



UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO

Instituto de Filosofia e Ciências Humanas

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – MESTRADO EM LETRAS

Campos I – Prédio B3, sala 106 – Bairro São José – Cep. 99001-970 - Passo Fundo/RS

Vânia Maria Tavares Ferreira

**DIAGNÓSTICO DE LEITORES EM FORMAÇÃO:
SISTEMA DE AVALIAÇÃO EXTERNA**

Passo Fundo

2012

Vânia Maria Tavares Ferreira

**Diagnóstico de leitores em formação:
Sistema de avaliação externa**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade de Passo Fundo, como requisito para obtenção do grau de mestre em Letras, sob a orientação da Prof^ª. Dr. Fabiane Verardi Burlamaque.

Passo Fundo

2012

Para Sabrina e Eduardo, os pequenos leitores em formação de nossa família, desejando que encontrem educadores e mediadores capazes de continuar a fazê-los sonhar por meio da leitura.

AGRADECIMENTOS

À minha família, pela paciência e compreensão.

Ao Francisco, pelas reclamações e impaciências, fundamentais para a agilidade e a organização do tempo.

À Professora Dr. Fabiane Verardi Burlamaque, pela orientação e pelo estímulo durante a realização da pesquisa.

Às Professoras Dr. Tânia M. Rösing e Dr. Rosimar S. S. Esquinsani, pelos apontamentos enriquecedores durante a Banca de Qualificação.

Aos colegas da turma, em especial às colegas Daiane Ribeiro e Leni Caron, companheiras na árdua caminhada.

Finalmente, agradeço a Deus, pela sabedoria.

AGRADECIMENTO ESPECIAL

A Jairo Jair Martins, Secretário Municipal de Educação e Cultura, grande idealizador das bolsas de Mestrado da rede municipal de Carazinho, por tornar realidade um sonho: ser Mestre em Letras.

RESUMO

Refletir acerca das avaliações sistêmicas certamente não é tarefa fácil, sobretudo no que concerne ao diagnóstico da competência leitora dos alunos em processo de construção de conhecimentos básicos necessários a sua inserção no mundo letrado. Pensando nisso, esta pesquisa propôs-se a investigar a forma como as avaliações externas mensuram as habilidades e competências leitoras dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental na prova de Língua Portuguesa. Assim, num primeiro momento, foi realizada uma pesquisa bibliográfica para traçar o panorama histórico da formação da leitura, destacando-se aspectos relevantes da formação escolar no Brasil. Na sequência, procurou-se destacar os principais movimentos pró-leitura e suas manifestações no decorrer da história, fundamentais para tentar reverter o triste quadro dos fracassos no ensino da leitura que têm persistido nas diferentes épocas da educação nacional. A seguir, foi analisado o percurso histórico das avaliações sistêmicas, focalizando o Sistema Nacional da Educação Básica (Saeb) e a Prova Brasil, de modo a evidenciar suas semelhanças, diferenças e sua estrutura quanto à aplicação da prova de Língua Portuguesa. Também foi objeto de estudo o sistema de avaliação externa desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Carazinho/RS, em seus aspectos históricos, bem como a sua estrutura, de acordo com os moldes da Prova Brasil no que tange à diversidade de gêneros textuais abordados na prova de Língua Portuguesa. Para retratar com mais detalhes o desempenho dos alunos nessa prova, delimitaram-se como sujeitos da pesquisa, alunos de 5º ano de duas escolas da rede municipal do município de Carazinho, cuja avaliação externa foi aplicada no mês de agosto de 2011. Os dados obtidos contribuíram para estabelecer comparações referentes ao desempenho dessas turmas em relação aos comandos de leituras e à diversidade de textos abordados, demonstrando o quanto é importante aliar as avaliações sistêmicas à *práxis* docente na busca da melhoria da competência leitora.

Palavras-chave: Avaliações externas. Competência leitora. 5º ano do Ensino Fundamental.

RESUMEN

Reflexionar sobre la evaluación sistémica no es fácil, especialmente con relación al diagnóstico de la competencia lectora de los estudiantes en la construcción de conocimientos básicos necesarios para su inserción en el mundo de las letras. Pensando en ello, esta investigación tuvo como objetivo averiguar cómo las evaluaciones externas evalúan las habilidades y competencias de los lectores estudiantes de 5to grado de la escuela primaria en la prueba de lengua portuguesa. Así, en primer lugar, una búsqueda bibliográfica se llevó a cabo para rastrear los antecedentes históricos de la formación de la lectura, destacando los aspectos relevantes de la educación en el Brasil. Después, hemos intentado poner de relieve los principales movimientos de la lectura y sus manifestaciones a lo largo de la historia, clave para revertir el cuadro triste de los fracasos en la enseñanza de la lectura que se ha mantenido en diferentes momentos de la educación nacional. A continuación, analizamos el curso histórico de las evaluaciones sistémicas, centrándose en el Sistema Nacional de Educación Básica (Saeb) y Brasil de prueba, sus similitudes, diferencias y la estructura de la aplicación de la prueba de la lengua portuguesa. También fue objeto de estudio el sistema de evaluación externa llevada a cabo por el Municipal de Educación y Cultura de Carazinho/RS, en su contexto histórico, así como su estructura de acuerdo con los términos del Brasil, el juicio a respecto de la diversidad de géneros textuales cubiertos prueba de la lengua portuguesa. Para retratar en detalle el rendimiento de los alumnos en esta prueba, delimitado como sujetos de investigación, los estudiantes de 5 ° año de dos escuelas municipales de la ciudad de Carazinho, cuya evaluación externa se llevó a cabo en agosto de 2011. Los datos ayudaron a hacer comparaciones sobre la actuación de estos grupos con relación a los comandos de la diversidad de lecturas y textos discutidos, que muestra la gran importancia de la combinación de las evaluaciones de la enseñanza de la práctica sistémica en la búsqueda de mejorar la competencia lectora.

Palabras clave: Evaluaciones externas. Lectura de la competencia. 5° año de la escuela primaria.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 – Média em porcentagem do Ideb para os Anos Iniciais	48
Ilustração 2 – Escala de notas do Ideb em Língua Portuguesa.....	49
Ilustração 3 – Diferenças e semelhanças entre a Prova Brasil e o Saeb	61
Ilustração 4 – Tópico I. Procedimentos de Leitura.....	65
Ilustração 5 – Tópico II. Implicações de Suporte, do Gênero e/ou Enunciador na Compreensão do Texto.....	65
Ilustração 6 – Tópico III. Relação entre Textos	66
Ilustração 7 – Tópico IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto.....	66
Ilustração 8 – Tópico V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido.....	66
Ilustração 9 – Tópico VI. Variação Linguística	66
Ilustração 10 – Item 1	69
Ilustração 11 – Item 2	71
Ilustração 12 – Item 3	73
Ilustração 13 – Item 4	76
Ilustração 14 – Item 5	78
Ilustração 15 – Item 6	81
Ilustração 16 – Item 7	83
Ilustração 17 – Item 8	85
Ilustração 18 – Conjunto de descritores que servirão de suporte para a pesquisa.....	92
Ilustração 19 – Item 1	93
Ilustração 20 – Item 1	95
Ilustração 22 – Item 4	102
Ilustração 23 – Item 5	104

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – 5º ano – Escola 1.....	59
Tabela 2 – 5º ano – Escola 2.....	60
Tabela 3 – Resultados da questão 1 – Escola 1 e Escola 2.....	93
Tabela 4 – Resultados da questão 2 – Escola 1 e Escola 2.....	95
Tabela 5 – Resultados da questão 3 – Escola 1 e Escola 2.....	96
Tabela 6 – Resultados da questão 4 – Escola 1 e Escola 2.....	100
Tabela 7 – Resultados da questão 5 – Escola 1 e Escola 2.....	100
Tabela 8 – Resultados da questão 6 – Escola 1 e Escola 2.....	101
Tabela 9 – Resultados da questão 7 – Escola 1 e Escola 2.....	102
Tabela 10 – Resultados da questão 8 – Escola 1 e Escola 2.....	104

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- Aneb – Avaliação Nacional da Educação Básica
- Anresc – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
- Cepal – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
- CME – Conselho Municipal de Educação
- D – Descritor
- Ecosoc – Conselho Econômico e Social das Nações Unidas
- EF – Ensino Fundamental
- EM – Ensino Médio
- Enceja – Exame Nacional para Certificação de Competência de Jovens e Adultos
- Enem – Exame Nacional do Ensino Médio
- FAE – Fundação de Assistência ao Estudante
- FBN – Fundação Biblioteca Nacional
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- Inaf – Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional
- Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- INL – Instituto Nacional do Livro
- LDB – Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- LLECE – Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade Educacional
- LP – Língua Portuguesa
- MEC – Ministério da Educação
- MinC – Ministério da Cultura
- OCDE – Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
- OEI – Organização de Estados Ibero-Americanos
- ONGs – Organizações Não Governamentais
- Orealc – Organização para a Educação da América Latina e o Caribe
- PCN – Parâmetro Curricular Nacional
- PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
- Pisa – Programa Internacional de Avaliação de Alunos
- PNBE – Programa Nacional Biblioteca na Escola
- PNLD – Programa Nacional do Livro Didático
- PNLL – Plano Nacional do Livro e Leitura

Proler – Programa Nacional de Incentivo à Leitura

RS – Rio Grande do Sul

Saeb – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

Saep – Sistema de Avaliação da Educação Primária

Saers – Sistema de Avaliação do Rio Grande do Sul

Saresp – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

Secad – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

Simave – Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública

Smec – Secretaria Municipal de Educação e Cultura

TRI - Teoria de Resposta ao Item

Unesco – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1 TRAÇOS HISTÓRICOS DA LEITURA	18
1.1 Escola: retrato de uma sociedade em crise	25
1.2 Principais movimentos pró-leitura no Brasil	29
1.3 A leitura como direito.....	35
2 SISTEMAS DE AVALIAÇÃO EXTERNA: HISTÓRIAS, POLÍTICAS E CONCEPÇÕES	39
2.1 Primeiros movimentos: desafios e pouca aprendizagem.....	40
2.2 Percurso do Saeb: Aneb e Prova Brasil de 2009	42
2.3 Avaliação em Larga Escala: os avanços nos últimos vinte anos.....	45
3 O DESAFIO DA LEITURA: FOCO PRINCIPAL DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS.....	51
3.1 Percurso Metodológico.....	55
3.2 Prova Brasil	61
3.2.1 Diagnóstico da leitura no 5º ano.....	63
3.2.2 Estrutura e organização da prova	64
3.2.3 Análise de algumas questões.....	67
3.3 Prova da Smec de Carazinho	87
3.3.1 Percurso das avaliações	88
3.3.2 Prova do 5º ano - estrutura e percentual de respostas: Escola 1 e Escola 2	91
3.3.3 Alguns resultados	105
A TÍTULO DE CONCLUSÃO	107
REFERÊNCIAS	111
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) ...	117
ANEXO A - PROVA DE LÍNGUA PORTUGUESA - 2ª AVALIAÇÃO EXTERNA DE 2011 DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA DE CARAZINHO/RS.	118

INTRODUÇÃO

Investigar a formação e a avaliação da competência e habilidade leitora de sujeitos em idade escolar não é tarefa fácil, pois não basta conhecer apenas a realidade; é preciso ir mais além, desvendando as raízes de uma história que se inicia nos primeiros séculos de nosso país. Também, verificamos o quanto é árdua a caminhada acerca das avaliações sistêmicas¹ desde meados dos anos 1980, cujo histórico retrata a evolução da educação brasileira no que compete à democratização e à qualificação do ensino público.

Há muito tempo, o sistema educacional brasileiro, de maneira geral, tem demonstrado fragilidades no que diz respeito à formação leitora dos alunos, principalmente nos primeiros anos da vida escolar. Notamos que, nesse nível de ensino, a preocupação tem se pautado apenas no domínio do código linguístico, sem maiores apreensões sobre o verdadeiro sentido do termo “leitura”, que vai muito além da ação de decodificar a língua materna.

Diante das dificuldades enfrentadas pelo sistema de ensino brasileiro nas últimas décadas, programas das políticas públicas nacionais voltadas ao tema vêm viabilizando alternativas para melhorar a qualidade da educação básica, por meio do assessoramento técnico e financeiro do Ministério da Educação (MEC) e da mobilização de recursos e de parcerias da sociedade, em apoio ao trabalho dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Uma dessas medidas foi a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que compõe duas avaliações complementares, a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), existente desde os anos 1990, e a Prova Brasil, criada em 2005, no intuito de medir o desempenho dos alunos da educação básica do país no que se refere à aprendizagem, principalmente em Língua Portuguesa (LP) e Matemática. Essa verificação tem como objetivo principal delinear os novos rumos da educação nacional, promovendo ações dos Estados e dos Municípios, a fim de que se garanta efetivamente não só o direito à educação, mas o direito à educação de qualidade.

No entanto, esses sistemas de avaliações em larga escala – dos quais fazem parte a Prova Brasil, para alunos do 5º e 9º anos² do Ensino Fundamental (EF) e 3º ano do Ensino Médio (EM), aplicada desde 2005, e, mais recentemente, a Provinha Brasil, aplicada a partir

¹ No transcorrer do trabalho, adotaram-se os termos “avaliações sistêmicas, avaliação externa e avaliação em larga escala” para designar os sistemas de avaliação no Brasil.

² Em 06/02/2006, o Presidente da República sancionou a lei nº 11.264, que regulamenta o EF de nove anos. Por isso, 5º e 9º ano equivalem às antigas 4ª e 8ª séries, respectivamente, do EF de oito anos.

de 2008 para alunos em processo de alfabetização (2º ano³) –, têm demonstrado, de certo modo, baixos desempenhos dos estudantes, principalmente em relação às habilidades de leitura e de matemática.

A preocupação com essa situação tem sido intensamente abordada no Brasil. A lista de avaliações em larga escala e índices nacionais e internacionais para a educação não para de crescer. Além do Saeb, destacamos o Programa de Avaliação Internacional de Estudos (Pisa), o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), todos com o objetivo de avaliar e diagnosticar o desempenho dos alunos das escolas brasileiras.

Em relação ao Pisa, ressaltamos que seu objetivo é fazer uma amostragem de conhecimentos relativos a leitura, matemática e ciências de 65 economias mundiais, entre as quais o Brasil, cujo baixo resultado tem causado elevada preocupação por parte dos gestores da educação. Quanto à leitura, o Brasil ocupou a 53ª posição no *ranking*, de acordo com a avaliação realizada em 2009 pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Outro fator que ainda preocupa nesse século é que, apesar de altos investimentos na educação, o Censo de 2010 realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) aponta que 3,9% das crianças de 10 a 14 anos ainda não estavam alfabetizadas em 2010, correspondendo a 671 mil pessoas. Em 2000, esse contingente atingia 1,258 milhão, o que representava 7,3% do total. No período intercensitário, a proporção diminuiu de 9,1% para 5,0%, no segmento masculino, e de 5,3% para 2,7%, no feminino. A proporção baixou de 4,6% para 2,9%, na área urbana, e de 16,6% para 8,4%, na rural. Na faixa entre 15 e 19 anos, a taxa de analfabetismo atingiu 2,2% em 2010, mostrando uma redução significativa em relação a 2000, quando era de 5%.

De acordo com o último estudo realizado pelo Instituto Pró-Livro, denominado *Retratos da leitura no Brasil* (AMORIM, 2008), os dados levantados apontam deficiências semelhantes e revelam a leitura de apenas 3,7 livros (incluindo os didáticos) per capita anuais dos brasileiros com mais de 15 anos e pelo menos três anos de escolaridade. O estudo mostra, ainda, que a escolaridade é a principal determinante para o maior ou menor distanciamento da

³ Antiga 1ª série do EF de oito anos.

leitura de livros, evidenciando a urgência de transformação da realidade brasileira no que compete à formação dos alunos leitores nas nossas escolas.

Lamentavelmente, esses resultados também se refletem nas demais avaliações, como a Prova Brasil, a qual aponta que, na média, os estudantes brasileiros conseguem apenas localizar informações ou reconhecer temas de um texto. A maioria dos brasileiros avaliados não é capaz de organizar informações, localizar o que é mais relevante num texto, além de não avaliar criticamente nem demonstrar compreensão aprofundada no conteúdo lido. Observamos, igualmente, que muitos estados vêm realizando esse tipo de avaliação, como é o caso do Sistema Mineiro de Avaliação da Escola Pública (Simave), do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) e do Sistema de Avaliação do Estado do Rio Grande do Sul (Saers), cada um com matrizes específicas, conforme a sua realidade escolar.

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. No entanto, não basta garantir apenas o acesso ao ensino; é necessário garantir o direito a uma aprendizagem de qualidade. Assim, constatamos que, no decorrer dos anos, houve um grande aumento, para não dizer inchaço, do número de alunos nas escolas sem as adequações necessárias para recebê-los; ou seja, inicialmente, o problema era a falta de espaço físico, acompanhado, em seguida, pelo despreparo dos profissionais da educação em relação a sua *práxis* pedagógica. Por isso, foi necessário por parte do governo dar condições físicas e materiais às escolas, bem como proporcionar formação acadêmica e continuada aos professores para atingir, de fato, uma educação de qualidade.

Com o passar dos anos, acompanhamos, de maneira geral, muitas tentativas de melhorar a educação no país. Podemos exemplificá-las com a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, determinando prazo de 10 anos para que os docentes tivessem curso superior, e com o lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em 1998, contendo orientações didáticas relativas a todas as disciplinas, no intuito de formular uma matriz curricular nacional, ou seja, padronizar conhecimentos mínimos a serem trabalhados pelas escolas de todo o país.

Apesar desses investimentos, a qualidade na educação ainda está longe de ser atingida. Prova disso são as avaliações em larga escala que retratam cada vez mais a realidade das escolas brasileiras, causando certo temor por parte dos profissionais da educação, visto que, em meio a tantos obstáculos, não conseguem desenvolver o ensino e a aprendizagem com resultados mais positivos. Dados estatísticos têm comprovado que um dos fatores que explicam o baixo rendimento dos alunos é a sua incapacidade de ler com eficácia e entender a diversidade de gêneros e suportes de textos, e, infelizmente, a escola, via de regra, está colaborando para a formação dos analfabetos funcionais, ou seja, aqueles que conhecem o código da língua, mas não possuem condições de utilizá-lo nos diferentes contextos da comunicação. As causas para a ineficiência da escola são inúmeras. Sobre isso assinalam Regina Zilberman e Tania Rösing:

O empobrecimento da escola pública é visível em todo o País, ampliando-se a clivagem entre as instituições de ensino destinadas às classes pobres, localizadas na periferia urbana, e as que atendem as camadas superiores. A depauperação dos professores, submetidos a maus salários e ao desdém por parte do poder público, se evidencia em ambas as circunstâncias. Contudo, recaem sobre o professor e sobre o sistema escolar as maiores cobranças, seja por velhos problemas persistirem, de que resultam performances negativas em avaliações contínuas, seja por não saberem se posicionar perante novos desafios, os que são colocados pelas mudanças tecnológicas e científicas, que seguidamente monopolizam as preferências dos jovens, e os que dizem respeito à situação vivida, em nossos dias, pela mocidade, vítima e sujeito da violência urbana, rotineira no cotidiano nacional. (2009, p.13)

Diante desse contexto, a rede municipal de ensino de Carazinho/RS⁴, além de participar da Prova Brasil, a cada dois anos, tem pautado suas ações na busca da melhoria das práticas educacionais, desenvolvendo seu sistema próprio de avaliação externa, desde 2003, quando as avaliações eram realizadas por meio de amostragens e aplicadas em algumas turmas do EF. A partir de 2005, de posse dos resultados do Ideb, que tem como fator os resultados da Prova Brasil e os índices de aprovação e de evasão de cada escola participante, é que as avaliações foram intensificadas, visto que, inicialmente, os gestores das escolas e os professores não tinham noção da dimensão e do seu impacto na educação nacional. Somente após os resultados da Prova Brasil, em 2007, é que novos olhares e novos valores passaram a

⁴ Município localizado na região norte do Estado do Rio Grande do Sul, a 270 Km da Capital, Porto Alegre, com uma população de 59.047 habitantes. (IBGE, 2011)

pautar as avaliações em larga escala. Isso ocorreu porque cinco das 14 escolas de EF da rede municipal de Carazinho tiveram que fazer o seu Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), delineando ações de melhorias, tanto materiais quanto – e principalmente – pedagógicas, em razão de suas médias terem ficado abaixo da nacional.

A nossa participação, desde 2009, no sistema de avaliação externa desenvolvido pela Smec do município de Carazinho, nos estimulou a analisar as avaliações em larga escala, como a Prova Brasil, aplicada a cada dois anos para o 5º ano do EF, e a avaliação externa, também aplicada ao 5º ano da referida rede municipal de ensino. Salientamos que, nesta pesquisa, nosso olhar se volta à estrutura da prova de Língua Portuguesa.

Dessa forma, passamos a delinear os caminhos trilhados para a realização deste trabalho investigativo. Percorremos, inicialmente, o *site* de domínio público, no intuito de verificar as publicações já existentes acerca da temática proposta: sistema de avaliação externa e diagnóstico da leitura no 5º ano/4ª série. Assim, destacamos alguns trabalhos desenvolvidos nesse campo: *Implicações da Progressão Continuada e do Saresp na Avaliação Escolar: tensões, dilemas e tendências* (SP), tese de doutorado de Paulo Henrique Arcas pela Universidade de São Paulo; *A Prova Brasil e o conteúdo escolar de Língua Portuguesa: um estudo com as escolas paranaenses*, dissertação de mestrado de Cristina Cerezuela Jacobsen pela Universidade Estadual de Maringá (PR); *Concepções de leitura inerentes à Prova Brasil versus concepções de leitura de professores do ensino fundamental*, dissertação de mestrado de Maristela Juchum pela Universidade de Santa Cruz do Sul (RS); *Centros de Pesquisa do Inep: pesquisa e política educacional entre décadas de 1950 e 1970*, tese de doutorado de Márcia dos Santos Ferreira pela Universidade de São Paulo (SP). Analisando essas e outras publicações, verificamos que todas apresentam uma particularidade em relação às avaliações em larga escala, mas todas se detêm em focalizar as propostas da avaliação Prova Brasil, realizada pelo Inep, além de propostas de determinados locais. Nenhuma, porém, tem como foco específico a análise da leitura da prova de Língua Portuguesa por parte dos alunos do 5º ano do EF.

Constatamos, então, a necessidade de aprofundar a investigação acerca da Prova Brasil de Língua Portuguesa para o 5º ano/4ª série do ensino fundamental e da Prova do 5º ano/4ª série realizada pelo sistema de avaliação externa da Smec de Carazinho. Em tal investigação, defendemos que é nos primeiros anos da vida escolar que o trabalho com a leitura deve ser intensificado de forma a estabelecer o diálogo e a interação entre autor-texto-leitor, pois o

primeiro ciclo do ensino fundamental (1º ao 5º ano) constitui a base para as modalidades que o sucedem.

Para alcançarmos nossos objetivos, delineamos o estudo em três capítulos. No primeiro, pontuamos questões referentes aos traços históricos da evolução da leitura, estabelecendo um diálogo entre os seguintes teóricos: Marisa Lajolo e Regina Zilberman, Vera Teixeira de Aguiar e Maria da Glória Bordini, Alberto Manguel, Roger Chartier, Anne-Marie Chartier e Teresa Colomer. Ainda nesse capítulo, procuramos destacar os principais programas relativos a políticas públicas de fomento à leitura e ao livro no país, salientando a escola como a principal instituição de formação leitora.

No segundo capítulo, buscamos traçar o percurso histórico das avaliações externas no Brasil, desde as primeiras iniciativas, ainda nos anos 1930, até as últimas três décadas de cultura avaliativa. Como embasamento teórico, recorreremos aos documentos oficiais do MEC e do Inep, além de alguns estudos de Pedro Demo, Celso Beisiegel, Dirce Freitas, Alvarez Mendes e Iza Locatelli, esclarecendo os fundamentos que envolvem o Saeb no Brasil. Destacamos, também, importante estudo com ênfase aos avanços das avaliações em larga escala no contexto latino-americano e suas implicações nas práticas educativas e nas políticas públicas, pesquisa que faz parte do projeto *Metas Educativas 2021: a educação que queremos para a geração dos bicentenários*.

O terceiro capítulo está dividido em três subseções. Na primeira, abordamos o percurso metodológico desenvolvido para a realização da pesquisa, apresentando, passo a passo, cada uma das etapas que foram cumpridas em seu decorrer, ressaltando os objetos e os sujeitos envolvidos, bem como a sua forma de execução. Na segunda subseção, descrevemos, de maneira detalhada, o modo como se estrutura a Prova Brasil de Língua Portuguesa, partindo-se da matriz de referência que delinea os 15 descritores da prova do 5º ano/4ª série do ensino fundamental, com objetivos voltados para cada habilidade avaliada e exemplos de itens (questões) com diferentes textos, cada qual com um comando diferente de leitura para que o aluno responda. Nessa etapa, buscamos apoio em estudiosos com enfoque nas estratégias de leituras que podem ser analisadas, entre os quais Isabel Solé, Ângela Kleiman, Célia Regina D. Fernandes, Graça Paulino, Ninfa Parreiras e Marisa Lajolo. Por fim, na terceira subseção, procedemos à descrição do sistema de avaliação externa da Smec de Carazinho/RS. Retratamos, inicialmente, o percurso desse sistema avaliativo para, em seguida, analisar a prova de Língua Portuguesa do 5º ano/4ª série aplicada durante o mês de

agosto de 2011, em sua estrutura, cujo foco é o diagnóstico da leitura em diferentes gêneros textuais, correlacionando-a com a Prova Brasil, também de modo a abordar as estratégias de leitura embasadas pelos mesmos teóricos selecionados para esta investigação.

Para apontar resultados mais específicos em relação à aplicação da prova proposta pela Smec de Carazinho, delimitamos como sujeitos da pesquisa duas turmas de 5º ano (4ª série) de duas escolas da rede municipal de ensino do município. Nesse universo, analisamos os resultados de oito questões de Língua Portuguesa, traçando um quadro comparativo entre o desempenho dessas duas turmas à luz das teorias estudadas.

Na conclusão, nossa intenção é ressaltar a importância das avaliações em larga escala e assinalar os novos rumos que a educação, no Brasil, deve seguir, enfatizando que os educadores precisam mudar urgentemente suas estratégias pedagógicas. Afinal, o mundo está em constante evolução, e, se não acompanhar essas mudanças, a escola não conseguirá atingir uma educação prioritária e democrática, deixando de contribuir para a formação de cidadãos críticos na sociedade atual.

1 TRAÇOS HISTÓRICOS DA LEITURA

*[...] o ato de ler, que resgata tantas vozes do passado,
preserva-as às vezes muito adiante no futuro,
onde talvez possamos usá-las de forma corajosa e inesperada.*
(MANGUEL, 1997, p. 83)

O Brasil é um país ainda jovem em comparação a outros de diferentes continentes. No que tange à educação, sabemos que nossa herança advém de um ensino pautado nos moldes europeus, mais especificamente de Portugal, cujo processo de escolarização teve início com a educação jesuítica, e esses traços são percebidos até hoje nos nossos bancos escolares. Por muito tempo, a educação da população brasileira não foi prioridade, e aqueles que possuíam melhores condições financeiras procuravam oportunidade de estudar e qualificar-se nos países da Europa. Como assinalam Marisa Lajolo e Regina Zilberman:

O primeiro grande projeto educacional desenvolvido no Brasil resultou do projeto evangélico da política catequética, executado sobretudo pelos jesuítas, que aportaram na Bahia [...], em 1549, e aqui permaneceram até 1759, quando foram expulsos pelo marquês de Pombal. Nesses 210 anos, consolidou-se a prática pedagógica talvez mais marcante e bem documentada da história colonial brasileira, responsável pelo estabelecimento das condições dentro das quais leitura e escrita, como modelos de ação coletivos e institucionais, firmaram-se entre nós. (2003, p. 17)

Como bem abordado pelas autoras, o ensino, naquela época, prevalecia para a catequese e a língua portuguesa, na leitura e na escrita. Pelo fato de haver grande interesse comercial da nova terra, os europeus sentiram a necessidade de educar o povo nativo que aqui habitava. Além disso, muitos cronistas vieram de Portugal, entre os quais Pero Vaz de Caminha, escrivão das frotas de Cabral, a quem coube fazer os primeiros registros escritos, caracterizando a nova terra, para serem enviados ao seu país de origem. Nesses registros editados em várias línguas, que alcançaram extraordinário sucesso na Europa, predominava o inventário elaborado segundo um duplo enfoque: enumeração das propriedades da terra com vistas à comercialização, incluindo a descrição dos hábitos e aparências originais dos nativos, que viviam num sistema social muito diverso do Velho Continente; e adequação do relato do tipo de vida peculiar aos esquemas que, de antemão, validavam a conquista da terra.

Desde o século XVI, o Brasil vem passando por profunda evolução no que tange à formação leitora, ainda que a escola, principal agente de fomento à leitura, não esteja

totalmente preparada para adotá-la. Herdamos ideias e práticas majoritárias de um passado em que diferenças sociais e econômicas entre a população contribuíam para uma nação que valorizava as minorias privilegiadas, por isso a importância deste resgate, a fim de identificar a origem de tantas deficiências, percebidas em pleno século XXI, no que compete à formação de um país leitor.

