pelo documento utilizar-se de grande variedade textual.

O trabalho com a leitura para os alunos do ensino médio visa torná-lo leitores autônomos, capazes inclusive de estabelecer seu próprio percurso da leitura que, até então, fora pré-estabelecido pelo autor do texto e tratada linearmente.

Desse modo, é apontado pelos PCN's do Ensino Médio que “[...] o leitor tenha liberdade de determinar o caminho do olhar e, portanto, escolher seu trajeto de leitura” e continua, “essa competência de ler de modo não-linear pode ser exercitada a partir da leitura e análise de diferentes hipertextos, em diferentes suportes e meios, como:

- a tela do computador, na qual o usuário tem possibilidades de abrir janelas, visando obter a informação desejada;
- revistas e jornais, com suas fotos, legendas, boxes, mapas, tabelas e quadros com informações adicionais;
- livros (capa, orelhas, página de rosto, índice, quarta capa, ilustrações). (PCNEM, 1998, p. 64).

Outra sugestão existente nos Parâmetros é vincular a capacidade leitora do aluno à melhora de sua qualidade de vida. Sem dúvidas, esse deve ser um dos papéis da escola quanto ao ensino e prática da leitura. “As pessoas aprendem a gostar de ler quando, de alguma forma, a qualidade de suas vidas melhora com a leitura.” (BRASIL, 1998, p. 26).

Mas, como é possível aproximar esse futuro leitor do mundo prazeroso da leitura quando, em muitos casos, a visão que se tem da leitura é errônea e equivocada?

De modo mais específico, as Diretrizes Curriculares abordam a leitura como “um processo de produção de sentido que se dá a partir de interações sociais ou relações dialógicas que acontecem entre leitor/texto/autor.” (PARANÁ, 2008, p. 22).

A abordagem dada à leitura nesse documento tem um enfoque mais voltado à construção individual da leitura a partir das próprias leituras realizadas pelo sujeito. O sentido da mesma modifica-se ao passo que o leitor se apropria de novas informações possibilitadas por outras leituras.

Kleiman (*apud* PARANÁ, 2008, p. 22-23) confirma esta abordagem de leitura quando

destaca a importância, na leitura, das experiências, dos conhecimentos prévios do leitor, que lhe permitem fazer previsões e inferências sobre o texto. O leitor constrói e não apenas recebe um significado global para o texto: ele procura pistas formais, formula e reformula hipóteses, aceita ou rejeita conclusões, usa estratégias baseadas no seu conhecimento lingüístico, nas suas experiências de práticas sociais de linguagem e na sua vivência sociocultural.

Para efetivar esse vínculo (sujeito-leitor), as Diretrizes apontam práticas possíveis que o professor pode desenvolver em sala de aula, visando o trabalho com a reflexão e discussão dos elementos relacionados com o texto partindo da análise

- do tema;
- do conteúdo veiculado;
- da finalidade;
- dos possíveis interlocutores;
- das vozes presentes no discurso e o papel social que elas representam;
- das ideologias apresentadas no texto;
- da fonte;
- dos argumentos elaborados;
- da intertextualidade.

Além dessas observações, podem-se analisar também os recursos lingüísticos e estilísticos apresentados na construção do texto. (PARANÁ, 2008, p.36).

Almeja-se, contudo, que o aluno atinja um grau de leitura perceptiva e de qualidade e que ele seja capaz de localizar e compreender a partir do texto sua capacidade de “memória, intersubjetividade, interpretação, fruição e a intertextualidade.” (YUNES *apud* PARANÁ, 2008, p.37).

Com a leitura desses dois documentos, cuja função é orientar as práticas educativas, é notado que a leitura ocupa lugar de destaque educacional e social, uma vez que a própria Constituição Brasileira delega para a educação a função de formar cidadãos capazes de interagir e transformar a realidade.

Além disso, é perceptível o distanciamento existente entre o ideal e o real do ensino da leitura. Nos documentos, ficam evidentes as pretensões educativas para o ensino da leitura, no entanto, o contato com tal realidade apresenta situações nas quais os alunos são incapazes de descrever de forma simples e hipotética o que acabam de ler. Cabe lembrar que os alunos embasam suas opiniões em informações manipuladas pela mídia e no senso comum.

Isso ocorre porque, além de não perceberem na leitura algo que possa fazer a diferença em suas vidas, para eles, a leitura não passa de uma prática sem sentido, tendo a função apenas de auxiliá-los na decodificação das palavras dos textos de diversas disciplinas, com o intuito de levantar respostas prontas, apresentá-las no momento da avaliação e atingir notas para a aprovação.

Essa visão distorcida que os alunos possuem da leitura é decorrente do estilo de trabalho desenvolvido pela escola quando o assunto é leitura:

- a) apresentam vínculos às posturas desatualizadas de ensino pautadas em comportamentos e posturas limitadas e manipuláveis, características do período da ditadura militar;
- b) não conseguem deixar claro a perspectiva de leitura coerente com a atual necessidade e exigência social e,
- c) não possuir metas de ensino fundamentadas para a prática eficaz da leitura.

O descompasso em torno do ensino da leitura gera uma desqualificação em relação à educação. Prova disso são os resultados do SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica, mais especificamente a Prova Brasil, que utilizados como indicadores de qualidade do ensino brasileiro, apresentam em linhas gerais, o baixo nível de compreensão da leitura entre os alunos brasileiros.

5. AVALIAÇÃO NACIONAL DA LEITURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Para reconhecer o nível de qualidade da educação brasileira, esta é avaliada por dois exames complementares que compõem o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB: a Prova Brasil e a Avaliação Nacional da Educação Básica - Aneb. Estes dois exames, apesar de apresentarem características comuns, se diferem em alguns pontos.

A base metodológica das duas provas é a mesma, no entanto, a diferença está na população de estudantes aos quais são aplicadas e, conseqüentemente, aos resultados que cada uma oferece. Ambas avaliam as mesmas disciplinas, Língua Portuguesa e Matemática. No quadro a seguir as comparações serão facilitadas.

