

Procedimentos para avaliação da leitura no ensino fundamental: influências da Prova Brasil

The procedures for evaluation of reading in basic education: influences of the Brazil Test

Ana Maria da Silva*
Renilson José Menegassi**

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

PALAVRAS-CHAVE: Prova Brasil. Ensino Fundamental. Avaliação de Leitura.

ABSTRACT: This work, linked to the Interaction and Writing Research Group (UEM/CNPq www.escrita.uem.br) and to the research project Practice of reading evaluation and training of the reader (UEM), is sustained by the evaluation presupposition, by the theory about reading provided by Applied Linguistics and,

* Graduada em Letras, discente do curso de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Estadual de Maringá e participante do projeto "Interação e escrita" (UEM/CNPq). E-mail: sabino.ana@hotmail.com

** Docente do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá e Coordenador Grupo de Pesquisa Interação e Escrita (UEM/CNPq) www.escrita.uem.br.

especially, by the conception of language and teaching epistemologically original from Bakhtin's and Vigostki's concepts. Thus, the procedures in relation to reading – constituent axis of the writing process, along with textual production and linguistic analysis – are discussed, bearing in mind the reality evidenced in Portuguese lessons in the early grades of public education of the northwestern region of the state of Paraná. We present, in this perspective, the research data about the instruments of evaluation of reading in the early grades elaborated in accordance with Prova Brasil (Brazil Test), comparing them with the reading practice and the training of the reader observed in class. The analysis of the data testifies that, although there is a guideline that endorses the work of reading, the inefficacy in the teaching process of this ability does not permit a satisfactory development. By means of this result, we certify that, still, the range of literacy – that presupposes the construction of senses by the subject, bearing in mind a real and social surroundings of practice of reading and textual production – does not occur by virtue of the absence of adequate procedures and instruments in the class of mother language.

KEYWORDS: Brazil Test. Primary Education. Reading Evaluation.

Introdução

Este estudo, vinculado ao Grupo de Pesquisa “Interação e escrita” (UEM/CNPq) e aos projetos de pesquisa “A escrita e o professor: interações no ensino e aprendizagem de línguas” e “Práticas de avaliação de leitura e a formação do leitor”, tendo por perspectivas teóricas a Linguística Aplicada, a sócio-histórica de ensino e aprendizagem, subsidiada nos pressupostos de Bakhtin e Vygotsky, justifica-se pela necessidade de evidenciar algumas práticas de avaliação de leitura que, de acordo com os resultados da Prova Brasil, podem contribuir para uma formação eficaz do leitor na escola de Ensino Fundamental, tendo em vista que os exercícios de compreensão e interpretação respaldados pelos descritores da matriz são realmente fundamentados na teoria sociointeracionista de leitura.

De acordo com o Plano Nacional do Livro e Leitura¹, embora nas

¹ O Plano Nacional do Livro e Leitura — PNLL — é um conjunto de projetos, programas, atividades e eventos na área do livro, leitura, literatura e bibliotecas em desenvolvimento no país, empreendidos pelo Estado (em âmbito federal, estadual e municipal) e pela sociedade. A prioridade do PNLL é transformar a qualidade da capacidade leitora do Brasil e trazer a leitura

sociedades atuais a leitura seja imprescindível para o ingresso no mercado de trabalho e para o exercício da cidadania, no Brasil, as pesquisas e as avaliações educacionais apontam para a precária formação do público leitor e revelam as imensas dificuldades para o sucesso das ações envolvidas na solução do problema. Xavier (2002), em seu artigo "Uma Leitura da Avaliação", organizado com o objetivo de essencialmente esclarecer aos docentes os verdadeiros conceitos de leitura da avaliação, partindo do conhecimento das matrizes epistemológicas², explica que só se terá prática avaliativa compatível com as necessidades escolares, no momento de distanciamento do ato de avaliação de práticas de negação, classificação e exclusão. Para a autora, a melhor proposta seria a implantação de uma perspectiva de avaliação subsidiada numa concepção de questionamento de resultados, no intuito de possibilitar um aprendizado profícuo e sem lacunas.

