

A LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL

ANA MARIA DA SILVA (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ).

Resumo

Este estudo, vinculado ao Grupo de Pesquisa Interação e Escrita (UEM/CNPq www.escrita.uem.br) e ao projeto de pesquisa “Práticas de avaliação de leitura e a formação do leitor” (UEM), ampara-se nos pressupostos de avaliação, na teoria sobre leitura e letramento, oferecidos pela Lingüística Aplicada e, sobretudo, na concepção de linguagem e ensino epistemologicamente provenientes dos conceitos bakhtinianos e vygotskinianos. Assim, o trabalho leitura – eixo constituinte do processo de escrita, junto à produção textual e análise linguística – é discutido, tendo em vista a realidade evidenciada nas aulas de língua portuguesa nas séries iniciais do ensino fundamental do ensino público da região Noroeste do estado do Paraná. Apresentam-se, nessa perspectiva, os dados da investigação de uma pesquisa sobre os instrumentos de avaliação de leitura nas séries iniciais elaborados de acordo com a Prova Brasil, comparando-os com a prática de leitura observada em sala de aula. A análise dos dados comprova que, embora haja uma diretriz que respalde o trabalho de leitura, a ineficácia no processo de ensino dessa habilidade não permite um desenvolvimento satisfatório. Por meio desse resultado, certifica-se, ainda, que o alcance do letramento – que pressupõe a construção de sentidos pelo sujeito, tendo em vista um entorno real e social de uma prática de leitura e produção textual – não ocorre em virtude da ausência de procedimentos e instrumentos adequados na aula de língua portuguesa.

Palavras-chave:

leitura, interação, Ensino Fundamental.

Introdução

Este estudo, vinculado ao Grupo de Pesquisa “Interação e Escrita” (UEM/CNPq) e ao projeto de pesquisa “Práticas de avaliação de leitura e a formação do leitor”, tendo por perspectivas teóricas a lingüística enunciativa e educacional, a sócio-histórica de ensino e aprendizagem, subsidiada nos pressupostos de Bakhtin e Vygotsky, justifica-se pela necessidade de evidenciar algumas práticas de avaliação de leitura que, de acordo com os resultados da Prova Brasil, podem influenciar em uma formação eficaz do leitor na escola de Ensino Fundamental.

De acordo com o Plano Nacional do Livro e Leitura[1], embora nas sociedades atuais a leitura seja imprescindível para o ingresso no mercado de trabalho e para o exercício da cidadania, no Brasil, as pesquisas e as avaliações educacionais apontam para a precária formação de um público leitor e revelam as imensas dificuldades para o sucesso das ações envolvidas na solução do problema. Se, por um lado, o sistema educacional brasileiro incluiu os estudantes que estavam fora da escola, por outro, essa inclusão não foi plena, do ponto de vista qualitativo, porque o desempenho dos alunos, revelado em instrumentos de avaliação como o SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), tem sido baixo, demonstrando sérios problemas no domínio da leitura e da escrita e o aprofundamento das desigualdades. Dentre os instrumentos de avaliação, inclui-se a Prova Brasil, aplicada a alunos de 4ª série e 8ª série do Ensino Fundamental, em regiões urbanas e escolas públicas, com uma matriz de referência composta por seis tópicos determinados teoricamente, com 15 a 21 descritores, conforme a série. Assim, esse texto reflete sobre as interferências da Prova Brasil e sua matriz de referência na formação e desenvolvimento do leitor na escola pública. Para isso,

são analisados alguns instrumentos de avaliação de leitura produzidos por professores de uma escola situada no Noroeste do Paraná.

1-Avaliação de leitura

A avaliação é um instrumento na prática educacional, que tem por função verificar se os procedimentos para aquisição de determinado conhecimento estão alcançando seus objetivos. Avaliar é um exercício de aprendizagem, mas, raramente é concebido como tal, pois as notas e os resultados finais ainda são freqüentemente as únicas razões de avaliação. Por isso, em decorrência da concepção pedagógica que se assume, ocorre a aderência, ainda, de uma dimensão mais ampla de conflitos e de conceitos de avaliação que se pratica. De acordo com Colomer & Camps,

as avaliações mais freqüentes sobre leitura na escola se centram nas provas de velocidade leitora e nos questionários fechados de perguntas de compreensão sobre um texto. As provas de velocidade são provavelmente o instrumento que se percebe com mais clareza como estritamente avaliador por parte dos professores. Algumas delas, baseadas na velocidade de leitura em voz alta, ofereceram a vantagem de obter com facilidade dados claros e objetivos que respondiam, além disso, ao aspecto leitor que a escola sempre entendeu como índice importante de progresso na leitura a partir da aprendizagem do código. (2002: 173)