Sabemos que é pela linguagem que o homem se reconhece como humano, pois assim é capaz de se comunicar com os demais e de trocar experiências. Portanto, é na convivência social que nascem as linguagens, possibilitando intercâmbio e crescimento linguístico e cultural. Vera Teixeira de Aguiar e Maria da Glória Bordini assinalam que:

Uma sociedade de classes em que interesses divergentes se entrecrocaram, com a predominância de alguns deles sobre os demais, privilegia sobremaneira o texto escrito como objeto de leitura. A escrita, historicamente, representa uma conquista sobre a memória, instrumento predominante nas sociedades ágrafas. [...]. Como o documento escrito é mais eficiente para a fixação e conservação das ideias, leva vantagem sobre a memória coletiva, alijando das decisões do grupo aqueles que não são capazes de decifrá-los. (1993, p. 10)

Com efeito, desde nossas primeiras organizações em sociedade, existe a divisão de segmentos chamados cultos e incultos, conforme o domínio do código linguístico escrito. Ainda de acordo com Aguiar e Bordini, “a situação de desigualdade entre elementos alfabetizados e analfabetos produziu uma relação de domínio dos primeiros sobre os segundos, que se acrescentou sobre as outras formas de dominação social”. (1993, p. 10)

Dentro desse contexto, surgiu a escola pública, que, segundo as autoras, tinha o propósito inicial de igualar as condições dos indivíduos da sociedade, entretanto revelou-se um sistema de reprodução da dominação social, prevalecendo os interesses da classe dominante num país tão desigual. Isso se explica pelo fato de a escola ter surgido por iniciativa da burguesia emergente, que desejava ascender ao nível social da aristocracia, excluindo-se as classes trabalhadoras menos favorecidas.

Como enfatizam Aguiar e Bordini,

Se a escola pública se propunha à promoção social, é lógico que, desde sua origem, enfatizasse a leitura do texto escrito, uma vez que este é produto que ela oferece, em primeiro lugar. Antes de se operar a discriminação entre alfabetizados e não alfabetizados, aqueles que não tinham acesso às letras podiam adquirir conhecimentos por transmissão oral ou por experiência e não eram por isso socialmente desvalorizados, já que a escrita era de domínio estrito de muito poucos. (1993, p. 10)

Assim, a escola passou a exercer a função de formar leitores, excluindo de seus currículos a cultura oriunda das classes populares, de modo a priorizar o livro, mais especificamente o texto escrito, como representação simbólica de todas as produções humanas. O livro tornou-se, enfim, o instrumento de produção da classe dominante, cujo conceito de cultura fica relegado apenas às ideologias vigentes da época. Nesse sentido, a maioria da população continuava longe da cultura letrada, perpetuando no país, por muitos anos, um contingente de milhões de analfabetos.

De acordo com Aguiar e Bordini,

O analfabeto, o não leitor [...] e o leitor deficiente, cujo nível de compreensão é precário, são subprodutos desse modelo escolar. Os estímulos que o processo de ensino a eles oferece, em relação às classes trabalhadoras, pecam pela falta de identidade cultural. Os textos de livros didáticos e outros livros nada têm a ver com as suas aspirações, suas necessidades e interesses imediatos e com a realidade. (1993, p. 12-13)

Para que a leitura se expandisse e se transformasse em prática social, foram necessárias muitas mudanças na estrutura da sociedade, sendo uma delas a valorização da família. Segundo Lajolo e Zilberman:

Até o século XVIII, predominavam, entre as elites, os grupos unidos por laços de parentesco, que, graças a matrimônios de conveniência, formavam alianças políticas poderosas; entre as classes baixas, prevaleciam as corporações profissionais, expediente a que recorriam para se proteger da violência dos senhores feudais. [...]. Enquanto instituição, a família é imprescindível ao projeto burguês, por constituir simultaneamente unidade e fragmento. (1996, p. 15)

E foi no interior da família que o gosto pela leitura gradativamente se constituiu, pelo fato de consistir em uma atividade adequada ao contexto de privacidade própria à vida doméstica. O *saber ler* acabou correspondendo a objeto de *status* e de conquista numa sociedade que excluía as classes menos favorecidas. Daí é que se destaca a literatura de cordel, molde para a fabricação do folhetim, com baixo custo e de fácil acesso a todas as camadas sociais. Sobre isso pontuam Lajolo e Zilberman:

Se é certo que leitores sempre existiram em todas as sociedades nas quais a escrita se consolidou enquanto código, como se sabe a propósito dos gregos, só existem o leitor, enquanto papel de materialidade histórica, e a leitura, enquanto prática coletiva, em sociedade de recorte burguês, onde se verifica no todo ou em parte uma economia capitalista. (1996, p. 16)

A partir de então, foram surgindo, em cada época, manifestações de escritores que, por meio de suas obras, buscavam a sedução do leitor, aproximando-o do livro, visto que, com a ascensão da indústria, houve o favorecimento da propagação das tipografias e da impressão. Do *volumen* ao *codex*, do manuscrito ao livro impresso, ao longo de sua história, esse artefato, além de exibir novas formas, alcançou diferentes públicos e domínios. Com a invenção da prensa, no século XV, sua circulação ganhou novas dimensões, saindo de uma esfera de poder restrito religioso e político para ampliar sua ação junto a outros públicos. Decorrente disso, destinou-se à escola o papel de instituição promotora da leitura e do conhecimento de maneira geral. Porém, conforme Lajolo e Zilberman,

Só por volta de 1840 o Brasil do Rio de Janeiro, sede da monarquia, passou a exibir alguns traços necessários para a formação e fortalecimento de uma sociedade leitora: estavam presentes os mecanismos mínimos para a produção e circulação da literatura, como tipografias, livrarias e bibliotecas; a escolarização era precária, mas manifestava-se o movimento visando à melhoria do sistema [...]. (1996, p.18)

O relato de Lajolo e Zilberman mostra o processo de nascimento, desenvolvimento e amadurecimento do leitor, que evolui das práticas de leitura tutelada para as práticas de leitura emancipada. Destacam, ainda, as autoras a dimensão política desse processo que, ao mesmo tempo, narra a história da modernização em nosso país.

Para retratar a evolução dessas práticas de leitura, Lajolo e Zilberman (1996) utilizam vários recursos, como documentação e fontes veiculadas em textos literários e não literários. Em relação ao texto literário, as autoras descrevem diversos acontecimentos quanto a teorias e práticas educacionais brasileiras, resgatando algumas obras de Machado de Assis, Raul Pompéia, Viriato Correia, José Lins do Rego, entre outros autores consagrados que fizeram a história da Literatura Brasileira. Esses autores encenavam, com evidente qualidade estética, o cotidiano escolar, as figuras do professor, as dificuldades de aprendizagem, as cartilhas e os métodos de leitura, as deficiências do ensino, as contradições entre teoria e prática, os desapontamentos dos alunos com a escola, o ensino da literatura e outros dados presentes em cada contexto. Nesse sentido, observamos os diferentes modos pelos quais autores de diferentes épocas retratavam a história da leitura no Brasil.

A partir dessa época, dada a maior difusão do livro, a leitura passa a ser considerada uma atividade individual, muito bem abordada por Alberto Manguel (1997), o qual registra a evolução e os diferentes contatos do homem com o objeto livro em diferentes épocas, salientando, nesse processo, a passagem da leitura oralizada para a silenciosa. Muitos leitores optaram por cultivar um espaço específico que tivesse a leitura como atividade principal, e assim patrimônios em livros foram sendo acumulados.

Ressaltamos, também, a introdução da escrita nas sociedades ocidentais, entre as quais o Brasil, apesar de esta ter sido considerada, por muito tempo, uma atividade distinta e independente da leitura. Tal inserção possibilitou grandes transformações na vida social e cultural das sociedades, considerando-se uma grande revolução na história do homem ocidental. Com a generalização da escrita, o conhecimento produzido foi se acumulando e dando amplas condições para o letramento, o que propiciou o surgimento de grupos especializados em preservar, editar e interpretar a informação escrita. Instituições foram criadas especialmente para transmiti-los, e dentre elas, modernamente, temos a escola. Esta se tornou a principal responsável por ensinar e propagar a leitura e a formação de leitores, transformando o aprendizado da leitura na linguagem escrita e centralizando-o, sobretudo, no suporte livro.

Segundo Roger Chartier (1990), os livros que circulam na escola são objetos portadores de sentido, de valores, de ideias que precisam ser ensinados aos que ainda não detêm um determinado tipo de saber. Como tal, são, muitas vezes, expressão das concepções

de educação vigentes em um determinado tempo e espaço, implementadas por meio da legislação que orienta as escolas nas diferentes instâncias.

Diante disso, a infância, a partir dessa época, passou a ser o centro das atenções, e as novas instituições, como a escola moderna, não apenas divulgavam as ideias vigentes, como também condicionavam a criança para desempenhar seu papel na sociedade. Assim, as primeiras edições de livros mostram-nos a importância da ascensão da burguesia para a consolidação das obras, principalmente para o público infantil. Observamos que a produção nacional de textos infantis consolidou-se a partir da Proclamação da República,

(...) quando a sociedade brasileira, em processo de urbanização, viu nascer um público que precisava se instruir, pois estava ávido por consumir os produtos culturais dos novos tempos. Como a escola passou a exercer um papel fundamental na transformação da sociedade rural em urbana, houve aproximação dos livros infantis e escolares. (AGUIAR et al., 2001, p. 25)

Affonso Romano de Sant'Anna (2010) observa a importância de um marco da Literatura Infantil Brasileira, Monteiro Lobato, que fez uma revolução de caráter múltiplo em 1925, criando uma editora brasileira de alcance nacional, e inventou um sistema de distribuição que incluía lombo de cavalo, trem e barco, inserindo jovens e crianças no mundo literário. Nos anos 1960, mais especificamente em torno de 1962, Sant'Anna aponta a relevância de Paulo Freire para a formação da leitura, pois

Criou seu método de alfabetização “revolucionário” [...], aqui tem o sentido histórico e marxista: vivíamos os anos drepidantes do governo João Goulart. A cultura estava fortemente ideologizada. Surgiram as experiências de alfabetização pelo “método Paulo Freire”, primeiro no Recife [...] e logo se espalharam por outros países, acompanhando o exílio de seu criador. Ler era ler o mundo. (2010, p. 10)

Ao final da década de 1960, a produção, em especial as obras literárias começou a percorrer um novo caminho. Entretanto, a revolução militar acabou reprimindo os segmentos da sociedade que, de alguma maneira, criavam produtos culturais capazes de pôr em risco ou questionar o regime totalitário então vigente. Dessa forma, muitos escritos se utilizavam da linguagem metafórica como estratégia para exprimir o que era proibido dizer claramente.

A partir dos anos 1970, houve uma reforma do ensino, implantando-se a Lei 5692/1971 – LDB, que, em seu artigo 1º, anunciava: “O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania” (BRASIL, 1971). Tal reforma possibilitou a abertura da escola a todas as camadas da população (pelo menos era essa a intenção), eliminando os exames seletivos, e o livro, inclusive o literário, passou a ser objeto privilegiado nas escolas, apesar de se desviar de sua real função, visto ser utilizado desde então como meio puramente pedagógico e moralizante. Ainda segundo Sant’Anna (2010), não podemos nos esquecer que, a partir de 1968, passaram a ser criados e expandidos no Brasil, os cursos de pós-graduação, fazendo que surgissem novos e especializados leitores e levando que a nova universidade brasileira começasse a meditar sobre a problemática do livro e da leitura.

Na década de 1980, quando a abertura política já estava em andamento, a escolarização espalhou-se pelo país, e a cultura letrada atingiu um público maior, apoiada pelos meios de comunicação. Assim, cada vez mais, os diferentes setores da sociedade procuraram traçar um panorama da situação da leitura no Brasil, com base em diferentes olhares: pesquisadores, educadores, profissionais que representam a cadeia produtiva e os responsáveis pela formulação das políticas e por sua instalação. Essa reunião e o quase consenso em torno do tema demonstraram que começava a se tornar efetiva a instalação de debates e de ações coordenadas entre a sociedade e o governo, algo fundamental para a melhoria dos indicadores de leitura no país.

Observamos, também, que as dificuldades de leitura configuram um quadro de inadequada formação educacional, decorrente da precariedade e da ineficiência do sistema de ensino. Sem dúvida, avanços vêm ocorrendo nos últimos anos e os brasileiros estão lendo mais, ou, pelo menos, um pouco mais. Porém, há uma constatação, que não chega a negar a afirmativa anterior e muito menos tirar o brilho que, porventura, ela possa conter: o país ainda está longe de ser uma nação de cidadãos leitores. De acordo com a segunda edição do livro *Retratos da leitura no Brasil*, Galeno Amorim afirma que:

Apesar dos recentes avanços, o Brasil ainda não reconhece a questão do livro e da leitura como algo realmente importante e estratégico para seu presente e, sobretudo, para construir outro tipo de futuro. Isso fica claro ao se constatar o quanto ainda hesita na hora em que deveria conferir a ela a dimensão de uma política de Estado – o que inclui orçamentos públicos mínimos, estrutura para bem aplicá-los e uma clara definição de papéis para os diferentes entes da federação. (2008, p. 16)

Como já mencionamos, há muito a ser feito em prol da formação leitora em uma nação de tanta diversidade econômica, social e cultural, e o principal espaço capaz de mudar tal situação é a escola, cujo papel, somente agora, no século XXI, tem evidenciado certos traços de mudanças, embora, em muitos casos, ela ainda deixe de cumpri-lo. É necessária uma grande transformação nos currículos educacionais, priorizando-se a formação leitora, desde os primeiros anos escolares, para que o país saia dos últimos lugares em pesquisas de larga escala, no que tange à leitura e demais áreas do conhecimento, como verificaremos nos próximos capítulos.

1.1 Escola: retrato de uma sociedade em crise

Somente pela via da leitura, por meio do já decifrado, é que o homem tem oportunidade de ampliar seus conhecimentos, acessar níveis culturais mais elevados e, dessa forma, conquistar melhores condições sociais, intelectuais, profissionais e econômicas.

Nas diferentes épocas que caracterizam a evolução da leitura, o que era lido na escola retratava, via de regra, os interesses de uma sociedade dominante. As escolas primárias se utilizavam da cartilha como único meio de alfabetização. Os livros eram pensados e escritos para a etapa escolar, objetivando uma instrução moral, conforme sinaliza Teresa Colomer. Embora se refira ao contexto europeu, seu comentário, a seguir, também cabe à realidade brasileira:

A formação de professores continuou sendo muito deficiente do ponto de vista literário e as prioridades escolares e os métodos didáticos não tiveram grandes variações. Tampouco diminuiu a distância entre esse tipo de leituras – breves, oralizadas e apoiadas no professor – que se realizavam nas aulas de uma escola obrigatória, em expansão, e as obras literárias, muito mais difíceis de ler, que os alunos podiam encontrar no mundo exterior. (COLOMER, 2007, p. 19)

A educação brasileira reproduz, em muitos aspectos, certos modelos da educação europeia, principalmente pela herança portuguesa que vigora até a atualidade nos bancos escolares. Na segunda metade do século XX, as sociedades ocidentais sofreram importantes transformações que deram lugar às sociedades pós-industriais que conhecemos hoje (COLOMER, 2007). Dessa forma, a expectativa era de que a escola fosse globalmente redefinida, constituindo um sistema obrigatório que atuasse como agente de culturalização e democratização. Ao lado dessa questão, constatamos, a partir do final de década de 1960, o fracasso entre os leitores adolescentes, que obrigaria os dirigentes da educação a repensar uma reforma educacional, já mencionada anteriormente, com a implantação da LDB, datada de 1971.

A necessidade social de ampliar o período de escolaridade de todos os cidadãos até os 15 ou 16 anos, juntamente com a explosão demográfica das décadas do pós-guerra, havia modificado a composição do alunado dessas aulas. Na época, o fracasso da educação leitora da população foi considerado de tal magnitude que não bastava priorizar os setores minoritários, pelo fato de os resultados serem inoperantes e ineficazes para enfrentar uma escola de massas (COLOMER, 2007). Por isso, foi necessário oportunizar o debate social, visto que se expandiam, além da escrita, os meios de comunicação e as novas tecnologias.

Na educação brasileira, acompanhamos exemplos das discussões que tentavam impor, pelas reformas educacionais, novas leis, com o objetivo de promover o progresso desejado pela ação educativa. No entanto, tais iniciativas acabaram sofrendo as disputas do jogo de forças sociais que têm representação no aparelho de Estado, o que é percebido desde a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a qual obedecia ao processo de industrialização, cujos modelos de pedagogia escolar se voltavam para uma sociedade capitalista.

Somente após novos debates, iniciados ao final da década de 1980, quando se agravava cada vez mais o fracasso escolar e havia um grande número de repetência e evasão, bem como falta de acesso à escola por alunos em idade escolar, é que governo e dirigentes da educação nacional promulgaram a LDB nº 9.394, de 1996. A partir daí, começamos a acompanhar, de fato, significativos avanços em todos os setores da educação brasileira.

Apesar de haver progresso nas estruturas física, administrativa e pedagógica da escola, em relação a programas de formação leitora, nas últimas três décadas, constatamos um tímido avanço. A escola há muito promove a leitura, utilizando-se do livro didático,

(...) o primo pobre da literatura, texto para ler e botar fora, descartável porque anacrônico: ou ele fica superado dados os progressos das ciências a que se refere ou o estudante o abandona, por avançar em sua educação. Sua história é das mais esquecidas e minimizadas, talvez porque os livros didáticos não são conservados, suplantado seu “prazo de validade”. (LAJOLO; ZILBERMAN, 2003, p. 121)

A sociedade supõe que a educação dos indivíduos passa pela escola, precisando de uma política educacional que viabilize a produção de livros específicos para estudantes e que disponha de professores, esses igualmente formados pelos livros e usuários profissionais desses instrumentos. Diante disso, o livro didático para fins de educação e formação de leitores foi, durante muito tempo, a única fonte de conhecimento da história de um país, que, por intermédio de sua trajetória de publicações e leituras, dá a entender que rumos seus governos escolheram para a educação, o desenvolvimento e a capacitação intelectual e profissional dos seus habitantes. (LAJOLO; ZILBERMAN, 2003)

No contexto das salas de aula, ao que temos acompanhado, professores e alunos não demonstram entender a leitura como um processo de interação entre autor, leitor e texto, tampouco perceber que, nesse encontro, a história de ambos se modifica. Essa interação modifica o leitor, porque o desperta para toda a sua experiência de mundo e o coloca em confronto com a experiência do autor, que ganha outra vida, sem contar que esse processo de apropriação do que o outro diz é condição fundamental para compreender o que está implícito, ou seja, aquilo que o texto não disse. É justamente isto que falta nas escolas: fazer que o aluno perceba essa incompletude da leitura, que o sujeito leitor tem inúmeras possibilidades de reflexão e construção de significados, contribuindo, assim, para a sua formação como cidadão.

A multiplicidade de alternativas com o trabalho em leitura não tem sido a tônica nas salas de aula. É o que evidencia, a seguir, Maria Isabel Dalla Zen, resgatando as ideias de Euzi Rodrigues Moraes (1990) a respeito dos programas escolares:

Tradicionalmente a escola tem elaborado programas de ensino uniformes para classes que são tomadas como se fossem uma só criança, devidamente idealizada, ou seja, classes homogêneas. Por isso é comum verificar-se que, em cada época do ano, classes diferentes, estão “estudando o mesmo ponto”. Os programas se repetem de ano para ano e de classe para classe, mesmo que as crianças, a professora e momento histórico sejam outros. [...] o resultado dessa idealização em torno de um programa pré-determinado é o tédio, tanto para o professor como para a criança. (1997, p. 30)

Estudos e pesquisas têm demonstrado que a leitura e a escrita permanecem entre os piores patamares de deficiência na escola e na sociedade como um todo. Ao invés de propor mudanças, a escola tem refletido o que acontece na sociedade, ou seja, é o retrato de uma sociedade que pouco tem lido ou que lê de forma superficial, sem profundidade. Percebemos, nos bancos escolares, que práticas pedagógicas de leitura e de escrita presas ao passado são perpetuadas. Com efeito, professores ainda se prendem a cópias de textos na lousa e, o que é pior, colocam os alunos a copiá-los diretamente do livro didático, sem que estes os compreendam e os leiam de fato. Muitos professores também desenvolvem o ensino da gramática de forma descontextualizada, fora de sua função social, por meio de exercícios que somente contribuem para que o aluno crie aversão à leitura e ao estudo da língua, tendo prejuízo em seu crescimento social e intelectual. Isso nos mostra o quanto a escrita está distante da leitura como função social, sendo ambas tratadas como objetos independentes.

Agrava essa situação o fato de aluno de hoje ser totalmente diverso daquele aluno passivo do passado, um *pseudo-aluno*⁵, o que se deve ao avanço, tanto material como tecnológico, dos suportes de leitura. A escola, porém, não evolui no mesmo ritmo, provavelmente pelo medo de perder de vez a sua identidade em uma sociedade dominante. De acordo com Regina Zilberman e Tania Rösing,

Tudo o que mudou parece ter mudado para melhor – menos a escola, com suas consequências: a aprendizagem dos alunos, a situação do professor, as políticas públicas dirigidas à educação. Onde deveria reinar a mesma euforia, predominam a desolação, o desestímulo, o sentimento de fracasso e decepção. (2009, p. 13)

Nesse cenário, percebemos a urgência de políticas públicas que gerenciem e fortaleçam adequadamente as ações escolares, favorecendo o desenvolvimento profissional dos docentes e melhorando a aprendizagem de todos os alunos. Tal medida é imprescindível se quisermos garantir, efetivamente, o direito a uma educação de qualidade, cujo enfoque esteja no que é essencial à formação humana, tendo como princípio o desenvolvimento de uma cultura da leitura desde os primeiros anos da vida escolar.

⁵ Utilizamos a expressão no intuito de designar aquele aluno que finge que aprende, um falso aluno.

1.2 Principais movimentos pró-leitura no Brasil

No Brasil, há muito tempo que acompanhamos a criação de inúmeros programas, instituições, leis, congressos, movimentos e campanhas, com a finalidade de formar o leitor, bem como de difundir e melhorar a leitura da população. Nesse cenário, entendemos que tratar da leitura como uma política de Estado é buscar garantir o direito à educação, previsto na Declaração Universal dos Direitos do Homem, de 1948, e na Constituição Federal Brasileira, de 1988. Mais especificamente, o art. 37 da Lei nº 9.394/96 – LDB afirma que cabe ao Estado contribuir para o desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais e profissionais.

Para atender não apenas à legislação, como também à própria necessidade social, as políticas de leitura voltadas para crianças e jovens vêm de longa data. Conforme dados levantados pela pesquisadora Cinara Dias Custódio (2000), no Governo Vargas, foi criado o Ministério da Educação, que se desdobrou na formação de diversos órgãos, entre eles o Instituto Nacional do Cinema Educativo (1937), o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (1938) e o Serviço Nacional de Radiodifusão Educativa (1939). Constituiu-se, em 1936, a Comissão de Literatura Infantil, e, em dezembro de 1937, foi criado o Instituto Nacional do Livro (INL). Em 1945, fundou-se a Cooperativa Distribuidora de Material Escolar do Distrito Federal, e, em relação ao livro não didático, foi instituída uma Comissão Permanente de Incentivo e Assistência à Biblioteca.

A partir da década de 1960, multiplicaram-se, na sociedade civil, as instituições e os programas voltados para a promoção da leitura e da literatura, como a Fundação do Livro Escolar (1966), a Fundação do Livro Infantil e Juvenil (1968), o Centro de Estudos da Literatura Infantil e Juvenil (1973) e as várias Associações de Professores de Língua e Literatura. Em 1979, foi criada a Academia Brasileira de Literatura Infantil e Juvenil, na cidade de São Paulo; e, em 1984, a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) criou o Programa Nacional Salas de Leitura (PNSL), desenvolvido entre os anos 1984 e 1996, cujo objetivo geral, segundo pesquisa de Célia Regina Delácio Fernandes, era “oferecer uma oportunidade alternativa ao trânsito do livro no circuito escolar através da criação de Salas de Leitura”. (2007, p.44)

Também são dignas de destaque

(...) iniciativas como a realização do 1º Congresso de Leitura (Cole), em Campinas, em 1978, do 1º encontro de Professores Universitários de Literatura Infantil e Juvenil, no Rio de Janeiro, em 1980, e a Primeira Jornada Sul-Rio-Grandense de Literatura, em 1981, em Passo Fundo, eventos que se mostraram frutíferos e duradouros, haja vista o fato de, em 2007, o Cole ter chegado ao número 16, e a (desde 1983 denominada) Jornada Nacional de Literatura, ao número 12 (a que se acrescenta, em 2001, a Jornadinha Nacional de Literatura, que alcançou, em 2007, a quarta edição). (ZILBERMAN; RÖSING, 2009, p. 10)

Importante ressaltarmos a movimentação cultural que acontece em torno da Jornada Nacional de Literatura, que, em 2011, alcançou sua trigésima edição, e da Jornadinha Nacional de Literatura, em sua sexta edição, as quais mobilizam amplo debate acerca do livro, da leitura e da formação de leitores. Salientamos que o reconhecimento desse trabalho deu-se, oficialmente, pela condecoração da cidade de Passo Fundo como a capital nacional da literatura.

De acordo com Fernandes (2007), ainda, em 1985, foi criado o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), e, em 1988, o Programa Nacional Salas de Leitura/Bibliotecas Escolares. A partir de 1990, surgiram outros programas de incentivo à leitura, tanto do Ministério da Educação quanto do Ministério da Cultura (MinC), visando atingir públicos distintos, como os professores, a comunidade em geral e os alunos (público infanto-juvenil). Em 1992 e 1994, aconteceram o Seminário Nacional “Formação do leitor: o papel das instituições de formação do professor para a educação fundamental” e o “Simpósio Internacional sobre Leitura e Escrita na Sociedade e na Escola”.

Em 1997, o MEC instituiu o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), que é mantido até hoje pela gestão atual com algumas reorientações. De 2001 a 2003, no âmbito do PNBE, desenvolveu-se o Programa Literatura em Minha Casa, e, dentre as ações do atual governo, destacamos o Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL). Em 2004, foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), que reuniu temas antes distribuídos em outras pastas: alfabetização e educação de jovens e adultos, educação do campo, educação ambiental, educação escolar indígena e diversidade étnico-racial.

O PNBE, instituído pela Portaria Ministerial nº 584, de 28 de abril de 1997, do Ministério da Educação, teve por objetivo a promoção da leitura e a difusão do conhecimento entre os alunos, professores e a comunidade. Fernandes (2007), em sua pesquisa, relata:

(...) o PNBE distribui obras de literatura, de referência e outros materiais de apoio às escolas públicas do ensino fundamental. Para operacionalização do PNBE, a Secretaria de Ensino Fundamental (SEF) encarrega-se da definição das diretrizes e seleção de títulos integrantes dos acervos de cada ano e o Fundo nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), da aquisição e da distribuição dos livros para as escolas. (2007, p. 62)

Outra importante iniciativa, vinculada à Fundação Biblioteca Nacional (FBN), é o Programa Nacional de Incentivo à Leitura (Proler). Instituído em 13 de maio de 1992, pelo Decreto nº 519, e instalado na Casa da Leitura, no Rio de Janeiro, tem o compromisso de promover ações de valorização social da leitura. Segundo os organizadores do documento *Proler: concepções e diretrizes*,

O Programa Nacional de Incentivo à Leitura – Proler tem por finalidade contribuir para a ampliação do direito à leitura, promovendo condições de acesso a práticas de leitura e de escrita críticas e criativas. Isto implica articular a leitura com outras expressões culturais, propiciar o acesso a materiais escritos, abrir novos espaços de leitura e integrar as práticas de leitura aos processos educacionais, dentro e fora da escola. Tornar a prática de leitura mais presente no cotidiano escolar é uma tarefa fundamental para um projeto político cuja meta é formar cidadãos leitores. (BRASIL, 2009, p. 9)

Finalmente, destacamos que, em 31 de outubro de 2003, foi publicada a Lei Federal nº10.753, que ficou conhecida como Lei do Livro, tendo por objetivo maior instituir a Política Nacional do Livro e da Leitura no Brasil. Uma de suas principais diretrizes é “assegurar ao cidadão o pleno exercício do direito de acesso e uso do livro”, como informa o próprio texto legal, no Art. 1º, Inciso I. Em seu Art. 2º, Incisos VII e VIII, são apresentadas as definições dos livros em suportes digital, magnético e óptico, além do livro em braile, esclarecendo que esses formatos também são considerados livros e, portanto, estão inseridos dentro de toda e qualquer política de benefícios fiscais e tributários que recaiam sobre os materiais convencionais.

Salientamos, ainda, a opinião do secretário executivo do PNLL José Castilho Marques Neto, em relação à política pública do direito ao livro e à leitura. Ele menciona que, nos seus dois últimos mandatos como Presidente, Luiz Inácio Lula da Silva retomou intensivamente a luta em prol do livro e da leitura, bem como das bibliotecas e da literatura, pontuando que:

Há muitos anos o Brasil esperava uma política que pudesse se pleitear duradoura e permanente, mais abrangente e inclusiva do que qualquer outra que já tivesse sido realizada no país, respeitando os avanços e sabedorias acumulados desde as primeiras lutas para que a leitura se tornasse parte do cotidiano dos brasileiros. Uma política que pudesse, finalmente, romper a barreira que considera o letramento uma questão apenas de alfabetização, sem considerar os inúmeros aspectos culturais que acompanham a aquisição do direito à leitura, conciliando Educação e a Cultura como partes indissociáveis ao processo de construção de leitores. (2010, p. 15-16)

No município de Carazinho, existe, desde 2007, um projeto de leitura, idealizado pela Smec, com objetivo de desenvolver atividades diferenciadas para todas as escolas de EF da rede municipal. O chamado “Projeto Pinóquio” utiliza um ônibus-biblioteca, cujo nome é “Odisseia da Leitura”. A partir de 2009, expandiu suas atividades, levando a leitura para além das escolas da rede, ao inserir-se nas demais instituições da comunidade.

Também são dignas de realce as pesquisas que vêm sendo realizadas no país, nos últimos anos, com vistas a verificar a situação da população brasileira no que tange ao domínio ou não da leitura. Os dados do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (Inaf), sob responsabilidade do Instituto Paulo Montenegro (2009), apontam os seguintes números relativos às pessoas com 15 a 64 anos de idade, que estavam ou não estudando, residentes em todas as regiões do país, em zonas urbanas ou rurais:

– Analfabetismo: corresponde à condição dos que não conseguem realizar tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases, ainda que uma parcela destes consiga ler números familiares (números de telefone, preços etc.). Neste nível estão 7% da população pesquisada.

