

LER NA ESCOLA: REPENSANDO A PRÁTICA DE ENSINO E DE AVALIAÇÃO DA LEITURA

Cláudia Mara de SOUZA
Universidade Federal de Minas Gerais
smclaudia@hotmail.com

Resumo: Este trabalho retoma a discussão de parte de uma pesquisa desenvolvida na FALE/UFMG e verifica, em provas recentes aplicadas ao Ensino Fundamental, se houve mudanças na prática da avaliação da leitura. Como concepção teórica entende-se a linguagem como atividade de interação e a leitura como processo cognitivo, social e cultural de produção de sentido. O referencial teórico é estabelecido a partir de autores como Cafiero (2002, 2010), Coscarelli (2002), Dell'Isola (2001), Kleiman (1997), Marcuschi (2003), Orlandi (1983), Possenti (2001), Soares (1988), entre outros. Discute-se se há diferença entre o que se ensina e o que se avalia nas provas de leitura. A questão que norteou a discussão foi: até que ponto as habilidades avaliadas em exames sistêmicos coincidem com as desenvolvidas na escola por meio das atividades do livro didático? Partiu-se da hipótese de que havia diferenças significativas entre o avaliado e o ensinado. Foram confrontadas as habilidades previstas nas atividades do livro didático e as habilidades avaliadas pelo exame do SAEB. As diferenças se evidenciaram. Na análise de avaliações de leitura recentes, observaram-se poucas mudanças. Contudo, elas revelam uma tendência: as questões aplicadas nos exames externos têm se tornado modelo de prova para escola.

Palavras-chave: Leitura; livro didático; avaliação

1. Introdução

Ensinar a ler e avaliar a leitura sempre foi uma prática rotineira nas escolas. Contudo, com o advento dos exames sistêmicos e com os programas do governo de distribuição de livros didáticos essa prática tem mostrado novos matizes perceptíveis ao longo de anos de trabalho. Diante de divulgação de resultados das avaliações externas, um incômodo: o baixo desempenho dos alunos. Por outro lado, nas aulas de língua portuguesa observamos que os livros didáticos passaram a ocupar um espaço significativo tornando-se o material de referência para o ensino de língua. Textos e atividades de leitura e interpretação são comumente usados nas aulas o que, de alguma maneira, caracterizaria o processo de ensino aprendizagem. É possível pensar então na possibilidade de haver sintonia entre o que o livro propõe como ensino e o que os exames avaliam. Assim, ao longo de cinco seções discutiremos a leitura como processo de produção de sentido, apresentaremos as habilidades de leitura avaliadas e as propostas por uma coleção de livro didático do ensino fundamental e, por fim, verificaremos a tendência de avaliações escolares atuais.

2. Leitura e compreensão: um processo de produção de sentido

Nesta seção, apresentamos aspectos teóricos e conceitos ligados à Leitura, compreendendo-a como produção de sentido a partir de aspectos cognitivos e sociais.

Tratar da compreensão de textos como localização de informações é simplificar demais um processo amplo, que é a leitura.

Marcuschi (1985, p.3) afirma que leitura é um processo de seleção que se dá como um jogo, com avanço para predições, recuos para correções, não se faz linearmente, progride em pequenos blocos ou fatias e não produz compreensões definitivas.

Podemos assim dizer que, concordando com o autor, na medida em que processa a informação, o leitor assume posturas provisórias que serão confirmadas ou refutadas ao longo da leitura. As hipóteses, inicialmente feitas por um leitor mediante um texto, podem ser confirmadas, alteradas, adaptadas ou desprezadas; também outras hipóteses e conclusões podem ser elaboradas.

Ler é interpretar, questionar, criticar, inferir. Além disso, a leitura não é um evento desligado da esfera humana, não pode ser caracterizada como um fenômeno físico observável. Há necessidade de se buscarem os fundamentos sociais e psicológicos do ato de ler.

Para Soares (1988, p.1) a leitura:

[...] é uma interação verbal entre indivíduos, e indivíduos socialmente determinados: o leitor, seu universo, seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo e com os outros; o autor, seu universo, suas relações com o mundo e com os outros; entre os dois: enunciação, diálogo? Enunciação, portanto: processo de natureza social, não-individual, vinculado às condições de comunicação que, por sua vez, vinculam-se às estruturas sociais – o social determinando a leitura e constituindo seu significado. (SOARES, 1988, p. 1)

Segundo a autora, texto não preexiste a sua leitura, e leitura não é aceitação passiva, mas é construção ativa: é no processo de interação desencadeado pela leitura que o texto se constitui. Diríamos, diferentemente do que diz a autora, que o texto existe sim, mas que o seu processamento pela leitura é que faz com que ele funcione como tal, que cumpra o seu papel por meio da realização. O sentido não está, portanto, no texto, mesmo sabendo que este estabelece limites na produção de sentido, os conhecimentos prévios do sujeito interferem decisivamente na compreensão. O texto e o leitor são o ponto de partida para a compreensão; esta só ocorre quando ambos entram em contato. O texto torna-se unidade de sentido na interação com o leitor.

Segundo Kleiman (1997, p.9), que também adota a postura teórica da leitura como processo social e psicológico,

a compreensão de textos envolve processos cognitivos múltiplos, justificando assim o nome faculdade que era dado ao conjunto de processos, atividades, recursos e estratégias mentais próprios do ato de compreender. ... não quer dizer que compreender um texto escrito seja apenas considerá-lo um ato cognitivo, pois a leitura é um ato social entre dois sujeitos – leitor e autor – que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados.(KLEIMAN, 1997, p. 9)

De acordo com os autores anteriormente citados, vimos que não se pode considerar a leitura e a compreensão como um processo apenas psicológico, nem tampouco apenas social. Ambos os aspectos são constitutivos na sua realização.