PROVA BRASIL	SAEB (Aneb)
A prova foi criada em 2005.	A primeira aplicação ocorreu em 1990.
Sua primeira edição foi em 2005, e em 2007 houve nova aplicação.	É aplicado de dois em dois anos. Houve aplicação em 2005 e, em 2007, houve nova prova.
A Prova Brasil avalia as habilidades em Língua Portuguesa (foco em leitura) e Matemática (foco na resolução de problemas)	Alunos fazem prova de Língua Portuguesa (foco em leitura) e Matemática (foco na resolução de problemas)
Avalia apenas estudantes de ensino fundamental, de 4ª e 8ª séries.	Avalia estudantes de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e também estudantes do 3º ano do ensino médio.
A Prova Brasil avalia as escolas públicas localizadas em área urbana.	Avalia alunos da rede pública e da rede privada, de escolas localizadas nas áreas urbana e rural.
A avaliação é quase universal: todos os estudantes das séries avaliadas, de todas as escolas públicas urbanas do Brasil com mais de 20 alunos na série, devem fazer a prova.	A avaliação é amostral, ou seja, apenas parte dos estudantes brasileiros das séries avaliadas participam da prova.
Por ser universal, expande o alcance dos resultados oferecidos pelo Saeb. Como resultado, fornece as médias de desempenho para o Brasil, regiões e unidades da Federação, para cada um dos municípios e escolas participantes.	Por ser amostral, oferece resultados de desempenho apenas para o Brasil, regiões e unidades da Federação.

Parte das escolas que participam da Prova Brasil ajudam a construir também os resultados do Saeb, por meio de recorte amostral.	Todos os alunos do Saeb e da Prova Brasil farão uma única avaliação.
---	--

Fonte: http://provabrasil.inep.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=81&Itemid=98
Acesso em 01 out. 2009

5.1 SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

Aplicado em todo território brasileiro desde 1990, o SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica, levanta dados referentes à qualidade do aprendizado dos alunos das 4^a e 8^a séries do ensino fundamental e 3^a série do ensino médio, das escolas de rede pública – municipais, estaduais e federais – bem como da rede particular de ensino.

Atualmente, o Saeb, conforme estabelecido pela Portaria n.º 931, de 21 de março de 2005, é composto por dois processos: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc).

- A Aneb é realizada por amostragem das Redes de Ensino, em cada unidade da Federação, e tem foco nas gestões dos sistemas educacionais. Por manter as mesmas características, a Aneb recebe o nome de Saeb em suas divulgações;
- A Anresc é mais extensa e detalhada que a Aneb e tem foco em cada unidade escolar. Por seu caráter universal, recebe o nome de Prova Brasil em suas divulgações.

A partir da Aneb produzem-se resultados médios de desempenho conforme os extratos amostrais, promovem-se estudos que investigam a equidade e a eficiência dos sistemas e redes de ensino por meio da aplicação de questionários, conforme vem sendo implementado na avaliação desde o ano de 1995. (BRASIL, 2008, p.17).

Por ser amostral, oferece resultados de desempenho apenas para o Brasil, regiões e unidades da Federação.

Esta avaliação foi inicialmente elaborada e promovida pelo INEP – Instituto Nacional de Pesquisa e Estudos (até 1995) sendo depois repassada para a Fundação Carlos Chagas e Fundação Cesgranrio. No entanto, sua proposta manteve-se a mesma, que visa em linhas gerais:

[...] contribuir para a melhoria da qualidade da educação brasileira e para a universalização do acesso a escola, oferecendo subsídios concretos para a formulação, reformulação e monitoramento das políticas públicas voltadas para educação básica. (INEP *apud* STOCO, 2006, p. 109).

Para atingir tal objetivo, a avaliação é realizada a cada dois anos em todo território brasileiro, pelos alunos das respectivas séries mencionadas, sendo eles avaliados nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) foi uma das primeiras iniciativas na América Latina para obter o conhecimento dos problemas e das deficiências do sistema educacional. (PACHECO & ARAÚJO, [ca. 2005], p. 1).

Os dados, colhidos com esse instrumento avaliativo são abrangentes, não se limitando apenas aos resultados das provas aplicadas aos alunos. Esse sistema possui um mecanismo de coleta de dados tanto das instituições de ensino quanto dos dados socioeconômicos dos alunos, os quais são cruzados para que a análise possa de fato atingir seu grande objetivo que é contribuir para a melhoria na qualidade de ensino da educação brasileira.

5.1.1 Prova Brasil

A Prova Brasil é também denominada Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – Anresc, e como foi observada no quadro comparativo anteriormente apresentado, também é realizada a cada dois anos, tendo como finalidade avaliar as habilidades em Língua Portuguesa (foco na leitura) e em Matemática (foco na resolução de problemas).

Sua aplicação atinge somente os alunos de 4ª série (atual 5º ano) e 8ª série (atual 9º ano) da rede pública de ensino em área urbana e tem como prioridade

evidenciar os resultados de cada unidade escolar da respectiva rede de ensino, com os objetivos de:

a) avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas, de forma que cada unidade escolar receba o resultado global;

b) contribuir para o desenvolvimento, em todos os níveis educativos, de uma cultura avaliativa que estimule a melhoria dos padrões de qualidade e equidade da educação brasileira e adequados controles sociais de seus resultados;

c) concorrer para a melhoria da qualidade de ensino, redução das desigualdades e a democratização da gestão do ensino público nos estabelecimentos oficiais, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional. (BRASIL, 2005).

Por ser universal, a Prova Brasil expande o alcance dos resultados oferecidos pelo Saeb. Fornece médias de desempenho para o Brasil, regiões e unidades da Federação, para cada um dos municípios e para as escolas participantes. (BRASIL, 2008, p. 15-16).

A realização de uma avaliação de sistema com amplitude nacional, para ser efetiva, exige a construção de uma matriz de referência que dê transparência e legitimidade ao processo de avaliação.

De acordo com os pressupostos teóricos que norteiam os instrumentos de avaliação, a matriz é o referencial curricular do que será avaliado em cada disciplina e série, informando as competências e habilidades esperadas dos alunos.

Segundo Nery (*apud* BRASIL, 2008, p.17)

toda Matriz Curricular representa uma operacionalização das propostas ou guias curriculares, que não pode deixar de ser considerada, mesmo que não a confundamos com procedimentos, estratégias de ensino ou orientações metodológicas e nem com conteúdo para o desenvolvimento do trabalho do professor em sala de aula.

Torna-se necessário ressaltar que as matrizes de referência da Prova Brasil não englobam todo o currículo escolar. Dele é feito um recorte com base no que é possível aferir por meio do tipo de instrumento de medida utilizado na Prova Brasil e que, ao mesmo tempo, é representativo do que está contemplado nos currículos vigentes no Brasil.

