

# Possibilidades de reflexão: o ensino de leitura e as provas de larga escala

Profa. Dra. Carmem Caetano<sup>1</sup>(UnB)

Profa. Dra. Ormezinda Ribeiro <sup>2</sup>(UnB)

## **Resumo:**

No que diz respeito às avaliações externas toma-se como pressuposto que a leitura e a escrita são dois processos que se constroem nas práticas sociais. Neste sentido, ler envolve habilidades que vão desde decodificação, compreensão, chegando ao posicionamento crítico diante do texto, portanto, é possível o sujeito aprender a ler quando consegue realizar tais operações em textos de diferentes gêneros, diferentes tipos e finalidades. Para tanto, ler e escrever são processos contínuos. E as ações de ensinar tais processos, não se esgotam nas séries iniciais, são ações que perduram por toda vida na escola, em conjunto com todos os profissionais envolvidos no processo ensino/aprendizagem. Neste trabalho, apresentaremos algumas reflexões necessárias ao debate acadêmico acerca do ensino de leitura. Entendemos que a leitura se caracteriza como um processo discursivo em que se considera o sujeito leitor como produtor de significados. Nesta perspectiva, pretendemos refletir sobre a questão da avaliação externa e sua relação com as políticas públicas, enfatizando o ensino de leitura nas aulas de língua portuguesa. Para tanto precisamos refletir sobre como o ensino de leitura é focalizado nessas avaliações de larga escala. Em nosso país, além dos alunos participarem de avaliações elaboradas pelos professores das disciplinas, dentro do cotidiano escolar, eles participam também de sistema de avaliações conhecidos como avaliações externas ou avaliações em larga escala, cujo objetivo é, na teoria, fornecer dados para o governo sobre o funcionamento das escolas dos sistemas e das redes públicas e privadas de ensino. A partir de uma pesquisa bibliográfica sobre avaliações em larga escala pretendemos discutir alguns conceitos presentes sobre a avaliação externa, enfatizando as questões sobre leitura, promovendo uma reflexão sobre as atividades de interpretação de textos.

**Palavras-chave:** ensino, leitura, avaliação

---

<sup>1</sup> Profa. Dra. Carmem Caetano (Universidade de Brasília – UnB) Pós-Graduação em Linguística – PPGL [carmemjena@gmail.com](mailto:carmemjena@gmail.com)

<sup>2</sup> Profa. Dra. Ormezinda Ribeiro (Universidade de Brasília – UnB) Departamento de Linguística Português e Línguas Clássicas – LIP [ayaribeiro@yahoo.com](mailto:ayaribeiro@yahoo.com)

# 1 Introdução

As chamadas avaliações externas, assim denominadas porque são definidas, organizadas e conduzidas por quem não se encontra no interior das escolas, de certa forma em contraposição com as avaliações internas, estas conduzidas por professores; estão vez por outra inseridas em polêmicas, aqui especificamente, no que diz respeito às noções de texto, ensino de leitura por parte de algumas redes e escolas.

As avaliações externas, tendo em conta sua abrangência, também são denominadas de avaliações em larga escala, ressaltando sua visibilidade e, em decorrência, sua face de política pública em educação.

Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (doravante INEP)<sup>3</sup> as provas de larga escala têm como objetivos gerais identificar os problemas e as diferenças regionais do ensino; oferecer subsídios à formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas e programas de intervenção ajustados às necessidades diagnosticadas nas áreas e etapas de ensino avaliadas; produzir informações sobre os fatores do contexto socioeconômico, cultural e escolar que influenciam o desempenho dos alunos e, ainda, proporcionar aos agentes educacionais e à sociedade uma visão clara dos resultados dos processos de ensino e aprendizagem e das condições em que são desenvolvidos. Desta forma, o documento ainda nos informa que pretende desenvolver competência técnica e científica na área de avaliação educacional, ativando o intercâmbio entre instituições educacionais de ensino e pesquisa. Os objetivos são claros e não deixam dúvidas de que se trata de uma ação de política pública.

