

CAPACIDADE LEITORA: UMA ANÁLISE A PARTIR DOS DESCRITORES DA PROVA BRASIL

Douglas Corrêa da Rosa¹(G-UNIOESTE/ CAPES)
Fernanda Vaz Cordeiro Soares Teixeira²(G-UNIOESTE/ CAPES)
Terezinha da Conceição Costa-Hübes³(UNIOESTE/CAPES)

RESUMO: *Este trabalho é parte integrante do Projeto: “Formação continuada para professores da educação básica nos anos iniciais: ações voltadas para a alfabetização em municípios com baixo IDEB da região oeste do Paraná”, ligado ao Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Letras da Unioeste de Cascavel, e conta com o apoio da CAPES/INEP. Neste caso, o objetivo é analisar o resultado parcial do simulado da Prova Brasil, aplicado aos alunos do 5º ano da Educação Básica, de um município situado na região Oeste do Paraná, verificando aspectos dominados e não-dominados na leitura. Para o desenvolvimento da pesquisa, foi realizado, primeiramente, um estudo teórico, tomando-se por base textos sobre alfabetização/letramento, lidos e debatidos, visando a um aprimoramento do conhecimento. Na sequência, os descritores da Prova Brasil foram analisados, verificando-se, então, o que é cobrado dos professores da Rede Municipal de Ensino para a avaliação do IDEB.*

PALAVRAS-CHAVE: *Leitura; Prova Brasil.*

COSIDERAÇÕES INICIAIS

Considerando-se o compromisso da universidade com a comunidade, sobretudo, na área educacional, o Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Letras – Nível de Mestrado – com área de concentração em Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, campus de Cascavel/PR, formulou uma proposta de Núcleo de Pesquisa, cujo projeto intitula-se: “*Formação continuada para professores da educação básica nos anos iniciais: ações voltadas para a alfabetização em municípios com baixo IDEB da região Oeste do Paraná*”. Tal projeto, que conta com apoio da CAPES/INEP, tem como objetivo atender, especialmente, a sete municípios da região Oeste do Paraná, cujos índices do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) se mostraram abaixo de 5,0.

O núcleo de pesquisa, acima referido, coordenado pela Professora Doutora Terezinha da Conceição Costa-Hübes, composto por bolsistas, alunos da Pós-graduação, da graduação, bem como por professores da Educação Básica, propõe, inicialmente, investigar dificuldades de aprendizagem, apresentadas pelos alunos dos municípios participantes da pesquisa. Em seguida, formular-se-ão propostas de formações continuadas aos professores – sobretudo no que tange às questões relacionadas ao processo de alfabetização/letramento.

Neste estudo, em específico, tomaremos como ponto de partida as dificuldades apontadas pelos instrumentos avaliativos, elaborados por integrantes do projeto, visando, sobretudo, a sanar as dificuldades apresentadas pelos alunos principalmente em leitura,

¹ Graduanda do 3º ano do curso de Letras Português/Espanhol, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, campus de Cascavel, e bolsista da CAPES.

² Graduando do 4º ano do curso de Letras Português/Italiano, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, campus de Cascavel, e bolsista da CAPES.

³ Professora adjunta do curso de Letras Português/Inglês/Espanhol/Italiano, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, campus de Cascavel e coordenadora do projeto de pesquisa “Formação continuada para professores da educação básica nos anos iniciais: ações voltadas para a alfabetização em municípios com baixo IDEB da região Oeste do Paraná”.

garantindo, ainda, aos professores/participantes, maior domínio científico dos conteúdos direcionados à Educação Básica – anos iniciais.

Assim, este artigo integra o projeto de pesquisa acima referenciado e tem como objetivo analisar o resultado parcial de um instrumento avaliativo (simulado da Prova Brasil), aplicado aos alunos do 5º ano da Educação Básica, de um dos municípios participantes do projeto, verificando os aspectos dominados e não-dominados na leitura, tendo como parâmetro os descritores da Prova Brasil. Nesse sentido, apresentaremos, de um modo geral, os resultados do simulado.

LEITURA: ALGUMAS REFLEXÕES

A visão a respeito da linguagem passou por inúmeras transformações, as quais foram estabelecidas de acordo com momento social e histórico de cada época. Inicialmente, a linguagem era vista como *expressão do pensamento*. De acordo com Perfeito (2007), essa primeira concepção, sustentada desde os gregos, apregoava que e “a expressão é produzida no interior da mente dos indivíduos. E da capacidade de o homem organizar a lógica do pensamento dependerá a exteriorização do mesmo (do pensamento), por meio de linguagem articulada e organizada” (PERFEITO, 2007, p. 825). Nesse sentido, em tal concepção via-se a linguagem como a tradução do pensamento.