– Alfabetismo nível rudimentar: corresponde à capacidade de localizar uma informação explícita em textos curtos e familiares (como um anúncio ou uma pequena carta), ler e escrever números usuais e realizar operações simples, como manusear dinheiro para o pagamento de pequenas quantias ou fazer medidas de comprimento usando a fita métrica. Neste nível, encontramos 21% da população pesquisada.

– Alfabetismo nível básico: pessoas classificadas neste nível podem ser consideradas funcionalmente alfabetizadas, pois já leem e compreendem textos de média extensão, localizam informações (mesmo que seja necessário realizar pequenas inferências), leem números na casa dos milhões, resolvem problemas envolvendo uma sequência simples de operações e têm noção de proporcionalidade. No entanto, mostram limitações quando as

operações requeridas envolvem maior número de elementos, etapas ou relações. Situam-se neste nível 47% da população pesquisada.

– Alfabetismo nível pleno: classificadas neste nível estão 25% das pessoas. Suas habilidades não mais impõem restrições para compreender e interpretar elementos usuais da sociedade letrada: leem textos mais longos, relacionando suas partes, comparam e interpretam informações, distinguem fato de opinião, realizam inferências e sínteses.

Os resultados do Inaf, no período 2001-2009, evidenciam uma melhora nos índices de alfabetismo, pois a proporção dos brasileiros classificados nos níveis de analfabetismo e alfabetismo rudimentar (analfabetismo funcional) vêm caindo ao longo dos anos, enquanto o número de pessoas classificadas no nível de alfabetismo básico (alfabetismo funcional) vem aumentando. Em contrapartida, a pesquisa mostra que frequentar a escola não resulta, necessariamente, no alcance da alfabetização plena, uma vez que:

– a maioria dos que estudaram até a 4ª série atinge no máximo o nível rudimentar de alfabetismo; 10% destas pessoas podem ser consideradas analfabetas absolutas em termos de habilidades de leitura/escrita;

– 24% dos que completaram as quatro últimas séries (da 5ª à 8ª) do EF permanecem no nível rudimentar; apenas 15% podem ser considerados plenamente alfabetizados, enquanto a maioria, 61%, se enquadra no nível básico de alfabetismo;

– 38% dos que cursaram ou estão cursando o ensino médio atingem o nível pleno de alfabetismo e 56% permanecem no nível básico;

– entre os que chegaram ao ensino superior ou o completaram, 68% correspondem a indivíduos com pleno domínio das habilidades de leitura/escrita e de matemática, quando o esperado seria que todos atingissem esse nível de alfabetismo.

Por meio do Inaf, uma ferramenta valiosa no diagnóstico e monitoramento da situação educacional de populações específicas do país, observamos que, em 2009, houve avanços no nível de aprendizagem na faixa etária de 15 a 64 anos.

Também merece destaque outra recente pesquisa estatística sobre leitura no país. Em *Retratos da leitura no Brasil* (AMORIM, 2008), a população estudada foi de 172.731.959 pessoas, a partir dos cinco anos de idade, tendo sido analisados leitores (quem declarou ter lido pelo menos um livro nos últimos três meses) e não leitores (quem declarou não ter lido qualquer livro nos últimos três meses, ainda que tenha lido ocasionalmente ou em outros meses do ano).

Os resultados mostram que grande parte dos brasileiros leitores ou não leitores se diz, de alguma forma, ligada à leitura e, especificamente, ao livro, ou seja, já estão motivados para essa atividade e reconhecem sua importância: 62% declararam que, com maior ou menor frequência, leem livros – portanto, são cerca de 53,3 milhões de pessoas que leram ou consultaram algum exemplar no ano passado; o livro é um bem valorizado, pois 78% dos entrevistados disseram que o apreciam e 89% veem nele um meio de transmissão de ideias. Os 77,1 milhões de não leitores – 45% da população estudada – apresentam as seguintes características: 28% são não alfabetizados; 35% cursaram até a 4ª série do ensino fundamental; 17% cursaram o ensino fundamental e 19% cursaram o ensino médio. Por meio desses dados, Lucília Helena do Carmo Garcez pontua que:

As dificuldades de leitura declaradas na pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* configuram um quadro de má-formação das habilidades necessárias à leitura, o que pode decorrer da fragilidade do processo educacional. Tanto é assim que as avaliações empreendidas pelo MEC, como o Saeb, mostram uma grande defasagem entre o desempenho esperado para a série e o desempenho real dos alunos em habilidades de leitura, compreensão e interpretação de textos. (2008, p. 65, grifo nosso)

Somamos ao exposto dados referentes ao último Censo Escolar, realizado pelo MEC, que indicam a incorporação, no período de 2010, de cerca de 51,5 milhões de alunos nas escolas brasileiras. Isso nos leva a inferir que o Brasil está, gradativamente, conseguindo atingir uma das metas para a Educação, que é garantir o acesso à escola a todas as crianças e jovens dos quatro aos 17 anos até 2022. Também nesse sentido, acontece atualmente o movimento “Todos pela Educação”, uma parceria entre instituições privadas e públicas com apoio do governo federal, estabelecendo cinco metas a serem cumpridas até 2022, ocasião do bicentenário da Independência do Brasil, as quais são monitoradas e divulgadas a cada ano, com vistas a evidenciar os avanços na educação de cada região do país. Essas metas são focadas nos seguintes eixos: toda criança e jovem dos quatro aos 17 anos na escola; toda criança plenamente alfabetizada até os oito anos; todo aluno com aprendizado adequado à sua série; todo jovem com EM concluído até os 19 anos e investimento em educação ampliado e bem gerido. O primeiro relatório de monitoramento dessas metas, lançado em dezembro de 2008, já revelava o tamanho do desafio que o Brasil tem pela frente. Os avanços conquistados

são ainda tímidos, em relação ao desejável para 2022. Em geral, os números da educação brasileira, retratados pelas metas de atendimento e de conclusão escolar do “Todos Pela Educação”, mostram que o país melhorou, mas não na velocidade desejável, algo muito similar ao observado em 2007, o que, cada vez mais, confere o caráter de urgência para a questão.

Consideramos ser de responsabilidade da escola e de outros espaços sociais a promoção do contato com os livros e da convivência com a leitura. Isso significa que a escola não é somente a encarregada pela alfabetização, pois é nela que as vivências com a leitura devem acontecer. Tais dados se confirmam pela pesquisa *Retratos da leitura no Brasil* (AMORIM, 2008), a qual destaca que, de um total de 4,7 livros lidos/ano, 3,4 foram apreciados na escola, o que corrobora sua centralidade na formação de leitores. Assim, cabe a essa instituição viabilizar os vínculos afetivos com o livro e a leitura, e nessa tarefa o educador será o responsável pela criação rotinas, no sentido de tornar a atividade, de fato, prazerosa, longe do peso da obrigação, a fim de que o sujeito que lê possa dar sentido ao texto, construindo significados para a sua vida.

A escola sozinha não forma leitores, mas a sociedade como um todo – governo, organizações não governamentais (ONGs), imprensa, mercado editorial, bibliotecas, movimentos sociais etc. – precisa se envolver na formação permanente do leitor, na democratização da cultura escrita, uma vez que se aprende a ler não apenas em idade escolar; aprende-se em qualquer idade. A escola é o espaço da formação do leitor, porém, se não forem criadas outras instâncias educativas em que a leitura possa ser praticada, teremos pessoas que, por motivos sociais e culturais, progredirão na sua condição de leitoras e outras que retrocederão e abandonarão qualquer prática nesse sentido. Sendo assim, a formação do leitor acontece na e para além da escola.

1.3 A leitura como direito

Todo cidadão tem direito à educação, direito ao acesso não apenas à leitura, mas também à leitura de suportes com qualidade histórica e estética, com ênfase à literatura, pois é por meio do texto literário que se constrói a identidade de um povo. A leitura viabiliza as condições necessárias para abrir caminhos às crianças e aos jovens para a construção de sua cidadania, libertando-os da alienação e das ideologias dominantes. Michèle Petit (2008), em

sua obra *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*, aborda muito bem a recepção, os efeitos e as transformações sociais que se estabelecem por meio da leitura. Assinala a autora que:

a leitura contribui [...] para criar um pouco de “jogo” no tabuleiro social, para que os jovens se tornem um pouco mais atores de suas vidas, um pouco mais donos de seus destinos e não somente objetos de discurso dos outros. Ajuda-os a sair dos lugares prescritos, a se diferenciar dos rótulos estigmatizantes que os excluem, e também das expectativas dos pais ou dos amigos, ou mesmo do que cada um deles acreditava, até então, que era o mais adequado para o definir. (2008, p. 100)

No Brasil, devido às suas diversidades econômicas, sociais e culturais, é imprescindível que a leitura seja estimulada por todos os âmbitos, priorizando ações específicas às camadas mais necessitadas da população, visto que estas correspondem às que menos acesso têm à cultura. Afirma Petit que “... todos clamam a uma só voz: ‘É preciso ler’” (2008, p. 103). Ainda assim, porém, vemos as pessoas, de maneira geral, muito distantes do objeto livro e de outros importantes materiais de leitura por causas diversas, entre as quais, muitas vezes, está o medo do livro, não apenas por parte dos jovens, mas também por parte daqueles que deveriam ser os maiores mediadores da leitura, ou seja, os professores. Se os professores não forem, efetivamente, sujeitos leitores, como irão levar a leitura a seus alunos?

Mas o que é, de fato, direito à leitura? De que maneira teremos esse direito atendido, bem como acesso ao livro, em meio a tantas diferenças econômicas e sociais? Embora contribuam para amenizar o distanciamento dos brasileiros em relação à leitura, as ações e os programas de ordem nacional têm sido considerados, por muitos pesquisadores e educadores, de modo geral, como meros paliativos num contingente de milhões de pessoas que sequer frequentam o nível básico de educação, como demonstram as inúmeras pesquisas e avaliações que têm sido feitas nos últimos vinte anos.

Desde os anos 1980, a escola vem sendo colocada no banco dos réus, pois foge da proposta de que a leitura seja reintroduzida na sala de aula, para o resgate de sua função primordial, buscando, sobretudo, a recuperação do contato do aluno com a obra de ficção. Conforme Zilberman, “é do intercâmbio entre escola e leitura, respeitando-se o convívio individualizado que se estabelece entre o texto e o leitor, que emerge a possibilidade de um conhecimento real, ampliando os limites [...] a que o ensino se submete”. (1985, p. 21)

A partir do momento em que se vislumbra uma sociedade leitora, cabe indagar que tipo de leitura o cidadão deseja. Não basta aumentar o número de obras e títulos publicados, pois, embora sejam importantes, esses fatores não são suficientes. É preciso mais do que livros ocupando espaços minúsculos de muitas das bibliotecas escolares do país; é preciso que haja leitores em quantidade e qualidade, capazes de fazer o texto se potencializar nas múltiplas direções de suas possibilidades.

Nas palavras de Gilberto Gil,

O médico e escritor Moacyr Scliar diz que a leitura deveria ser vista em nosso país como uma questão de saúde pública. [...]. Para a saúde social de nosso país é fundamental melhorar a circulação dos bens culturais e, em especial, do livro e da literatura nas escolas, nas praças, nas casas e pontos de leitura nas periferias de todo o Brasil; oxigenar e criar alternativas para a economia do livro em articulação com as peculiaridades de nossa sociedade. (2010, p. 7)

De acordo com o *Plano Nacional do Livro e da Leitura: textos e história* (MARQUES NETO, 2010), o MEC e o MinC implementaram ações de fomento à leitura dentro do “Programa +Cultura”, que, até o ano 2010, visava a um investimento de R\$4,7 bilhões em projetos, entre eles: modernização de 4,5 mil bibliotecas; criação de 100 bibliotecas referenciais como espaço multiuso; 4 mil pontos de leitura; programa de formação de mediadores de leitura; livros a preços populares. Essas ações fazem parte dos objetivos e metas do PNLL.

É chegado o momento de as políticas públicas da democratização do livro e da leitura perpassarem as agruras partidárias e ideológicas, a fim de que todas as lideranças políticas, culturais e representantes da produção do livro se unam em prol de um único objetivo, mobilizando recursos para efetivar o direito ao acesso à leitura. São pertinentes as ideias de José Castilho Marques Neto, quando assinala que:

Muitas aeronaves decolaram em várias épocas neste país com tripulação disposta e com programas e projetos de incentivo à leitura. Todas elas não resistiram após aterrissarem ao final dos períodos dos seus respectivos governos. Nenhuma delas alcançou patamar de Política de Estado em seu conjunto. Espero e luto, e a todos convoco, para que o próximo quadriênio de governo comandado pela mulher, mãe, avó e leitora – característica maior dos grandes mediadores de leitura – [...] a aeronave do PNLL siga sua rota, sempre para cima, decididamente rumo às estrelas que iluminam, onde estão os poetas e a cidadania plena dos homens livres. É hora de avançar e não permitir retrocessos porque há ainda muito por se fazer e o Brasil não permite mais que o direito à leitura lhe seja negado! (2010, p. 17-18)

Os desafios da educação brasileira são muitos, por isso a necessidade de programas e políticas educacionais consistentes, que priorizem como direito de todo cidadão o livro e a leitura, para que esta possa, efetivamente, exercer seu papel como promotora da transformação social e cultural do país.

2 SISTEMAS DE AVALIAÇÃO EXTERNA: HISTÓRIAS, POLÍTICAS E CONCEPÇÕES

*A avaliação catalisa as mudanças,
mas ela, por si só, não constitui a mudança.*
(BADILLA, 2009, p. 110)

Nas sociedades em geral, a leitura constitui-se um dos requisitos essenciais da cidadania, tendo a instituição escolar a função primordial de viabilizar o seu acesso como prática emancipatória e de transformação cultural e social. Por isso, sentimos a necessidade de investigar o que leva os alunos brasileiros a apresentarem resultados tão insatisfatórios nas avaliações externas à escola, principalmente no que tange às habilidades de leitura. Essas avaliações em larga escala como política pública, tal como é hoje concebida, surgiram, efetivamente, no Brasil, no início da década de 1980, embora fosse objeto de interesse já na reforma dos anos 1930, quando o Ministério de Educação começou a desenvolver estudos sobre a Avaliação Educacional, utilizando o rendimento do aluno como um indicador de gestão educacional.

A eficiência na leitura se relaciona, de forma íntima, com o êxito escolar. Pensando nessa relação é que questionamos: por que muitos alunos ainda apresentam tantas dificuldades para compreender o que leem? Como explica Pedro Demo,

Ler é um processo cumulativo, no sentido de que cada leitura nova funda-se em outras anteriores e as transcende. Importa a compreensão, para além do reconhecimento das palavras. Não se leem palavras, mas constroem-se significados, nelas, por elas e, sobretudo, além delas e apesar delas. (2006, p. 60)

Para encontrarmos respostas a essa e a muitas outras dúvidas decorrentes da fragilidade do sistema educacional brasileiro quanto ao desenvolvimento da competência leitora dos alunos, principalmente os leitores em potencial, é que desenvolvemos esta investigação. Acompanhamos, nesses últimos vinte anos, o enorme destaque que o sistema de avaliação tem ganhado nas políticas educacionais empreendidas no Brasil. Na condição de campo de pesquisa, a avaliação se apresenta como um objeto multifacetado e complexo, visto que procura mensurar a aprendizagem de um contingente de milhões de alunos por todo o país, aferindo-se, sobretudo, habilidades e competências nas áreas de Língua Portuguesa (foco na leitura) e Matemática (foco na resolução de problemas). De acordo com o PDE,

O Brasil conta hoje com mais de 50 milhões de alunos matriculados em escolas de educação básica, todos com o direito ao aprendizado de competências cognitivas básicas e gerais. Diante disso, compete ao Estado definir uma maneira de verificar se esse direito está garantido para cada um dos alunos. (BRASIL, 2009, p. 6)

Apesar de o PDE ter sido criado, em 2007, como mais um programa voltado a definir e controlar as metas e a garantia do direito à educação a todos os alunos, tal objetivo permanece longe de ser plenamente atingido. Com efeito, os indicadores nacionais demonstram que os sistemas escolares ainda não estão conseguindo direcionar o ensino para aquilo que realmente é importante para a formação do cidadão pleno, em que se inclui a formação de um leitor competente e capaz de inserir-se na sociedade, transformando a si mesmo e a própria sociedade como um todo.

2.1 Primeiros movimentos: desafios e pouca aprendizagem

Desde a metade do século passado, com o avanço industrial e econômico do Brasil, a educação passou a ser considerada numa perspectiva quantitativa, uma vez que o país investiu muito na expansão da rede de ensino. Na década de 1950, a população era de 50 milhões, da qual cerca de 30% frequentavam a escola, e aumentava-se cada vez mais o atendimento educacional, investindo na sua ampliação, que sempre foi vista nas políticas e normas educacionais como atendimento à demanda, considerando principalmente as camadas menos favorecidas da sociedade. A expansão, nesse sentido, de acordo com João B. Oliveira (2005), tinha como objetivo favorecer a inclusão, sob o ponto de vista de atendimento a essa demanda, estando a preocupação, portanto, centrada na quantidade.

Segundo Celso Beisiegel (2005), a expansão quantitativa da rede, a complexidade resultante do crescimento, a multiplicação e diversificação dos quadros e tarefas resultaram na burocratização e ritualização dos serviços. Além disso, essa ampliação trouxe problemas como a improvisação de salas de aula e de professores, a escassez de recursos, a multiplicação dos períodos de funcionamento da escola, bem como a alteração do currículo com vistas a atender às novas exigências e necessidades dos alunos.

Com efeito, a quantidade sempre foi a grande preocupação dos governos e de suas políticas educacionais. Beisiegel (2005) aponta que, com a democratização do ensino, a escola acabou por atender a níveis muito diversificados de alunos e, conseqüentemente, de saberes,

ficando, pois, a qualidade do ensino ministrado na escola comprometida. A democratização do ensino, nessa perspectiva, impele a qualidade, sobretudo quanto às habilidades leitoras dos alunos. “O rendimento precário da nossa escola é um dado da nossa realidade nacional” (BEISIEGEL, 2005, p. 121). Portanto, enquanto no passado o sistema de ensino atendia a poucos e rendia mais, qualitativamente, a abertura da escola para as camadas mais pobres da população a fez crescer em número de vagas, mas a fez também perder, guardadas as devidas proporções, a qualidade do ensino ministrado. Ainda de acordo com Beisiegel (2005), embora a escola tenha perdido, em termos qualitativos, a democratização trouxe às camadas carentes serviços antes inacessíveis. Isso está fazendo que, gradativamente, o Brasil diminua as altas taxas de analfabetismo que existiam no país até então, pois, mesmo que não seja considerada qualitativamente relevante, a educação proporciona melhorias significativas para as camadas populares que frequentam a escola. Conforme Jorge Werthein, em pleno século XXI,

Há um país a ser feito. E uma sociedade a ser construída por cidadãos. Seus habitantes só vão merecer a cidadania plena se cuidarem da educação com o carinho que o assunto requer e a prioridade que necessita. [...]. Aqueles 9% de analfabetos deverão desaparecer em pouco tempo. (2008, p. 47)

Diante disso, no intuito de detectar fragilidades do sistema escolar, bem como de adequar as novas exigências de qualidade e formação, aliadas à estruturação do Estado, e apontar estratégias para melhorias educacionais, é que surgiram os Sistemas de Avaliações Externas, gestados por esforços políticos e educacionais. De acordo com Dirce Freitas,

Os motivos (declarados) para que o Estado buscasse “medir, avaliar e informar” foram diversos no percurso 1930-1988. Primeiro, essas práticas foram tidas como necessárias porque se prestariam a conferir e verificar resultados frente a objetivos da educação nacional, proporcionando a aplicação da ciência para “formar a consciência técnica” no âmbito escolar, posto que condição necessária à expansão e à melhoria da educação. A seguir, tais práticas propiciariam ao Estado central “conhecer a realidade” e fazer “diagnósticos” com o que, em lugar de acentuar-se a regulação pela via legal, seriam fornecidas “indicações e sugestões” para a qualificação da expansão do atendimento, da administração escolar e do ensino. No momento seguinte, “medir, avaliar e informar” foram práticas consideradas importantes para a instrumentação da racionalização, da modernização e da tutela da ação educacional. Logo a seguir, os motivos para recorrer a essas práticas se reportaram às tarefas de reajustar a regulação estatal e de criar uma cultura de avaliação no País. (2005, p. 7)

Assim, foi necessário, com o passar do tempo, readequar os Sistemas de Avaliação Externa, visto que os sistemas educacionais do Brasil incluíam cada vez mais os estudantes que estavam fora da escola, embora de modo inadequado e ineficiente. Somamos a isso o baixo desempenho dos alunos, revelado por essas avaliações, entre elas o Saeb e o Pisa, que têm indicado, nesses últimos anos, a queda de qualidade e o aprofundamento das desigualdades.

2.2 Percorso do Saeb: Aneb e Prova Brasil de 2009

Nesta seção, abordaremos as políticas públicas de avaliação externa e sua trajetória até a estruturação e aplicação da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), a Prova Brasil. Dentro desse panorama, o Inep é uma autarquia federal vinculada ao MEC, cujo objetivo é promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro, com a intenção de subsidiar a formulação e a implementação de políticas públicas para a área educacional. Para gerar seus dados e estudos educacionais, o Inep realiza levantamentos estatísticos e avaliativos em algumas etapas da educação básica, assim como na modalidade de educação de jovens e adultos. (BRASIL, 2008, p. 14)

Atualmente, são realizadas as seguintes avaliações em larga escala no Brasil: o Pisa; o Enem; o Exame Nacional para Certificação de Competência de Jovens e Adultos (Encceja); a Provinha Brasil; o Saeb, que compõe a Aneb; e a Prova Brasil. Muitos estados brasileiros também possuem seus próprios sistemas de avaliação, sendo os mais conhecidos o Saresp, o Simave e o Saers. Dentre os requisitos avaliados por esses sistemas, acentuamos a avaliação da competência leitora dos alunos nas diversas situações sociais de uso da leitura e da escrita nos diferentes níveis de ensino da educação básica.

Analisando os documentos oficiais do PDE (BRASIL, 2009), constatamos que as discussões iniciais sobre a importância de se implantar um sistema de avaliação em larga escala, no Brasil, aconteceram no período entre 1985 e 1986. Na época, estava em curso o Projeto Edurural, um programa financiado com recursos do Banco Mundial e voltado para as escolas da área rural do nordeste brasileiro. Com o objetivo de se ter um instrumento que pudesse medir a eficácia das medidas adotadas durante a sua execução, estudou-se a elaboração de uma pesquisa que avaliasse o desempenho dos alunos que estavam frequentando as escolas beneficiadas pelo Projeto, comparando-o com o dos alunos não

beneficiados. Após essa experiência, em 1988, o MEC instituiu o Sistema de Avaliação da Educação Primária (Saep), que, com as alterações da Constituição de 1988, passou a chamar-se Saeb.

O objetivo do MEC era oferecer subsídios para a formulação, a reformulação e o monitoramento de políticas públicas, contribuindo, dessa maneira, para a melhoria da qualidade do ensino brasileiro. A primeira avaliação ocorreu em 1990. A partir de 1992, decidiu-se que a aplicação da avaliação ficaria por conta do Inep. O segundo ciclo da avaliação ocorreu em 1993 e, desde então, ininterruptamente, a cada dois anos, um novo ciclo acontece. Ao longo dos anos, a avaliação vem sendo aprimorada, tendo acontecido importantes inovações no período entre 1995 e 2001. (BRASIL, 2009)

Ainda de acordo com levantamento realizado nos documentos do PDE (BRASIL, 2009), em 1995, foi incorporada uma nova metodologia estatística conhecida como Teoria de Resposta ao Item (TRI), que tem permitido, entre outras coisas, a comparabilidade dos diversos ciclos de avaliação. Nesse ano e nos subsequentes, foi avaliada uma amostra representativa dos alunos matriculados nos 5º e 9º anos do EF e no 3º ano do EM. Como os resultados referiam-se a uma amostra do total de alunos, estes, desde então, estão sendo divulgados por rede de ensino com agregação nacional, regional e estadual, não se permitindo levantar resultados nem por escolas nem por municípios. Em 1996, a legislação brasileira, com a nova LDB, fez a primeira citação ao sistema de avaliação, dando ênfase a sua utilização para se atingir um ensino de qualidade:

Art. 9º - A União incumbir-se-á de:

[...]

VI – assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino; [...].
(BRASIL, 1996)

Em 1997, foram desenvolvidas as matrizes de referência com a descrição das competências e habilidades que os alunos deveriam dominar em cada série avaliada, permitindo uma maior precisão técnica tanto na construção dos itens do teste, como na análise dos resultados da avaliação. A construção dessas matrizes, logicamente, não foi feita de maneira arbitrária. Foi realizada uma consulta nacional sobre os conteúdos lecionados nas

escolas de ensino fundamental e médio, incorporando a análise de professores, pesquisadores e especialistas sobre a produção científica em cada área que seria objeto de avaliação escolar e utilizando como referência as secretarias de educação estaduais e das capitais que apresentaram ao Inep os currículos que estavam sendo praticados em suas escolas.

Em 2001, em seu sexto ciclo, as matrizes de referência foram atualizadas em razão da considerável disseminação, pelo MEC, dos PCNs. Para essa atualização, foi feita uma ampla consulta, repetindo-se o procedimento usado em 1997. Foram consultados cerca de 500 professores de 12 estados da Federação, com representação de todas as regiões do país, com o objetivo de comparar aos PCNs as matrizes de referência existentes e o currículo utilizado pelos sistemas estaduais.

Em 2005, paralelamente à avaliação do Saeb, foi realizada outra, a Prova Brasil, que utiliza os mesmos procedimentos empregados pelo mencionado sistema. De natureza quase censitária, esta permite a divulgação dos resultados por municípios e por escolas, ampliando as possibilidades de análise, sendo realizada a cada dois anos, com a meta de conhecer o sistema educacional brasileiro em profundidade. Ela se diferencia do Saeb porque este avalia apenas uma amostra representativa dos alunos matriculados nas escolas, portanto, insuficiente para retratar o real perfil dos estudantes do Brasil. Já a Prova Brasil, aliada ao Saeb, ampliou a possibilidade de diagnosticar detalhadamente a proficiência dos alunos, cujo foco é a capacidade leitora e matemática, sob a forma de resolução de problemas, para o 5º ano (4ª série) e o 9º ano (8ª série) do EF, bem como para alunos do 3º ano do EM.

Em 2009, o Saeb cumpriu seu décimo ciclo, com provas aplicadas a amostras de alunos dos sistemas público e privado, e a Prova Brasil foi aplicada em todo o território nacional em escolas que deveriam ter um número mínimo de 20 alunos matriculados por turma. Além das provas, o Saeb emprega questionários socioeconômicos aos alunos, professores e gestores, a fim de melhor contextualizar a realidade de cada região avaliada. Como objetivos específicos, podemos destacar:

Identificar os problemas do ensino e suas diferenças regionais;
Oferecer dados e indicadores que possibilitem uma maior compreensão dos fatores que influenciam o desempenho dos alunos;
Proporcionar aos agentes educacionais e à sociedade uma visão dos resultados dos processos de ensino e aprendizagem e das condições em que são desenvolvidos;
Desenvolver competência técnica e científica na área de avaliação educacional, ativando o intercâmbio entre instituições educacionais de ensino e pesquisa;
Consolidar uma cultura de avaliação nas redes e instituições de ensino. (FERRÃO et al., 2001, p. 112)

Graças a políticas de avaliações como o Saeb e a Prova Brasil, além de dados do Censo Escolar – Educacenso – e do IBGE, somos, hoje, capazes de detectar a situação da educação, no Brasil, bem como as diferenças entre regiões, estados e mesmo entre municípios. Embora esses dados possam contribuir para diminuir as desigualdades regionais, alertamos que esses esforços ainda não são suficientes para melhorar a educação brasileira, cujo ensino ainda é desenvolvido de maneira pouca equitativa em muitas das instituições escolares. Há que se utilizar os resultados obtidos nas avaliações de forma que o ensino se configure em bons resultados e que se diminuam as grandes diferenças que persistem nesse país de grande diversidade econômica, social e cultural.

2.3 Avaliação em Larga Escala: os avanços nos últimos vinte anos

Nas duas últimas décadas, acompanhamos um enorme avanço da reflexão teórica e dos programas no campo das avaliações, principalmente as externas e padronizadas. Isso está evidente tanto em nível mundial como nos países latino-americanos, entre eles o Brasil, dando os passos fundamentais na utilização dessa ferramenta, que, se bem aproveitada, pode ser a chave para chegar a uma educação, efetivamente, de qualidade.

Conforme o Secretário-Geral da Organização dos Estados Ibero-Americanos (OEI) Álvaro Marchesi,

[...] existe um amplo consenso em todos os países da região em que a avaliação sistemática e corretamente orientada constitui uma das estratégias principais para a melhoria da qualidade do ensino. Frutos deste convencimento são a criação, na maioria dos países, de institutos nacionais responsáveis pela avaliação educacional; o desenvolvimento de diversos sistemas de indicadores; a crescente participação dos países nos estudos internacionais como o Pisa, dirigido pela OCDE, ou aquele coordenados pelo IEA; assim como os estudos levados a cabo pela OREAL/UNESCO por intermédio do Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade Educacional (LLECE), cujas tarefas são realizadas junto com os organismos responsáveis pela avaliação dos Ministérios da Educação de cada país. (2009, p. 7)

É importante destacarmos, também, a necessidade e relevância de uma reflexão sobre a relação entre a centralidade que a avaliação da educação básica tem recebido na política pública e as tendências na construção de seus processos e resultados, bem como sobre suas implicações na gestão escolar e no trabalho dos profissionais da escola, sobretudo no que tange ao desenvolvimento da competência leitora dos alunos. Segundo Iza Locatelli (2002, p. 5), coube à avaliação sistêmica da educação básica o objetivo de “monitorar a qualidade” e de promover a incorporação da avaliação externa no cotidiano escolar como apoio para melhorar a qualidade do ensino. O conceito de monitorar, formulado pela Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal, 1995)⁶, relaciona-se com a gestão administrativa e consiste no exame contínuo ou periódico da operacionalização do previsto, visando a controlar o cumprimento do que foi estabelecido como metas em projetos sociais.