Essas matrizes têm por referência os Parâmetros Curriculares Nacionais e foram construídas a partir de uma consulta nacional aos currículos propostos pelas Secretarias Estaduais de Educação e por algumas redes municipais. O Inep consultou também professores regentes das redes municipal, estadual e privada e, ainda, examinou os livros didáticos mais utilizados para essas séries, nas citadas redes. (BRASIL, 2008, p. 17).

As matrizes são, portanto, a referência para a elaboração dos itens da Prova Brasil, sendo elencados a partir delas, habilidades mínimas esperadas dos alunos dessa idade escolar.

5.1.1.1 Habilidades de Leitura avaliadas pela Prova Brasil

O entendimento acerca da leitura construído e mencionado até então convergem para a incontestável afirmação: “ler é importante”. Dominar a língua – tanto escrita quanto oral – é determinante para sujeito em suas relações sociais.

Reforçando esta ideia, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, p. 15), defende que

[...] o domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento.

Diante disso, que habilidades avaliar? Enfim, o que seria um leitor competente?

Para delinear as habilidades e competências que devem ser observadas ou desenvolvidas nos alunos para que os mesmos sejam considerados proficientes na leitura, o Inep estabeleceu a matriz de referência de Língua Portuguesa.

A base para a estruturação desta matriz, está pautada na concepção linguística discursivo - interacionista na qual o ensino da língua portuguesa é entendido como

uma atividade interativa, inserida no universo das práticas sociais e discursivas, envolvendo interlocutores e propósitos comunicativos

determinados e realiza-se sob a forma de textos - concretamente sob a forma de diferentes gêneros de textos. (BRASIL, 2008, p. 21).

Nesse sentido, a avaliação da língua portuguesa realizada pela Prova Brasil toma como vertente o ensino e prática da leitura, cuja finalidade maior é perceber se de fato os propósitos desta perspectiva estão sendo contemplada.

Para tanto, a matriz da prova apontada em documento oficial acerca do assunto (BRASIL, 2008), é composta por seis tópicos, os quais contemplam as habilidades eleitas como domínio necessário aos alunos de 4ª série do Ensino Fundamental em relação a leitura.

Pontuam-se os seguintes tópicos: Procedimentos de Leitura; Implicações do suporte, do gênero e/ou enunciador na compreensão do texto; Relação entre textos; Coerência e coesão no processamento do texto; Relação entre recursos expressivos e efeitos de sentido e Variação lingüística.

Cada em desses tópicos temáticos possui objetivos muito específicos que, para ficarem mais claros e possíveis de se alcançar, foram subdivididos em conjuntos de descritores, sendo elaborados a partir de tais descritores os itens (questões) aplicados aos alunos.

O tópico I, Procedimentos de Leitura, é composto pelos descritores:

- 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 e
- D11 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.

De modo geral, os itens elaborados a partir destes descritores visam avaliar a capacidade que o aluno possui de localizar informações explícitas e inferir as implícitas em um texto, bem como sua capacidade de reconhecer o que não está textualmente registrado e sim subentendido ou pressuposto, ou seja, ler as entrelinhas, compreender o que é conotativo e simbólico.

Além disso, averigua o grau de reconhecimento de novos sentidos atribuídos às palavras dentro de uma produção textual, distinguir os fatos apresentados da opinião formada acerca desses fatos em textos narrativos e argumentativos. (BRASIL, 2008. p. 24).

O tópico II, Implicações do Suporte, do Gênero e /ou do Enunciador na Compreensão do Texto é composto por apenas dois descritores:

- D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.).
- D9 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.

Este tópico requer dos alunos duas competências básicas, a saber: a interpretação de textos que conjugam duas linguagens – a verbal e a não-verbal – e o reconhecimento da finalidade do texto por meio da identificação dos diferentes gêneros textuais.

Para o desenvolvimento dessas competências, tanto o texto escrito quanto as imagens que o acompanham são importantes, na medida em que propiciam ao leitor relacionar informações e se engajar em diferentes atividades de construção de significados. (BRASIL, 2008. p. 34).

No tópico III, denominado Relação entre Textos, o título do próprio descritor já aponta o que se espera do aluno, assim o D15 – busca Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que eles foram produzidos e daquelas em que serão recebidos.

Este tópico requer que o aluno assuma uma atitude crítica e reflexiva em relação às diferentes ideias relativas ao mesmo tema encontradas em um mesmo ou em diferentes textos, ou seja, ideias que se cruzam no interior dos textos lidos, ou aquelas encontradas em textos diferentes, mas que tratam do mesmo tema, assim, o aluno pode ter maior compreensão das intenções de quem escreve.

As atividades que envolvem a relação entre textos (intertextualidades) são essenciais para que o aluno construa a habilidade de analisar o modo de tratamento do tema dado pelo autor e as condições de produção, recepção e circulação dos textos. (BRASIL, 2008. p. 39).

Na sequência, analisa-se com o tópico IV, coerência e coesão no processamento do texto, cujos descritores visam:

- 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 a relação causa/consequência entre partes e elementos do texto e
- D12 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.

O Tópico IV trata dos elementos que constituem a textualidade, ou seja, aqueles elementos que constroem a articulação entre as diversas partes de um texto: a coerência e a coesão.

Considerando que a coerência é a lógica entre as ideias expostas, é necessário que tais ideias se relacionem ao todo textual dentro de uma sequência e progressão. Para isso, é preciso que estejam bem interligadas, bem “unidas” por meio de conectivos adequados, ou seja, com vocábulos que têm a finalidade de ligar palavras, locuções, orações e períodos. Dessa forma, as peças que interligam o texto, como pronomes, conjunções e preposições, promovendo o sentido entre as ideias são chamadas coesão textual.

Enfatiza-se, nesta série, apenas os pronomes como elementos coesivos. Assim, define-se coesão como a organização entre os elementos que articulam as ideias de um texto.

As habilidades a serem desenvolvidas pelos descritores que compõem este tópico exigem que o leitor compreenda o texto não como um simples agrupamento de frases justapostas, mas como um conjunto harmonioso em que há laços, interligações, relações entre suas partes. (BRASIL, 2008. p. 41).

Ainda avaliando a conexão entre os elementos dos textos, o tópico V, nominado Relação entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido, desmembra seus objetivos em dois descritores:

- D13 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados e
- D14 – Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.

O conhecimento de diferentes gêneros textuais proporciona ao leitor o desenvolvimento de estratégias de antecipação de informações que levam o leitor à

construção de significados. Assim o uso de recursos expressivos possibilita uma leitura para além dos elementos superficiais do texto.

Vale destacar que os sinais de pontuação, como reticências, exclamação, interrogação etc., e outros mecanismos de notação, como o itálico, o negrito, a caixa alta e o tamanho da fonte podem expressar sentidos variados.