Sobre isso, Koch e Elias afirmam que “à concepção de língua como representação do pensamento corresponde à de *sujeito psicológico, individual, dono de sua vontade e de suas ações*. Trata-se de um sujeito visto como um *ego* que constrói uma representação mental e deseja que esta seja ‘captada’ pelo interlocutor da maneira como foi mentalizada.” (KOCH & ELIAS, 2010, p. 9, grifos do autor). Por sua vez, o texto era visto como “um produto – lógico – do pensamento (representação mental) do produtor,” (KOCH & ELIAS, 2010, p. 9-10). A leitura era vista, então, nessa concepção de linguagem, como “uma atividade de captação de ideias do autor, sem se levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor [...]. O foco de atenção é, pois, o autor e suas intenções, e o sentido permanece centrado nele autor, bastando tão-somente ao leitor captar essas intenções” (KOCH & ELIAS, 2010, p. 10).

Como vimos, entendia-se, nessa concepção, que a linguagem era um espelho da mente, cabendo, então, ao leitor decifrá-la, identificando, assim, as intenções do produtor. Portanto, a atividade de leitura, nessa concepção, focalizava apenas o autor.

Em outro momento, a linguagem passou a ser vista como estrutura, ou, ainda, como instrumento de comunicação.

À concepção de língua com estrutura corresponde a de *sujeito determinado, ‘assujeitado’ pelo sistema, caracterizado por uma espécie de ‘não consciência’*. O princípio explicativo de todo e qualquer fenômeno e de todo e qualquer comportamento individual repousa sobre a consideração do sistema, quer linguístico, quer social (KOCH & ELIAS, 2010, p. 10, grifos das autoras).

Com base em tal concepção, o texto é visto como “simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando a este, para tanto, o conhecimento do código utilizado” (KOCH & ELIAS, 2010, p. 10). Perfeito afirma que “Na linguagem como instrumento de comunicação, a língua é vista, historicamente, como um código, capaz de transmitir uma mensagem de um emissor a um receptor, isolada de sua utilização” (PERFEITO, 2007, p. 826).

Observa-se que, nesse momento, a linguagem é tida apenas como estrutura, o que, em tese, passa a ser o mais importante. Tal concepção é baseada, principalmente, nas pesquisas de Ferdinand Saussure, cujo foco de estudos era a estrutura da língua, sem considerar o contexto e os interlocutores. Nessa concepção, a leitura é focada apenas no texto (KOCH & ELIAS, 2010), ou seja, tudo o que o leitor necessita para compreensão encontra-se na superfície textual. Nas atividades de leitura, perguntas como “quantos parágrafos têm o texto?”; “quais os personagens da história?”, compõem a maior parte dos exercícios referentes a essa concepção de leitura.

Contrapondo a essa maneira de compreender a linguagem e conceber a leitura, a linguagem foi considerada como meio de interação social. Isso se deu devido a novos estudos, os quais impulsionaram uma nova concepção denominada, conforme Travaglia (1996), como meio de interação, a qual recebeu contribuições de diversas áreas do conhecimento, entre elas: a Linguística Textual, a Sociolinguística, a Semântica Argumentativa e, sobretudo, a Enunciação Dialógica de Bakhtin.

Para Perfeito, conceber a linguagem como forma de interação significa “entendê-la como um trabalho coletivo, levando em conta sua natureza sócio-histórica” (PERFEITO, 2007, p. 827). Ter essa compreensão compreende tratar a língua como forma de interação, sendo constituída, portanto, nas relações sociais por meio da qual se estabelecem.

Segundo Koch e Elias,

na concepção interacional (dialógica) da língua, os sujeitos são vistos como atores/ construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto, considerando o próprio lugar de interação e da constituição dos interlocutores. Desse modo, há lugar, no texto, para toda uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação. (KOCH & ELIAS, 2010, p. 10-11, grifos das autoras.)

Nessa concepção, a linguagem só se realiza na interação com o outro. Sem interação, obviamente, não há linguagem. A leitura, portanto, é vista como

uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo. (KOCH & ELIAS, 2010, p. 11, grifos das autoras.)

