

**UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO LEITURA E COGNIÇÃO**

Katiele Naiara Hirsch

**O IMPACTO DOS INDICADORES DA LEITURA NO BRASIL NA FORMAÇÃO DE
LEITORES NO VALE DO RIO PARDO**

Santa Cruz do Sul

2014

Katiele Naiara Hirsch

**O IMPACTO DOS INDICADORES DA LEITURA NO BRASIL NA FORMAÇÃO DE
LEITORES NO VALE DO RIO PARDO**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Letras – Mestrado e Letras – Área de concentração Leitura e Cognição. Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Santa Cruz do Sul

2014

Katiele Naiara Hirsch

**O IMPACTO DOS INDICADORES DA LEITURA NO BRASIL NA FORMAÇÃO DE
LEITORES NO VALE DO RIO PARDO**

Esta dissertação foi submetida ao programa de Pós-Graduação em Letras – Mestrado e Letras – Área de concentração Leitura e Cognição. Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Prof. Dr. Rosângela Gabriel
Professora Orientadora – UNISC

Prof. Dr Vera Wannmacher Pereira – PUCRS

Prof. Dr. Onici Claro Flôres - UNISC

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha professora orientadora Rosângela Gabriel, por ter guiado meus pensamentos, por ter compartilhado comigo seus conhecimentos e sua paixão pelo objeto de estudo, pela atenção e gentileza, pela experiência vivenciada no estágio em Psicolinguística, no curso de Letras da UNISC, e pelo exemplo de profissional comprometida.

Agradeço ao Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade de Santa Cruz do Sul pela oportunidade de tantas aprendizagens e pela concretização desse ideal. Aos professores que ministraram as disciplinas cursadas, pela contribuição para minha formação. Aos colegas do Mestrado em Letras pelo carinho e amizade ao longo da jornada. À Luiza, secretária do Mestrado, por sua paciência e auxílio.

Agradeço à Capes, pela concessão da bolsa, fundamental para a realização do curso. Da mesma forma, agradeço às escolas participantes da pesquisa, que acolheram a ideia e contribuíram para que a coleta de dados fosse realizada.

Agradeço de modo especial à minha família, por toda preocupação e disposição para ajudar. À minha mãe, Naia, pelos olhares reconfortantes. Ao meu pai, Jorge, por ter auxiliado de forma decisiva na visita às escolas participantes da pesquisa. Ao meu noivo, Diego, pela compreensão e incentivo constantes.

Por fim, agradeço a Deus por ter garantido que tudo ocorresse bem e que eu tivesse em meu caminho as pessoas certas para alcançar meus objetivos.

RESUMO

Como medida para qualificar a educação no país, o governo brasileiro, seguindo uma tendência internacional, passou a adotar na década de 90, uma política de avaliação da educação básica, submetendo os alunos do ensino fundamental e médio a testes que, dentre outras habilidades, avaliam especialmente a leitura. Tais avaliações deram origem a um conjunto de indicadores da qualidade da leitura no Brasil. Embora os resultados alcançados pelos estudantes tenham demonstrado a deficiência destes com relação à leitura, os mesmos podem contribuir para a qualificação do ensino e da aprendizagem dessa habilidade nas escolas do país e favorecer a implementação de políticas públicas voltadas para a formação de leitores. A partir dessa percepção, delineamos como eixo norteador da pesquisa a investigação do impacto dos indicadores da leitura na formação de leitores. Para alcançarmos o objetivo proposto, partimos de uma revisão teórica sobre os aspectos cognitivos e sociais envolvidos no ensino e na aprendizagem da leitura, bem como sobre a possibilidade de avaliação dessa habilidade. Em seguida, abordamos os principais indicadores da leitura no Brasil, entre eles o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb/Prova Brasil), a Provinha Brasil, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e o Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (Pisa). Estabelecemos como campo de estudo as escolas públicas da região do Vale do Rio Pardo, região central do estado do Rio Grande do Sul. Para a seleção dos municípios e das escolas, seguimos as médias do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Visitamos onze escolas em seis municípios e realizamos 43 entrevistas com professores do 2º e 5º ano do ensino fundamental, professores de língua portuguesa do 9º ano do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio e membros das equipes diretivas. Dessa forma, buscamos compreender a forma como os indicadores da leitura afetam as escolas e são recebidos pelos professores. Os resultados da pesquisa evidenciam o fato de que o conhecimento dos profissionais da educação acerca das avaliações da leitura é superficial, o que faz com que os resultados alcançados sejam vistos apenas como números e que não sejam explorados tanto quanto deveriam. A ausência de momentos de formação e discussão de qualidade favorece que a situação se mantenha da mesma forma. Além disso, parece haver uma falha por parte dos profissionais das escolas quanto ao seu papel na sociedade, pois a deficiência dos alunos com relação à leitura é, em

geral, atribuída exclusivamente ao contexto familiar e sociocultural dos estudantes. Outro aspecto importante a ser considerado é a ausência de políticas de pós-avaliação que prevejam a exploração dos indicadores pelas escolas e que deem suporte a essas instituições. É preciso que as ações do governo brasileiro ultrapassem a realização das avaliações e divulgação dos resultados. Esperamos que as informações apresentadas neste estudo possam contribuir para o fomento da discussão sobre a qualificação do ensino e da aprendizagem da leitura tanto no meio acadêmico quanto nas escolas da região, de forma que os indicadores da leitura possam cumprir a sua função.

Palavras-chave: Leitura. Cognição. Avaliação da leitura. Indicadores da leitura. Vale do Rio Pardo.

ABSTRACT

As a measure to qualify education in the country, Brazilian government, following an international trend, began to adopt in the 90s an evaluation policy of basic education, guiding students of elementary and high school to tests that, among other skills, assess reading, in particular. These evaluations resulted in a set of quality indicators of reading in Brazil. Although the students' achievements have shown their disabilities about reading, they can contribute to the improvement of reading teaching and learning in Brazilian schools and the implementation of public policies focused on the reader's development. Based on this perception, we define as a research guiding the investigation of the impact of indicators of reading in reader's development. To achieve our objectives, we start with a theoretical review of the cognitive and social aspects involved in teaching and learning of reading, as well as the possibility of assessing this ability. Then we approach the most important indicators of reading in Brazil, including the System of Evaluation of Basic Education (Saeb/Prova Brasil), Provinha Brasil, The National Secondary Education Examination (Enem) and the Programme for International Student Assessment (Pisa). We established as a field of study the public schools in the Vale do Rio Pardo, central region of Rio Grande do Sul state. To select the counties and the schools, we followed the average Index of Basic Education Development (Ideb). We visited eleven schools in six counties and conducted 43 interviews with teachers of 2nd and 5th grade of elementary school, Portuguese teachers of the 9th grade of elementary school and 3rd grade of high school and members of the school management teams. Therefore, we sought to understand how the indicators of reading affect schools and how they are handled by teachers. The survey results emphasise the fact that the knowledge of educational professionals about reading evaluation is just superficial, what makes the achievements be seen just as numbers and not exploited as much as they should be. The lack of time for formation and quality discussion favours that the situation remains the same. Furthermore, there seems to be a failure on the part of school workers about their role in society, because, as observed, students' deficiency in reading is generally attributed exclusively to students' family and sociocultural contexts. Another important aspect to be considered is the lack of post-evaluation policies that provide for the exploitations of the reading indicators at schools and that give support to these institutions. The Brazilian government's

actions must exceed conducting evaluations and dissemination of results. We hope that the information presented in this study may contribute to fostering discussion about the qualifications of reading teaching and learning not only in academy and but also in the schools of Vale do Rio Pardo. So reading indicators can fulfil their role.

Keywords: Reading. Cognition. Reading evaluation. Reading indicators. Vale do Rio Pardo.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Mapa 1 –	Localização da região do Vale do Rio Pardo no estado do Rio Grande do Sul	91
Mapa 2 –	Municípios da região do Vale do Rio Pardo	92
Figura 1 –	Questão 1: conhecimento sobre as avaliações da leitura	107
Figura 2 –	Questão 2: conhecimento aprofundado sobre as avaliações	106
Figura 3 –	Questão 2: conhecimento sobre as diretrizes e matrizes curriculares das avaliações	109
Figura 4 –	Questão 3: conhecimento sobre os PCN	110
Figura 5 –	Questão 4: Conhecimento sobre os resultados das avaliações da leitura	111
Figura 6 –	Questão 5: conhecimento sobre os resultados alcançados pelas escolas e municípios	112
Figura 7 –	Questão 7: reflexão sobre os resultados	114
Figura 8 –	Questão 8: promoção de reuniões pelo município	115
Figura 9 –	Questão 8: promoção de reuniões pela escola	116
Figura 10 –	Questão 9: realização de planejamento com base nas avaliações (professores)	117
Figura 11 –	Questão 10: reorganização da prática escolar a partir dos indicadores (equipe diretiva)	118
Figura 12 –	Questão 11: os indicadores são importantes?.....	119

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Média geral de proficiência em língua portuguesa	63
Tabela 2 –	Evolução do Brasil no Pisa (pontuação e posição no ranking mundial)	80
Tabela 3 –	Caracterização demográfica urbana e rural da Região do Vale do Rio Pardo e Taxa de Analfabetismo	93
Tabela 4 –	Dados do Ideb dos municípios da região do Vale do Rio Pardo referentes ao 9º ano do ensino fundamental	94
Tabela 5 –	Dados do Ideb dos municípios da região do Vale do Rio Pardo referentes ao 9º ano do ensino fundamental	96
Tabela 6 –	Médias dos municípios do Vale do Rio Pardo na avaliação do Enem de 2011 na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	97
Tabela 7 –	Resultados do Ideb 2011 referentes ao 9º ano do ensino fundamental	99
Tabela 8 –	Municípios selecionados para a pesquisa a partir dos dados do Ideb de 2011	100
Tabela 9 –	Municípios e escolas selecionadas para a pesquisa a partir dos dados do Ideb de 2011	101

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
2. O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA LEITURA: ASPECTOS COGNITIVOS E SOCIAIS.....	17
2.1 O que é leitura?.....	17
2.1.1 Leitura de mundo	18
2.1.2 Leitura da palavra.....	19
2.1.3 Do texto para o leitor ou do leitor para o texto?.....	21
2.1.4 Ler é interagir	22
2.2 Da decodificação à compreensão.....	26
2.2.1 Letra por letra? Palavra por palavra?	32
2.2.2 Caminhos da compreensão.....	33
2.3 O ensino da leitura no Brasil: documentos orientadores.....	39
3. AVALIAÇÃO E INDICADORES DA LEITURA.....	48
3.1 Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).....	57
3.2 O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e a Prova Brasil.....	59
3.3 Provinha Brasil.....	64
3.4 Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).....	67
3.5 Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (Pisa).....	72
4. O IMPACTO DOS INDICADORES DA LEITURA NAS ESCOLAS DA REGIÃO DO VALE DO RIO PARDO.....	83
4.1 A pesquisa.....	84
4.1.1 Justificativa.....	85
4.1.2 Objetivos	86
4.1.3 Hipóteses	87
4.1.4 Metodologia	88
4.2 Avaliação da leitura no Vale do Rio Pardo.....	91
4.3 Apresentação e análise dos dados.....	102
4.3.1 Escolas participantes.....	102

4.3.2 Entrevistas	106
4.4 Discussão dos dados.....	122
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	132
REFERÊNCIAS.....	139
ANEXOS (não disponível)	

1. INTRODUÇÃO

A leitura e escrita são construções culturais que estão diretamente relacionadas à evolução da espécie humana. A partir do momento em que passamos a dominar o código escrito, os rumos da humanidade foram redefinidos por novas possibilidades de transmissão de conhecimento, as grandes descobertas puderam então ser registradas e repassadas aos descendentes. Nossa história pode ser guardada não apenas na memória daqueles que presenciaram os fatos ou ouviram falar sobre eles, mas também em suportes físicos como a pedra, a madeira, o papel e mais recentemente em documentos digitais. Desse momento em diante, a linguagem escrita passou a ser uma tecnologia fundamental para a humanidade, assumindo um papel basal para o desenvolvimento futuro.

Atualmente, em sociedades letradas, a leitura e escrita adquiriram uma função de extrema relevância. A ampliação dos usos desses recursos, motivada pelas transformações nas formas de comunicação oriundas das novas tecnologias da informação, fez com que, enquanto cidadãos, tenhamos que adquirir um nível cada vez maior de proficiência em relação à manipulação do material escrito. Nesse contexto, a aprendizagem da língua escrita se transformou em pré-requisito para a inserção e atuação do sujeito em sociedades que podemos chamar de grafocêntricas.

Enquanto a aprendizagem da língua oral é desenvolvida de forma mais ou menos espontânea, o mesmo não ocorre com a aprendizagem da língua escrita. Conforme Dehaene (2012), a escrita ainda é algo relativamente recente, surgiu há aproximadamente 5.400 anos e nesse período tão curto em termos de evolução, nada no desenvolvimento da espécie humana nos preparou para receber informações linguísticas pela via do olhar, o que ocorre na atividade de leitura. Dessa forma, a capacidade de leitura não pode ser vista como uma aptidão natural do homem, mas como uma apropriação cultural que necessita de instrução explícita para que possa ocorrer.

A possibilidade de aprendermos a ler está amparada pela plasticidade dos neurônios humanos, os quais possuem a capacidade de se reciclar a fim de permitir a adaptação da espécie. A leitura não faz apelo a uma área cerebral nova, mas a uma área cerebral originalmente utilizada para outros fins e que passou por um processo de adaptação. Hoje, sabemos que o reconhecimento das palavras escritas

repousa sobre uma região evoluída, cuja especialidade é a identificação visual dos objetos (DEHAENE, 2012). A leitura passa a ser vista, então, como uma aprendizagem que envolve tanto o desenvolvimento de novas habilidades, quanto um processo de reorganização biológica e psicológica, pois exige o ajuste de nossas estruturas cerebrais.

Ao mesmo tempo em que a leitura está relacionada ao nosso desenvolvimento cognitivo, envolve também nosso desenvolvimento social. Tendo em vista que o texto escrito é um recurso que serve aos usos das sociedades letradas, é importante que o leitor tenha conhecimentos acerca da lógica subjacente ao funcionamento e organização dessas sociedades, uma vez que tais conhecimentos são importantes para a construção dos significados do texto.

Considerando que as funções da leitura e da escrita multiplicaram-se em número e importância nas últimas décadas e que passaram a ser estreitamente relacionadas às possibilidades de desenvolvimento do indivíduo e também das sociedades, a aprendizagem da leitura se tornou uma questão de interesse público. Levando em conta que o crescimento econômico, fator que rege o progresso em sociedades capitalistas como a nossa, é condicionado pela possibilidade da população tratar a informação escrita de maneira eficaz, possibilitar o aprendizado da leitura e da escrita é uma responsabilidade da sociedade. (MORAIS, 1996).

O importante papel da leitura em nossa sociedade reflete-se a no fato de que o domínio do código escrito é o objetivo maior não só da alfabetização, mas dos primeiros anos da escolarização fundamental, pois condiciona o acesso à informação e a aquisição de conhecimentos e habilidades em todas as áreas do conhecimento. Por essa razão, crianças que apresentam dificuldades de compreensão da escrita estão, desde o início, em desvantagem no desenvolvimento escolar em geral (MORAIS; KOLINSKY; GRIMM-CABRAL, 2004). Dificuldades de compreensão em leitura afetam diversos aspectos do desenvolvimento da criança e acarretam em problemas também na vida adulta dos indivíduos. Limitações em relação à obtenção e ao manejo de conhecimentos para fazer escolhas bem informadas, seja no campo do trabalho, da família ou da saúde; embaraço na realização de tarefas cotidianas que envolvam o trato com materiais escritos como contratos manuais de instruções ou bulas são algumas das consequências da dificuldade na compreensão em leitura. Estas se somam a problemas na esfera

social, como a baixa empregabilidade e falta de coesão social, que pode levar ao isolamento dos indivíduos (DEACON; TONG, 2013).

A tarefa de promover e universalizar o ensino da leitura de forma eficiente não é simples. Resultados de testes nacionais e internacionais revelam algumas das dificuldades que o ensino brasileiro tem enfrentado para que todos os alunos atinjam a competência em leitura. “Somos um país que vem reincidindo no fracasso em alfabetização”, frase dita pela pesquisadora Magda Soares em 1985 (SOARES, 2012), há quase três décadas, e que se mantém atual no que se refere à leitura. Dados relativos ao Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf)¹ de 2011 revelam que 27% da população brasileira são analfabetos funcionais, número que representa um contingente de mais de 35 milhões. Esse cenário, contudo, já foi ainda pior: 39% em 2001, ano em que o levantamento foi feito pela primeira vez.

No ranking do Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (Pisa)² referente à avaliação realizada em 2009, com foco na leitura, o Brasil aparece na 53ª posição entre os 65 países avaliados. Esse desempenho pode não parecer motivo de orgulho, porém é importante lembrarmos que na edição anterior da avaliação, realizada em 2006, o país se encontrava em situação inferior. Na publicação *Pisa em foco* referente à edição de 2009, apesar de seguir apresentando um resultado bastante insatisfatório quanto ao nível de leitura dos estudantes, o Brasil recebeu destaque por seu avanço em comparação à avaliação anterior, pois subiu dez posições no ranking em relação ao ano de 2006.

A fim de promover a qualificação do ensino e da aprendizagem no Brasil, com especial atenção voltada às habilidades de leitura dos estudantes, o governo brasileiro adotou, ao longo das duas últimas décadas, uma nova³ política de avaliação da educação básica, produzindo sistematicamente indicadores sobre a educação brasileira. Nesse sentido, destacamos os indicadores que geram dados sobre a leitura, entre eles o Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica), a Provinha Brasil, o Enem (Exame Nacional do Ensino Médio), o Pisa (Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes), e também o Ideb (Índice de

¹ Realizado pelo Instituto Paulo Montenegro e pela ONG Ação Educativa, o Inaf avalia por meio de uma prova as habilidades de leitura, escrita e matemática da população de 15 a 64 anos.

² Iniciativa da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) para gerar indicadores capazes de orientar a qualificação da educação em diversos países.

³ Na presente dissertação consideramos as avaliações promovidas pelo governo brasileiro a partir da década de 90. No passado, outras políticas de avaliação foram promovidas no país, as mesmas, no entanto, não são abordadas neste trabalho de pesquisa.

Desenvolvimento da Educação Básica), que fornece dados sobre a qualidade do ensino em geral. Ao constatarmos o fortalecimento dessa prática avaliativa e ao refletirmos sobre ela, percebemos que a mesma pode ser um importante ponto de partida para a qualificação do ensino, no entanto, é preciso que as informações geradas sejam recebidas e abordadas de maneira adequada tanto pelo governo, através dos órgãos relacionados à educação, favorecendo o desenvolvimento de políticas públicas que objetivem a formação⁴ de leitores, quanto pelas escolas, que devem explorar os dados de forma a promoverem práticas docentes que favoreçam a formação de leitores hábeis.

Tendo em vista esse cenário, o estudo que desenvolvemos tem como objetivo investigar a forma como os indicadores da leitura no Brasil afetam as políticas educacionais do país e a prática docente nas escolas, visando contribuir, assim, para a qualificação do processo de ensino e aprendizagem da leitura. Por questões metodológicas, restringimos a investigação à região do Vale do Rio Pardo, selecionando as escolas participantes da pesquisa a partir dos dados do Ideb.

Para atingirmos nosso objetivo, estruturamos a presente dissertação em cinco capítulos, sendo esta **Introdução** o primeiro. O **capítulo II** é formado pelos pressupostos teóricos relativos ao ensino e à aprendizagem da leitura, relacionando aspectos cognitivos e sociais envolvidos na aquisição dessa habilidade. Encaramos a questão da leitura de modo a favorecer a percepção das diversas dimensões envolvidas tanto na aprendizagem como no ensino da mesma. Consideramos, ainda, as principais orientações nacionais para o ensino da leitura, tendo em vista documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM). Dessa forma, esperamos melhor compreender os possíveis problemas que estão sendo enfrentados por professores e estudantes brasileiros no processo de ensino e aprendizagem da leitura.

No **capítulo III**, referente à segunda parte de nosso referencial teórico, abordamos concepções relativas à possibilidade e viabilidade da avaliação da leitura e em seguida apresentamos as principais avaliações e indicadores da leitura no Brasil, a saber: Ideb, Saeb/Prova Brasil, Provinha Brasil, Enem e Pisa. Além das concepções de leitura subjacentes aos testes, consideramos os resultados

⁴ No presente estudo, utilizamos as expressões “aprendizado da leitura” e “formação de leitores” com sentido aproximado e complementar, pois acreditamos que o objetivo da primeira é conduzir à segunda de modo que uma não é possível sem a outra. Destacamos que o foco desta dissertação é tratar dos processos que levam a criança a aprender a ler e assim tornar-se um leitor hábil.

apresentados em suas edições mais recentes e de que forma eles podem contribuir para a formação de leitores hábeis nas escolas do país.

No **capítulo IV**, desenvolvemos a pesquisa de campo. Primeiramente apresentamos, comparamos e analisamos os resultados obtidos pelas escolas e pelos estudantes da região do Vale do Rio Pardo nas avaliações abordadas neste estudo. Posteriormente, tratamos os dados obtidos a partir do contato com as escolas da região, através das 43 entrevistas realizadas com professores em 11 escolas de seis municípios e também dos questionários diagnóstico aplicados em cada uma das escolas. A partir dessa análise, buscamos verificar não só fatores que contribuem para o ensino da leitura, mas também a forma como as escolas e os professores recebem os indicadores da leitura. Por fim, discutimos as informações obtidas e dedicamo-nos a identificar práticas de ensino e políticas públicas favoráveis à formação de leitores competentes que podem ser disseminadas pelas escolas do país.

No **capítulo V**, referente às Considerações Finais, tecemos algumas reflexões sobre os resultados alcançados pela pesquisa e a possibilidade de exploração dos mesmos por parte dos órgãos públicos responsáveis pela educação nos municípios do Vale do Rio Pardo e também no país. Dessa forma, almejamos contribuir para o desenvolvimento da discussão a respeito da formação de leitores hábeis e da superação dos obstáculos atualmente encontrados nesse processo.

2. O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA LEITURA: ASPECTOS COGNITIVOS E SOCIAIS

Ao pensarmos na leitura e nos fenômenos envolvidos na compreensão textual, é possível percebermos duas facetas dessa atividade: uma interna e outra externa. O aspecto interno da leitura, que passou a ser mais conhecido a partir dos estudos da neurociência, envolve uma série de processos cognitivos, que correspondem a tudo o que é realizado pelo nosso corpo enquanto estamos lendo. A faceta externa, por sua vez, envolve os aspectos sociais dessa atividade, ou seja, os conhecimentos e hábitos compartilhados pelo nosso grupo social.

Para que a leitura atinja seu objetivo, isto é, a compreensão do texto escrito, aspectos cognitivos e sociais interagem de modo dinâmico e se afetam mutuamente. Por essa razão, a leitura costuma ser referida como um processo complexo, ou como o resultado de uma série de processos complexos. Nas seções seguintes, iremos abordar esses processos, buscando compreender a leitura de forma integral. Iniciaremos apresentando alguns conceitos basilares para que possamos iniciar uma discussão a respeito da qualificação do ensino e da aprendizagem da leitura no Brasil.

Torna-se relevante abordarmos primeiramente o conceito de leitura, a fim de ter clareza a respeito do nosso objeto de estudo. Em seguida tratamos do processo de aprendizagem dessa capacidade. Para tanto, levamos em conta não somente aspectos cognitivos do processo, mas também aspectos sociais, pois, para que a leitura se realize, ambos interagem e se afetam de forma recíproca. Posteriormente, apresentamos algumas das orientações voltadas para o ensino da leitura no país.

2.1 O que é leitura?

A leitura é uma atividade que pode ser definida de maneiras diversas, dependendo do ponto de vista e do interesse daquele que busca fazê-lo. Neste trabalho, dividimos as definições de leitura em quatro subseções. Na primeira, apresentamos uma definição ampla e geral que servirá de base para a compreensão das demais. A segunda subseção dá conta de uma concepção restritiva que compreende o que há de específico na atividade de leitura. Na terceira subseção,

trazemos duas concepções tradicionais da leitura e por fim, na quarta subseção, apresentamos uma definição de leitura que pode ser tomada como uma concepção conciliatória, à medida que inter-relaciona as concepções apresentadas anteriormente.

2.1.1 Leitura de mundo

Podemos pensar a leitura de formas distintas. Se optarmos por uma visão mais abrangente, chegaremos a uma noção ampliada de leitura, que pode ser traduzida na clássica expressão “leitura de mundo”. Paulo Freire (1989, p.11) afirma que “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente”. Isso quer dizer que a leitura da palavra só terá sentido se vier acompanhada da leitura do mundo, isto é, das percepções que o leitor tem da realidade, a partir das suas convicções e experiências. Observamos, contudo, que a possibilidade da leitura da palavra, que decorre da alfabetização, também afeta a forma como vemos o mundo, em um processo interacional dinâmico.

Ler o mundo, como afirma Leffa (1996, p.10), é “perceber um sinal além dele mesmo”, é compreender através dos sentidos, deduzir o significado por trás de olhares, gestos. Tudo aquilo que tem significado para o indivíduo é fruto da leitura que o mesmo faz do mundo e tem origem na interpretação e no estabelecimento de relações entre diferentes níveis de informação. Como lembra Marcuschi (2008, p. 233), “para se compreender bem um texto, tem-se que sair dele, pois o texto sempre monitora o seu leitor para além de si próprio”. De tal modo, cabe ao leitor, utilizar as pistas presentes no texto para acessar informações que estão fora dele.

Fora do texto não está a realidade, mas representações dessa realidade, construídas e internalizadas pelos indivíduos a partir das suas experiências pessoais. As representações internas, que também podemos chamar de representações mentais, são maneiras de representar interiormente o mundo externo (MOREIRA, 2001). De acordo com Izquierdo (2002), nossos neurônios, ao converterem a realidade em um complexo de códigos de sinais elétricos e bioquímicos, traduzem. Sendo assim, eles não somente vertem as nossas experiências a outro código, mas também as transformam. O acervo de nossas

memórias é o que nos torna quem somos e é constantemente regulado não só pelos nossos interesses e emoções, mas pelo nosso meio sociocultural. Segundo Vygotsky (1991), desde o princípio do desenvolvimento do indivíduo, as atividades que ele realiza adquirem um significado próprio em um sistema de comportamento social. Enquanto seres sociais, compartilhamos com nossa comunidade uma série de informações que formam parte importante do nosso conhecimento registrado na memória. O mesmo é fundamental para a leitura.

A leitura que cada indivíduo faz do mundo é única e diz respeito a sua capacidade de percepção vinculada às suas vivências sociais. A escola e a família, porém, podem colaborar para que o indivíduo desenvolva sua forma de analisar e avaliar a realidade. Indivíduos mais experientes podem mediar as situações de interação entre a criança e o ambiente, por exemplo, a fim de despertar sua curiosidade e guiá-la em direção ao desenvolvimento de uma consciência crítica, a partir da qual a criança veja a si mesma como sujeito.

2.1.2 Leitura da palavra

Considerando a leitura em um sentido restrito, chegaremos a uma definição que leva em conta o que a atividade tem de mais específico e que tomou forma a partir da invenção da escrita e do alfabeto. Referimo-nos à leitura como “o reconhecimento de palavras escritas, isto é, a capacidade de identificar cada palavra como forma ortográfica que tem uma significação e atribuir-lhe uma pronúncia” (MORAIS, 1996, p. 109). Nesse sentido, a aprendizagem da leitura não é espontânea, pois necessita de um processo de aprendizagem das relações entre grafemas e fonemas; a aquisição dessa técnica consiste no processo denominado alfabetização.

Desse modo, ler corresponde ao processo que seguimos para obter a informação registrada através da escrita, da mesma forma que ouvir permite o acesso à informação da língua oral. Nesse caso, são os sinais gráficos, como o conjunto de letras do alfabeto e os sinais de pontuação, os responsáveis por intermediar de forma simbólica a relação entre o ser humano e o mundo e regulá-la socialmente através da transmissão cultural (COLOMER; CAMPS, 2002).

Nossa relação com o mundo não é uma relação direta, é antes uma relação mediada tanto por objetos quanto pelas nossas experiências ou pelas experiências de outros indivíduos. No caso da língua escrita, essa mediação ocorre por meio dos sinais gráficos, como as letras, que unidas formam as palavras. As palavras não possuem um vínculo direto com o seu significado, por isso dizemos que essa relação é simbólica. Para chegar ao significado da palavra, o leitor deve passar por diversos níveis de processamento que o levam, a partir da integração de conhecimentos individuais e coletivos, a um sentido compartilhado por ele e por seu grupo social.

Tendo em vista que ler é extrair a pronúncia que corresponde a uma representação gráfica da linguagem falada e que o material escrito é portador de sentido, o objetivo da leitura é extrair esse sentido (MORAIS; KOLINSKY; GRIMM-CABRAL, 2004, p. 54). É necessário, portanto, pensarmos a respeito de como o leitor (re)constrói esses sentidos. Morais (1996, p. 111) sugere que

[...] a restrição do termo “leitura” ao tratamento de sinais gráficos deve ser completada por uma segunda restrição. Esta pode ser ilustrada refletindo-se na expressão “ler nas entrelinhas”. “Ler nas entrelinhas” é inferir algo que não está escrito a partir do que está escrito. A habilidade que está em jogo aqui ultrapassa o escritor para chegar à intenção.

O processo referido pelo autor diz respeito ao caminho pelo qual o leitor deve passar para que possa chegar à compreensão do texto. Esse caminho não envolve apenas a decodificação das palavras do texto, embora essa seja uma etapa fundamental, mas exige que o leitor vá além do que está explícito no texto.

Para que o objetivo da leitura seja alcançado, além da habilidade específica de identificação das palavras escritas (dizemos específica porque não serve para nenhuma outra função e os circuitos cerebrais que a sustentam são criados durante a aprendizagem da leitura), o leitor precisa dispor de um conjunto de capacidades gerais. Essas capacidades são mobilizadas também em outras atividades, como o processamento da fala, e incluem a atenção, memória de trabalho, conhecimento lexical e da gramática da língua, conhecimento semântico e enciclopédico, capacidades de análise e síntese (MORAIS; LEITE; KOLINSKY, 2013).