Ainda na linha de pensamento da leitura como processo interativo encontramos em Orlandi (1983,p.173):

A leitura é o momento crítico da constituição do texto, é o momento privilegiado da interação, aquele em que os interlocutores se identificam como interlocutores e, ao se constituírem como tais, desencadeiam o processo de significação do texto. (ORLANDI, 1983, p. 173)

Quando o processo de significação é desencadeado, o leitor passa a compreender. A compreensão é individual e ocorre de acordo com as condições de produção de leitura. Certas (in)compreensões devem-se a problemas de organização do texto, de vocabulário, de falta de clareza. Fatores que interferem na compreensão podem também ser advindos do leitor; pois a compreensão vai depender, em parte, dos códigos que o leitor maneja, de seus esquemas cognoscitivos, de seu patrimônio cultural, de seus conhecimentos prévios e das circunstâncias de leitura.

A compreensão do texto varia de um indivíduo para outro. Um texto pode produzir uma multiplicidade de leituras em diferentes leitores, ou em um mesmo leitor em épocas ou ocasiões diferentes. Isso ocorre porque cada leitura, no seu momento de realização, conta com o leitor, seus objetivos para aquele momento, o contexto em que ocorre; isso faz com que a leitura seja única naquele instante e com suas peculiaridades. Um determinado objetivo pode não ser o mesmo em outro momento de leitura. Assim, como o enunciado é único e irrepitível, numa situação de enunciação, analogicamente, a leitura torna-se diferente a cada vez que é processada, ainda que seja com o mesmo leitor e o mesmo texto. Conforme Soares (1988, p.15), um mesmo texto multiplica-se em infinitos textos, tantos textos quantas leituras houver. Cada leitura construirá um novo texto, produto de determinações múltiplas.

Um texto pode ser lido de várias formas e ter mais de uma interpretação. Em relação a isso, fazemos aqui uma ressalva ao considerarmos a visão de Possenti (2001, p.28), segundo a

qual há múltiplas possibilidades de leitura, mas que estas devem ser pautadas num universo delimitado pelo texto, nas limitações como a de gênero, época e em específicos critérios (textuais e outros).

Não há leitura sem compreensão. Ler é compreender. Compreender um texto é ter acesso a uma das leituras que ele permite, é buscar um dos sentidos possíveis, determinado pela experiência e conhecimento de mundo que o leitor apresenta. A leitura como processo interativo de construção de significado deve considerar todos os tipos de conhecimento apresentados pelo leitor – conhecimentos e crenças sobre o mundo, conhecimentos de diferentes tipos e gêneros de texto, de sua organização e estrutura, conhecimentos lexicais, semânticos, discursivos e pragmáticos (LUSET, 1996).

De acordo com Barthes (1974), interpretar um texto não é dar-lhe um sentido (mais ou menos fundamentado, mais ou menos livre), é, pelo contrário, apreciar o plural de que ele é feito. Logo, a compreensão de um texto se faz na busca e apreensão das várias possibilidades de sentido que um discurso escrito apresenta. Acerca das possibilidades de significação do texto, Dell’Isola (2001, p. 38) argumenta que:

A significância do texto é a recusa de uma significação única; por isso, o seu estatuto de enunciação impede que ele se converta num enunciado, se transforme em estrutura, e exige que o texto seja compreendido como estruturação. (DELL’ISOLA, 2001, p. 38)

Marcuschi (1996) afirma que compreender é mais do que extrair informações do texto: é uma atividade de produção de sentido. Compreender não é simplesmente reagir aos textos, mas agir sobre os textos. Portanto, o leitor terá de criar, recriar e, nesta atividade, poderá fazer leituras “possíveis” ou não, ou ainda o que alguns chamam de leituras autorizadas e não-autorizadas. O autor propõe horizontes de compreensão, que mostram os tipos de leitura que podem ser feitas de um mesmo texto. Segundo ele, esses horizontes são: 1. falta de horizonte – encontra-se a repetição ou cópia do texto; 2. horizonte mínimo – tem-se a leitura parafrástica que se reduz a uma atividade de identificação; 3. horizonte máximo – admite a interferência do leitor, fazendo inferências e lendo nas entrelinhas, esse é o horizonte desejável de leitura; 4. horizonte problemático¹ – é a extrapolação do texto; 5. horizonte indevido – é a área da leitura errada, caracterizada pela adição de informações que desrespeitam o texto.

Podemos dizer que o leitor, ao agir sobre o texto, constrói ou reconstrói para si, a partir da materialidade textual, significado(s). Estes se enquadram nos possíveis horizontes de

¹ Diferentemente do autor, preferimos pensar que o quarto horizonte de interpretação seja perigoso e não necessariamente problemático.

interpretação abordados; não extrai do texto nem encontra nele os significados, mas os (re)cria, os (re)constrói.

A leitura, como compreensão, é vista como algo que não se confunde com a decodificação de sinais gráficos, com a reprodução mecânica de informações ou com respostas automáticas e sem reflexão aos estímulos fornecidos pelo texto impresso; ao contrário, a leitura vista aqui é concebida como processo que envolve apreensão, compreensão, produção de inferências, reflexões, analogias, questionamentos, generalizações, etc. E essas habilidades são as desejáveis num leitor proficiente.