O problema maior no Brasil, em relação à questão de avaliação, encontra-se no fato de se entender como dicotômica a visão de "ensinar", na qual há uma teoria nem sempre fundamenta a prática real (XAVIER, 2002). Portanto, diante da relevante variedade de se conceber o ato de avaliar, faz-se necessário o levantamento de diferentes perspectivas de avaliação. Estas coexistem num panorama de educação nacional, tanto na prática quanto na teoria, e muitas vezes são utilizadas por professores sem ao menos terem conhecimento suficiente para a distinção do que é adequado para uma prática de ensino comprometida. As três concepções que levantaremos em princípio são: objetivista ou positivista, subjetivista e interacionista, consideradas matrizes epistemológicas, porque explicam e, concomitantemente, sustentam teoricamente uma prática, no caso, a avaliativa.

Na abordagem objetivista/positivista (XAVIER 2002), o professor é responsável pela aprendizagem enquanto quem determina o objeto a ser aprendido e entendedor do aluno como sujeito passivo em relação ao objeto de

para o dia a dia do brasileiro.

² A autora faz referência "à relação do sujeito com o objeto no movimento do conhecer" (p.21).

conhecimento. Essa abordagem concebe a prática de avaliação como recurso definidor de capacidades e incapacidades, isto é, as potencialidades do aluno para demonstrar o quanto aprendeu. Ela acredita nas desigualdades enquanto acontecimento natural, pois a escola oferece oportunidades para todos igualmente, tomando por instrumentos de avaliação os testes escolares, as escalas e as provas, assim como a mensuração de aptidões intelectuais ou de quociente de inteligência (QI) como a leitura em voz alta, feita para avaliar quem lê bem, quem tem boa fluência na língua.

A esta concepção de avaliação pode-se relacionar a concepção de linguagem subjetivista idealista, que a teoria bakhtiniana já explicava em 1929, na qual a língua é produto definido previamente por um sistema fixo e normas gramaticais, fonéticas e lexicais existentes para serem utilizadas a partir do que as regras determinam. Dessa maneira, há um padrão de leitura em voz alta (aquela bem articulada e que todos possam ouvir), se o aluno não a faz efetivamente como os demais esperam, ele não é considerado um bom leitor. Nota-se, portanto, a superficialidade desse tipo de avaliação.

Por outro lado, a abordagem subjetivista centra os interesses na investigação do desenvolvimento individual, considerando a existência de tempos diferentes de amadurecimento de cada sujeito para a descoberta e para a aprendizagem, na qual ele age sobre o objeto, tornando o processo de aprendizagem interno e dependente do sujeito. A partir disso, o aluno aprende, ao ter vontade de aprender, como também se avalia. A autoavaliação é um dos instrumentos que surgiu em função dessa concepção de avaliação, bem como a utilização de entrevistas, questionários, questões de interpretação. Observa-se, na perspectiva subjetivista de avaliação, que a língua é concebida como um "processo criativo ininterrupto de construção ("energia"), que se materializa sob a forma de atos individuais de fala." (BAKHTIN, 2006 p.74). Isto significa que, para esta concepção, apesar de se relevar o despertar da vontade consciente do aluno, a volição³, visando o desenvolvimento individual, há um equívoco, já

³ Para Vygotski (1988), volição é a vontade consciente que o aluno tem para o processo de

que a língua não é apenas matéria linguística imutável. A língua é material que possui uma carga semântica e ideológica que deve ser considerada. A avaliação de leitura, portanto, subsidiada pela abordagem subjetivista, considera o individual, mas o individual não existe, porque todo texto deriva-se de outro texto socialmente estabelecido por uma historicidade eminente a ele.