A leitura como avaliação simplesmente não se preocupa com a formação de leitores e é uma prática que inibe os alunos, principalmente em séries iniciais com leitura em voz alta e leitura coletiva. A forma de avaliação de leitura que se tem em evidência, neste estudo, ocorre pelo questionamento escrito, através de perguntas, que é um instrumento utilizado pelo professor para diagnosticar o grau de compreensão que o aluno teve do texto e/ou do conteúdo trabalhado. Este processo de avaliação pode ser realizado pela elaboração de perguntas pelo professor, que é uma prática frequente em sala de aula e, geralmente, não ajuda na compreensão do texto, mas, sim, muitas vezes, na avaliação da leitura que o aluno realizou dele, de maneira pontual.

Saber a finalidade de se avaliar a leitura de um aluno é tão necessário quanto saber em qual tipo de avaliação a prática de ensino se enquadra, pois uma é quase complementação da outra. As perguntas são tipos específicos de gênero textual, bem como as respostas dos alunos, que devem ser consideradas como texto. Assim, ter o porquê de se escrever determinado texto é o primeiro requisito para a produção de um gênero (BAKHTIN, 2003).

Portanto, a avaliação de leitura, diante desses vários fatores que dependem dela e aos quais está engrenada, é uma prática que deve ser estudada por quem a tem como instrumento de trabalho. O que se percebe é o desconhecimento das modalidades avaliativas e suas verdadeiras funções. A princípio, tinha-se o conhecimento de duas modalidades de avaliação: a classificatória/somativa e a diagnóstica/discriminatória[2]. No entanto, para atender a verdadeira necessidade do processo de ensino e aprendizagem, o ato de avaliar deve ser o de informar o aluno e o professor se houve aprendizado e progresso. Para isso, a avaliação formativa, que é uma terceira modalidade, tem por função controlar a aprendizagem para que o aluno não perca conteúdos.

Para Colomer & Camps (2002:172), podem-se enumerar dois aspectos em torno da avaliação formativa: 1) é “um instrumento nas mãos” de todos os sujeitos envolvidos no ensino, isto é, todos têm o controle do processo, podendo visualizar seus erros e falhas para o aprimoramento e o crescimento; 2) a aprendizagem é entendida como “uma construção do próprio aluno implica uma mudança na utilização dos instrumentos de avaliação, que perdem seu habitual sentido sancionador”. A avaliação formativa é, portanto, uma avaliação orientadora e global, concebida como um meio pedagógico para ajudar o aluno em seu processo educativo, “assim, a leitura constante – diária, mesmo – de textos interessantes e variados (...) constitui um exercício naturalmente ativador da fluência e da adequação comunicativa que o professor deve estimular e promover” (ANTUNES, 2003:162).

Sobre os aspectos da avaliação formativa de leitura subsidiada pela concepção sociointeracionista, Menegassi (2005) pontua, a partir da teoria de Colomer & Camps (2002), que a preocupação não se concentra no problema de aprendizagem do aluno, mas, sim, na superação dele pela tomada de consciência sobre seu desempenho, através do processo de volição. É observável, dessa maneira, que os instrumentos de avaliação perdem o sentido sancionador na medida em que há o reconhecimento da construção da aprendizagem pelo próprio aluno pela mediação do professor. Ainda sobre os instrumentos de avaliação de leitura, Menegassi (2005: 101) explica que, “na concepção formativa, os instrumentos de avaliação se diversificam, sendo aplicados ao longo do processo de aprendizagem, permitindo ao aluno o controle de sua aprendizagem, conseqüentemente, a consciência dos seus modos de ler, de aprender”.