Segundo Alvarse (2010: 24), as experiências iniciais de avaliações em larga escala, até mesmo fora do Brasil, foram justificadas como necessárias para monitorar o funcionamento de redes de ensino e fornecer subsídios para seus gestores na formulação de políticas educacionais com dados mais bem definidos em termos dos resultados que, por sua vez, decorreriam das aprendizagens dos alunos. Não necessariamente essas avaliações tinham como foco cada escola das redes avaliadas, especialmente nos casos em que se recorria às avaliações por amostragem.

---

<sup>3</sup> Dados disponíveis em: [www.inep.gov.br/objetivos-das-avaliacoes-gestor](http://www.inep.gov.br/objetivos-das-avaliacoes-gestor)

Isso nos leva a pensar quando e em que medida houve uma inversão por parte das escolas que passaram a focalizar as provas de larga escala como um fim em si mesmo na medida em que as utiliza com propósitos pontuais, muitas vezes desvinculadas de um fazer pedagógico em que os conhecimentos linguísticos textuais sejam pensados.

Ainda no que diz respeito às avaliações externas, queremos dar especial atenção ao trabalho da leitura. Tomamos como pressuposto que a leitura e a escrita são dois processos que se constroem nas práticas sociais. Neste sentido, ler envolve habilidades que vão desde decodificação, compreensão, chegando ao posicionamento crítico diante do texto, portanto, é possível o sujeito aprender a ler quando consegue realizar tais operações em textos de diferentes gêneros, diferentes tipos e finalidades.

É importante pensar que a forma como essas habilidades estão sendo avaliadas sejam estudadas do ponto de vista da linguística, porque as informações produzidas a partir de um sistema de avaliação têm papel importante sobre os rumos do sistema de ensino e, conseqüentemente, do sistema de formação docente de nossos alunos de graduação. Além disso, é fundamental para o pesquisador em linguagem refletir sobre as formas como a leitura está sendo avaliada, uma vez que essas formas são resultantes dos usos que os falantes fazem da linguagem, logo, como ator do processo, o linguista precisa atuar em prol do aprimoramento de métodos e de instrumentos; e refletir sobre o uso feito dos resultados dessas avaliações.

## **2. O ensino**

O estudo da Língua Portuguesa a partir da linguística textual, ramo da Linguística que trata o texto como objeto de estudo, prioriza atividades de leitura e de produção de texto, buscando a reflexão a partir do funcionamento da língua e dos recursos oferecidos por ela para efetivação na construção de sentidos e a devida adequação para diferentes situações, sendo capaz de desenvolver a competência textual, tornando estudantes aptos a interagir socialmente nas mais diversas situações.

A construção de um texto é uma atividade sociointeracional que sofre influência de diversos fatores, como conhecimentos prévios, convenções socioculturais, normas e convicções, as quais são propriedades responsáveis pela produção de sentidos.

Atualmente, essa ciência vem ganhando espaço dentro das universidades brasileiras, principalmente na área educacional, mas como toda ciência, ela também possui limites, portanto, a linguística textual está interligada a processos cognitivos e sociais quando esses se referem ao seu principal objeto de estudo, o texto.

Entendemos, concordando com Marcuschi (2008, p. 19) que, cada vez mais, precisamos empreender estudos que consigam “Mostrar o funcionamento da linguagem sob o aspecto textual-interativo, tanto na modalidade escrita como oral”, considerando que “é impossível qualquer manifestação linguística fora do texto situado”. Isso porque “todo funcionamento significativo da linguagem se dá em textos e discursos produzidos e recebidos em situações enunciativas ligadas a domínios discursivos da vida cotidiana e realizados em gêneros que circulam na sociedade” (MARCUSCHI, 2008, p. 22).

Consideramos que a língua é uma “atividade sociointerativa desenvolvida em contextos comunicativos historicamente situados”, que “a língua é um conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas” e que “línguas são objetivações históricas do que é falado” (MARCUSCHI, 2008, p. 61).

Logo, a língua precisa ser vista/entendida como “um sistema de práticas com o qual os falantes/ouvintes (escritores/leitores) agem e expressam suas intenções com ações adequadas aos objetivos em cada circunstância, mas não construindo tudo como se fosse uma pressão externa pura e simples” (MARCUSCHI, 2008, p. 61).