Nesse sentido, faz-se necessário, que o leitor, ao explorar o texto, perceba como esses elementos constroem a significação, na situação comunicativa em que se apresentam (BRASIL, 2008. p. 49).

Por fim, e não menos importante tem-se o tópico VI, Variação Linguística, composto apenas pelo D10 – Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto refere-se às inúmeras manifestações e possibilidades da fala.

Esta percepção da variação linguística é essencial para a conscientização linguística do aluno, permitindo que ele construa uma postura não-preconceituosa em relação a usos linguísticos distintos dos seus.

É importante, além do desenvolvimento da percepção, reconhecer as razões dos diferentes usos, quando é utilizada a linguagem formal, a informal, a técnica ou as linguagens relacionadas aos falantes como, por exemplo, a linguagem dos adolescentes, das pessoas mais velhas.

É necessário transmitir ao aluno a noção do valor social que é atribuído a essas variações, sem, no entanto, permitir que ele desvalorize sua realidade ou a de outrem. Essa discussão é fundamental nesse contexto. (BRASIL, 2008. p. 54).

As habilidades delineadas em cada um dos tópicos apontados até aqui é o que se espera e avalia dos alunos ao final da 4ª série (atual 5º ano) do ensino fundamental. Desse modo, leitor competente em língua portuguesa é aquele que

domine habilidades que o capacitem a viver em sociedade, atuando, de maneira adequada e relevante, nas mais diversas situações sociais de comunicação.(...) Saber interagir verbalmente, isto é, precisa ser capaz de compreender e participar de um diálogo ou de uma conversa, de produzir textos escritos, dos diversos gêneros que circulam socialmente. Daí a importância de promover-se o desenvolvimento, no aluno, da capacidade de produzir e compreender textos dos mais diversos gêneros e, em diferentes situações comunicativas, tanto na modalidade escrita quanto na modalidade oral. (BRASIL, 2008, p. 19).

5.1.1.2 Análise dos resultados da Prova Brasil de Língua Portuguesa e sua contribuição para o IDEB

É notável um grande esforço oficial em divulgar dados acerca da educação brasileira. Este esforço é para cumprir um dos eixos do Programa de Metas Compromisso Todos pela Educação, do PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação). No entanto, os dados produzidos a partir desta proposta convertem-se a um mesmo indicador de qualidade, o IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

O Ideb é calculado e divulgado periodicamente pelo Inep, a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Saeb – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios.

Ele agrega ao enfoque pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala do Inep a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas. (BRASIL, [ca. 2007]) .

Com o Ideb, ampliam-se as possibilidades de mobilização da sociedade em favor da educação, uma vez que o índice é comparável nacionalmente e expressa em valores os resultados mais importantes da educação: aprendizagem e fluxo.

Esta combinação tem também o mérito de equilibrar as duas dimensões: se um sistema de ensino retiver seus alunos para obter resultados de melhor qualidade na Prova Brasil, o fator fluxo será alterado, indicando a necessidade de melhoria do sistema. Se, ao contrário, o sistema apressar a aprovação do aluno sem qualidade, o resultado da Prova Brasil indicará igualmente a necessidade de melhoria do sistema.

Neste contexto, a Prova Brasil é a primeira ação concreta para se obter tais dados. Assim, além de analisar o desempenho dos alunos na língua portuguesa em relação à sua proficiência em leitura, seu resultado contribui diretamente com os dados numéricos acerca da educação brasileira.

Contudo, a escala de classificação utilizada para reconhecer o nível de proficiência em leitura descreve numericamente e qualitativamente o nível de desempenho em Língua Portuguesa.

As médias de proficiência da escala apontam os distintos graus de desenvolvimento de habilidades, competências e aquisição de conhecimentos pelos estudantes ao longo dos anos de estudo.

Assim, ao obter o nível quantitativo do desempenho da Prova Brasil, é possível também reconhecer o nível de domínio da leitura de um determinado estado, município, rede de ensino e até mesmo, como é o caso da Prova Brasil e não do Saeb, conhecer o resultado das escolas individualmente.

5.2 O IDEB e o Resultado da avaliação de Língua Portuguesa da Prova Brasil em Londrina

Nesse sentido, cabe mencionar os resultados alcançados pelo município de Londrina para que se perceba a condição do ensino da leitura numa esfera localizada.

Conforme já foi mencionado, a aplicação da Prova Brasil não atinge os alunos da rede particular de ensino, portanto é possível averiguar apenas os números do desempenho da rede pública.

Aplicado em apenas duas edições, a Prova Brasil em Londrina apresentou o seguinte resultado: em 2005, na primeira edição, a média alcançada pelos alunos em Língua Portuguesa das escolas públicas de Londrina foi de 188,20. Esse nível de desempenho esteve acima do atingido pelo estado do Paraná e da média nacional, 182,82 e 172,31 respectivamente.

Dois anos após, com a segunda edição, Londrina manteve-se acima da média estadual e nacional, no entanto o crescimento de sua média esteve abaixo do crescimento das outras esferas.

Comparativo de Desempenho da Prova Brasil

	2005	2007	Crescimento
BRASIL	172,31	175,77	3,46
PARANÁ	182,82	187,76	4,94
LONDRINA	188,20	188,81	0,61

Fonte: http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/ideb/news08_02.htm. Acesso em: 05 out. 2009

Nota-se, contudo, a disparidade do crescimento apresentados em nível estadual e nacional, que esteve muito acima do crescimento de Londrina. Como não poderia deixar de ser, esse baixo crescimento refletiu no IDEB da cidade.

Ora, nas duas edições, Londrina apresentou seu Ideb acima do índice do Paraná e do Brasil, sendo em 2005: 3,8 – Brasil; 4,6 – Paraná e 4,7 – Londrina; em 2007, os índices apresentados foram respectivamente: 4,2; 5,0 e 5,0.

O baixo crescimento do nível de desempenho dos alunos avaliados na segunda edição da Prova Brasil em Londrina apresentou reflexos diretos no Ideb da cidade neste nível de ensino. Na prática, é certamente resultado da forma de trabalho desenvolvido nas escolas em torno do assunto avaliado – leitura.

Em contrapartida, as escolas que contribuíram para o baixo nível nas esferas estadual e nacional, repensaram sua forma de trabalho com a língua portuguesa e proporcionaram tal mudança estatística que, certamente, refletiu na qualidade da aprendizagem dos alunos envolvidos.