Para exemplificar uma atividade de leitura para avaliação que se enquadra na abordagem subjetivista de linguagem, apresentam-se questões propostas para o ensino da gramática pela gramática ou que se remetem ao texto para a exigência de exercícios de construção de frases a partir de palavras soltas. Silva (2006), em pesquisa intitulada "Interação, Leitura e Escrita no Ensino Fundamental (1º e 2º ciclos)", observou uma aula de leitura na qual o professor utilizava, como meio de avaliação de leitura, questões escritas, que não permitem a interpretação efetiva do texto trabalhado. A partir do seguinte poema, o professor lançou as perguntas subsequentes:

"Os carteiros"

*Abrir uma carta,
O coração batendo,
É precioso ritual
O que terá dentro?
Um convite, um aviso,
Uma palavra de amor
Que atravessa oceanos
Para sussurrar em seu ouvido?*

*São como conchas as cartas,
Guardam o barulho do mar,
O ar das montanhas.
Para mim os carteiros
São quase sagrados,
Unicórnios ou magos
No meio dessa
Vida barulhenta.*

- 1) *Qual o ritual que se segue, quando recebemos uma carta?*
R.: Abrimos, lemos e guardamos; Recebi, abrir e lê.

ensino e aprendizagem, isto é, saber que é preciso aprender e ter vontade de aprender. A volição é constituída ao longo do processo de aprendizagem.

- 2) *As cartas guardam coisas misteriosas como o barulho do mar. O que e mais elas podem guardar?*
R.: Amor, convite, contas, recados, poesias...; O ar das montanhas, amor e poesia.
- 3) *O poema diz também que os carteiros são magos. Em vez de cartolas, o que eles carregam?*
R.: Capacete ou boné; Capacete.
- 4) *Em vez de pombos, o que eles tiram?*
R.: Cartas
- 5) *Leia esta mensagem:*
"Os carteiros exigem: vacine seu cão".
Qual é a diferença entre pedir e exigir?
R.: Exigi é uma orde e pedir só faz se quizer⁴; A diferença é que a exigir é mandar e pedir só faz se quiser.
- 6) *Construa uma frase:*
Eu pedi... As: Eu pedi para meu professor olhar meu caderno;
Eu pedi para o padeiro 10 pães.
Eu implorei... As: Eu implorei um real para meu pai;
Eu implorei para minha mãe deixar eu ir na casa de uma amiga
Eu exigi... As: Eu exigi que vacinarem meu cachorro;
Eu exigi que minha irmã dormise.

Esse tipo de exercício descarta a leitura e a atribuição de sentidos feitas pelos alunos, para a aplicação de exercícios gramaticais, que poderiam ser realizados sem que se escondessem as reais interpretações. Dessa forma, a língua, como organismo vivo, transforma-se em algo estático e fechado, fazendo da linguagem um sistema de leis e regras objetivas para o aluno, que se constitui de uma ideologia subjetiva. As questões escritas sobre o texto e entregues aos alunos se enquadram na concepção subjetivista da linguagem, visto que as respostas são mais estruturais do que interpretativas de fato.

A abordagem interacionista fundamenta-se na concepção de avaliação como uma prática não punitiva, pois o interesse da escola é "um processo de investigação contínua que fornece elementos para professores e alunos refletirem sobre suas ações." (XAVIER, 2002 p.22). Dessa forma, abandona-se a ideia de que os processos de internalização do conteúdo e o fracasso escolar justificam-se por fatores externos sociais, discutindo e atribuindo-se a devida importância ao interesse real da escola

Pesquisas como essas nos permitem entender que se, por um lado, o

⁴ As respostas dos alunos foram transcritas assim como estavam nos registros dos cadernos.

sistema educacional brasileiro incluiu os estudantes que estavam fora da escola, por outro, essa inclusão não foi plena, do ponto de vista qualitativo, porque o desempenho dos alunos, revelado em instrumentos de avaliação como o SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) tem sido baixo, demonstrando sérios problemas no domínio da leitura e da escrita, o que contribui para o aprofundamento das desigualdades. Observa-se, dessa forma, que a finalidade deste estudo do artigo é buscar resposta para vislumbrar possíveis propostas de soluções em trabalhos futuros. A dificuldade que os alunos encontram para compreender e interpretar um texto, lê-lo de forma satisfatória, não pode ser ignorada, bem como a avaliação equivocada desta leitura.