A prática de avaliação de leitura, nessa perspectiva, se faz por meio da observação do que o aluno já sabe, ou seja, pelo conhecimento prévio sobre o tema de um texto, bem como pela utilização desse conhecimento na vida de cada um. A partir daí é possível fornecer exercícios produzidos especificamente em função do que o aluno necessita para melhorar sua leitura ou desenvolvê-la (MENEGASSI, 2005). Toma-se, portanto, nesse tocante, a leitura como processo e objetiva-se a consciência do aluno sobre esse fato, mas, para isso, o professor também se conscientiza de que a avaliação é um processo contínuo que não se concentra em um determinado período do ano ou do bimestre, pois, se a leitura é um processo, a avaliação dessa leitura também necessita ser vista como tal.

A tomada de consciência sobre seu próprio processo de leitura possibilita ao aluno “observar o resultado da própria atuação na leitura, analisando as estratégias empregadas (seleção, antecipação, inferência e verificação), criando assim um processo consciente do uso de estratégias durante a leitura” (MENEGASSI, 2005: 101). Para esta concepção de uso de estratégias de leitura, o aluno, entendendo o processo, pode fazer usos diversos destas estratégias de acordo com a necessidade. O professor pode observar se o aluno está consciente sobre o processo de leitura de várias formas, uma delas é atentar para a leitura em voz alta

do aluno. Se ele, ao ler um texto em voz alta ou de forma silenciosa, auto-corrige-se, significa que já tem um nível de consciência aparente, que inclusive deve ser considerado no momento de o professor for fazer seus planejamentos.

A avaliação formativa de leitura exige “a criação de novos instrumentos de avaliação” (MENEGASSI, 2005) que precisam atender as reais necessidades de desenvolvimento da leitura do aluno. Entender o processo de raciocínio que é exigido do aluno na hora da leitura é o primeiro passo, em seguida é necessário compreender os resultados. É perceptível que um passo ocorre em detrimento do outro e que estes levam a avanços repentinos e consideráveis no processo de leitura, assim como em qualquer processo de aprendizado.

2- Instrumentos para uma prática de avaliação de leitura

Para observarmos a influência da demanda da Prova Brasil na elaboração de instrumentos de avaliação de leitura no ensino fundamental, nossa pesquisa teve como objeto de análise questões formuladas por professores para avaliação da leitura de alunos de 1ª e 2ª séries armazenadas no banco de dados do projeto de pesquisa “Práticas de avaliação de leitura e a formação do leitor”. Contudo, neste trabalho, analisaremos apenas os instrumentos da 1ª série, como amostra representativa.

No 4º bimestre letivo de 2006, foram coletadas avaliações aplicadas em duas escolas públicas de um município do Noroeste do Paraná, que, na época, atendia Educação Infantil e Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries. No início do ano de 2007, foi realizado um trabalho de orientação com os professores dessas escolas para o aprimoramento de suas práticas e conseqüentemente do ensino de leitura, assim como ocorre em vários municípios. Durante esse ano, as avaliações aplicadas aos alunos foram recolhidas pelo projeto maior ao término de cada bimestre, no intuito de verificar o desenvolvimento dos professores na confecção desses instrumentos avaliativos, bem como o crescimento dos alunos em suas respostas escritas.

Para a análise, observaremos, a princípio, as avaliações do último bimestre de 2006, para identificarmos o gênero textual utilizado, as perguntas de leitura, enfim, todo o material construído pelos professores para avaliar a leitura dos alunos, antes do trabalho desenvolvido pelo projeto de pesquisa. Em seguida, prendemo-nos a um dos instrumentos de avaliação utilizados durante todo ano letivo de 2007, comparando os avanços na construção dos instrumentos.

A avaliação da 1ª série do ano de 2006 seguiu os seguintes procedimentos:

- leitura do texto “*Quero casa com janela*”;
- interpretação do texto;

Mantivemos o texto da avaliação em sua forma original (fonte caixa alta, negrito e paragrafação).

QUERO CASA COM JANELA

DONA GALINHA OVOLINA QUERIA UMA CASA PRA MORAR. UMA CASA ONDE PUDESSE BOTAR SEUS OVOS E CRIAR SEUS PINTINHOS.

LEMBROU-SE DE TER VISTO NA RUA UM ANUNCIO QUE DIZIA:

VOCÊ QUER CONSTRUIR UMA CASA?

PROCURE O CONSTRUTOR SENHOR GALO CUCUDUCO, ELE MORA AÍ NA RUA DO BOM BICO, ESQUINA COM A AVENIDA DO FARELO FINO.