De acordo com Morais (1996, p. 114), “a leitura não atinge seu objetivo sem compreensão, todavia os processos de leitura não são processos de compreensão mas que levam à compreensão”. Na seção seguinte, abordaremos duas concepções

de leitura distintas, que se caracterizam justamente por apontarem diferentes processos de construção de sentido na leitura.

2.1.3 Do texto para o leitor ou do leitor para o texto?

Ao considerarmos que o objetivo da leitura é a compreensão do texto escrito, é necessário tratarmos das teorias que analisam o desenvolvimento desse processo. Começaremos apresentando duas concepções antagônicas que levam em conta diferentes tipos de processamento da informação.

De acordo com a primeira concepção, “ler é extrair significado do texto” (LEFFA, 1996, p. 12). Segundo essa perspectiva, o foco da leitura é o texto. Como o significado está no texto, cabe ao leitor extraí-lo, ou seja, a direção é do texto para o leitor. Essa compreensão da leitura é também conhecida como “modelo de processamento ascendente” ou *bottom up* (COLOMER; CAMPS, 2002; KATO, 1999). O processamento ascendente lida com as informações de modo linear e indutivo, através da análise e síntese do significado das partes. Essa concepção de leitura, no entanto, subestima o papel do leitor. Além disso, a leitura enquanto extração de significado está associada à ideia de que o texto possui um significado único e completo, que deve ser apreendido da mesma forma pelos diversos leitores, ou seja, não explica a existência de diferenças individuais na compreensão.

A segunda concepção à qual nos referimos postula que “ler é atribuir significado” (LEFFA, 1996, p. 11). Nesse caso, a ênfase está no leitor, é ele quem dá origem ao significado, não o texto. Essa definição está vinculada à noção de processamento descendente, também conhecido como *top-down* (COLOMER; CAMPS, 2002; KATO, 1999), uma abordagem não linear e que faz uso intensivo e dedutivo de informações que não são apresentadas no texto, mas que fazem parte do conhecimento de mundo do leitor. Dessa forma, considera-se que um mesmo texto possa provocar em cada leitor, e mesmo a cada nova leitura, uma compreensão distinta, pois esta é guiada pelos conhecimentos prévios do leitor, os quais estão em contínua transformação. Sendo assim, “a qualidade do ato da leitura não é medida pela qualidade intrínseca do texto, mas pela qualidade da reação do leitor” (LEFFA, 1996, p. 14). Por essa razão, é importante que, além de competências semântica, sintática e textual, o leitor possua boas referências a

respeito do conteúdo referido pelo texto, a fim de que ele possa se posicionar em relação ao mesmo, elaborando hipóteses que irão guiar a leitura.

A elaboração de hipóteses é uma importante etapa para chegar à compreensão do texto, pois permite a antecipação do leitor em relação tanto às palavras e frases que serão apresentadas quanto à articulação e organização do conteúdo textual e à produção de inferências sobre aquilo que não está diretamente expresso no texto. Partindo dessa ideia, o que o leitor processa do texto são apenas as informações necessárias para que ele confirme ou refute suas hipóteses. Por essa razão, a leitura é muitas vezes referida como um jogo de adivinhações. No entanto, é preciso ter cuidado com essa noção, pois ela pode levar à conclusão de que a leitura é uma atividade que dá ao leitor total liberdade de compreensão e que dispensa o domínio das habilidades de manipulação da palavra escrita.

A concepção de leitura enquanto processo de atribuição de significado ao texto também apresenta problemas, pois é difícil determinar qual a quantidade de informações que deve ser fornecida pelo texto, bem como o peso dessa informação. O fato é que a leitura parece ficar relegada unicamente ao conteúdo contextual, deixando de lado as informações (co)textuais. Além disso, é preciso estabelecer os limites de atuação do leitor. Devemos considerar que a compreensão pressupõe ir além dos limites do texto, no entanto não é possível considerarmos adequadas interpretações de todos os tipos, que considerem as experiências do leitor em detrimento das informações apresentadas no texto.

2.1.4 Ler é interagir

Nas concepções de leitura apresentadas anteriormente, podemos perceber a fixação em um único polo da leitura, ou o texto ou o leitor. Contudo, nenhum desses elementos sozinho é suficiente para que ocorra a leitura, pois ela se dá justamente no encontro dos dois. A partir disso, propõe-se uma concepção de leitura baseada na interação entre texto e leitor (LEFFA, 1996).

Tendo em vista que a leitura é uma atividade que se constitui através de múltiplos processos, essa concepção de leitura leva em conta tanto o processamento ascendente quanto o processamento descendente. Como afirmam Colomer e Camps (2002, p.31),

As duas formas de proceder, de baixo para cima (ascendente) e de cima para baixo (descendente), são englobadas na ideia básica de que, quando uma pessoa lê, parte da hipótese de que o texto possui significado e busca-o tanto através da descoberta de indícios visuais como da ativação de uma série de mecanismos mentais que permitem atribuir-lhe um sentido, isto é, entendê-lo. O que o leitor vê no texto e o que ele mesmo traz são dois subprocessos simultâneos em estreita interdependência. Essa visão do processo constitui o que se chama de modelos interativos de leitura.

Nos modelos interativos, o leitor é considerado um sujeito ativo que deve utilizar conhecimentos de diversos níveis para reconstruir o significado do texto, através da relação com seu conhecimento de mundo.

Conforme Zimmer (2006), nessa perspectiva, a leitura é vista como um processo de estratégias de integração, de modo que a leitura hábil resulta da constante integração dos processos cognitivos ascendentes e descendentes. De acordo com a pesquisadora, essa concepção busca explicar a leitura como uma atividade que pode se dar através da interação entre o leitor e o texto por meio da integração de várias habilidades simultaneamente ativadas durante o processamento da informação. Tais habilidades cognitivas integram o nível básico de processamento, que corresponde à identificação e à decodificação de palavras, com o nível de processamento de habilidades de compreensão e raciocínio, dando conta da interpretação e realização de inferências. Tais níveis de processamento atuam simultaneamente a fim de permitir que o texto seja compreendido.

Essa concepção da leitura como processo de integração se aproxima do modelo de construção-integração (CI) proposto por Kintsch (1998). Com esse modelo, o autor busca explicar como as informações do texto e aquelas derivadas do conhecimento prévio do leitor se incorporam formando uma representação mental coesa que permite que o leitor chegue à compreensão.

De acordo com o modelo elaborado por Kintsch, a representação de um texto é construída sequencialmente, através de ciclos, pois nossas limitações cognitivas, principalmente da memória de trabalho, não permitem a construção e a integração de uma representação para um capítulo inteiro ou livro inteiro. O capítulo ou o livro devem ser processados palavra por palavra e sentença por sentença. Assim que cada segmento do texto é processado, é imediatamente integrado com o resto do texto que está sendo mantido na memória de trabalho. Cada elemento do texto é processado e integrado com a representação do texto.

O processo de compreensão produz como seu produto final uma representação mental do texto, uma espécie de memória. A representação do texto consiste em uma rede de proposições inter-relacionadas de diferentes dosagens, dadas pela memória de longo prazo. Por proposições entendem-se as unidades abstratas de significado que implicam a predicação de algo, uma propriedade ou ação, por exemplo, acerca de algo como um objeto ou argumento.

Kintsch (1998) afirma que a memória episódica do texto é uma estrutura unitária, mas, para efeitos de análise, o autor distingue dois componentes: a base textual e o modelo situacional. A base textual consiste nos elementos e relações que são derivadas do próprio texto. Neste ciclo, são selecionados os aspectos mais relevantes da micro e da macroestrutura. É o que seria obtido se um linguista ou psicólogo fosse traduzir um texto em uma rede proposicional e depois integrar essas informações sem qualquer informação complementar que não esteja explicitada no texto. Em geral, esse procedimento gera uma rede de informações pobre e incoerente. Cabe ao leitor adicionar informações e estabelecer ligações a partir de seu próprio conhecimento e assim tornar a estrutura coerente, chegando ao modelo situacional.

Várias fontes de conhecimento devem ser utilizadas na construção do modelo situacional - conhecimento sobre a língua, sobre o mundo e sobre situações específicas de comunicação, etc. São essas informações que permitem que o leitor transforme a base textual, que por si só é apenas uma estrutura de memória isolada, em algo significativo, vinculado aos seus conhecimentos, experiências e objetivos. Desse modo, podemos conceber a compreensão como um processo estruturado de modo ascendente e altamente sensível ao contexto e flexível com relação ao ambiente.

Esse modelo contempla o papel das habilidades de memória e conhecimentos linguísticos e de mundo, ao mesmo tempo em que destaca a importância da construção de uma representação textual e da necessidade de o leitor assumir um papel ativo no processamento do texto em prol de uma leitura compreensiva geradora de aprendizagem.

Outro modelo que busca dar conta do fenômeno da compreensão é apresentado por Dascal (2006). Trata-se do modelo pragmático de interpretação/compreensão. De acordo com o autor, aquele que realiza um ato

comunicativo tem a intenção de ser compreendido, enquanto o seu destinatário tem o dever de compreendê-lo. Contudo, não se trata apenas de compreender as palavras do texto, nem de compreender tais palavras em sua específica referência ao contexto da elocução, mas de alcançar a intenção do enunciador ao proferir tais palavras em determinado contexto.

O dever do destinatário, dessa forma, “assemelha-se à solução de um problema com uma incógnita, cujo valor cabe a ele determinar” (DASCAL, 2006). A interpretação pragmática é o processo através do qual o destinatário desempenha essa tarefa. Dascal (2006) chama esse fenômeno de interpretação pragmática porque, embora envolva aspectos da semântica, o intérprete não pode concluir que o resultado da compreensão semântica da elocução coincida com o significado pretendido pelo enunciador.

No caso da leitura, para que o leitor realmente compreenda o que lê, é necessário que, além de identificar o significado das palavras empregadas no texto, ele determine a intencionalidade do autor a partir de consideração a respeito da informação contextual.

A partir das diferentes percepções a respeito da construção da compreensão textual, podemos perceber a necessidade de considerarmos não apenas os aspectos relacionados ao leitor ou os aspectos relacionado ao texto (entre eles a intencionalidade do autor). Ambos são imprescindíveis para que o leitor chegue à compreensão do texto escrito e assim atinja o objetivo final da leitura, sendo capaz de utilizá-la como meio de aprendizagem.

A atividade de leitura envolve não só uma grande exigência em relação ao nosso processamento cognitivo e mobilização de nossas competências linguísticas (lexicais, sintáticas, semânticas etc.), mas também a utilização de nosso conhecimento do mundo, nossa experiência pessoal e social. Mas, como declara Morais (1996, p.114), “todos esses processos e conhecimentos também atuam quando compreendemos a linguagem falada”, a diferença, no entanto está na natureza da interação, que no caso da escrita não envolve a relação direta com o interlocutor, característica que permite que equívocos interpretativos e mal entendidos surjam continuamente.

Tendo em vista o intrincado conjunto de elementos envolvidos na leitura, é importante que tenhamos consciência em relação aos diversos aspectos envolvidos no processo de aprendizagem da mesma. Na seção seguinte buscaremos explicitar

os processos envolvidos na atividade de leitura, a fim de, posteriormente, discutirmos a possibilidade de qualificação do ensino e da aprendizagem da mesma.

2.2 Da decodificação à compreensão

Como lembra Moraes (1996, p. 11), “a arte de ler é uma arte esquecida, interiorizada, relegada a operações automatizadas nas redes de neurônios inacessíveis. Felizmente! Se tivéssemos que pensar, não poderíamos ler”. As operações cognitivas inerentes à leitura, depois de dominadas, não parecem exigir esforço. Para o leitor proficiente, a leitura é um processo tão “natural” que é provável que, muitas vezes, ele nem perceba as dificuldades envolvidas nessa atividade. Já o leitor inexperiente as conhece muito bem, e justamente por causa delas, pode se manter inexperiente, pois quem irá dedicar tempo e esforço a uma atividade que impõe inúmeras dificuldades e que não lhe fornece sentido?

Para que a leitura possa ser vista como uma atividade útil e também prazerosa, é necessário que, ao realizá-la, o indivíduo tenha automatizado os processos por ela exigidos a fim de que possa chegar ao sentido do texto. Para que isso ocorra, é preciso que o leitor apresente um bom desempenho nos vários processos cognitivos envolvidos na tarefa de leitura.

A formação de um leitor proficiente começa antes mesmo do ingresso da criança na escola, pois a aprendizagem da língua escrita é modulada por experiências que antecedem o contato com a sala de aula, experiências que envolvem o meio cultural, social, econômico e familiar no qual a criança está inserida. Além disso, é importante que antes que a criança aprenda realmente a ler, ela tenha alguma ideia a respeito do que é a leitura (MORAIS, 1996, p. 171).

Em famílias de pais mais escolarizados⁵, o convívio com materiais escritos se dá desde o nascimento, com o nome do bebê em seus objetos, com álbuns, jornais, revistas, facebook, etc. Mesmo em famílias de baixa renda, os materiais escritos estão presentes nos rótulos dos produtos, nas placas, ônibus, anúncios promocionais, propagandas, etc. Entretanto, à medida que os materiais e os textos

⁵ Ao utilizarmos a expressão “pais mais escolarizados”, nos referimos àqueles que concluíram a educação básica e frequentaram cursos de graduação ou até pós-graduação.

para leitura se complexificam, as diferenças dos usos sociais da leitura entre esses grupos se tornam mais evidentes.

A inserção da criança em um ambiente receptivo, familiar e cercado por textos colabora para que ela desenvolva uma relação positiva com a leitura e apresenta a ela essa forma particular de “representar” a realidade e de estar em contato com o mundo. O convívio com situações como a contação de histórias por parte dos pais a partir de livros infantis e a manipulação de materiais escritos como jornais e revistas influenciam o processo de aprendizagem da leitura de forma muito positiva, tornando-se uma das principais causas das diferenças no desempenho em leitura. Ou seja, é antes mesmo de a criança iniciar o processo de alfabetização na escola que surgem as diferenças individuais que irão influenciar na aprendizagem da leitura.

A qualidade da experiência prévia com a leitura também determina a percepção que a criança terá em relação às funções da língua escrita, aspecto estreitamente relacionado às diferenças socioeconômicas. Magda Soares (2005, p. 22) afirma que

Crianças e pais de camadas populares veem a aprendizagem da leitura como um instrumento para a obtenção de melhores condições de vida – a leitura é avaliada em função de interesses utilitários. Já crianças e pais das classes favorecidas veem a leitura como mais uma alternativa de expressão, de comunicação, nunca como uma exigência *do* e *para* o mundo do trabalho.

Galvão (2004), em pesquisa elaborada a partir dos dados do Inaf 2001, questiona se a leitura seria transmissível através das gerações. A pesquisadora concluiu que “parecem existir relações bastante estreitas entre os usos que da leitura e da escrita são feitos pelos entrevistados e os níveis, os hábitos e as práticas de leitura de seus pais” (GALVÃO, 2004, p. 141). Da mesma forma, o contato com o material escrito desde a infância se revelou um fator determinante em relação ao grau de alfabetismo dos entrevistados. A presença e o uso desses materiais no cotidiano familiar, contudo, se mostrou diretamente relacionado ao pertencimento social do entrevistado, bem como da região e do tipo de localidade na qual reside.

Dessa forma, quanto mais os pais leem, mais chances seus filhos têm de se tornarem leitores. Além de aspectos sociais da leitura, a experiência prévia e o convívio com o texto escrito propiciam que a criança desenvolva, através da

observação e da interação, uma série de conhecimentos que podem favorecer significativamente a aprendizagem da leitura. Trata-se de noções sobre as convenções da escrita (da esquerda para a direita na linha e de cima para baixo na página), da identificação e da escrita do próprio nome, do reconhecimento global de palavras como o nome de marcas e de pessoas próximas, da familiaridade com as diferentes formas gráficas das letras, de noções sobre as funções dos diferentes tipos de texto, da separação entre as palavras e também conhecimentos metafonológicos, que envolvem a segmentação das palavras e seus sons, e a sensibilidade a rimas e a erros de pronúncia (MORAIS; KOLINSKY; GRIMM-CABRAL, 2004).

Geralmente, crianças de meios socioeconômicos favorecidos convivem mais intensamente com a leitura dentro de casa; possuem materiais de leitura variados; presenciam mais frequentemente os familiares envolvidos em atividades de leitura, seja por lazer ou por trabalho; interagem em conversas sobre os textos lidos pelos familiares; convivem com uma variação dialetal mais próxima da língua culta, mais próxima da língua escrita; também é maior o acesso a bens culturais que irão permitir uma ampliação do conhecimento de mundo da criança, muito importante para o processo de compreensão textual.

No caso de famílias de meios socioeconômicos desfavorecidos, é comum que ocorra o oposto, isto é, que haja uma menor convivência com o material escrito, inclusive por parte dos adultos; menor contato com bens culturais, tanto em função do poder aquisitivo dos pais quanto em função da própria profissão dos mesmos que, geralmente, não exige o contato intenso com o material escrito; e convívio com variações dialetais significativamente distintas da língua culta e, portanto, distantes da língua empregada na escrita. Destacamos que o maior ou menor contato com a leitura no meio familiar, em geral, não é uma escolha, mas uma condição decorrente do meio socioeconômico. Essas diferenças, oriundas de fatores sociais, que acompanham a criança antes e durante o processo de aprendizagem da leitura tendem a se acentuar, provocando, assim, o surgimento de grandes disparidades na qualidade da aprendizagem por parte crianças (MORAIS, 2013).

Desse modo, aqueles estudantes que desde cedo tinham pouco contato com a leitura e que, posteriormente, seguem tendo pouco contato, tendem a ter mais dificuldade em tarefas de leitura. Enquanto isso, aqueles que desde os primeiros anos de vida conviveram intensamente com o material escrito, têm grandes chances

de apresentar mais facilidade nesse processo, de forma que passarão à frente do outro grupo de alunos. Assim, as disparidades sociais se mantêm, afinal a capacidade de leitura afeta todas as áreas do ensino escolar e a falta dela compromete a aprendizagem em geral, afetando as possibilidades de ascensão social do indivíduo.

As implicações da experiência em atividades de leitura estão relacionadas ao fenômeno conhecido como efeito de Mateus, expressão que faz referência à passagem bíblica do Evangelho de São Mateus (25:29): “Porque, a todo aquele que tem, será dado mais, e terá em abundância. Mas, daquele que não tem, até o que tem lhe será tirado”. Trata-se de “uma relação recíproca entre duas variáveis que geram uma vantagem cumulativa, ou ainda, que a ausência de uma das variáveis acarreta também a extinção da segunda” (SOUSA E GABRIEL, 2011, p. 44). No caso da formação de leitores competentes, esse efeito se faz presente da seguinte forma: indivíduos que apresentam maior experiência com a leitura desenvolvem os processos cognitivos envolvidos nessa atividade, permitindo a automatização dos mesmos; isso facilita o processamento da leitura e faz com que o indivíduo leia mais e com mais qualidade, adquirindo maior experiência e conhecimento com a leitura, aprimorando as habilidades implicadas nessa tarefa. Já com aqueles desde o princípio têm pouco contato com a leitura e apresentam dificuldades nesse tipo de tarefa, ocorre o contrário. As dificuldades encontradas durante a leitura fazem com que essa atividade se torne algo cada vez mais raro, pois exige um esforço muito grande do indivíduo. Assim, a falta de experiência com a leitura vai se acumulando, fazendo com que os processos cognitivos envolvidos nessa atividade não sejam automatizados, tornando a leitura algo cada vez mais difícil, fazendo com que o indivíduo leia cada vez menos, formando um círculo negativo, em que uma deficiência implica em outra.

A escola tem um papel importantíssimo na intervenção ou propagação do Efeito de Mateus, pois deve, através do ensino da leitura adequado e qualificado, colocar todas as crianças em um circuito positivo de aprendizagem da leitura. A inserção no ensino formal permite que o aprendiz tenha contato com diferentes situações de aprendizagem da leitura, incluindo a explicitação de processos envolvidos nessa atividade.

Como vimos, antes mesmo de a criança iniciar formalmente a aprendizagem da leitura já podem ser desenvolvidas habilidades importantes para que ela se torne

uma boa leitora. Nesse momento, entram em cena as aprendizagens implícitas que apoiam as capacidades funcionais antes dos primeiros contatos com a escrita. A criança começa a adquirir implicitamente conhecimentos sobre a escrita a partir da frequente exposição a ela, ainda antes do início da instrução formal. De acordo com Gombert (2013), essas aprendizagens implícitas permitem o desenvolvimento de uma habituação às regularidades relativas às configurações visuais (ortografia das palavras escritas); às palavras orais associadas a essas configurações (dimensão fonológica da escrita); e às significações associadas a essas configurações (dimensões morfológicas e semântico-lexical da escrita).

A influência da aprendizagem implícita, contudo, não diminui a importância da aprendizagem explícita. Conforme Gombert (2013, p. 121)

As aprendizagens implícita e explícita têm [...] papéis complementares. A primeira é responsável pelos automatismos, mas a segunda é indispensável ao desenvolvimento das aprendizagens do leitor iniciante e é necessária toda vez que o leitor proficiente tem que controlar sua atividade para tomar decisões sobre o modo como ele trata a escrita, quando lê ou quando escreve.

Há diversas aquisições que devem ser feitas pelo futuro leitor em seu percurso, entre elas, destacamos a descoberta do princípio alfabético, ou seja, a criança deve descobrir que, no sistema de escrita adotado pela nossa língua, as letras ou grupos de letras representam sons, isto é, os grafemas representam os fonemas. Essa aprendizagem não se dá de forma espontânea e necessita de uma instrução explícita; no caso da escola, ela é baseada na mediação do professor, que vai buscar desenvolver a consciência fonológica dos seus aprendizes. A partir do momento em que a criança compreende a relação grafema-fonema, ela terá a chave que permite o acesso ao código escrito. Segue a esse processo o desenvolvimento de habilidades de integração fonêmica bem como conhecimentos acerca do código ortográfico, isto é, de regras que regem as correspondências entre grafemas e fonemas. A criança torna-se, então, uma decodificadora, capaz de abstrair significados a partir do padrão gráfico do código escrito.

Um bom leitor é antes de tudo um bom decodificador, pois se o decodificador for pouco eficiente, a compreensão de textos será deficiente (MORAIS; KOLINSKY; GRIMM-CABRAL, 2004). Kintsch (1998) afirma que bons decodificadores reconhecem palavras duas vezes mais rápido do que decodificadores deficitários.

Além disso, o autor destaca que boas habilidades de decodificação tornam o leitor menos dependente do contexto textual para o reconhecimento das palavras.

Morais (1996) defende que a capacidade de decodificação funciona como um propulsor da leitura; no entanto, uma boa decodificação não garante a qualidade da compreensão. Após adquirir as habilidades de decodificação, é importante que o aprendiz de leitor automatize esse processo. Quanto mais a capacidade da criança para identificar as palavras escritas for automatizada, mais sua atenção poderá ser consagrada ao real objetivo da leitura: a compreensão do texto escrito e a aprendizagem por meio da leitura.

Essa automatização se dá através da própria experiência de leitura, que irá permitir que os procedimentos realizados conscientemente pela criança se tornem processos cognitivos pertencentes aos domínios do inconsciente, onde também se encontra grande parte dos conhecimentos da língua oral. Nesse processo, desenvolvemos em nosso cérebro duas rotas complementares de leitura, isto é, duas vias de acesso ao significado das palavras, as quais funcionam paralela e complementarmente, de modo que nenhuma delas sozinha é suficiente para ler todas as palavras.

Na rota fonológica, a palavra escrita passa por uma análise visual na qual são reconhecidas e identificadas as letras que a constituem, possibilitando então a conversão dos grafemas em fonemas, os quais permitem a recuperação da pronúncia da palavra, que dá o acesso ao significado da mesma (MORAIS, 1996). Além de ser a rota de leitura utilizada por aqueles que estão aprendendo a ler, ela também é utilizada pelo leitor proficiente quando este se depara com palavras raras ou desconhecidas (DEHAENE, 2012).

A segunda rota, denominada lexical, envolve a identificação de unidades mais amplas que a letra. É o que ocorre, por exemplo, quando nos deparamos com palavras já conhecidas e frequentes. Nesse caso, a palavra não é decomposta em letras, mas reconhecida a partir da sua forma global, o que permite o acesso direto à sua imagem sonora, que direciona para o significado (DEHAENE, 2012). Leitores proficientes utilizam predominantemente a rota lexical.

O uso efetivo da segunda rota envolve a construção de um léxico ortográfico, isto é, de um vocabulário visual, que lembra um dicionário. Essa construção é fruto da experiência de leitura do indivíduo, afinal, é o contato com a palavra escrita que

permitirá que a forma desta esteja memorizada na memória de longo prazo e que a palavra seja reconhecida sem que haja a necessidade de uso da rota fonológica.

2.2.1 Letra por letra? Palavra por palavra?

Para transformar os signos registrados em papel ou qualquer outro suporte em conteúdo cognoscível, nosso organismo se mobiliza para realizar uma complexa rede de procedimentos. Tudo começa quando a palavra entra na retina e é dividida em milhares de fragmentos que, posteriormente, são reunidos para possibilitar a decodificação. Apenas a fóvea, região central da retina que ocupa em torno de 15% do campo visual, possui células fotorreceptoras capazes de identificar as letras com a quantidade de detalhes suficiente para que elas sejam reconhecidas (DEHAENE, 2012).

Em razão da estreiteza da fóvea, quando lemos, não percorremos o texto de forma contínua, nossos olhos se deslocam em movimentos de sacada. A cada sacada, não identificamos mais do que dez ou doze letras, três ou quatro à esquerda e sete ou oito à direita do centro do olhar, em sistemas de escrita que seguem a direção da esquerda para a direita (DEHAENE, 2012). Mecanicamente, portanto, a leitura se dá por meio de fixações dos olhos em determinados segmentos do texto, que podem ser uma palavra ou um pequeno grupo de palavras.

Mas nem tudo o que é lido foi realmente visto por nossos olhos. De acordo com Kleiman (1993), durante a fixação, o olho percebe claramente o material focalizado, porém durante o movimento de sacada, a visão fica muito reduzida. Por essa razão, grande parte do material que lemos é adivinhado ou inferido, não é diretamente percebido. Seja no caso da palavra isolada seja no caso da contextualizada, a leitura tem, muitas vezes, a característica de uma antecipação seguida de confirmação. De acordo com Kato (1999, p. 39), a velocidade e a precisão com que uma palavra é percebida, ou lida, depende de fatores como:

- a) de a palavra estar registrada no léxico visual pela frequência com que o leitor já foi exposto a ela e por ter a ela acoplado o seu sentido; b) do conhecimento de regras e imposições fonotático-ortográficas, sintáticas, semântico-pragmáticas, colocacionais e estilísticas a que a palavra está sujeita e do uso adequado e suficiente dessas restrições para predizer e confirmar sua forma e

conteúdo e c) da capacidade de raciocínio inferencial do leitor, que lhe permite também antecipar itens ainda não vistos.

Conforme Leffa (1996), a apreensão de um segmento do texto leva em consideração diversas fontes de conhecimento do leitor que parecem agir e interagir de modo mais ou menos simultâneo. Enquanto o conhecimento ortográfico possibilita a percepção dos traços distintivos de cada letra e o acesso às possíveis combinações silábicas, ele interage com o conhecimento lexical permitindo a elaboração de uma unidade lexical viável. Simultaneamente, o conhecimento sintático coloca a palavra numa categoria gramatical específica, ao passo que o conhecimento semântico contribui informando em que acepção, entre tantas possíveis, deve ser tomada a palavra considerando o contexto.

A leitura implica, portanto, uma correspondência entre conhecimentos de diversos níveis, com o objetivo de integrar as informações fornecidas pelo texto às informações que fazem parte do conhecimento prévio do leitor. Só assim será possível que o leitor atinja o objetivo da leitura. Na seção seguinte, iremos apresentar o caminho percorrido pelo leitor para que ele possa atingir esse objetivo, novamente levando em conta tanto aspectos cognitivos quanto sociais.

2.2.2 Caminhos da compreensão

Embora os processos que levam à compreensão não sejam processos específicos da leitura (no sentido de restritos à leitura), o objetivo do leitor é chegar à compreensão. Compreender bem um texto, como lembra Marcuschi (2008), não é uma atividade natural ou uma herança genética, nem mesmo uma ação individual isolada do meio e da sociedade em que se vive. Compreender, de acordo com o autor, exige habilidade, interação e trabalho. É uma forma de inserção no mundo e de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e sociedade. Devemos ter clareza, portanto, de que nossa compreensão está ligada a esquemas cognitivos internalizados, mas não individuais e únicos, pois eles são guiados e ativados pelo sistema sociocultural que internalizamos ao longo da vida (MARCUSCHI, 2008).

A compreensão de um texto deve ser tomada como uma atividade de produção de sentidos colaborativa, e não como simples identificação de informações. A integração de sentidos ocorre principalmente por meio de processos inferenciais, ou seja, pela atividade cognitiva de gerar informações novas a partir de informações anteriores (DELL'ISOLLA, 2001). O principal papel das inferências na compreensão textual é funcionarem como provedoras de contexto integrador para informações, dando encadeamento e coerência ao texto, possibilitando a elaboração de hipóteses coesivas para o leitor processar o texto (MARCUSCHI, 2008, p. 249).

De acordo com Dell'Isola (2001), a atividade inferencial implica em avaliar, associar, predicar e relacionar experiências. Dessa forma, mais uma vez entram em cena as diferenças sociais, pois cada grupo social produz inferências a partir de seus valores, crenças, costumes e seu universo cultural e cognitivo, o que reflete diretamente na compreensão do texto. Sendo assim, é impossível postularmos a existência de uma única leitura correta para determinado texto: há na realidade, várias leituras plausíveis. É certo, porém, que o próprio texto dá limites a essa compreensão.

A compreensão textual requer do leitor muito mais do que a integração de conhecimentos compartilhados pelos interlocutores. Do leitor é exigida a mobilização de uma série de estratégias conscientes e inconscientes a fim de não só levantar hipóteses, mas avaliar a qualidade dessas hipóteses para validá-las ou refutá-las, buscando preencher as lacunas que o texto apresenta. Nesse processo, segundo Koch e Elias (2006), autor e leitor devem ser vistos como 'estrategistas' na interação pela linguagem.