Cafiero (2010) afirma que para compreender o leitor realiza a decodificação, mas ultrapassa esse limite ao construir, perceber os múltiplos sentidos, criticar. A leitura é, por isso, entendida, neste trabalho, como um processo amplo que envolve desde a percepção dos sinais gráficos e sua representação sonora e/ou mental até a transformação dessa percepção em ideias, por meio de várias operações mentais e habilidades diversas. Para atingir a competência, o processo de ensino aprendizagem deve ser dinâmico e usar múltiplas estratégias a fim de que as habilidades diversas sejam desenvolvidas.

Para processar com proficiência um determinado texto, o leitor deverá apresentar muitas habilidades de leitura. Essas são desenvolvidas, ao longo dos anos da vida de um indivíduo, antes mesmo que se inicie a alfabetização até que se atinja a maturidade na leitura. Sobre as habilidades de leitura é que tecemos alguns comentários na seção abaixo.

2.1 Habilidades de leitura

A pedagogia moderna trabalha o processo de ensino-aprendizagem e a determinação de objetivos em planos de ensino, evidenciando as competências desejáveis na formação do aluno. Competência é, no contexto escolar, de acordo com Moretto (2002, p. 19), que empresta o conceito de Philippe Perrenoud: a capacidade do sujeito em mobilizar recursos (cognitivos) visando abordar uma situação complexa.

Segundo Moretto, o conceito relaciona três aspectos importantes. O primeiro é entender a competência com uma capacidade do sujeito: ser capaz de. O segundo é ligado ao verbo mobilizar, que significa movimentar com força interior, o que é diferente de apenas deslocar, que seria transferir de um lado para o outro. O terceiro está ligado à palavra recursos. Entre parênteses destaca-se o termo cognitivo, pois a competência exige, além dos recursos da cognição, ou seja, do conhecimento intelectual, recursos do domínio emocional. Por fim, o conceito de competência está ligado à sua finalidade: abordar (e resolver) situações complexas.

Entendemos que o termo competência é um conjunto mais amplo de habilidades gerais, em que estão inseridas as habilidades mais específicas. Ou ainda, seria a mobilização de um conjunto de habilidades para realizar uma determinada função.

Cabe, então, definir o que são habilidades. De maneira geral, podemos associar o termo habilidade ao “saber fazer” algo específico. De acordo com Coscarelli (2002), são consideradas habilidades as demandas físicas ou cognitivas que uma atividade exige do indivíduo. Ler um livro, por exemplo, exige que o leitor saiba manusear o livro, seja capaz de reconhecer os vocábulos, e com eles, construir estruturas sintáticas, construir sentidos prováveis, perceber o tema central ou o enredo do que está lendo, identificar o narrador, fazer inferências de diversos tipos entre outras.

No processamento da leitura são necessárias várias habilidades para que o leitor proficiente construa o significado. Muitas e importantes habilidades de leitura são verificadas em exames que avaliam a proficiência em leitura e que são bons parâmetros, apesar, é claro, de também apresentarem falhas. Poderíamos dizer que um leitor proficiente deve apresentar habilidades que vão desde recuperar informação, interpretar até refletir sobre a leitura. Essas três grandes habilidades poderiam ser desdobradas em outras menores. Dessa forma, habilidades de recuperação: localizar informações explícitas no texto; localizar e reconhecer as relações entre as várias informações presentes no texto. Habilidades de interpretação: reconhecer o tema ou idéia principal do texto/demonstrar uma compreensão global do texto; integrar várias partes de um texto, compreendendo as relações de sentido entre elas; interpretar os vários sentidos da linguagem em uma parte do texto (ex.: o sentido provocado pelo uso de uma determinada palavra, expressão ou frase), levando-se em conta o texto como um todo. E, por fim, habilidades de reflexão: construir conexão entre uma informação expressa no texto e aquelas já conhecidas; construir comparação ou várias conexões entre o texto e outros conhecimentos da experiência pessoal; avaliar criticamente um texto ou uma determinada parte ou característica dele/refletir sobre o conteúdo do texto (Relatório Nacional do PISA/2000).

Na seção seguinte apresentaremos alguns conceitos relacionados à avaliação.

2.2 Leitura: avaliação

A avaliação, tradicionalmente chamada de prova, permeia todo o processo educacional. Assim que entram para escola, os alunos são frequentemente submetidos a testes diagnósticos, de verificação de aprendizagem etc. Podemos dizer que a avaliação faz parte do

dia-a-dia escolar. No entanto, cabe chamar a atenção para o fato de que nem sempre a avaliação ocorre da mesma forma, ou não deveria ocorrer, nos moldes de prova escrita.

Ao tratar do tema avaliação destacaram-se alguns autores como Bloom, Hastings e Madaus (1971) *apud* Caldeira (2004). O trabalho deles influenciou o planejamento educacional de várias gerações. Esses autores sugerem três funções para a avaliação: *formativa, somativa e diagnóstica*. A avaliação formativa é a que ocorre ao longo do processo de aprendizagem, com os objetivos da correção de falhas do processo educacional e da prescrição de medidas alternativas de recuperação das falhas de aprendizagem. A avaliação somativa ocorre ao final de um processo, com claros objetivos de mensuração de resultados. Por fim, a avaliação diagnóstica ocorre antes e durante o processo de aprendizagem, visando agrupar alunos, no primeiro momento, de acordo com suas dificuldades e, no final, identificar se houve, ou não, progresso em relação à assimilação dos conteúdos.

