

## Concepções de leitura inerentes à Prova Brasil

Maristela Juchum<sup>1</sup>; Rosângela Gabriel<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC

<sup>2</sup>Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC

maristela-j@hotmail.com, rgabriel@unisc.br

**Resumo.** *Este artigo propõe-se a analisar as concepções de leitura inerentes à Prova Brasil com o propósito de ajudar professores e outros profissionais que atuam na educação escolar a entender por que um número tão elevado de alunos conclui o ensino fundamental sem um domínio real das competências leitoras. São apresentadas algumas questões sugeridas para a Prova Brasil, analisando-se quais habilidades de leitura o aluno necessita dominar para poder compreender os textos apresentados.*

**Abstract.** *This article aims to analyze the reading conceptions embodied in the Prova Brazil with the purpose of helping teachers and other professionals working with school education to understand why an expressive amount of students finish the elementary school years without a real domain of reading competences. Items presented by the Prova Brazil are analyzed, outlining the abilities a student should have to be able to comprehend the offered texts.*

**Palavras-chave:** concepção de leitura; Prova Brasil; compreensão em leitura

### 1. Introdução

Nas últimas duas décadas, a política educacional brasileira visou prioritariamente à universalização do acesso ao ensino fundamental, em cumprimento à exigência estabelecida pela Constituição de 1988, que determinou a obrigatoriedade desse nível de ensino e o dever dos sistemas públicos de assegurarem sua oferta.

Apesar disso, as avaliações externas, entre elas a Prova Brasil, têm revelado o baixo desempenho dos alunos no quesito da competência leitora. Se uma democracia de qualidade, como afirma Demo (2000), pressupõe saber ler, é urgente pensarmos sobre as causas desses resultados, a fim de buscar alternativas neste mundo surpreendente da leitura. Na verdade o que está em jogo são, sobretudo, duas lacunas em nossa realidade escolar: de um lado, os alunos sequer dominam o código a contento – isto transparece, por exemplo, na cifra de quase 20% de alunos que, estando já na 4<sup>o</sup> série do ensino fundamental, não sabiam quase nada em Língua Portuguesa, em 2003 (INEP, 2004); de outro, grande parte dos alunos chega à 8<sup>o</sup> série sem entender o que lê. E, é aí que surgem alguns questionamentos: Por que os alunos apresentam tantas dificuldades na

leitura? Está o problema nos alunos, nos professores, nas provas, em todos esses atores ou, talvez, em outra variável?

Nos testes da Prova Brasil, os estudantes respondem a questões de Língua Portuguesa, com foco em leitura, e Matemática, com foco na resolução de problemas. Os alunos também fornecem informações de contextos que podem estar associados ao desempenho. Professores e diretores das turmas avaliadas respondem a questionários que coletam dados demográficos, perfil profissional e condições de trabalho. Este artigo tratará apenas das questões de Língua Portuguesa.

A Prova Brasil avalia alunos de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental, da rede pública de ensino, localizadas na zona urbana. Considerando esse universo de referência, a avaliação é censitária, e assim oferece resultados de cada escola participante, das redes no âmbito dos municípios, dos estados, das regiões e do Brasil. É realizada a cada dois anos, sua primeira edição foi em 2005 e a segunda em 2007.

De acordo com o INEP (BRASIL, 2007), a Prova Brasil é uma avaliação elaborada a partir de matrizes de referência, em que estão descritas as habilidades a serem avaliadas e as orientações para elaboração das matrizes reúnem o conteúdo a ser avaliado em cada disciplina e série. A construção das matrizes de referência teve como base a consulta aos Parâmetros Curriculares e às propostas curriculares dos estados brasileiros e de alguns municípios, buscando-se no que havia de comum entre elas. Para estabelecimento das matrizes também foram consultados professores das redes municipal, estadual e privada nas séries e disciplinas avaliadas.