Partimos, então, do conceito de língua como atividade sociointerativa situada, que relaciona aspectos históricos e discursivos (MARCUSCHI, 2008, p. 59). A adoção desse ponto de partida leva a compreender (MARCUSCHI, 2008, p. 64):

(...) a língua é um sistema simbólico geralmente opaco, não transparente e indeterminado sintática e semanticamente que não é um simples código autônomo, estruturado como um sistema abstrato e homogêneo, preexistente e exterior ao falante; sua autonomia é relativa. A língua é definida pelas condições de sua produção discursiva que concorrem para a manifestação de sentidos com base em textos produzidos em situações interativas. A língua é uma atividade social, histórica e cognitiva, desenvolvida de acordo com práticas socioculturais e que obedece a convenções de uso fundadas em normas socialmente instituídas.

Daí, consideramos que para o autor e para nós (2008, p. 65):

A língua se manifesta plenamente no seu funcionamento na vida diária em textos. O uso da língua ocorre em eventos discursivos situados sociocognitivamente e não em unidades isoladas. A língua está impregnada pelo discurso. Muitos fenômenos são propriedades do discurso e não podem ser descritos nem explicados com base apenas no

sistema formal da língua. As relações interfrásicas não se esgotam nem se esclarecem no âmbito da frase.

Portanto, as seqüências de enunciados de um texto não são aleatórias, pois são regidas por princípios de textualização locais ou globais. Um texto para ser compreendido prescinde de aspectos sociais e cognitivos.

Como aspecto potencialmente positivo, podemos considerar que, com as avaliações em larga escala, a gestão de escolas e redes passa a incorporar indicadores de desempenho como mais um elemento para o conhecimento de suas realidades e, assim, pode estabelecer metas mais precisas e elencar prioridades de intervenção parametrizadas numa realidade mais ampla, envolvendo a comparação, dependendo da avaliação externa referenciada, com resultados do país, do estado e do município. Salientamos, contudo, que as medidas resultantes dessas avaliações não se constituem, por si só, em avaliação, pois uma medida indica o quanto se atingiu numa determinada escala e a avaliação é o julgamento desse resultado em função de critérios, para os quais a interpretação pedagógica é parte insubstituível do processo avaliativo, que, também, deve levar em consideração as condições específicas de cada rede e escola, reforçando a importância da avaliação institucional.

Neste artigo interessa-nos retomar o debate, já bastante recorrente nos meios acadêmicos, sobre qualidade do trabalho desenvolvido pelos nossos alunos de graduação em disciplinas como Estágio Supervisionado. Seria conveniente considerar que se, por um lado, as formas de fazer pedagógico dos estudantes em práticas de sala de aula não se confunde com desempenho - proficiência – com o trabalho em leitura e resolução de problemas, por outro, estes quando objetos de avaliação não são, de forma alguma, estranhos ao processo escolar que se pretenda de qualidade; ao contrário, configuram-se como suporte para, praticamente, todos os outros componentes curriculares e por isso não poderiam ser ignorados na análise da situação de cada rede ou escola. Mas mais do que isso, o que temos observado é que nossos alunos mesmo tendo tido uma formação que os prepare para questionar as práticas vigentes, têm se comportado como meros repetidores ou reprodutores de “velhas posturas” que apenas e tão somente conseguem se preocupar com a avaliação enquanto indicador de resultados, sem levar em conta que a questão poderia ser melhor entendida como fator essencial

para o dimensionamento do seu potencial para contribuir no fazer pedagógico do professor.

O que não se pode esquecer é que estas provas não podem e não devem ser usadas como o pilar de sustentação do ensino de leitura nas escolas brasileiras pelos motivos já elencados acima. Não se trata, portanto, de ignorar ou abandonar avaliações externas. Descartá-las nos impediria de ter acesso a informações que são relevantes e pertinentes aos desafios educacionais e que podem, inclusive, favorecer o seu equacionamento. Mas fazer delas o único procedimento para indicar a qualidade do trabalho com a leitura e pautar iniciativas de políticas educacionais seria negar-se a enfrentar uma realidade que, por sua complexidade, demanda outros instrumentos e medidas, principalmente aquelas capazes de garantir as condições de existência e funcionamento das escolas, compreendidas em suas dimensões de infraestrutura material, pedagógica e profissional. Trata-se, então, entre outras possibilidades, de alimentar um diálogo entre a avaliação externa e a interna que permita aos professores de língua reunir condições para avançar seus projetos pedagógicos.