A pedagogia vem argumentando há algum tempo sobre a possibilidade de avaliar os alunos durante o processo, e não apenas no final dele, por outros instrumentos como observação, participação, atividades coletivas, entre outras. Ainda assim, a prova não perdeu seu lugar de destaque no espaço escolar, do Ensino Fundamental ao Superior. Em geral, os alunos são submetidos a provas intermediárias e finais em determinadas etapas escolares – bimestrais, trimestrais ou semestrais. Vale ressaltar que o conceito de avaliação formativa, por exemplo, é muito citado, mas confundido com o conceito de mera avaliação contínua (isto é, aquela que é realizada ao longo do processo de aprendizagem). Segundo Perrenoud (1999) e Mazzeto (2003), *apud* Caldeira (2004) uma avaliação pode ser contínua sem ser formativa. A verdadeira avaliação formativa é a que contribui para a individualização dos processos de aprendizagem, e não apenas as que são realizadas em vários momentos do processo de aprendizagem.

Autores construtivistas e sociointeracionistas realizaram críticas à utilização da avaliação apenas como forma de verificação de conhecimentos, dando mais importância ao processo da aprendizagem do que a seus resultados observáveis.

Quando observamos o contexto em que as avaliações ocorrem, verificamos que, normalmente, os alunos primeiro estudam certo conteúdo, fazem exercícios de fixação, de verificação ao longo de um período – geralmente as atividades do livro didático - e em seguida, são submetidos à avaliação da matéria aprendida. Essa é a prática recorrente nas escolas, talvez encontremos pouquíssimas exceções esse padrão.

Na escola, é comum a avaliação de língua portuguesa ser constituída por uma parte em que são avaliadas questões de interpretação e outra que se avaliam os conhecimentos

linguísticos. Em geral, as avaliações dão ênfase à escrita, em detrimento da leitura. Elas, normalmente, apresentam um texto, algumas questões de vocabulário e sobre o próprio texto, que, em sua maior parte, são questões parafrásticas ou de simples localização e transcrição de informação. Em seguida, trazem questões sobre tópicos gramaticais estudados durante o período ou a etapa letiva; e, por fim, questões de ortografia com as peculiaridades ortográficas estudadas. Se a avaliação for mais extensa, ainda virá com uma proposta de produção de texto. Isso porque a produção de textos é avaliada em dias diferentes dos da prova de leitura, possivelmente pela duração do horário de aula.

Além das avaliações regulares na escola, outras ocorrem com o intuito de avaliar um sistema. Essas são as avaliações ou exames governamentais que verificam o desempenho dos alunos nas cidades, nos estados e no país. Nessas provas, as questões geralmente apresentam textos curtos, perguntas com respostas de múltipla escolha e exigem uma quantidade de habilidades previamente determinadas, numa matriz de referência, e que refletem uma visão ou concepção sobre a língua materna. Sobre isso é que abordará a próxima seção.

2.2.1 As avaliações sistêmicas de Língua Materna

A partir das mudanças introduzidas pela nova Lei de Diretrizes de Bases (LDB), a avaliação passou a ser considerada como uma ferramenta estratégica para orientar as políticas públicas de educação. Nesse contexto, foram implementados vários exames, que procuram avaliar a habilidade de leitores em língua materna.

Na linha das avaliações em massa, com o objetivo de levantar dados em amostras probabilísticas representativas das escolas públicas brasileiras, foi criado o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). O SAEB é desenvolvido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep, órgão do Ministério da Educação. Esta avaliação vem sendo aplicada desde 1990 e avalia tanto o corpo docente quanto o discente do Ensino Básico, Fundamental e Médio. Em Língua Portuguesa, a matriz de referência do SAEB utiliza descritores, ou seja, uma lista das principais habilidades de leitura que se espera do aluno, ao concluir um grau de ensino. A partir de 2005, o Ensino Fundamental passou a ser avaliado pela modalidade denominada Prova Brasil em que se mantiveram as mesmas diretrizes do SAEB.

Escolhemos, para o desenvolvimento deste trabalho, a matriz do SAEB, a seguir, em função da variedade e da especificidade das habilidades contempladas por ela. A matriz de referência será usada como parâmetro de habilidades de leitura para análises dos dados.

MATRIZ DE REFERÊNCIA PARA OS DESCRITORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DO SAEB 2001

TÓPICOS	HABILIDADES
I - Procedimentos de Leitura	<p>Localizar informações explícitas em um texto.</p> <p>Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.</p> <p>Inferir informação implícita no texto.</p> <p>Identificar o tema de um texto.</p>
II - Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto	<p>Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.).</p> <p>Identificar finalidade de textos de diferentes gêneros.</p>
III - Relação entre Textos	<p>Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.</p> <p>Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que eles foram produzidos e daquelas em que serão recebidos.</p> <p>Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.</p> <p>Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.</p> <p>Identificar a tese de um texto.</p>
IV - Coerência e Coesão no processamento do Texto	<p>Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.</p> <p>Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.</p> <p>Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.</p> <p>Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos de um texto.</p> <p>Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.</p>
V - Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido	<p>Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.</p> <p>Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.</p> <p>Reconhecer o efeito de sentido da escolha de uma determinada palavra ou expressão.</p> <p>Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.</p>
VI - Variação Linguística	<p>Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.</p>

A matriz do SAEB, apresentada anteriormente, reflete o pensamento e o posicionamento de professores, pesquisadores e especialistas da área de Língua Portuguesa. Considerando que essa matriz é uma referência do que se espera dos alunos, ao efetuarem a leitura, reafirmamos que optamos por tomá-la como referencial para análise do corpus desta pesquisa. Ela foi, portanto, uma opção metodológica para análise dos exames e atividades do livro didático.