## **2. Por que o foco em leitura**

Garantir aos alunos o direito de compreender textos orais e escritos que aparecem em diferentes contextos de comunicação significa oferecer-lhes condições para dominar habilidades fundamentais, que são o pano de fundo para o avanço em qualquer área do conhecimento, para seu pleno desenvolvimento e exercício da cidadania, em concordância com o artigo 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

A Prova Brasil propõe-se a avaliar a competência leitora dos alunos focalizando habilidades consideradas desejáveis na formação de um leitor competente: quais delas os alunos já conquistaram, quais estão se desenvolvendo e ainda quais precisam alcançar. Para a elaboração da Prova foi selecionado um conjunto de habilidades julgadas essenciais ao domínio de alunos de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental. Em Língua Portuguesa (com foco em leitura) são avaliadas habilidades e competências definidas em unidades chamadas descritores, agrupadas em tópicos que compõem a Matriz de Referência dessa disciplina.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) estabelecem que cabe à escola a formação de leitores competentes. Para tal, é necessário trabalhar para que os alunos consigam: posicionar-se criticamente diante do que lêem ou ouvem; descobrir as intenções do interlocutor e os recursos de que se vale para alcançar seus objetivos; transitar por diferentes gêneros. Resumindo: cabe à escola trabalhar para que os alunos sejam capazes de manejar o intertexto social em função do qual se interpreta a vida e se constrói uma visão própria da realidade.

Os PCNs recomendam o texto como ponto de partida e também de chegada nas propostas de atividade com língua. No trabalho com o texto, a leitura tem papel de

destaque tanto para a formação da competência leitora, quanto da competência escritora, pois a possibilidade de produzir textos bem escritos, claros e coesos está intimamente relacionada ao contato com bons modelos que fornecem matérias-primas para quem escreve.

### **3. Como a Prova Brasil – Língua Portuguesa é organizada para avaliar a leitura?**

O texto é o ponto central da organização dos itens (questões) que compõem a Prova Brasil – Língua Portuguesa. Ele serve de base à construção de cada item e é por meio dele que a competência leitora dos alunos é avaliada. De acordo com o INEP (BRASIL, 2007), na Prova Brasil, as habilidades de leitura são reunidas em seis grandes tópicos:

Tópico I: Procedimentos de leitura – Os itens relacionados a esse tópico avaliam a capacidade de atribuir sentido aos textos, verificando se o aluno lê as linhas (informações explícitas), as entrelinhas (informações implícitas), se compreende o sentido global, se identifica o tema abordado, se distingue fato de opinião.

Tópico II: Implicações do suporte, do gênero ou do enunciador na compreensão do texto – Reúne habilidades relacionadas à interpretação de gêneros textuais diversos e à identificação da finalidade de um texto em função de suas características.

Tópico III: Relação entre textos – Concentra habilidades relacionadas à identificação, comparação e análise de idéias ou abordagens diversas de um mesmo fato ou tema expresso em textos de gêneros variados, produzidos e veiculados em distintos contextos históricos, sociais e culturais.

Tópico IV: Coerência e coesão no processamento do texto – Volta-se para a identificação de elementos que colaboram para a construção da seqüência lógica entre as idéias e permitem estabelecer relações entre as partes de um texto.

Tópico V: Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido (humor, ironia...). - Reúne habilidades relacionadas à construção e antecipação de significados a partir da escolha do vocabulário, de recursos expressivos, da ortografia, da pontuação, de outras notações como itálico, caixa alta, negrito etc.

Tópico VI: Variação lingüística - Este tópico concentra habilidades relacionadas às variações lingüísticas, procurando verificar se o aluno percebe as razões dos diferentes usos e se tem noção do valor social que a eles é atribuído.

### **4. Compreensão como atividade de construção de sentido**

O conceito de leitura vem sofrendo alterações ao longo dos anos. As definições mais antigas, anteriores a 1970, referiam-se à leitura não como um processo, mas como um produto que ocorria a partir de recepção e decodificação do *input* de linguagem, no caso, o texto. Essa visão tem o leitor como um elemento passivo no processo de leitura. Segundo Ferreiro e Palaccio (1990), os pesquisadores que trabalhavam na área dos problemas de aprendizagem costumavam destacar a decodificação como o fator responsável pelas dificuldades de aprendizado. Conforme Carrell (1998), a visão de leitura anterior a 1970 considerava a leitura primeiramente como um processo decodificador de reconstrução do sentido pretendido pelo autor por meio do reconhecimento de letras e de palavras impressas. Novas perspectivas para definição de

leitura começam a surgir após 1970, e a decodificação passa a ser considerada como uma condição necessária, porém não suficiente para a leitura.