Avaliação de leitura

A avaliação é um instrumento na prática educacional, que tem por função verificar se os procedimentos para aquisição de determinado conhecimento estão alcançando seus objetivos. Avaliar é um exercício de aprendizagem, no entanto, raramente é concebido como tal, haja vista que as notas e os resultados finais ainda são as únicas razões de avaliação. Em decorrência da concepção pedagógica assumida, ocorre a aderência, ainda, de uma dimensão mais ampla de conflitos e de conceitos de avaliação que se pratica. De acordo com Colomer & Camps (2002):

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

A leitura avaliativa, como temos observado a partir da concepção evidenciada em pesquisas em relação à prática de alguns professores, não se preocupa com a formação de leitores competentes, pois se reduz a ser uma

prática inibidora de leitura para os alunos, principalmente em séries iniciais com a leitura em voz alta e coletiva. Portanto, a forma de avaliação de leitura em evidência neste estudo ocorre pelo questionamento escrito (perguntas), um instrumento utilizado pelo professor para diagnosticar o grau de compreensão do texto pelo aluno. Este processo de avaliação pode ser realizado pela elaboração de perguntas pelo professor, uma prática frequente em sala de aula e, geralmente, não ajuda, como foi observado na pesquisa de Silva (2006), na compreensão do texto

Nessa perspectiva, saber a finalidade de se avaliar a leitura de um aluno é tão necessário quanto saber em qual tipo de avaliação a prática de ensino se enquadra, porque uma é quase complementação da outra. Segundo Menegassi (2008), tanto as perguntas, como as respostas dos alunos, são consideradas gêneros textuais, visto que constituem-se de um tema, um estilo linguístico e uma estrutura, ou seja, todas as condições de produção de um gênero textual. Assim, ter o porquê de se escrever determinado texto é o primeiro requisito para a produção de um gênero (BAKHTIN, 2003).

Portanto, a avaliação de leitura deve ser estudada por quem a tem como instrumento de trabalho, porque fatores dependentes dela, como a própria leitura e escrita, precisam ser desenvolvidos a partir do diagnóstico que se tem por meio da avaliação. Perceptível é o fato de desconhecem as modalidades avaliativas e suas verdadeiras funções o que provavelmente os daria princípios básicos para uma possível alteração em sua prática para que os resultados de suas avaliações fossem positivos. A princípio, tinha-se o conhecimento de duas modalidades de avaliação⁵: a classificatória/somativa e a diagnóstica/discriminatória⁶. No entanto, para atender a verdadeira necessidade

⁵ Ao tratarmos das modalidades de avaliação, temos três destaques: classificatória, diagnóstica e formativa, respectivamente. As duas primeiras serão explicadas primeiramente, pois a última é foco de interesse dessa pesquisa.

⁶ A modalidade de avaliação classificatória é também denominada por Luckesi (2000) como somativa, pois, ao classificar, o professor transpõe os resultados em números, adquirindo a possibilidade de soma e divisão de notas para o estabelecimento das médias. O mesmo ocorre com a modalidade de avaliação diagnóstica, a qual o autor se refere como discriminatória por ter a função de discriminar os níveis que os alunos já alcançam.

do processo de ensino e aprendizagem, o ato de avaliar deve ser o de informar o aluno e o professor se houve aprendizado ou desenvolvimento do que já havia sido aprendido. Para isso, a avaliação formativa, complementada pela diagnóstica e somativa, tem por função controlar o ensino para a aprendizagem de conteúdos não internalizados.

Para Colomer & Camps (2002, p.172), podem-se enumerar dois aspectos em torno da avaliação formativa: 1) é “um instrumento nas mãos” de todos os sujeitos envolvidos no ensino, isto é, todos têm o controle do processo, podendo visualizar seus erros e falhas para o aprimoramento e o crescimento; 2) a aprendizagem é entendida como “uma construção do próprio aluno e implica uma mudança na utilização dos instrumentos de avaliação, que perdem seu habitual sentido sancionador”. A avaliação formativa é, portanto, uma avaliação orientadora e global, concebida como um meio pedagógico para ajudar o aluno em seu processo educativo. Antunes (2003, p.162) afirma que:

a leitura constante – diária, mesmo – de textos interessantes e variados [...] constitui um exercício naturalmente ativador da fluência e da adequação comunicativa que o professor deve estimular e promover.