Mas, quanto ao domínio da leitura estabelecido pela escala de avaliação do Inep (anexo 1) e observados pela Prova Brasil, nota-se que esta havendo uma melhora gradativa dentro do mesmo nível de desempenho compreendido entre 175 – 200. De acordo com a classificação estabelecida, o leitor que encontra-se neste nível é considerado capaz de

localizar informações explícitas, a partir da reprodução das idéias de um trecho do texto; inferir o sentido de uma expressão, mesmo na ausência do discurso direto; inferir informações que tratam, por exemplo, de sentimentos, impressões e características pessoais das personagens, em textos verbais e não-verbais; interpretar histórias em quadrinhos de maior complexidade temática, reconhecendo a ordem em que os fatos são narrados; identificar a finalidade de um texto jornalístico; localizar informações explícitas, identificando as diferenças entre textos da mesma tipologia (convite); reconhecer elementos que compõem uma narrativa com temática e vocabulário

complexos (a solução do conflito e o narrador); identificar o efeito de sentido produzido pelo uso da pontuação; distinguir efeitos de humor e o significado de uma palavra pouco usual; identificar o emprego adequado de homônimas; identificar as marcas lingüísticas que diferenciam o estilo de linguagem em textos de gêneros distintos; e reconhecer as relações semânticas expressas por advérbios ou locuções adverbiais e por verbos. (BRASIL, Matriz de Língua Portuguesa).

É longo o caminho a percorrer para contemplar todos os quesitos desse nível de leitura, no entanto atingi-lo é possível. Essa afirmação está pautada na publicação Aprova Brasil: o direito de aprender do Ministério da Educação que apontou neste as escolas com melhor desempenho na avaliação de Língua Portuguesa da Prova Brasil.

As informações ali reunidas foram originadas dos questionários dos gestores, pais e alunos aplicados a estes como complemento da avaliação, assim foi possível conhecer dados que justificam o bom desempenho dos alunos na avaliação. Os elementos apontados como responsáveis para tal êxito foram os professores, alunos, práticas pedagógicas e a participação da comunidade.

A combinação ou até mesmo a ação de apenas um elemento converteu ao bom desempenho dos alunos. No que tange às ações pedagógicas, são iniciativas da escola desenvolvidas pelos professores a fim de dar suporte à aprendizagem do aluno.

Assim, são utilizados “[...] múltiplos recursos, como livros de leitura; oficina de leitura e escrita; textos poéticos; revistas; trabalho em equipes; teatro; pesquisa; grupos de estudo; estímulo ao raciocínio e à leitura [...]” (BRASIL, [ca. 2005], p. 61).

Também, a título de exemplo de iniciativas pedagógicas têm as atividades que complementam os materiais didáticos.

A forma de ensinar considera a realidade do aluno e da comunidade, seja nas atividades desenvolvidas ou no material didático utilizado. O livro didático é utilizado em todas as escolas, mas, em muitas delas, seu uso é determinado pelo projeto da própria escola – ordem dos temas, momento e tipo de utilização – e complementado com materiais criados pelos professores, muitas vezes com participação dos alunos. (BRASIL, [ca. 2006], p. 61).

Nota-se que as estratégias de trabalho das escolas que alcançaram melhor desempenho na avaliação são ações simples, no entanto revestidas de responsabilidade para com a proposta maior da educação que é contribuir a construção de conhecimentos formando cidadãos capazes de intervir positivamente na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação, especificamente as séries iniciais do ensino fundamental, têm para os próximos anos grandes desafios. Partindo dos dados da Prova Brasil, que contribuem diretamente para o IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – se nota que a escola está sendo desafiada e questionada no desempenho de seu papel.

Vista como uma instituição responsável pelo preparo de cidadãos para interagir e transformar a sociedade, a escola deverá repensar ações educativas, mantendo e aperfeiçoando aquelas que contribuam diretamente para a melhora na qualidade de aprendizagem dos alunos.

Sendo a Prova Brasil o instrumento analisado pelo presente estudo, a ação educativa aqui proposta é o desenvolvimento, em ambiente escolar, das habilidades de leitura mencionadas e avaliadas por este instrumento e apontados como necessários para o ensino da Língua Portuguesa na Lei de Diretrizes e Bases para a Educação, nos Parâmetros Curriculares Nacionais e Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa.

Os estudos demonstraram que a escola, em sua prática de leitura, necessita ter claro que o aluno no contato com o texto precisa: localizar informações explícitas e inferir as implícitas; interagir com a linguagem simbólica e identificar a finalidade do texto; posicionar-se criticamente diante de duas ou mais ideias lidas sobre o mesmo assunto; compreender a estruturação do texto bem como sua articulação de ideias; construir significados e antecipar ideias com os recursos gráficos do texto e, perceber e compreender as possibilidades da variação linguística.

No entanto percebeu-se, com os resultados da Prova Brasil, que o nível de leitura apresentado pelos alunos encontra-se numa esfera preliminar, ou seja, ainda não conseguem articular idéias profundas acerca do assunto lido, nem tampouco relacioná-lo com o contexto. Com isso, notou-se que dos descritores avaliados pela Prova Brasil, tidos como essenciais para a formação dos estudantes muitos ainda estão por ser despertados/ trabalhados em sala de aula para que os mesmos atinjam um nível satisfatório de leitura, onde os alunos consigam relacionar texto e contexto – lendo o mundo a sua volta.

Tendo em vista tais propósitos em relação à leitura escolar no âmbito oficial, cabe retomar os autores mencionados neste estudo, especialmente no capítulo A Importância do Ato de Ler cuja defesa é compreender a palavra e sua utilização no mundo, transpor o conhecimento de mundo para palavras, interagir com os mais variados gêneros textuais (da literatura clássica aos vários suportes comunicacionais) que levem o aluno a ver e compreender o mundo que o cerca.

Desse modo, percebeu-se nos dois momentos de estudos acerca da leitura, – perspectivas oficiais e apontamentos dos autores, – a aversão de ambos em relação à abordagem mecanicista da leitura, que limita seu ensino à análise gramatical e morfológica das palavras que compõem o texto numa relação descontextualizada em detrimento ao aluno.

Contudo ao levantar as expectativas oficiais acerca do ensino da leitura, que são amplamente abordados nos PCN's e nas Diretrizes Curriculares, notou-se que estas são tomadas como base de conteúdos na consolidação da Matriz de Referência para a Prova Brasil.