3. As habilidades de leitura nos exames e as habilidades de leitura no livro

Pelos resultados dos exames que avaliam a proficiência em leitura, é possível chegar a uma amostragem das principais habilidades que jovens brasileiros na faixa etária de quatorze/quinze anos possuem. Consideramos tal faixa etária porque esta representa um final de etapa, correspondente a aproximadamente oito ou nove anos de escolaridade. Nessa fase de escolarização, esperávamos encontrar leitores que demonstrassem proficiência – o que significa ler indo além de decodificar informações, demonstrando habilidades variadas, como fazer inferências, perceber efeito de sentido de palavras e/ou notações, ler textos de diversos gêneros, identificar o tema central de um texto, entre outras.

Ao analisar uma coleção de livros didáticos observamos em suas atividades quais eram as habilidades do SAEB que elas permitiam ou propunham o desenvolvimento.

Na próxima seção, apresentamos os resultados encontrados no exame SAEB. Veremos, por esses resultados, as habilidades que os alunos possuem e quais também ainda não possuem.

3.1 O desempenho dos alunos no SAEB

Muitos resultados de exames de proficiência têm sido divulgados com frequência pelos meios de comunicação. Esses resultados apontam para o fracasso da educação, se considerados os índices de acerto apresentados pela população estudantil brasileira em muitas das competências e habilidades avaliadas. Um destes exames é o SAEB, atualmente Prova Brasil para o Ensino Fundamental, e seus resultados são mostrados nesta pesquisa, especificamente os do desempenho em Língua Portuguesa relacionados à leitura.

A tabela a seguir apresenta os resultados dos alunos da oitava série (nono ano atualmente) do ensino fundamental, com a média geral alcançada pelos alunos brasileiros nas vinte e uma habilidades avaliadas. Essa média foi obtida a partir dos dados fornecidos pelo

Inep. Consideramos todos os resultados da antiga oitava série, atual nono ano, para cada descritor e fizemos a média aritmética deles.

Quando observamos os dados, passamos a refletir sobre o que podem revelar acerca das competências e habilidades que a população estudantil brasileira demonstra possuir. Em quatorze descritores, os alunos brasileiros obtiveram resultado superior a 50%, mas a maioria dos percentuais não ultrapassa a casa dos 60%. Isso, no entanto, não colabora para o resultado geral, que poderia, sem dúvidas, ser melhor. Além disso, significa também que quase 50% dos alunos avaliados não apresentaram bom desenvolvimento das habilidades avaliadas.

A tabela 1 indica um resumo dos percentuais obtidos, agrupando os descritores de habilidades por faixa de porcentagem: acima de 60% e abaixo de 70%; entre 50% e 60%, entre 40% e 50% e abaixo de 30%.

TABELA 1 – Resumo dos percentuais alcançados no SAEB

Porcentagem	Descritores
Entre 60% e 70%	D1 – Localizar informações explícitas em um texto D3 – Inferir o sentido de uma palavra. D8 – Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la. D10 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa. D18 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.
Entre 50% e 60%	D4 – Inferir uma informação implícita em um texto. D5 – Desenvolver interpretação, integrando o texto e o material gráfico. D6 – Identificar o tema de um texto. D11 – Estabelecer relação causa/conseqüência entre partes e elementos do texto. D14 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato. D15 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc. D16 – Perceber efeitos de ironia ou humor em textos variados D17 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações. D20 – Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que eles foram produzidos e daquelas em que serão recebidos
Abaixo de 30%	D9 – Diferenciar as partes principais das secundárias de um texto.

Na seção seguinte, apresentamos o resultado da análise da coleção didática e quais as habilidades observadas em suas atividades de leitura e interpretação textual.

3.2 Habilidades de leitura que as atividades do livro didático permitem desenvolver

Na análise das questões do LD, foi possível identificar algumas habilidades não previstas pelo SAEB, sendo desenvolvidas ao longo dos quatro volumes. Entre elas podemos destacar algumas: emitir opinião sobre tema; ordenar fatos pela sequência do texto; justificar informação; correlacionar informação com fatos da vida

É preciso ficar claro que o SAEB não avalia todas as habilidades relacionadas à linguagem, há restrições como a de não avaliar a produção de textos escritos pelos alunos e também a de lidar somente com questões objetivas. No entanto, no que se refere a habilidades de leitura, ele se constitui um referencial considerável, por trazer algumas habilidades complexas como, por exemplo, as de inferência, de correlação de partes do texto.

Nesta pesquisa, analisamos as atividades de leitura de uma coleção didática (GONÇALVES & RIOS, 2001) e encontramos nela uma pequena variedade de atividades propostas, mas a ênfase dessas atividades está ainda no desenvolvimento de habilidades de decodificação.

Muitos autores, a exemplo de Marcuschi (1996, 2003), alertam-nos para a grande redundância que os exercícios de compreensão de textos, encontrados nos LDs, trazem. A expectativa que se tem é, com o avanço e a modernização das editoras, encontrarmos melhores atividades que venham exigir mais, ou que procurem desenvolver habilidades variadas de leitura e de produção de textos. Os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, que servem de base teórica para elaboração de LDs, preconizam o desenvolvimento de múltiplas habilidades de leitura. No entanto, não é o que vemos realmente. Neste trabalho, analisamos as atividades de leitura e encontramos alguma variedade, mas a maioria das atividades focaliza poucas habilidades tradicionalmente desenvolvidas pela escola. Resumindo as habilidades verificadas nos quatro volumes analisados, pudemos chegar ao resultado apresentado na tabela seguinte.