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

A prática de avaliação de leitura, nessa perspectiva, se faz por meio da observação do que o aluno já sabe, ou seja, pelo conhecimento prévio do que se sabe sobre o tema de um texto, bem como pela utilização desse conhecimento na vida de cada um. A partir daí, é possível fornecer exercícios produzidos especificamente em função do que o aluno necessita para melhorar sua leitura ou desenvolvê-la (MENEGASSI, 2005). Toma-se, portanto, a leitura como processo, objetivando a consciência do aluno sobre esse fato. Contudo, para isso, o professor também se conscientiza sobre a avaliação como um processo contínuo. Não se concentra, dessa forma, em um determinado período do ano ou do bimestre, considerando que, se a leitura é um processo, a avaliação dessa leitura também necessita ser vista como tal (VYGOTSKY, 1988).

A tomada de consciência sobre seu próprio processo de leitura possibilita ao aluno “observar o resultado da própria atuação na leitura, analisando as estratégias empregadas (seleção, antecipação, inferência e verificação), criando assim um processo consciente do uso de estratégias durante a leitura” (MENEGASSI, 2005, p.101). O professor pode observar se o aluno está consciente do processo de leitura por diversas formas, uma delas é atentar para a leitura em voz alta do aluno. Se ele, ao ler um texto em voz alta ou de forma silenciosa, corrigir-se, significa já ter um nível de consciência aparente, devendo ser considerada para a elaboração de estratégias pelo professor, conforme afirma Menegassi (2005).

A avaliação formativa de leitura exige “a criação de novos instrumentos de avaliação” (MENEGASSI, 2005, p. 75) que precisam atender as reais necessidades de desenvolvimento da leitura do aluno. Entender o processo de raciocínio exigido do aluno na hora da leitura é o primeiro passo; em seguida, é necessário compreender os resultados provenientes da avaliação. Porquanto, um passo ocorre em detrimento do outro e estes levam a avanços repentinos e consideráveis no processo de leitura, assim como em qualquer processo de aprendizado.

Elaboração de instrumentos para uma prática de avaliação

Para observarmos a contribuição da demanda da Prova Brasil na elaboração de instrumentos de avaliação de leitura no ensino fundamental, nossa pesquisa teve como objeto de análise questões formuladas por professores da rede pública para avaliação da leitura de alunos de 1ª e 2ª séries armazenadas no banco de dados do projeto de pesquisa "Práticas de avaliação de leitura e a formação do leitor"⁷. Contudo, neste trabalho analisaremos apenas os instrumentos da 1ª série.

No 4º bimestre letivo de 2006, foram coletadas avaliações aplicadas em duas escolas públicas de um município do Noroeste do Paraná⁸ que atendem a Educação Infantil e Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries. No início do ano de 2007, foi realizado um trabalho de orientação a partir de cursos de acessoria aos professores dessas escolas para o aprimoramento de suas práticas e conseqüentemente do ensino, como ocorre em vários municípios. Durante esse ano, as avaliações aplicadas aos alunos foram recolhidas pelo projeto maior ao término de cada bimestre, no intuito de verificar o desenvolvimento dos professores na confecção desses instrumentos avaliativos e ao longo do texto o crescimento dos alunos em suas respostas escritas.

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

⁷ Projeto de pesquisa coordenado pelo Prof. Dr. Renilson José Menegassi, financiado pela Fundação Araucária do Paraná, processo nº. 6126, desenvolvido na Universidade Estadual de Maringá, junto ao Grupo de Pesquisa "Interação e Escrita".

⁸ A cidade escolhida para investigação possui um número pequeno de habitantes e, de acordo com a UMUPAR (Associação dos Municípios do Noroeste do Paraná), atinge 3.186 habitantes, sendo 1.854 residentes na Zona Rural e 1.332 habitantes na Zona Urbana. O município teve uma das melhores médias municipais do IDEB (Índice de Desenvolvimento de Educação Básica) em 2007, alcançando 5,4 na média, um ponto a mais em relação ao índice de 2005, que foi 2,3.

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

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

QUERO CASA COM JANELA

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

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

VOCÊ QUER CONSTRUIR UMA CASA?

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

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

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

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

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

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

INTERPRETAÇÃO DO TEXTO :

1- O QUE DONA OVOLINA QUERIA?

2- PARA QUE DONA OVOLINA QUERIA UMA CASA?

3- O QUE FAZIA O SENHOR GALO CUCUDUCO?