As estratégias realizadas pelo leitor são consideradas "procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento de ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como a sua avaliação e possível mudança" (SOLÉ, 1998, p. 70). São classificadas em dois tipos: estratégias cognitivas e estratégias metacognitivas.

As estratégias cognitivas da leitura, segundo Kleiman (1993), seriam operações inconscientes do leitor, no sentido de não ter chegado ainda ao nível consciente, que ele realiza para atingir algum objetivo de leitura, são conhecimentos de caráter implícito, praticamente impossível de ser verbalizado. Essas operações se apoiam, basicamente, no conhecimento das regras gramaticais que fazem parte de nossa gramática interna e no conhecimento de vocabulário, que possibilita o

reconhecimento instantâneo das palavras do texto. Trata-se de processos automáticos realizados a partir de regras internalizadas de análise sintática da frase, como a tendência do leitor realizar a integração de informações de modo linear, levando em conta a ordem temporal, ou as expectativas do leitor em relação à continuidade temática.

As estratégias metacognitivas, por sua vez, seriam operações realizadas com algum objetivo em mente, sobre as quais o leitor tem controle consciente, no sentido de ser capaz de dizer e explicar a ação (KLEIMAN, 1993). A capacidade de estabelecer objetivos na leitura é considerada uma estratégia metacognitiva. Tais estratégias se aprimoram ao longo dos anos de vida de uma pessoa, de acordo com a experiência do indivíduo em atividades de leitura. As diferentes maneiras de ler são, nessa perspectiva, diversos caminhos que cada leitor escolhe para o alcançar de determinado objetivo (KLEIMAN, 2011).

O ensino da leitura, mais especificamente da compreensão leitora, está estreitamente relacionado ao ensino de estratégias. De acordo com Kleiman (1993, p. 50) “o ensino estratégico de leitura consistiria, por um lado, na modelagem de estratégias metacognitivas, e, por outro, no desenvolvimento de habilidades verbais subjacentes aos automatismos das estratégias cognitivas”. A modelagem das estratégias metacognitivas ocorre por meio da formulação de objetivos prévios à leitura e da elaboração de hipóteses sobre o texto, a partir do reconhecimento da estrutura e da temática do mesmo. O professor, nesse caso, tem o papel de atuar como mediador entre o texto e o aluno, fazendo previsões, questionamentos e comentários que encaminhem o leitor em direção ao sentido do texto. De acordo com pesquisas (Kleiman, 1993) é durante a discussão do texto em sala de aula que o leitor inexperiente compreende o texto, pois esse momento permite que pontos antes obscuros e incompreensíveis adquiram sentido através da construção conjunta da compreensão. Cabe ao professor, portanto, guiar os alunos até a compreensão através da monitoração da leitura até que o aprendiz seja capaz de internalizar tais estratégias conscientes, a fim de que ele possa auto monitorar o seu processo de compreensão do texto.

No que diz respeito às estratégias cognitivas, levando em conta a inacessibilidade das mesmas, a proposta pedagógica desenvolvida por Kleiman (1993) envolve o ensino de *habilidades linguísticas*, isto é, o ensino de capacidades específicas que compõem nossa competência textual. Tais habilidades envolvem

desde a capacidade de usar o conhecimento gramatical para perceber relações entre palavras, até a capacidade de usar o vocabulário para perceber estruturas textuais e intenções comunicativas. Nesse caso, a atividade em sala de aula deve basear-se na automatização de processos de leitura e na qualidade da experiência de leitura.

A partir do exposto, é possível percebermos o contingente de conhecimentos e habilidades que necessita ser mobilizado pelo leitor para que ocorra a leitura e para que o seu objetivo seja atingido. Esse processo envolve desde a habilidade de traduzir grafemas em fonemas, e a partir desse processo acessar o significado das palavras, até habilidades de pensamento cognitivo e metacognitivo, as quais incluem a capacidade de decodificação, de captar o sentido de um texto escrito, de interpretar sequências de ideias ou acontecimentos, de realizar analogias e comparações, e ainda a capacidade de fazer predições iniciais sobre o assunto do texto e de construir significado a partir da combinação das informações do texto e de conhecimentos prévios, bem como a capacidade de controlar a compreensão e modificar as predições iniciais, quando necessário. Após a compreensão do texto, a leitura envolve ainda o exercício de reflexão acerca da importância do que foi lido, a elaboração de conclusões e avaliações (SOARES, 2012).

Ao passo que a leitura passa a ser reconhecida como uma atividade complexa em termos de esforço cognitivo e metacognitivo, o ensino da leitura torna-se também complexo, pois envolve a instrução a respeito de inúmeros processos conscientes e inconscientes que são afetados não só por aspectos cognitivos relativos à estrutura biológica e à organização neurológica do leitor, mas também por aspectos sociais, que influenciam diretamente as experiências de leitura do indivíduo.

Tendo em vista a complexidade do processo de aprendizagem da leitura (a influência dos aspectos socioculturais e a demanda cognitiva), que envolve o desenvolvimento dos mecanismos que possibilitam a aprendizagem da leitura, muitos problemas podem ser encontrados no caminho dos aspirantes a leitor. O desenvolvimento de todas as habilidades envolvidas na aprendizagem da leitura nem sempre ocorre facilmente. Alguns aprendizes podem enfrentar dificuldades nesse processo e acabam se tornando maus leitores. Moraes, Leite e Kolinsky (2013) afirmam que os maus leitores podem ser de três tipos. Um deles é o disléxico, um indivíduo que apesar de dispor de capacidades gerais normais tem dificuldades para

identificar as palavras escritas. Essa dificuldade geralmente tem origens genéticas que causam algumas anomalias na anatomia do córtex cerebral, resultando em um déficit na manipulação mental dos fonemas (DEHAENE, 2012). Outro tipo de mau leitor é o hiperlético, nesse caso, oposto a dislexia e muito mais raro, o leitor adquire a habilidade de identificação das palavras escritas, isto é, a técnica da decodificação, mas as suas capacidades cognitivas são insuficientes para que ele possa compreender o que lê. O terceiro tipo de mau leitor é aquele com “dificuldade geral de leitura”. Para Moraes, Leite e Kolinsky (2013) os leitores que fazem parte desse grupo não automatizaram a habilidade de identificação das palavras escritas, pelo menos não para as palavras com menor frequência de uso, apresentando dificuldades na leitura. As mesmas levam esses leitores a terem atrasos importantes tanto na aquisição do vocabulário e dos conhecimentos, como no desenvolvimento das estratégias conscientes de processamento da informação. A origem dessas dificuldades está, na maioria dos casos, vinculada a razões socioculturais. É nesse perfil que se encaixam a maior parte dos maus leitores.

Sabemos do grande potencial de influência dos fatores socioculturais no desenvolvimento da linguagem.

Muitos dados mostram, por exemplo, que o vocabulário de uma criança de meio sociocultural desfavorecido é muito inferior ao de uma criança de meio favorecido, mesmo antes de iniciar a leitura. É sabido que depois a leitura é um poderoso instrumento de enriquecimento do vocabulário. Como a criança de meio sociocultural favorecido adquire mais rapidamente do que outra as competências necessárias para aprender a identificar as palavras escritas, ela vai ler melhor, vai praticar mais a leitura, e, por conseguinte, a lacuna entre as duas vai ser cada vez maior (MORAIS; LEITE; KOLINSKY 2013, p. 19).

Deacon e Tong (2013) também abordam algumas questões sobre maus leitores e dificuldades de leitura. As autoras utilizam a expressão “crianças com dificuldade inesperadas de compreensão em leitura”. Dessa forma, pretendem ressaltar o fato de que as dificuldades dessas crianças são surpreendentes, tendo em vista sua habilidade adequada de leitura de palavras. As crianças que fazem parte desse grupo conseguem ler as palavras contidas em um texto, mas têm dificuldades em compreender o sentido geral do que leem, em função de dificuldades na produção de inferências e na monitoração da sua compreensão.

Leitores com dificuldades inesperadas de compreensão enfrentam diversas dificuldades em sua educação, pois sua dificuldade de compreender textos se torna

uma barreira para a aprendizagem. Dificuldades de compreensão em leitura afetam diversos aspectos do desenvolvimento da criança e refletem em problemas também na vida adulta dos indivíduos. Limitações em relação à obtenção e ao manejo de conhecimentos para fazer escolhas bem informadas, seja no campo do trabalho, da família ou da saúde; embaraço na realização de tarefas cotidianas que envolvam o trato com materiais escritos como contratos manuais de instruções ou bulas são algumas das consequências da dificuldade na compreensão em leitura. Estas se somam a problemas na esfera social, como a baixa empregabilidade e a falta de coesão social que pode levar ao isolamento (DEACON; TONG, 2013). Acredita-se que as dificuldades apresentadas pelas crianças na compreensão em leitura recaiam também no domínio das habilidades de compreensão da linguagem oral, como vocabulário e conhecimento gramatical.

Nos últimos anos, inúmeras pesquisas nacionais e internacionais vêm sendo desenvolvidas a fim de investigar e melhor conhecer os processos envolvidos na aprendizagem da leitura. A consciência fonológica e fonêmica, consciência morfológica, aquisição lexical, conhecimento do código ortográfico, conhecimento linguístico e metalinguístico, capacidade de memória de trabalho são alguns dos aspectos investigados. Os avanços tecnológicos também tem permitido o aprimoramento dessa investigação através de técnicas que permitem o acompanhamento da ativação cerebral durante a leitura.

Tais estudos são de grande valia para o aprimoramento e qualificação do ensino e da aprendizagem da leitura. Porém, é difícil fazer com que as publicações sobre o tema cheguem aos professores da educação básica.

As orientações voltadas para o ensino e aprendizagem da leitura mais próximas dos professores não são as revistas científicas, mas documentos produzidos especialmente para os profissionais que atuam nas escolas, principalmente as públicas. No Brasil, a maior referência no que diz respeito a instruções para o ensino são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), tanto para o ensino fundamental quanto para o ensino médio. Na seção seguinte, abordamos essa documentação a fim de conhecer as orientações nacionais para o ensino da leitura.

2.3 O ensino da leitura no Brasil: documentos orientadores

O Brasil nunca foi uma referência no que tange à educação de qualidade. Há algumas décadas éramos vistos como um país pobre e mal educado. Aos poucos estamos nos livrando do rótulo de país pobre, o final do século XX e o início do século XXI têm sido gloriosos para a economia brasileira. Infelizmente, não podemos dizer o mesmo em relação à educação. Nos últimos anos, temos chamado a atenção do mundo pelo mau desempenho de nossos alunos em testes internacionais. Na primeira edição do Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (Pisa) em 2000, entre os 32 países participantes, o Brasil obteve a última posição no ranking. Em 2012, edição mais recente da avaliação, como 65 países envolvidos, o Brasil ficou com a 58ª posição.

O fato de a democratização do ensino ser uma ideia recente no Brasil é determinante para esses resultados. A noção de ensino de qualidade para todos é algo ainda muito recente, foi apenas nos anos 90, quando o avanço da economia passou a exigir uma mão de obra mais bem preparada, que se constatou a importância de permitir o acesso das diferentes classes sociais ao processo de escolarização (CASTRO, 2009).

No caso da educação pública e gratuita, a democratização do ensino refletiu em problemas que se mantêm presentes até hoje no sistema educacional do país. Com o aumento representativo do número de alunos e a falta de preparação para essa mudança, o aumento da quantidade resultou em perda da modesta qualidade que tínhamos. Esse fenômeno até hoje pode ser mais intensamente percebido em escolas que atendem estudantes das regiões periféricas e de famílias de menor poder aquisitivo. Outro problema relevante, fruto das grandes diferenças socioeconômicas, linguísticas e culturais que constituem nosso país de proporções continentais, foi e continua sendo lidar com o fenômeno da heterogeneidade. Atualmente, um dos maiores desafios da escola é manejar os diferentes níveis de conhecimento dos alunos, oriundos de diferentes contextos socioeconômicos.

Um importante passo para gerenciar a heterogeneidade do público atendido pelo sistema de educacional brasileiro foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal n. 9.394), aprovada em 20 de dezembro de 1996. Conforme o artigo art. 22 dessa lei, a educação básica deve assegurar a todos “a formação

comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. Fortalece-se, desse modo, a necessidade de se propiciar a todos a formação básica comum, amparada por diretrizes que indiquem os pilares da educação no país, cuja elaboração foi incumbida à União.

É nesse contexto que foram desenvolvidos em 1997 os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o ensino fundamental, através dos quais se criou uma base nacional comum, porém de natureza aberta e flexível. Assim, espera-se que as referências gerais possam ser complementadas por noções que dizem respeito à realidade educacional de cada escola, de modo que sejam respeitadas as diversidades na constituição de cada comunidade escolar (BRASIL, 1997).

Como é indicado nos Parâmetros Curriculares Nacionais,

O processo de elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais teve início a partir do estudo de propostas curriculares de Estados e Municípios brasileiros, da análise realizada pela Fundação Carlos Chagas sobre os currículos oficiais e do contato com informações relativas a experiências de outros países. Foram analisados subsídios oriundos do Plano Decenal de Educação, de pesquisas nacionais e internacionais, dados estatísticos sobre desempenho de alunos do ensino fundamental, bem como experiências de sala de aula difundidas em encontros, seminários e publicações (BRASIL, 1997, p. 12).

A construção desse documento orientador se deu através da compatibilização entre os diversos guias regionais já existentes e pesquisas voltadas para os variados aspectos do ensino. Em relação aos Parâmetros da área de Língua Portuguesa, Ferreira (2001) afirma que os mesmos não se apresentam como um marco inaugural de um novo objeto para o ensino, mas antes como uma síntese do que foi possível aprender e avançar nessas três últimas décadas. Em relação à elaboração das orientações da área, a autora destaca as seguintes questões norteadoras: Para quem se ensina? Em que ordem social isto acontece? A quais exigências da sociedade a escola pretende responder?

O domínio da língua, seja na modalidade oral ou escrita, é fundamental para a participação social efetiva, sendo indispensável para a boa comunicação e expressão, bem como para o acesso à informação de qualidade. A escola, ao ensiná-la, deve garantir o acesso de todos os alunos aos saberes linguísticos

necessários para o pleno exercício da cidadania (BRASIL, 1997a). É essa a perspectiva a partir da qual se organiza o documento orientador da área.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997a) trazem uma proposta sintética que envolve as descobertas mais recentes da época nas pesquisas sobre leitura. Tais descobertas envolvem a superação de algumas concepções equivocadas sobre o aprendizado inicial da leitura, as quais são discutidas no documento. A principal delas é a de que ler seria apenas saber decodificar, isto é converter letras em sons, sendo a compreensão consequência natural dessa ação. Embora a decodificação seja uma etapa crucial, o ensino da leitura não pode ser restringido à aprendizagem dessa técnica. Um ensino pautado nessa concepção leva à formação de “leitores” capazes de decifrar o código dos textos escritos, mas incapazes de compreender o que leram, o que torna a leitura uma atividade inócua, isso é esclarecido nos PCNs de Língua Portuguesa (1997a, p. 42). Outra concepção que deve ser superada, segundo os PCNs de Língua Portuguesa (1997a, p.43) é o mito da interpretação única. Tendo em vista que o sentido do texto é construído pelo leitor através da integração entre as informações trazidas pelo texto e o conhecimento prévio do leitor, é certo que diferentes leitores, com diferentes experiências de vida, farão leituras também diferenciadas.

Além da automatização da decodificação, o ensino da leitura deve considerar o desenvolvimento de estratégias de compreensão. O professor deve conduzir o aluno na aprendizagem dos procedimentos utilizados por bons leitores, os quais envolvem a elaboração de hipóteses e produção de inferências baseadas no conhecimento prévio do leitor e também a verificação dessas suposições, bem como a integração das informações novas trazidas pelo texto. Nesses termos, a leitura só pode ser aprendida através da prática, do contato contínuo com textos escritos autênticos, com funções sociais específicas. Segundo consta nos PCNs de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997a), “os materiais feitos exclusivamente para ensinar a ler não são bons para aprender a ler: têm servido apenas para ensinar a decodificar, contribuindo para que o aluno construa uma visão empobrecida da leitura”.

Uma grande novidade trazida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997a) foi o reconhecimento da influência dos fatores socioeconômicos no processo de aprendizagem. A partir de uma perspectiva construtivista, os parâmetros passaram a atribuir à aprendizagem a ênfase anteriormente concedida ao ensino. Desse modo, passou-se a considerar que as crianças já entravam na

escola com diversos conhecimentos previamente adquiridos, os quais Influenciam suas aprendizagens futuras. Essa mudança ocorreu principalmente em função do advento de pesquisas de áreas híbridas como a psicolinguística, a sociolinguística, e também da pragmática, da linguística textual e enunciativa e da análise do discurso.

Uma das consequências da aplicação das descobertas mais recentes voltadas para a formatação de uma base nacional para o ensino da linguagem (aqui destacamos os aspectos relacionados ao ensino da leitura), foi a adoção do texto como unidade de ensino. Anteriormente, o ensino da língua portuguesa havia sido marcado por uma sequenciação aditiva de conteúdos: começava-se pelo ensino da combinação de sílabas (ou letras) para a formação de palavras, em seguida tratava-se da formação de frases e então da formação de um texto. Essa abordagem levou a escola a trabalhar com agregados de frases que constituíam textos simplificados e descontextualizados. A nova proposta, em oposição, envolve a utilização de textos genuínos e situados, com destaque para a intencionalidade e função social dos mesmos.

A concepção de linguagem adotada nos PCNs também foi muito importante para reorientar o ensino da leitura. A ideia adotada pelos parâmetros é a de que a linguagem existe na escola porque existe fora dela, como podemos ver no trecho a seguir:

A linguagem é uma forma de ação interindividual orientada por uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos da sua história. Dessa forma, se produz linguagem tanto numa conversa de bar, entre amigos, quanto ao escrever uma lista de compras, ou ao redigir uma carta — diferentes práticas sociais das quais se pode participar (BRASIL, 1997a, p. 22).

Essa forma de compreender a linguagem representa nos PCNs as contribuições teóricas de Bakhtin. O autor russo é constantemente citado e parafraseado nos PCNs, através da noção de gênero. Segundo a teoria de Bakhtin, a língua efetua-se em forma de enunciados (1992, p. 279). Isso quer dizer que os recursos linguísticos devem ser estudados no plano da sua realização, levando em conta aspectos contextuais e a intencionalidade do locutor. Cabe à escola abordar os diferentes tipos de enunciados, isto é, os diversos gêneros discursivos que se traduzem nos usos efetivos da linguagem socialmente construídos nas diferentes práticas discursivas.

Outra contribuição de Bakhtin se reflete nas orientações em relação à superação da abordagem tradicional da gramática em favor de uma gramática que considere os usos sociais da língua. A unidade a ser analisada, nesse sentido, deixa de ser a oração e passa a ser o enunciado, uma unidade de comunicação com existência histórica e ideológica. Conforme consta nos PCNs (BRASIL, 1997b, p.60), “isso não significa que não é para ensinar fonética, morfologia ou sintaxe, mas que elas devem ser oferecidas à medida que se tornarem necessárias para a reflexão sobre a língua”, tanto no processo de compreensão quanto no processo de produção textual.

A reflexão sobre a língua é um dos eixos básicos da organização da área de língua portuguesa. A abordagem dos conteúdos, segundo os PCNs, deve partir dos usos da língua, levar à reflexão sobre ela e resultar novamente no uso. Ou seja, tanto o ponto de partida como a finalidade do ensino da língua é a produção/compreensão de discursos.

Em relação à leitura, as orientações do documento destacam o papel ativo do leitor na construção dos sentidos do texto, considerando para isso os seus objetivos, conhecimento prévio sobre o tema e sobre o autor, bem como o conhecimento linguístico. Segundo consta,

Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita (Brasil, 1997a, p. 41).

Destaca-se, ainda, o fato de que a decodificação é apenas um dos procedimentos envolvidos na leitura e que “a leitura fluente envolve uma série de outras estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível rapidez e proficiência”. É o domínio desses procedimentos que caracteriza um bom leitor, capaz de controlar o que vai sendo lido, encontrar estratégias de leitura para o texto e para superar as possíveis dificuldades de compreensão, e ser capaz de identificar, na infinidade de textos que circulam socialmente, aqueles que atendem às suas necessidades (BRASIL, 1997a). Conforme apresentam os PCNs,

Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros

textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos. Um leitor competente só pode constituir-se mediante uma prática constante de leitura de textos de fato, a partir de um trabalho que deve se organizar em torno da diversidade de textos que circulam socialmente (BRASIL, 1997a, p. 41).

Como os Parâmetros Curriculares Nacionais são um conjunto de documentos orientadores, eles apresentam alguns objetivos que concretizam as intenções educativas em termos de capacidades que devem ser desenvolvidas pelos alunos ao longo da escolaridade. Os mesmos têm papel crucial junto à proposta do documento, pois envolvem a consciência do professor em relação às condutas a serem adotadas para o desenvolvimento das habilidades dos educandos.

Os objetivos da área de língua portuguesa estão organizados em objetivos gerais da área (Anexo A) e também de acordo com sistema de ciclos para o ensino fundamental. Os objetivos gerais apresentados são desenvolvidos em três conjuntos de objetivos específicos: um para o 1º ciclo, um para o 2º e um para os 3º e 4º ciclos. O primeiro ciclo corresponde aos 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental, voltados para a alfabetização e o letramento dos estudantes. Os alunos atendidos nos anos referidos possuem 6, 7 e 8 anos, respectivamente. O 2º ciclo equivale aos 4º e 5º anos do ensino fundamental e envolve crianças de 9 e 10 anos. O 3º ciclo é condizente com os 6º e 7º anos, atendendo alunos de 11 e 12 anos. O 4º e último ciclo do ensino fundamental diz respeito aos 8º e 9º anos e atende estudantes de 13 e 14 anos. Essa seria a correspondência série-idade ideal. Os Parâmetros Curriculares Nacionais assumem a proposta de estruturação por ciclos, pelo reconhecimento de que tal proposta permite compensar a pressão do tempo que é inerente à instituição escolar, tornando possível distribuir os conteúdos de forma mais adequada à natureza do processo de aprendizagem. Além disso, favorece uma apresentação menos parcelada do conhecimento e possibilita as aproximações sucessivas necessárias para que os alunos se apropriem dos complexos saberes que se intenciona transmitir (Brasil, 1997, p. 42)

Os objetivos gerais da área parecem ser condizentes às noções desenvolvidas no documento. Entre elas, destacamos a abordagem dos diferentes contextos sociais em que um texto pode estar inserido, a valorização da leitura enquanto fonte de informação e, quando bem explorada, como instrumento de aprendizagem, e também a prática de reflexão sobre a língua que leva ao desenvolvimento de um comportamento crítico em relação ao material lido.

No mesmo contexto dos PCNs, começou em 1996 o desenvolvimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM), os quais só foram concluídos em 2000. A primeira diferença que pode ser indicada entre os dois documentos se refere à caracterização da área. Enquanto no ensino fundamental nos referimos à área de língua portuguesa, no ensino médio a abrangência é ampliada e a área passa a ser chamada de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (LCT). As competências e habilidades da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias podem ser conferidas no ANEXO C.

O documento tem como objetivo criar uma identidade para a escola de nível médio, adequada às expectativas dos estudantes em relação ao mundo contemporâneo. Para tanto, foi desenvolvida uma visão transdisciplinar⁶, relacionando conhecimentos de língua portuguesa, língua estrangeira moderna, educação física, arte e informática (BRASIL, 2000).

Os PCNEM estão pautados em uma concepção interativa de linguagem, com devido destaque ao seu papel social. Os conteúdos tradicionais do ensino de língua são deixados de lado, semelhante a aquilo ocorre com relação às orientações para o ensino de língua materna no ensino fundamental. Aborda-se o texto como um enunciado único, mas com múltiplas possibilidades de significação e a gramática como estratégia de compreensão, interpretação e produção de textos.

Além dos PCNEM, o Ministério da Educação lançou em 2006 os PCNEM+, orientações curriculares complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio. Um dos objetivos dessa publicação é facilitar a organização do trabalho escolar na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias explicitando a articulação das competências gerais que se deseja promover com os conhecimentos disciplinares e seus conceitos estruturantes. Outra contribuição é a apresentação de um conjunto de sugestões de práticas educativas e de organização dos currículos coerentes com a proposta. Pretende-se, dessa forma, estimular o diálogo sobre o projeto pedagógico escolar e apoiar o professor em seu trabalho nas disciplinas. Com essas e outras medidas, espera-se começar um movimento de superação das limitações do antigo ensino médio, “organizado em função de duas principais tradições formativas, a pré-universitária e a profissionalizante” (BRASIL, 2006, p. 7).

⁶ A transdisciplinaridade pode ser caracterizada como o nível mais alto de interação entre as disciplinas. Nessa interação, busca-se fazer com que as fronteiras entre as diferentes disciplinas desapareçam, através da identificação de objetivos comuns (SANTOMÉ, 1998). O principal objetivo de uma proposta transdisciplinar é a unidade do conhecimento.

Busca-se, assim, um ensino voltado para a preparação para a vida, que vise à qualificação para a cidadania e a capacitação para o aprendizado permanente, no prosseguimento dos estudos ou no mundo do trabalho.

Diferentemente dos PCNs do ensino fundamental, os PCNEM e PCNEM+ estão organizados a partir de competências e habilidades⁷ a serem desenvolvidas pelos estudantes. No caso dos PCNEM+, as competências são organizadas em torno de quatro temas estruturadores (usos da língua; diálogo entre textos: um exercício de leitura; ensino de gramática: algumas reflexões; e o texto como representação do imaginário e a construção do patrimônio cultural).

Ser leitor, nesse contexto, pressupõe o domínio do código linguístico e de suas convenções, dos mecanismos de articulação que constituem o todo significativo, nesse caso o texto, e do contexto em que se insere esse todo. Atuar como leitor requer, portanto, o desenvolvimento progressivo de diversas habilidades e competências relacionadas à decodificação e sua automatização, conhecimento do léxico da língua, produção de hipóteses e inferências, articulação de informações novas e o conhecimento prévio, reconhecimento de implícitos etc.

Nos PCNEM+, o texto recebe destaque no ensino de língua portuguesa, uma vez que é visto como “a concretização dos discursos proferidos nas mais variadas situações cotidianas” (Brasil, 2006, p. 58). Segue-se a isso a importância do trabalho com os gêneros, meio através do qual os textos ganham materialidade. Destaca-se que cada gênero exige o domínio de procedimentos específicos por parte de leitor. Quanto à gramática, segundo as orientações desse documento, seu ensino não deve ser visto com um fim em si mesmo, mas como um recurso para a mobilização de outros processos envolvidos na compreensão textual.

Tendo em vista todas as orientações presentes na documentação abordada nessa seção, podemos concluir que a qualificação do ensino e da aprendizagem da leitura não é tarefa fácil. É preciso que o professor tenha clareza em relação a todos os fatores que afetam a aprendizagem da leitura e a todos os aspectos que devem

⁷ Poderíamos dizer que uma competência permite mobilizar conhecimentos a fim de se enfrentar uma determinada situação. Destacamos aqui o termo mobilizar. A competência não é o uso estático de regrinhas aprendidas, mas uma capacidade de lançar mão dos mais variados recursos, de forma criativa e inovadora, no momento e do modo necessário. A competência abarca, portanto, um conjunto de coisas. Em geral, as habilidades são consideradas como algo menos amplo do que as competências. Assim, a competência estaria constituída por várias habilidades. Entretanto, uma habilidade não “pertence” a determinada competência, uma vez que uma mesma habilidade pode contribuir para competências diferentes.

ser desenvolvidos para a formação de um leitor competente, capaz de utilizar a leitura tanto para fins instrumentais quanto para fins “desinteressados”, que visam o prazer e a fruição.

Ao lado da questão da qualificação do ensino e da aprendizagem da leitura emerge a questão da avaliação desse processo. Na última década, principalmente, o governo brasileiro tem adotado uma política de avaliação da educação básica, diversos programas de avaliação têm sido desenvolvidos com a intenção de diagnosticar os problemas relacionados à educação brasileira, nesse sentido, a leitura tem recebido destaque. Na seção seguinte, iremos abordar a questão da avaliação de leitura, analisando os objetivos e os resultados dessa prática.

3. AVALIAÇÃO E INDICADORES DA LEITURA

A leitura, como referido anteriormente, envolve tanto aspectos cognitivos quanto sociais, os quais se afetam mutuamente. É complexo identificar como cada um desses elementos afeta o processo de aprendizagem da leitura e o próprio ato de ler e compreender. Investigar a leitura, nesse sentido, implica na consideração não só dos processos mentais individuais, como nas habilidades de decodificação e identificação de palavras, a manipulação das informações pela memória de trabalho, ou as estratégias utilizadas para a compreensão do texto. Há de se levar em conta também fatores externos ao indivíduo e que influenciam a sua prática de leitura, como características sociais, econômicas e culturais do leitor e da comunidade com a qual ele convive. Assim, um único texto pode produzir sentidos diversos em diferentes leitores e também a cada leitura realizada por um mesmo leitor, variando de acordo com as experiências acumuladas por cada indivíduo.

Nessa perspectiva, uma avaliação objetiva da compreensão pode ser considerada impossível em função do problema das variações compreensivas de cada leitor (ALLIENDE; CONDEMARÍN, 1987). Mas, se levarmos em conta que a leitura é uma modalidade da linguagem e como tal configura-se a partir de um sistema simbólico partilhado por um grupo social, poderemos identificar um conjunto de categorias e regras intersubjetivas compartilhadas que garantem a possibilidade de comunicação. Além disso, se o avaliador tiver conhecimento a respeito de algumas características do leitor (idade, escolaridade, nível socioeconômico, etc.), poderá buscar avaliar a compreensão adaptando o grau de exigência aos níveis de habilidade leitora dos sujeitos investigados (ALLIENDE; CONDEMARÍN, 1987).

Segundo Gabriel (2005), a avaliação da leitura acompanha a história da leitura. Uma mãe, ao solicitar que o filho relate a história que acabou de ler, ou uma professora que faz questionamentos aos seus alunos após estes realizarem a leitura de um texto, estão verificando as habilidades de leitura daqueles com que convivem. A autora caracteriza esse tipo de avaliação como informal e interativa e acredita que essa seja uma das maneiras mais eficazes de acessar a compreensão em leitura, pois permite ao avaliador o direcionamento das questões de acordo com as respostas recebidas. Embora seja eficaz, esse tipo de avaliação apresenta problemas com relação a sua funcionalidade, pois não permite a padronização em

função do seu caráter flexível e intersubjetivo. Assim, não é viável aplicá-la a um grande número de sujeitos de forma simultânea.