Assim, a concepção de linguagem que hoje orienta a metodologia de trabalho com a língua passou a ser a do interacionismo, ou do sociointeracionismo e o foco da leitura está na a interação entre autor-texto-leitor (KOCH & ELIAS, 2010). A adoção de tal perspectiva traz consequências não apenas na forma como se percebe o texto, mas, sobretudo, como o processo de formação leitora passa a ser entendido. Essa concepção reconhece a natureza social da linguagem, a qual é produto de uma necessidade histórica do homem de organizar-se socialmente e de interagir com os outros indivíduos. (DCE, 1998).

Como expomos de maneira muito sucinta, ao longo dos estudos da linguagem, esta foi concebida de formas diversas, desde o entendimento de que a linguagem servia para expressar o pensamento, ou que era meio de comunicação, ou ainda, como atualmente é definida, como meio de interação social (BAUMGÄRTNER, 2009). Concomitantemente, a concepção de leitura também foi vista de modo diferente em cada uma das concepções de linguagem. Cada concepção teve e tem sua importância no campo educacional, não sendo possível, portanto, desconsiderar e condenar os seus feitos.

Portanto, ler não se restringe ao processo de decodificação, mas sim a um processo interativo entre “autor-texto-leitor” (KOCH & ELIAS, 2010, p. 12), em que o leitor participa ativamente, fazendo suposições, inferências, relacionando o que lê com o seu conhecimento de mundo, relacionando, ainda, com outros textos, dialogando com o autor e construindo novos conhecimentos e, a partir de tal processo tem condições de se posicionar criticamente diante de um texto, tendo condições, ainda, de defender e expor argumentos a favor de seu posicionamento.

A PROVA BRASIL

Diante das diferentes formas de se conceber a linguagem e, por sua vez, a leitura, buscase verificar o nível de aprendizagem dos alunos por meio de instrumentos diagnósticos, como as avaliações de leitura aplicadas, nacionalmente, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (doravante INEP)⁴

⁴ Informações retiradas do site: <http://www.inep.gov.br>, acesso em 15 de jun. de 2011.

Um dos instrumentos que auxiliam para verificação do desempenho das habilidades de leitura é a Prova Brasil. Segundo Fusa e Menegassi, a Prova Brasil

foi idealizada para produzir informações sobre o ensino oferecido por município e escola, individualmente, com o objetivo de auxiliar os governantes nas decisões e no direcionamento de recursos técnicos e financeiros, assim como a comunidade escolar no estabelecimento de metas e implantação de ações pedagógicas e administrativas, visando à melhoria da qualidade do ensino. Ela avalia os estudantes de ensino fundamental, de 4.ª e 8.ª séries, de escolas públicas localizadas em áreas urbanas e fornece as médias de desempenho para o Brasil, regiões e unidades da Federação, para cada um dos municípios e escolas participantes (FUSA & MENEGASSI, 2009).

Como vimos, a Prova Brasil é um exame complementar que compõe o Sistema de Avaliação da Educação Básica. Por meio dos resultados de tal avaliação, pode-se ter um panorama do nível dos alunos em Língua Portuguesa, focando especialmente a leitura, e Matemática, focando a resolução de problemas. Esse exame nacional ajuda a formar o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), o qual é um indicador do desempenho obtido pelos estudantes ao final das etapas de ensino.

A Prova Brasil é elaborada a partir de Matrizes de Referência, as quais orientam a elaboração das avaliações. A construção das Matrizes de Referência teve como base a consulta aos Parâmetros Curriculares Nacionais e as propostas curriculares dos estados brasileiros e de alguns municípios. Para estabelecimento das matrizes também foram consultados professores das redes municipal, estadual e privada na 4ª e 8ª série do Ensino Fundamental e na 3ª série do Ensino Médio, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Foi realizado, ainda, exame de livros didáticos mais utilizados nas mesmas redes e séries. Em seguida, foram incorporadas análises de professores e especialistas nas áreas do conhecimento avaliadas⁵.