4- COMO FICOU A CASA DEPOIS DE PRONTA?

5- O QUE FICOU FALTANDO NA CASA DE DONA OVOLINA?

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

avaliativa da leitura de alunos que certamente estavam em um momento de apreensão para a passagem à série posterior, por isso, é necessário considerar a esfera em que a avaliação se encontra para a escolha dos procedimentos para sua efetivação.

O gênero textual não é considerado na prática avaliativa observada em nenhum momento durante toda a atividade. Os alunos mantêm um contato artificial com o texto que é lido e depois de sua leitura essa artificialidade permanece, já que as questões denominadas "Interpretação do texto" não se referem em nenhum momento ao conteúdo temático, à sua construção composicional ou ao estilo, como propõe Bakhtin (2003), para o estudo do gênero. Apesar de as primeiras questões serem sobre o conteúdo do texto, este fato não basta para que sejam questões referentes ao gênero, em virtude não haver indagação análoga ao que essas informações influenciam na compreensão do texto.

As perguntas de "interpretação" se resumem a questões objetivas, de acordo com Marcuschi (1997), já que exigem uma resposta claramente encontrada no texto, que não explora raciocínio algum de quem as responde. É o que acontece, por exemplo, com a primeira pergunta de interpretação - "*O que dona Ovolina queria?*" - cuja resposta está no fragmento do texto "*Dona Ovolina queria uma casa para morar...*".

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

2-Para que dona Ovolina queria uma casa?

R: Dona Ovolina queria uma casa para morar.

3-O que fazia o senhor Galo Cucuduco?

R: O senhor Galo Cucuduco fazia casas.

4-Como ficou a casa depois de pronta?

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

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

R: Ficou faltando janela.

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

Para a contemplação dessa linha de ensino e avaliação de leitura, temos a seguir os descritores que constituem a prova Brasil de Língua Portuguesa. De acordo com o Ministério da Educação e com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira⁹, ela possui, em sua matriz, exercícios que contemplam a avaliação das seguintes habilidades:

- Procedimentos de Leitura – Emprego de estratégias para localizar informações explícitas e inferir informações implícitas em um texto.
- Implicações do Suporte, do Gênero ou do Enunciador na Compreensão do Texto – Interpretação de gêneros textuais variados – veiculados em diferentes suportes, como jornais, revistas, livros didáticos ou literários – e identificação da finalidade de um texto em função de suas características, como o conteúdo, a utilização ou não de recursos gráficos e o estilo de linguagem.
- *Relação entre Textos* - Identificação, comparação e análise de ideias ou abordagens sobre um mesmo fato ou tema expresso em textos de gêneros variados, produzidos e veiculados em distintos contextos históricos, sociais e culturais.

⁹ Dados obtidos junto ao sítio do Ministério da Educação, <www.mec.gov.br>, em 22 de agosto de 2008.

- *Coerência e Coesão no Processamento do Texto* - Identificação de elementos que colaboram para a construção da sequência lógica entre as ideias e permitem estabelecer relações entre as partes de um texto.
- *Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido* - Construção e antecipação de significados a partir de recursos expressivos, como ortografia, pontuação, ironia, humor e outras notações, que possibilitam uma leitura para além dos elementos evidentes na superfície do texto.
- *Varição Linguística* - Reconhecimento das marcas linguísticas que permitem identificar o locutor e o interlocutor no texto, compreender os enunciados e avaliar sua adequação às diferentes situações de interação.

Nesse sentido, a primeira avaliação da 1ª série, ocorrida em maio de 2007, seguiu procedimentos e contemplou alguns dos aspectos acima mencionados.