IMEDIATAMENTE, DONA GALINHA OVOLINA FOI FALAR COM O CONSTRUTOR E FICOU TUDO ACERTADO.

O SENHOR CUCUDUCO FEZ UMA CASA BEM FEITA, MUITO BONITA, COM TELHADO COLORIDO.

MAS LOGO QUE DONA GALINHA OVOLINA ENTROU NA CASA, ACHOU QUE FALTAVA ALGUMA COISA...

ELA OLHOU POR DENTRO, OLHOU POR FORA, ATÉ QUE DESCOBRIU O QUE FALTAVA E RECLAMOU:

- NÃO TEM JANELA!!! MINHA CASA ESTÁ SEM JANELA! COMO QUE VOU VER O SOL ENTRAR SE NÃO TEM JANELA? CASA SEM JANELA NÃO TEM GRAÇA. QUERO UMA CASA COM JANELA, OU MELHOR, QUERO UMA JANELA NA MINHA CASA.

INTERPRETAÇÃO DO TEXTO :

- 1- O QUE DONA OVOLINA QUERIA?*
- 2- PARA QUE DONA OVOLINA QUERIA UMA CASA?*
- 3- O QUE FAZIA O SENHOR GALO CUCUDUCO?*
- 4- COMO FICOU A CASA DEPOIS DE PRONTA?*
- 5- O QUE FICOU FALTANDO NA CASA DE DONA OVOLINA?*

O texto aplicado para a avaliação dos alunos da 1ª série não foi precedido de nenhum recurso de pré-leitura, bem como o trabalho com o gênero narrativa infantil foi dispensado. Ao falarmos em gênero, na perspectiva bahktiniana, referimo-nos ao trabalho de "interconexão da linguagem com a vida social" (FIORIN, 2006: 61), ou seja, o texto trabalhado, lido, estudado, dentro ou fora do ambiente escolar, precisa estabelecer relação com fatos cotidianos da vida do leitor. O texto "Quero casa com janela" é de fácil leitura e, de certa forma, mesmo que não explicitamente observado pelo professor em sua prática em sala de aula, possui um nível de informação alcançável por um aluno de 1ª série. No entanto, o que ocorre é que se trata de uma situação avaliativa da leitura de alunos que certamente estavam em um momento de apreensão para a passagem à série posterior, por isso, é necessário considerar a esfera em que a avaliação se encontra para a escolha dos procedimentos para sua efetivação.

O gênero não é considerado na prática avaliativa observada em nenhum momento durante toda a atividade, isto é, durante o processo, que se inicia muito

antes de a avaliação ser entregue. Os alunos mantêm um contato exclusivamente artificial com o texto que é lido e depois de sua leitura essa artificialidade permanece, já que as questões denominadas "Interpretação do texto" não se referem em nenhum momento ao conteúdo temático, à sua construção composicional ou ao estilo, como propõe Bahktin (2003), para o estudo do gênero. Apesar de as primeiras questões serem sobre o conteúdo do texto, este fato não basta para que sejam questões referentes ao gênero, pois não há indagação análoga ao que essas informações influenciam na compreensão do texto.

As perguntas de "interpretação" se resumem a questões objetivas, de acordo com Marcuschi (1997), pois exigem uma resposta claramente encontrada no texto, explorando apenas a identificação das partes do texto trabalhado:

Primeira pergunta de interpretação:

1- "O que dona Ovolina queria?"

Fragmento do texto em que se encontra a resposta:

"Dona Ovolina queria uma casa para morar..."

As outras quatro questões da seção de "Interpretação do texto" também possuem as mesmas características, isto é, são perguntas cujas respostas estão evidentes no corpo do texto, mantendo-se a estratégia de identificação textual:

2- Para que dona Ovolina queria uma casa?

R: Dona Ovolina queria uma casa para morar.

3- O que fazia o senhor Galo Cucuduco?

R: O senhor Galo Cucuduco fazia casas.

4- Como ficou a casa depois de pronta?

R: Uma casa bonita, bem feita com telhado colorido.

5- O que ficou faltando na casa de dona Ovolina?