Podemos levar em consideração, ainda, a abordagem feita por Elba de Sá Barretto, quando afirma que, no decorrer dos anos, uma nova lógica, nas políticas públicas, está sendo implementada na educação:

Os escritos que introduzem modelos e metodologias de avaliação em larga escala nos meios educacionais brasileiros, têm a preocupação de, por meio deles, delinear o perfil cognitivo da população, permitindo reconstituir detalhes da trajetória escolar de populações que frequentam a escola e identificar a transição de um estágio cognitivo dos sujeitos para outro. Podem ser utilizados também para estabelecer relações entre o perfil cognitivo e cultural de segmentos da população com os novos modelos de organização da produção, bem como com os novos pleitos de participação nas sociedades contemporâneas. (2000, p. 5)

⁶ A Cepal foi criada em 25 de fevereiro de 1948, pelo Conselho Econômico e Social das Nações Unidas (Ecosoc), e tem sua sede em Santiago, Chile.

De acordo com o MEC, as médias de desempenho do Saeb e da Prova Brasil, agora, também subsidiam o cálculo do Ideb, ao lado das taxas de aprovação das escolas do País. Assim, para que cada escola possua o seu Ideb, é necessário que realizem o Saeb e a Prova Brasil, pois somente dessa forma poderão aderir às metas de compromisso e receber apoio técnico e financeiro do MEC.

Na opinião de Álvarez Méndez sobre o assunto,

O que realmente importa são os usos e os modos nos quais são utilizados os resultados das avaliações. Não podemos falar de mudanças concretas nas formas de avaliar se não variamos as formas nas quais a avaliação é usada: de mecanismo de seleção a caminho de integração; de instrumento de classificação a ajuda de diagnóstico para atender a necessidades específicas; de referente externo de rendimento a recurso gerado localmente para indagar com profundidade o processo contextualizado do ensino e da aprendizagem; de indicador de sanções para os que apenas alcançam os níveis básicos a equilíbrio de recursos e aumento de oportunidades de aprendizagem; de forma de controle sobre os conteúdos transmitidos a ato de conhecimento que estimula para novas aprendizagens. (2002, p. 111)

Os dados do Saeb, analisados a cada biênio, desde 1995, mostram a insuficiência nos índices de desempenho dos alunos quanto às habilidades e competências esperadas para cada nível de ensino. Considerando a distribuição dos alunos pelos quatro estágios de construção de competências para sua série nos testes do Saeb, constatamos que a maior insuficiência está no 5º ano (4ª série) do EF, de acordo com o Inep em 2004. Em Língua Portuguesa, nesse ano, havia apenas 5% dos alunos no estágio adequado e um problema ainda maior, pois 22% dos alunos estavam no estágio muito crítico, ou seja, apresentaram resultados insatisfatórios em relação ao nível esperado. Em 2003, observamos uma tendência ao decréscimo, revelando a ausência de melhorias ao longo do período. É o que se manifesta claramente na série histórica dos indicadores de desempenho dos alunos nos exames do Saeb, tomados a cada dois anos entre 1995 e 2003. Em Língua Portuguesa, a média de desempenho decresce, respectivamente, de 188,3 para 169,4⁷ no 5º ano (4ª série).

7 A mensuração da escala de proficiência dos alunos pelo Saeb é feita com base em cinco níveis de competência, a saber: o **primeiro nível**: tem como escala de proficiência de 0 a 150; o **segundo nível**: corresponde à escala de proficiência de 151 a 200; o **terceiro**: corresponde à escala de 201 a 250; o **quarto nível**: de 251 a 300; e o **quinto nível**: de 301 em diante.

Apesar das readequações e dos aperfeiçoamentos dos sistemas de avaliações externas, como o Saeb, o resultado das avaliações dos alunos tem se estabilizado ou piorado, conforme levantamento de Fernandes (2007). A autora afirma que, no geral, uma queda sistemática (curva descendente) pode ser verificada no desempenho dos estudantes em quase todas as regiões, revelando a precária eficácia do sistema escolar brasileiro. Com base no Saeb e, após 2005, também com base na Prova Brasil, observamos um relativo avanço nos níveis de proficiência dos alunos dos anos iniciais do EF, conforme destaca o quadro comparativo que segue:

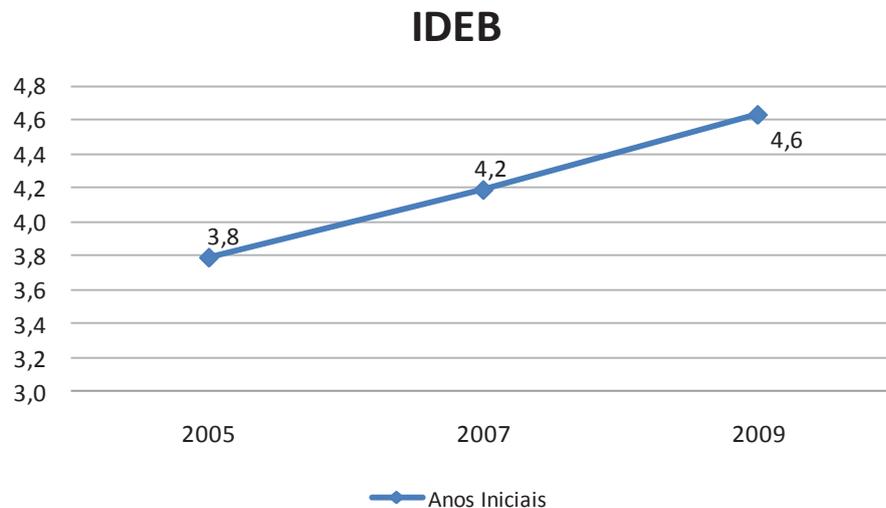


Ilustração 1 - Média em porcentagem do Ideb para os Anos Iniciais
Fonte: Inep (2010).

Examinando esse gráfico e o que segue, em que se destacam as escalas de proficiência em Língua Portuguesa, percebemos que o avanço dos alunos do 5º ano do ensino fundamental, não obstante o aumento nos resultados, ainda é considerado insuficiente, se levarmos em conta as habilidades em leitura que são exigidas pela prova. Importante ressaltarmos a dimensão pedagógica que envolve essas avaliações, cuja diversidade de textos empregada, distribuída segundo o objetivo proposto em cada descritor da matriz de referência para Língua Portuguesa, tem demonstrado, de maneira geral, grandes diferenças entre os estudantes brasileiros.

Língua Portuguesa

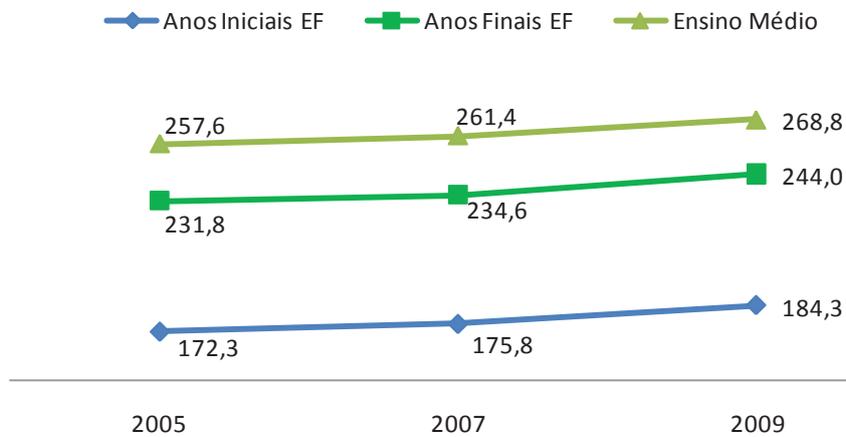


Ilustração 2 - Escala de notas do Ideb em Língua Portuguesa
Fonte: Inep (2010).

De acordo com os dados levantados no documento do Saeb/Prova Brasil (2009), é fundamental o entendimento dos níveis e dos critérios utilizados para a mensuração da proficiência dos alunos, neste caso do 5º ano do EF. Por isso, para compreender os resultados do gráfico acima, é necessário fazer a correta interpretação dos cinco níveis de competência que são avaliados, que levam em consideração, além do desempenho obtido na prova, também o índice de fluxo escolar ao final do ano em que acontece a Prova Brasil. Por isso, que as escolas recebem o boletim de desempenho somente em torno do mês de maio do ano posterior ao da aplicação da Prova. Assim, um aluno do 5º ano, para estar em um nível satisfatório de proficiência, deve ter nota acima de 200 pontos, e a escola, na realidade, deve ter pelo menos 70% de seus alunos acima desses níveis, obtendo, então, índices favoráveis de aprendizagens.

Os dados observados no gráfico nos levam a constatar que as escolas brasileiras, de maneira geral, não estão conseguindo desenvolver habilidades mínimas para que o aluno possa compreender, pelo menos, a leitura básica para a sua formação. Apesar de ter percorrido praticamente cinco anos de vida escolar, esse aluno ainda está distante do letramento necessário para ler e entender, efetivamente, o que lê. Esses resultados comprovam certo descompasso entre o ensino escolar e as avaliações governamentais.

Podemos apontar como causas desses índices insatisfatórios a grande incidência de reprovação e abandono, a desigualdade social, a baixa renda da população e a desigualdade

das instituições de ensino, além da migração de muitos alunos pelas escolas, pelo fato de as famílias não se fixarem em uma mesma residência, fato muito frequente em Carazinho, que, acreditamos, não deve ser o único município a ter esse tipo de problema.

Diante desse relato, voltamos a constatar que o Brasil ainda tem muito a fazer para melhorar a educação, especialmente quanto à formação leitora dos alunos. A passos lentos, os indicadores das avaliações externas estão delineando novos rumos a seguir, estimulando as escolas a realizarem mudanças mais urgentes em todos os seus segmentos, pois, se a meta do MEC para o ano de 2021 é atingir a média 6,0, o caminho será longo. Apesar de configurar-se em apenas um levantamento, esse índice significa muito em termos de avanços, sobretudo pelas nossas raízes históricas, que foram brevemente delineadas até esta parte de nosso estudo investigativo.

3 O DESAFIO DA LEITURA: FOCO PRINCIPAL DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS

Não se forma um leitor com uma ou duas cirandas e nem com uma ou duas sacolas de livros, se as condições sociais e escolares, subjacentes à leitura, não forem consideradas e transformadas.
(SILVA, 1993, p. 21)

Nesta seção, procederemos a uma análise mais detalhada da Prova Brasil e do sistema de avaliação externa da Smec de Carazinho. Para isso, iniciamos o capítulo pormenorizando o percurso metodológico, de modo a delinear os passos seguidos para a execução da investigação. A seguir, organizamos as demais subseções de maneira a comparar o Saeb e a Prova Brasil, evidenciando suas principais semelhanças e diferenças. Também analisaremos os tópicos que compõem os 15 descritores da Prova Brasil, abordando exemplos de questões, com foco na diversidade de textos, em torno dos quais se avaliam as habilidades e competências dos alunos do 5º ano em relação à leitura.

Via de regra, a grande preocupação de muitos gestores e pesquisadores em educação consiste no domínio da leitura e da escrita pelos alunos do EF, o qual deve levar em conta a unidade básica do ensino, ou seja, o texto. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa destacam que:

Toda educação verdadeiramente comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para o desenvolvimento da capacidade de uso eficaz da linguagem que satisfaça necessidades pessoais – que podem estar relacionadas às ações efetivas do cotidiano, à transmissão e busca de informação, ao exercício da reflexão. De modo geral, os textos são produzidos, lidos e ouvidos em razão da finalidade desse tipo. Sem negar a importância dos que respondem a exigências práticas da vida diária, são os textos que favorecem a reflexão crítica e imaginativa, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada. (BRASIL, 2001, p. 30)

Preocupações como essas são inventariadas pelos sistemas de avaliações externas por meio da prova de Língua Portuguesa, avaliando as habilidades e as competências dos alunos no que diz respeito à leitura e à interpretação da diversidade de gêneros textuais, pois, ainda conforme os PCNs,

Todo texto se organiza dentro de um determinado gênero. Os vários gêneros existentes, por sua vez, constituem formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Pode-se ainda afirmar que a noção de gêneros refere-se a “famílias” de textos que compartilham algumas características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado. (BRASIL, 2001, p. 26)

Diante disso, observamos que o principal objetivo da Prova Brasil de Língua Portuguesa é a verificação do processo de ensino e aprendizagem de cada escola, servindo como “termômetro” da educação nacional. Muitas vezes, os gestores não têm a dimensão necessária dos problemas de aprendizagem que existem em suas escolas. Com esse tipo de avaliação, é possível analisar em que condições o resultado apareceu, identificando, especialmente, em que nível de habilidades e competências em leitura os alunos de determinada série/ano escolar se encontram.

O desempenho dos alunos, tanto em leitura como nas demais áreas do conhecimento, é fruto de um conjunto de fatores, entre os quais professores bem formados, bons materiais didáticos e comprometimento com a aprendizagem. Destacamos como outra condição imprescindível que o professor, além de ter adequada formação profissional, seja um sujeito leitor, levando para o contexto da sala de aula suas vivências de leitura, para que repasse aos alunos a vontade e a paixão pela leitura, pois, do contrário, não conseguirá sensibilizá-los para a formação dessa competência.

De modo geral, o professor é considerado um leitor, mas suas leituras são aquelas necessárias e específicas para ministrar a disciplina em que atua, ou seja, são leituras de cunho didático, fragmentadas, conforme o currículo escolar. Assim, a leitura literária fica relegada à última instância, muitas vezes, por falta de tempo e de condições favoráveis para se desenvolver como leitor. Lajolo, em seu conhecido artigo “O texto não é pretexto”, alerta-nos que, “se o professor não for um bom leitor, são grandes as chances de que ele seja um mau professor” (1985, p. 53). Apesar de essa assertiva já ter alcançado vinte e poucos anos, é o que ainda percebemos nos diferentes contextos em que estão inseridos professor e aluno.

Diante do exposto, cabe-nos empreender uma análise e reflexão do que é considerado na verificação da formação leitora dos alunos do 5º ano pelos sistemas de avaliações externas. Com base na avaliação de Língua Portuguesa, julgamos importante examinar as habilidades básicas avaliadas pela Prova Brasil e pelo Saeb. Como aponta a equipe técnica do Inep,

(...) esses instrumentos avaliam somente a leitura, sendo o texto a menor unidade de sentido e, nesta perspectiva, exige a familiaridade com diferentes gêneros textuais – notícias, fábulas, quadrinhos, entre outros – sempre apresentados antes da cada questão ou itens. Assim, o gênero textual implica o desenvolvimento de conhecimentos específicos, sendo que o mais importante deles é o de compreender qual a finalidade comunicativa. (BRASIL, 2009, p. 8)

É fundamental tornar o estudante competente para que possa ler e entender, efetivamente, aquilo que está registrado no mundo, nas diferentes situações de comunicação e nas diferentes tarefas de interlocução em que, como cidadão, está inserido. Pesquisas e avaliações, tanto na esfera nacional como na esfera internacional, têm nos mostrado o quanto o ensino, de maneira geral, está deficiente, e a falta de práticas eficazes de leitura constitui uma das maiores causas do fracasso escolar.

A leitura como prática social viabiliza uma gama de possibilidades: ler por prazer, para se divertir, para buscar uma informação específica, para compartilhar emoções com os outros, para recomendar, enfim, para tornar o sujeito capaz de mudar a si mesmo e de acompanhar as mudanças de um mundo cada vez mais globalizado. Como bem sinaliza Isabel Solé:

O processo de leitura deve garantir que o leitor compreenda os diversos textos que se propõe a ler. É um processo interno, porém deve ser ensinado. Uma primeira condição para aprender é que os alunos possam ver e entender o que faz o professor para elaborar uma interpretação do texto: quais as suas expectativas, que pergunta formula, que dúvidas surgem, como chega à conclusão do que é fundamental para os objetivos que o guiam, que elementos toma ou não do texto, o que aprendeu e o que ainda tem de aprender... em suma, os alunos têm de assistir a um processo/modelo de leitura, que lhes permita ver as “estratégias em ação” em uma situação significativa e funcional. (1998, p. 116)

Diante da necessidade de estratégias para o ensino e a prática eficientes da leitura e, conseqüentemente, da escrita e pensando no professor como o principal mediador desse processo, indagamos: por que tantas crianças e jovens brasileiros ainda não conseguem ser proficientes nessas duas competências? Por que é tão difícil integrar-se de modo competente nas práticas sociais de leitura e escrita? Por que a principal responsável por desenvolver a leitura com significado – a escola – não está conseguindo alcançar sua meta?

Atender a uma demanda de 50 milhões de alunos e ainda ensiná-los a ler e escrever com eficiência, certamente, não é tarefa das mais simples. A escola e, principalmente, os professores não estão, ainda, preparados para desempenhá-la, garantindo o direito à educação a todas as camadas da população desde a Constituição de 1988 e da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/1996). Poderíamos afirmar que a arte de ensinar, em uma sociedade cada vez mais globalizada e tecnológica do mundo contemporâneo, não é para qualquer profissional, considerando-se herói aquele que consegue enfrentar tal desafio com competência e sucesso.

Movido por contextos como esse, o MEC, por meio do monitoramento realizado pelas avaliações externas, organizadas pelo Inep, com auxílio de uma equipe técnica, procurou estruturar a Prova Brasil e o Saeb, criando uma matriz de referência. Sua intenção foi delimitar um foco básico do que iria avaliar nos estudantes brasileiros – no caso específico da nossa pesquisa, a aferição da competência leitora dos alunos do 5º ano do ensino fundamental. Procedendo a uma busca no *site* do MEC, bem como do Inep, constatamos que o Saeb e a Prova Brasil coletam informações acerca do desempenho acadêmico dos estudantes brasileiros, delimitando o que sabem e são capazes de fazer, por meio de dados obtidos pela aplicação de provas, de questionários a alunos, professores e gestores das escolas. Esses instrumentos têm permitido acompanhar e monitorar a evolução dos diversos fatores envolvidos no ensino ministrado pelas escolas brasileiras. Juntamente com os dados de aprovação e reprovação das escolas, é possível definir os índices detalhados de cada escola brasileira por meio do Ideb.

Passemos, agora, a esclarecer a diferença entre a Matriz de Referência, que norteia a elaboração da Prova Brasil e do Saeb, e a Matriz Curricular, que perfaz o mínimo a ser desenvolvido pelas escolas em todo o território nacional. De acordo com o documento do Saeb/Prova Brasil (2009), não se pode construir os instrumentos de avaliação denominados de larga escala sem que se leve em consideração a experiência da disciplina em sala de aula. Por isso, leva-se em conta a matriz curricular de Língua Portuguesa, cujo foco deve ser norteado para:

- domínio do uso da língua materna, nas suas manifestações orais e escritas, tanto para a leitura de textos quanto para a sua produção;
- reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno social, histórico, cultural, político etc.;

➤ visão crítica dos fenômenos linguísticos no uso dos recursos gramaticais a serviço dos propósitos comunicativos do produtor do texto.

A matriz de referência de Língua Portuguesa para as avaliações Prova Brasil e Saeb faz um recorte da matriz curricular, focando a mensuração específica das habilidades em leitura dos alunos do 5º ano, objeto de nossa investigação. Segundo esse documento:

O sujeito competente no domínio da linguagem é capaz de compreender (e produzir) textos orais e escritos, adequados às situações de comunicação em que atua, de posicionar-se criticamente diante do que lê e ouve, de ler (e escrever) produzindo sentidos, entendendo o propósito comunicativo do produtor do texto, formulando hipóteses de leitura, articulando respostas significativas em variadas situações de comunicação. Esta visão traz em seu cerne que a leitura e a compreensão se constituem em um ato social e não [em] uma atividade individual. (BRASIL, 2009, p. 13)

Portanto, essas avaliações evidenciam três pilares fundamentais: **a presença do texto; os 15 descritores para o 5º ano**, reunidos em seis tópicos, apresentando as habilidades de leitura a serem avaliadas; e, finalmente, as estratégias de perguntas que compõem o denominado **item de leitura**. A seguir, passaremos a detalhar o percurso metodológico da pesquisa, apresentando, na sequência, a análise desses pilares essenciais presentes na Prova Brasil e na prova desenvolvida pela Smec/Carazinho, com base em alguns exemplos de questões abordadas.

3.1 Percurso metodológico

A realização deste estudo foi motivada pelo desejo de entender um fenômeno social considerado complexo – a formação de leitores – e, principalmente, de refletir acerca da avaliação de leitores em formação, pertencentes aos anos iniciais da vida escolar, em que o enfoque ainda está em aprender a ler. Para desenvolvê-lo, percorremos diversos caminhos em relação ao tema, recorrendo a outros trabalhos já realizados, os quais foram determinantes para a escolha da estratégia utilizada neste estudo. Acrescentamos a preocupação quanto ao papel do professor na árdua tarefa de formar leitores dentro de contextos tão diversos do mundo contemporâneo. O belo verso de Carlos Drummond de Andrade, “Teus ombros suportam o mundo” (2007), pode ser aplicado à sobrecarga de tarefas que recai sobre o

professor, fazendo que a capacidade de leituras literárias, efetivamente, escape de suas possibilidades como sujeito leitor. Assim, cabe-nos indagar: como formar alunos leitores em diferentes suportes e aproximá-los da leitura literária, se o principal mediador está a *suportar o mundo*, envolto em tarefas cotidianas que acabam por se perder no emaranhado universo dos papéis e das cobranças burocráticas que a profissão de mestre lhe exige?

No atual cenário nacional, a preocupação é verificar se as escolas brasileiras estão conseguindo, efetivamente, garantir a tão almejada educação de qualidade para um contingente de 50 milhões de alunos em idade escolar matriculados na rede pública de ensino. Diante dessa realidade, destacamos a pertinência deste estudo investigativo, ao analisar os sistemas de avaliações em larga escala, entre os quais o Saeb, que compõe a Aneb, e a Anresc, conhecida como Prova Brasil, bem como o sistema de avaliação externa desenvolvido pela Smec de Carazinho, ambas com ênfase na forma como a Prova de Língua Portuguesa avalia as competências e habilidades em leitura dos alunos do 5º ano (4ª série) do ensino fundamental.

Para tanto, realizamos um estudo pautado na investigação explicativa, com delineamento comparativo, delimitando-se o âmbito desse tipo de investigação e suas características, no intuito de compreender que o olhar retrospectivo nos permite a crítica e a reflexão diante do objeto investigado. Segundo estudos embasados nas teorias de Karl Marx e Friedrich Engels (2007), o conhecimento da totalidade nos possibilita reconhecer as partes, sua historicidade, complexidade, dialeticidade e concretude.

Com vistas a descrever o procedimento adotado para a realização da pesquisa, amparamo-nos em Antonio Carlos Gil, quando classifica a pesquisa de caráter explicativa como experimental e *ex-post-facto*:

tem-se um “experimento” que se realiza depois dos fatos. Não se trata rigorosamente de um experimento, posto que o pesquisador não tem controle sobre as variáveis. Todavia, os procedimentos lógicos de delineamento *ex-post-facto* são semelhantes aos dos experimentos propriamente ditos. Basicamente, neste tipo de pesquisa são tomadas como experimentos situações que se desenvolveram naturalmente e trabalha-se sobre elas como se tivessem submetidas a controles. (1996, p. 55, grifo do autor)

Salientamos, ainda, que este estudo está organizado sob quatro focos investigativos, a saber:

- Pesquisa bibliográfica em relação aos traços históricos da leitura:

Com o intuito de entender o porquê de índices de desempenhos escolares tão baixos em pleno século XXI, sobretudo no que se refere à leitura, buscamos suporte teórico na história da leitura, traçando um panorama geral da evolução da leitura em seus principais movimentos desde meados de 1500, por entendermos que as deficiências na educação das crianças e jovens brasileiros, nesse setor, advêm de nossas raízes históricas. Por isso, procuramos detalhar a evolução da leitura no que tange ao papel da escola como principal meio de formação leitora dos estudantes. Para isso, selecionamos materiais e autores que abordam o que nos pareceu de maior relevância, a fim de pontuar seus enfoques em relação à evolução da leitura tanto nos bancos escolares como em outros âmbitos, destacando os movimentos mais importantes nesse sentido no país.

- Pesquisa bibliográfica e documental em relação ao percurso dos sistemas de avaliação em larga escala:

Para melhor entender a forma como acontecem as avaliações em larga escala no Brasil, procuramos fontes bibliográficas e documentais que detalhassem a sua evolução, suas concepções e seus principais objetivos. Dessa forma, nosso olhar se deteve nos principais enfoques abordados pelos diferentes processos avaliativos no que cabe ao diagnóstico da leitura dos alunos, bem como nos avanços ocorridos nos últimos vinte anos de avaliação externa. Encontramos material de pesquisa abundante, que muito contribuiu para a construção de nosso trabalho, visto que foram fundamentais para esclarecer o porquê da existência e persistência dos sistemas de avaliações em larga escala. Segundo diferentes visões, especialmente as defendidas pelo MEC, essa foi uma das medidas mais adequadas para se monitorar, ampliar e democratizar os investimentos na melhoria da educação pública do país.

- Anresc - Prova Brasil - para o 5º ano/4ª série do ensino fundamental:

Tomamos a Anresc, a conhecida Prova Brasil, como um dos objetos de pesquisa, analisando-se a matriz de referência que compõe os chamados tópicos de leitura, bem como a forma como é aplicada e avaliada. Inicialmente, procuramos contextualizar o Saeb com base em um quadro comparativo entre as duas avaliações que o compõem – a avaliação denominada Aneb, que permite produzir resultados médios de desempenho conforme os estratos amostrais, e a Prova Brasil, com dados extraídos do *site* do Inep –, detalhando as principais semelhanças e diferenças desses dois tipos de avaliações desenvolvidas durante os últimos vinte anos de cultura avaliativa no país. Essas avaliações fazem parte do Ideb, um instrumento de mensuração que associa os resultados da prova com as informações sobre o rendimento escolar dos alunos, determinando, assim, a qualidade da educação.

Mais especificamente, em relação à Prova Brasil, criada em 2005, buscamos verificar a forma como se estrutura e avalia, destacando alguns itens de leitura, bem como os 15 descritores que fazem parte da matriz de referência para o 5º ano/4ª série do ensino fundamental. Pela análise dos descritores, procuramos exemplificar os tópicos de leitura, enfatizando alguns itens (questões) da prova, na tentativa de construir uma interpretação daquilo que é avaliado em relação às competências e habilidades de leitura dos alunos do 5º ano/4ª série.

Selecionamos um *corpus* com oito itens (questões), cada qual apresentando uma modalidade diferente de texto, retirados do *site* do Inep. Salientamos que não foi possível ter acesso à prova na íntegra, pois o banco total de questões não está disponível, visto que, a cada ciclo de aplicação, muitos dos itens são repetidos, segundo informações obtidas do Inep, justamente para monitorar a evolução do desempenho dos alunos tanto no 5º como no 9º ano do EF. Por isso, optamos por abordar gêneros de textos e questões que correspondessem a alguns dos objetivos propostos pelos tópicos I e II por meio dos seus descritores. Assim, os descritores⁸ selecionados com a análise de itens (questões) da prova foram: D1, D3, D4, D6, D11, pertencentes ao tópico I, que trata dos procedimentos de leitura; e D5 e D9, pertencentes ao tópico II, que trata das implicações do suporte, do gênero e/ou enunciador na compreensão do texto.

⁸ Abreviamos o termo “descriptor” com a letra D, juntamente com a indicação numérica de seu nível (D1, D2...).

Por meio dos oito exemplos, visamos a aprofundar a reflexão acerca das habilidades de leitura avaliadas, conforme as estratégias defendidas pelos fundamentos teóricos selecionados para esta pesquisa, diagnosticando a proficiência que os alunos do 5º ano são capazes ou não de demonstrar nessa etapa da escolaridade. Optamos, ainda, por não relacionar um exemplo de cada item para cada descritor, visto que são quinze os descritores para o 5º ano na Prova Brasil e o nosso interesse centra-se também em analisar o resultado da Avaliação da Smec aplicada aos alunos do 5ª ano de duas escolas da rede municipal de Carazinho/RS.

- Sistema de avaliação externa da Smec de Carazinho:

Outro importante universo de nossa pesquisa é o sistema de avaliação externa desenvolvido pela Smec de Carazinho. Por isso, procedemos, inicialmente, a um breve resgate em relação ao seu surgimento e funcionamento.

A rede municipal de Carazinho é formada por 27 escolas, 13 escolas de educação infantil e 14 de EF, com cerca de seis mil alunos matriculados em 2011. Participaram da Prova Brasil, em 2009, 12 escolas da rede, das quais selecionamos duas, tendo como critério principal as médias que obtiveram no Ideb de 2009, ou seja, a escola que ficou com média mais alta e a que obteve a média mais baixa. Assim, temos uma turma de 5º ano/4ª série da escola designada como **Escola 1**, cujo Ideb ficou em 5,4, e uma turma de 5º ano/4ªsérie da escola designada como **Escola 2**, com Ideb de 3,9, conforme evolução apresentada nas tabelas que seguem:

Tabela 1 - 5º ano – Escola 1

Ideb Observado			Metas Projetadas							
2005 ↕	2007 ↕	2009 ↕	2007 ↕	2009 ↕	2011 ↕	2013 ↕	2015 ↕	2017 ↕	2019 ↕	2021 ↕
3.5	4.0	5.4	3.6	3.9	4.3	4.6	4.9	5.2	5.5	5.8

Fonte: Inep (2010).