Segundo Colomer e Camps (2002), ler é entender um texto. Ler, mais do que um ato mecânico de decifração de signos gráficos, é antes de tudo um ato de raciocínio, já que se trata de saber orientar uma série de raciocínios no sentido de construção de uma interpretação da mensagem escrita a partir da informação proporcionada pelo texto e pelos conhecimentos do leitor.

Para Solé (1998), a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto; nesse processo, segundo a autora, tenta-se satisfazer os objetivos que guiam a leitura. Essa afirmação tem várias conseqüências. Em primeiro lugar, envolve a presença de um leitor ativo que processa e examina o texto. Também implica que sempre deve existir um objetivo para guiar a leitura; em outras palavras, sempre lemos para algo, para alcançar uma finalidade.

Os PCNs revelam explicitamente sua concepção de leitura:

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas. (BRASIL, 1998, p.69-70)

A leitura não é um processo preciso que envolve uma percepção exata, detalhada e seqüencial, com identificação progressiva de letras, sílabas, palavras, estruturas, dentre outros. Ela envolve o uso parcial de pistas mínimas disponíveis, selecionadas a partir das expectativas do leitor. Segundo Smith (1989), a leitura é pensamento que está em parte focalizado sobre a informação visual impressa, é pensamento que é estimulado e dirigido pela linguagem escrita. Para atribuir sentido ao texto é preciso pensar sobre ele. Durante a leitura, é preciso construir inferências, tomar decisões e solucionar problemas a fim de compreender o que está acontecendo nas situações que envolvem a leitura.

Assim, a identificação ou a decifração de palavras é, sem dúvida, considerada uma condição necessária, mas não suficiente para se compreender um texto. O ato de leitura implica dois movimentos complementares: de um lado, há que se desvendar um código, o que é possível após a aquisição de tal código, ou seja, do alfabeto, nas escritas alfabéticas; de outro lado, há que se atribuir sentido ao que foi decodificado.

Segundo Magda Soares, alfabetização e letramento envolvem habilidades de leitura e escrita; todavia a primeira restringe-se a ter aprendido a ler e a escrever, não ultrapassando o significado de “levar à aquisição do alfabeto”, enquanto o letramento permite ao leitor fazer o uso dessas duas ações e com elas interagir com o meio social em que se vive.

[...] um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado e, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita. (SOARES, 2004, p. 39-40)

Para Kleiman (2007), assumir o letramento como objetivo do ensino no contexto dos ciclos escolares implica adotar uma concepção social da escrita, em contraste com uma concepção de cunho tradicional que considera a aprendizagem de leitura e produção textual como a aprendizagem de competências e habilidades individuais. Segundo a autora, é necessário que a escola parta de uma concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem. Consiste em inverter a lógica, passando de uma concepção de leitura e escrita individual para uma concepção de leitura e escrita como práticas sociais e coletivas. Inverte-se a questão do planejamento das aulas, ou seja, parte-se não mais do conteúdo para a construção de conceitos, mas sim das práticas discursivas, atribuindo sentidos aos textos que se lê e escreve segundo os parâmetros da situação comunicativa.

Segundo Schank e Abelson (1977), citado por Colomer e Camps (2002, p. 54),

As pessoas necessitam de uma grande quantidade de conhecimentos para poder compreender. A compreensão é um processo pelo qual as pessoas relacionam o que vêem ou ouvem [ou lêem] com grupos de ações pré-armazenadas que experimentaram previamente. [...] A nova informação é entendida nos termos da antiga.

Assim, para que haja compreensão, os conhecimentos do leitor precisam preencher os vazios da informação que lhe dá o emissor. Mas, como nem todos os leitores possuem os mesmos conhecimentos prévios, as mesmas experiências, é evidente que haverá diferenças na compreensão de um mesmo texto. Os conhecimentos prévios que o leitor utiliza podem ser descritos e agrupados em dois itens: conhecimento sobre o escrito e conhecimentos sobre o mundo. O conhecimento de mundo é resultante do conjunto de vivências, experiências e comportamentos sociais, enquanto que o conhecimento sobre o escrito refere-se à capacidade de escolher e de ativar todos os esquemas de conhecimento pertinentes a um texto concreto. O sentido não reside no texto, os conhecimentos individuais afetam decisivamente a compreensão. O texto e o leitor são o ponto de partida para a compreensão; esta só se dá quando ambos entram em contato, ou seja, o texto torna-se unidade de sentido na interação com o leitor.