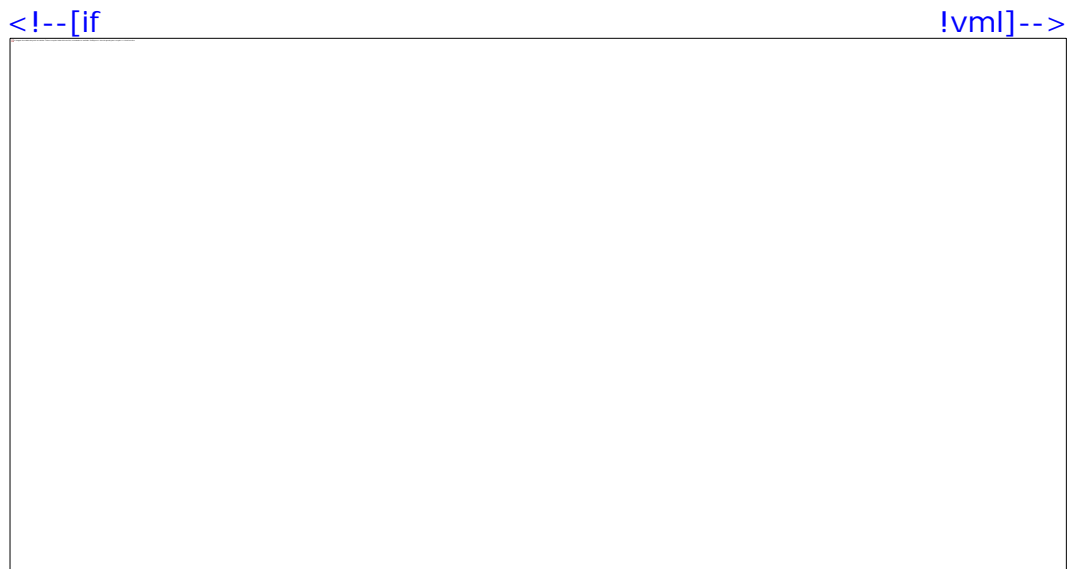
R: Ficou faltando janela.

No início do ano letivo de 2007, aconteceram as primeiras orientações com os professores de todas as séries das escolas do município escolhido. Nesses encontros, os professores foram orientados a aprimorar e adaptar suas práticas para uma postura mais dialógica e mais formativa em relação aos seus alunos. Assim como também foram orientados a utilizar, em suas avaliações, gêneros textuais mais integrados à realidade discente, a partir da perspectiva sociointeracionista, que concebe o aluno como sujeito histórico e ativo em uma sociedade.

A primeira avaliação da 1ª série, que ocorreu em maio de 2007, seguiu os seguintes procedimentos e contemplou alguns dos aspectos da matriz de referência da prova Brasil

Avaliação de Leitura

Texto: Rótulo de Coca Cola



1 – Você costuma tomar refrigerante?

2- Qual você gosta mais?

3- Qual a marca mais consumida em sua casa?

Agora que você leu o texto, responda:

- 1- *Que tipo de texto é esse?*
- 2- *Qual a finalidade do texto?*
- 3- *Qual a marca do produto apresentado no texto?*
- 4- *Qual a quantidade de refrigerante contida nesta embalagem?*
- 5- *No texto, o que representa a imagem de uma pessoa jogando algo numa cesta de lixo?*
- 6- *Qual palavra poderia substituir os termos grifados na frase: "viva o lado coca-cola da vida"?*
- 7- *Do que trata o texto?*

Primeiro aspecto a ser observado é a utilização do recurso de pré-leitura, com as perguntas:

- 1- *Você costuma tomar refrigerante?*
- 2- *Qual você gosta mais?*
- 3- *Qual a marca mais consumida em sua casa?*

O recurso de pré-leitura mostra-se muito eficaz, fazendo um levantamento de idéias sobre o conteúdo que será discutido no texto, fazendo parte da realidade histórico-social do aluno.