No entanto, apesar desta estreita relação entre os documentos o rendimento dos estudantes está aquém do estimado pela avaliação, sendo estes incapazes de ir além dos limites do texto. Diante disso é pertinente questionar: qual(ais) fator(es) provoca(m) e influencia(m) tal disparidade entre o que se espera, oficialmente, do ensino escolar da leitura e o desempenho apresentado pelos estudantes na avaliação da Prova Brasil?

Uma justificativa levantada durante o desenvolvimento da pesquisa é a abordagem errônea da leitura no contexto escolar, quando fica limitada a materiais empobrecidos, pouco diversificados e a não clareza em relação a como desenvolver as habilidades de leitura esperadas dos alunos ao final da 4ª série (5º ano) do Ensino Fundamental, além de relacionar leitura de texto para análises gramáticas e de sintaxe.

Os fatores acima demonstram a necessidade de repensar qualidade do ensino escolar da leitura, pois havendo empenho, os reflexos são percebidos em distintas escalas. No que tange ao aprendizado dos alunos, estes transpõem sua condição inicial limitada apenas a leitura de palavras para leitor de palavras e do mundo. Já em relação ao nível de proficiência em leitura cobrados nas avaliações oficiais, estes refletem automaticamente uma melhora na escala do nível de leitura

estabelecido pelo órgão avaliador (INEP) e, complementando, todo esse movimento, refletirá na qualidade do ensino brasileiro, que de posse dos resultados das avaliações oficiais, busca elevar seu indicador de qualidade da educação – IDEB, nos próximos doze anos.

Mas, mesmo diante da realidade levantada por estudo que gera certa preocupação em relação o ato de ler na escola por apresentar-se distante do o ideal, é possível afirmar que contemplar ou ao menos, aproximar-se, tais expectativas é possível.

Tal afirmativa está pautada no documento Aprova Brasil, do Ministério da Educação, no qual foram evidenciadas iniciativas pedagógicas de escolas que apresentaram bom desempenho na Prova Brasil, levantadas pela aplicação de questionários às escolas.

Destas evidencias é pertinente mencionar àquelas aplicadas pelas escolas no ensino da Língua Portuguesa. Nesse sentido foram definidas práticas pedagógicas adequadas voltadas para a realidade do alunado, no qual a comunidade escolar tenha participação ativa; referente ao material de trabalho em sala de aula, foi adotada a complementação dos materiais didáticos pelos próprios professores que, percebendo a necessidade emergentes entre os alunos, os produzem; elaboração de oficinas pedagógicas, aulas a campo entre outras iniciativas.

No entanto, analisado a realidade da cidade de Londrina o presente estudo apontou que esta reflete exatamente as dificuldades que da maioria das escolas do Brasil, estando inclusive dentro do nível de desempenho mediano, assim como o resultado nacional. Este perfil da cidade de Londrina foi obtido tendo como parâmetro apenas as escolas públicas da cidade, uma vez que, as escolas particulares não compõem o público avaliado pela Prova Brasil, não sendo possível portanto, contemplar um dos objetivos traçados no início da pesquisa que pretendia verificar o desempenho da rede particular de Londrina.

Em suma, mesmo diante das inúmeras exigências acerca do ensino da leitura e sua realidade muito distante do esperado, é possível concluir que a concretização/efetivação de uma escola formadora de leitores, será possível por meio de iniciativas peculiares a cada realidade escolar, envolvendo conscientemente toda a comunidade envolvida com a aprendizagem dos alunos. Essa ação educativa

permeará a vida de cada estudante envolvido que além de leitores de palavras, serão leitores de palavras e de mundo, refletindo assim positivamente nas demais dimensões da sociedade.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Carlos Henrique; LUZIO, Nildo. **Avaliação da educação básica: em busca da qualidade e equidade no Brasil**. INEP: Brasília, 2002. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br>. Acesso em: 20 de nov. 2008.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgado em 05 de outubro de 1988. Disponível em: < http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.htm>. Acesso em: 15 de abril de 2008.

BRASIL. Instituto Nacional De Estudos e Pesquisas Educacionais. **PISA 2000: Relatório Nacional**. Brasília: 2001. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/internacional/pisa/>> . Acesso em: 13 de junho de 2009.

BRASIL. Instituto Nacional De Estudos e Pesquisas Educacionais. **Relatório Saeb 2001: Língua Portuguesa**. Brasília, DF, 2002. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br>>. Acesso em: 20 de nov. 2008.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: <<http://www.caminhosdalingua.com/PCN.html>>. Acesso em 15 de abril de 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Aprova Brasil: o direito de aprender**. [Brasília]: MEC, ca. 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Procons/aprobr.pdf>>. Acesso em: 31 ago 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **ESCALA do nível de desempenho em leitura**. ca.2004. Disponível em: <http://provabrazil.inep.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=12&Itemid=7> Acesso em 01 out 2009

BRASIL. Ministério da Educação. **IDEB: Índices de Desenvolvimento da Educação Básica**. [ca. 2007]. Disponível em: <http://portalideb.inep.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=10&Itemid=13>. Acesso em: 02 de outubro 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Matriz de Língua Portuguesa de 4ª série Comentários sobre os Tópicos e Descritores**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/download/saeb/matrizes/portugues>>. Acesso em: 01 out 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores**. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br>. Acesso em: 15 maio 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: Mec, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 931, de 21 de março de 2005. Portaria ministerial que institui o Sistema de Avaliação da Educação Básica, composto pela Prova Brasil (Anresc) e pelo Saeb (Aneb). **Diário Oficial da União**, nº 55, terça-feira, 22 de março de 2005, p.117.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997. Disponível em: <<http://www.caminhosda lingua.com/PCN.html>>. Acesso em 19 de abril de 2008.

COSCARELLI, Carla; BONAMINO, Alicia; FRANCO, Creso. **Avaliação e letramento: concepções de aluno subagentes ao SEAB e PISA**. In: Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 81, p. 91-113, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13933.pdf>>. Acesso em: 20 de jul 2009

ECCO, Idanir. **O conhecimento na pedagogia freireana como suporte teórico para a educação escolar formal**. Disponível em: <http://www.pesquisa.uncnet.br/pdf/educacao/conhecimento_pedagogia_freireana_suporte_teorico_educacao_escolar_formal.pdf>. Acesso em: 27 ago 2009.

FERNANDES, Célia Regina Delácio. **Leitura, literatura infanto-juvenil e educação**. Londrina: Eduel, 2007.