Precisamos trabalhar com uma prática de leitura que leve o aluno a se tornar um sujeito crítico, reflexivo no que concerne ao texto lido e isso pressupõe um processo em que as pessoas envolvidas atuem verdadeiramente, como sujeitos, compartilhando ideias e pontos de vista, negociando ações, aceitando os argumentos usados pelo autor ou rejeitando-os. Nesse sentido, em uma atividade de leitura e compreensão de textos faz-se necessário que o professor trabalhe o enfoque não apenas conteudístico do texto, mas também o composicional e, sobretudo, o discursivo (Naspoline, 1996). O que importa é que o aluno leia o texto e interaja com ele, produzindo sentido. A atividade de leitura e compreensão requer reflexão, discussão, análise e síntese.

É preciso que lembremos que nesta perspectiva o aluno deve ler produzindo sentido, pois concordando com Chartier (1999, p.16) entendemos que "A leitura não é somente uma operação abstrata de inteligência; ela é engajamento do corpo, inscrição num espaço, relação consigo e com os outros".

A atividade de leitura e compreensão requer reflexão, discussão, análise e síntese, além de "uma certa força vital", conforme apresenta Larrosa (2002, p.42): "Para ler bem é preciso ter todos os sentidos afiados, é preciso por tudo o que cada um é e é preciso ter

aprendido a dançar. Mas faz falta também um certo temperamento, uma certa força vital".

Estendendo que essa força vital deve também ser a força motivadora da formação de professores para o ensino de leitura, de modo que os nossos alunos abdicuem das “velhas posturas” e deixem de se preocupar com a avaliação apenas como indicador de resultados.

Assim, alargam-se as possibilidades de reflexão sobre a leitura e o seu ensino, sem perder de vista as provas de larga escala, incorporando o sentido proposto por SILVA, (1988, p. 22-23):

[...] o processo de leitura apresenta-se como uma atividade que possibilita a participação do homem na vida em sociedade, em termos de compreensão do presente e passado e em termos de possibilidade de transformação cultural futura. E, por ser um instrumento de aquisição e transformação de conhecimento, a leitura, se levada a efeito crítica e reflexivamente, levanta-se como um trabalho de combate à alienação (não racionalidade), capaz de facilitar ao gênero humano a realização de sua plenitude (liberdade).

## Referências Bibliográficas

ALAVARSE, Ocimar Munhoz in: *Avaliar as avaliações em larga escala: desafios políticos*. Disponível em: [revistaeducacao.uol.com.br/textos/0/avaliar-as-avaliacoes-em-larga-escala-desafios-politicos-302490-1.asp](http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/0/avaliar-as-avaliacoes-em-larga-escala-desafios-politicos-302490-1.asp). Acesso em 29-09-14.

CHARTIER, Roger. *A Ordem dos Livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. 2. ed. Brasília: Universidade de Brasília, 1998 (Tradução de Mary Del Priori).

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o sabor da experiência. In: *Revista Brasileira de Educação*. 19, 20-28.

LEFFA, Vilson. Perspectivas no estudo da leitura: leitor, texto e interação social. n: \_\_\_\_\_. *O ensino da leitura e da produção textual*. Pelotas, Educat, 1999.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Compreensão de textos: algumas considerações. In: DIONISIO, Ângela e BEZERRA, Auxiliadora. *O Livro Didático de Língua Portuguesa: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2008.p.46-59.

NASPOLINI, Ana Tereza. *Didática de Português: tijolo por tijolo-leitura e produção de textos*. São Paulo: FTD, 1996.

SILVA, Ezequiel T. *Leitura & realidade brasileira*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