Avaliação de Leitura

Texto: Rótulo de Coca Cola



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

Agora que você leu o texto, responda:

- 1- *Que tipo de texto é esse?*

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

O primeiro aspecto a ser observado é a utilização do recurso de pré-leitura, considerando a teoria interacionista, na qual o professor, os colegas e o próprio texto são instrumentos no processo de leitura e os resultados provenientes da relação entre sujeitos e textos farão com que a leitura seja menos artificial e mais profícua. Se houver o fechamento do leque de possibilidades de interpretação, isto é, prevalecer só o ponto de vista – do professor, do livro didático, ou de um aluno – a co-produção de sentido do texto pode não ser benéfica tanto quanto deve ser. A proposta de leitura enquanto resultado de interação, parte do pressuposto de que o texto é passível de interpretações múltiplas e que é função do professor mediar as informações oriundas de uma esfera social mais ampla do aluno para possibilitar um elo com as informações presas ao texto para articular a polissemia¹⁰ em sala de aula. Isso se torna relevante porque, ao passo que é estabelecida uma relação entre o que há exterior ao ambiente escolar, com o que se aprende na escola, o aluno aprenderá que fora da sala de aula também há a possibilidade de se fazer várias leituras sobre outros aspectos do cotidiano. Neste sentido, a escola cumpre com a sua função socializadora do saber ao permitir que elementos contextuais/pragmáticos se correlacionem com elementos intertextuais.

Uma das atividades a serem desenvolvidas para o resgate de informações do mundo exterior do texto é o trabalho com a pré-leitura, que consiste em um recurso pelo qual o conhecimento prévio é trazido à tona para um choque com as novas informações, a fim de aprimorar e organizar o

¹⁰ A atribuição de sentido ao texto se dá em detrimento do que o leitor influi. Na sala de aula, temos vários leitores, cada um atribui sentido que suas particularidades permitem.

conhecimento para que a leitura a ser realizada não se torne uma atividade estática, de mera decodificação, mas sim um processo que se inicia na decodificação e que perpassa as outras etapas do processo de leitura.

As perguntas, como "*Você costuma tomar refrigerante?*", são um recurso de pré-leitura muito eficaz, visto que fazem o levantamento de aspectos do leitor, relacionando as ideias sobre o conteúdo que será discutido no texto com a realidade histórico-social do aluno.

A atividade de pré-leitura é essencial quando se deseja avaliar a partir da perspectiva formativa de avaliação, pois a intenção não é a de que o aluno precisa ser testado, mas, sim, que o aluno deve ser condicionado a aprender até mesmo no momento de avaliação. As perguntas de pré-leitura são geralmente de caráter global, porque exigem conhecimentos extratextuais. Dessa maneira, quanto maior for o contato do aluno com informações aproximadoras do conhecimento a ser adquirido com a realidade histórico-social, maiores as possibilidades de atenção, compreensão na hora da leitura ou, neste tocante, da avaliação da leitura.

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

Os elementos linguísticos que constituem o rótulo do refrigerante são passíveis de interpretação, dado que fazem parte de um todo organizado num meio social, possui um estilo de linguagem própria, "está vinculado a um domínio de atividade humana, refletindo suas condições específicas e suas finalidades" (FIORIN, 2006, p. 62). Poderia apoiar-se no próprio Bakhtin. Além disso, o gênero rótulo, como qualquer gênero, possui um conteúdo temático,

que informa o consumidor sobre quantidade do produto, peso, local de fabricação, validade etc., possuindo organização composicional que está constituída pelo nome do produto centralizado e escrito em uma fonte maior no meio do texto, bem como as demais informações em letras menores, desenhos, site, informações nutricionais e, por último, o estilo do texto, que são os termos utilizados para convencer o consumidor de que o produto é bom: "Viva o lado Coca-Cola da vida", as imagens, as cores etc. em que ele se diferencia do anúncio publicitário.

Portanto, não há como dizer que o rótulo não seja um texto sendo ele possuidor de todas as características, as três imprescindíveis para que seja considerado um gênero textual.

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

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

Dessas questões, as números 1 e 2 estão relacionadas ao gênero, pois a primeira identifica o nome do gênero e a segunda, de acordo com a teoria de Bakhtin, é o primeiro elemento que todo leitor ou escritor aciona ao produzir ou receber um texto para leitura "Qual a finalidade do texto?". Duas questões são objetivas "Qual a marca do produto apresentado no texto?" e "Qual a quantidade de refrigerante contida nesta embalagem?", que são perguntas de respostas óbvias e explícitas no texto. Dentre as questões, duas caracterizam-se como globais: "Qual palavra poderia substituir os termos grifados na frase viva o lado Coca-Cola da vida?", "Do que trata o texto?", já que, para responder as questões, é preciso resgatar conhecimentos extratextuais .