Na escola, práticas bastante utilizadas para a avaliação da leitura são a leitura oral e questões abertas ou dissertativas. No primeiro caso, observa-se o emprego da entonação adequada, pausas e tom de voz do leitor. Dessa forma, é possível avaliar a habilidade dos alunos no reconhecimento de palavras, a fala da criança e ainda desenvolve-se a capacidade de comunicação do aluno e fornece-se mais um estímulo à memória do mesmo (visual e auditivo). Quanto à aplicação de questões abertas, destaca-se a possibilidade de abordar não só os aspectos do texto, mas abre-se espaço para a subjetividade do leitor, que pode expressar as relações e raciocínios que utilizou para chegar à compreensão do texto (GABRIEL, 2005). Essa prática, porém, demanda grande atenção do professor ou examinador que deve considerar as diversas interpretações, definindo quais são permitidas.

Cabe analisarmos outros possíveis instrumentos para a avaliação da leitura, levando sempre em consideração que nenhum deles é capaz de avaliá-la em sua totalidade. A leitura encerra diversos processos de ordem cognitiva e social, assumindo um caráter complexo. Os instrumentos de avaliação, no entanto, são de natureza restrita, baseados em situações controladas e amostras limitadas do comportamento do leitor.

Tomitch (2008) divide os procedimentos metodológicos utilizados nas pesquisas em leitura em dois grupos: aqueles que obtêm dados comportamentais e aqueles que buscam dados cerebrais. O conjunto de procedimentos que busca dados comportamentais pode ter abordagens com foco na situação de leitura, na compreensão como produto ou ainda na compreensão como processo. Nos casos em que a abordagem tem como foco a situação de leitura, leva-se em conta o leitor, o texto e o contexto. A prática pode envolver entrevistas individuais ou em grupo, questionários, diários e protocolos verbais, método em que o leitor é convidado a falar sobre a sua percepção subjetiva do seu processo de leitura.

Quando a ênfase recai sobre a compreensão como produto, são realizadas tarefas que têm como objetivo principal medir a compreensão do leitor em relação ao texto lido. Empregam-se perguntas de compreensão, itens com verdadeiro ou falso, questões de múltipla escolha, relação de colunas ou a verbalização do conteúdo lido após a leitura. Utilizam-se ainda os dados envolvendo o tempo de

leitura. Os resultados desses procedimentos, no entanto, carregam poucas pistas sobre o processo realizado pelo leitor.

Na abordagem da compreensão enquanto processo, considera-se a análise dos erros cometidos durante a leitura, em voz alta ou silenciosa. Aqui também se insere o procedimento *cloze*, em que se escolhe um texto e apaga-se cada quinta palavra do texto; ao participante cabe buscar reproduzir adequadamente a parte extraída a partir do contexto remanescente. A técnica dos protocolos verbais produzidos durante a leitura também faz parte da abordagem da compreensão como processo. Nesse procedimento, os leitores são instruídos a *pensar em voz alta* enquanto leem um texto, os participantes são orientados a interromper a leitura silenciosa em alguns pontos do texto, geralmente o final de uma oração. Também se utiliza o protocolo de pausa: nesse caso, o leitor é convidado a ler o texto silenciosamente e parar em qualquer ponto em que ocorra uma *pausa* no fluxo de leitura, e a relatar o motivo da interrupção. Ao final de cada parágrafo são utilizados pontos vermelhos para lembrar o leitor que ali seria o momento de uma parada para verbalização (TOMITCH, 2008).

Há ainda abordagens metodológicas que buscam dados cerebrais. Entre elas, temos como ferramentas principais da coleta de dados, os potenciais elétricos, em que se estuda a atividade elétrica do cérebro humano, relacionando-a a funções cerebrais. Entre as ferramentas da neuroimagem temos a tomografia por emissão de pósitrons, em que se mede o fluxo sanguíneo cerebral através da injeção de isótopos radioativos e se obtém uma imagem do cérebro com pontos de ativação cerebral; a ressonância magnética funcional também faz parte desse grupo, nela o fluxo sanguíneo cerebral é medido pela variação na oxigenação da hemoglobina. O participante não pode se movimentar enquanto estiver no aparelho. Ambas as metodologias são empregadas principalmente na investigação dos processos de leitura no nível da palavra e da sentença, pesquisas ao nível do discurso são ainda escassas (TOMITCH, 2008). Na busca por dados cerebrais temos também os estudos neuropsicológicos, em que o pesquisador faz inferências sobre a relação entre os processos cognitivos e as regiões cerebrais envolvidas a partir de análises comparativas entre indivíduos com lesões cerebrais em regiões específicas e indivíduos não lesados.

Diante das diversas possibilidades metodológicas, é importante que se tenha clareza quanto ao objetivo final da avaliação da leitura, pois ele irá determinar qual o

procedimento avaliativo mais adequado. A avaliação da leitura pode ter diversas finalidades: desde diagnosticar o desenvolvimento ou dificuldades de desenvolvimento dos alunos em atividades de leitura, no caso das escolas; até compreender o funcionamento do córtex cerebral durante o processamento da leitura, como acontece em diversas pesquisas.

No Brasil, tem sido desenvolvida, nas duas últimas décadas, uma série de avaliações que consideram o desempenho dos estudantes da educação básica em leitura. A finalidade dessas avaliações é verificar o estado do ensino da leitura no país e promover práticas educacionais e políticas que qualifiquem o ensino dessa habilidade. Tais avaliações são padronizadas, aplicadas em todas as regiões do país e envolvem a resolução de questões de múltipla escolha. A ênfase, portanto, é na leitura enquanto produto.

Conforme Allende e Condemarín (1987, p. 151), ao serem escolhidos e elaborados,

[...] os testes devem ser cuidadosamente avaliados, em termos de confiabilidade, validade, economia, facilidade de aplicação, relevância das normas e aplicabilidade dos conteúdos para as características específicas dos alunos.

O teste será confiável se seus resultados forem consistentes, isto é, se não houver muita variação a cada edição. Dessa forma é possível fazer um acompanhamento do aspecto avaliado. A consistência e coerência internas da avaliação também são indispensáveis, de modo que as concepções teóricas subjacentes à proposta do teste devem estar presentes na estrutura das questões que o compõem.

Um teste é válido se mede o que se propõe medir. Allende e Condemarín (1987) acreditam que a validade de um teste pode ser julgada por três perguntas:

- 1) Em que medida o teste se relaciona com outros da mesma natureza? (validade estatística)
- 2) O conteúdo do teste corresponde às matérias ou habilidades que pretende medir? (validade do conteúdo)
- 3) Até que ponto a racionalidade do teste concorda com a base teórica das habilidades que pretende medir? (validade de base)

Gabriel (2005) afirma existirem ao menos dois tipos de validade: a validade de conteúdo e a validade de construto. A primeira refere-se ao equilíbrio entre os itens do teste e o programa de conteúdos que foi ensinado. Essa validade pode ser medida apenas por um grupo de especialista na área avaliada. A validade de construto, por sua vez, leva em conta se os itens do teste realmente medem o comportamento que se quer medir. Essa análise é realizada através da verificação da extensão do instrumento, do número de itens do teste de múltipla escolha, da dificuldade dos itens, do padrão de respostas etc. De acordo com Gabriel (2005, p. 16),

Buscar a validade é buscar o verdadeiro comportamento que se deseja avaliar. Como ainda há muito a ser aprendido sobre a leitura, é razoável aceitar que a validade absoluta num teste de leitura não existe. É mais apropriado pensar em termos de níveis de validade. Um teste pode medir alguns aspectos da leitura e fornecer algumas informações sobre a habilidade em leitura do examinando.

Assim, é importante que se tenha clareza sobre o objetivo da avaliação, pois em função disso é possível organizá-la de forma a privilegiar a abordagem do aspecto da leitura que se deseja investigar, em detrimento de outros processos envolvidos na atividade.

Por serem padronizados e aplicados em larga escala, os testes de leitura estandardizados apresentam algumas limitações. Os mesmos podem, por exemplo, ser inapropriados para serem usados em certas regiões, grupos ou indivíduos, devido à variedade linguística e elementos lexicais utilizados, ou ainda em função dos temas abordados, que podem ser conhecidos em determinada região, mas desconhecidos em outra.

Kleiman (2004), ao discutir os problemas encontrados ao avaliar-se a capacidade de ler e escrever, afirma que os mesmos são, em grande parte, fruto do viés grafocêntrico da pesquisa sobre a escrita e o letramento. O processo de avaliação deve ser sempre suspeito, pois qualquer avaliação que tenha por objetivo verificar algum aspecto do funcionamento da linguagem por seus usuários parte, inevitavelmente, de um parâmetro sobre o que é possível realizar. Segundo a pesquisadora, “existe uma norma letrada” subjacente às avaliações, um comportamento idealizado que não considera as limitações do outro.

Testar o domínio da língua escrita de um grupo de indivíduos corresponde a testar uma prática social que integra elementos discursivos – de uso da linguagem – com elementos não discursivos, que englobam todo o conhecimento de mundo previamente adquirido por esses indivíduos. Sendo assim, em grupos de contextos sociais, culturais e econômicos distintos, a compreensão sobre o que é leitura e para que ela serve é também diversa. Ao se pensar na construção de um indicador nacional sobre o letramento no Brasil, é importante que se leve em conta tais diferenças, lançando mão de uma metodologia capaz de registrar estratégias periféricas de uso da escrita. Essa é uma forma de deixar a avaliação mais próxima de uma prática situada de letramento.

Postula-se que para uma seleção justa todos devem fazer o mesmo exame, porém uma avaliação baseada nesse padrão gera resultados fidedignos, ainda mais em um país com as dimensões do Brasil e que abriga as mais diversas culturas? De acordo com Kleiman (2004, p. 223),

Os resultados cada vez mais baixos nos testes padronizados de leitura aos que crianças e jovens brasileiros são submetidos podem muito bem não ser confiáveis, caso não estejam medindo a capacidade de leitura e compreensão mas a familiaridade com a ordem discursiva acadêmica dos responsáveis pela elaboração das provas.

Aos responsáveis pelas avaliações cabe uma atitude de distanciamento entre o que eles vivenciam como leitura no seu cotidiano e o que deve ser considerado nas avaliações. O conhecimento a ser exigido dos estudantes avaliados precisa ser adequado às suas possibilidades e às suas necessidades, as quais são complexificadas ao longo da trajetória escolar. Dessa forma, é importante que as avaliações da leitura realizadas em larga escala sejam vistas com cautela, pois é possível que estejam exigindo dos sujeitos avaliados uma habilidade que eles não possuem e que ainda não lhes é necessária. Para que as avaliações externas da leitura produzam dados fidedignos, é preciso que, no processo de elaboração desses testes, se assumam uma posição responsável e ética, que considere as diferentes possibilidades de percepção sobre a finalidade da leitura e também a variedade de culturas e práticas sociais que estarão amparando a compreensão dos textos escritos. Dessa forma, é possível que avancemos o estado do conhecimento

sobre o letramento⁸ no país e possamos contribuir para a qualificação do ensino e da aprendizagem da leitura, tão fundamental para o exercício da cidadania.

Nas duas últimas décadas, se há uma política pública que avançou nos no Brasil, foi a política de Avaliação da Educação Básica, a partir de uma política maior de avaliação dos diversos níveis de ensino. Essa tendência vem sendo percebida em diversos países desenvolvidos e também faz parte de uma proposta da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a partir do Pisa.

Inúmeras iniciativas do governo têm dado forma a um processo consistente de avaliação dos diversos níveis que compõem a educação básica, a partir de programas como: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), Provinha Brasil e Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Paralelamente, o país também passou a fazer parte de avaliações internacionais, como o Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (Pisa), organizado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Tais iniciativas demonstram a progressiva institucionalização da avaliação como mecanismo importante para subsidiar o processo de formulação de políticas públicas responsáveis pela qualificação do ensino brasileiro. Ao mesmo tempo, tais práticas adquiriram um papel especial na monitoração e no envolvimento da sociedade no debate sobre os desafios da educação no país. A publicação do desempenho das escolas e municípios parece aumentar o interesse da população no que se refere à qualidade da educação, favorecendo um movimento de cobrança em relação ao governo, às equipes de gestão escolar e também aos professores. O grande desafio agora é saber usar os resultados obtidos para melhorar a aprendizagem.

É importante destacarmos que a avaliação a que nos referimos não diz respeito à avaliação individual do aluno, que tem como objetivo a verificação da aquisição de competências e habilidades necessárias para que o estudante se aproprie de determinados conhecimentos. A avaliação à qual fazemos referência é aquela realizada em larga escala, em que “o objetivo é verificar se os elementos que

⁸ A palavra “letramento” é a versão brasileira da palavra *literacy*, que diz respeito ao estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. O conceito relaciona-se à ideia de que o domínio do código escrito traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, tanto no âmbito individual quanto na comunidade em que é introduzido (Soares, 2006, p. 17). O letramento é a capacidade do indivíduo de se apropriar da escrita em favor das suas necessidades, nas diversas situações do nosso cotidiano.

compõem a escola estão estruturados para a oferta de educação de qualidade” (BRASIL, 2007, p. 19). Nesse caso, também se toma por base o desempenho dos estudantes, no entanto, aplica-se o procedimento de avaliação externa a uma amostra representativa, por exemplo, a todos os alunos de determinado nível de ensino. Como resultado, obtemos um indicador que oferece informações gerais sobre o ensino no país.

Um indicador é, em geral, uma estatística. São índices, números, relatórios, pesquisas, avaliações que fornecem informações sobre determinado aspecto da realidade. Os indicadores da educação auxiliam no diagnóstico da educação brasileira e permitem análises do estado da educação do país e das mudanças que ocorrem ao longo dos anos. A partir desses dados é possível propor mudanças que qualifiquem o ensino e a aprendizagem. O Brasil dispõe de um número significativo de indicadores, os quais se configuram tanto a partir de levantamentos estatísticos, como o Censo da Educação, quanto através de avaliações nacionais como Enem, Saeb, Provinha Brasil, e internacionais, como o Pisa; ou ainda índices calculados a partir da integração de informações de diversos tipos, como o Inaf (Indicador de Alfabetismo Funcional), produzido pelo Instituto Paulo Montenegro e o Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), gerenciado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) ou a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, realizada pelo Instituto Pró-Livro. Esses indicadores dispõem grande atenção às habilidades de leitura dos estudantes, de modo que permitem que analisemos também a qualidade do ensino e da aprendizagem dessa capacidade.

De acordo com Castro (2009), até recentemente, a qualidade da educação era medida com base nos indicadores de acesso e permanência na escola, tais como matrícula, índice de repetência e evasão escolar. A essa abordagem subjazia a noção de que o acesso e a permanência no sistema educacional garantiriam a aprendizagem e o desenvolvimento do estudante. Com a universalização do acesso e a ampliação do número de anos de estudo, a situação se modificou. Os novos alunos, em geral oriundos de famílias de classes socioeconomicamente desfavorecidas, chegaram às escolas com uma grande desvantagem em termos de acesso a bens culturais e manejo da linguagem em sua variedade padrão, tanto oral quanto escrita. Neste contexto, a equivalência entre anos de estudo e acesso ao conhecimento nem sempre se concretiza (CASTRO, 2009).

É comum ouvirmos referências ao passado de qualidade da escola pública, é importante lembrarmos, contudo, que aquela escola era outra, na medida em que atendia um número significativamente menor de alunos, os quais geralmente contavam com um contexto familiar, social e cultural favorável à aprendizagem. O problema com o qual lidamos hoje envolve questões mais sutis, tendo em vista a heterogeneidade do público que deve ser atingido pela escola. Além disso, com a democratização da educação surgiu uma grande demanda por profissionais da área. A disparidade entre a necessidade e a oferta acarretou em uma forte massificação do acesso à profissão docente, que parece não ter sido devidamente acompanhada de mecanismos para garantir uma formação de qualidade dos professores, adequada às novas exigências oriundas da democratização do acesso à escolarização.

Considerando este cenário, surgiu a necessidade de um processo de acompanhamento da educação escolar, a fim de garantir a adequação do ensino público às necessidades da sua nova clientela. A avaliação em larga escala surgiu então com a finalidade de subsidiar ações de melhoria do ensino, a partir do debate acerca das políticas educacionais a serem efetivadas no país.

O sistema de avaliação da educação básica brasileiro é muito recente. Segundo Castro (2009, p. 277), “até meados dos anos 90, não tínhamos medidas de avaliação da aprendizagem que produzissem evidências sólidas sobre a qualidade dos sistemas de ensino no país”. Em pouco mais de uma década, portanto, foi construído no país, um sistema de avaliação educacional que pode ser considerado complexo e abrangente, à medida que cobre todos os níveis da educação. Ao passo que o Brasil avançou na montagem e consolidação dos sistemas de avaliação, tardou no desenvolvimento de políticas que direcionem o uso dos resultados dessas avaliações para o aprimoramento da prática educativa. Ao que parece, até agora esses resultados não refletiram tanto quanto o esperado em melhorias significativas na organização e no funcionamento escolar.

O atual Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE (BRASIL, 2007) dá lugar de destaque ao processo de avaliação, pois é através desse processo que se pretende acompanhar o avanço da educação, atingindo, em 2021, o nível médio dos países membros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Fernandes e Gremaud (2009), em seu estudo sobre a qualidade da educação, atentam para o fato de que, atualmente, todos os países desenvolvidos

contam com políticas de avaliação semelhantes às brasileiras. Os autores apontam ainda a pesquisa de Hanushek e Raimond (2005), realizada nos anos 90 nos Estados Unidos com o objetivo de avaliar os impactos de programas de avaliação. A partir desse estudo, os pesquisadores concluíram que estados que introduziram sistemas de avaliação demonstraram uma aceleração em relação ao desenvolvimento dos estudantes, em comparação com estados que não adotaram esses sistemas.

Tendo em vista a validade das políticas de avaliação da educação adotadas nos Brasil e a importância dos indicadores gerados através das mesmas, temos agora um novo desafio. Realizar avaliações não é suficiente, é preciso “definir estratégias de uso dos resultados para melhorar a sala de aula e a formação dos professores, de modo a atingir padrões de qualidade compatíveis com as novas exigências da sociedade do conhecimento” (CASTRO, 2009, p. 277). É para este desafio que voltamos o presente trabalho.

Nas seções seguintes, iremos apresentar algumas das práticas avaliativas que fazem parte da política de avaliação da educação básica brasileira, cada uma direcionada a níveis de escolarização distintos. Selecionamos os indicadores que consideramos de maior valia para a discussão do ensino e da aprendizagem da leitura nas escolas brasileiras. Primeiramente, caracterizamos as avaliações e a sua abordagem em relação à leitura, em seguida expomos alguns dados gerados por esses indicadores e o seu possível impacto nas escolas.

3.1 Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)

O Ideb não é propriamente uma avaliação, mas é um indicador importante da qualidade da educação brasileira. As médias de desempenho do Saeb/Prova Brasil (Enem e Provinha Brasil não são considerados) são utilizadas no cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), uma das mais importantes ferramentas de acompanhamento das metas de qualidade da educação básica, no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), do MEC.

O Ideb foi criado pelo Inep em 2007 e dá conta de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: aprovação e média de desempenho dos estudantes em língua portuguesa e matemática. A média na Prova Brasil dá origem

ao Ideb dos municípios e das escolas. Já os dados resultados referentes ao Saeb são utilizados para gerar o Ideb dos estados e o Ideb nacional. São utilizadas também informações sobre as taxas de aprovação escolar, informação prestada pelas redes por meio do Censo Escolar. O resultado é uma escala de zero a dez em que é possível comparar os diferentes desempenhos. Chega-se a essa escala a partir do seguinte procedimento:

Como o Ideb é resultado do produto entre o desempenho e do rendimento escolar (ou o inverso do tempo médio de conclusão de uma série) então ele pode ser interpretado da seguinte maneira: para uma escola A cuja média padronizada da Prova Brasil, 4ª série, é 5,0 e o tempo médio de conclusão de cada série é de 2 anos, a rede/ escola terá o Ideb igual a 5,0 multiplicado por 1/2, ou seja, $Ideb = 2,5$. Já uma escola B com média padronizada da Prova Brasil, 4ª série, igual a 5,0 e tempo médio para conclusão igual a 1 ano, terá $Ideb = 5,0$. (INEP, 2011c, p 1).

O Ideb é o mecanismo de avaliação utilizado para o acompanhamento e verificação do cumprimento das metas fixadas no Compromisso Todos pela Educação, eixo do PDE que trata da Educação Básica. A meta estabelecida para 2021 é a média 6, que corresponde a um nível de qualidade comparável com aquele apresentado por países desenvolvidos. Em 2011, o Ideb nacional atingiu 4,1, ultrapassando a meta proposta, correspondente a pontuação média de 3,9 (INEP, 2011). Os dados do Ideb são desejáveis por permitirem o monitoramento do sistema de ensino do País. Os mesmos possibilitam o diagnóstico e o planejamento de ações políticas voltadas para a melhoria do sistema educacional. Além disso, os dados do Ideb auxiliam na identificação de escolas e redes de ensino cujos alunos apresentam baixa performance em termos de rendimento e proficiência, e na monitoração da evolução temporal do desempenho dos alunos dessas escolas e redes.

Os dados do Ideb podem ser acessados por meio da plataforma virtual do Instituto Anísio Teixeira (Inep)⁹. Os mesmos podem ser acessados levando em conta o desempenho nacional, estadual, municipal e até mesmo de cada escola. No presente trabalho, o Ideb assume um papel muito importante, pois é o indicador que guia a seleção dos municípios do Vale do Rio Pardo em que será analisado o impacto dos indicadores da leitura.

⁹ <http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/portal-ideb>

3.2 O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e a Prova Brasil

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é uma avaliação externa em larga escala aplicada desde 1990 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). O objetivo da avaliação é realizar um diagnóstico dos sistemas educacionais visando gerar informações que possam subsidiar a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas públicas educacionais nas esferas municipal, estadual e federal, contribuindo para a melhoria da qualidade, equidade e eficiência do ensino (INEP, 201a). Para tanto, são aplicadas provas de língua portuguesa e matemática, além de questionários socioeconômicos. Em 2013 foram aplicados, em caráter experimental, os testes de Ciências.

No ano de 2005, o Saeb foi reestruturado e passou a ser composto por duas avaliações realizadas a cada dois anos. A primeira, denominada Aneb (Avaliação Nacional da Educação Básica), abrange de maneira amostral os estudantes das redes públicas e privadas do país, localizados na área rural e urbana e matriculados no 5º e 9º anos do ensino fundamental e também no 3º ano do ensino médio. Nessa categoria, os resultados são apresentados para cada unidade da federação, região e para o Brasil como um todo. A segunda avaliação, denominada Anresc (Avaliação Nacional do Rendimento Escolar), popularmente conhecida como Prova Brasil, expande os resultados obtidos através da Aneb. A avaliação envolve um número maior de sujeitos, pois é aplicada censitariamente, considerando alunos de 5º e 9º anos do ensino fundamental público, nas redes estaduais, municipais e federais, de área rural e urbana, em escolas que tenham no mínimo 20 alunos matriculados na série avaliada. Nessa modalidade, os resultados são oferecidos por escola, município, unidade da federação e país¹⁰, sendo utilizados no cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Atualmente, o Saeb constitui-se na maior fonte de dados para subsidiar pesquisas que analisam os fatores associados à aprendizagem.

A aplicação é realizada por profissionais de uma empresa contratada exclusivamente para esse fim. Os mesmos realizam o agendamento para a aplicação e são treinados e capacitados para manterem os critérios e a

¹⁰ Os resultados podem ser acessados em <<http://sistemasprovabrasil2.inep.gov.br/>>.

padronização dos testes em âmbito nacional. Também é função dos aplicadores realizar a leitura das orientações do teste e explicar a forma de preenchimento dos formulários de respostas. Para o 5º ano, as questões das provas são lidas, o que não ocorre com os alunos do 9º ano e do 3º anos do ensino médio, nesse caso, o aplicador lê apenas as orientações do teste (INEP, 2011a).

Em relação à organização das provas, para cada série são confeccionados 21 tipos diferentes de cadernos de prova, de forma que dois alunos podem não responder às mesmas questões. Ao todo, são elaborados 77 itens para cada área da prova para o 5º ano, e 91 itens para cada área da prova para o 9º ano do ensino fundamental e o 3º ano do ensino médio. Os cadernos de prova são constituídos por quatro blocos, dois para cada área. As questões são de múltipla escolha e apresentam quatro ou cinco alternativas, apenas uma correta. Os alunos de 5º ano devem responder a 22 itens de português e a 22 itens de matemática. Os estudantes de 9º ano do ensino fundamental e do 3º ano do ensino médio devem responder a 26 itens de português e a 26 de matemática. O tempo máximo para a realização das provas é de 2h e 30 minutos (INEP, 2011a). O Saeb utiliza recursos metodológicos que visam garantir a comparabilidade dos seus resultados, um exemplo disso é a utilização da Teoria de Resposta ao Item (TRI) (método também utilizado no Pisa) e a manutenção de itens fixos e orientadores ao longo da história da avaliação.

Em 2013, através da Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013, o Saeb incorporou mais uma avaliação, a ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização). Trata-se de uma avaliação censitária e anual envolvendo os alunos do 3º ano do ensino fundamental das escolas públicas. Os objetivos do exame são, além de avaliar o nível dos estudantes no 3º ano do ensino fundamental, produzir indicadores sobre as condições de oferta de ensino e contribuir para a melhoria da qualidade de ensino e redução das desigualdades. Para tanto, assume-se uma avaliação que vai além da aplicação do teste de desempenho ao estudante, e que envolve uma análise das condições de escolaridade que esse estudante teve, ou não, para desenvolver esses saberes (INEP, 2013). Como a ANA passou a fazer parte da avaliação do Saeb apenas em 2013, ainda não possuímos os resultados dessa avaliação, razão pela qual não aprofundamos a discussão sobre ela. Por também não termos acesso aos dados da edição mais recente das demais avaliações que compõem o Saeb (Aneb e Anresc), tomamos por base os dados da edição de 2011.

A metodologia utilizada nas avaliações Aneb e Anresc (Prova Brasil) apoia-se na aplicação de testes padronizados de língua portuguesa e matemática e de questionários socioeconômicos a serem respondidos não só pelos estudantes de 5º ano e 9º ano do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio, mas também pelos diretores e professores. Ambas as avaliações utilizam a mesma matriz de referência (INEP, 2011a). Quanto à avaliação da leitura, a mesma é tratada na Matriz de Referência de Língua Portuguesa, a qual se divide em duas dimensões. Na primeira, denominada *Objetos do conhecimento*, são listados os seis tópicos. A segunda, designada *Competência*, está organizada em unidades chamadas descritores, as quais indicam as habilidades a serem avaliadas em cada tópico. Para o 5º ano do ensino fundamental, são estabelecidos 15 descritores; para o 9º ano do ensino fundamental e para a 3ª série do ensino médio, são acrescentados mais 6, totalizando 21 descritores. Os descritores aparecem, dentro de cada tópico, em ordem crescente de aprofundamento e/ou ampliação de conteúdos ou das habilidades exigidas, como é apresentado no ANEXO D.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) orientaram a elaboração das matrizes de referência do Saeb e da Prova Brasil. Também foi realizada uma consulta nacional aos currículos propostos pelas secretarias estaduais de educação e por algumas redes municipais, bem como aos professores regentes de redes municipais, estaduais e de escolas privadas, de 5º e 9º anos do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio. Foram examinados, ainda, os livros didáticos mais utilizados para essas séries (BRASIL, 2008).

A Matriz de Referência do Saeb engloba habilidades de leitura que envolvem tanto o nível básico da decodificação e da identificação de informações explícitas, até níveis mais complexos em que são considerados a compreensão de textos de diferentes gêneros, as diferentes interações sociais que promovem seus contextos de produção e de circulação social, e também processos inferenciais. A prova não contempla em profundidade o exercício da reflexão sobre o material escrito, o que já foi apontado por Bonamino, Coscarelli e Franco (2002). A reflexão envolve a articulação dos conhecimentos do leitor com as informações apresentadas nos textos, reverberando em um processo de questionamento que pode ou não resultar em mudanças de concepção. Abordar a reflexão e a avaliação do material escrito é uma prática importantes para a formação de um leitor crítico, sendo um aspecto relevante na avaliação dos leitores.

A formação de um leitor proficiente nos níveis de exigência das avaliações em questão pode ser definido como um processo que envolve o desenvolvimento de um conjunto de habilidades específicas da leitura, a decodificação, e também de um conjunto de habilidades mais amplo, relacionado à compreensão e utilizado também na compreensão da fala. Nesse campo, relacionado às experiências pessoais e ao conhecimento prévio, as diferenças relativas ao nível socioeconômico ficam bastante visíveis. Faz parte do papel da escola buscar formas de superar essas diferenças.

O trabalho com textos diversificados deve receber destaque. Se durante o processo educacional os alunos forem expostos a uma quantidade restrita de gêneros textuais, como apenas o literário, por exemplo, provavelmente terão dificuldades para lidar com um texto misto ou não contínuo (LOPES-ROSSI, 2012). A abordagem de estratégias de identificação das relações lógico-semânticas que se estabelecem entre partes do texto, efeitos de sentido atrelados às escolhas lexicais, recursos expressivos e elementos de coesão textual também é fundamental. Conforme Lopes-Rossi (2012, p. 44),

[...] o desafio para o professor se coloca na necessidade de elaborar atividades de leitura que compreendam aspectos sociocomunicativos do gênero, temáticos, linguístico-textuais e estilísticos, culminado em uma apreciação crítica da leitura, como propõe uma abordagem sociocognitiva de leitura.

Para a interpretação dos resultados do Saeb (Aneb e Anresc – Prova Brasil), foi elaborada uma Escala de Proficiência (ANEXO E), a partir da qual é possível observar as habilidades dos estudantes da escola, município ou estado. Nessa escala, relaciona-se determinada pontuação ao desempenho do estudante no teste, o que facilita o acompanhamento do desenvolvimento dos participantes da avaliação. No 3ª ano do ensino médio, além das habilidades descritas na 4ª e 8ª séries do ensino fundamental, acrescentam-se as seguintes habilidades apresentadas no ANEXO F.