TABELA 2 – Resumo de habilidades encontradas volumes da coleção didática

Nº descritor	Habilidade descrita	Porcentagem
D1	Localizar informações explícitas em um texto	47,7
D2	Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto	---
D3	Inferir o sentido de uma palavra	4,84
D4	Inferir uma informação implícita em um texto	15,0
D5	Desenvolver interpretação, integrando o texto e o material gráfico	0,16
D6	Identificar o tema de um texto	---
D7	Identificar a tese de um texto	1,31
D8	Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la	---
D9	Diferenciar as partes principais das secundárias de um texto	---
D10	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa	---
D11	Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto	0,35
D12	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros	---
D13	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto	0,14
D14	Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato	---
D15	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.	---
D16	Perceber efeitos de ironia ou humor em textos variados	---
D17	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações	1,15
D18	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão	5,25
D19	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos	0,67
D20	Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que eles foram produzidos e daquelas em que serão recebidos	0,8
D21	Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema	---

Dentre as habilidades que efetivamente poderiam ser desenvolvidas por meio das atividades, encontramos apenas algumas sistematicamente sendo trabalhadas. A habilidade mais encontrada na coleção foi a de *localizar informações explícitas num texto*, numa média de 48% encontrada em quatro volumes da 5^{a.} à 8^{a.} série. Ao se trabalhar enfaticamente esta habilidade, fica patente também a concepção de leitura como decodificação, já que, para resolver as questões, basta que o aluno decodifique o texto, volte a ele para copiar a resposta pedida. Outras habilidades foram encontradas, mas em quantidades bem menores, descritas por: D4, *inferir uma informação implícita em um texto* (15%); D18, *reconhecer o efeito de*

sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão (5,25%); D3, inferir o sentido de uma palavra ou expressão (4,84%); D7, identificar a tese de um texto (1,31%); D17, reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações (1,15%); D20, reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que eles foram produzidos e daqueles em que serão recebidos (0,8%); D19, reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos (0,67%); D11, estabelecer relação causa/consequência entre as partes e elementos de um texto (0,35%); D5, desenvolver interpretação, integrando o texto e o material gráfico (0,16%); D13, identificar as marcas lingüísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto (0,14%).

Quando verificamos esses percentuais, podemos concluir que habilidades importantes que revelam, em conjunto, as competências de um leitor proficiente são deixadas para trás. Muitas dessas habilidades são as que exigem operações mentais complexas. O fato de não serem trabalhadas pelo LD compromete todo o trabalho pedagógico, porque, em muitas escolas, o livro didático é o único suporte de que alunos e professores dispõem. Considerando-se, portanto, o importante papel que a leitura desempenha no ambiente escolar, é possível imaginar o efeito que o não desenvolvimento de habilidades essenciais para a leitura vai provocar na vida escolar desses sujeitos.

Na seção seguinte, procuramos confrontar resultados para perceber as semelhanças e diferenças entre exames sistêmicos e livro didático, no que se refere às habilidades de leitura.

3.3 Exames X livro didático – semelhanças e diferenças

Os exames externos aplicados à população estudantil avaliam e revelam as competências e habilidades que os alunos apresentam ao longo de sua escolarização, em diversas áreas do conhecimento. O SAEB/Prova Brasil traz especialmente o diagnóstico das habilidades de leitura de estudantes brasileiros. Outro dado que nos interessa é que, no Brasil, há alguns anos, as escolas públicas recebem do governo federal livros didáticos (LD) para alunos do ensino fundamental. Na maioria das escolas, esse material é largamente usado nas aulas de todas as disciplinas. Considerando esse fato, perguntamos se os livros didáticos têm apresentado propostas, questões e unidades de estudo que propiciem o desenvolvimento das mesmas habilidades de leitura que são cobradas nas provas ou exames. A mesma pergunta poderia ser feita no sentido contrário: os exames sistêmicos avaliam as mesmas habilidades que são desenvolvidas na escola pelo livro didático?

Na tabela 3, apresentamos os índices de acerto nas habilidades do SAEB, comparando-os ao resultado do levantamento das habilidades encontradas no LD.

TABELA 3 – Resumo dos percentuais nas habilidades do SAEB e LD:

Nº descritor	Habilidade descrita	SAEB	LD
D1	Localizar informações explícitas em um texto	66,5	47,7
D2	Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto	45,3	---
D3	Inferir o sentido de uma palavra	60,2	4,84
D4	Inferir uma informação implícita em um texto	56,7	15,0
D5	Desenvolver interpretação, integrando o texto e o material gráfico	52,1	0,16
D6	Identificar o tema de um texto	55,2	---
D7	Identificar a tese de um texto	44,5	1,31
D8	Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la	65,3	---
D9	Diferenciar as partes principais das secundárias de um texto	26,0	---
D10	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa	62,6	---
D11	Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto	55,0	0,35
D12	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros	49,5	---
D13	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto	42,9	0,14
D14	Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato	53,5	---
D15	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.	53,3	---
D16	Perceber efeitos de ironia ou humor em textos variados	51,6	---
D17	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações	57,4	1,15
D18	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão	60,8	5,25
D19	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos	42,0	0,67
D20	Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que eles foram produzidos e daquelas em que serão recebidos	51,3	0,8
D21	Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema	45,0	---

As habilidades avaliadas pelos exames são diferentes em variedade e intensidade daquelas que podem ser desenvolvidas pelas atividades do LD. No LD, há presença em larga escala de atividades que procuram desenvolver a habilidade de localizar informações; em contrapartida, os exames cobram habilidades de leitura pouco ou nada desenvolvidas na escola, pelo LD. A tabela 3 apresenta diferenças significativas e semelhanças entre as habilidades desenvolvidas nas atividades do LD e as avaliadas no SAEB. A semelhança é, em

ambos, representada por D1, *localizar informação*, cujos percentuais são os mais altos. Logo, o LD proporciona muitas atividades para esta habilidade e, por conseguinte, os alunos examinados apresentam melhor desempenho nela. Entretanto, pelo volume de atividades que apresentam a habilidade do primeiro descritor no LD, o percentual de proficiência atingido poderia certamente ser maior.