Tabela 2 - 5º ano - Escola 2

Ideb Observado			Metas Projetadas							
2005 ↕	2007 ↕	2009 ↕	2007 ↕	2009 ↕	2011 ↕	2013 ↕	2015 ↕	2017 ↕	2019 ↕	2021 ↕
3.7	4.1	3.9	3.7	4.1	4.5	4.8	5.0	5.3	5.6	5.9

Fonte: Inep (2010).

Logo após, passamos à análise da estrutura da prova de Língua Portuguesa do sistema da Smec, aplicada aos alunos do 5º ano, no mês de agosto de 2011. Essa prova é a segunda de um total de três que são aplicadas durante o ano letivo – a primeira no mês de março, a segunda no mês de agosto e a terceira no mês de novembro – para todos os alunos do ensino fundamental. Importante destacar que essas avaliações fazem parte de uma das ações do projeto interdisciplinar que a Secretaria desenvolve com todas as Escolas de Educação Infantil e ensino fundamental da rede, cujo tema para o ano 2011 versou sobre a Inclusão e a Sustentabilidade. Nos últimos três anos letivos, esse projeto vem premiando três alunos do EF com o melhor desempenho na terceira avaliação, divididos em três categorias: 1º e 2º anos, 3º ao 5º ano e 6º ao 9º ano.

Para a análise da prova de Língua Portuguesa, delimitamos um *corpus* de oito questões, com tipos variados de textos, retirados da segunda avaliação da Smec. A cada item analisado, procuramos relacionar, a exemplo da análise feita com a Prova Brasil, cada tipo textual às estratégias de leitura à luz dos subsídios teóricos pesquisados no campo da formação leitora. Por fim, procedemos a um levantamento dos percentuais de acertos de cada resposta dada às questões de múltipla escolha, sendo quatro alternativas para cada pergunta, e, com base nisso, traçamos um quadro comparativo entre os alunos da **Escola 1** e os alunos da **Escola 2**, ponderando algumas hipóteses levantadas durante a análise da competência leitora dos sujeitos investigados. Para que a reflexão quanto ao desempenho dos alunos das duas escolas selecionadas fosse empreendida com clareza, julgamos pertinente propor um conjunto de descritores com objetivos que contemplassem cada item analisado, visto que o sistema de avaliação externa da Smec ainda não possui uma matriz de referência que possa nortear a elaboração das provas de Língua Portuguesa e de Matemática que são realizadas com todos os alunos da rede.

Sendo assim, acreditamos que a pesquisa ora apresentada poderá contribuir para a melhor sistematização e normatização do sistema de avaliação externa desenvolvido pela Smec de Carazinho.

3.2 Prova Brasil

De acordo com o Inep (BRASIL, 2008), que em 2011 alcançou o seu quarto ciclo, A Prova Brasil é uma avaliação elaborada por meio de matrizes de referência, em que estão descritas as habilidades a serem mensuradas, além do conteúdo a ser avaliado em cada disciplina e série/ano escolar. A construção das matrizes de referência teve como base os Parâmetros Curriculares Nacionais e as propostas curriculares dos Estados brasileiros e de alguns Municípios, buscando-se o que guardavam em comum, ou seja, faz um recorte das matrizes curriculares de âmbito nacional.

Para melhor compreensão das diferenças e semelhanças entre a Prova Brasil e o Saeb, destacamos o seguinte quadro comparativo, adaptado do *site* do Inep, facilitando, assim, o entendimento das características pertinentes a cada um.

Prova Brasil	Saeb
A prova foi criada em 2005	A primeira aplicação ocorreu em 1990.
Sua primeira edição foi em 2005, e em 2007 e 2009 houve nova aplicação.	É aplicado de dois em dois anos. A última edição foi em 2005. Em 2007 houve nova prova.
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 do 3º ano do ensino médio.
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 participa 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.
Aplicação em 2007: 5 a 20 de novembro.	Aplicação em 2007: 5 a 20 de novembro.
Também aplicada em 2009: de 5 a 20 de novembro.	Também aplicada em 2009: de 5 a 20 de novembro.
Parte das escolas que participarem da Prova Brasil ajudará 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.

Ilustração 3 - Diferenças e semelhanças entre a Prova Brasil e o Saeb

Fonte: Adaptado do portal do Inep.

A Prova Brasil constitui um importante instrumento para coletar dados sobre a qualidade do ensino e da aprendizagem da educação brasileira em todas as esferas da nação. Ao ampliar a amostragem do Saeb, além de exibir os desempenhos da federação, das regiões e dos estados, pode atribuir os desempenhos das cidades e das escolas, e ao dar oportunidade de informações sistemáticas às unidades escolares, pode evidenciar uma distribuição das responsabilidades acerca do desempenho educacional. No caso específico deste estudo, procuraremos demonstrar uma sequência de itens⁹, com base nos seis tópicos, os quais partem de um tipo diferente de texto que esteja em consonância com o objetivo de cada descritor.

Percebemos, nessas questões, a presença de uma diversidade de gêneros textuais, entre os quais os textos literários. Importa destacarmos, com base no resgate histórico da formação da leitura, realizado no primeiro capítulo, que a literatura teve papel fundamental na formação do leitor. Porém, a escola, como principal responsável por essa formação, muitas vezes, não soube cumprir seu papel, efetivamente, distorcendo a literatura de sua real função, ou seja, de sua legitimidade. Para que o leitor em potencial torne-se, de fato, um leitor proficiente, o texto literário deve envolvê-lo por diferentes recursos. Conforme sinalizam Lajolo e Zilberman:

Recurso de sedução do leitor, o estabelecimento da cumplicidade corre por diferentes caminhos, desvelando, algumas vezes, sua natureza instrumental: veja-se quando o narrador chama a atenção para as virtudes do interlocutor, cujas inteligência e sensibilidade seguidamente celebra, o que transforma o leitor em pessoa arguta e capaz tanto de acompanhar os passos da intriga, como de refletir sobre ela. (2003, p. 23)

Além disso, destacamos a importância das práticas docentes nos ambientes escolares. Segundo Célia Regina D. Fernandes,

(...) a análise de dados oficiais governamentais revelam-se fundamentais para elucidar e confirmar a hipótese do relevante papel que a escola sempre assumiu, e tem assumido cada vez mais, como principal mediadora das relações entre literatura infanto-juvenil e seu destinatário, e também apontar a constituição do que as instituições legitimadoras entendem por “literário” neste gênero. (2007, p. 34)

⁹ Nas avaliações do Saeb e da Prova Brasil o vocábulo *item* se refere a cada *questão* que compõe a prova.

Nesse sentido, entendemos que a etapa final dos anos iniciais do EF é importante, principalmente, por contribuir para a formação de um leitor em potencial, sendo impreterível aproximar esses sistemas de avaliações da prática docente. Afinal, muitas vezes, para não dizer na quase totalidade, os professores desconhecem o objetivo e o foco dessas avaliações, achando que servem somente para avaliar o seu desempenho docente em sala de aula.

3.2.1 Diagnóstico da leitura no 5º ano

O 5º ano do EF demarca o fim de um ciclo, ou seja, a conclusão do processo de construção do código da língua materna. Nessa etapa, após cinco anos de escolaridade, o aluno deveria ser proficiente na leitura em diversas situações de comunicação e interlocução, além de estar familiarizado com “os mundos das palavras” (CHARTIER et al., 1996), que, com frequência, vêm acompanhados de muitos suportes, como a música, a imagem, o rádio, a internet, mas que também podem existir nas palavras exclusivamente. Com base nisso, a matriz de referência que norteia a Prova Brasil e o Saeb para Língua Portuguesa

(...) apresenta um conjunto de descritores de habilidades que atende ao enfoque dado à prova para avaliar um conjunto de procedimentos cognitivos, de capacidade de leitura do estudante. [...] estruturada em duas dimensões [...] na primeira dimensão, denominada “objeto de conhecimento”, são elencados seis macrotópicos, relacionados a habilidades desenvolvidas pelos estudantes, e outra denominada Competência, com descritores que indicam habilidades a serem avaliadas em cada tópico. (BRASIL, 2009, p. 14)

Os seis tópicos que abrigam os quinze descritores do 5º ano se apresentam em uma perspectiva do texto e de seu processo de uso, não em uma perspectiva de conteúdo. Essa é a peculiaridade de uma matriz que avalia uma competência leitora. De acordo com o Inep (2009), o leitor proficiente é capaz de reconstruir diferentes situações, eventos, ações, personagens, léxicos, expressões para chegar à compreensão do texto, utilizando para isso muitas operações que nem sempre são conscientes. Ainda, conforme o Inep, é interessante observarmos que:

(...) os três primeiros tópicos estão ligados ao texto em sua “estrutura arquitetônica”; os três últimos, à sua constituição corporal, ou seja, os recursos linguísticos que contribuem, em diferentes perspectivas, para a construção do texto. Cada tópico reúne um grupo de descritores que visa à avaliação de diferentes competências do leitor. (BRASIL, 2009, p. 15)

Na próxima subseção, apresentamos a análise da Prova Brasil, com base na diversidade textual, cujo foco é aproximar o aluno dessa gama de possibilidades de leitura, embora, em muitos casos, a escola não venha exercendo a função mediadora que lhe cabe entre o estudante e os diferentes materiais disponíveis para a sua formação leitora.

3.2.2 Estrutura e organização da prova

O principal foco da avaliação de Língua Portuguesa para o 5º ano do EF é a leitura, verificação que tem se apresentado, nestes seis anos de Prova Brasil, em resultados nada satisfatórios, tanto para o governo como para os educadores, de maneira geral. Com efeito, formar alunos leitores em diferentes contextos e suportes de textos tem sido um dos maiores desafios da educação brasileira como um todo. Dentre tantos questionamentos e causas para o baixo desempenho dos alunos, indagamo-nos por que, ainda, as práticas docentes se encontram tão distantes da diversidade de situações de leitura que envolve o aluno fora dos muros da escola, quando este interage em diferentes ferramentas tecnológicas, como a internet por meio de sites, blogs, redes sociais, muitas vezes, com mais habilidades que os próprios docentes. Concordamos com Ana Maria R. Preto-Bay quando pontua que:

A escola é somente um dos aspectos da participação social. Os alunos têm as suas vidas próprias fora do contexto da escola em que muitos desempenham já papéis muito relevantes nas suas comunidades primárias. Shaughnessy (1998) diz que os professores, em vez de tentarem “converter os nativos” e “abrir as comportas da verdade”, a qual, condescendentemente, partilham com seus alunos, devem, sim, tornar-se observadores atentos e tentar, de fato, conhecer os alunos a quem querem ensinar. (2007, p. 22)

Partindo da premissa que todos têm direito à educação e preocupado com o que, de fato, se ensina dentro da escola, o MEC, por meio do Inep, propôs uma avaliação que melhor verificasse as competências cognitivas necessárias à cidadania:

Se o aprendizado da leitura é um direito, é necessário definir operacionalmente o que é saber ler para uma criança de 11 anos ou um jovem de 14. A sociedade, diante dessa questão, apresentaria um grande repertório de textos de gêneros, tamanhos, complexidade e temas diferentes que, se lidos e entendidos, atestariam o domínio da competência leitora. [...]. O importante é entender que os textos que são lidos pelos alunos na Prova Brasil foram analisados previamente e, quando o aluno acerta ou erra cada item, sabemos em que nível de leitura se encontra. (BRASIL, 2009, p. 7)

Com vistas a esse diagnóstico, a Prova Brasil e o Saeb estão estruturados com base na matriz de referência de Língua Portuguesa, cujos tópicos e descritores para o 5º ano são expostos no quadro a seguir:

Descritores	4º/5º EF
Localizar informações explícitas em um texto	D1
Inferir o sentido de uma palavra ou expressão	D3
Inferir uma informação implícita em um texto	D4
Identificar o tema de um texto	D6
Distinguir um fato da opinião a esse fato	D11

Ilustração 4 - Tópico I. Procedimentos de Leitura

Fonte: Adaptado de *Tópicos e Descritores do 5º ano* (PDE/PROVA BRASIL, 2009).

Descritores	4º/5º EF
Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propaganda, quadrinhos, foto, etc.)	D5
Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros	D9

Ilustração 5 - Tópico II. Implicações de Suporte, do Gênero e/ou Enunciador na Compreensão do Texto

Fonte: Adaptado de *Tópicos e Descritores do 5º ano* (PDE/PROVA BRASIL, 2009).

Descritores	4ª/5º EF
Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que abordam o mesmo tema, em razão das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido	D15

Ilustração 6 - Tópico III. Relação entre Textos

Fonte: Adaptado de *Tópicos e Descritores do 5º ano* (PDE/PROVA BRASIL, 2009).

Descritores	4ª/5º EF
Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para continuidade de um texto	D2
Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa	D7
Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto	D8
Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.	D12

Ilustração 7 - Tópico IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto

Fonte: Adaptado de *Tópicos e Descritores do 5º ano* (PDE/PROVA BRASIL, 2009).

Descritores	4ª/5º EF
Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados	D13
Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras anotações	D14

Ilustração 8 - Tópico V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido

Fonte: Adaptado de *Tópicos e Descritores do 5º ano* (PDE/PROVA BRASIL, 2009).

Descritores	4ª/5º EF
Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto	D10

Ilustração 9 - Tópico VI. Variação Linguística

Fonte: Adaptado de *Tópicos e Descritores do 5º ano* (PDE/PROVA BRASIL, 2009).

De acordo com o MEC, o ensino de Língua Portuguesa deve primar por sua função social, cabendo à escola mediar esse processo, no qual o principal sujeito, o aluno, precisa

estar inserido em adequadas situações pedagógicas, a fim de que lhe seja garantido o direito a uma aprendizagem eficaz e ao seu crescimento intelectual e sociocultural. A seguir, passaremos a aprofundar a reflexão sobre cada tópico, com base em algumas questões aplicadas na Prova Brasil. Lembramos que o número de descritores varia conforme o tópico, fazendo o maior número de descritores parte dos tópicos I e IV. As questões a serem analisadas foram retiradas do *site* do Inep e também do *site* da revista *Nova Escola* (2011), que tem apresentado artigos relevantes acerca das avaliações do Saeb e da Prova Brasil, visto que os documentos oficiais pesquisados não apresentam a prova de 2009 na íntegra.

3.2.3 Análise de algumas questões

Nos últimos anos, muito se tem discutido a respeito da falta de eficiência da escola na formação de leitores, indagando-se, constantemente, por que os alunos, de maneira geral, não conseguem ler com clareza e fazer uso da leitura para a sua formação como sujeitos. A respeito disso, observamos que as estruturas das avaliações, tanto do Saeb como da Prova Brasil, levam em consideração, prioritariamente, o objeto “texto”, apresentado em diferentes gêneros, destacando-se a narrativa literária, o poema, a notícia, a piada, as receitas, a música, as tiras, as histórias em quadrinho, entre outros. É certo que a teoria dos gêneros de discurso, inspirada nas reflexões de Bakhtin e de tantos outros pensadores, vem há muito alimentando a discussão sobre o ensino da língua, seja no Brasil, seja em outros países.

Nos PCNs, verificamos que a ênfase está para o ensino da diversidade de gêneros na escola, mas alertamos para o risco de não se perder o ensino do gênero literário, fundamental para a formação humana. Assim, conforme esses mesmos parâmetros, é importante que a escola desenvolva diferentes estratégias de leitura que contemplem essa diversidade de gêneros, visto que possibilitam a inserção do aluno na sociedade da comunicação e do conhecimento com maior êxito. Preto-Bay afirma que:

Através de decisões feitas no nível de conteúdo, das expectativas dos leitores, do vocabulário e do registro linguístico, do tipo do formato e das fontes usadas, entre outras, o autor consegue desenvolver o texto de forma socialmente adequada. As escolhas da forma como o texto é contextualizado e elaborado em termos do tópico, nível de explicação e da natureza do gênero são todas produto não só da experiência e do saber linguístico do autor, mas também do conhecimento sociocultural e histórico da comunidade a que se dirige por escrito. (2007, p. 24)

É nessa medida que o ensino da leitura por meio de gêneros textuais a leitores em formação, ou seja, aos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental torna-se necessário, principalmente mediante ajustamento em nível teórico e prático (PRETO-BAY, 2007). Afinal, a escola é, por excelência, o ponto de partida para os processos de acesso e participação social, alargando, assim, a capacidade de inserção dos alunos em outras comunidades pelas vias da leitura e da escrita.

Por meio dos estudos empreendidos nos documentos oficiais do Inep, constatamos que a Prova Brasil é formulada por especialistas de cada área com experiência em sala de aula, que classificam a complexidade das questões com base em um pré-teste realizado com grupos determinados de alunos. Isso ocorre no intuito de verificar a eficiência de cada questão elaborada, sobretudo para eliminar as possibilidades de acerto aleatório. A pontuação de cada item é feita considerando uma escala numérica de 0 a 500, que define as habilidades e competências já adquiridas pelo estudante. Também, percebemos que as questões são construídas dentro de um grau médio de complexidade, sendo as demais divididas entre fáceis e difíceis, iniciando-se sempre pelas mais fáceis para não desestimular os alunos. Assim, destacamos em nosso estudo alguns exemplos referentes aos tópicos I e II, que tratam do **procedimento de leitura e das implicações do suporte, do gênero e/ou enunciador na compreensão do texto**.

TÓPICO I - PROCEDIMENTO DE LEITURA

Nesse tópico, são abordadas competências básicas por meio da localização de informações explícitas e implícitas em um texto, além de expressões e aspectos globais em relação ao seu sentido. As informações explícitas de um enunciado requerem conhecimentos básicos para um leitor em formação, pois se trata apenas de localizar o que nele está nítido ou literalmente expresso. Já as informações implícitas demandam maior habilidade para serem inferidas, visto exigirem que o leitor extrapole o texto e reconheça o que não está linguisticamente registrado, mas subentendido. Segundo Solé, o leitor, em nosso caso, o aluno do 5º ano, “usa seu conhecimento prévio e seus recursos cognitivos para estabelecer antecipações sobre o conteúdo do texto, fixando-se neste para verificá-las” (1998, p. 23). Dessa forma, os itens (questões) são elaborados levando em consideração a familiaridade do aluno com diversos gêneros, como fábulas, notícias, contos etc. Retomando o que defendem

Graça Paulino et al., “para que se efetive a compreensão satisfatória de um texto, urge reconhecer a diversidade de tipos e modos de expressões existentes” (2001, p. 6). Sabemos que a recepção de um texto acontece de modo muito particular para cada leitor, o qual se comporta de maneira diferente diante de uma poesia em relação, por exemplo, a um texto jornalístico. Fazem parte desse tópico cinco descritores (D1, D3, D4, D6 e D11) de habilidades:

DESCRITOR 1 - LOCALIZAR INFORMAÇÕES EXPLÍCITAS EM UM TEXTO

Essa é uma habilidade básica na compreensão do texto, pois requer do aluno que localize uma informação claramente identificável, expressa literalmente. Sempre é apresentada por meio de um texto-base que dá suporte ao item, pelo qual o aluno é orientado a localizar as informações solicitadas, seguindo as pistas fornecidas pelo próprio enunciado.

BICICLETA TWENTY MAGNA



18 MARCHAS
ARO 26

GARANTIA DE 6 MESES
A VISTA R\$ 188,70
TOTAL A PRAZO: R\$ 188,70

3 X
R\$ 62,90
SEM JUROS

CÓCCO, Maria Fernandes; HAILER, Marco Antônio. *Alp Alfabetização: análise, linguagem e pensamento*. São Paulo: FTD, 1995, p. 149.

A bicicleta pode ser paga em

(A) três vezes.
(B) seis vezes.
(C) dezoito vezes.
(D) vinte e seis vezes.

Ilustração 10 - Item 1

Nesse item, o aluno deve compreender que esse texto, tendo uma imagem central, em torno da qual se dá a informação, consiste em um anúncio, e responder que a bicicleta pode ser paga em três vezes, conforme aparece destacado no próprio anúncio: “3X R\$62,90 sem juros”. Apesar de o anúncio conter certa quantidade de informações, principalmente pela

presença de diferentes elementos simbólicos, entre imagem, números e palavras, é preciso conhecer a finalidade de textos como esse. Para tanto, o professor deve trabalhar a capacidade de os alunos articularem as informações apresentadas, porque todo texto que se lê ou que se produz está organizado em um gênero, trata de determinado assunto, é dirigido a determinados interlocutores e é publicado em determinado portador e veículo, como é o caso desse item. Questões como essas suscitam no leitor a capacidade de assimilar a legitimidade do conhecimento pela sociedade por meio de tipos e modos de leitura, como afirmam Paulino et al., a “denominada leitura funcional, cujo objetivo é obter informações básicas na vida cotidiana. Trata-se de leitura de cartazes, avisos, manuais, propagandas” (2001, p. 25-26). Assim, não são somente os livros que devem ocupar os espaços de formação leitora na escola, cabendo aos professores apresentar aos seus alunos uma infinidade de suportes e aportes para que estes sejam sensibilizados para o contato efetivo com a literatura.

DESCRITOR 3 - INFERIR O SENTIDO DE UMA PALAVRA OU EXPRESSÃO

Esse tipo de descritor requer que o aluno demonstre intimidade com a leitura, de um modo geral, tendo a capacidade de inferir o significado de palavras ou expressões, com base no contexto. De acordo com o guia do Inep:

A apreensão do que está na entrelinhas do texto, do que não está explícito – evita o sério problema que se constitui quando o leitor se depara com um grande número de palavras cujo significado desconhece, o que interfere na leitura fluente do texto. Assim, a interferência lexical – recobrir o sentido de algo que não está claro no texto – depende de outros fatores, tais como: contexto, pistas linguísticas, para haver compreensão. (BRASIL, 2009, p. 16)

Texto com certa complexidade e emprego de expressões que levem o leitor em potencial a localizar e inferir o significado de informações subentendidas nos remete ao que afirma Magda Soares, ao defender as concepções de letramento, cujas capacidades cognitivas traduzem:

A habilidade de decodificar símbolos escritos; a habilidade de captar significados; a capacidade de interpretar sequências de ideias ou eventos, analogias, comparações, linguagem figurada, relações complexas, anáforas; e, ainda, a habilidade de fazer previsões iniciais sobre o sentido do texto, de construir significado combinando conhecimentos prévios e informação textual, de monitorar a compreensão e modificar previsões iniciais quando necessário, de refletir sobre o significado do que foi lido, tirando conclusões e fazendo julgamentos sobre o conteúdo. (2001, p. 69)

Vejamos o próximo exemplo, utilizando um texto do tipo narrativo:

A boneca Guilhermina

Esta é a minha boneca, a Guilhermina. Ela é uma boneca muito bonita, que faz xixi e cocô. Ela é muito boazinha também. Faz tudo o que eu mando. Na hora de dormir, reclama um pouco. Mas depois que pega no sono, dorme a noite inteira! Às vezes ela acorda no meio da noite e diz que está com sede. Daí eu dou água para ela. Daí ela faz xixi e eu troco a fralda dela. Então eu ponho a Guilhermina dentro do armário, de castigo. Mas quando ela chora, eu não aguento. Eu vou até lá e pego a minha boneca no colo. A Guilhermina é a boneca mais bonita da rua.

MUILAERT, A. A Boneca Guilhermina. In: *As Reportagens de Penélope*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1997. v.8, p. 17. Coleção Castelo Rá-Tim-Bum.

No trecho "Mas quando ela chora, eu não aguento" (l. 5), a expressão sublinhada significa, em relação à dona da boneca, sentimento de

(A) paciência.

(B) pena.

(C) raiva.

(D) solidão.

Ilustração 11 - Item 2

Esse item avalia a habilidade de o leitor entender o texto, neste caso do tipo narrativo, pela análise do contexto e das pistas linguísticas, articulando as informações de diferentes trechos para, assim, cumprir a tarefa adequadamente. Em seguida, o aluno deve relacionar as possibilidades que levantou com as alternativas apresentadas na questão e selecionar a que considerar mais apropriada, inferindo o sentido de uma palavra ou expressão. Segundo o documento do Inep, “essa habilidade é avaliada por meio de um texto no qual o aluno, ao inferir o sentido da palavra ou expressão, seleciona informações também presentes na superfície e estabelece relações entre essas informações e seus conhecimentos prévios”. (BRASIL, 2009, p. 27)

Percebemos que, de um modo geral, textos narrativos e com um tipo de linguagem comum ao repertório vocabular do aluno são recorrentes nas aulas de Língua Portuguesa. Por isso, acreditamos que itens como esse têm contribuído para a melhor recepção textual e, conseqüentemente, colabora para que o leitor em potencial possa demonstrar a competência em responder questões desse tipo. Sendo assim, é importante destacar que a utilização de gêneros textuais variados contribui para que o professor auxilie o aluno à aquisição de vocabulário do simples ao mais elaborado, fazendo uso de seu repertório linguístico para interagir nos diferentes contextos da comunicação.

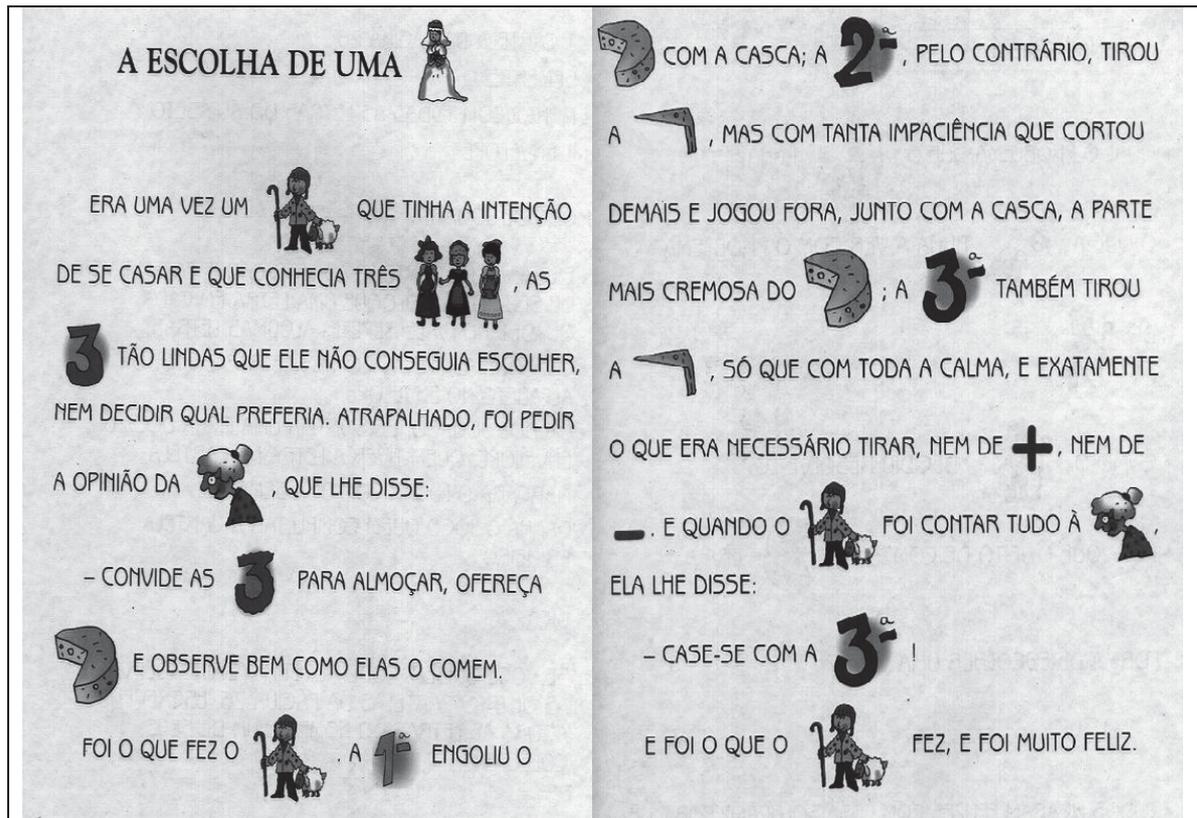
DESCRITOR 4 - INFERIR UMA INFORMAÇÃO IMPLÍCITA EM UM TEXTO

Como podemos observar, muitos dos textos abordados pela Prova Brasil pertencem à ordem do narrar, como veremos no próximo item, no qual a habilidade avaliada requer que o aluno reconheça uma ideia implícita. Nesse descritor, analisando o documento do Inep (2009), constatamos que o aluno deve buscar informações que vão além do que está explícito, atribuindo sentido ao que está enunciado no texto enquanto vai deduzindo o que lhe foi solicitado.

Para que o aluno deduza as informações implícitas, é necessário que também conheça textos narrativos mais complexos, pois, nesse item, observamos que, ao lado da leitura das palavras, o aluno necessita fazer a leitura das imagens e relacioná-las a seus significados, organizando as ideias a fim de entender o todo. Se o aluno não for um leitor relativamente proficiente, não conseguirá entender o texto na sua superfície quanto mais localizar uma informação implícita. Sobre esse aspecto, destacamos as constatações realizadas por Mary Kato, quando pontua que:

(...) os maus leitores são aqueles que, em lugar de fazer uma leitura textual precisa, procuram, com base em seus conhecimentos do mundo, fazer adivinhações, quase sempre mal-sucedidas. [...] por outro lado, o leitor mais competente é aquele que faz mais adivinhações acertadas e o leitor imaturo é aquele que faz uma leitura linear com pouca predição. (1999, p. 67)

Vejamos o item pertencente a esse descritor:



RIMM. A escolha de uma esposa. In: MATOS, Magna Diniz; ASSUMPCÃO, Solange Bonomo. *Na trilha do texto: alfabetização – novo*. São Paulo: Quinteto Editorial, 2001, p. 28-29.

A terceira moça foi a escolhida pelo rapaz porque ela

- (A) **demonstrou que era cuidadosa e paciente.**
- (B) era mais rápida que as outras.
- (C) provou que os últimos serão os primeiros.
- (D) agradou a senhora da história.