Para a 4ª série do Ensino Fundamental, as habilidades de leitura são reunidas em seis grandes tópicos: Procedimentos de Leitura; Implicações do suporte, do gênero ou do enunciador na compreensão do texto; Relação entre textos; Coerência e coesão no processamento do texto; Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido (humor, ironia); Variação linguística. Dentro desses tópicos, temos 15 descritores distribuídos por área, que definem as capacidades linguísticas que os alunos devem ter desenvolvido até sua determinada série/ano. Nossa análise objetiva mostrar, de modo geral, os resultados dos alunos com relação aos 6 tópicos e seus 15 descritores.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

O nosso projeto, num primeiro momento, concentrou-se em um aprofundamento teórico sobre alfabetização e letramento. Em seguida, os estudos se voltaram à compreensão da estrutura da Prova Brasil, bem como aos aspectos avaliados em tal instrumento. A partir de tais estudos, os integrantes do núcleo de pesquisa formularam um instrumento diagnóstico, aos moldes da Prova Brasil, todavia, com modificações que se julgaram pertinentes. Por exemplo: a prova foi organizada com 16 questões, cada qual focalizando um descritor, sendo atribuídas duas questões para o descritor 9, abrangendo o reconhecimento do gênero em uma e a identificação e finalidade desse gênero em outra. Além disso, vale lembrar que a Prova Brasil é organizada de forma que o aluno responda uma questão por texto, o que foi adaptado em nosso simulado. Elaboramos de duas a quatro questões por texto, para que a prova não ficasse tão extensa, de maneira que os alunos pudessem responder com maior tranquilidade, além de possibilitar uma reflexão mais ampla em relação a cada texto.

Após a formulação das provas, os integrantes do projeto aplicaram-nas aos alunos dos municípios envolvidos no projeto, os quais correspondiam às turmas de 3º, 4º, 5º anos e 4ª séries. Contudo, na Prova Brasil, somente alunos das 4ª séries e 5º anos da Educação Básica são avaliados. Mas estendemos esse diagnóstico no sentido de preparar, por exemplo, os alunos do 3º

⁵ Informações retiradas do site: <http://www.provabrazil.inep.gov.br>, acesso em 15 de jun. de 2011.

ano para a próxima avaliação da Prova Brasil que será em 2013. Feita a aplicação das provas, o grupo concentrou-se na correção e tabulação dos dados.

Apresentaremos, a seguir, uma tabela contendo os tópicos avaliados na Prova Brasil, os descritores e os resultados dos alunos de duas turmas de 5º ano (totalizando 45 alunos), de um município da região Oeste do Paraná, o qual faz parte da nossa pesquisa.

<i>Tópico I – Procedimentos de leitura:</i>	<i>Acertos</i>	<i>Erros</i>
<i>D1- Localizar informações explícitas em um texto;</i>	77,77%	22,23%
<i>D3 - Inferir o sentido de uma palavra ou expressão;</i>	91,11%	8,89%
<i>D4 - Inferir uma informação implícita em um texto;</i>	31,11%	68,89%
<i>D6 - Identificar o tema de um texto;</i>	88,88%	11,12%
<i>D11 - Distinguir um fato da opinião relativa a esse fator;</i>	77,77%	22,23%
<i>Tópico II - Implicações do Suporte, do Gênero e/ou Enunciador na Compreensão do Texto:</i>		
<i>D5 - Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso;</i>	64,44%	35,56%
<i>D9 - Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros;</i>	71,12%	28,88%
<i>D9 - Reconhecer o gênero;</i>	91,11%	8,89%
<i>Tópico III - Relação entre Textos:</i>		
<i>D15 - Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido;</i>	53,33%	46,67%
<i>Tópico IV - Coerência e Coesão no Processamento do Texto:</i>		
<i>D2 - Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto;</i>	73,33%	26,67%
<i>D7 - Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa;</i>	82,22%	17,78%
<i>D8 - Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto;</i>	82,22%	17,78%
<i>D12 - Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.;</i>	44,44%	55,56%
<i>Tópico V - Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido:</i>		
<i>D13 - Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados;</i>	57,77%	42,23%
<i>D14 - Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações;</i>	42,22%	57,78%
<i>Tópico VI - Variação Linguística:</i>		
<i>D10 - Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto;</i>	82,22%	17,78%

Como podemos perceber, com base no quadro acima, os alunos, de maneira geral, tiveram um bom desempenho com relação aos descritores. O Tópico I (Procedimentos de Leitura) é composto por um conjunto de descritores que indicam as habilidades linguísticas necessárias à leitura de textos de gêneros variados. O leitor deve saber localizar informações

explícitas e fazer inferências sobre informações que extrapolam o texto. Deve identificar a ideia central de um texto, o sentido global. Também, o leitor tem de saber ler as entrelinhas e fazer a distinção entre opinião e fato. Deve, ainda, saber o sentido de uma palavra ou expressão, pela inferência contextual. Nota-se, com base nos resultados, que a maior dificuldade dos alunos com relação ao tópico foi do descritor 4 (*D4 - Inferir uma informação implícita em um texto*). Para Marcuschi, “[...] as inferências na compreensão de texto são processos cognitivos nos quais os falantes ou ouvintes, partindo da informação textual e considerando o respectivo contexto, constroem uma nova representação semântica” (MARCUSCHI, 2008, p. 249).