Soares (1988, p. 1) sustenta que a leitura:

[...] é uma interação verbal entre indivíduos, e indivíduos socialmente determinados: o leitor, seu universo, seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo e com os outros; o autor, seu universo, suas relações com o mundo e com os outros; entre os dois: enunciação; diálogo?  
Enunciação, portanto: processo de natureza social, não-individual, vinculado às condições de comunicação que, por sua vez, vinculam-se às estruturas sociais – o social determinando a leitura e constituindo seu significado.

Sendo o leitor um indivíduo inserido em um contexto sócio-cultural e a leitura um fato cultural, enraizado no tempo e no espaço, numa vivência social, numa

concepção interacional (dialógica) da língua, na qual os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores sujeitos ativos que nele se constroem e são construídos. A compreensão deixa de ser entendida como simples decodificação de uma mensagem resultante de uma codificação de um emissor. Ela passa a ser vista como uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes e sua reconstrução no interior do evento comunicativo. O sentido de um texto é, portanto, construído na interação texto-sujeito e não algo que preexistia a essa interação. Conforme Olmi (2003), a palavra “texto”, proveniente do latim *textus*, significa tecido, entrelaçado. Pela leitura, há um entrelaçamento entre o texto e o leitor e, no texto, entrelaçam-se sílabas, palavras, idéias e informações. A leitura é um entretido de mensagens provenientes do texto e da mente do leitor.

Para a compreensão do texto, o leitor deve produzir inferências. Para Dell’isola (2001, p. 103), as inferências são geradas de um conhecimento prévio de mundo que, por sua vez, nasce do conjunto de vivências, experiências e comportamentos sociais de cada indivíduo. Os indivíduos que pertencem ao mesmo grupo possuem conhecimento de mundo similar, uma vez que compartilham de práticas de vida semelhantes. Significa dizer que cada indivíduo é um ser social que apresenta uma visão de mundo própria, relacionada ao conjunto de experiências por ele vivenciadas.

Marcuschi (2007, p. 143) afirma que entender é sempre entender no contexto de uma relação com o outro situado numa cultura e num tempo histórico. Significa dizer que a leitura tem que ir além do texto para dar sentido ao texto. Embora sempre se devam respeitar os direitos do autor, se o leitor pretende tornar-se autor precisa questionar o que lê, estabelecendo relações com tudo aquilo que já leu anteriormente.

Através da análise de questões retiradas da Prova Brasil que serão apresentadas na seqüência, quer-se identificar e discutir as concepções de leitura a ela inerentes, a fim de cotejar essas concepções ao referencial teórico referido nos parágrafos anteriores.

## 5. Análise e discussão de questões

A seguir, faremos a análise de três questões da Prova Brasil, sendo duas delas destinadas para alunos da 4ª série e uma destinada para alunos da 8ª série do ensino fundamental. O objetivo último dessa análise é deslocar-se do lugar das certezas ao das dúvidas, para pensar e buscar compreender as razões que levam os alunos a apresentarem, ainda, tantas dificuldades na compreensão leitora.

(4ª série) O hábito da leitura

“A criança é o pai do homem”. A frase, do poeta inglês William Wordsworth, ensina que o adulto conserva e amplia qualidades e defeitos que adquiriu quando criança. Tudo que se torna um hábito dificilmente é deixado. Assim, a leitura poderia ser uma mania prazerosa, um passatempo.

Você, coleguinha, pode descobrir várias coisas, viajar por vários lugares, conhecer várias pessoas, e adquirir muitas experiências enquanto lê um livro, jornal, gibi, revista, cartazes de rua e até bula de remédio. Dia 25 de janeiro foi o dia do Carteiro. Ele leva ao mundo inteiro várias notícias, intimações, saudades, respostas, mas

tudo isso só existe por causa do hábito da leitura. E aí, vamos participar de um projeto de leitura?

Correio Braziliense, Brasília, 31 jan. 2004. p.7.

No trecho “Ele leva ao mundo inteiro várias notícias...” (l.7), a palavra sublinhada refere-se ao

- (A) carteiro.
- (B) jornal.
- (C) livro.
- (D) poeta.