FRANCO, Creso. BONANIMO, Alicia; FERNANDES, Cristiano. **Os Professores de Língua Portuguesa, a Leitura e a Diversidade Textual**. In: O SAEB 2001: primeiras investigações. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep); Diretoria de Avaliação da Educação Básica (Daeb), 2002. Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acesso em: 07 de junho de 2009.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1982. (Coleção Polêmicas de nosso tempo).

LAURIA, Maria Paula Parisi. Língua Portuguesa. In. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Disponível em: <<http://www.caminhosdalingua.com/PCN.html>>. Acesso em 19 de abril de 2008.

MARIA, Luzia da. **Leitura: essa libertária forma de colheita**. In: KARWOSKI, Acir Mario; GAYDECZKA, Beatriz (org.). *Leitura, leitores e bibliotecas no interior do Brasil*. 1 ed. União da Vitória: Kaigangue, 2007, p. 9 – 32.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura?** São Paulo: Brasiliense, 1983.

NUNES, Benedito. **Ética e leitura**. In: **Crivo de Papel**. São Paulo: Ática, 1998.

PACHECO, Eliezer; ARAÚJO, Carlos Henrique. **Pesquisa Nacional Qualidade da Educação: a escola pública na opinião dos pais**. [ca. 2005]. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/saeb/default.asp>>. Acesso em: 28 ago 2009.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Departamento de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Língua Portuguesa**, 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/arquivos/File/diretrizes_2009/2_edicao/portugues.pdf>. Acesso em: 15 ago 2008.

QUALIDADE na Educação: uma nova leitura no desempenho dos estudantes da 4ª série do Ensino Fundamental. Ministério da Educação; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”, 2003. Disponível em: www.inep.gov.br. Acesso em: 06 de junho de 2009.

REZENDE, Lucinea Aparecida de. **Ler ou pensar – uma escolha a ser feita na Graduação: estudo de caso**. [Tese de doutoramento], 2002.

_____. **Leitura e visão de mundo: peças de um quebra-cabeça**. Londrina: Eduel, 2007.

_____. **Ler para ser: o aconchegar-se ao texto**. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE DISCURSOS E PRÁTICAS. Porto (Portugal): Universidade Fernando Pessoa, 2006. Disponível em: <<http://ufp.pt/events.php?intId=10071>>. Acesso em: 07 de abril 2009.

SILVA, Ezequiel Theodoro. **O Ato de Ler: Fundamentos Psicológicos para uma nova Pedagogia da Leitura**. 9ª. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Elementos de pedagogia da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. **Leitura e Realidade Brasileira**. 5. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1997.

SMITH, Frank. **Compreensão da leitura: uma análise psicolingüística da leitura e do aprender a ler**. Porto Alegre: Art Med, 2003. 4. ed.

STOCO, Sérgio. **Saeb: uma análise da política**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas: Campinas, 2006.

ANEXO

ANEXO A

Escala descritiva dos níveis de leitura avaliados pela Prova Brasil

TABELA 1. Escala descritiva dos níveis de leitura avaliados pela Prova Brasil

Nível	Descrição dos Níveis da Escala
<ul style="list-style-type: none"> • 125 	<ul style="list-style-type: none"> • A partir de textos curtos, como contos infantis, histórias em quadrinhos e convites, os alunos da 4^a e da 8^a séries: • localizam informações explícitas que completam literalmente o enunciado da questão; • inferem informações implícitas; • reconhecem elementos como o personagem principal; • interpretam o texto com auxílio de elementos não-verbais; • identificam a finalidade do texto; • estabelecem relação de causa e consequência, em textos verbais e não-verbais; e • conhecem expressões próprias da linguagem coloquial.
<ul style="list-style-type: none"> • 150 	<ul style="list-style-type: none"> • Além das habilidades anteriormente citadas, neste nível, os alunos da 4^a e da 8^a séries: • localizam informações explícitas em textos narrativos mais longos, em textos poéticos, informativos e em anúncio de classificados; • localizam informações explícitas em situações mais complexas, por exemplo, requerendo a seleção e a comparação de dados do texto; • inferem o sentido de palavra em texto poético (cantiga popular); • inferem informações, identificando o comportamento e os traços de personalidade de uma determinada personagem a partir de texto do gênero conto de média extensão, de texto não-verbal ou expositivo curto; • identificam o tema de um texto expositivo longo e de um texto informativo simples; • identificam o conflito gerador de um conto de média extensão; • identificam marcas lingüísticas que evidenciam os elementos que compõem uma narrativa (conto de longa extensão); e • interpretam textos com material gráfico diverso e com auxílio de elementos não-verbais em histórias em quadrinhos, tirinhas e poemas, identificando características e ações dos personagens.
175	<ul style="list-style-type: none"> • Este nível é constituído por narrativas mais complexas e incorporam novas tipologias textuais (ex.: matérias de jornal, textos enciclopédicos, poemas longos e prosa poética). Nele, os alunos da 4^a e da 8^a séries: • localizam informações explícitas, a partir da reprodução das idéias de um trecho do texto; • inferem o sentido de uma expressão, mesmo na ausência do discurso direto; • inferem informações que tratam, por exemplo, de sentimentos, impressões e características pessoais das personagens, em textos verbais e não-verbais; • interpretam histórias em quadrinhos de maior complexidade

	<p>temática, reconhecendo a ordem em que os fatos são narrados;</p> <ul style="list-style-type: none"> • identificam a finalidade de um texto jornalístico; • localizam informações explícitas, identificando as diferenças entre textos da mesma tipologia (convite); • reconhecem elementos que compõem uma narrativa com temática e vocabulário complexos (a solução do conflito e o narrador); • identificam o efeito de sentido produzido pelo uso da pontuação; • distinguem efeitos de humor e o significado de uma palavra pouco usual; • identificam o emprego adequado de homonímias; • identificam as marcas lingüísticas que diferenciam o estilo de linguagem em textos de gêneros distintos; e • reconhecem as relações semânticas expressas por advérbios ou locuções adverbiais e por verbos.
200	<ul style="list-style-type: none"> • A partir de anedotas, fábulas e textos com linguagem gráfica pouco usual, narrativos complexos, poéticos, informativos longos ou com informação científica, os alunos da 4ª e da 8ª séries: • selecionam entre informações explícitas e implícitas as correspondentes a um personagem; • inferem o sentido de uma expressão metafórica e o efeito de sentido de uma onomatopéia; • inferem a intenção implícita na fala de personagens, identificando o desfecho do conflito, a organização temporal da narrativa e o tema de um poema; • distinguem o fato da opinião relativa a ele e identificam a finalidade de um texto informativo longo; • estabelecem relações entre partes de um texto pela identificação de substituições pronominais ou lexicais; • reconhecem diferenças no tratamento dado ao mesmo tema em textos distintos; • estabelecem relação de causa e conseqüência explícita entre partes e elementos em textos verbais e não-verbais de diferentes gêneros; • identificam os efeitos de sentido e humor decorrentes do uso dos sentidos literal e conotativo das palavras e de notações gráficas; e • identificam a finalidade de um texto informativo longo e de estrutura complexa, característico de publicações didáticas.