No texto, a primeira moça era

- (A) bondosa.
- (B) esperta.
- (C) **gulosa.**
- (D) inteligente

Ilustração 12 - Item 3

Analisando esse item, observamos que o texto é curto, a linguagem é simples, apesar da presença de imagens, que requerem maior atenção do leitor, e também faz referências aos contos de fadas, gênero comumente trabalhado na escola. Diante desse texto, a melhor estratégia é que o aluno o compreenda como um todo e busque o sentido que motivou a proposta da velha senhora. Para isso, o aluno tem que localizar as personagens envolvidas na narrativa, relacionando a leitura tanto das palavras como das imagens. Embora as ações estejam descritas em uma linguagem simples, os valores que levaram a mulher a propor a prova, que estão implícitas nas ideias de economia, paciência podem não ser entendidas.

Assim, destacamos que textos compostos por escrita e imagem colaboram para o desenvolvimento da habilidade de inferir, sendo fundamental o papel do professor em mediar relações do aluno leitor com esses diferentes elementos, proporcionando momentos diversificados de leitura e interpretações propostas por gêneros desse tipo.

DESCRITOR 6 - IDENTIFICAR O TEMA DE UM TEXTO

A habilidade avaliada por esse tipo de descritor requer que o aluno reconheça o assunto principal do texto e que mobilize diferentes informações para construir o seu sentido global. Os textos que são utilizados nesse item exigem que o aluno seja inserido em diferentes situações ou pactos de leitura, como defendem Paulino et al. (2001, p. 35). Segundo as autoras, o leitor deve ser seduzido pelo texto e pelos mundos que ele configura, fazendo a analogia entre diferentes pactos que envolvem o ser humano, como os rituais que povoam nossas vidas, a exemplo do batismo, do casamento, dos contratos, das guerras, entre outros.

A leitura, por sua vez, não pode escapar desse *jogo* e de seus mecanismos, pois, assim como o pacto com o diabo, conforme as autoras (2001, p. 35), sedução e repressão se instalam no próprio processo de alfabetização e letramento, acompanhando e instigando o leitor em potencial a seu crescimento intelectual. Além disso, concordamos com Umberto Eco (1986, p.35) quando defende que “um texto representa uma cadeia de artifícios de expressão que devem ser atualizados pelo destinatário”. Em outra obra, intitulada *Seis passeios pelo bosque da ficção*, o mesmo autor declara que “todo texto é uma máquina preguiçosa pedindo ao leitor que faça uma parte de seu trabalho” (1994, p.9). Contribuindo com essa reflexão, Angela Kleiman (1997) defende que o conhecimento prévio do leitor é indispensável no momento da leitura, pois ajuda na compreensão e na interpretação, sendo formado pelo conhecimento linguístico, o conhecimento textual e o conhecimento de mundo. Todos esses conhecimentos são ativados durante a leitura para uma compreensão efetiva. Caso um desses conhecimentos falhe, automaticamente, outro é ativado. Assim, ler implica uma atividade de busca nas lembranças e nos conhecimentos armazenados na memória, os quais ajudam na construção da coerência textual.

Nos próximos textos avaliados por esse item, poderemos verificar, com mais precisão, a importância de inserir o aluno do 5º ano em diferentes pactos de leitura.

Texto A**Sobrenome**

Como vocês sabem
Frankenstein foi feito
com pedaços de pessoas diferentes:
a perna era de uma, o braço de outra,
05 a cabeça de uma terceira
e assim por diante.
Além de o resultado
ter sido um desastre
houve um grave problema
10 na hora em que Frankenstein
foi tirar carteira de identidade.
Como dar identidade
a quem era uma mistura
de várias pessoas?
15 A coisa só se resolveu
quando alguém lembrou
que num condomínio
cada apartamento
é de um dono diferente.
20 Foi assim que *Frankenstein* Condomínio
ganhou nome e sobrenome
como toda gente.

(PAES, José Paulo. *Lé com Cré*. São Paulo: Ática, 1996.)

1. O assunto do texto é como
 - (A) as pessoas resolvem seus problemas.
 - (B) as pessoas tiram carteira de identidade.
 - (C) o condomínio de um prédio é formado.
 - (D) o Frankenstein ganhou um sobrenome.**

Texto B**Qualquer vida é muita dentro da floresta**

Se a gente olha de cima, parece tudo parado.

Mas por dentro é diferente.

A floresta está sempre em movimento.

Há uma vida dentro dela que se transforma

05 sem parar.

Vem o vento.

Vem a chuva.

Caem as folhas.

E nascem novas folhas.

10 Das flores saem os frutos.

E os frutos são alimento.

Os pássaros deixam cair as sementes.

Das sementes nascem novas árvores.

As luzes dos vaga-lumes são estrelas na

15 terra.

E com o sol vem o dia.

Esquenta a mata.

Ilumina as folhas.

Tudo tem cor e movimento.

(ÍNDIOS TICUNA. Qualquer vida é muita dentro da floresta. In: *O Livro das Árvores*. 2. ed.

Organização Geral dos Professores Ticuna Bilíngues, 1998, p. 48)

2. A ideia central do texto é

(A) a chuva na floresta.

(B) a importância do Sol.

(C) a vida na floresta.

(D) o movimento das águas.

Para que o aluno possa entender o sentido global de cada texto, é importante que se considere a diversidade de leituras feitas por ele. Para isso, em primeiro lugar, o leitor deverá mobilizar informações de seus conhecimentos mínimos já elaborados, verificando, por exemplo, que ambos os textos pertencem ao gênero poético e que o tipo de leitura a ser realizado é diferente em comparação com outros textos, visto serem compostos em versos, o que requer maior sensibilidade do leitor. Em seguida, deverá relacionar todas as informações oferecidas no texto.

O poema “Sobrenome” tem uma leitura fácil porque recupera fatos narrados temporalmente, habilidade que costuma já ter sido construída nessa faixa etária. Além disso, apresenta um conjunto de palavras simples, com alguma rima, uma temática lúdica e uma linguagem muito próxima do universo infantil, embora exija que o aluno conheça a personagem *Frankenstein* e o significado do vocábulo *condomínio*, termo que, constatamos, não faz parte do contexto de muitos alunos pertencentes a escolas públicas. Daí, o papel do professor em aproximá-los dos diferentes mundos por meio da leitura. Embora também tenha uma linguagem de fácil compreensão para as crianças e metáforas simples, como “ilumina as folhas” ou “as luzes dos vaga-lumes são estrelas na terra”, o poema “Qualquer vida é muita dentro da floresta” apresenta recursos figurativos e poéticos, o que pode trazer maior dificuldade na reconstrução dos sentidos globais.

Ressaltamos que textos poéticos devem ser levados para a sala de aula não somente com intuito de interpretação, desmembrando-os para fins pedagógicos ou de caráter ético, político ou social. O objetivo maior das aulas de leitura, por meio de diferentes materiais, é a formação do hábito e do gosto de ler. Por isso, concordamos com Aguiar et al quando assinalam que:

No momento em que os escritores adultos começam a entender o mundo da criança, seus textos passam a cultivar temas e linguagens que tocam a sensibilidade infantil, sem menosprezá-la ou protegê-la. Sendo, pois, uma criação artística por excelência, a poesia garante sua qualidade estética quando não trai o pequeno leitor, querendo ensinar-lhe algo como se fosse um instrumento de aprendizagem puro e simples. (2001, p. 109)

O fato de itens como o proposto por esse tipo de descritor exigirem a localização do tema dos textos pelo aluno não significa que estratégias diferenciadas de leitura não possam ser desenvolvidas pelo professor, que também precisa ser um sujeito leitor, para que possa

proporcionar aos educandos inúmeras competências e habilidades no campo da formação leitora.

DESCRITOR 11 - DISTINGUIR UM FATO DA OPINIÃO RELATIVA A ESSE FATO

Vários gêneros textuais podem ser utilizados para formular questões que exijam a inferência da opinião relativa ao fato mencionado, embora se alerte que nesse tipo de questão, o ideal é “formular perguntas apropriadas e encontrar respostas relevantes” (KATO, 1999, p. 80), pois a leitura, de maneira geral, deve ser significativa para o aluno, viabilizando que este possa anteceder o que o texto quer dizer por meio de elementos figurativos, como é o caso das fábulas.

Nesse exemplo, faremos a análise do gênero fábula, também constante na prova, por entendermos que é comumente trabalhada com alunos do 5º ano do ensino fundamental, por sua estrutura sintática e morfológica simples e pelo tema, que induz a um ensinamento de valores humanos.

A raposa e as uvas

Num dia quente de verão, a raposa passeava por um pomar. Com sede e calor, sua atenção foi capturada por um cacho de uvas.

“Que delícia”, pensou a raposa, “era disso que eu precisava para adoçar a minha boca”. E, de um salto, a raposa tentou, sem sucesso, alcançar as uvas.

Exausta e frustrada, a raposa afastou-se da videira, dizendo: “Aposto que estas uvas estão verdes.”

Esta fábula ensina que algumas pessoas, quando não conseguem o que querem, culpam as circunstâncias.

(<http://www1.uol.com.br/crianca/fabulas/noflash/raposa.htm>)

A frase que expressa uma opinião é:

- (A) "a raposa passeava por um pomar."
- (B) "sua atenção foi capturada por um cacho de uvas."
- (C) "a raposa afastou-se da videira"
- (D) "Aposto que estas uvas estão verdes"**

Ilustração 14 - Item 5

Distinguir no texto as partes de um fato narrado da opinião relacionada a esse fato é um requisito que contribui para tornar o leitor mais competente. Reconhecer essa diferença é essencial para que o aluno possa se mostrar mais crítico, de modo a ser capaz de distinguir o que é um fato, um acontecimento e o que é a interpretação conduzida pelo autor do texto. Conforme os documentos do Inep (BRASIL, 2009), raciocinar com base em informações conhecidas com a finalidade de se chegar a novos dados que não estejam explícitos no texto é

uma ação esperada por um bom leitor ao responder um item relacionado a esse descritor. Esses documentos afirmam, ainda, que:

Dois conceitos são importantes neste descritor: fato e opinião relativa ao fato. O primeiro, algo que aconteceu (acontece), está relacionado a algo real, quer no mundo “extratextual”, quer no mundo textual. Já a opinião é algo subjetivo, quer no mundo real, quer no mundo textual, que impõe, necessariamente, uma posição do locutor do texto. Este é um descritor bastante importante, porque indica uma proficiência crítica em relação à leitura: a de diferenciar informação de uma opinião sobre algo. (BRASIL, 2009, p. 16)

Em itens como esse, o aluno é solicitado a identificar, entre as opções, a que corresponde a uma opinião. Para isso, precisa seguir as pistas deixadas pelo autor ao exprimir no texto pensamentos e falas da personagem. Deduzimos que esse tipo de item requer que o leitor mobilize maior habilidade de seu repertório contextual, visto que exige concentração para ler as entrelinhas do texto. Percebemos, em trabalhos já realizados, que os alunos, muitas vezes, não conseguem relacionar as ações da *raposa* com ações direcionadas a humanos. Por isso, é imprescindível que o professor saiba conduzir esse tipo de texto, por meio de atividades variadas e contextualizadas, adaptando tal gênero a situações cotidianas do aluno. Assim, certamente, a recepção textual dar-se-á de forma mais efetiva, de acordo com o nível de compreensão e os interesses do leitor infantil, como afirmam Vera T. de Aguiar et al. (2001, p. 95).

TÓPICO II - IMPLICAÇÕES DO SUPORTE, DO GÊNERO E/OU DO ENUNCIADOR NA COMPREENSÃO DO TEXTO

Sabemos que toda produção cultural voltada para o público infantil visa a contribuir com a construção de sua personalidade e de seu modo de viver. Nesse contexto, a diversidade de textos, sobretudo o literário, faz que o pequeno leitor tenha condições de envolver-se prazerosamente com os diferentes mundos propostos pela literatura. O contato com o livro, desde os primeiros anos escolares, é imprescindível para a formação da competência leitora. Porém, se o professor, também leitor, não exercer o papel central de mediador, aproximando o aluno das diferentes manifestações de leitura em seus diferentes gêneros e suportes, muito dificilmente conseguirá estimulá-lo para a leitura literária. Com o passar dos anos, muitas obras têm sido publicadas especificamente para o leitor infantil, mas há que se verificar quais

possuem, de fato, a qualidade estética necessária para viabilizar a formação leitora dos alunos. Ninfa Parreiras afirma que:

Na literatura, as palavras e orações não estão apenas postas e bem usadas de acordo com as regras da língua culta. Mas as palavras e orações também encantam o leitor, o deleitam, tornam a leitura única e singular. Ou o incomodam, pois nem sempre gostamos do que lemos. As expressões literárias envolvem aquele que as lê, o leitor fica implicado no texto, numa trama de formas bem trabalhadas, esculpidas: o verdadeiro trabalho literário com as palavras. [...] não somos os mesmos depois de lermos uma obra literária. A leitura nos afeta, nos tira do lugar em que estávamos. [...]. A literatura não é linear, nem objetiva, nem tem data de vencimento. (2009, p. 23-24)

Na Prova Brasil, observamos a preocupação da equipe de especialistas do Inep em elaborar itens que objetivam verificar se os alunos do 5º ano têm condições de compreender textos em diferentes suportes e gêneros, não privilegiando somente o texto em prosa, principalmente aqueles no modo do narrar. Isso está de acordo com a recomendação de muitos estudiosos no campo da formação leitora, os quais defendem que, para os alunos adquirirem efetivamente o gosto pelo texto literário, é primordial a aproximação com os mundos diversificados da leitura.

Assim, conforme os documentos oficiais analisados, esse tópico requer dos alunos duas competências básicas: a interpretação de textos que conjugam duas linguagens – a verbal e a não verbal –, bem como o reconhecimento da finalidade dos textos por meio da identificação dos diferentes suportes e gêneros a que pertencem. Desse tópico, destacamos o descritor 5 e o descritor 9.

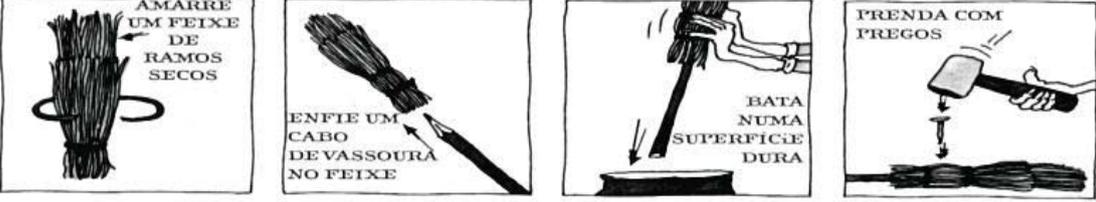
DESCRITOR 5 - INTERPRETAR O TEXTO COM AUXÍLIO DE MATERIAL GRÁFICO DIVERSO (PROPAGANDAS, QUADRINHOS, FOTO ETC.)

Os itens referentes ao descritor 5 avaliam a habilidade de o aluno reconhecer a utilização de elementos gráficos (não verbais) como apoio na construção do sentido e de interpretar textos multissemióticos. São textos compostos por gráficos, desenhos, fotos, tiras, charges. Alertamos que isso implica mais do que decodificar sinais e símbolos, pois demanda a capacidade de perceber a interação entre a imagem e a escrita, que contribuem para a formação de novos sentidos do texto. Vejamos o seguinte exemplo:

A VASSOURA

A vassoura de uma bruxa é uma das mais importantes peças de seu equipamento. Pode ser utilizada em casa, mas também constitui um meio de transporte muito barato.

COMO PREPARAR SUA VASSOURA MÁGICA



AMARRE UM FEIXE DE RAMOS SECOS

ENFIE UM CABO DE VASSOURA NO FEIXE

BATA NUMA SUPERFÍCIE DURA

PRENDA COM PREGOS

COMO VOAR EM SUA VASSOURA



A VERSÃO MODERNA DA VASSOURA TEM SUAS LIMITAÇÕES

NÃO EXAGERE NA ALTURA EM SEU PRIMEIRO VOO

CASO A VASSOURA NÃO PRESTE, ELA PODERÁ TER OUTRAS UTILIDADES.

BIRD, M. *Manual Prático de Bruxaria*. 2. ed. São Paulo: Ed. Ática, 1997, p. 25.

1 O texto é divertido, PRINCIPALMENTE, porque

(A) apresenta uma bruxa trapalhona e medrosa.

(B) dá instruções sobre como fabricar uma vassoura.

(C) ensina como a bruxa deve limpar a sua casa.

(D) trata de como fazer uma vassoura e usá-la no fogão.

Ilustração 15 - Item 6

Diante desse tipo de texto, o aluno leitor deve processar informações por meio de imagens, tendo a capacidade de inferir o que está implícito nas sequências de ações retratadas pelos quadrinhos. Por isso, é necessário, em primeiro lugar, que ele saiba diferenciar uma charge de uma história em quadrinhos, inferindo o tom irônico, característico da primeira, habilidade que o aluno do 5º ano já tem (ou deveria ter). Para decidir se a vassoura sugere uma bruxa trapalhona e medrosa, o aluno deve saber que, em charges e quadrinhos, as linguagens verbal e não verbal se complementam. Assim, ele poderá perceber a interação entre o desenho carregado de ironia e o texto escrito. Dessa forma, é imprescindível oferecer

aos alunos a oportunidade de ler obras que integrem textos verbais com material gráfico, tanto histórias tradicionais como textos de outras disciplinas que incluam mapas, gráficos e tabelas.

Em relação às histórias em quadrinhos, especificamente, cabe fazermos algumas considerações importantes, pois, de modo geral, a Prova Brasil, utiliza muitos elementos de cunho visual. Observamos que esse é um excelente recurso para estimular o gosto pela leitura, na medida em que alia o texto verbal à imagem e a uma série de códigos característicos desse gênero, entre os quais onomatopeias, balões, recursos articuladores de tempo, no topo do quadrinho e signos convencionais. Graças a esse conjunto, a atenção do leitor é requisitada o tempo inteiro. De acordo com Paulino et al.,

Seu processo de legitimação demorou, na verdade, mais de cem anos para ocorrer, pois as primeiras narrativas em imagens com textos datam do início do século XIX, quando foram publicadas as histórias de Topffer, em Genebra. Esse artista viria depois a tecer comentários teóricos sobre sua prática, demonstrando a consciência de integração das linguagens (visual/verbal) e da produção de um tipo diferente de narrativa. (2001, p. 75-76)

Após a conquista do público leitor, tanto no exterior, como no Brasil, as histórias em quadrinhos passaram muito lentamente a fazer parte do cotidiano escolar. Durante muito tempo, esse gênero foi ignorado pelas escolas, pois muitos educadores acreditavam que este não contribuía para uma aprendizagem eficaz dos alunos e que, lendo esses materiais, estes se distanciariam do objeto livro, o que se mostrou uma previsão inadequada, pois quem lê quadrinhos lê, também, livros e outros materiais escritos. Destacamos muitos artistas nesse ramo, como é o caso do argentino Quino, cuja personagem Mafalda é comumente utilizada tanto em livros didáticos como na própria Prova Brasil, exemplo apresentado no item que segue:



Toda Mafalda. Joaquim Salvador Lavado, (Quino), São Paulo: Martins Fontes. 1993, p.111

2. A menina do texto

- (A) chora de tristeza ao verificar que está trocando dentes.
- (B) está trocando seus dentes de leite e não gosta disso.**
- (C) reclama da dor que sente ao trocar os dentes.
- (D) usa o espelho para observar a beleza dos seus dentes.

Ilustração 16 - Item 7

Como podemos observar, a tirinha de Mafalda oferece um grau de dificuldade maior do que o texto apresentado na questão anterior. Esse item exige que o aluno tenha familiaridade com o gênero, leia todos os quadrinhos, compreenda a sequência de falas e identifique a expressão de irritação e brabeza da personagem no final, assim como a relação que se estabelece com a crise econômica contemporânea.

No contexto escolar, é fundamental que o professor crie situações variadas de leitura, nas quais o aluno possa ler as histórias em quadrinhos, distinguindo seus elementos essenciais, que se diferenciam de um texto narrativo, por exemplo, pela linguagem visual e verbal, em que

(...) as personagens e ações são representadas simultaneamente pelos desenhos e pelas palavras. Estas, presas em “balões” ou inseridas como legendas de narração, enriquecem a produção de sentidos em tiradas irônicas, falas rápidas, diálogos e pensamentos que aliam a condensação à expressividade. [...]. Entre uma vinheta e outra se estabelecem vazios que suas inferências deverão preencher, significantes que deverá interpretar. (PAULINO et al., 2001, p. 78)

A partir do momento em que a escola passar a propor formas diferenciadas e estimuladoras de desenvolver a leitura, utilizando as múltiplas linguagens como meio de

expressão de ideias e sentimentos, certamente, contribuirá para a inserção social do leitor em formação.

DESCRITOR 9 - IDENTIFICAR A FINALIDADE DE TEXTOS DE DIFERENTES GÊNEROS

De acordo com o documento do Inep (BRASIL, 2011), a habilidade que pode ser avaliada em itens relativos a esse descritor diz respeito ao reconhecimento, por parte do aluno, do gênero ao qual se refere o texto-base, identificando, dessa forma, o objetivo com o qual foi escrito, se para informar, convencer, advertir, instruir, comentar, divertir, solicitar, recomendar etc. Os textos utilizados podem ser apresentados na íntegra ou em fragmentos de diferentes gêneros, como notícias, fábulas, avisos, anúncios, cartas, convites, instruções, propagandas, a fim de avaliar se o aluno compreende a função social da escrita e a intencionalidade do autor.

Vejamos os exemplos:

Texto A

O menino que mentia

Um pastor costumava levar seu rebanho para fora da aldeia. Um dia resolveu pregar uma peça nos vizinhos.

- Um lobo! Um lobo! Socorro! Ele vai comer minhas ovelhas! Os vizinhos largaram o trabalho e saíram correndo para o campo para socorrer o menino. Mas encontraram-no às gargalhadas. Não
05 havia lobo nenhum.

Ainda outra vez ele fez a mesma brincadeira e todos vieram ajudar; e ele caçou de todos.

Mas um dia o lobo apareceu de fato e começou a atacar as ovelhas.

Morrendo de medo, o menino saiu correndo.

- Um lobo! Um lobo! Socorro!

10 Os vizinhos ouviram, mas acharam que era caçoada. Ninguém socorreu e o pastor perdeu todo o rebanho.

Ninguém acredita quando o mentiroso fala a verdade.

BENNETT, William J. *O Livro das Virtudes para Crianças*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

1. O texto tem a finalidade de

- (A) dar uma informação.
- (B) fazer uma propaganda.
- (C) registrar um acontecimento.
- (D) **transmitir um ensinamento.**

Texto B



2. O objetivo do texto é

- (A) alertar.
- (B) anunciar.
- (C) criticar.
- (D) divertir.**

Ilustração 17 - Item 8

O texto “O menino que mentia” se classifica como uma fábula, gênero narrativo que tem o objetivo de transmitir valores morais por meio do exemplo dos personagens, que funcionam como protótipos de virtudes e de defeitos humanos. No caso do texto B, que

consiste numa história em quadrinhos, o aluno pode acertar a pergunta se tiver o domínio das características desse gênero (relacionar imagem e texto verbal, os efeitos provocados por recursos gráficos etc.) e se encontrar pistas, como a expressão dos personagens no último quadrinho e a frase “devolvida” pelo eco. Isso não significa, porém, que ele compreenda seu sentido de humor.

Ressaltamos a importância de se promover atividades com textos de gêneros diversos, explicitando as diferentes finalidades: entreter, transmitir valores, discutir questões polêmicas de relevância social, apresentar instruções de montagem, orientar o preparo de um prato, apresentar informações sobre um fato histórico e anunciar um produto a ser vendido, entre outras. É essencial que os alunos compreendam que a leitura de uma tirinha é diferente daquela feita para buscar uma informação. Do mesmo modo, a que tem a finalidade de esclarecer mais sobre um determinado assunto se diferencia da realizada para fazer uma receita. Em cada uma, o leitor assume comportamentos peculiares, porque têm propósitos também peculiares em relação aos textos.

Com base nos exemplos destacados e aprofundados, percebemos a necessidade de multiplicar, nos contextos escolares, o contato do aluno com diferentes materiais e tipos de leituras, como observamos na estrutura da Prova Brasil, que tem como objeto principal o texto e sua variedade de gêneros e modos. No passado, as poucas crianças que tinham o privilégio de acesso às escolas, cresciam em meio aos livros, na medida em que aprendiam o código, conforme sinaliza Colomer (2007, p. 103), liam autores canônicos e ouviam as explicações dos professores sobre o sentido dos textos. Hoje, essa situação se inverteu, pois, com o advento dos recursos multimídiais, o perfil do leitor mudou drasticamente. O aluno na faixa etária dos nove ou 10 anos vê o espaço destinado ao livro ser disputado com muitas outras oportunidades, exigindo mudança de postura dos professores em relação ao desenvolvimento da competência leitora daquele que está em formação. Colomer afirma que:

Todos estão de acordo, é claro, que sem livros não há leitura. Porém aí se perpetua a ideia de que basta dar livros às novas camadas sociais que não os possuem, como se estas estivessem conscientemente ansiosas por tê-los [...]. Bem ao contrário, não basta incrementar a oferta na sociedade atual. Sabemos da importância dessa espécie de capital cultural que se deve possuir para que se produzam situações de leitura. (2007, p. 105)

Em razão disso, no mundo contemporâneo, a escola não pode permanecer alheia à diversidade de modos e tipos de leituras que se multiplicam em seus diversos suportes, tanto

em meio impresso como em meio digital. O leitor em formação precisa estar em constante contato com os mundos variados da leitura, embora ainda nos indaguemos como apresentar e manter vivo o cânone literário se a escola, no geral, sequer consegue familiarizar o aluno com a leitura em suas manifestações cotidianas.

Muitos teóricos defendem que a leitura e a escrita são duas formas distintas de uso do código linguístico, mas concordamos com Emília Ferreiro (apud COLOMER, 2007, p. 159), quando expõe que a única maneira de superar esse pensamento dicotômico é pensar em termos de cultura escrita, pois em todas as atividades há interfaces entre o ler, o escrever e o falar. Todavia, observamos que a escola prioriza, muitas vezes, a função da escrita como único meio de memorizar e registrar o conhecimento em detrimento da leitura, perpetuando o distanciamento do leitor em potencial do objeto livro propriamente dito. Além disso, Luiz Antonio Marcuschi pontua que a escrita é usada em contextos sociais básicos da vida cotidiana, em paralelo direto com a oralidade, como o trabalho, a escola, a família, a vida burocrática, a atividade intelectual. Nas palavras do autor:

Em cada um desses contextos, as ênfases e os objetivos do uso da escrita são variados e diversos. Inevitáveis relações entre escrita e contexto devem existir, fazendo surgir gêneros textuais e formas comunicativas, bem como terminologias e expressões típicas. Seria interessante que a escola soubesse algo mais sobre essa questão para enfrentar sua tarefa com maior preparo e maleabilidade, servindo até mesmo de orientação na seleção de textos e definição de níveis de linguagem a trabalhar. (2001, p. 19)

Sendo assim, urge conhecermos em profundidade os objetivos de avaliações externas, como é o caso da Prova Brasil. Para tanto, os professores precisam sair do estado de letargia que temos observado, haja vista que muitos ainda se prendem aos velhos discursos de repassar a terceiros as responsabilidades pelos fracassos dos alunos. Há que se ter, efetivamente, a união de todos os segmentos, tanto de gestores como de professores, para que se consiga formar, de fato, uma cultura letrada e de avaliações externas com resultados mais eficazes.

3.3 Prova da Smec de Carazinho

De acordo com o que já aprofundamos nesta pesquisa, de modo geral, a preocupação com a qualidade e a equidade na educação tem assumido lugar de destaque nas discussões

sobre políticas públicas, ressaltando a importância do processo de avaliação em todos os níveis, para a obtenção de informações sobre a realidade educacional no país. Aderindo às avaliações em larga escala realizadas pelo Brasil, Carazinho é um dos mais de cem municípios brasileiros que criou seu próprio sistema, tendo como parâmetro o Saeb. Nas próximas seções, verificaremos como se estruturou esse sistema municipal de avaliação em seu percurso em oito anos de práticas avaliativas, tomando como foco principal o novo formato, a partir de 2009, baseado, em parte, nas matrizes de referência da Prova Brasil. Também destacaremos a avaliação específica para o 5º ano do ensino fundamental na estrutura da Prova de Língua Portuguesa no que tange à avaliação da competência leitora dos alunos.

3.3.1 Percurso das avaliações

A Avaliação Externa da Smec de Carazinho foi instituída, timidamente, em 2003, com o objetivo inicial de diagnosticar as condições de aprendizagem dos alunos da rede municipal de ensino. Num primeiro momento, foram elaboradas e aplicadas avaliações em todas as áreas do conhecimento, por um sistema de amostragem similar ao do Saeb, permanecendo assim nos anos 2003 e 2004. Nenhuma matriz delineava o que se pretendia avaliar, sendo a prova elaborada com base em sugestões de questões enviadas pelos próprios professores das escolas, os quais eram organizados em pequenos grupos, levando-se em consideração os conteúdos mínimos desenvolvidos durante o ano letivo. Na época, vigorava o sistema de ciclos de formação, em que turmas determinadas para aplicação da prova eram aquelas pertencentes ao final de cada ciclo, ou seja, o 1º ciclo, 3ª etapa, correspondia ao 3º ano do EF de 9 anos de hoje; o 2º ciclo, etapa final, correspondendo ao 5º ano; o 3º ciclo, também etapa final, equivalente ao 7º ano; e o 4º ciclo, etapa final, correspondendo ao 9º ano do EF de 9 anos.