Como vimos, essa habilidade exige do aluno buscar informações que vão além do que está explícito, nas linhas, mas que, à medida que ele vai construindo sentido ao que está enunciado no texto, vai deduzindo o que lhe foi solicitado, por meio das pistas deixadas pelo autor, ou seja, o leitor deve extrapolar o texto para, então, conseguir inferir. Na avaliação desse descritor, percebemos a dificuldade dos alunos, isto é, 68,89% deles não conseguiram inferir uma informação que não estava na superfície textual. Considerando que a habilidade de inferir está relacionada às práticas de leitura dos alunos em diferentes contextos sociais, a escola e os professores podem colaborar para que os alunos possam desenvolver tal habilidade, promovendo atividades que englobem gêneros textuais diversificados.

O segundo tópico (*Tópico II - Implicações do Suporte, do Gênero e/ou Enunciador na Compreensão do Texto*) é composto por dois descritores que objetivam desenvolver a interpretação de textos não-verbais e o reconhecimento da finalidade dos diferentes gêneros textuais. Nos textos não-verbais, é importante que o aluno seja capaz de reconhecer que a utilização das ilustrações ou elementos gráficos podem auxiliá-lo no entendimento do conteúdo do texto. No reconhecimento da finalidade dos diversos gêneros textuais, as atividades devem promover reflexões que levem o aluno a perceber que determinado texto é escrito com vistas a um determinado público, com determinados objetivos. Com relação a este tópico, os alunos tiveram um bom desempenho, com acertos superiores a 60%.

O terceiro tópico (*Tópico III - Relação entre Textos*) compõe-se de um descritor; porém com maior complexidade. Requer que o leitor seja capaz de refletir criticamente em relação às diferentes ideias relativas ao mesmo tema encontradas em diferentes textos. Com relação a tal tópico, os alunos tiveram um desempenho razoável, isto é, 53,33% dos alunos acertaram a questão. Todavia, o número de alunos que não acertaram a questão também foi significativo. Naturalmente que a comparação de textos exige dos alunos conhecimento de mundo, ou seja, se eles não tiverem intimidade com o gênero textual em questão e com sua função social, assim como em relação ao tema tratado nos textos, possivelmente, poderão ter dificuldades em fazer a comparação. O importante é que os alunos percebam que existem vários gêneros de textos, os quais, embora falem de um mesmo tema, podem apresentar sentidos diferenciados, dependendo dos intentos dos autores.

O quarto tópico (*Tópico IV - Coerência e Coesão no Processamento do Texto*) é composto por quatro descritores, os quais tratam dos elementos que constroem a articulação entre as partes de um texto. Espera-se, então, que o leitor consiga relacionar partes do texto com o seu todo e compreenda como são feitas as ligações das ideias, compreendendo o texto como um conjunto harmonioso em que há relações entre suas partes e não frases isoladas. Trata-se, portanto, de um tópico que explora as habilidades linguístico-discursivas dos alunos. O desempenho dos alunos com relação a tal tópico também foi positivo, ressaltando, porém, que a grande dificuldade deles foi com o descritor 12 (*D12 - Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.*), ou seja, 55,56% dos alunos não conseguiram responder à questão satisfatoriamente, a qual explorava a relação de sentido estabelecida por uma conjunção. Percebemos, então, que a maior parte dos alunos teve dificuldades em estabelecer relações de sentido que se estabelecem entre os enunciados que compõem o texto.

O quinto tópico (*Tópico V - Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido*) compõe-se de dois descritores que têm por trabalhar com os efeitos da pontuação, notações (tamanho da letra, forma, entre outras) e expressões subjacentes ao texto. Obviamente, não devem ser trabalhados os sinais de pontuações como funções gramaticais, mas sim com o efeito decorrente do seu uso. Por isso, o leitor precisa compreender a intenção do autor quando utiliza

determinado sinal ou determinada forma grafar as letras. A dificuldade, nesse tópico, foi com relação ao descritor 14 (*D14 - Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações*), isto é, 57,78% dos alunos não conseguiram compreender o efeito de sentido de um sinal de pontuação utilizado no texto. Uma sugestão para desenvolver tal habilidade é orientar os alunos, ao longo do processo de leitura, a perceber e analisar a função desses sinais como elementos significativos para a construção de sentidos e não apenas para sua função gramatical.