Os resultados do Saeb subsidiam o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb e estão disponíveis a toda a sociedade¹¹, que pode acompanhar as políticas implementadas pelas diferentes esferas de governo. Os dados do Saeb são comparáveis ao longo do tempo, ou seja, pode-se acompanhar a

¹¹ Os resultados do Saeb/Provinha Brasil estão disponíveis em:
<<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/resultados>>

evolução dos resultados das escolas, das redes e dos sistemas como um todo (INEP, 2011b).

As médias de desempenho e a distribuição do desempenho dos estudantes por nível são calculadas considerando o Plano Amostral da avaliação, que engloba as escolas que participaram da parte amostral (3.392 escolas públicas e particulares em 2011) assim como aquelas escolas que participaram da parte censitária, chamada Prova Brasil (55.924 escolas em 2011). Além da divulgação das médias nas avaliações, o Inep disponibiliza a publicação *Saeb/Prova Brasil 2011: primeiros resultados*, na qual é apresentado um conjunto de tabelas que considera as médias de desempenho total por etapa e disciplina e também a distribuição do desempenho dos estudantes por nível da Escala do Saeb/Prova Brasil. A seguir apresentamos uma tabela em que são expostos dados relativos ao desempenho do Brasil e do estado do Rio Grande do Sul em relação à média geral de proficiência em língua portuguesa de cada série avaliada.

Tabela 1 - Média geral de proficiência em língua portuguesa

Unidade da Federação \ Série	5º ano E.F.	9º ano E.F.	3º ano E.M.
BR	190,58	243,00	267,63
RS	194,50	250,23	280,12

Fonte: adaptado a partir de Inep, (2012c)

Levando em consideração os níveis da Escala de Desempenho de Língua Portuguesa do Saeb/Prova Brasil e as médias gerais, tanto do Brasil quanto do estado do Rio Grande do Sul, os alunos do 5º ano estão no nível 3 e os alunos do 9º ano, no nível 5 em uma escala de nove níveis (ANEXO D). O nível dos alunos do 5º ano é significativamente básico, podendo até ser definido como insuficiente. O 9º ano, como se espera, está à frente do 5º ano, porém essa diferença deveria ser mais expressiva, tendo em vista os quatro anos de escolarização que diferenciam esses dois grupos. O nível de leitura apresentado pelo 9º ano tem muito a evoluir, de modo que ainda falta desenvolver as habilidades consideradas nos quatro níveis posteriores. Já os estudantes do ensino médio se encontram no nível 3 em uma escala de seis níveis (ANEXO E). Suas habilidades restringem-se à compreensão de

textos simples presentes em seu cotidiano, apresentando deficiências representativas em relação ao reconhecimento de recursos importantes da língua.

No ANEXO G, referente à porcentagem de alunos por nível de proficiência, é possível identificarmos uma ligeira diferença entre as médias do país e do estado. Com relação aos dados do 5º ano, podemos apontar maior concentração dos estudantes nos níveis 2 e 3 da Escala de Desempenho de Língua Portuguesa. Além da informação da média geral, que apresentava o nível três como predominante, podemos observar um grande número de participantes que alcançou apenas o nível 2, sendo capazes de lidar apenas com textos curtos e a compreensão de elementos explícitos. No caso do 9º ano, ocorre o oposto, pois se observa uma porcentagem expressiva, para os padrões brasileiros, de alunos nos níveis superiores e, principalmente no caso do estado do Rio Grande do Sul.

3.3 Provinha Brasil

A partir dos indicadores gerados através Saeb, foram percebidos problemas graves na eficiência do ensino oferecido pelas redes de escolas brasileiras, como os baixos desempenhos em leitura, demonstrados pelos alunos. Uma das iniciativas do Governo Federal para reverter esse quadro foi a ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos, iniciando a etapa do ensino obrigatório aos seis anos. Com isso, o ciclo da alfabetização foi ampliado e as crianças adquiriram o direito a um ano a mais de escolarização, o que pode contribuir muito para a ampliação de seus conhecimentos. Essa política é especialmente importante para a população de baixa renda, que depende de vagas na escola pública, uma vez que as crianças de classe média e alta provavelmente já frequentavam ao menos um ano de pré-escola antes da implementação do ensino fundamental de 9 anos.

Além dessa iniciativa, o MEC implementou o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, que tem como uma das diretrizes a necessidade de alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade. Para a aferição dos resultados obtidos através dessa medida, foi estabelecida, a partir de 2008, a realização da Provinha Brasil, organizada e aplicada pelo Inep.

A Provinha Brasil, é uma avaliação diagnóstica aplicada aos alunos matriculados no segundo ano do ensino fundamental, com a intenção de oferecer

aos professores e gestores escolares um instrumento que permita o acompanhamento, a avaliação e também o aprimoramento da alfabetização e do letramento inicial oferecidos às crianças.

Os principais objetivos da Provinha Brasil são avaliar o nível de alfabetização dos alunos/turma nos anos iniciais do ensino fundamental e diagnosticar possíveis insuficiências das habilidades de leitura e escrita. Dessa forma, pretende-se possibilitar o estabelecimento de metas pedagógicas para a rede de ensino, o planejamento de cursos de formação continuada para os professores, o investimento em medidas que garantam melhor aprendizado; o desenvolvimento de ações imediatas para a correção de possíveis distorções verificadas e a melhoria da qualidade e redução da desigualdade de ensino (INEP, 2012).

A Provinha Brasil é aplicada a todos os alunos matriculados no 2º ano de escolarização. A avaliação é realizada em duas etapas, uma no início do 2º ano de escolarização e outra ao final desse mesmo ano letivo. Recomenda-se que a primeira fase do teste seja aplicada até o mês de abril, e a segunda até o final de novembro.

As habilidades avaliadas por meio da Provinha Brasil estão organizadas na Matriz de Referência para Avaliação da Alfabetização e do Letramento Inicial (ANEXO G). A matriz é uma referência para a construção do teste. Para a elaboração desse documento, foram selecionadas as habilidades consideradas essenciais para a alfabetização e letramento, de forma que cada questão do teste avalia, predominantemente, uma das habilidades descritas na Matriz.

Segundo Freitag, Almeida e Rosário (2013), as habilidades apresentadas nos descritores da Provinha Brasil levam à identificação de quatro conceitos necessários à prática pedagógica do professor alfabetizador: alfabetização, consciência fonológica, letramento e gêneros textuais. O primeiro eixo de habilidades está voltado para o desenvolvimento da decodificação e automatização da mesma, referindo à aquisição da técnica utilizada para decifrar o código escrito. Essa é sem dúvida uma etapa fundamental na formação de um leitor. O segundo eixo envolve o uso da técnica na compreensão de textos escritos. Essa organização compreende as duas vias de apropriação da leitura apontadas por Soares (2003), que dizem respeito primeiro ao aprendizado da técnica (relacionar fonemas com grafemas, segurar um lápis, compreender a direção e orientação da escrita, entre outras

habilidades) e posteriormente o desenvolvimento de práticas de uso dessa técnica, que envolvem as dimensões sociocultural, linguística e cognitiva.

A concepção de leitura que subjaz a Matriz de Referência é a de que

[...] alfabetização e letramento são processos a serem desenvolvidos de forma complementar e paralela, entendendo-se a alfabetização como o desenvolvimento da compreensão das regras de funcionamento do sistema de escrita alfabética e o letramento como as possibilidades de usos e funções sociais da linguagem escrita, isto é, o processo de inserção e participação dos sujeitos na cultura escrita (INEP, p. 8, 2012b).

Cristofolini (2012) em seu estudo da edição de 2009 da Provinha Brasil, identifica que o instrumento privilegia as dimensões linguística e cognitiva da leitura, e deixa a desejar com relação à dimensão sociocultural, não contemplando a diversidade sociocultural brasileira. Contudo, ao observarmos a Matriz de Referência da avaliação (ANEXO G), mais especificamente no 2º eixo, dedicado à leitura, podemos observar a consideração de habilidades voltadas para o conhecimento e exploração de gêneros textuais e das suas características distintas, bem como o uso do suporte com o meio de previsão sobre o conteúdo do texto. Em nossa perspectiva, os gêneros textuais e diferentes suportes fazem parte da dimensão social e cultural da leitura.

A prova é composta por 20 questões, sendo 10 relacionadas à leitura. Cada questão prioriza a avaliação de uma habilidade. A aplicação do teste é realizada pelo próprio professor da turma ou por outra pessoa indicada pela secretaria de educação. Os resultados podem ser corrigidos pelo professor da turma ou pelo aplicador do teste, devido à metodologia adotada pela avaliação. Esse é justamente um dos aspectos que faz com que a Provinha Brasil se diferencie das demais avaliações brasileiras, pois os resultados são fornecidos diretamente aos professores e à gestão da escola, o que reforça o seu caráter de instrumento pedagógico sem fins classificatórios. Os resultados da Provinha Brasil não são utilizados na composição do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Para cada escola é distribuído um kit com orientações de aplicação e correção, os quais facilitam esses processos.

A Provinha Brasil apresenta cinco níveis de desempenho, de acordo com o número de acertos (ANEXO I). Conforme as orientações do *Guia de Interpretação dos Resultados da Provinha Brasil*, recomenda-se especial atenção ao trabalho com os alunos que se encontram nos níveis 1 e 2, visto que o esperado é que eles, ao

término do segundo ano de escolaridade, tenham atingido, pelo menos, os níveis 3 ou 4. Já para os alunos que se encontram nos níveis 3 e 4, as ações pedagógicas devem possibilitar que eles avancem para os níveis 4 e 5, respectivamente.

Como vimos, a Provinha Brasil apresenta limitações capazes de comprometer a abrangência dos seus resultados, como ocorre com outras avaliações. Mas nesse caso, os pontos a favor são mais significativos do que os contrários. Os resultados dessa avaliação, pelo fato de serem separados em duas etapas, contribuem para um diagnóstico precoce das dificuldades dos alunos do 2º ano e ainda oferecem um acompanhamento do seu desenvolvimento, favorecendo a mobilização de esforços dos professores e a identificação das facilidades e dificuldades dos jovens estudantes. Moraes, Leal e Albuquerque (2009) acreditam que a criação da Provinha Brasil é uma política importantíssima para a qualificação do ensino e afirmam que

[...] o diagnóstico precoce das aprendizagens dos pequenos alfabetizados não só cumpre uma inadiável necessidade de monitoramento das práticas de alfabetização em nossas redes públicas de ensino, como deve colaborar para a definição de políticas de formação continuada e de práticas de ensino inclusivas no interior da escola, através do atendimento eficaz às diversidades de ritmos e estilos dos alunos. (MORAIS; LEAL; ALBUQUERQUE, 2009, p. 302).

Mas não basta que a avaliação seja realizada, é necessário que haja comprometimento da escola e das famílias em relação à utilização dos resultados em discussões que visem a contribuir para que haja mais qualidade no processo de ensino e aprendizagem da leitura. Quanto às limitações apresentadas pela prova, as mesmas podem ser corrigidas e superadas a partir da experiência adquirida a cada nova aplicação.

3.4 Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)

Implementado em 1998, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) tem como o objetivo principal proporcionar aos participantes uma referência para auto avaliação, a partir das competências e habilidades que estruturam o exame (INEP, 2009). Além disso, ao avaliar o desempenho do estudante ao fim da educação básica, ou seja, ao fim do ensino médio, o exame gera dados capazes de contribuir para a melhoria da qualidade desse nível de escolaridade. A avaliação tem caráter

voluntário¹², e visa aferir o desenvolvimento das competências e habilidades necessárias ao exercício pleno da cidadania. A prova tem caráter interdisciplinar, sendo composta por questões objetivas e redação. Quanto a sua fundamentação,

O modelo de avaliação do ENEM foi desenvolvido com ênfase na aferição das estruturas mentais com as quais constrói-se continuamente o conhecimento e não apenas na memória que, importantíssima na constituição dessas estruturas, sozinha não consegue fazer capaz de se compreender o mundo em que se vive, tal é a velocidade das mudanças sociais, econômicas, tecnológicas e do próprio acervo de novos conhecimentos, com os quais convive-se diariamente e que invadem todas as estruturas da escola. O objetivo do ENEM é medir e qualificar as estruturas responsáveis por essas interações. Essas estruturas desenvolvem-se e são fortalecidas em todas as dimensões da vida, pela quantidade e qualidade das interações que são estabelecidas com o mundo físico e social desde o nascimento. O ENEM focaliza, especificamente, as competências e habilidades básicas desenvolvidas, transformadas e fortalecidas com a mediação da escola (INEP, 2009, p. 47).

Dessa forma, o Enem busca superar, a partir de suas questões, a importância dada à memorização, valorizando os conhecimentos que são obtidos por meio das experiências vivenciadas no cotidiano dos estudantes, as quais são enriquecidas e transformadas pela intervenção da escola.

A partir de 2000, o Enem passou a ser utilizado como mecanismo de seleção para o ingresso no ensino superior, o que gerou um aumento expressivo do número de participantes. Em 2004, ocorreu a popularização definitiva, quando o Ministério da Educação instituiu o Programa Universidade para Todos (Prouni) e vinculou a concessão de bolsas em Instituições de Ensino Superior privadas à nota obtida no Enem (CASTRO, 2009).

Entre 1998 e 2008, o Enem foi aplicado anualmente seguindo a mesma metodologia. Em 2009, o Ministério da Educação anunciou mudanças na avaliação, que foi reestruturada e passou a ser chamada de Novo Enem. A prova seguiu sendo de caráter voluntário, porém foi proposta sua utilização como forma de seleção unificada nos processos seletivos das universidades públicas federais. Essa é uma proposta que mantém a autonomia das universidades de modo que estas poderão

¹² Atualmente, há uma série de mecanismos indutores ao Enem. Um deles é o ingresso no ensino superior. Desde 2009 algumas universidades utilizam os resultados do Enem como fase única de seleção ou combinado com seus próprios processos seletivos. O Enem também é utilizado para o acesso a programas oferecidos pelo Governo Federal, como o Programa Universidade para Todos – ProUni e o Fundo de Financiamento Estudantil – Fies. O Enem pode ser utilizado, ainda, para fins de certificação de conclusão do ensino médio, para alunos maiores de 18 anos e que não concluíram esse nível de escolaridade na idade adequada (INEP, 2011c).

optar pela forma e utilização do novo exame: pode ocorrer como fase única da seleção ou combinado com os processos seletivos próprios de cada universidade.

Para contemplar as variadas dimensões formativas com uma perspectiva dinâmica do conhecimento, a avaliação foi organizada partir de qualificações gerais ou capacidades operativas articuladas, designadas como competências. A verificação das competências ocorre na parte objetiva da prova, ramificando-se em algumas capacidades operativas mais específicas, denominadas habilidades, as quais devem ser mobilizadas para tratar de situações-problema, apresentadas nas questões em contextos reais (INEP, 2009). O teste exige do estudante um nível de interpretação em relação a acontecimentos no país e no mundo, avaliando a bagagem cultural do estudante, sem se deter em conteúdos pontuais. A prova avalia cinco eixos cognitivos, comuns a todas as áreas do conhecimento (Dominar linguagens; Compreender fenômenos; Enfrentar situações-problema; Construir argumentação; Elaborar propostas). As áreas do conhecimento avaliadas são: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (incluindo redação); Ciências Humanas e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; e Matemática e suas Tecnologias. Em cada área são apresentadas 50 questões de múltipla escolha. Em função do número de questões, a prova ocorre em dois dias.

A avaliação da leitura está integrada à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, e segue a matriz de referência apresentada no ANEXO J. Considerando as informações presentes na matriz de referência da área, podemos observar que o desempenho em Leitura é mais intensamente considerado nas competências 5, 6, 7 e 8. As habilidades correspondentes articulam diversos aspectos necessários à leitura proficiente, como conhecimentos acerca do contexto de produção do texto, da organização textual e dos gêneros textuais. É possível atentarmos para um destaque por parte da avaliação à exploração dos recursos linguísticos diante de situações de uso da língua, o que envolve as funções sociais do texto e de leitura. A leitura proposta no Enem, por essa razão, abrange tanto textos verbais quanto multimodais, cujo significado se realiza por mais de um código semiótico. Essa modalidade de texto é um fenômeno cada vez mais comum em função, principalmente, do desenvolvimento das novas tecnologias da informação.

Ao observarmos o ANEXO J, com a matriz referencial do Enem, em comparação ao ANEXO D como os tópicos e descritores referentes ao Saeb, podemos perceber que a segunda avaliação apresenta uma descrição mais

detalhada das habilidades requeridas em relação ao desempenho individual em leitura, a qual é amplamente considerada em todos os tópicos, pois é o foco da avaliação. Ao atentarmos para as matrizes tanto do Enem quanto do Saeb podemos afirmar que a preparação dos alunos para ambas as provas (e para o uso da leitura em situações cotidianas) exige que o professor de língua portuguesa explore com seus alunos gêneros discursivos diversos, incluindo não apenas textos verbais, mas também textos não contínuos e multimodais.

As avaliações do Enem e Saeb/Prova Brasil, em termos gerais, se assemelham por considerarem competências e habilidades que exigem que o aluno tenha automatizado o nível da decodificação e que seja capaz estabelecer relações entre o conteúdo textual e a realidade, através de processos de inferenciação. Podemos notar, no entanto, uma pequena diferença em relação à dimensão na qual a leitura é abordada. O Saeb/Prova Brasil, embora apresente uma preocupação com a dimensão social da leitura, demonstra uma maior preocupação com a avaliação das habilidades individuais de leitura. Como podemos observar no ANEXO D, os tópicos envolvem principalmente os diferentes procedimentos que devem ser realizados pelo leitor para a compreensão textual. Já o Enem parece enfatizar a dimensão social dessa atividade, ressaltando o uso do texto no cotidiano e o reconhecimento de sua função social, como pode ser percebido através da análise das habilidades apresentadas no ANEXO J. Essa distinção não interfere na qualidade das avaliações, mas demonstra as diferentes possibilidades de avaliação da leitura.

Um leitor competente, segundo os parâmetros oferecidos pelo Enem, é, portanto, além de um bom decodificador, um indivíduo capaz de ultrapassar os limites do texto e buscar nas suas experiências cotidianas significados que possam ser emprestados ao texto, para que assim faça sentido. Esse leitor precisa também ler nas entrelinhas, perceber implícitos e inferir possíveis sentidos, levando em conta as condições de produção e veiculação do texto. A reflexão sobre o conteúdo apresentado no texto e a avaliação do mesmo, diferentemente do que ocorre no Pisa, não é intensamente abordada no Enem, como é possível perceber através da comparação das matrizes das duas avaliações.

O relatório mais recente do Enem data de 2009 (INEP, 2009) e se refere ao exame realizado em 2008. Nele é apresentada a proposta da avaliação e seus participantes, expõem-se aspectos da elaboração e correção da prova e analisam-se

os resultados da mesma. A novidade desse relatório (INEP, 2009) é que pela primeira vez foi desenvolvida uma seção sobre o desempenho dos estudantes associado às variáveis econômicas.

Os dados apresentados reafirmam a influência das condições socioeconômicas no desempenho dos estudantes. A superação desse estado está condicionada, em boa medida, ao acesso ao ensino de qualidade, como é citado no relatório. Destacam-se, ainda, as diferenças na performance dos alunos que frequentaram escolas pública e escolas particulares, cenário que reproduz o observado nas edições anteriores. Outro fator importante é a escolaridade dos pais: níveis de instrução mais altos refletem em médias maiores por parte dos alunos. Esse fato nos mostra o quanto as desigualdades socioeconômicas se reproduzem nas novas gerações e quanto à escola e a sociedade falham na sua tarefa de interferir no círculo vicioso conhecido como Efeito de Mateus.

Quanto à distorção série-idade, fator também apontado no relatório do Pisa (INEP, 2009), constatou-se que quanto menor a idade, maior o rendimento. Isto é, “estudantes mais jovens apresentaram resultados melhores”¹³ (INEP, 2009, p. 183). A diferença de idade, nesse caso, se origina, principalmente, do alto índice de reprovação. Esse fato nos mostra mais uma vez, a importância de superarmos a reprovação e a evasão escolar. Superar a reprovação, nesse caso, não significa eliminar essa possibilidade, mas propor práticas que amparem os alunos com dificuldades, favorecendo seu aprendizado e não a reprovação dos mesmos.

Considerando as informações aqui expressas a respeito do Enem, acreditamos que essa avaliação pode trazer contribuições importantes para a qualificação do ensino no final da educação básica. O fato de a avaliação considerar os conhecimentos dos estudantes a respeito de aspectos da língua em uso, levando em conta a dimensão contextual dos enunciados, envolvendo o reconhecimento de

¹³ Estudantes de 17 anos ou menos alcançaram a média de 46,2 pontos. Estudantes de 18 anos atingiram a média de 43,3 pontos. Jovens de 19 e 20 anos chegaram à média de 41,6 e 40,8 pontos, respectivamente. Participantes de 21 e 22 anos atingiram a média de 40,5 e 40,6, respectivamente. Os estudantes de 23 anos alcançaram uma média de 40,8 pontos. Já os estudantes de 23 anos ou mais alcançaram 38,7 pontos. A pontuação média no Enem diminui conforme aumenta a idade do participante. É importante considerarmos que os mais jovens, em geral, estão participando da avaliação pela primeira vez, enquanto os mais velhos, provavelmente, já participaram de alguma edição da avaliação na tentativa de obterem uma boa média para ingressarem nos programas de auxílio ao ensino superior oferecidos pelo governo. Outra observação é de que os estudantes com mais de 18 anos podem estar realizando a prova com a intenção de obterem o certificado de conclusão do ensino médio, sendo assim, eles não frequentaram todos os anos do ensino médio formal e é provável que não possuam os mesmos conhecimentos dos quais dispõem aqueles que já concluíram a educação básica (INEP, 2009, p. 183).

diversos gêneros textuais e variedades linguísticas, faz com que os seus resultados sejam realmente relevantes do ponto de vista prático, seja no que diz respeito às capacidades de manejo da língua apresentadas pelos avaliados, seja em relação à abordagem da língua, mais especificamente da leitura, nas escolas e em sala de aula. Destacamos a importância de serem superados alguns problemas na elaboração das questões da avaliação. Em um estudo de Zanotto (2010), a pesquisadora observou que uma das questões da avaliação de 2006, que propunha a interpretação textual a partir de uma poesia de Carlos Drummond de Andrade, apresentava apenas a última estrofe da poesia composta por quatro, sendo que as três primeiras estrofes eram fundamentais para a devida compreensão do texto e resolução da questão. É preciso que haja muito cuidado ao se optar por excertos de textos, pois fragmentá-los geralmente compromete o seu sentido.

O emprego das competências e habilidades que regulam a elaboração das provas do Enem pode contribuir para a estruturação dos currículos escolares e que explorem a língua de forma mais contextualizada e significativa. Uma organização de ensino baseada na proposta do Enem pode ser vista como uma alternativa aos métodos “conteudistas”, pautados na memorização, e uma contribuição para um ensino mais próximo das práticas cotidianas.

Para que a concepção de leitura do Enem possa ser incorporada à rotina escolar, é importante que o corpo docente esteja disposto a perceber novas concepções de leitura e a adotar novas práticas voltadas para o letramento. Essa transformação vai além do que se compreende por ensino da leitura e envolve as noções de interdisciplinaridade e os princípios de diversidade e autonomia.

3.5 Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (Pisa)

O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) - *Programme for International Student Assessment* é um mecanismo de avaliação comparada que visa à produção de indicadores que contribuam para a discussão da qualidade da educação em diferentes países a fim de subsidiar políticas de melhoria do ensino básico. A avaliação procura verificar até que ponto as escolas de cada país participante estão preparando seus jovens para exercer o papel de cidadãos na sociedade contemporânea. A iniciativa foi idealizada pela Organização para a

Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), um fórum global em que os governos podem compartilhar experiências e buscar soluções para problemas comuns. O Brasil iniciou o envolvimento com o programa em 1998 e participa da avaliação desde a primeira edição, realizada em 2000. No país, o Pisa é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

Participam do Pisa alunos com quinze anos de idade, faixa etária em que os estudantes estão completando a escolaridade obrigatória na maioria dos países, e com pelo menos sete anos de escolaridade, critério que busca dar conta da diversidade dos sistemas educacionais dos diferentes países. As avaliações ocorrem a cada três anos e abrangem as áreas de Leitura, Matemática e Ciências. A cada edição há maior ênfase em uma dessas áreas. Em 2009, o foco foi a Leitura; em 2012, Matemática; e em 2015 será Ciências.

A avaliação aborda múltiplos aspectos dos resultados educacionais, buscando verificar principalmente o letramento nas diversas áreas consideradas. Com o uso do termo “letramento”, pretende-se refletir a amplitude dos conhecimentos e competências que estão sendo avaliados, abordando a capacidade de o aluno analisar, raciocinar e refletir sobre seus conhecimentos e experiências (INEP, 2012c).

Quanto à sua estrutura, as provas do Pisa são constituídas de conjuntos de unidades de item. Cada unidade é formada por um título, um texto estímulo e um ou mais itens, os quais apresentam uma pergunta ou orientação para ser respondida pelo estudante. As questões podem ser “abertas”, nesse caso a resposta é apresentada através de textos em que os alunos articulam suas ideias; ou “fechadas”, como questões de múltipla escolha, em que a resposta é uma única palavra ou frase curta, ou ainda questões em que a resposta é “sim” ou “não”, “verdadeiro” ou “falso”.

Além de avaliar as competências dos estudantes em Leitura, Matemática e Ciências, faz parte do programa um questionário que visa à coleta de informações demográficas, socioeconômicas e educacionais que serão utilizadas para a elaboração de indicadores contextuais, os quais possibilitam relacionar o desempenho dos alunos a variáveis.

Com relação à avaliação da leitura, para compreendermos como a mesma é realizada pelo Pisa, é importante termos clareza a respeito das concepções de letramento e de leitura subjacentes ao teste, que foram sendo aprimoradas a cada

edição. Para o ano de 2012 foi adotada a seguinte definição de letramento em leitura:

Letramento em leitura é a capacidade de compreender, utilizar, refletir e se envolver com textos escritos, com a função de alcançar uma meta, desenvolver seu conhecimento e potencial, e participar da sociedade (OECD, 2013).

Letramento em leitura, nesse sentido, envolve um amplo conjunto de competências, que vão da decodificação básica ao conhecimento de palavras, estruturas e características linguísticas e textuais, ao conhecimento sobre o mundo. Ela inclui, ainda, competências metacognitivas, como o uso adequado de estratégias na compreensão de textos. A leitura é vista como um processo “ativo”, que envolve não só a compreensão textual, mas também a capacidade de refletir sobre o texto e envolver-se com ele a partir das experiências pessoais (INEP, 2013a).

Soares (2006), afirma que o termo letramento surgiu para superarmos a ideia de que basta saber ler e escrever, é necessário mais, é preciso ser capaz de utilizar a tecnologia da escrita de modo competente, para atingir diferentes objetivos. Essa concepção está muito próxima do que é apresentado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que compreendem a leitura como

um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc. Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita (BRASIL, 1997a).

A avaliação do letramento em leitura no Pisa é realizada através de três principais características: situação (contexto), texto, e aspectos. Esses são os elementos norteadores para a elaboração de itens para construir as atividades que compõem a prova e dizem respeito aos domínios de leitura.

O Pisa distingue quatro tipos de situação de leitura, considerando principalmente o propósito com que o texto foi elaborado: pessoal, público, educação e ocupacional. Essa finalidade prevalece sobre o uso que é feito do texto, por exemplo, um texto literário normalmente é caracterizado como pessoal, embora

seja amplamente utilizado no ambiente escolar. Por sua vez textos didáticos são considerados como educacionais.

Com relação aos textos, estão incluídos na avaliação diferentes tipos e formatos de texto. O texto apresentado deve ser coerente dentro da sua lógica, ou seja, não deve ser necessário acrescentar nenhum outro material para que ele faça sentido ao leitor proficiente. A partir de 2009 os textos passaram a ser agrupados em quatro classificações: meio, ambiente, formato e tipo. O meio diz respeito ao suporte, que pode ser impresso ou digital. O ambiente é uma classificação aplicada exclusivamente aos textos em formato digital, que podem ser de autoria ou baseado em mensagens. No primeiro caso, o leitor é receptivo e o texto não pode ser modificado; no segundo, o texto é mais interativo e colaborativo e o leitor pode adicionar ou alterar o conteúdo. Quanto ao formato, são utilizados textos contíguos, textos não contíguos (gráficos, mapas, formulários, diagramas, listas, tabelas, fotos, desenhos, etc.), textos combinados (apresentam partes contínuas e partes não contínuas, típicos das páginas da web ou de revistas impressas) e textos múltiplos (dois ou mais textos justapostos, apresentando informações complementares ou contraditórias, dessa forma promovem a reflexão do leitor). Por fim, os tipos textuais podem ser descritivo, narrativo, expositivo, argumentativo e prescritivo ou instrutivo.

No que diz respeito ao aspecto, isto é, as estratégias mentais, propósitos ou aproximações que o leitor utiliza para interagir com o(s) texto(s), a classificação é dificultada, pois os mesmos são inter-relacionados e interdependentes. Para a avaliação, o Pisa distingue itens que focam um ou outro aspecto com mais ênfase. Foram agrupados três principais aspectos que compõem as subescalas de Leitura, e um quarto aspecto (complexo) combina e depende desses três.

1. Localizar e recuperar informação
2. Integrar e interpretar
3. Refletir e analisar
4. Complexo¹⁴

¹⁴ Os itens da avaliação podem ter ênfase em um ou outro aspecto identificável. Algumas atividades de texto digital foram classificadas como complexas devido à maior liberdade que esse meio permite e cujas atividades não são facilmente definidas devido à organização mais fluida desses textos. Essa característica permite maior liberdade ao leitor, que mobiliza os três diferentes aspectos indicados acima sem uma ordem estabelecida.