Avalia-se aqui a habilidade de perceber o pronome como elemento coesivo, isto é, percebê-lo como elemento de retomada de um termo que já apareceu antes. É um item interessante, por chamar a atenção para a necessidade de se trabalhar classes de palavras não de forma isolada, mas como recursos de construção do tecido do texto. Isso quer dizer que um texto não é uma simples seqüência de frases bem-formadas. A frase é compreendida, nesse caso, só através do nível textual. Nesse item, o aluno precisa mobilizar vários conhecimentos sobre a linguagem para compreender que o pronome retoma um elemento anteriormente citado no texto. Isso significa que é na interação com o texto que o aluno irá construir o sentido.

4ª série

PASSAGEM DE ÔNIBUS		
TERMINAL RODOVIÁRIO		Nº 65789
Belo Horizonte – MG		
de: <b>BELO HORIZONTE</b>		para: <b>SÃO PAULO</b>
DATA	AGENTE	VIAÇÃO LUXOR
22/05/99	José Cintra	Prefixo 008954
POLTRONA	HORÁRIO	KM 590,8
22	23h30 min	via do passageiro
ÔNIBUS	PREÇO	
LEITO	R\$ 98,70	
<b>ATENÇÃO, USUÁRIO</b>		
Mantenha sempre em seu poder esta passagem.		

65789  
BH/SP  
pago  
seguro

O passageiro vai iniciar a viagem

- (A) à noite.
- (B) à tarde.
- (C) de madrugada.
- (D) pela manhã

Esse item pertence ao Tópico I, que reúne habilidades relacionadas a procedimentos de leitura. Por meio dele, avalia-se a habilidade de o aluno reconhecer informações implícitas no texto, isto é, aquelas que não estão explicitadas no enunciado, mas podem ser inferidas a partir do conhecimento de mundo do leitor, no caso, que o horário 23h30min é à noite. Segundo Moraes (1996), “ler nas entrelinhas” é inferir algo que não está escrito a partir do que está escrito. No exemplo acima, o aluno deve ler o texto todo, localizar o horário de partida do veículo e inferir o período do dia em que a viagem aconteceria. Na perspectiva de um adulto, pode parecer um item fácil, pois a

inferência é quase imediata se o aluno dominar a convenção da representação das horas. De qualquer forma, esse é um conhecimento a ser aprendido e não pode ser considerado como “dado”.

Pedagogicamente, o mais importante desse item é o fato de chamar a atenção para a necessidade de a escola se preocupar em desenvolver uma habilidade de leitura característica dos leitores competentes: a de realizar a leitura global do texto para encontrar uma informação específica. Um leitor competente precisa desenvolver a capacidade de reconhecer e atribuir novos sentidos às palavras dentro de uma produção textual, sendo capaz de ler linhas e entrelinhas. Nesse item, confirma-se o que Marcuschi (2008, p. 143) fala sobre compreender um texto, ou seja, a leitura tem que ir além do texto para dar sentido ao mesmo.

(8ª série) A assembléia dos ratos

Um gato de nome Faro-Fino deu de fazer tal destroço na rataria duma casa velha que os sobreviventes, sem ânimo de sair das tocas, estavam a ponto de morrer de fome.

Tornando-se muito sério o caso, resolveram reunir-se em assembléia para o estudo da questão.

Aguardaram para isso certa noite em que Faro-Fino andava aos miados pelo telhado, fazendo sonetos à lua.

— Acho – disse um deles - que o meio de nos defendermos de Faro-Fino é lhe atarmos um guizo ao pescoço. Assim que ele se aproxime, o guizo o denuncia e pomo nos ao fresco a tempo.

Palmas e bravos saudaram a luminosa idéia. O projeto foi aprovado com delírio. Só votou contra um rato casmurro, que pediu a palavra e disse:

— Está tudo muito direito. Mas quem vai amarrar o guizo no pescoço de Faro-Fino?

Silêncio geral. Um desculpou-se por não saber dar nó. Outro, porque não era tolo. Todos, porque não tinham coragem. E a assembléia dissolveu-se no meio de geral consternação. Dizer é fácil - fazer é que são elas!