Por fim, o sexto tópico (*Tópico VI - Variação Linguística*) é composto por apenas um descritor, o qual objetiva levar os alunos a perceber os diferentes usos da linguagem (formal, informal, linguagens dos adolescentes, crianças, pessoas idosas, etc.), identificando marcas do locutor e do interlocutor do texto. Os resultados dos alunos a tal descritor foi muito bom, pois 82,22% responderam satisfatoriamente à questão. O desenvolvimento de tal habilidade auxilia os alunos a perceberem as variações linguísticas existentes na sociedade.

Os resultados, de um modo geral, e mostraram satisfatórios, embora alguns aspectos tenham se despontados como necessidade de maior enfoque, sendo assim, entendemos ser pertinente essa forma de avaliação, já que ela não se esgota em si mesma, pois, a partir dos resultados, as dificuldades que se despontaram serão focalizadas durante o processo de formação continuada, no sentido de refletir, juntamente com os professores, sobre os conhecimentos que subjazem a tais questões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo central desse artigo foi apresentar os resultados de um instrumento diagnóstico (simulado da Prova Brasil) aplicado a duas turmas de 5º ano do Ensino Fundamental, de um determinado município da região Oeste do Paraná. Mostramos, de maneira geral e sucinta, como os alunos se saíram em relação aos descritores. Podemos perceber que os alunos avaliados tiveram um bom desempenho, embora tenham tido dificuldades em relação a alguns descritores.

Com base na concepção de que a leitura é um momento de *diálogo* entre autor/texto/leitor, entende-se que seja necessário um trabalho efetivo e sistemático, visando à constituição de um leitor que se perceba como *sujeito ativo*, diante do que lhe é exposto, tendo condições de se posicionar *criticamente* a partir de um determinado texto. Nesse sentido, um dos objetivos do projeto, do qual participamos, é contribuir com a formação continuada dos professores que dele participam, a fim de que possam auxiliar os alunos a superarem suas dificuldades, com vistas à formação de leitores críticos.

Dessa forma, espera-se que o estudo apresentado tenha colaborado para uma compreensão mais crítica do trabalho de ensino e de aprendizagem de língua materna, demonstrando a relevância do trabalho com a leitura para a constituição de um aluno mais crítico e ativo em seu meio social. Nesse sentido, entendemos que seja necessário um trabalho a partir dos diversos gêneros textuais, envolvendo os alunos em situações concretas de uso da língua, situações reais de uso, de modo que consigam, de forma criativa e consciente, escolher meios adequados aos fins que se deseja alcançar. Faz-se mister ter a consciência de que a escola é um "autêntico lugar de comunicação" e as situações escolares "são ocasiões de produção e recepção de textos" (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004, p. 78). Assim, os alunos terão condições de interagir de forma ativa por meio dos textos que circulam socialmente.

REFERÊNCIAS

BAUMGÄRTNER, Carmen Teresinha. Aspectos constitutivos da história do ensino de língua portuguesa no Oeste do Paraná (1960-1979). Tese (Doutorado em estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

BRASIL. LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira . Lei nº 9394 de 20 de Dezembro de 1996.

INEP. Informativo Prova Brasil. Disponível em: www.inep.gov.br

KLEIMAN, Ângela. Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura. 9 ed. Campinas: Pontes, 2009.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. Ler e compreender: os sentidos do texto. 3.ed.São Paulo: Contexto, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

PERFEITO, A. M. Concepções de linguagem, análise lingüística e proposta de intervenção. In: CLAPFL – I Congresso Latino-Americano de Professores de Línguas, 2007, Florianópolis. *Anais do I Congresso Latino-Americano de Professores de Línguas. Florianópolis*: EDUSC, 2007, p. 824-836. disponível em : http://www.cce.ufsc.br/~clafpl/74_Alba_Maria_Perfeito.pdf. Acesso em : 15/06/2011.

SCHENEUWLY, B; DOLZ, J. Gêneros orais e escritos na escola. Trad. e org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1988.

_____. Alfabetização e letramento. São Paulo: Contexto, 2004.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1996.