Para realizar a interpretação dos resultados, o Pisa estabeleceu níveis de desempenho, baseados na classificação da pontuação associada às habilidades que os estudantes devem possuir para alcançar a pontuação correspondente. No Pisa 2009, foi elaborada uma escala com sete níveis de proficiência em leitura, para identificar o que os estudantes de mais alto e mais baixo desempenho poderiam fazer. Assim criou-se o nível 6 que é o mais alto de todos, o nível 1a que corresponde ao antigo nível 1, e o nível 1b que diz respeito ao antigo “abaixo do nível 1”. A escala de Leitura foi baseada na média dos países da OCDE no Pisa 2000, estipulando-se essa média como 500 pontos com desvio padrão de 100 pontos. A escala é dividida em níveis com descrições de conhecimentos e habilidades atribuídas a cada nível. O Pisa dá grande importância, nos níveis mais altos, à capacidade de reflexão dos estudantes. Esta possibilita que os mesmos façam uma avaliação do material lido e é fundamental que seja abordada para a formação de um leitor crítico, capaz de utilizar as informações que obtém através dos textos escritos em benefício próprio e de sua comunidade.

O Brasil é o único país sul-americano a participar de todas as edições do PISA. Em 2000, quando participaram do teste 32 países, o país apresentou uma amostra de 4.893 estudantes e atingiu 396 pontos em Leitura, ficando na última posição do ranking. Em 2009, com a intenção de produzir médias mais confiáveis a amostra brasileira abrangeu um número maior de alunos e escolas, 20.127 estudantes de 950 instituições de ensino em todas as regiões do país. Na ocasião, o Brasil melhorou seu desempenho em todas as áreas, e no caso da leitura, que foi novamente o foco da avaliação, alcançou 412 pontos, ficando na 53ª posição entre 65 países. Apesar de permanecer entre as últimas posições do ranking, no relatório do Pisa produzido pela OCDE, o Brasil é apresentado como um dos países com impressionantes ganhos no desempenho dos alunos em relação à leitura.

O Brasil teve o 10º maior crescimento na nota do teste de leitura, um aumento de 16 pontos. Por essa razão, recebeu destaque na publicação da OCDE *Strong Performers and Successful Reformers in Education*. No capítulo intitulado *Brasil: lições encorajadoras de um grande sistema federal* é descrita a trajetória do país de 193 milhões de habitantes que só a partir dos anos 90 passou a acreditar na importância da educação pública de qualidade para todos. Dessa forma salienta-se que para uma nação que tem uma cultura de educação para todos tão recente, os

resultados são relativamente satisfatórios e caminham em direção ao progresso (OCDE, 2011).

Nos relatórios relativos ao Pisa 2009, podem ser encontradas informações de grande valor para conhecermos a situação dos jovens brasileiros em relação à leitura, bem como para identificarmos o que está por trás dos bons e maus resultados. No que diz respeito ao nível de leitura apresentado pelos estudantes no Pisa 2009, 51% destes atingiram o nível 2 ou superiores, já 49% ficaram nos níveis 1a e 1b. A OCDE aponta o nível 2 como aquele considerado aceitável para alunos de 15 anos de idade e afirma que é naqueles que apresentam desempenho abaixo deste que o país deve investir com mais força (INEP, 2012c).

As escolas, de acordo com a sua instância financeiro-administrativa apresentaram resultados bastante variados. As escolas federais atingiram a média de 534,9 pontos – pontuação próxima à da Finlândia (536), 3º país no ranking, e superior à de estudantes de Hong Kong – China (533), 4º no ranking. A alta pontuação das escolas federais se justifica por uma série de peculiaridades das mesmas: muitas são de origem militar, com um alto nível de exigência; vinculadas a universidades ou ensino técnico, como maior controle dos profissionais que atuam nessas instituições; professores com dedicação de 40 horas semanais, com salários muito acima da média; algumas possuem processo seletivo de ingresso, o que supõe um estudante mais preparado para o início do curso; e podem também possuir carga horária integral.

As escolas privadas, por sua vez, alcançaram 516,1 pontos, essa pontuação é superior ao resultado atingido pela Austrália (515), 9º país do ranking. Uma das razões para esse resultado é a maior homogeneidade de conhecimento dos estudantes, os quais provavelmente convivem mais intensamente com a leitura em seu ambiente familiar, muitas vezes em função da própria ocupação profissional dos pais.

Já as escolas estaduais, alcançaram 402,9 pontos, resultado inferior ao da média nacional em leitura (412 pontos). Os resultados dos municípios não foram divulgados, pois como os municípios oferecem prioritariamente o ensino fundamental e têm uma amostra de estudantes que corresponde às antigas 7ª e 8ª séries ou então aos novos 8º e 9º anos, com estudantes que apresentam distorção série-idade e que acabam tendo seu resultado prejudicado, assim, entende-se que

os dados dos municípios revelam informações de um grupo minoritário e desprivilegiado (INEP, 2012c, p. 42).

Outro aspecto observado foi o impacto da frequência pré-escolar. Estudantes que não frequentaram a pré-escola atingiram 373,4 pontos, já aqueles que a frequentaram durante um ano ou menos alcançaram 408,8 pontos e aqueles que frequentaram durante um ano ou mais obtiveram a média de 435,4 pontos. Esses resultados indicam que o mínimo de frequência à pré-escola influencia positivamente a pontuação dos estudantes. Nesse sentido, em muito pode contribuir a antecipação de um ano para a entrada na escola, proposta do ensino fundamental de 9 anos, que torna obrigatória a entrada da criança na escola aos 6 anos de idade; e também a determinação do ingresso da criança na educação infantil a partir dos 4 anos de idade, prática que será obrigatória a partir de 2016. O país ainda apresentou o baixo índice socioeconômico e cultural dos estudantes, relacionado com o baixo desempenho dos mesmos (INEP, 2012c).

O fluxo escolar brasileiro também demonstrou ser um aspecto que merece análises mais aprofundadas. A idade média de ingresso escolar foi de 7,4 anos (INEP, 2012c). Lembramos que os dados do teste realizado em 2009 ainda não refletem a legislação de 2006, que criou o ensino fundamental de 9 anos e determinou que a entrada das crianças no primeiro ano do ensino fundamental deve ocorrer aos 6 anos de idade.

A repetência foi indicada por 40% dos estudantes, bastante alta em comparação com outros países. Dos jovens participantes, 25% estavam cursando o segundo ciclo do ensino fundamental e 75% estava no ensino médio, contudo, levando em conta a distribuição série-idade ideal, os alunos participantes do Pisa deveriam estar no 1º ou 2º ano do ensino médio. De acordo com os resultados do Pisa, é possível observar um incremento na *performance* de leitura a cada ano de estudo: entre os alunos que se encontram na 7ª série do ensino fundamental e aqueles que se encontram no 2º ano do ensino médio, há uma diferença de 162 pontos. Aparentemente, a defasagem série-idade está comprometendo os resultados do Brasil no Pisa. É provável que se todos os alunos de 15 anos estivessem no 1º ou 2º ano do ensino médio, o resultado fosse significativamente diferente. Fica registrada a importância da adoção de medidas que busquem solucionar a questão da repetência e favorecer a distribuição série-idade ideal. A recuperação de conteúdos através da repetência em uma série não parece ser uma

solução viável nem aceitável. Acreditamos que estudos adicionais ao longo da série em que o aluno se encontra seja uma forma mais eficiente de garantir maior homogeneidade série-idade-desempenho.

Considerando o desempenho em leitura dos estudantes dos diferentes Estados do país, houve melhora em todas as regiões, no entanto podem ser observadas muitas disparidades nas médias. Entre a média mais baixa, 363 pontos alcançados por Alagoas e Maranhão, e a mais alta, relativa aos 449 pontos registrados pelo Distrito Federal, por exemplo, há uma diferença de 83 pontos, o que demonstra a falta de equidade do ensino brasileiro. O estado do Rio Grande do Sul, por sua vez, alcançou 433 pontos.

Os resultados dos questionários dos alunos e da direção das escolas revelam outros aspectos importantes sobre o cenário da leitura. No caso das escolas, a falta de pessoal nas bibliotecas, e escassez ou inadequação de computadores, softwares e internet são apontados como problemas que afetam o ensino. A indisciplina e o desrespeito dos alunos também foram indicados como fatores que influenciam negativamente o aprendizado dos estudantes. Além disso, percebe-se uma despreocupação por parte da família em relação ao aprendizado dos filhos. Isso é representado pelo fato de que apenas 16,47% das escolas afirmaram a existência de uma pressão constante por parte dos pais a respeito da qualidade do ensino e outros 36,14% afirmaram que não há praticamente nenhuma pressão por parte dos pais (INEP, 2012c).

Em relação ao ambiente familiar, o nível de escolaridade apresentado por cerca de 40% dos pais foi de ensino médio completo, outros cerca de 60 % estão divididos em níveis de escolaridade ainda menores, de forma que pouquíssimos pais possuem graduação ou pós-graduação, algo por volta de 18%. Sabemos que o nível de formação escolar está bastante relacionado ao envolvimento em atividades de leitura, dessa forma, podemos inferir que a leitura não está marcando presença nas atividades realizadas pelos pais nos lares brasileiros.

Em geral, os estudantes possuem material de leitura em sua casa. No entanto, 21,25% deles afirma nunca realizar leituras por prazer e outros 38,57% dedicam cerca de 30 minutos diários ou menos para a realização dessa atividade. Isso gera preocupação, pois aqueles estudantes que indicaram ler mais tempo por dia obtiveram melhores performances no teste. Como já foi apontado por Morais (1996), o exercício da leitura é muito importante para a formação de um leitor hábil,

pois é lendo cada vez mais que os processos envolvidos na leitura são automatizados e consolidados.

Em 2012, foi realizada a edição mais recente¹⁵ do Pisa. O foco da avaliação foi o desempenho dos estudantes em matemática, mas a leitura também foi avaliada. No Brasil, 19.877 alunos de 837 escolas completaram o teste. Na tabela a seguir podemos observar o desempenho do Brasil em todas as edições da avaliação.

Tabela 2 - Evolução do Brasil no Pisa (pontuação e posição no ranking mundial)

Brasil	Pisa 2000	Pisa 2003	Pisa 2006	Pisa 2009	Pisa 2012
Matemática	334	356	370	386 (57º)	391 (58º)
Leitura	396	403	393	412 (53º)	410 (55º)
Ciências	375	390	390	405 (53º)	405 (59º)
Média geral	368	383	384	401	402

Fonte: Adaptado pela autora a partir de OCDE (2013) e Inep/MEC(2013)

Os estudantes brasileiros alcançaram a média de 410 pontos em leitura – abaixo da média da OCDE e comparável com Colômbia, Tunísia e Uruguai. Entre os países da América Latina, a performance brasileira ficou abaixo daquela apresentada por Chile e Costa Rica, mas acima da Argentina e do Peru. O desempenho dos estudantes brasileiros melhorou desde 2000. De 396 pontos fomos para 412, em 2009 e 410, em 2012. As mudanças nos aspectos demográfico e social ocorridas no país entre 2000 e 2012 mostram que a melhora na performance de leitura pode ser explicada em função de melhorias no status econômico, social e cultural da população de estudantes (INEP, 2013b).

Em 2012, quase a metade, 49,2%, dos brasileiros obtiveram um desempenho abaixo do nível 2 de proficiência, significando que, na melhor das hipóteses, eles conseguem reconhecer o tema ou o propósito do autor em um texto sobre um tópico familiar e fazer conexões simples entre o texto e o seu conhecimento de mundo. O cenário é um pouco mais positivo quando comparamos ao resultado em 2000, quando a proporção de baixa performance foi de 55,8% dos estudantes. Na última

¹⁵ Como a avaliação foi realizada em 2012, ainda não foram divulgados alguns relatórios importantes para a análise, por isso, utilizamos os dados da edição de 2009. Além disso, a avaliação da leitura foi mais amplamente considerada em 2009.

edição, apenas um a cada 200 estudantes (0.5%) alcançou um desempenho acima do nível 5, significando que são capazes de lidar com textos não familiares de qualquer forma ou conteúdo e podem conduzir refinadas análises dos textos.

Tais resultados demonstram que, em geral, o nível de leitura dos estudantes brasileiros de 15 anos, que estão concluindo o ensino fundamental ou iniciando o ensino médio, é bastante superficial. Os conhecimentos que fazem parte do nível 2, no qual se enquadram quase 50% dos brasileiros avaliados, não são suficientes para que o leitor tire proveito prático das informações trazidas pelo texto. É importante que sejam propostas medidas que proporcionem o aprimoramento das habilidades de leitura de nossos estudantes. Um bom ponto de partida para essa discussão são os relatórios elaborados pela OCDE a partir dos resultados alcançados no Pisa. Nesses documentos, além de encontrarmos dados sobre os nossos estudantes e os problemas e qualidades do nosso sistema educacional, também podemos encontrar exemplos de boas práticas desenvolvidas por escolas de outros países. Essas informações podem ser incorporadas aos projetos pedagógicos da escola e assim contribuir para a qualificação do ensino da leitura.

Nesta seção, apresentamos os principais indicadores da leitura no Brasil. Cada um deles possui um potencial distinto de contribuição para a qualificação do ensino e da aprendizagem da leitura, uma vez que cada avaliação considera um dos níveis da educação básica e no Ideb, alguns dados se integram para gerarem um cenário mais amplo a respeito da educação no país. Ainda que envolvidas no diagnóstico de níveis de ensino distintos, as avaliações mantêm aspectos comuns com relação à leitura, destacamos o foco no texto e a abordagem dos diversos gêneros textuais, que aproximam as avaliações do uso da língua escrita realizado no cotidiano dos alunos. A manutenção de uma base comum a todas as avaliações é de grande importância e demonstra a coerência da recente política avaliativa dotada pelo governo brasileiro. Além disso, os pressupostos subjacentes às avaliações demonstram estar de acordo com as concepções teóricas apresentadas ao longo do referencial teórico da presente pesquisa.

Contudo, a coerência e adequação dos indicadores não garante que o objetivo dos mesmos seja alcançado. Para que o potencial dos indicadores se transforme em ações reais é importante irmos além da realização das avaliações e divulgação dos seus resultados. É preciso que os resultados sejam explorados tanto pelos órgãos responsáveis por eles quanto pela escola, que é o meio mais próximo

dos alunos e, portanto, com maior capacidade de promover mudanças significativas no processo de ensino e aprendizagem da leitura.

No capítulo a seguir, damos sequência à presente dissertação através da apresentação da pesquisa aqui proposta, motivada pela percepção da importância de olharmos as avaliações pelo viés das escolas e pelo interesse de conhecermos a forma como elas estão recebendo os indicadores nacionais da leitura. Estarão os indicadores contribuindo para a qualificação do ensino e da aprendizagem da leitura nas escolas?

4. O IMPACTO DOS INDICADORES DA LEITURA NAS ESCOLAS DA REGIÃO DO VALE DO RIO PARDO

Este capítulo tem a finalidade de apresentar os principais aspectos no que diz respeito à pesquisa realizada, expondo a motivação e os objetivos envolvidos, bem como a metodologia adotada para que tais objetivos pudessem ser alcançados.

Ao longo do referencial teórico, buscamos aprofundar questões que permeiam a aprendizagem e o ensino da leitura, levando em conta aspectos cognitivos e sociais envolvidos nesse processo. A partir disso, entendemos que a aprendizagem da leitura exige o desenvolvimento de inúmeras habilidades amparadas não apenas no ensino escolar, mas também nos contextos familiar e social nos quais está inserido o aprendiz.

Considerando a capacidade de leitura como pré-requisito para o acesso à informação em sociedades letradas, a qualidade da aprendizagem da leitura representa um importante aspecto para o desenvolvimento da educação no país. Partindo desse princípio, o governo adotou uma política de avaliação da educação básica, com especial atenção voltada à leitura.

As diretrizes que subjazem a elaboração das avaliações citadas neste estudo demonstram estar em consonância tanto com o conhecimento que a comunidade científica desenvolveu nos últimos anos a respeito da aprendizagem da leitura, o qual se refere a algumas direções teóricas e ideológicas, quanto com os documentos elaborados pelo Ministério da Educação para orientarem o ensino dessa capacidade nas escolas. Por essa razão, acreditamos que as avaliações dão origem a indicadores importantes no que concerne ao ensino e à aprendizagem da leitura no Brasil. Essa percepção motivou a realização da presente pesquisa, que propõe uma investigação acerca da relação entre os indicadores da leitura no Brasil e a qualidade do ensino e da aprendizagem da leitura nas escolas brasileiras, mais especificamente nas escolas de alguns municípios do Vale do Rio Pardo. A partir deste trabalho, pretendemos tornar mais clara a importância e a necessidade de se utilizarem os resultados dos indicadores para a elaboração e implementação de políticas públicas voltadas ao ensino e à prática da leitura nas escolas.

Destacamos que a intenção que perpassa essa pesquisa não é fazer com que os alunos alcancem notas mais altas nas avaliações, mas discutir de que forma os resultados das avaliações podem contribuir para o planejamento das ações de

ensino, como fonte de orientação para os professores. Acreditamos que se os professores conhecerem as avaliações e discutirem as mesmas e os seus resultados nas escolas, podem compreender melhor o próprio processo de aprendizagem da leitura e a situação de seus alunos, passando a organizar a prática escolar de forma a abordar os pontos mais importantes do ensino da leitura, apresentados nas diretrizes das avaliações. Em uma realidade como a brasileira, em que frequentemente retoma-se à questão da má formação dos professores, acreditamos que orientações práticas são sempre importantes. Nosso intuito é, portanto, discutir a possibilidade de qualificar o ensino e a aprendizagem da leitura através das avaliações e assim alcançar a formação de leitores competentes, o que terá impacto nas próximas avaliações de leitura, as quais atuam como o diagnóstico de um bom ensino. Nas seções seguintes delimitamos a pesquisa e delineamos os procedimentos utilizados para a elaboração deste trabalho.

4.1 A pesquisa

A partir dos anos 90, seguindo uma tendência internacional, o Brasil passou a adotar uma política de avaliação da educação básica, submetendo os alunos a testes nacionais, como Saeb/Prova Brasil, Provinha Brasil e Enem, e internacionais, como o Pisa, a fim de gerar indicadores da qualidade da educação brasileira. Nesse sentido, destacamos os resultados alcançados por estudantes em atividades ligadas à compreensão leitora.

As exigências dos testes demonstram estar adequadas às propostas apresentadas na documentação que rege o ensino, como aponta a pesquisa realizada por Rodrigues (2013), de forma que deveriam, supostamente, estar de acordo com aquilo que é ensinado em sala de aula. Porém não é isso que aparece nos resultados dessas avaliações, os quais revelam uma grande deficiência dos alunos em relação à compreensão de textos.

Apesar de retratarem possíveis falhas no processo de ensino aprendizagem, esses resultados representam um excelente ponto de partida para analisar e qualificar o ensino e aprendizagem da leitura nas escolas brasileiras. No entanto, parece que esses dados não estão sendo suficientemente absorvidos e discutidos

pelas escolas, pois os problemas da formação de leitores persistem no país, como demonstram os dados das avaliações em larga escala.

Este trabalho tem como tema o impacto dos indicadores da leitura no Brasil na formação de leitores no Vale do Rio Pardo, visando investigar a forma como os testes que avaliam o desempenho dos estudantes brasileiro em relação à leitura e os resultados destes são recebidos pelas escolas e seus profissionais e como eles influenciam na adoção de práticas escolares e políticas públicas que visem à formação de leitores competentes nas escolas da região do Vale do Rio Pardo. Mais uma vez, destacamos que nosso propósito não é fazer com que as escolas obtenham boas notas nas avaliações externas, e sim contribuir para a formação de leitores competentes, sendo essa competência mensurada pelas avaliações externas.

4.1.1 Justificativa

Nos últimos anos, diversos programas de avaliação têm sido desenvolvidos com a intenção de diagnosticar os problemas relacionados à educação brasileira, configurando uma política de avaliação da educação básica. Nesse sentido, a leitura enquanto pré-requisito para o desenvolvimento escolar do indivíduo tem recebido destaque.

Através dos resultados obtidos em testes nacionais como Saeb/Prova Brasil, Provinha Brasil, Enem e testes internacionais, como o Pisa, foi se construindo um cenário da leitura no Brasil capaz de subsidiar discussões a respeito de políticas e práticas que favoreçam o ensino e a aprendizagem da leitura. Porém, podemos perceber que, por mais alarmantes que sejam, esses resultados têm gerado pouca repercussão em termos de ações desenvolvidas para a formação de leitores competentes nas escolas.

Tendo em vista a importância da competência em atividades de leitura para a aquisição de conhecimentos nas mais diversas áreas e a aparente falta de atenção que tem sido dada pelas escolas aos resultados das avaliações de compreensão leitora, justifica-se a realização de pesquisas que busquem refletir sobre esses resultados, estabelecendo associações com a linguística, com a cognição, com a cultura, com a política e com a prática docente a fim de apontar possíveis caminhos

para superar as dificuldades de leitura apresentadas pelos estudantes, contribuindo para a qualificação da educação brasileira.

4.1.2 Objetivos

Geral:

Investigar a forma como os indicadores da leitura no Brasil afetam as políticas educacionais e a prática docente nas escolas, visando contribuir, assim, para a qualificação do processo de ensino e aprendizagem da leitura.

Específicos:

- Analisar os resultados referentes ao desempenho dos estudantes em testes como Saeb/Prova Brasil, Provinha Brasil, Enem e Pisa no que diz respeito a municípios e escolas do Vales do Rio Pardo - RS.
- Identificar, a partir da análise dos resultados do Ideb referentes à região do Vale do Rio Pardo e da realização de entrevistas com profissionais da educação de escolas da região, as razões para o bom ou mau desempenho das escolas nos testes de avaliação da leitura, bem como boas práticas de ensino da leitura que merecem ser reconhecidas e divulgadas.
- Diagnosticar, a partir da realização de entrevistas com professores de séries iniciais (alfabetização, 2º e 5º ano), professores de língua portuguesa (das séries finais do ensino fundamental e do ensino médio), coordenadores e supervisores escolares das escolas identificadas, a forma como os indicadores da leitura afetam a organização escolar e a prática docente, principalmente no que se refere à formação de leitores competentes.
- Identificar políticas educacionais impulsionadas pelos resultados desses testes e propor medidas a serem adotadas.

4.1.3 Hipóteses

Apesar das avaliações da compreensão leitora, bem como dos relatórios que tratam dos resultados oriundos desses testes, é possível percebermos falhas em relação ao uso desses materiais para promover a qualificação do ensino e da aprendizagem da leitura. Em relação a isso, levantamos as seguintes hipóteses:

- A falta de preparo dos professores para lidar com os problemas que são apontados pelos resultados dos testes – consequência de uma formação deficiente ou da falta de formação continuada – contribui para que os resultados não sejam explorados tanto quanto poderiam, em termos de objeto de reflexão sobre o ensino e a aprendizagem da leitura e ponto de partida para alterações na prática escolar.
- A forma como os conteúdos são tradicionalmente abordados pela escola, com ênfase na gramática normativa e carência de atividades que envolvam a mediação da leitura, colabora para que os alunos não desenvolvam as habilidades necessárias para que possam compreender de forma efetiva os textos lidos.
- A resistência à adoção de novas metodologias ou a falta de conhecimento em relação a novas possibilidades metodológicas contribui para que o ensino da leitura não evolua no mesmo ritmo das necessidades de leitura apresentadas nas sociedades letradas contemporâneas.
- A escassez de momentos em que equipes diretivas e professores possam se reunir para discutir os resultados dos testes e propor soluções em conjunto, contribui para que os resultados sejam vistos apenas como “números” e não como fonte de reflexão.
- A ausência de condições de trabalho adequadas, da qual faz parte a baixa remuneração, que tem como consequência professores trabalhando excessivamente para que possam receber um salário digno, contribui para que esse profissional não disponha de tempo suficiente para estudar e refletir sobre a sua prática e assim planejar suas aulas de maneira apropriada. Da mesma forma, a falta de tempo, e muitas vezes de recursos financeiros,

colabora para que o docente não dê continuidade à sua formação, processo importante para a atualização dos conhecimentos desse profissional.

- A falta de políticas públicas e de ações de pós-avaliação, que levem em conta os resultados dos testes de avaliação da leitura, deixa ao encargo unicamente das escolas e dos professores a discussão e superação dos problemas apresentados. Contudo, as instituições de ensino já acumulam inúmeras outras responsabilidades, de forma que os resultados das avaliações ficam muitas vezes esquecidos em meio aos demais problemas que fazem parte do cotidiano escolar.

4.1.4 Metodologia

Esta pesquisa tem caráter qualitativo à medida que busca analisar o impacto dos indicadores da leitura no Brasil na implementação de políticas públicas de pós-avaliação que favoreçam a formação de leitores competentes e na adoção de práticas docentes que qualifiquem o processo de ensino e aprendizagem da leitura. Para tanto, iniciamos o trabalho com a realização de uma pesquisa bibliográfica que considera os diversos aspectos envolvidos na leitura e também as orientações para o ensino dessa habilidade nas escolas brasileiras. Posteriormente, apresentamos alguns aspectos da avaliação da leitura, partindo então para a análise dos resultados obtidos pelos estudantes brasileiros em testes que buscam avaliar a compreensão leitora, entre eles o Saeb/Prova Brasil, a Provinha Brasil, o Enem e o Pisa.

A próxima etapa da pesquisa refere-se à apresentação e análise dos resultados alcançados pelos municípios do Vale do Rio Pardo nas avaliações nacionais da leitura. A seguir, abordamos os dados originados a partir da coleta de dados nas escolas da região. Nesse momento, a pesquisa assume também um caráter quantitativo, à medida que busca identificar em que proporção os profissionais da educação das escolas visitadas conhecem as avaliações sobre as quais tratamos. A partir dos dados do Ideb referentes ao 9º ano do ensino fundamental, selecionamos seis municípios da região do Vale do Rio Pardo, entre eles estão dois municípios que atingiram os melhores resultados e dois municípios

que atingiram os piores resultados. Incluímos, ainda, os dois maiores municípios da região, em termos de densidade demográfica.

Visitamos duas escolas públicas de cada um desses municípios, com exceção de Lagoa Bonita onde visitamos apenas uma escola. Envolvemos 11 escolas na pesquisa, entre elas 6 estaduais e 5 municipais. Nestas escolas, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com professores do 2º e 5º ano do ensino fundamental, professores de língua portuguesa do 9º ano/8ª série do ensino fundamental e professores do ensino médio, preferencialmente do 3º ano, bem como orientadores e supervisores escolares. As entrevistas estavam, contudo, condicionadas à existência dos cargos referidos nas escolas participantes. Cada participante recebeu e assinou duas vias de um termo de consentimento livre e esclarecido (ANEXO K) no qual constavam informações sobre o funcionamento da pesquisa e o contato da pesquisadora. Em cada escola, foram realizadas em média quatro entrevistas¹⁶, de modo que atingimos um total de 43 entrevistas¹⁷, 32 com professores, 10 com membros das equipes diretivas e 1 com um profissional que era tanto professor quanto membro da equipe diretiva. As entrevistas foram gravadas em um dispositivo de áudio (com autorização do entrevistado¹⁸), e partiam do roteiro apresentado no ANEXO L.

Com essas perguntas buscamos compreender o quanto os professores e as escolas conheciam e estavam habituados às avaliações. Também buscamos investigar a forma como os profissionais da educação têm acesso a essas informações, com a intenção de verificar o interesse dos professores em obtê-las e também do governo em divulgá-las. Introduzimos a questão número 3, sobre os PCNs, tendo em vista a consonância das orientações presentes nos mesmos e as exigências das avaliações, o que já foi apontado por Rodrigues (2013). Questionamos, na pergunta número 8, a existência de momentos de discussão e reflexão sobre as avaliações, o que consideramos de extrema importância. Acreditamos que tão ou mais importante do que promover as avaliações, é favorecer a análise a avaliação destas dentro do universo escolar. Por fim, solicitamos aos

¹⁶ Em função da dificuldade para encontrar alguns professores nas escolas ou problemas com a compatibilização de horários para a realização das entrevistas, sete entrevistas foram realizadas por e-mail.

¹⁷ Na E.E.E.F. Barão do Quaraí, localizada no município de Encruzilhada do Sul, apenas a professora de língua portuguesa e a vice-diretora responderam às entrevistas. As demais professoras não estavam na escola no dia em que a visita foi realizada e não responderam ao contato realizado por e-mail com a escola.

¹⁸ Um dos entrevistados não permitiu a gravação do áudio.

participantes que falassem a respeito das suas ideias para a qualificação do ensino da leitura. Com essa pergunta, foi possível percebermos algumas concepções dos professores e membros das equipes diretivas sobre a quem cabe a responsabilidade de formar bons leitores.

Além das entrevistas, em cada uma das escolas participantes aplicamos um questionário diagnóstico a fim de melhor conhecer o contexto social das escolas, sua forma de organização e funcionamento, bem como as práticas adotadas para favorecer a formação de leitores. O questionário disponível no ANEXO M foi respondido por um membro da equipe diretiva e foi gravado em dispositivo de áudio.

Como podemos observar, o questionário leva em conta quatro aspectos relacionados à educação para a leitura: a organização da escola, os professores, a biblioteca e o ambiente familiar. Com os dados obtidos através dele, esperamos identificar aspectos ambientais favoráveis e desfavoráveis ao ensino e à aprendizagem da leitura.

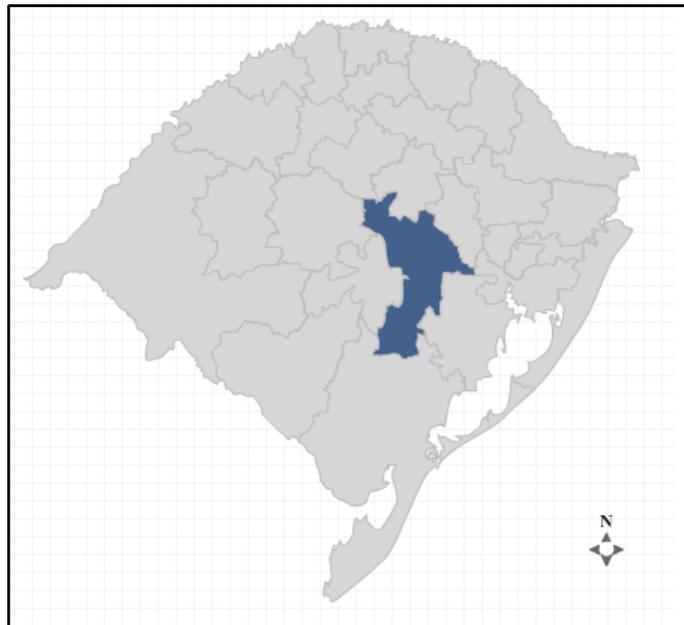
Concluída a fase da coleta de dados, os questionários (ANEXO N) e as entrevistas foram transcritas (ANEXO O). Para auxiliar na transcrição das entrevistas utilizamos o programa *Express Scribe* para a manipulação do áudio, já que o mesmo permite que controlemos a velocidade de reprodução e possibilita a execução de comandos por meio do teclado do computador, o que facilita os procedimentos de pausa necessários à transcrição. As respostas dos participantes foram digitadas no *Microsoft Word*. Na transcrição, identificamos as perguntas previstas pela pesquisa em negrito, as falas dos participantes em itálico e as eventuais perguntas da pesquisadora aparecem sublinhadas.