A atividade de pré-leitura é essencial quando se deseja avaliar, a partir da perspectiva formativa de avaliação, pois a intenção não é a de que o aluno precisa ser testado, mas, sim, que o aluno deve ser condicionado a aprender até mesmo no momento de avaliação. As perguntas de pré-leitura são geralmente de caráter global, porque exigem conhecimentos extra-textuais. Silva, Gaffuri & Menegassi (2007), no artigo "A leitura na sala de aula do ensino fundamental: análise e procedimentos didáticos", explicam que, na perspectiva interacionista, o professor, os colegas e o próprio texto são instrumentos no processo de leitura, sendo os resultados provenientes da relação entre sujeitos e textos que fazem com que a leitura seja menos artificial e mais profícua. Antes da leitura, é preciso que ocorra o

levantamento dos conhecimentos prévios ou extra-textuais. Dessa maneira, quanto maior for o contato do aluno com informações que aproximem o conhecimento a ser adquirido com a realidade histórico-social, maior a possibilidade de atenção, compreensão na hora da leitura ou, neste tocante, da avaliação da leitura.

O gênero textual utilizado para a avaliação de leitura da 1ª série foi o rótulo de Coca-Cola, texto muito pertinente para uma avaliação, já que está em circulação na sociedade, sendo, portanto, um texto que o aluno precisa manusear e deve aprender a ler. Assim, textos que circulam no meio social, como piadas jornalísticas, músicas, folhetos de supermercados e rótulos de produtos também são textos que precisam ser trabalhados em sala de aula do primeiro ciclo da educação fundamental.

Os elementos lingüísticos que constituem o rótulo do refrigerante são passíveis de interpretação, pois fazem parte de um todo organizado num meio social, possui um estilo de linguagem própria, “está vinculado a um domínio de atividade humana, refletindo suas condições específicas e suas finalidades” (FIORIN, 2006: 62). Além disso, o gênero rótulo, como qualquer gênero, possui um conteúdo temático, que informa o consumidor sobre quantidade do produto, peso, local de fabricação, validade etc., possuindo uma organização composicional que está constituída pelo nome do produto centralizado e escrito em uma fonte maior no meio do texto, assim como as demais informações em letras menores, desenhos, site, informações nutricionais e, por último, o estilo do texto, que são os termos utilizados para convencer o consumidor de que o produto é bom: “Viva o lado Coca-Cola da vida”, as imagens, as cores etc.

Portanto, não há como dizer que o rótulo não é um texto, pois ele possui todas as características, as três imprescindíveis para que seja considerado um gênero textual.

Quanto às perguntas de avaliação de leitura do texto, foram utilizadas sete questões:

- 1- *Que tipo de texto é esse?*
- 2- *Qual a finalidade do texto?*
- 3- *Qual a marca do produto apresentado no texto?*
- 4- *Qual a quantidade de refrigerante contida nesta embalagem?*
- 5- *No texto, o que representa a imagem de uma pessoa jogando algo numa cesta de lixo?*
- 6- *Qual palavra poderia substituir os termos grifados na frase: “viva o lado coca-cola da vida”?*
- 7- *Do que trata o texto?*

Dessas questões, “*Que tipo de texto é esse?*” e “*Qual a finalidade do texto?*” são questões relacionadas ao gênero. A primeira identifica o nome do gênero. A

segunda, de acordo com a teoria de BaKhtin, é o primeiro elemento que todo leitor ou escritor aciona ao produzir ou receber um texto para leitura. Duas questões são objetivas *"Qual a marca do produto apresentado no texto?"* e *"Qual a quantidade de refrigerante contida nesta embalagem?"*, que são perguntas de respostas óbvias e explícitas no texto. Dentre as questões, duas caracterizam-se como globais: *"Qual palavra poderia substituir os termos grifados na frase viva o lado Coca-Cola da vida?"*, *"Do que trata o texto?"*, já que, para responder as questões, é preciso resgatar conhecimentos extra-textuais. A tipologia de perguntas inferenciais ocorre apenas uma vez *"No texto, o que representa a imagem de alguém jogando algo numa cesta de lixo?"*.

Há um desenvolvimento relevante e visível ao observarmos os instrumentos de avaliação de leitura de 2007 em comparação com o de 2006. Ocorre uma seleção de textos sociais que estão mais próximos da realidade das crianças, assim como a construção das perguntas de compreensão foi melhor, já que houve uma diversificação maior dos tipos de perguntas, bem como a evidência de questões relacionadas à compreensão do texto do que apenas perguntas que exigem respostas objetivas.