Uma vez que constituía um sistema em processo de experimentação, nos anos 2005 e 2006, essa avaliação não aconteceu, por motivos que não nos cabe esclarecer nesta pesquisa. Apontamos, portanto, um vazio entre as avaliações, verificando que os resultados dos anos em que foram aplicadas não reverteram em uma gestão de aplicações de recursos para elevar a qualidade da educação municipal. Os anos 2005 e 2006 foram muito conturbados no que concerne à qualidade da educação municipal, visto que havia certo descontentamento dos professores em relação ao sistema de ciclos, o qual era apontado como o principal fator do

fracasso escolar na época, principalmente pela maneira como os currículos eram conduzidos. Havia um discurso entre as escolas de que em ciclos, pelo fato de o aluno ter o tempo de dois anos para concluir uma etapa, sem reprovar, não se aplicavam provas. Por isso, não existia um parâmetro para se mensurar a evolução da aprendizagem dos alunos. Esse fato provocou, durante 2006 e 2007, um amplo debate na rede, que culminou em uma Conferência Municipal, resultando na mudança do sistema de ciclos de formação para o sistema de anos escolares. Assim, de 2008 em diante, passou a vigorar o ensino fundamental de nove anos, normatizados pelos atos legais do Conselho Municipal de Educação da Rede Municipal em consonância com a LDB.

Em 2007, ainda em meio à discussão quanto à permanência do sistema de ciclos de formação, as avaliações foram realizadas com todos os alunos da rede, também abrangendo todas as áreas do conhecimento e todas as etapas dos ciclos. Em 2008, os resultados do Ideb, diante da Prova Brasil ocorrida em 2007, revelaram que cinco das quatorze escolas da rede estavam com índices abaixo do desejado. Essas cinco escolas iniciaram, então, a elaboração de seus PDEs. Salientamos que não foram realizadas as avaliações pela rede, pois, nesse mesmo período, passou a vigorar a nova modalidade do ensino fundamental de 9 anos, de modo que as turmas passaram a ser denominadas de anos, e não mais de séries.

Em 2009, com a mudança de gestão administrativa na esfera municipal, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura focou suas ações na melhoria dos índices educacionais da rede e, entre outras iniciativas, reimplementou o seu sistema de avaliação externa realizado em três momentos distintos ao longo do ano letivo: em abril, setembro e novembro. A avaliação externa, elaborada e executada por profissionais ligados à Smec, abrangeu todos os alunos matriculados no ensino fundamental e avaliou aspectos cognitivos relacionados às competências leitoras e ao raciocínio lógico-matemático, a exemplo da Prova Brasil. Nesse ano, a média geral obtida pelos alunos da rede ficou em 5,9, percebendo-se um melhor desempenho nos anos iniciais, principalmente nas habilidades em leitura.

Em 2010, dando continuidade à política de melhoria da qualidade da educação, houve uma avaliação apenas, realizada em novembro. Nesse período, a média geral da rede evoluiu para 6,0, mantendo-se a disparidade entre os resultados dos anos iniciais (1º ao 5º ano) e dos anos finais (6º ao 9º), bem como o melhor desempenho na área da leitura. Em 2010, os resultados do Ideb, medidos em 2009 por meio da Prova Brasil, evidenciaram que apenas uma das cinco escolas que estiveram abaixo do desejado em 2007 mantinha-se na mesma situação,

embora outras três tivessem diminuído seu desempenho no Ideb de 2009, ficando com a média abaixo da nacional. Com base na oscilação entre as médias das escolas, em 2011, optou-se, novamente, por realizar três avaliações, em abril, agosto e novembro. Na primeira avaliação, a média geral ficou em 6,8, apresentando um incremento significativo em relação a 2010, o que a Secretaria Municipal de Educação e Cultura pretendia manter e, se possível, elevar ao longo do ano.

Em relação à segunda avaliação, o resultado geral ficou em 5,7, tendo havido um brusco decréscimo no desempenho dos alunos na prova de Língua Portuguesa dos Anos Finais, confirmando o grande abismo existente entre as duas etapas do ensino fundamental, mas que aqui não iremos detalhar por não ser nosso objeto de pesquisa. O que nos chama atenção, principalmente nos resultados da segunda avaliação, é que as médias iniciam no 1º ano com índice positivo, de 9,5, e vão decrescendo nos demais, chegando ao 9º ano com média de 3,8, resultado que vem se comprovando em avaliações como as do Saeb e do Enem. Este, em 2011, revelou um dos piores desempenhos dos alunos das escolas públicas e particulares do Brasil, em que somente 6% das escolas brasileiras tiveram resultados satisfatórios.

A análise dos resultados obtidos pelas escolas municipais, associada aos índices alcançados pelas avaliações do MEC, tem permitido à equipe gestora municipal acompanhar a evolução do desempenho dos alunos e dos diversos fatores incidentes na qualidade e na efetividade do ensino, possibilitando a definição e a tomada de decisões para a correção das dificuldades identificadas e o aperfeiçoamento das práticas e dos resultados apresentados de uma forma mais efetiva. De acordo com depoimentos, tanto do Secretário de Educação do Município como de sua equipe pedagógica, essas informações são amplamente divulgadas, debatidas e utilizadas pelos gestores das escolas e, gradativamente, pelos professores.

As avaliações em larga escala, num primeiro momento, causaram estranheza e ansiedade a todos os atores do processo educativo. Com base em nossas investigações, porém, percebemos que sistemas como esse estão fazendo parte de uma cultura nacional de avaliações de desempenho e tendem a ser inseridos, sistematicamente, no cotidiano escolar da rede municipal de Carazinho. Tal fato, aliás, está sendo foco de interesse das mídias em esferas locais, estaduais e nacionais, pois a mudança dos paradigmas educacionais das escolas públicas no Brasil, neste século, tem ocorrido de forma acelerada.

Após essa breve contextualização, passamos a tratar do nosso objeto de investigação, a prova de Língua Portuguesa aplicada ao 5º ano da rede municipal de Carazinho em 2011, com ênfase às habilidades e competências avaliadas, bem como ao desempenho dos alunos de duas escolas. Nessa análise, tomamos como critério a Escola 1, que ficou com o Ideb de 2009 acima da média nacional, e a que obteve a menor média da rede no Ideb de 2009, designada de Escola 2.

3.3.2 Prova do 5º ano - estrutura e percentual de respostas: Escola 1 e Escola 2

A rede municipal de Carazinho, a partir de 2009, passou a estruturar a sua prova com base em alguns pressupostos da Prova Brasil, cujo foco é a leitura e a resolução de problemas lógico-matemáticos. Como não existe uma matriz própria para esse fim, o documento norteador para a elaboração das provas consiste nos planos curriculares da rede municipal, sendo as escolas orientadas a respeitar a sequência dos conteúdos mínimos de acordo com os trimestres letivos. Segundo informações do Departamento Pedagógico da Smec, em 2011, as provas foram elaboradas conforme um banco de questões enviadas pelos próprios professores da rede. No entanto, a intenção é construir uma matriz de referência normatizada pelos atos legais do Conselho Municipal de Educação (CME).

A análise que empreendemos tem o intuito de contribuir para a elaboração de uma matriz de referência que possa nortear a elaboração da prova. Para tanto, este estudo propõe um conjunto de descritores que servirão de suporte para a nossa pesquisa, facilitando a interpretação dos itens das oito questões dessa avaliação. São eles:

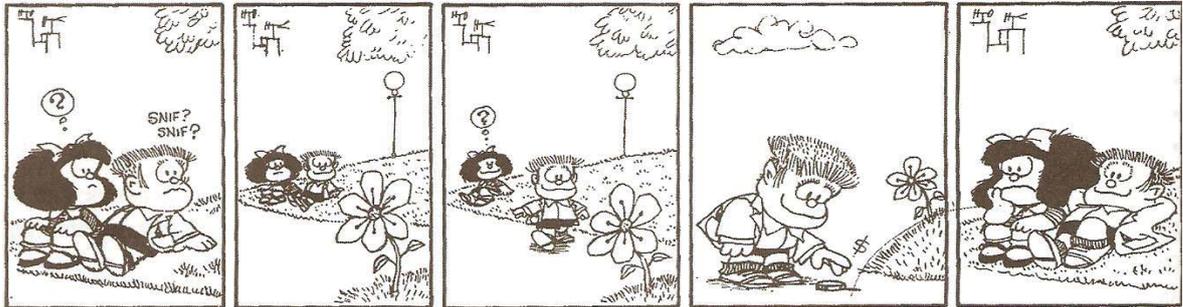
D1 Localizar informação em textos.	Avaliar a capacidade do aluno em localizar informação explícita e implícita em diferentes gêneros textuais.
D2 Reconhecer o assunto de um texto.	Avaliar a capacidade do aluno em identificar o assunto principal de um texto e inferir a forma como é abordado.
D3 Identificar a finalidade de um texto em diferentes gêneros.	Avaliar a capacidade do aluno em identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.
D4 Inferir informação em textos.	Avaliar a capacidade do aluno em associar elementos presentes no texto ou que se relacionem com a sua vivência, para compreender informações não explicitadas.
D5 Estabelecer relações lógico-discursivas (causa e consequência, tempo, lugar, modo).	Avaliar a capacidade do aluno em reconhecer as relações entre partes de um texto que permitem a construção de sentidos.
D6 Identificar e comparar o mesmo tema em dois ou mais textos.	Avaliar a capacidade do aluno em identificar o mesmo tema em diferentes textos.
D7 Formular hipóteses sobre o conteúdo do texto.	Avaliar a capacidade do aluno em apoiar-se em elementos textuais para formular hipóteses sobre o conteúdo do texto.

Ilustração 18 - Conjunto de descritores que servirão de suporte para a pesquisa

A prova de Língua Portuguesa proposta pela Smec, assim como a Prova Brasil, está estruturada com foco na verificação da competência leitora do aluno. Sabendo que o texto é a menor unidade de sentido, parte deste para abordar as questões, contendo cada uma quatro alternativas de respostas, das quais somente uma é a correta, conforme o objetivo do descritor. Passaremos, a seguir, à análise das questões da prova de Língua Portuguesa que foram aplicadas na segunda avaliação de 2011 aos alunos do 5º ano da rede municipal de Carazinho. Como mencionamos anteriormente, optamos por relacionar os percentuais de cada questão respondida pelos alunos de duas das quatorze escolas, tendo como critério de escolha o resultado de ambas medido pelo Ideb de 2009, realizado pelo MEC.

1. Leia a tirinha abaixo:

Mafalda e Manolito



(Quino. *Toda Mafalda*. São Paulo, Martins Fontes, 1995. p. 226.)

A expressão de Mafalda no último quadrinho indica que:

- (A) Manolito havia encontrado dinheiro e isso a deixou triste.
- (B) Mafalda estava zangada com Manolito porque ele não deu o dinheiro encontrado para ela.
- (C) **Mafalda esperava que Manolito fosse pegar uma flor para ela e isso não ocorreu.**
- (D) Manolito pegou a flor, mas não a deu para Mafalda.

Ilustração 19 - Item 1

Fonte: RIO GRANDE DO SUL, 2011.

Tabela 3 – Resultados da questão 1 - Escola 1 e Escola 2

ESCOLA 1				ESCOLA 2			
A	B	C	D	A	B	C	D
18%	12%	70%	-	11%	58%	05%	26%

O QUE OS RESULTADOS INDICAM?

Relacionamos o item ao que definimos como descritor 1, o qual avalia a capacidade de o aluno leitor inferir informações explícitas e implícitas de um texto. Nesse caso, temos o gênero tira, retratando em sua sequência uma narração por meio de imagens, sem a presença do texto verbal. É essencial que o leitor observe que todos os elementos do texto são importantes para o processo de significação, nessa situação particular, à presença das imagens. O nível de complexidade exige que o aluno as interprete, verificando que os personagens agem em torno de dois elementos, a moeda e a flor, o que pode confundir a inferência, se ele não levar em consideração o contexto das ações, na medida em que a informação está implícita.

Kato (1999, p. 131) afirma que o aluno deve ser levado não apenas a assimilar o que o texto diz, mas também como e para que diz. Vinculado a essa ideia, retomamos o documento do Inep:

Os diferentes gêneros requerem capacidades linguísticas distintas. Sendo assim, a competência do sujeito também é definida pela sua maestria em mobilizar as habilidades requeridas pelos diferentes gêneros. Essa maestria dependerá do grau de familiaridade que o aluno possui em relação a esse gênero, que é construído pelas oportunidades que já teve de ler textos organizados em gêneros. (BRASIL, 2009, p. 25)

Portanto, diante dos percentuais de respostas dos alunos da Escola 1, percebemos que 70% acertaram o item, assinalando a alternativa C, e aqueles que não acertaram distribuíram-se, de modo homogêneo, entre as alternativas A e B, mas nenhum assinalou a alternativa D. Assinalaram A 18%, pois essa alternativa pode confundir a interpretação do aluno, se ele focalizar somente o dinheiro encontrado por Manolito. Vejamos a diferença de respostas dos alunos da Escola 2, em que 58% assinalaram a opção B, inferindo que Mafalda ficou zangada com Manolito por ele não ter dado o dinheiro para ela. Se, na Escola 1, ninguém assinalou a opção D, na Escola 2, por sua vez, 26% dos alunos optaram por essa alternativa, fugindo totalmente da sequência de ações, pois Manolito não pegou a flor no quarto quadrinho. Isso nos leva a constatar que, na Escola 2, esse percentual de alunos não conseguiu ser proficiente no item em pauta, ou, simplesmente, marcou, de maneira aleatória, a alternativa D, sem tentar entender o texto. Se a Escola 1 ficou com índice elevado no Ideb de 2009 (5,4), esse item comprovou que a maioria dos alunos é proficiente nesse tipo de descritor, contrapondo-se à Escola 2, cujo índice em 2009 ficou muito abaixo (3,9), o que é corroborado por meio da questão, que somente 5% conseguiram acertar. Notamos, assim, uma diferença de equidade dentro da mesma rede de ensino, cujas médias oscilam de uma escola para outra.

No 5º ano, o aluno já deveria ter a capacidade de analisar gêneros desse tipo, descobrindo o sentido implícito na sequência de imagens. Em muitos casos, percebemos que a maioria dos professores procura levar materiais de leitura para a sala de aula, priorizando os textos verbais em detrimento daqueles em que as imagens prevalecem, talvez por julgar que os alunos devam ler somente o que está escrito, ou ainda, o que é pior, que eles devam copiar do quadro extensos textos narrativos, chegando ao momento de responder às questões de

interpretação já cansados e aborrecidos. Infelizmente, isso ainda acontece em muitas escolas brasileiras.

Leia a seguinte fábula para responder as questões 2 e 3:

A FORMIGA E O GRÃO DE TRIGO

Durante a colheita, um grão de trigo caiu no solo. Ali ele esperou que a chuva o enterrasse. Então surgiu uma formiga que começou a arrastá-lo para o formigueiro.

- Por favor, me deixe em paz! – protestou o grão de trigo.
 - Mas precisamos de você no formigueiro – disse a formiga – se não tivermos você para nos alimentar, vamos morrer de fome no inverno.
 - Mas eu sou uma semente viva – reclamou o trigo – não fui feito para ser comido. Eu devo ser enterrado no solo para que uma nova planta possa crescer a partir de mim.
 - Talvez – disse a formiga -, mas isso é muito complicado para mim.
- E continuou a arrastar o trigo.
- Ei, espere – disse o trigo. Tive uma ideia. Vamos fazer um acordo!
 - Um acordo? – perguntou a formiga.
 - Isso mesmo. Você me deixa no campo e, no ano que vem, eu lhe dou cem grãos.
 - Você está brincando – disse a formiga, descrente.
 - Não, eu lhe prometo cem grãos iguais a mim no próximo ano.
 - Cem grãos de trigo para desistir de apenas um? – disse a formiga, desconfiada. – Como você vai fazer isso?
 - Não me pergunte – respondeu o trigo -, é um mistério que não sei explicar. Confie em mim.
 - Eu confio em você – disse a formiga, que deixou o grão de trigo em seu lugar.
- E, no ano seguinte, quando a formiga voltou, o trigo tinha mantido sua promessa.

FÁBULAS do mundo todo: Esopo, Leonardo da Vinci, Andersen, Tolstoi e muitos outros... São Paulo: Melhoramentos, 2004

2. Quando o autor diz que “o trigo tinha mantido sua promessa”, podemos entender que o trigo:

- (A) roubou cem grãos da plantação vizinha.
- (B) ficou rico e comprou cem grãos para dar à formiga.
- (C) tinha permanecido o tempo todo em seu lugar à espera da formiga.
- (D) germinou e se tornou uma planta que gerou outros grãos de trigo.**

3. Esta história trata principalmente de um acordo baseado em:

- (A) confiança e fidelidade.**
- (B) trapaça e mentira
- (C) amizade e divertimento.
- (D) desconfiança e engano.

Ilustração 20 - Item 1

Fonte: RIO GRANDE DO SUL, 2011.

Tabela 4 - Resultados da questão 2 - Escola 1 e Escola 2

ESCOLA 1				ESCOLA 2			
A	B	C	D	A	B	C	D
18	18	23	41	05	16	21	58

O gênero textual apresentado neste item é uma fábula, tipo narrativo bastante familiar entre os alunos e comumente abordado também pela Prova Brasil, tendo como objetivo principal verificar a competência básica de o aluno compreender o sentido global do texto. Foram utilizadas na prova duas questões para esse item, ambas em conformidade com o descritor 2, o qual requer a depreensão do assunto do texto. O aluno deve inferir o significado tanto de expressões, como é o caso da questão 2, como do sentido do texto em sua totalidade, como destacado na questão 3.

Quanto aos resultados do desempenho dos alunos da Escola 1, podemos observar, pelo quadro demonstrativo, que o percentual de respostas foi distribuído de maneira uniforme pelas alternativas, tendo 41% optado pela alternativa D, sem que a maioria tenha conseguido acertar a questão. Somando as outras três opções, 59% de alunos erraram a questão.

Em contrapartida, a Escola 2, que no item 1 ficou bem abaixo da Escola 1, neste, atingiu 58% de acerto, assinalando a alternativa D. Isso indica que o gênero textual fábula costuma ser abordado com maior ênfase na Escola 2, ou que o tipo narrativo costuma ser mais comumente apresentado do que o gênero quadrinhos.

Tabela 5 - Resultados da questão 3 - Escola 1 e Escola 2

ESCOLA 1				ESCOLA 2			
A	B	C	D	A	B	C	D
53	06	18	23	63	05	16	16

Em relação à questão 3, os dados demonstram que, em ambas as escolas, houve um percentual significativo de acerto, assinalando a alternativa A, respectivamente, 53% e 63% dos alunos, de modo a relacionar as características gerais ao tema do texto. As demais alternativas foram distribuídas de forma homogênea, oscilando entre 5% e 23% de erro. Se somarmos os percentuais de erro da Escola 1, temos 47%, em oposição à escola 2, que obteve a soma de 37%. Isso significa que a escola 1 apresenta a turma praticamente dividida em termos de interpretação do sentido e de expressões do texto, pois 47% dos alunos não dominam com clareza competências desse tipo de descritor. Em relação à escola 2, se somarmos os percentuais de respostas das alternativas C e D, temos 32% dos alunos que

fugiram totalmente ao que foi proposto pela questão, talvez por optarem por assinalar aleatoriamente qualquer alternativa ou por realmente terem sentido dificuldade quanto à competência exigida. Ainda assim, consideramos que a margem de acertos das duas escolas foi relativamente satisfatória, atendendo, em grande parte, ao objetivo do descritor 2 para esse item.

Analisando os resultados dessas escolas, percebemos, até o momento, que ambas têm oscilado em cada item, permitindo-nos verificar o quão diverso é o nível de aprendizagem e domínio da leitura, de modo geral, não somente no município ora pesquisado, mas também no cenário nacional. Nos dois casos, de acordo com Lígia Leite e Regina Marques,

(...) o professor vai reproduzir as relações impessoais e autoritárias da sociedade e da escola, na sala de aula: vai seguir obedientemente o manual que fragmenta textos e propõe uma visão estanque da aprendizagem da escrita, da leitura e da gramática, vai dar aulas expositivas, sem se preocupar nem com a motivação nem com a forma pela qual as aulas estão sendo digeridas; vai respeitar, acreditando e reproduzindo, as histórias do Brasil e as histórias literárias, bem como a visão do passado que lhes interessa impor. (1985, p. 42)

Apesar de estarmos inseridos em um processo de democratização do ensino, em que o direito à educação se universalizou, observamos que os discursos que imperavam em décadas passadas ainda cabem ao momento atual, pois a imagem do professor e sua prática tradicional continuam a reproduzi-los em pleno século XXI. É o que podemos verificar no trecho a seguir, em que as autoras propagam o ideal de professor da década de 1980:

Tal professor terá que declarar guerra à convivência, ao diálogo, à troca, ao riso, ao amor e ao trabalho de investigação, porque tudo isso representa momentos em que a contradição salta no interior da escola que tenta homogeneizar para ocultar a injustiça social. Esse professor não pode inventar; seu papel é reproduzir e impedir que seus alunos inventem e busquem por si mesmo produzir conhecimentos, discursos ou leituras, dos quais são verdadeiros sujeitos. Ao seu aluno só é dado responder, nunca perguntar, pois nele a natural curiosidade diante dos mistérios da vida é despistada pelo saber banalizado que elimina, na facilidade pseudodemocrática [...]. (LEITE; MARQUES, 1985, p. 42-43)

Por isso e pelos resultados até aqui analisados, verificamos que o processo de mudança ainda será longo. Com efeito, muitos de nossos alunos ainda estão habituados a antigas aulas expositivas, com materiais de leitura que não permitem diversificar os modos de ler. Zilberman assim pontua sobre o assunto:

Por causa da mútua dependência, a crise da leitura é igualmente uma crise da escola, e vice-versa. Cabe, pois, compreender as histórias respectivas e concomitantes da instituição ligada ao ensino e à aquisição da prática da leitura, para apontar o papel que a escola pode vir a desempenhar, se tiver como meta a superação das dificuldades experimentadas nos dois campos, ação de que talvez ambos se beneficiem. (2009, p. 19)

A escola sempre exerceu o papel central na formação leitora dos alunos, mas o fracasso no ensino da leitura tem se perpetuado, apesar das muitas reformas no âmbito da educação, bem como dos ajustamentos nas propostas dos governos, embora com mudanças muito lentas. Essa crise somente será vencida se a escola e seus professores romperem com velhos valores que não fazem mais sentido para as novas gerações, deixando de lado o autoritarismo característico da instituição escolar para fomentar práticas mais eficazes de leitura, tornando o processo de escolarização mais literário, conforme defende Magda Soares (1999).

Vejamos, a seguir, mais três exemplos de questões da avaliação da Smec, tendo por base um anúncio publicitário:

Leia a propaganda abaixo para responder as questões 4 a 6



Fonte: www.frutalsorvetes.com.br

4. O lugar mais adequado para encontrar esta propaganda é:

- (A) no Posto de Saúde.
- (B) no consultório do dentista.
- (C) no mural da sala de aula.
- (D) na padaria.**

5. O sabor do picolé é **açaí**, um tipo de:

- (A) bebida
- (B) fruta**
- (C) legume
- (D) raiz

6. Esta propaganda foi feita pensando:

- (A) apenas nos adultos.
- (B) só nas pessoas que gostam de fruta.
- (C) somente nas crianças.
- (D) em todas as pessoas sem distinção de idade ou sexo.**

Ilustração 21 - Item 3

Fonte: RIO GRANDE DO SUL, 2011.

Muitos educadores ainda não levam em consideração esse tipo de texto no momento de proporcionar leituras diferenciadas aos alunos. Por tratar-se de um anúncio, procuramos relacioná-lo com o descritor 3, visando a identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros. Por meio do texto-base, a intenção era verificar se o aluno tem condições de compreender qual a função social do material, bem como expressões vocabulares e a quem esse texto se destina. Como defendia Paulo Freire, “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (1994, p. 11), e é por meio de diferentes contextos e materiais de leitura, desde que bem utilizados, que o professor poderá contribuir para formar a competência leitora de seus

alunos. Isso tanto é verdade que ambas as avaliações se utilizam de gêneros textuais diversos, entre os quais esse cartaz publicitário.

Tabela 6 - Resultados da questão 4 - Escola 1 e Escola 2

ESCOLA 1				ESCOLA 2			
A	B	C	D	A	B	C	D
12	06	-	82	05	05	-	90

Ao observarmos os percentuais de respostas da questão 4, verificamos que a grande maioria dos alunos, tanto da Escola 1 como da Escola 2, 82% e 90%, tem familiaridade com esse tipo de texto, pois souberam inferir apropriadamente o local mais adequado para se encontrar esse anúncio. O que nos chamou atenção, também, foi que nenhum aluno das duas escolas assinalou a alternativa C, demonstrando que esse tipo de anúncio não pode ser encontrado no mural da sala de aula, mesmo que pudesse fazer parte de uma atividade pedagógica do professor, o que deduziríamos se, por ventura, alguém a tivesse escolhido.

Tabela 7 - Resultados da questão 5 - Escola 1 e Escola 2

ESCOLA 1				ESCOLA 2			
A	B	C	D	A	B	C	D
06	88	-	06	-	95	05	-

Quanto à questão 5, que também corresponde ao objetivo do descritor 4 – inferir informações em texto –, os resultados das duas escolas foram muito similares, 88% e 95%. Destacamos, no entanto, que, embora a Escola 2 tenha apresentado Ideb baixo em 2009, os alunos do 5º ano a ela pertencentes somam resultados positivos na realização dessa avaliação de Língua Portuguesa, em oposição à Escola 1, que expressa resultados menores, mesmo com Ideb maior em 2009. Esse tipo de questão requer que se tenha conhecimento de mundo, pois

“açai” não é um tipo de fruta comum na região Sul do Brasil, o que mostra que os alunos a conhecem por outros meios e produtos, como é o caso do picolé.

Já na questão 6, observamos que os percentuais de respostas foram variados, tendo em vista que a Escola 1 obteve maior êxito, com 53%, e a Escola 2, menor êxito, com apenas 37% de acerto. Os alunos da Escola 2, em sua maioria, não acertaram a questão, somando 63% os que não conseguiram inferir o destinatário do anúncio. Constatamos que esse tipo de pergunta, pelo seu grau de complexidade, fez que os alunos confundissem as respostas. Vemos que 41% da Escola 2 assinalaram a alternativa B, ou seja, que o anúncio foi feito somente para quem gosta de fruta e não do picolé sabor de fruta, talvez pelo fato de a questão anterior ter induzido a essa alternativa, que, de certo modo, no pensamento infantil, não deixa de ser pertinente, levando em conta o imaginário das crianças em fase de formação leitora.

Tabela 8 - Resultados da questão 6 - Escola 1 e Escola 2

ESCOLA 1				ESCOLA 2			
A	B	C	D	A	B	C	D
06	12	29	53	11	41	11	37

Itens como esse, cujo suporte é o anúncio publicitário, avaliados tanto pela Prova Brasil como pela Smec/Carazinho, nos mostram que, de modo geral, os alunos estão envolvidos por esse tipo de material, que faz parte do cotidiano da maioria da população, por meio impresso ou eletrônico. É importante que o professor utilize esse tipo textual, tendo em vista que “a análise da publicidade é outro elemento que aponta para grandes diferenças sociais” (PAULINO et al., 2001, p.54). As propagandas, se bem aproveitadas, são excelentes recursos de construção da leitura para alunos em fase de formação da competência leitora.

Na questão seguinte, foram abordados textos pertencentes ao gênero poético, muito utilizado pela escola desde os primeiros anos, pois a poesia infantil, por seu caráter estético e lúdico, tem o poder de sensibilizar e encantar os pequenos leitores. Segundo Marisa Lajolo,

[...] um poema é um jogo com a linguagem. Compõe-se de palavras: palavras soltas, palavras empilhadas, palavras em fila, palavras desenhadas, palavras em ritmo diferente da fala do dia a dia. Além de diferentes pela sonoridade e pela disposição na página, os poemas representam uma maneira original de ver o mundo, de dizer coisas [...] (2010, p. 21)

Vejam os:

7. Leia as seguintes quadrinhas:

Quadrinhas Populares

Você me mandou cantar
Pensando que eu não sabia
Pois eu sou que nem cigarra
Canto sempre todo dia.

Já fui galo, já cantei
Já fui dono do terreiro
Não me importo que outros cantem
Onde eu já cantei primeiro.

(AZEVEDO, Ricardo. Bazar do Folclore. São Paulo: Ed. Ática, 2002.)

Os dois poemas tratam:

- (A) da arte de cantar
- (B) de quem canta desolado
- (C) de quem não sabia cantar
- (D) do galo cantor dono do terreiro

Ilustração 22 - Item 4

Fonte: RIO GRANDE DO SUL, 2011.

Tabela 9 - Resultados da questão 7 - Escola 1 e Escola 2

ESCOLA 1				ESCOLA 2			
A	B	C	D	A	B	C	D
35	06	06	53	37	-	11	52

Relacionamos essas duas quadrinhas aos descritores 6 e 7, pois, na avaliação, os alunos têm de localizar o tema dos textos, levantando hipóteses sobre o seu conteúdo. Aqui, ressaltamos que, embora esse gênero seja comumente apresentado aos leitores em formação como um bom material de leitura, os percentuais de erro, tanto da Escola 1 como da Escola 2, (53% e 52%, respectivamente), ao alcançarem mais da metade, mostram que os alunos não souberam localizar o tema dos textos. Na verdade, simplesmente fizeram a interpretação da segunda quadrinha, a respeito do galo cantor, não relacionando os dois textos e, assim, deixaram de verificar que o tema em comum é a arte de cantar. Os resultados de ambas as escolas ficaram muito equilibrados, na medida em que 35% e 37% dos alunos conseguiram acertar a resposta do item.