Após a transcrição, os dados foram analisados. Dessa maneira esperamos conhecer de forma responsável e criteriosa a maneira como os indicadores da leitura estão afetando as escolas e se realmente as políticas de avaliação da leitura estão alcançando seu objetivo, isto é, mobilizar a sociedade e a comunidade escolar para planejar, propor e executar ações na sala de aula e na escola; para buscar a resolução dos problemas encontrados; para modificar estratégias e procedimentos de ensino que não se mostraram adequados; para avançar naqueles pontos em que os resultados se mostraram satisfatórios. A seguir, apresentamos a região do Vale do Rio Pardo e analisamos os resultados atingidos pelos municípios da região nas principais avaliações nacionais da leitura.

4.2 Avaliação da leitura no Vale do Rio Pardo

A região do Vale do Rio Pardo está localizada no centro-oriental do estado do Rio Grande do Sul. Segundo a organização dos Conselhos Regionais de Desenvolvimento – Coredes/RS de 2011, ela é formada por vinte e três municípios. A região apresenta grandes diferenças geográficas, econômicas, socioculturais, apresentando um baixo grau de identidade entre os municípios (VOGT, 2001). Do ponto de vista histórico-cultural, a região pode ser considerada heterogênea, pois apesar de próximos, os municípios passaram por processos de ocupação e desenvolvimento diferenciados. Abaixo podemos observar a localização da região no mapa do estado:

Mapa 1 - Localização da região do Vale do Rio Pardo no estado do Rio Grande do Sul

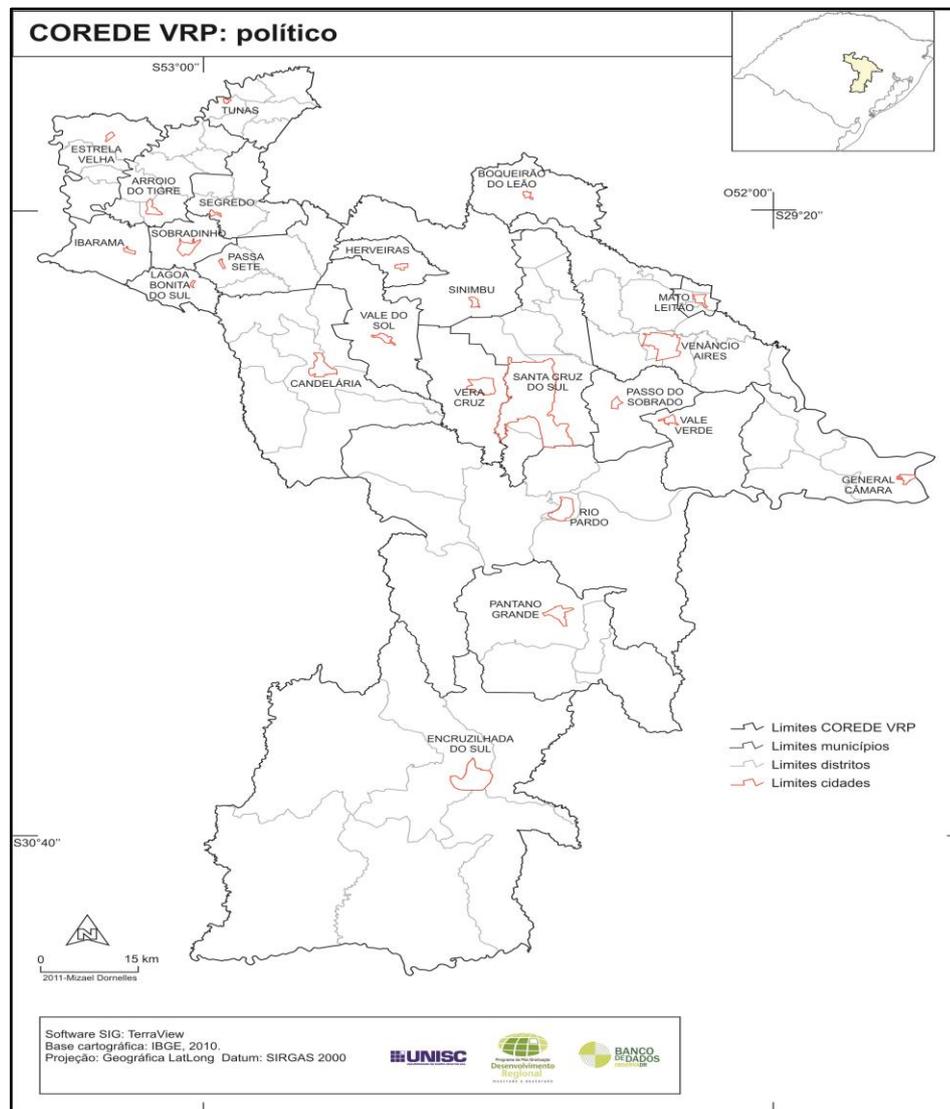


Fonte: FEE (2011).

Diversos povos ocuparam a região. A área povoada pelos imigrantes e descendentes alemães deu origem a municípios na parte mais central do Vale do Rio Pardo, influenciando a cultura dos municípios de Santa Cruz do Sul, Candelária, Vale do Sol, Vera Cruz, Passo do Sobrado, Vale Verde e Sinimbu. A procura por novas terras levou os imigrantes alemães a subirem o Planalto e lá encontrarem moradores de origem luso-brasileira e Italiana. Em municípios como os de Boqueirão

do Leão, Gramado Xavier, Ibarama, Sobradinho e Arroio do Tigre, há predominância de habitantes de descendência italiana. Já em Tunas e Herveiras predomina a população de origem luso-brasileira. Nos municípios de Encruzilhada do Sul, Pantano Grande, Rio Pardo, e General Câmara, por sua vez, há uma forte ligação com a cultura deixada pelos antepassados portugueses: ligação histórica com a conquista do território, o latifúndio, a criação de gado, e a escravidão (LENZ, 2005). Abaixo, podemos observar no mapa os municípios da região (entre eles estão alguns municípios que não fazem parte da região).

Mapa 2 - Municípios da região do Vale do Rio Pardo



Fonte: Observatório Desenvolvimento Regional (2013)

A economia do Vale do Rio Pardo está baseada na agricultura, especialmente na produção de tabaco. Nas sub-regiões Setentrional (município de Arroio do Tigre,

Boqueirão do Leão, Estrela Velha, Ibarama, Lagoa Bonita, Passa Sete, Segredo e Sobradinho) e Central (formada pelos municípios de Herveiras, Santa Cruz do Sul, Sinimbu, Vale do Sol, Venâncio Aires e Vera Cruz) predomina a agricultura familiar. Já a sub-região Meridional (municípios de Candelária, Encruzilhada do Sul, General Câmara, Pantano Grande, Passo do Sobrado, Rio Pardo e Vale Verde.) é marcada pela agricultura patronal (LENZ, 2005).

A variação quanto à densidade demográfica dos municípios também é significativa, mas, para nos atermos ao objetivo deste trabalho, trazemos a variação mais significativa, que diz respeito à taxa de analfabetismo.

Tabela 3 - Caracterização demográfica urbana e rural da Região do Vale do Rio Pardo e Taxa de Analfabetismo

Município	Pop. Urbana	Pop. Rural	Total	Taxa de analfabetismo
ARROIO DO TIGRE	5.962	6.686	12.648	7,05%
BOQUEIRÃO DO LEÃO	1.672	6.001	7.673	10,77%
CANDELÁRIA	15.715	14.456	30.171	9,50%
ENCRUZILHADA DO SUL	17.119	7.415	24.543	10,81%
ESTRELA VELHA	1.167	2.461	3.628	8,94%
GENERAL CÂMARA	4.966	3.481	8.447	9,55%
HERVEIRAS	384	2.570	2.954	10,17%
IBARAMA	1.053	3.318	4.371	6,85%
LAGOA BONITA DO SUL	384	2.278	2.662	10,66%
MATO LEITÃO	1.621	2.244	3.865	3,80%
PANTANO GRANDE	8.314	1.581	9.895	10,55%
PASSA SETE	555	4.599	5.154	12,84%
PASSO DO SOBRADO	1.429	4.582	6.011	5,92%
RIO PARDO	25.614	11.977	37.591	8,27%
SANTA CRUZ DO SUL	105.190	13.184	118.374	3,37%
SEGREDO	1.807	5.351	7.158	9,81%
SINIMBU	1.437	8.631	10.068	8,01%
SOBRADINHO	11.347	2.936	14.283	6,62%
TUNAS	1.375	3.020	4.395	12,42%
VALE DO SOL	1.249	9.828	11.077	6,23%
VALE VERDE	882	2.371	3.253	10,40%
VENÂNCIO AIRES	41.400	24.546	65.946	4,60%
VERA CRUZ	13.320	10.663	23.983	4,72%
Total:	263.962	154.179	418.141	-----

Fontes: Tabela elaborada pela autora a partir das informações do Censo IBGE 2010.

Enquanto alguns municípios se destacam pela baixa taxa de analfabetismo, entre eles: Santa Cruz do Sul, Mato Leitão, Venâncio Aires e Vera Cruz; outros surpreendem negativamente apresentando índices de analfabetismo entre 10% e 12%, como Passa Sete, Tunas, Boqueirão do Leão, Lagoa Bonita do Sul, Pantano Grande entre outros. A maioria desses analfabetos são pessoas com mais de cinquenta anos, mas será que o percentual de analfabetos em um município pode

ser um indicativo do desempenho dos estudantes na avaliação do Ideb? A seguir analisamos essa questão. Os dados que seguem mostram que essa relação é possível, mas não definitiva.

Tabela 4 - Dados do Ideb dos municípios da região do Vale do Rio Pardo referentes ao 9º ano do ensino fundamental

Município	Ideb 2011 (9º ano)
ARROIO DO TIGRE	4.2
BOQUEIRÃO DO LEÃO	4.0
CANDELÁRIA	3.5
ENCRUZILHADA DO SUL	3.4
ESTRELA VELHA	4.0
GENERAL CAMARA	3.8
HERVEIRAS	3.8
IBARAMA	***
LAGOA BONITA DO SUL	5.0
MATO LEITÃO	5.0
PANTANO GRANDE	4.0
PASSA SETE	***
PASSO DO SOBRADO	***
RIO PARDO	3.8
SANTA CRUZ DO SUL	4.5
SEGREDO	4.4
SINIMBU	4.3
SOBRADINHO	4.4
TUNAS	3.8
VALE DO SOL	3.1
VALE VERDE	4.1
VENÂNCIO AIRES	4.4
VERA CRUZ	4.2

*** Sem média na Prova Brasil 2011.

Fonte: Adaptado a partir de Inep (2011)

Como podemos ver o município de Tunas apresenta um Ideb baixo, de forma que é possível que a sua elevada taxa de analfabetismo (12,42%) esteja afetando a qualidade do processo de ensino aprendizagem da leitura. Pesquisas realizadas a partir de dados estatísticos mostram que existe uma relação mútua entre os níveis de leitura dos pais/família e as habilidades de leitura desenvolvidas pelas crianças (GALVÃO, 2004). Considerando o contexto de municípios como Tunas, é possível que a falta de práticas de leitura no cotidiano familiar esteja afetando negativamente o desempenho dos estudantes em atividades de leitura.

O município de Lagoa Bonita, que também apresenta um índice elevado de analfabetismo (10,66%), em contrapartida possui um Ideb alto (5.0), o maior da região, juntamente com Mato Leitão (5.0). Esse fato demonstra que de alguma forma

as escolas de Lagoa Bonita do Sul estão superando os efeitos do nível de analfabetismo no município. Para Galvão (2004, p. 150), “a escola, ao menos nas últimas décadas e para grande parte da população brasileira, tem-se constituído na principal via de acesso à leitura e à escrita”, assim, uma abordagem adequada da leitura na escola pode favorecer a superação de fatores econômico, sociais e geográficos que tendem a comprometer a qualidade das experiências das crianças com o texto escrito. O analfabetismo, dessa forma, não pode ser visto como um fator determinante de maus resultados no ensino da leitura.

Mais informações sobre o cenário da leitura no Vale do Rio Pardo podem ser obtidas através dos dados da Prova Brasil¹⁹ e do Enem. Os mesmos permitem que analisemos os resultados relativos ao domínio da linguagem e da leitura de forma isolada dos resultados gerais. A seguir, expomos os resultados relativos ao Saeb/Prova Brasil, com os quais pretendemos analisar a situação do ensino fundamental. Posteriormente, com os dados do Enem, iremos analisar a situação do ensino médio na região do Vale do Rio Pardo.

¹⁹ Entre os dados gerados através do Saeb, estão disponíveis no site do Inep apenas os dados da Prova Brasil, os quais dizem respeito à avaliação realizada com alunos do ensino fundamental. Os dados referentes aos alunos do ensino médio não foram divulgados.

Tabela 5 - Dados do Ideb dos municípios da região do Vale do Rio Pardo referentes ao 9º ano do ensino fundamental

Município	LP – 5º ano E.F.	LP - 9º ano E.F.
ARROIO DO TIGRE	190,1	237,3
BOQUEIRÃO DO LEÃO	***	***
CANDELÁRIA	180,7	239,5
ENCRUZILHADA DO SUL	178,5	237,4
ESTRELA VELHA	207,8	237,6
GENERAL CÂMARA	172,8	***
HERVEIRAS	***	***
IBARAMA	179,5	223,4
LAGOA BONITA DO SUL	187,8	***
MATO LEITÃO	195,8	269,3
PANTANO GRANDE	207,8	229,7
PASSA SETE	191,0	236,8
PASSO DO SOBRADO	191,9	***
RIO PARDO	179,1	236,6
SANTA CRUZ DO SUL	194,4	253,8
SEGREDO	179,0	251,8
SINIMBU	190,0	250,4
SOBRADINHO	205,9	258,2
TUNAS	157,5	195,6
VALE DO SOL	196,5	244,3
VALE VERDE	182,4	***
VENÂNCIO AIRES	196,6	250,5
VERA CRUZ	206,2	241,6
Média geral:	189,1	240,8

*** Não houve cálculo para esse estrato, conforme portarias normativas Saeb.
Fonte: Adaptado pelas autoras a partir de Inep (2011a).

Considerando a escala de desempenho do Saeb/Prova Brasil, formada por dez níveis, os estudantes do 5º ano do ensino fundamental do Vale do Rio Pardo atingiram a média correspondente ao nível 3 (entre 175-200 pontos). O nível de desempenho é o mesmo apresentado pelo estado e pelo país, a média alcançada, no entanto é um pouco mais baixa. Enquanto o estado atingiu uma média de 194,50 pontos e o país 190,58 pontos, o Vale do Rio Pardo alcançou a média de 189,1 pontos.

No que diz respeito aos resultados correspondentes ao 9º ano, a pontuação média para esta etapa do ensino foi de 240 pontos, o que corresponde ao nível 5 na escala de proficiência do teste, novamente o mesmo nível alcançado pelo estado e pelo país, mas com uma pontuação significativamente mais baixa, pois estes alcançaram 243,00 e 250,23 pontos, respectivamente. Esse resultado pode ser considerado alarmante. Da mesma forma, chamam a atenção as grandes diferenças de desempenho dos municípios próximos. Entre Mato Leitão, município com

pontuação mais elevada (269,3), e Tunas, município com menor pontuação (195,6), há uma diferença de 73,7 pontos.

Em relação aos resultados do Enem 2011 também há um contraste em relação à média dos municípios.

Tabela 6 - Médias dos municípios do Vale do Rio Pardo na avaliação do Enem de 2011 na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias

MUNICÍPIO	MÉDIA L.C.T.
ARROIO DO TIGRE	498,5
BOQUEIRÃO DO LEÃO	556,4
CANDELÁRIA	506,4
ENCRUZILHADA DO SUL	495,7
ESTRELA VELHA	519,9
GENERAL CÂMARA	508,4
HERVEIRAS	492,6
IBARAMA	509,2
LAGOA BONITA DO SUL	SC
MATO LEITÃO	539,5
PANTANO GRANDE	521,4
PASSA SETE	475,2
PASSO DO SOBRADO	494,3
RIO PARDO	505,2
SANTA CRUZ DO SUL	526,4
SEGREDO	489,3
SINIMBU	525,4
SOBRADINHO	519,2
TUNAS	SC
VALE DO SOL	506,6
VALE VERDE	SC
VENÂNCIO AIRES	512,1
VERA CRUZ	551,3
Média Geral	512,6

Fonte: Adaptado pela autora a partir de Inep (2011c)

SC: Sem Cálculo - Escolas com menos de 10 participantes ou menos de 50% de taxa de participação.

Há uma diferença de 81,2 pontos entre o município com a melhor média (Boqueirão do Leão – 556,4) e o município com a média mais baixa (Passa Sete – 475,2), o que é bastante significativo. Se calcularmos uma nota média para a região, chegaremos a 512,6 pontos. Esse número ainda está distante dos resultados alcançados pelos municípios de Passa Sete (475,2), Segredo (489,3) e Herveiras (492,3).

É importante lembrarmos que a pontuação no Enem pode variar de 0 a 1000 pontos. Na edição de 2011, considerando a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, a nota mínima foi de 301,2, enquanto a nota máxima foi de 795,5. Já a média nacional foi de 519,3 pontos. Isso mostra que, mais uma vez, o desempenho

dos estudantes da região esta abaixo da média nacional, ainda que tenhamos pontuações que superam essa média de modo significativo. É importante que haja um trabalho de comunicação entre os municípios com bom e mal desempenho, pois boas práticas devem ser transmitidas e multiplicadas.

Na tabela a seguir, podemos conferir os resultados referentes ao Ideb 2011 correspondente aos resultados atingidos por alunos do 9º ano do ensino fundamental²⁰ dos municípios do Vale do Rio Pardo.

²⁰ Selecionamos os dados do Ideb referentes ao 9º ano pelo fato de serem mais completos, pois, como muitos municípios da região são pequenos, as turmas de 5º muitas vezes não atingem o número de alunos necessário para que as avaliações ocorram na escola. As escolas de séries iniciais estão, muitas vezes, distribuídas em vários pontos do município. Já as séries finais estão, geralmente, concentradas em um número mais restrito de escolas que por sua vez são maiores e mais próximas de locais com grande circulação de pessoas. Assim, ao considerarmos os dados referentes ao 9º ano temos dados de praticamente todos os municípios.

Tabela 7 - Resultados do Ideb 2011 referentes ao 9º ano do ensino fundamental

VALE DO RIO PARDO	
Município	Ideb 2011 (9º ano)
ARROIO DO TIGRE	4.2
BOQUEIRÃO DO LEAO	4.0
CANDELÁRIA	3.5
ENCRUZILHADA DO SUL	3.4
ESTRELA VELHA	4.0
GENERAL CÂMARA	3.8
HERVEIRAS	3.8
IBARAMA	***
LAGOA BONITA DO SUL	5.0
MATO LEITÃO	5.0
PANTANO GRANDE	4.0
PASSA SETE	***
PASSO DO SOBRADO	***
RIO PARDO	3.8
SANTA CRUZ DO SUL	4.5
SEGREDO	4.4
SINIMBU	4.3
SOBRADINHO	4.4
TUNAS	3.8
VALE DO SOL	3.1
VALE VERDE	4.1
VENÂNCIO AIRES	4.4
VERA CRUZ	4.2

Fonte: Adaptação da tabela referente ao Ideb 2011 (INEP, 2012d).

*** Resultados não apresentados.

Podemos perceber uma variação expressiva nos resultados alcançados por diferentes municípios. É a partir da análise destes dados que pretendemos dar continuidade à pesquisa, identificando não só as dificuldades de diferentes escolas da região, mas também boas práticas de ensino que merecem ser divulgadas. Como recorte para esta pesquisa, selecionamos os dados de seis municípios, dois que atingiram os melhores resultados e dois que atingiram os piores resultados. Incluímos, ainda, os dois maiores municípios da região, em termos de densidade demográfica. Apresentamos também os dados relativos ao Índice de Desenvolvimento Humano (IDHM) geral e também específico sobre a educação. O

IDHM vai de 0 a 1, quanto mais próximo de 0, pior o desenvolvimento humano. Um IDHM entre 0,600 e 0,699 é considerado médio, enquanto um IDHM entre 0,700 e 0,799 é considerado alto. Seguem as informações abaixo:

Tabela 8 - Municípios selecionados para a pesquisa a partir dos dados do Ideb de 2011

MUNICÍPIO	IDEB 2011 (9º ANO)	HABITANTES	IDHM	IDHM EDUCAÇÃO
VALE DO SOL	3.1	11.077	0,624	0,439
ENCRUZILHADA DO SUL	3.4	24.534	0,657	0,472
LAGOA BONITA DO SUL	5.0	2.662	0,670	0,539
MATO LEITÃO	5.0	3.865	0,746	0,676
SANTA CRUZ DO SUL	4.5	118.374	0,773	0,693
VENÂNCIO AIRES	4.4	65.946	0,712	0,600

Fonte: Elaborado pela autora a partir da tabela referente ao Ideb 2011 (INEP, 2012d), dados IBGE (2010) e ONU (2013).

Podemos observar a relação entre IDHM mais baixos e pontuações também baixas no Ideb, como é o caso dos municípios de Vale do Sol e Encruzilhada do Sul. Lagoa Bonita do Sul, no entanto, se distingue, pois apresenta um IDH médio e, em contrapartida, um Ideb alto.

Em seguida, apresentamos os dados referentes às escolas desses municípios. Selecionamos duas por município, a com o melhor e a com o pior desempenho, segundo o Ideb. No caso do município de Lagoa Bonita do Sul, no Ideb 2011, apenas uma escola foi avaliada.

Tabela 9 - Municípios e escolas selecionadas para a pesquisa a partir dos dados do Ideb de 2011

MUNICÍPIO	ESCOLA	IDEB 2011 (9º ANO)
VALE DO SOL	E.M.E.F. WILLIBALDO MICHEL	2.9
	E.M.E.F. FELIPE DOS SANTOS	3.3
ENCRUZILHADA DO SUL	E.E.E.F. BARÃO DO QUARAÍ	2.4
	E.E.E.F. DR. MARIANO DA ROCHA	4.2
LAGOA BONITA DO SUL	E.E.E.M. JOSÉ LUCHESE	5.0
MATO LEITÃO	E.M.E.F. SANTO ANTÔNIO DE PÁDUA	4.6
	COLÉGIO ESTADUAL PONCHO VERDE	5.1
SANTA CRUZ DO SUL	E.M.E.F. FELIPE BECKER	3.3
	E.E.E.F. GASPAR BARTHOLOMAY	5.2
VENÂNCIO AIRES	E.M.E.F. ALFREDO SCHERER	3.2
	E.E.E.B. CÔNEGO ALBINO JUCHEM	6.1

Fonte: Adaptação da tabela referente ao Ideb 2011 (INEP, 2012d).

Podemos observar uma grande discrepância nos índices alcançados pelas escolas. Essas diferenças chamam a atenção tanto na relação entre os municípios distintos quanto entre as escolas do mesmo município. Um caso bastante preocupante é o das escolas do município de Vale do Sol, em que mesmo a escola com maior Ideb está abaixo da maioria das escolas com Ideb mais baixo.

4.3 Apresentação e análise dos dados

Nesta seção apresentamos e analisamos os dados obtidos através da aplicação dos questionários e das entrevistas realizadas. Iniciamos apresentando as escolas participantes.

4.3.1 Escolas participantes

Ao longo da pesquisa foram visitadas onze escolas da Região do Vale do Rio Pardo em sete municípios diferentes. Entre as escolas, seis eram estaduais e cinco municipais. As escolas estaduais ficavam localizadas no centro dos municípios, caso de quatro escolas, ou nos bairros próximos, caso de duas escolas. Já as escolas municipais ficavam mais afastadas, na zona rural dos municípios, como ocorreu com quatro das escolas visitadas, ou na periferia da cidade, caso de uma escola. Por essa razão, as escolas estaduais, seja de ensino fundamental ou médio, atendiam a um número significativamente maior de alunos.

Em todas as escolas a pesquisadora foi muito bem recebida, sendo geralmente recepcionada pela supervisão escolar ou direção. Em geral, as escolas contavam com uma boa estrutura física, com exceção de duas escolas estaduais que não disponibilizavam de salas suficientes, seja para a realização de aulas ou para comportar os membros da equipe diretiva. No entanto, foi possível perceber que todas as instituições com problemas na demanda de espaço físico ou até de recursos humanos – principalmente o caso de algumas escolas que não possuíam um profissional exclusivo para cuidar da biblioteca –, buscavam fazer o possível para atenderem os estudantes de maneira adequada.

Em relação ao grupo de professores participantes, todos foram muito receptivos à pesquisa. A mesma gerou curiosidade quanto a sua motivação e até quanto ao histórico acadêmico e profissional da pesquisadora. Muitos dos participantes demonstraram interesse pelo estudo e alguns, após a leitura do termo de consentimento livre e esclarecido, em que a pesquisa era apresentada, questionavam se faziam parte das escolas com Ideb alto ou baixo.

A visita às escolas foi uma experiência muito interessante e fundamental para a pesquisa. Conhecer as escolas e conversar pessoalmente com os profissionais da

educação que nelas atuam foi uma forma de aproximar o universo prático da sala de aula à teoria do campo acadêmico. Mas informações serão apresentadas e discutidas no prosseguimento do trabalho.

Aspectos formais das escolas participantes foram conhecidos não só através da visitação da escola, mas também por meio da aplicação do questionário diagnóstico. A partir deste foi possível termos mais informações sobre o contexto sociocultural no qual as escolas estão inseridas e como elas se mobilizam para a formação de leitores.

Em relação à organização da escola, a primeira questão considera o desenvolvimento de projetos de leitura. Das 11 escolas participantes, 7 desenvolvem esses projetos. Duas das escolas com Ideb baixo não realizam projetos sobre leitura, o mesmo ocorre entre as escolas com Ideb alto. Uma prática muito comum é a *hora da leitura*, realizada em 5 das escolas participantes. Trata-se de um momento em que toda a escola para por um período determinado para que todos os alunos e funcionários leiam. Há uma grande variação em relação ao período dedicado a essa atividade, em alguns casos são quinze minutos semanais ou diários, em outros casos chega a 50 minutos semanais. Outra prática frequente, principalmente com os anos iniciais, é a organização de uma caixa ou cantinho da leitura na sala de aula, ou até mesmo de uma maleta ou sacola com materiais de leitura que podem ser levados para a casa do aluno. Algumas escolas realizam, ainda, pequenos eventos como feira do livro ou apresentações dos alunos que envolvem o desenvolvimento do manejo da linguagem.

O próximo tema abordado no questionário é a realização de reuniões pedagógicas, aspecto ao qual damos grande valor, pois é a partir do compartilhamento de ideias entre os profissionais da escola que podem ser dados pequenos passos para grandes mudanças. Todas as escolas participantes realizam reuniões, a variação aparece com relação à frequência das mesmas: 4 escolas realizam reuniões semanalmente, 2 realizam quinzenalmente, 3 realizam mensalmente e 2 promovem apenas duas reuniões ao ano, uma em cada semestre. Todas as escolas que apresentaram baixos índices no Ideb organizam esses encontros ao menos uma vez ao mês. Esse dado parece contradizer às nossas expectativas e nos leva a pensar sobre quais podem ser os aspectos que precisam ser abordados nesses encontros para que tais escolas possam qualificar seus resultados.

A terceira pergunta indaga a respeito da leitura enquanto tópico de alguma reunião pedagógica da escola. Das instituições de ensino participantes, 8 já consideraram a leitura em seus encontros, porém este nunca foi o tópico central. Muitas vezes chegou-se ao tema por acaso.

O segundo aspecto considerado no questionário está relacionado aos professores. Os dados que obtivemos indicam que a formação formal dos professores não tem sido um problema nas escolas do Vale do Rio Pardo. Um grupo significativo dos professores das escolas participantes possui pós-graduação. Entre as 11 escolas participantes, 7 afirmaram que, em ao menos uma das etapas do ensino (séries iniciais do ensino fundamental, séries finais do ensino fundamental ou ensino médio) a maioria dos professores possui pós-graduação²¹. Quatro escolas afirmaram que a maioria dos professores das séries iniciais do ensino fundamental possui pós-graduação. Cinco escolas afirmaram que a maioria dos professores das séries finais do ensino fundamental possui pós-graduação. E três escolas afirmaram que a maioria dos professores do ensino médio possui pós-graduação. Além disso, os programas de formação continuada parecem ser frequentes nas escolas, sendo muitas vezes promovidos pelas Secretarias de Educação dos municípios ou pela Coordenadoria de Educação do estado.

A rotatividade de profissionais também é um problema enfrentado pelas escolas e apontado por 5 das instituições participantes, entre elas, 3 escolas com Ideb baixo. Essa situação dificulta a formação de um grupo coeso e o estabelecimento de um plano pedagógico comum a todos os profissionais da escola. A rotatividade pode ser associada a fatores diversos, entre eles a má remuneração, que pode levar à busca por um novo emprego mais rentável, o término de contratos temporários ou ainda a localização da escola em locais hostis ou de difícil acesso.

O tema seguinte é a família dos estudantes, que, como vimos no referencial teórico deste trabalho, tem grande influência na formação de um leitor. Em 9 escolas, os membros da equipe diretiva entrevistados afirmaram que há a participação dos pais ou responsáveis pelos alunos. É claro que a adesão não é total, mas significativa. Essa participação está mais intensamente relacionada à presença em reuniões ou eventos promovidos pela escola do que à preocupação

²¹ O questionário foi respondido por membros da equipe diretiva das escolas. Como pode ser observado no ANEXO M, a pergunta sobre a formação dos professores questionava sobre o nível de formação da maioria dos professores da escola, sendo assim, não é possível especificarmos o número de professores que corresponde à maioria.

com o desenvolvimento dos alunos. Quanto ao nível de escolaridade dos pais, predomina o ensino fundamental, muitas vezes incompleto. Considerando que a maioria dos pais têm a agricultura como atividade econômica (como foi relatado durante a visita às escolas, em geral, tratam-se de pequenas propriedades ou propriedades arrendadas), a leitura não costuma fazer parte do cotidiano dessas famílias. Isso pode impactar mais ou menos na vida escolar dos estudantes, principalmente como relação à aprendizagem da leitura, dependendo do incentivo dado pela escola e também de características individuais do aprendiz, mas os casos em que o aprendiz se torna um bom leitor apesar de não possuir pais leitores ainda é uma minoria.