225	<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos da 4^a e da 8^a séries: • distinguem o sentido metafórico do literal de uma expressão; • localizam a informação principal; • localizam informação em texto instrucional de vocabulário complexo; • identificam a finalidade de um texto instrucional, com linguagem pouco usual e com a presença de imagens associadas à escrita; • inferem o sentido de uma expressão em textos longos com estruturas temática e lexical complexas (carta e história em quadrinhos); • estabelecem relação entre as partes de um texto, pelo uso do "porque" como conjunção causal; e • identificam a relação lógico-discursiva marcada por locução adverbial ou conjunção comparativa. • Os alunos da 8^a série, neste nível, são capazes ainda de: • localizar informações em textos narrativos com traços descritivos que expressam sentimentos subjetivos e opinião; • identificar o tema de textos narrativos, argumentativos e poéticos de conteúdo complexo; e identificar a tese e os argumentos que a defendem em textos argumentativos.
250	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizando como base a variedade textual já descrita, neste nível, os alunos da 4^a e da 8^a séries: • localizam informações em paráfrases, a partir de texto expositivo extenso e com elevada complexidade vocabular; • identificam a intenção do autor em uma história em quadrinhos; • depreendem relações de causa e consequência implícitas no texto; • identificam a finalidade de uma fábula, demonstrando apurada capacidade de síntese; • identificam a finalidade de textos humorísticos (anedotas), distinguindo efeitos de humor mais sutis; • estabelecem relação de sinonímia entre uma expressão vocabular e uma palavra; e • identificam relação lógico-discursiva marcada por locução adverbial de lugar, conjunção temporal ou advérbio de negação, em contos. • Os alunos da 8^a série conseguem ainda: • inferir informação a partir de um julgamento em textos narrativos longos; • identificar as diferentes intenções em textos de uma mesma tipologia e que tratam do mesmo tema; • identificar a tese de textos argumentativos, com linguagem informal e inserção de trechos narrativos;

	<ul style="list-style-type: none"> • identificar a relação entre um pronome oblíquo ou demonstrativo e uma idéia; e • reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de recursos morfossintáticos.
275	<ul style="list-style-type: none"> • Na 4^a e na 8^a séries, os alunos: • identificam relação lógico-discursiva marcada por locução adverbial de lugar, advérbio de tempo ou termos comparativos em textos narrativos longos, com temática e vocabulário complexos; • diferenciam a parte principal das secundárias em texto informativo que recorre à exemplificação; e • Os alunos da 8^a série são capazes de: • inferir informações implícitas em textos poéticos subjetivos, textos argumentativos com intenção irônica, fragmento de narrativa literária clássica, versão modernizada de fábula e histórias em quadrinhos; • interpretar textos com linguagem verbal e não-verbal, inferindo informações marcadas por metáforas; • reconhecer diferentes opiniões sobre um fato, em um mesmo texto; • identificar a tese com base na compreensão global de artigo jornalístico cujo título, em forma de pergunta, aponta para a tese; • identificar opiniões expressas por adjetivos em textos informativos e opinião de personagem em crônica narrativa de memórias; • identificar diferentes estratégias que contribuem para a continuidade do texto (ex.: anáforas ou pronomes relativos, demonstrativos ou oblíquos distanciados de seus referentes); • reconhecer a paráfrase de uma relação lógico-discursiva; • reconhecer o efeito de sentido da utilização de um campo semântico composto por adjetivos em gradação, com função argumentativa; e • reconhecer o efeito de sentido do uso de recursos ortográficos (ex.: sufixo diminutivo).
300	<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos da 4^a e da 8^a séries: • identificam marcas lingüísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor do texto, caracterizadas por expressões idiomáticas. • Os alunos da 8^a série: • reconhecem o efeito de sentido causado pelo uso de recursos gráficos em textos poéticos de organização sintática complexa; • identificam efeitos de sentido decorrentes do uso de aspas; • identificam, em textos com narrativa fantástica, o ponto de vista do autor; • reconhecem as intenções do uso de gírias e expressões coloquiais; • reconhecem relações entre partes de um texto pela substituição

	<p>de termos e expressões por palavras pouco comuns;</p> <ul style="list-style-type: none"> • identificam a tese de textos informativos e argumentativos que defendem o senso comum com função metalingüística; • identificam, em reportagem, argumento que justifica a tese contrária ao senso comum; • reconhecem relações de causa e conseqüência em textos com termos e padrões sintáticos pouco usuais; • identificam efeito de humor provocado por ambigüidade de sentido de palavra ou expressão em textos com linguagem verbal e não-verbal e em narrativas humorísticas; e • identificam os recursos morfossintáticos que agregam musicalidade a um texto poético.
325	<ul style="list-style-type: none"> • Além de todas as habilidades descritas nos níveis anteriores, os alunos da 8ª série, neste nível: • identificam informações explícitas em texto dissertativo argumentativo, com alta complexidade lingüística; • inferem o sentido de uma palavra ou expressão em texto jornalístico de divulgação científica, em texto literário e em texto publicitário; • inferem o sentido de uma expressão em texto informativo com estrutura sintática no subjuntivo e vocábulo não-usual; • identificam a opinião de um entre vários personagens, expressa por meio de adjetivos, em textos narrativos; • identificam opiniões em textos que misturam descrições, análises e opiniões; • interpretam tabela a partir da comparação entre informações; • reconhecem, por inferência, a relação de causa e conseqüência entre as partes de um texto; • reconhecem a relação lógico-discursiva estabelecida por conjunções e preposições argumentativas; • identificam a tese de textos argumentativos com temática muito próxima da realidade dos alunos, o que exige um distanciamento entre a posição do autor e a do leitor; • identificam marcas de coloquialidade em textos literários que usam a variação lingüística como recurso estilístico; e • reconhecem o efeito de sentido decorrente do uso de gíria, de linguagem figurada e outras expressões em textos argumentativos e de linguagem culta.
350	

Fonte: http://provabrazil.inep.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=12&Itemid=7.

Acesso 08 out. de 2009.