É possível visualizar ainda, que muitos dos descritores de habilidades verificadas no exame, sequer aparecem em atividades do LD, como por exemplo, D2, D6, D8, D9, D10, D12, D14, D15, D16 e D21. Por outro lado, dentre as contempladas pelo livro didático, D3, D5, D7, D17, D18, D19, D20 observa-se um percentual pouco significativo, a maioria abaixo de 10%. É, ainda, perceptível que, em algumas das habilidades, não-presentes nas propostas do LD, os alunos apresentaram um índice superior a 50% como em D8 e D10. Os dados demonstraram as diferenças notórias e apontam para a incoerência que há entre o trabalho proposto nas atividades de leitura do livro didático e a avaliação do sistema.

4. A prática de avaliação de língua portuguesa na escola

Nesta seção apresentamos a análise de três avaliações aplicadas a uma turma de nono ano ao longo de 2011 numa escola pública do interior mineiro, na cidade de Itabira. O objetivo foi verificar se houve mudanças na avaliação da leitura na escola em termos de habilidades e estrutura. Novamente, foi usada a matriz de referência do SAEB como parâmetro de análise.

As três avaliações eram compostas de dez questões. Foram analisadas trinta questões para identificar as habilidades e a estrutura ou forma que apresentaram, ou seja, discursiva ou de escolha múltipla. As provas, aplicadas ao final de cada etapa trimestral, seguiram um mesmo padrão com cerca de 50% de questões discursivas e 50% de questões de múltipla escolha. Elas, ao que parece, seguiram o modelo dos exames externos: presença de vários textos, textos curtos e de gêneros distintos, um texto por questão e questões de múltipla escolha com quatro alternativas. A décima questão de cada prova era uma proposta de produção textual. Geralmente pediram a produção de um texto curto ou de um parágrafo a partir da leitura de um texto curto.

Um aspecto relevante foi a identificação, em questões discursivas, das mesmas habilidades propostas pelos descritores da matriz do SAEB/Prova Brasil. Em uma das avaliações, havia a descrição das habilidades que estavam previstas nas questões. Algumas das questões, provavelmente, foram retiradas de banco de questões de outros exames. Essa

prática de cópia, parece também, vem se tornando comum nas escolas. Em épocas anteriores se observavam provas elaboradas a partir de textos e questões retiradas possivelmente de um livro didático distinto do adotado nas escolas.

Na tabela 4, a seguir, destacamos as habilidades avaliadas nas provas da escola em 2011, usando como base a matriz de referência do SAEB/Prova Brasil. Muitas habilidades se repetiram nas avaliações das três etapas.

TABELA 4: Habilidades identificadas nas avaliações escolares por descritor do SAEB

Nºdescritor	Habilidade descrita	AV1	AV2	AV3
D1	Localizar informações explícitas em um texto	xx	x	
D2	Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto		x	x
D3	Inferir o sentido de uma palavra	x	x	
D4	Inferir uma informação implícita em um texto			
D5	Desenvolver interpretação, integrando o texto e o material gráfico			
D6	Identificar o tema de um texto	x	x	x
D7	Identificar a tese de um texto			
D8	Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la			
D9	Diferenciar as partes principais das secundárias de um texto			
D10	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa	x		
D11	Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto	x	x	x
D12	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros		x	
D13	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto	x		
D14	Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato			x
D15	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.	x	x	x
D16	Perceber efeitos de ironia ou humor em textos variados		x	x
D17	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações	x	x	
D18	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão	x		x
D19	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos			
D20	Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que eles foram produzidos e daquelas em que serão recebidos			x
D21	Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema			
	“Escrever com coerência e coesão”	x	x	x

Observamos que na avaliação 3 (AV3) houve uma questão essencialmente gramatical que pedia para que fosse identificada o tipo de oração subordinada e em seguida justificasse a resposta.

Foram recorrentes nas três avaliações as habilidades descritas por D6, D11, D15 além da habilidade de escrever com coerência e coesão. Houve habilidades repetidas em duas avaliações cujos os descritores foram D1, D2, D3, D16, D17, D18. Outras habilidades foram avaliadas apenas uma vez: D10, D13, D14, D20.

Das vinte e uma habilidades previstas pelo SAEB, treze habilidades foram consideradas no ano de 2011 nas provas de língua portuguesa do nono ano. Houve poucas mudanças, em termos de habilidades, permanecem as previstas pelo exame externo, mas em menor escala. Houve o acréscimo de uma habilidade de escrita. Além disso, observamos variação no formato da prova, ao apresentar 50% de questões discursivas, vários textos curtos para cada uma das questões, a exemplo dos exames. Em tempos anteriores, o comum era se encontrar um texto e várias questões sobre ele nas provas de língua portuguesa.