3-Considerações finais

Ao investigar a construção de instrumentos de avaliação de leitura do 1º ciclo do Ensino Fundamental, propomo-nos a observar se os tipos de perguntas que são oferecidas para que haja crescimento no desenvolvimento cognitivo do aluno realmente possibilitam o amadurecimento sobre determinados temas, para que se forme um cidadão crítico e se são realmente capazes de avaliar o que o aluno pôde compreender e interpretar. Na medida em que observamos os tipos de perguntas empregadas no 4º bimestre do ano de 2006, pudemos entender o que descaracteriza o processo de leitura e prejudica os alunos nas avaliações nacionais como a Prova Brasil, por exemplo. Há ainda, como comprovado, alguns pontos que precisam ser revistos em relação à avaliação de leitura, visto que o município atendido foi apenas um dentre as 399 cidades paranaenses. As alternativas de trabalho realizadas a partir de uma abordagem sócio-interacionista de ensino de língua materna, que foram analisadas nesta pesquisa, mostram como o desenvolvimento da capacidade de leitura e de transposição para uma realidade social concreta podem contribuir com a formação do leitor no Ensino Fundamental.

Em suma, ao verificar se as questões empregadas nas avaliações de leitura produzidas por professores no 1º Ciclo do Ensino Fundamental realmente contribuem de forma profícua para o desenvolvimento do leitor crítico, entendemos que, para que haja a formação e o desenvolvimento de cidadãos leitores, alguns procedimentos práticos precisam ser alterados no trabalho com a leitura de textos em sala de aula. O primeiro deles é a efetivação da pré-leitura, que possibilita uma socialização inicial, visto que é pelo levantamento do que o aluno já sabe que se pode reconstruir, internalizar e desenvolver outras informações e conhecimentos necessários ao bom desempenho em leitura. Outro aspecto que marca uma diferença na compreensão de textos e na formação do leitor é quanto à organização das questões.

Evidenciou-se, nas análises, o fato de a ordem das perguntas oferecidas aos alunos, nos instrumento de avaliação, alterar o nível de compreensão do aluno.

Com a comparação dos instrumentos elaborados pelos professores para avaliar a compreensão que seus alunos fizeram do gênero, observamos que há uma grande tendência para que essa elaboração atenda aos aspectos exigidos na Prova Brasil se acompanharem alguns procedimentos parecidos com os aplicados na avaliação de 2007. Evidenciou-se, nas análises, o fato de a ordem das perguntas oferecidas aos alunos, nos instrumento de avaliação, alterar o nível de compreensão do aluno. Assim, ao passo que as avaliações eram aplicadas, no decorrer do ano, as respostas produzidas, gradativamente, também se desenvolveram tanto em seus elementos textuais-discursivos quanto em sua completude temática. Com isso, pode-se afirmar que esta pesquisa contribuiu significativamente para o desenvolvimento de pesquisas sobre a cultura escrita em contexto de ensino.

Referências

- ANTUNES, I. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2003.
- BAKHTIN, M.M. *A estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- COLOMER, T.; CAMPS, A. *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Porto Alegre, 2002.
- FIORIN, J. L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.
- MENEGASSI, R. J. Avaliação de Leitura. In: MENEGASSI, R. J. *Leitura e Ensino*. Maringá: EDUEM, 2005, p. 99-120.
- SILVA, A. M.; GAFFURI, P.; MENEGASSI, R.J. A leitura na sala de aula do ensino fundamental: análise e procedimentos didáticos. *Querubin – Revista Eletrônica de Trabalhos científicos*, Rio de Janeiro, Ano 03, nº 05, p. 3 -11, 2007. www.revistaquerubim.com.

[1] O Plano Nacional do Livro e Leitura — PNLL — é um conjunto de projetos, programas, atividades e eventos na área do livro, leitura, literatura e bibliotecas em desenvolvimento no país, empreendidos pelo Estado (em âmbito federal, estadual e municipal) e pela sociedade. A prioridade do PNLL é transformar a qualidade da capacidade leitora do Brasil e trazer a leitura para o dia-a-dia do brasileiro (<http://www.pnll.gov.br/>).

[2] A modalidade de avaliação classificatória é também denominada por alguns autores como somativa, pois, ao classificar, o professor transpõe os resultados em números, que adquirem a possibilidade de soma e divisão de notas para o estabelecimento das médias. O mesmo ocorre com a modalidade de avaliação diagnóstica. Alguns autores se referem a ela como discriminatória, por ter a função de discriminar os níveis que os alunos já alcançam de níveis que eles ainda podem alcançar.