A tipologia de perguntas inferenciais ocorre apenas uma vez: "No texto, o

que representa a imagem de alguém jogando algo numa cesta de lixo?“. Sobre isso, Marcuschi (1997), ao propor a classificação de questões tidas como compreensivas pelos livros didáticos, considerou os objetivos de cada questão para classificá-las. Dessa forma, as perguntas de cópia, por exemplo, sugerem ou têm por objetivo a realização de uma atividade mecânica; as metalinguísticas objetivam questionar sobre questões da forma do gênero etc. Há, doravante, diante dos instrumentos de avaliação analisados, a necessidade de ajustarmos estas questões a novos aspectos intencionais das perguntas, uma vez que a classificação de Marcuschi (1997) não contempla, por exemplo, as questões sobre análise linguística e sobre o gênero de texto.

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

Conclusão

Ao investigar a construção de instrumentos de avaliação de leitura do 1º ciclo do Ensino Fundamental, propomo-nos a observar em que medida ocorre a influência da matriz da prova Brasil, observando-a pela manifestação estrutural na elaboração das questões por parte dos professores. Além disso, lançamos um olhar para os tipos de perguntas e evidenciamos se elas possibilitam crescimento no desenvolvimento cognitivo do aluno visando o amadurecimento sobre determinados temas.

Em primeiro momento, os tipos de perguntas empregadas no 4º bimestre do ano de 2006 nos permitem entender os aspectos descaracterizadores do processo de leitura que prejudicam os alunos nas avaliações nacionais, como a Prova Brasil, por exemplo. As alternativas de

trabalho realizadas a partir de uma abordagem sociointeracionista de ensino de língua materna analisadas nesta pesquisa, mostram como o desenvolvimento da capacidade de leitura e de transposição para uma realidade social concreta podem contribuir com a formação do leitor no Ensino Fundamental.

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

Com a comparação dos instrumentos elaborados pelos professores para avaliar a compreensão do gênero, observamos uma grande tendência para a elaboração de exercícios subsidiados pelos aspectos exigidos na Prova Brasil como os vistos aplicados na avaliação de 2007. Evidenciou-se, nas análises, o fato de a ordem das perguntas oferecidas aos alunos, nos instrumentos de avaliação, alterar o nível de compreensão do aluno. Assim, ao passo que as avaliações eram aplicadas, no decorrer do ano, as respostas produzidas, gradativamente, também se desenvolveram tanto em seus elementos textuais/discursivos quanto em sua completude temática. Com isso, pode-se afirmar que este trabalho contribuiu significativamente para o desenvolvimento de pesquisas sobre a cultura escrita em contexto de ensino, visto que entendemos que a leitura é parte fundamental de todo o processo de escrita.

Referências

ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2003.

BAKHTIN, Michael. *Estética da criação verbal*. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. *Estética da criação verbal*. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

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

FIORIN, João. Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.

LUCKESI, Cipriano Carlos *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 2000.

MARCHUSCHI, Luiz Antonio. O livro didático de língua portuguesa em questão: o caso da compreensão do texto. *Caderno do I Colóquio de Leitura do Centro-Oeste*, Goiânia, Universidade Federal de Goiás, 1997, p. 38 -71.

MENEGASSI, Renilson José *Avaliação de Leitura*. In: MENEGASSI, R. J. *Leitura e Ensino*. Maringá: EDUEM, 2005, p. 99-120.

SILVA, Ana Maria; GAFFURI, Pricila; MENEGASSI, Renilson José. A leitura na sala de aula do ensino fundamental: análise e procedimentos didáticos. *Querubin* – Revista Eletrônica de Trabalhos científicos, Rio de Janeiro, Ano 03, n. 5, p. 3-11, 2007. Disponível em: <www.revistaquerubim.com>. Acesso em 27 jun. 2010.

VYGOTSKY, Lev Semenovich *A formação social da mente*. 2.ed. São Paulo: Martins fontes, 1988.

XAVIER, Carlos Francisco. Uma Leitura da Avaliação. *Amae educando*, n. 312, p.20-22, nov. 2002.

Recebido em abril de 2009.
Aceito em junho de 2010.