Sabemos que, ao trabalhar poemas com os alunos em processo de formação leitora, não podemos considerar somente as finalidades pedagógicas. Paulino et al. destacam que

Um poema não pode ser lido com o fim de explorar o conteúdo em busca de informações ou formações de caráter ético, político ou social. Mais do que isso, o trabalho poético deve ser reconstruído na leitura através da exploração de estratégias textuais tais como: a disposição gráfica na página, o tamanho dos versos, o ritmo [...] os aspectos semânticos, principalmente através das figuras de linguagem [...]. Não se pode parar aí, pois o estabelecimento de relações entre esses diversos aspectos leva a leitura poética a uma ampliação de sentidos que pode incluir níveis filosóficos, políticos, sociais, existenciais, além de estéticos. (2001, p. 95)

Diante disso, consideramos fundamental que se trabalhe com o gênero poético por meio de diferentes estratégias, pois, além de sua forma estética, o conteúdo de um texto poético é carregado de significados. Estes, se bem desenvolvidos, levam o aluno leitor a uma profunda recepção, tendo a capacidade de relacionar um texto com outro, com base em diferentes repertórios de leituras e nos desafios propostos pelos poemas.

A última questão analisada requer que os alunos dominem algumas competências básicas: a interpretação de textos elaborados por linguagens verbal e não verbal, bem como a finalidade do texto que se configura em mais de um gênero textual, nesse caso, a leitura de um ingresso. Esse gênero se refere ao descritor 5, uma vez que a questão exige que o aluno estabeleça relação lógico-discursiva; ou seja, por meio da análise do gênero textual, ele precisa identificar a ideia de tempo, observada pela hora destacada no ingresso. O item também requer que o aluno tenha um mínimo de conhecimento quanto à medida de tempo, sabendo interpretar adequadamente as informações contidas, relacionado 15h ao turno da tarde. Em síntese, o item evidencia o quanto a integração de imagens, palavras e demais signos comunicativos contribui para a formação de novos sentidos no texto.

Observemos:

8. Leia o próximo texto:



INGRESSO

CIRCO ALEGRIA

Espetáculo inédito

Horário: 15 h **Data:** 20/08/11.

Entrada: R\$ 5,00- criança.

R\$ 10,00- adulto.

O espetáculo inédito do Circo Alegria vai iniciar:

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

Ilustração 23 - Item 5

Fonte: RIO GRANDE DO SUL, 2011.

Tabela 10 - Resultados da questão 8 - Escola 1 e Escola 2

ESCOLA 1

A	B	C	D
-	88	12	-

ESCOLA 2

A	B	C	D
-	84	16	-

Pelos altos percentuais de respostas, 88% e 84%, respectivamente para Escola 1 e Escola 2, constatamos que os alunos demonstraram habilidade em mobilizar as competências básicas exigidas pela questão do item. Interessante destacarmos que nenhuma escola assinalou as alternativas A e D, e que, de forma equilibrada, também, 12% e 16% assinalaram a opção C, provavelmente por não relacionarem 15h com *3 horas* da tarde, normalmente empregada, sobretudo em linguagem oral.

Com base nos resultados obtidos nos oito itens empregados por esse tipo da avaliação, destacamos que a base dos demais ensinamentos é a leitura de diferentes materiais. Para Solé,

(...) não é preciso “casar-se” com nenhuma tipologia em particular: para o uso na escola, sua utilidade reside em que elas nos recordem que estes textos existem e que devem ser trabalhados quando se trata de aprender a ler e de ler para aprender. É necessário questionar uma prática muito difundida, que consiste em fazer que as crianças aprendam a ler determinados tipos de textos e depois pedir-lhes que leiam para aprender outros textos diferentes. (1998, p. 87)

Essas colocações nos mostram a linearidade de leituras que muitos dos professores continuam a trabalhar, acreditando, muitas vezes, não sabemos se por despreparo ou desinteresse, que, para determinada série/ano escolar, devem ser apresentados sempre os mesmos tipos de textos, os mesmos materiais e manter-se os mesmos modos de avaliar. Comprovam nossa afirmação os resultados nas avaliações em larga escala, que pouco avanço têm apontado nas últimas décadas.

3.3.3 Alguns resultados

Os resultados da segunda avaliação realizada em 2011 pela Smec de Carazinho permitem tecer algumas considerações no diz respeito à média atingida em Língua Portuguesa pela Escola 1 e pela Escola 2 dessa rede de ensino. Podemos afirmar que a avaliação da Smec ora analisada também aponta oscilações de uma escola para outra, se retomarmos a evolução de ambas em seus Idebs – em que a Escola 1 evoluiu de 3,5, em 2005, para 5,4, em 2009, e a Escola 2 apresentou resultado mais crítico, iniciando com 3,7, em 2005, passando a 4,1, em 2007 e, caindo para 3,9, em 2009.

Dos cinco gêneros textuais examinados nessa avaliação, em um total de oito questões, constatamos que, ao contrário dos resultados do Ideb em 2009, a Escola 2 (Ideb 3,9) obteve resultado relativamente melhor que a Escola 1 (Ideb 5,4), alcançando um escore de 5 a 3 acertos de oito itens (questões) analisados. Contudo, esses resultados não são parâmetros para mensurar a aprendizagem geral, tampouco a competência leitora efetiva, dos alunos das duas escolas pesquisadas, por sabermos que o Ideb leva em consideração, além da média da Prova Brasil, os índices de aprovação ao final do ano letivo, sem contar que utiliza a Teoria de Resposta ao Item (TRI), cuja curva apontada pelo gráfico permite monitorar a evolução gradativa de cada escola avaliada durante os períodos de sua aplicação.

Nosso objetivo maior era estabelecer um comparativo entre a Escola 1 e a Escola 2 no que tange ao domínio de gêneros textuais diversos apresentados pela Avaliação de Língua

Portuguesa da Smec, o que nos levou a constatar diferenças pontuais entre ambas, conforme detalhamos nas seções anteriores. De maneira geral, observamos que os alunos do 5º ano estão em processo de construção da leitura e que o contato com diferentes modos de ler contribui para essa formação, embora nessa fase os alunos já devessem dominar elementos essenciais do processo comunicativo.

A TÍTULO DE CONCLUSÃO

Para finalizar, retomamos a parte essencial do caminho percorrido na elaboração desta investigação, embasada nas questões centrais que nortearam o projeto de pesquisa e o estudo realizado. O caminho teve início com uma visão geral da história da leitura, considerando a escola como instituição responsável pela formação leitora e as avaliações sistêmicas como responsáveis por monitorar o ensino das escolas públicas, principalmente em relação à competência leitora dos alunos.

A história da educação brasileira passou por muitas transformações em cinco séculos de existência, sobretudo no que se refere às políticas públicas de fomento à leitura, embora as mudanças tenham se mostrado mais significativas apenas nas últimas décadas. Nesse processo, a prática constante de leitura sempre possibilitou a inserção social dos sujeitos em formação leitora por meio da diversidade de manifestações da linguagem em diferentes gêneros e suportes. Diante disso, destacamos o papel da escola como instituição responsável por garantir que essa construção ocorra com eficácia. No entanto, ela não vem conseguindo exercer tal função a contento, como temos acompanhado pelos fracassos no ensino abordados por teóricos e estudiosos da área. Com efeito, no primeiro capítulo, por meio da descrição dos principais traços da leitura, em âmbito geral, e mais especificamente no Brasil, constatamos o quanto o sistema escolar brasileiro foi precário na formação da leitura nos primeiros séculos, visto que a escola não contemplava a maioria da população, ficando restrita a alguns poucos privilegiados.

Estabelecemos, neste estudo, um diálogo entre vários teóricos, como Regina Zilberman e Marisa Lajolo, que descrevem o processo de formação da leitura no Brasil desde os primeiros séculos de sua existência, destacando importantes avanços em relação à forma como a cultura letrada foi ganhando centralidade nas sociedades burguesas de cada época. Também os textos de Vera T. Aguiar e Maria da Glória Bordini evidenciaram as deficiências do ensino e o enorme distanciamento do brasileiro em relação a sua formação como leitor e como cidadão num país de tantas desigualdades sociais, somente para citar alguns teóricos.

Ainda no primeiro capítulo, na segunda subseção, procuramos detalhar os principais movimentos em torno da formação leitora dos cidadãos brasileiros como um todo, desde a criação de novas leis que visavam à melhoria do ensino público no país até pesquisas e programas da ordem da política pública para a formação de leitores, configurados em encontros, seminários, jornadas literárias, programas das bibliotecas escolares, criação do PNLL, entre outros. Salientamos que, nas últimas décadas, esses e outros programas foram

intensificados, sobretudo a partir da Constituição de 1988, que passou a garantir o direito de todos os cidadãos brasileiros a uma vida mais digna e a uma educação obrigatória e de qualidade, caracterizando significativos avanços em todos os âmbitos.

No segundo capítulo, nossa tarefa foi apresentar os sistemas de avaliações externas, destacando a preocupação, em todos os níveis, tanto no Brasil como nos demais países ibero-americanos, com a melhoria dessas ferramentas para diagnosticar o rendimento das escolas. Embora ainda se apontem algumas deficiências, principalmente em relação às poucas áreas de estudo contempladas pela avaliação e ao fato de não abranger a totalidade dos alunos – visto que, em alguns países, ela continua a acontecer por sistema de amostragem –, essa ferramenta vem se mostrando eficaz. Quanto ao sistema de avaliação desenvolvido pelo Brasil, percebemos grande avanço nas últimas duas décadas, uma vez que o Saeb, existente desde os anos 1990, passou por positivas adequações, agregando-se a Prova Brasil, a partir de 2005, no intuito de contemplar todos os estudantes do 5º e do 9º ano do EF, bem como os alunos do 3º ano do EM. Dessa forma, hoje, há condições de se verificar, com maior detalhe, os resultados de cada avaliação por que passam as escolas públicas brasileiras, cujo boletim de desempenho de cada escola fica destacado no sítio do Inep.

No terceiro capítulo, procedemos a uma análise mais minuciosa das dimensões qualitativas das avaliações externas, sobretudo no âmbito da avaliação da competência leitora dos alunos do 5º ano do EF. Observamos, neste trabalho, que as avaliações oficiais, como o Saeb e a Prova Brasil, foram criadas no intuito de monitorar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro, promovendo importantes contribuições para que as secretarias estaduais e municipais possam definir políticas específicas para as suas realidades educacionais, exemplo destacado pela avaliação externa desenvolvida pela Smec de Carazinho, cuja prova também foi nosso objeto de investigação.

É certo que o estudo dos resultados da prova de Língua Portuguesa aplicada pela referida rede municipal de ensino, tendo como sujeitos os alunos de duas escolas, não é suficiente para generalizar os desempenhos em leitura. Isso porque o processo de ensino e de aprimoramento da leitura dos sujeitos em formação é muito amplo e complexo, dependendo de uma série de fatores que já destacamos. No entanto, procuramos demonstrar a diversidade de gêneros textuais abordados pelas avaliações externas, mensurando o nível de acertos, conforme os comandos de leitura, dos sujeitos pesquisados.

Reiteramos que a escolha das duas escolas teve como principal referência o desempenho que cada uma obteve no Ideb de 2009, de acordo com os resultados da Prova Brasil e os índices de aprovação do mesmo ano. Assim, intentamos destacar o valor da leitura, implícito nessas avaliações, em especial a literária, acreditando que, se as práticas escolares estiverem em consonância com essas propostas, certamente contribuirão para a conquista da cidadania e da liberdade individual, fatores imprescindíveis na formação leitora das crianças e dos adolescentes. Dar-se conta desse processo, aliás, é um fato que provém das leituras, da busca do conhecimento, da integração e da troca de saberes.

Nessa perspectiva, os comandos de leitura investigados procuraram demonstrar as diferentes exigências necessárias para se verificar os níveis de competência leitora dos alunos do 5º ano do EF. Na Prova Brasil analisada, conforme os objetivos dos 15 descritores que compõem a matriz de referência, ao examinarmos o tópico I, que trata dos procedimentos de leitura, e o tópico II, que trata das implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto, verificamos a presença de habilidades básicas, mas essenciais para a avaliação da leitura. A cada comando, há a presença de um gênero textual específico, exigindo do aluno avaliado a mobilização de diferentes estratégias cognitivas, a fim de que ele seja capaz de localizar a resposta mais adequada ao contexto de cada item (questão).

Tipos de leitura como os abordados pela Prova Brasil, ao mensurar a competência leitora do aluno em fase de construção da linguagem e do letramento, considerados essenciais na vida escolar, evidenciam a importância dessas avaliações para se diagnosticar os diferentes níveis de proficiência em que se apresentam alunos de 5º ano do EF. Contudo alertamos que o processo de formação leitora é extremamente complexo, exigindo-se esforços conjuntos na difícil tarefa de formar leitores competentes em contextos educacionais tão diversos.

Também na avaliação externa da Smec, aplicada em 2011, percebemos que a diversidade de gêneros textuais foi o foco principal. Observamos a presença de textos publicitários, tiras, fábulas, ingressos, cada qual com comandos específicos de leitura e graus variados de complexidade. Nessa avaliação, o nível de desempenho das duas escolas foi bastante similar, com algumas diferenças pontuais, mas que mostraram que o parâmetro utilizado para a escolha das duas escolas – Ideb de 2009 – representa o inverso do esperado, ao delimitá-las por esse tipo de critério. A Escola 1, cujo Ideb em 2009 era de 5,4, não obteve resultado superior à Escola 2, cujo Ideb era de 3,9 no mesmo ano. Isso nos leva a constatar que esses instrumentos são eficazes, mas não podem ser considerados definitivos na tarefa de

avaliar a competência leitora de alunos em formação. Poderíamos discorrer acerca de uma série de fatores que influenciam o aluno no momento da realização de avaliações externas, porém esse seria tema para outra pesquisa.

Além disso, a pesquisa visou a contribuir para a construção de uma matriz de referência que seja capaz de nortear a elaboração da prova de Língua Portuguesa do sistema de avaliação externa da Smec de Carazinho, em razão de constatarmos que, desde 2003, pouco avanço houve em relação à institucionalidade e à estruturação adequada da prova. Para exemplificar tal afirmação, apontamos a falta de objetivos mais direcionados àquilo que é essencial mensurar em uma avaliação sistêmica, em que a competência leitora seja examinada na perspectiva do texto, e não na perspectiva do conteúdo de Língua Portuguesa.

Desenvolver competências e habilidades necessárias para a compreensão textual com base em uma diversidade de materiais de leitura significativa para o aluno em processo de formação leitora consiste em um objetivo que deve fazer parte de todos os currículos escolares, com vistas a ampliar suas possibilidades de comunicação e de entendimento do mundo e de si mesmo. Quanto a isso, as avaliações realizadas pelo MEC, bem como as que são propostas por muitos municípios brasileiros, podem ser excelentes aliadas no trabalho docente, na complexa tarefa de formar leitores, em que é necessário priorizar o essencial para reverter o triste cenário do ensino, que permanece em baixos patamares em termos gerais, mas principalmente no que concerne à habilidade e à competência leitora.

Muitos estudos e pesquisas estão sendo realizados no campo da avaliação da competência leitora. Ao lado dessas contribuições, esperamos que os resultados de nossa investigação possam servir de subsídio aos educadores para uma reflexão sobre a importância das avaliações sistêmicas, bem como da diversidade de gêneros e suportes disponíveis para auxiliar a escola na tarefa de formar leitores competentes no ensino fundamental.

O desafio que a escola enfrenta, hoje, é o de incorporar todos os alunos e garantir a tão almejada qualidade da educação. Para superá-lo, é necessário, em suma, alimentar o valor da leitura como prática social e essencial à aprendizagem, levando a que os alunos dela se apropriem, a fim de que se integrem à comunidade de leitores e escritores e se tornem cidadãos da cultura letrada.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira de et al. (Coord.). *Era uma vez... na escola: formando educadores para formar leitores*. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

_____.; BORDINI, Maria da Glória. *Literatura: a formação do leitor – alternativas metodológicas*. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

AMORIM, Galeno. Os muitos retratos da leitura no Brasil. In: _____. (Org.) *Retratos da leitura no Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial: Instituto Pró-livro, 2008.

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Poesia Completa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2007.

BARRETTO, Elba S. de Sá. A avaliação na educação básica: entre dois modelos. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23, 2000, Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPED, 2000.

BEISIEGEL, Celso de Rui. *A qualidade no ensino na escola pública*. Brasília: Liber, 2005.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 02 maio 2011.

_____. *Lei nº 5.692/71, de 11 de agosto de 1971*. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus.

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

_____. *Língua Portuguesa: orientações para o professor, Saeb/Prova Brasil, 4ª série/5º ano, ensino fundamental*. Brasília: Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2009.

_____. Ministério da Educação. *Prova Brasil: avaliação do rendimento escolar, ensino fundamental, matrizes de referências, tópicos e descritores*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2009.

_____. Ministério da Cultura. Fundação Biblioteca Nacional. *Proler: concepções e diretrizes*. 2009. Disponível em: <<http://www.bn.br/proler/images/PDF/cursos3.pdf>>. Acesso em: 15 fev.2012.

_____. Censo Escolar 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16179>. Acesso em: 10 dez. 2011.

_____. Ministério da Educação. *Prova Brasil: avaliação do rendimento escolar – Saeb – Sistema Nacional de avaliação da educação básica: semelhanças e diferenças*. 2011. Disponível em: <http://provabrasil.inep.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=81&Itemid=98>. Acesso em: 12 jan. 2011.

_____. Ministério da Educação. *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira*. 2011. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 06 jan. 2011.

_____. Ministério da Educação. *Prova Brasil: avaliação do rendimento escolar, ensino fundamental, matrizes de referências, tópicos e descritores*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2011.

CHARTIER, Anne-Marie et al. *Ler e escrever: entrando no mundo da escrita*. Porto alegre: Artmed, 1996.

CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

COMISSÃO ECONÔMICA PARA A AMÉRICA LATINA E O CARIBE – Cepal/Unesco. *Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade*. Brasília, DF: IPEA/CEPAL/INEP, 1995. Disponível em: <<http://www.eclac.cl/>>. Acesso em: 27 jul. 2011.

CUSTÓDIO, Cinara Dias. *Leitura, formação de leitores e Estado: concepções e ações ao longo da trajetória do Ministério da Educação 1930 - 1994*. 2000. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

DALLA ZEN, Maria Isabel Habckost. *Histórias de leitura na vida e na escola: uma abordagem linguística, pedagogia social*. Porto Alegre: Mediação, 1997.

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

ECO, Umberto. *Leitor in fabula. A cooperação interpretativa nos textos narrativos*. Trad. Atilio Cancian. São Paulo: Perspectiva, 1986.

_____. *Seis passeios pelos bosques da ficção*. Trad. Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

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

FERRÃO, M. E. et al. O Saeb: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica: objetivos, características e contribuições na investigação da escola eficaz. *Revista Brasileira de Estudos de População*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 1-2, p. 111-130, jan./dez. 2001.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três gêneros que se completam*. 29. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

FREITAS, D. N. T. A avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28, 2005, Caxambu. *Anais...* Caxambu, MG: ANPED, 2005.

GARCEZ, Lucília Helena do Carmo. Esse Brasil que não lê. In: AMORIM, Galeno (Org.). *Retratos da leitura no Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial; Instituto Pró-livro, 2008.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. *Censo 2010*. Disponível em: <<http://www.censo2010.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 10 jul. 2011.

_____. *Censo 2011*. Disponível em: <http://www.censo2010.ibge.gov.br/dados_divulgados/index.php?uf=43>. Acesso em: 10 nov. 2011.

INDICADOR NACIONAL DE ALFABETISMO FUNCIONAL – Inaf. Disponível em: <http://www.ibope.com.br/ipm/relatorios/relatorio_inaf_2009.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2011.

JACOBSEN, Cristina Cerezuela. *A Prova Brasil e o conteúdo escolar de Língua Portuguesa: um estudo com as escolas paranaenses*. 2010. Dissertação (Mestrado) – Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2010.

KATO, Mary Aizawa. *O aprendizado da leitura*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

KLEIMAN, Angela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. São Paulo: Pontes, 1997.

LAJOLO, Marisa. Carta aos leitores: palavras de encantamento – antologia de poetas brasileiros. In: ALTENFELDER, Anna Helena; ARMELIN, Maria Alice. (Org.). *Poetas da escola: caderno do professor – orientações para produção de textos*. São Paulo: Cenpec, 2010.

_____. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina (org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. 4. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

_____.; ZILBERMAN, Regina. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1996.

_____.; _____. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 2003.

_____.; _____. *A leitura rarefeita: leitura e livro no Brasil*. São Paulo: Ática, 2009.

LEITE, Lígia C. Moraes; MARQUES, Regina M. Hubner. Pedagogia da invenção: invenção da pedagogia. In: ZILBERMAN, Regina (Org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

LOCATELLI, Iza. Construção de instrumentos para a avaliação de larga escala e indicadores de rendimento: o modelo Saeb. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 25, p. 3-21, jan./dez. 2002.

MANGUEL, Alberto. *Uma história de leitura*. Tradução de Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MARQUES NETO, José Castilho (Org.). *PNLL – Plano Nacional do Livro e Leitura: textos e histórias*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MARCHESI, Álvaro. *Prefácio*. In: MARTÍN, Elena; RIZO, Felipe Martínez (Coords.). *Avanços e Desafios na Educação Nacional*. B&C Revisão de Textos, 2009. (Coleção “Metas Educativas 2021”).

MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã: crítica da novíssima filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas*. Tradução de Álvaro Pina. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

MÉNDEZ, Alvarez J. M. *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Tradução de Magda Schwarzhaupt Chaves. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MOREIRA, Gilberto Passos Gil. O PNLL e a Dimensão Cultural da Leitura. In: MARQUES NETO, José Castilho (Coord.). *PNLL: Plano Nacional do Livro e Leitura*. Disponível em <http://www.pnll.gov.br>. Acesso em 20 mar.2011.

NOVA ESCOLA. *Prova Brasil*. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/prova-brasil/>>. Acesso em: 12 jul. 2011

OLIVEIRA, João Batista Alves. Desigualdades e políticas compensatórias. In: SCHWARTZMAN, Simon; BROCK, Colin (Orgs.). *Os desafios da educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

PARREIRAS, Ninfa. *Confusão de línguas na literatura: o que o adulto escreve a criança lê*. Belo Horizonte: RHJ, 2009.

PAULINO, Graça et al. *Tipos de textos, modos de leitura*. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

PETIT, Michèle. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2008.

PRETO-BAY, Ana Maria Raposo. Acesso social, práticas educativas e mudanças teórico-pedagógicas ligadas ao gênero textual. In: SCHOLZE, Lia; RÖSING, Tania M. K. (Org.). *Teorias e práticas de letramento*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, 2007.

RIO GRANDE DO SUL. Prefeitura Municipal de Carazinho, Secretaria Municipal de Educação e Cultura. *Projeto Educação e inclusão: sentido e sustentabilidade*. Carazinho, 2011.

SANT'ANNA, Affonso Romano. Anotações para uma história da leitura. In: MARQUES NETO, José Castilho (Org.). *PNLL – Plano Nacional do Livro e Leitura: textos e histórias*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Elementos de Pedagogia da Leitura*. 2ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993. p.21.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Araci Alves Martins; BRANDÃO, Helena Maria Bruna; MACHADO, Maria Zélia Versian (Org.). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. 3. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

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

TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Portal*. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br>>. Acesso em: 15 dez. 2011.

WERTHEIN, Jorge. Leitura e cidadania. In: AMORIM, Galeno (Org.). *Retratos da leitura no Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial; Instituto Pró-livro, 2008.

ZILBERMAN, Regina. A leitura na escola. In: _____. (Org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. 4. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

_____. A escola e a leitura da literatura. In: _____. ; RÖSING, Tania M. K. (Org.). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009.

_____. A leitura no Brasil: sua história e suas instituições. *Portal Unicamp*, [s.d.]. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/memoria/projetos/ensaios/ensaio32.html>>. Acesso em: 13 jan. 2011.

_____. ; RÖSING, Tania M. K. (Org.) *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Estou ciente e autorizo a realização dos procedimentos de pesquisa para fins de dissertação de mestrado em Letras e de possível divulgação em revistas científicas brasileiras ou estrangeiras, contanto que sejam mantidas em sigilo informações relacionadas à privacidade dos profissionais da educação e das unidades escolares, bem como garantido o seu direito de receber resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento de dúvidas acerca dos procedimentos, riscos e benefícios relacionados à pesquisa, além de que se cumpra a legislação em caso de dano.

É possível retirar meu consentimento em qualquer momento e deixar de participar do estudo sem que isso traga qualquer prejuízo à minha pessoa e/ou à instituição.

Dessa forma, concordo voluntariamente e dou meu consentimento, sem ter sido submetido a qualquer tipo de pressão ou coação.

Eu, _____,

Secretário Municipal de educação e Cultura de _____, após ter lido e entendido as informações e esclarecido todas as minhas dúvidas referentes a este estudo com a professora pesquisadora Vânia Maria Tavares Ferreira e com a Professora Orientadora Dr. Fabiane Verardi Burlamaque pela Universidade de Passo Fundo (UPF), **CONCORDO, VOLUNTARIAMENTE**, em autorizar a realização da pesquisa em nossa rede municipal de ensino.

_____, ____ de _____ de 2011.

Assinatura do Secretário Municipal de Educação e Cultura

ANEXO A - PROVA DE LÍNGUA PORTUGUESA - 2ª AVALIAÇÃO EXTERNA DE 2011 DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA DE CARAZINHO/RS



**ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
PREFEITURA MUNICIPAL DE CARAZINHO
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA**

2º AVALIAÇÃO – PROJETO “EDUCAÇÃO E INCLUSÃO: SENTIDO E SUSTENTABILIDADE”

NOME DA ESCOLA _____

NOME DO ALUNO (A): _____

TURMA _____ TURNO _____ 5º ANO

1. Leia a tirinha abaixo:

Mafalda e Manolito



(Quino. *Toda Mafalda*. São Paulo, Martins Fontes, 1995. p. 226.)

A expressão de Mafalda no último quadrinho indica que:

- (A) Manolito havia encontrado dinheiro e isso a deixou triste.
 (B) Mafalda estava zangada com Manolito porque ele não deu o dinheiro encontrado para ela.
 (C) **Mafalda esperava que Manolito fosse pegar uma flor para ela e isso não ocorreu.**
 (D) Manolito pegou a flor, mas não a deu para Mafalda.

Leia a seguinte fábula para responder as questões 3 e 4:

A FORMIGA E O GRÃO DE TRIGO

Durante a colheita, um grão de trigo caiu no solo. Ali ele esperou que a chuva o enterrasse. Então surgiu uma formiga que começou a arrastá-lo para o formigueiro.

- Por favor, me deixe em paz! – protestou o grão de trigo.

- Mas precisamos de você no formigueiro – disse a formiga – se não tivermos você para nos alimentar, vamos morrer de fome no inverno.

- Mas eu sou uma semente viva – reclamou o trigo – não fui feito para ser comido. Eu devo ser enterrado no solo para que uma nova planta possa crescer a partir de mim.

- Talvez – disse a formiga -, mas isso é muito complicado para mim.
- E continuou a arrastar o trigo.
- Ei, espere – disse o trigo. Tive uma ideia. Vamos fazer um acordo!
- Um acordo? – perguntou a formiga.
- Isso mesmo. Você me deixa no campo e, no ano que vem, eu lhe dou cem grãos.
- Você está brincando – disse a formiga, descrente.
- Não, eu lhe prometo cem grãos iguais a mim no próximo ano.
- Cem grãos de trigo para desistir de apenas um? – disse a formiga, desconfiada. – Como você vai fazer isso?
- Não me pergunte – respondeu o trigo -, é um mistério que não sei explicar. Confie em mim.
- Eu confio em você – disse a formiga, que deixou o grão de trigo em seu lugar.
- E, no ano seguinte, quando a formiga voltou, o trigo tinha mantido sua promessa.

FÁBULAS do mundo todo: Esopo, Leonardo da Vinci, Andersen, Tolstói e muitos outros... São Paulo: Melhoramentos, 2004

2. Quando o autor diz que “o trigo tinha mantido sua promessa”, podemos entender que o trigo:

- (A) roubou cem grãos da plantação vizinha.
- (B) ficou rico e comprou cem grãos para dar à formiga.
- (C) tinha permanecido o tempo todo em seu lugar à espera da formiga.
- (D) germinou e se tornou uma planta que gerou outros grãos de trigo.**

3. Esta história trata principalmente de um acordo baseado em:

- (A) confiança e fidelidade.**
- (B) trapaça e mentira
- (C) amizade e divertimento.
- (D) desconfiança e engano.

Leia a propaganda abaixo para responder as questões 4 a 6



Fonte: www.frutalsorvetes.com.br

4. O lugar mais adequado para encontrar esta propaganda é:

- (A) no Posto de Saúde.
- (B) no consultório do dentista.
- (C) no mural da sala de aula.
- (D) na padaria.**

5. O sabor do picolé é **açaí**, um tipo de:

- (A) bebida
- (B) fruta**
- (C) legume
- (D) raiz

6. Esta propaganda foi feita pensando:

- (A) apenas nos adultos.
- (B) só nas pessoas que gostam de fruta.
- (C) somente nas crianças.
- (D) em todas as pessoas sem distinção de idade ou sexo.**

7. Leia as seguintes quadrinhas:

Quadras Populares

Você me mandou cantar
Pensando que eu não sabia
Pois eu sou que nem cigarra
Canto sempre todo dia.

Já fui galo, já cantei
Já fui dono do terreiro
Não me importo que outros cantem
Onde eu já cantei primeiro.

AZEVEDO, Ricardo. Bazar do Folclore. São Paulo: Ed. Ática, 2002.

Os dois poemas tratam:

- (A) da arte de cantar**
- (B) de quem canta desolado
- (C) de quem não sabia cantar
- (D) do galo cantor dono do terreiro

8. Leia o próximo texto:



INGRESSO

CIRCO ALEGRIA

Espetáculo inédito

Horário: 15h **Data:** 20/08/11.

Entrada: R\$ 5,00- criança.

O espetáculo inédito do Circo Alegria vai iniciar:

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