LOBATO, Monteiro. in Livro das Virtudes, de W. J. Bennett. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995. p.308.

Na assembléia dos ratos, o projeto para atar um guizo ao pescoço do gato foi:

- (A) **aprovado com um voto contrário.**
- (B) aprovado pela metade dos participantes.
- (C) negado por toda a assembléia.
- (D) negado pela maioria dos presentes.

Nesse item, avalia-se a habilidade de localizar uma informação explícita, que pode estar expressa literalmente no texto ou por meio de uma paráfrase, isto é, dita por outras palavras que informam a mesma coisa. Para chegar à resposta correta, o aluno deveria ser capaz de retomar o texto-base, localizando, dentre outras informações, aquela que foi solicitada. A questão exige apenas que o aluno relacione o que é solicitado no enunciado com uma informação expressa no texto por meio das seguintes palavras: “Só votou contra um rato casmurro...”. Por outro lado, espera-se que o leitor tenha também compreendido a intencionalidade da pergunta feita pelo tal rato casmurro: “Mas quem vai amarrar o guizo no pescoço de Faro-Fino?”, porém essa habilidade não é testada diretamente nessa questão.

Se partirmos da idéia de que a elaboração das questões da Prova Brasil leva em conta as orientações dos PCNs, podemos afirmar que ela parte de teorias que postulam a idéia de que compreender se funda em atividades cooperativas e inferenciais, tomando o trabalho de compreensão como construtivo, criativo e sociointerativo. O que, segundo Marcuschi (2008, p. 248), significa dizer que o sentido não está nem no texto nem no leitor nem no autor, e sim numa complexa relação interativa entre os três, que surge como efeito de uma negociação.

Assim, contata-se que a compreensão das questões da Prova Brasil não consiste num simples ato de identificação de informações, mas numa construção de sentidos com base em atividades inferenciais. Para compreender bem cada texto proposto pela Prova Brasil, o aluno tem que sair dele, ou seja, é necessário que saiba relacionar conhecimentos, experiências e ações num movimento interativo e negociado. O aluno precisa reconstruir a intencionalidade do autor através das sinalizações, percebendo as marcas textuais e mobilizando conhecimentos que construiu na sua história de sujeito e de sujeito leitor.

Se, como estabelecem os Parâmetros Curriculares, cabe à escola a formação de leitores competentes é necessário trabalhar para que os alunos consigam realmente compreender o que lêem, alterando assim os resultados ruins obtidos pela grande maioria dos alunos brasileiros. O que nos faz pensar que, para a formação de leitores competentes, é necessário investir nos vários atores envolvidos nesse processo, sendo eles: alunos, professores e a própria forma como a escola trabalha a leitura. Tudo isso porque a leitura é uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos que requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes.

## 6. Referências

ALLIENDE, Felipe; CONDEMARÍN, Mabel. *A leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa/ secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARRELL, P. et al. *Interactive approaches to second language reading*. Cambridge: Cambridge, 1998.

COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna. *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

DELL'ISOLA, Regina Lucia Péret. *Leitura: inferências e contexto sociocultural*. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

DEMO, Pedro. *Leitores para sempre*. Porto Alegre: Mediação, 2006.

FERREIRO, E.; PALLACIO, M. G. (Orgs.) *Os processos de leitura e escrita*. 3. Ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

INEP. Informativo Prova Brasil. Disponível em: <[www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br)>

KLEIMAN, Angela B. *Texto e leitor: Aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 1989.

\_\_\_\_\_. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna in: *SIGNO*. Santa Cruz do Sul, v.32 n 53, p.1-25, dez, 2007.

KOCH, Ingedore Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2003..

MORAIS, José. *A arte de ler*; Tradução Álvaro Lorençini. São Paulo: Editora UNESP, 1996.

OLMI, Alba e PERKOSKI, Norberto. Org. *Leitura a cognição: uma abordagem transdisciplinar*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2005.

PALICSCAR, A. S.; BROWN, A. L. *Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities*. *Cognition and instruction*. p. 117-175, 1984.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2004.

\_\_\_\_\_. *Letramento; um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1986.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

BRASIL. MEC. INEP. *Matrizes curriculares de referência para o SAEB*. Brasília, 1999.

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

SMITH, F. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do apreender a ler*. Porto Alegre: Artmed, 1989.