Sabemos que as habilidades de exames externos retratam apenas uma parte da competência com a linguagem. O formato dos exames não permite a avaliação e diagnóstico de tantas outras habilidades que são necessárias e desejáveis em um leitor proficiente. É nítido o impacto exercido pelos exames externos, com o objetivo de diagnosticar da população, sobre as práticas escolares. Contudo, tomar tais exames como referência de prova pode comprometer a qualidade da avaliação além de restringir os objetivos de ensino. A matriz de referência contribui muito ao deixar claro, a profissionais da educação, o que se espera que os estudantes demonstrem em termos de competência leitora para fins de diagnóstico. No entanto, para fins de ensino e avaliação há que se repensar.

Existem várias e diferentes formas de avaliar. Ainda não há consenso entre os pesquisadores sobre as diversas e produtivas maneiras de avaliação: somativa, formativa, diagnóstica. As três com funções e objetivos distintos. E ao que parece o tipo usado pelo SAEB/Prova Brasil é a diagnóstica. Por outro lado, a que avalia o aluno ao longo do processo é a avaliação formativa e que muitas vezes não se dá apenas por um instrumento formal de avaliação, mas pode acontecer de outras formas: observação, atividades em grupo, apresentações orais, etc.

5. Palavras finais

Neste trabalho, vimos os resultados dos exames sistêmicos SAEB e identificamos, assim, as principais habilidades que os alunos demonstram possuir, por meio dos seus

resultados. Vimos, além disso, as habilidades de leitura desenvolvidas em uma coleção didática de Língua Portuguesa, pertencente ao PNLD. Ao contrastar exames e livro didático, fica clara a diferença na cobrança e no desenvolvimento das habilidades de leitura entre eles. O exame cobra algumas habilidades que exigem operações cognitivas elaboradas, enquanto o livro continua, com seus exercícios, a enfatizar operações cognitivas simples, como a habilidade de localização de informações. Desta forma, o livro proporciona o maior desenvolvimento de habilidades de recuperação em detrimento das habilidades de interpretação e reflexão. As avaliações aplicadas ao nono ano em 2011 e analisadas neste trabalho mostraram algumas mudanças da avaliação escolar em função dos exames externos. Características desses exames foram encontradas nas avaliações escolares: presença de vários textos curtos, quase um por questão com gêneros textuais distintos, presença de várias questões de múltipla escolha com quatro distratores como opções de resposta no formato de item²; consideração das habilidades descritas na matriz de referência do SAEB. Houve nas provas escolares, de forma diferente, o acréscimo de uma questão de produção textual. Apesar da contribuição proporcionada pelas avaliações externas, ao explicitarem as habilidades desejáveis num leitor proficiente, far-se-á necessária a reflexão acerca da forma de avaliar na escola e da ampliação das habilidades a serem consideradas no processo de ensino-aprendizagem da leitura. Ler na escola precisa ser uma tarefa consistente, planejada e bem avaliada.

6. Referências

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. Lisboa: Edições 70, 1974.

CALDEIRA, Ana Cristina M. **Avaliação da Aprendizagem em Meios Digitais: novos contextos**. In << www.abed.org.br/congresso2004/porthtm/33-TC.A.4.htm, 2004 (acessado em 20 de novembro de 2004).

CAFIERO, Delaine. Boas Perguntas Mobilizam Capacidades de Leitura. In: **Revista Educação Guia da Alfabetização**, ed. especial, n1, 2010. Ed Segmento. ISSN: 1415-5486.

COSCARELLI, Carla V. **Avaliar o quê, para quê, pra quem?** Seminário Internacional: L'Hermitage. Experiências transgressoras em educação. Faculdade de Letras da UFMG, 2002.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. **Leitura: inferência e contexto sociocultural**. Belo Horizonte: Formato editorial, 2001.

² Item é a denominação adotada para as questões que compõem a prova. (Relatório do SAEB, p. 17. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/saeb_matriz2.pdf>>, acesso em 23/04/2012)

- GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS, 5ª a 8ª séries , PNLD/ 2002, MEC, Brasília, 2001.
- GONÇALVES, Maria Sílvia e RIOS, Rosana. *Português em outras palavras*. Obra em 4v. para alunos de 5ª a 8ª série – 2ªed , São Paulo: Scipione, 2001.
- KLEIMAN, Ângela. **Texto e Leitor**. Campinas, SP: Pontes, 5ª ed.,1997.
- LUSET, M. **Lecture, questionnaire, questionnement**. Recherche. n.25, 1996.
- MARCUSCHI, L. A. Leitura como um processo inferencial num universo cultural cognitivo. Leitura: teoria e prática. **Revista da Associação Brasileira de Leitura do Brasil**, Campinas, 4:3-16, jun. 1985.
- MARCUSCHI, L. A . **Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua?**, (mimeo)1996.
- MARCUSCHI, L. A. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: Ângela Dionísio & Maria Auxiliadora Bezerra. (org.) **O livro didático de português**. Rio de Janeiro: Lucerna.p. 48-61. 2ª ed. 2003a.
- MORETTO, Pedro Vasco. **Prova: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas**. Rio de Janeiro: DP e A. 3ª ed. 2002.
- ORLANDI, Eni P. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- PISA. **Programa de Avaliação Internacional de Estudantes**. Relatório. Inep, 2000.
- POSSENTI, Sírio. Sobre leitura: o que diz a análise do discurso? In: Marildes Marinho. (org) **Ler e navegar**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001. P.19-30.
- SAEB. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica**. Relatório Saeb 2001. Brasília: MEC, 2003.
- SOARES, Magda. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In ZILBERMAN, Regina & Silva, Ezequiel. **Leitura, perspectivas interdisciplinares**. São Paulo: Ática, 1988.