Embora a maioria das escolas participantes (sete) esteja localizada na área urbana dos municípios, grande parte dos estudantes vive na zona rural. Sete das 11 escolas envolvidas na pesquisa atendem predominantemente estudantes da zona rural, ou seja, além das 4 escolas localizadas na zona rural, 3 escolas da zona urbana estão atendendo alunos que vivem na zona rural. Entre as cinco escolas com Ideb baixo selecionadas, quatro atendem predominantemente alunos da zona rural. Entre as seis escolas com Ideb alto, três atendem alunos da zona rural. A classe econômica predominante nas escolas participantes é a classe média baixa.

Ao compararmos os índices apresentados pelas escolas a sua localização, notamos que as escolas com resultados melhores são, em geral, aquelas que se encontram na área central dos municípios. Na maioria dos casos, essas escolas atendem tanto alunos do centro quanto estudantes que vem da zona rural. Já as escolas que obtiveram resultados menos satisfatórios estão mais afastadas do centro, em geral, estão localizadas na zona rural e atendem apenas estudantes que vivem nessa região.

O último tópico apresentado diz respeito à biblioteca, um ambiente especificamente voltado para a leitura e considerado importante para o estímulo a essa atividade. Entre as 11 escolas participantes, 10 afirmaram possuir uma biblioteca que dispõe de materiais de qualidade, muitos deles enviados pelo governo, principalmente para os anos iniciais e para o ensino médio. O problema desse espaço não está tão vinculado a materiais de leitura, mas a recursos humanos. A ausência de um profissional exclusivo para coordenar o funcionamento da biblioteca em período integral foi apontada por mais de 50% das escolas que responderam ao questionário. O resultado são bibliotecas que passam boa parte do

tempo fechadas, abrindo apenas em horários ou dias restritos, quando algum profissional da escola estiver disponível. Mais interessante é que nas escolas em que esse profissional está presente, ele ocupa uma função estreitamente relacionada com o incentivo à leitura, criando projetos, buscando recursos para a escola e promovendo momentos como a *Hora do conto*.

Os dados obtidos através da aplicação do questionário diagnóstico foram, em certa medida, surpreendentes, pois não foram encontradas diferenças significativas entre as escolas com índices baixos e índices altos do Ideb, com exceção da diferenças em relação à localização. Em alguns casos, as escolas que alcançaram resultados considerados ruins parecem apresentar condições favoráveis ao ensino da leitura, um exemplo disso é a frequência de reuniões pedagógicas ou o desenvolvimento de projetos voltados para o exercício da leitura.

Acreditamos que a investigação dos fatores que promovem as diferenças entre o desempenho de estudantes de escolas distintas deve envolver de forma mais específica aspectos socioculturais do contexto em que a escola está inserida e que influencia nas características do público atendido por ela. Destacamos, ainda, o comprometimento dos professores e da equipe escolar como fator importante para as diferenças no desempenho das escolas. Esses aspectos serão retomados na sequência desta dissertação.

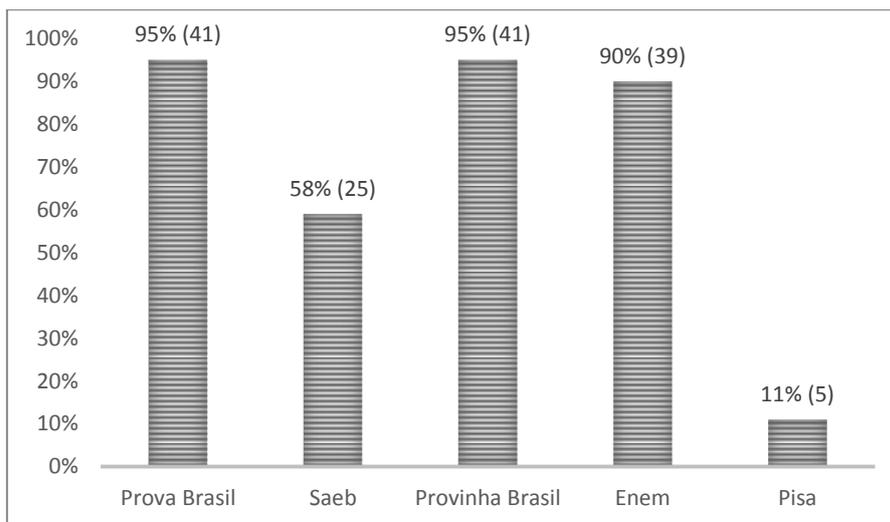
4.3.2 Entrevistas

Essa foi uma das principais etapas da pesquisa e visa gerar dados que permitam verificar o impacto dos indicadores da leitura no ensino dessa habilidade. Para cada uma das questões elaboramos gráficos para visualizarmos as respostas e desenvolvermos a análise.

Na primeira questão, buscamos realizar uma verificação simples a respeito do conhecimento dos professores e membros da equipe diretiva a respeito das avaliações de larga escala realizadas no país. Como podemos observar, a Prova Brasil e Provinha Brasil são as mais conhecidas, seguidas pelo Enem. O Saeb, apesar de ser a avaliação mais ampla que abriga a Prova Brasil não é tão conhecido quanto ela, que é na realidade um de seus desmembramentos. Já o Pisa é praticamente desconhecido pelos professores, o que é uma infelicidade, pois tanto a

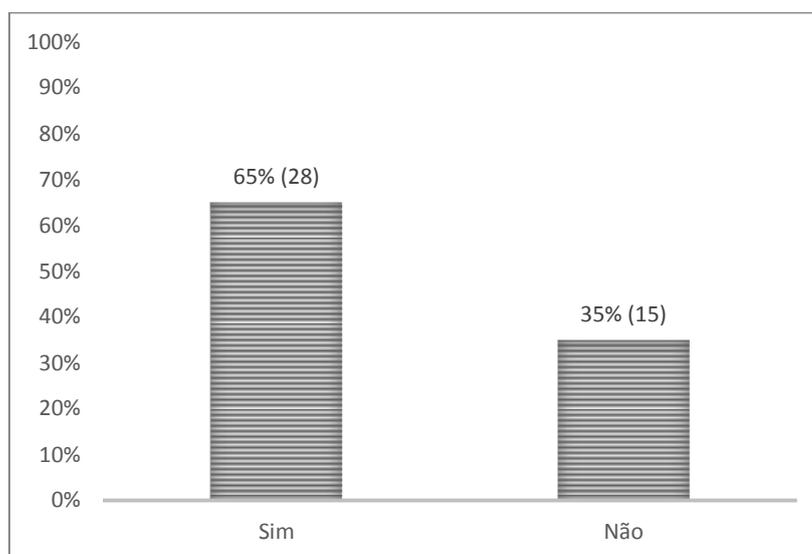
concepção de leitura da avaliação quanto os relatórios elaborados pela OCDE apresentam informações interessantes, principalmente a respeito de práticas de ensino desenvolvidas em outros países e que poderiam ser adaptadas para a realidade brasileira.

Figura 1 - Questão 1: conhecimento sobre as avaliações da leitura



Fonte: Elaborada pela autora

Ao questionarmos os professores a respeito do conhecimento sobre as diretrizes e matrizes curriculares que orientam as avaliações, 15% dos entrevistados afirmaram não conhecer essas informações. Os 65% que relataram possuir esse conhecimento se dividiram entre as avaliações da seguinte maneira:

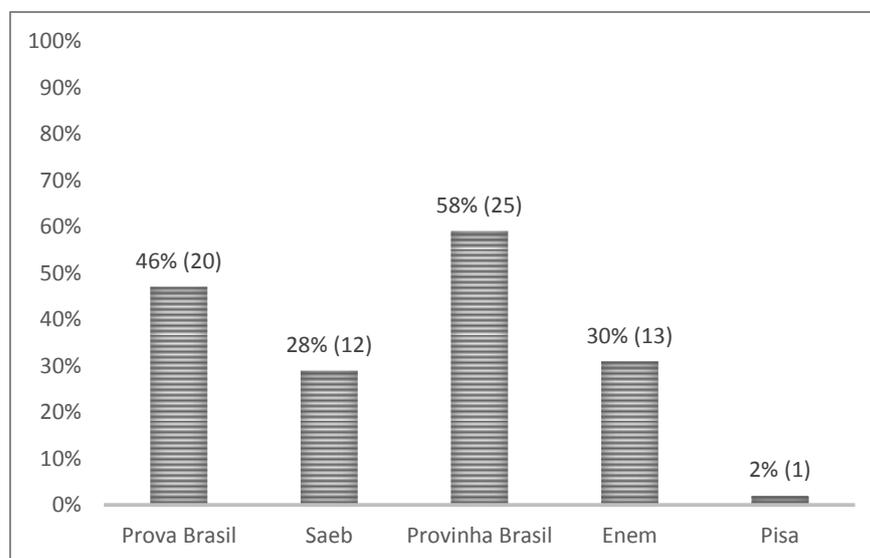
Figura 2 - Questão 2: conhecimento aprofundado sobre as avaliações

Fonte: Elaborada pela autora

Durante a realização das entrevistas, alguns professores demonstraram preocupação com o fato de estarem respondendo às perguntas de modo certo ou errado. Em alguns casos, quando questionados se conheciam ou não as avaliações, inicialmente os participantes respondiam que sim, mas após um breve momento de reflexão, mudavam a sua resposta e diziam que não conheciam. Tanto essa mudança de resposta quanto a resposta negativa desde o princípio, em alguns casos, ocorreu após a expressão “vou ser sincero(a)”, como se os participantes pedissem licença para não saberem.

Esse fato pode ser um indício de que, no seu íntimo, os mesmos acreditavam que tinham a obrigação de saber, e ao se darem conta de que não sabiam, sentiam-se constrangidos. Além disso, apesar de muitos dos entrevistados terem dado uma resposta positiva à pergunta, a pesquisadora teve a impressão de que, na realidade, nem todos conheciam as avaliações, pois davam respostas como “conheço todas” ou então se confundiam com os nomes das mesmas. Considerando as entrevistas que foram realizadas por meio de e-mail, que somaram um total de seis, aparentemente, os participantes sentiram-se mais à vontade para darem respostas negativas para diversas questões, o que aconteceu em metade dos casos e não foi percebido nas entrevistas presenciais.

Figura 3 - Questão 2: conhecimento sobre as diretrizes e matrizes curriculares das avaliações



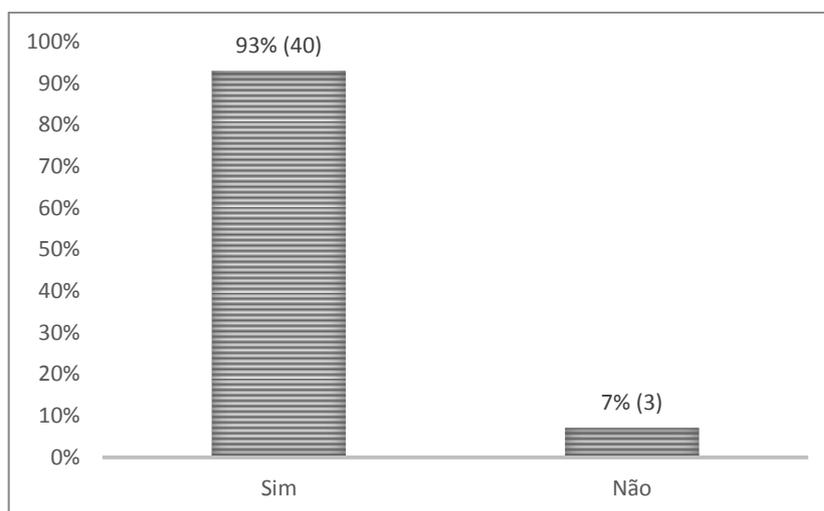
Fonte: Elaborada pela autora

Os números apresentados na Figura 1 dão conta de um conhecimento superficial das avaliações. Podemos observar a mudança quando questionamos os professores a respeito do conhecimento sobre as matrizes e diretrizes subjacentes aos indicadores aqui considerados. Se na questão anterior a Prova Brasil era conhecida pela quase totalidade dos entrevistados, no gráfico acima podemos notar que esse número reduz significativamente, o que ocorre também com relação às demais avaliações. A diferença fica menor apenas no caso da Provinha Brasil, cujas diretrizes são conhecidas por quase 60% dos professores. Isso ocorre principalmente em função da metodologia da avaliação que envolve uma participação mais intensa do professor, pois ele mesmo pode aplicar o teste e corrigi-lo. Além disso, o material referente às orientações de aplicação e análise dos resultados é enviado às escolas.

As informações sobre as demais avaliações, principalmente com relação às diretrizes e aspectos avaliados, não são enviadas à escola, mas podem ser obtidas principalmente através do acesso ao site do Inep. Muitos professores afirmaram não conhecerem em profundidade as avaliações por nunca terem atuado em turmas em que as mesmas foram aplicadas. Esse fato retrata, de certa forma, uma falta de interesse dos professores com relação aos indicadores. Há que levar em conta, no

entanto, que o interesse não é algo inerente, mas que decorre de fatos e percepções.

Figura 4 - Questão 3: conhecimento sobre os PCNs



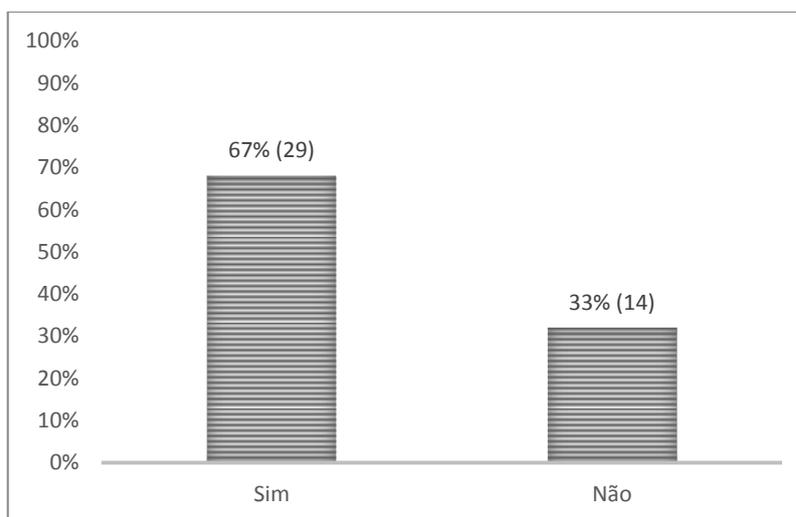
Fonte: Elaborada pela autora

A questão número 3 não estava diretamente relacionada aos indicadores da leitura, mas tendo em vista as informações apresentadas no referencial teórico a respeito da coerência entre as concepções de leitura subjacentes às avaliações e os PCNs, optamos por acrescentá-la. Muitos professores relataram conhecer os PCNs e utilizar as suas orientações no planejamento de suas atividades. Os sujeitos entrevistados, contudo, não foram capazes de especificar que aspectos dos PCNs relativos à leitura consideram em sua prática pedagógica. Essa incerteza e generalidade nas respostas pode representar a falta de conhecimento dos professores sobre o que consta nesse documento. Se esses professores realmente guiam suas atividades a partir dos parâmetros, a abordagem da leitura que assumem em sala de aula está próxima daquela considerada nas avaliações, de modo que, ao se depararem com os testes, os alunos deveriam estar habituados ao tipo de tarefa que encontram. No entanto, não é isso que parece acontecer.

Professores de uma das escolas consideradas na pesquisa e que apresentou desempenho insatisfatório, após receber os resultados, passaram a contar com um supervisor enviado pela secretaria de educação para melhorar os índices da escola. Esse professor organizou um conjunto de encontros de estudo sobre os PCNs. Os professores entrevistados relataram ter se surpreendido positivamente com as

informações do documento e afirmaram que antes não conheciam os PCNs em profundidade, apesar de trabalharem na educação há muito tempo e frequentemente ouvirem falar nos mesmos. Essa situação parece ser bastante comum nas escolas.

Figura 5 - Questão 4: Conhecimento sobre os resultados das avaliações da leitura

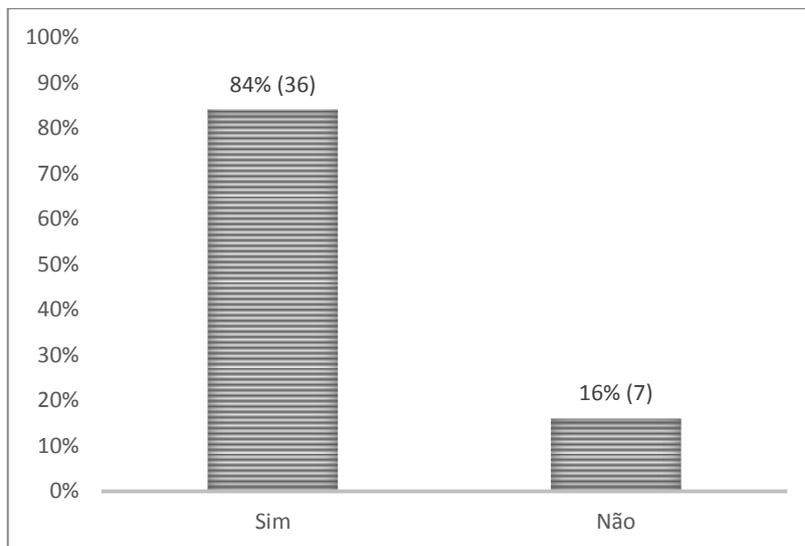


Fonte: Elaborada pela autora

Quando questionados sobre o conhecimento a respeito dos resultados das avaliações no âmbito nacional, na questão 4, a maior parte dos participantes afirmou conhecer esses dados. A fonte dessas informações foi, quase que em sua totalidade, apontada como a escola, que recebe essas informações pelo Inep por meio das Secretarias de Educação do município ou Coordenadorias Regionais. A imprensa e a web também foram citadas como formas de obter esses dados.

Aqueles que não conheciam os resultados das avaliações, ao serem indagados sobre o que havia contribuído para isso, apontaram razões como a falta de divulgação ou interesse. A divulgação dos resultados, no entanto é plenamente realizada, de forma que, além dos dados enviados às escolas e da divulgação da imprensa, há informações permanentemente disponíveis na web.

Figura 6 - Questão 5: conhecimento sobre os resultados alcançados pelas escolas e municípios



Fonte: Elaborada pela autora

O conhecimento dos professores se amplia significativamente quando os resultados referem-se à escola. Geralmente, essas informações são apresentadas em reuniões pedagógicas ou são afixados cartazes nos murais da instituição. A discussão dos resultados nas reuniões pedagógicas geralmente se limita à comparação às médias gerais do país, do estado ou do município. Em geral, as escolas que atingiram bons índices não demonstram preocupação em analisar seus resultados ou avaliar o que contribuiu para os mesmos. Já as escolas com indicadores baixos, em sua maioria, buscam investigar que fatores levaram a instituição a obter tais resultados. Algumas dessas escolas não concordam com os resultados e questionam a credibilidade da avaliação.

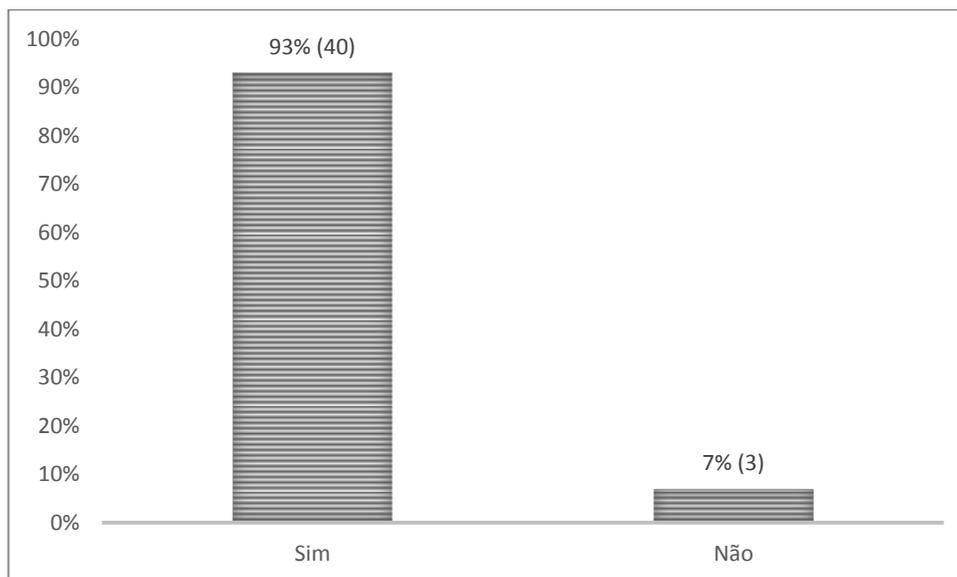
Respostas semelhantes são dadas com relação à questão número 6, que aborda a opinião dos entrevistados a respeito dos resultados atingidos pela sua instituição. Aqueles que alcançaram bons resultados afirmam estar satisfeitos com os mesmos e frequentemente apontam a possibilidade dos resultados virem a ser ainda melhores. Profissionais de escolas com índices insatisfatórios muitas vezes trazem à tona a questão da confiabilidade dos resultados. Nesse sentido, um aspecto questionado em diversas escolas foi a participação de alunos inclusos²² nas avaliações, principalmente na Provinha Brasil, sem que esse fato seja especificado no momento da aplicação ou na apresentação dos resultados. Como esses

²² Alunos inclusos são estudantes com alguma necessidade especial gerada por uma deficiência física ou cognitiva, matriculados na rede de ensino regular.

estudantes apresentam um desempenho aquém dos demais alunos em função de suas limitações, as médias de desempenho acabam ficando mais baixas, principalmente em turmas menores. Os professores repreendem essa atitude dos organizadores da avaliação, pois ao mesmo tempo em se estimula o trabalho de reconhecimento das diferenças individuais dos alunos, nas avaliações externas as mesmas parecem ser ignoradas.

Ao falarem nos resultados ruins, muitos professores citam os fatores que acreditam estar relacionados a isso, como a falta de interesse por parte dos alunos e também da família ou ainda todo o contexto sociocultural em que o aluno está inserido. Chama atenção o fato de nenhum professor das escolas com desempenho insatisfatório assumir, ao menos nas entrevistas, algum tipo de responsabilidade com relação aos resultados, nem mesmo apontar características da escola que possam ter levado a essa situação. A responsabilidade recai sempre em fatores externos à escola. Sabemos que eles são importantes no processo de ensino e aprendizagem, mas temos conhecimento de que a escola é parte do contexto e não mero expectador, de forma que auxiliar os seus alunos a superarem as dificuldades do meio no qual estão inseridos é um de seus papéis.

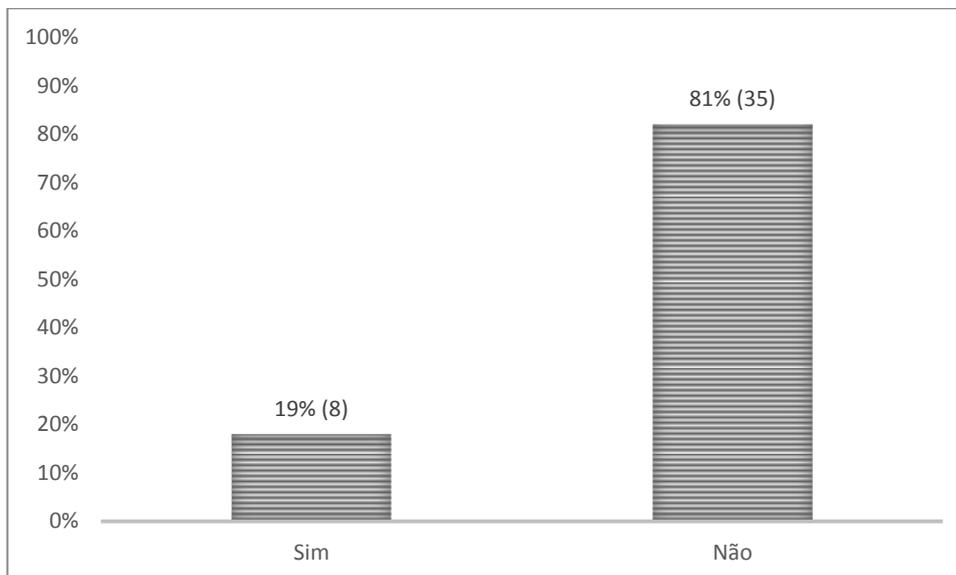
Quando interpelados sobre a reflexão acerca dos resultados alcançados e a mudança na prática de ensino, muitos professores afirmaram que esse processo de fato acontece. As principais mudanças dizem respeito à introdução de gêneros textuais diversos, maior exploração de atividades voltadas para a interpretação de textos em detrimento de uma abordagem gramatical e também a prática de responder questões de múltipla escolha e gabaritos. Alguns profissionais realizam essas mudanças de forma mais profunda do que outros.

Figura 7 - Questão 7: reflexão sobre os resultados

Fonte: Elaborada pela autora

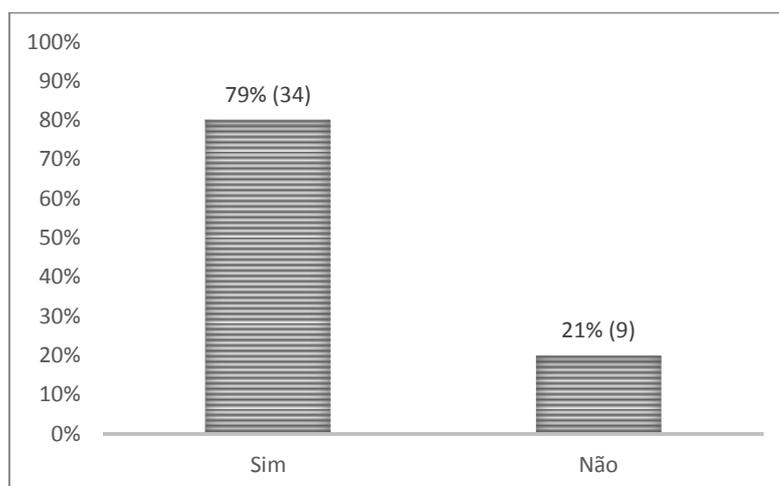
Em uma das escolas participantes, mais especificamente naquela que apresenta o melhor índice do Ideb na região, a professora de língua portuguesa relatou que até o final do 9º ano não se trabalha a gramática da língua portuguesa com os alunos e prioriza-se o trabalho com os gêneros textuais. A gramática normativa é abordada apenas no ensino médio. Aparentemente, essa metodologia focada na abordagem de textos variados tem levado os estudantes da escola a alcançarem bons desempenhos nas avaliações. Considerando que as avaliações possuem uma abordagem da leitura voltada para as situações de uso, provavelmente esses estudantes também apresentam um bom desempenho na manipulação do código escrito em suas atividades fora da escola.

Com relação à organização de encontros para a discussão e análise dos indicadores, percebemos que as Secretarias de Educação dos municípios deixam a desejar, fazendo com que essa tarefa fique ao encargo das escolas. Com relação à participação das Coordenadorias Regionais do Estado, as discussões ficaram restritas às jornadas pedagógicas realizadas no início de cada ano letivo. Os professores das escolas estaduais relataram que, na ocasião, foram apresentados dados sobre o desempenho de diferentes escolas nas avaliações, em tom de comparação, de forma que alguns profissionais sentiram-se constrangidos e pressionados.

Figura 8 - Questão 8: promoção de reuniões pelo município

Fonte: Elaborada pela autora

Como havíamos indicado anteriormente, as escolas costumam abordar os resultados em suas reuniões, porém esse não é o tema principal do encontro e essa reflexão acaba ocorrendo apenas superficialmente, por acaso, sem o preparo e o embasamento teórico que poderia enriquecê-la. É interessante notarmos que professores da mesma escola, não apenas uma vez, responderam a essa questão de formas distintas, gerando dúvidas sobre se a escola realiza ou não esses encontros e sobre a qualidade desses encontros e das discussões promovidas nos mesmos.

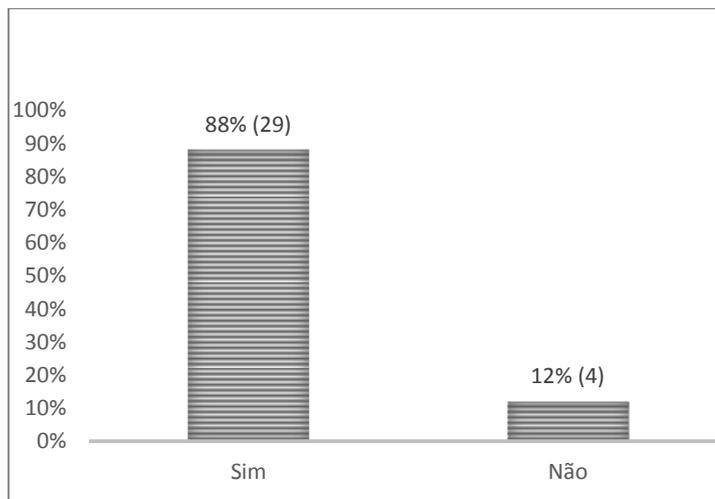
Figura 9 - Questão 8: promoção de reuniões pela escola

Fonte: Elaborada pela autora

No caso de uma das escolas visitadas, a qual apresentava Ideb baixo, após a realização das entrevistas, a supervisora entrou em contato com a pesquisadora para relatar o fato de que, após os professores serem questionados a partir da pesquisa, o interesse dos mesmos sobre as avaliações foi despertado, de modo que diversos professores foram questioná-la a respeito dos resultados alcançados pela escola, os quais anteriormente não eram conhecidos por eles.

Esse episódio demonstra o quanto são importantes os momentos de reflexão. É provável que antes da realização das entrevistas, muitos professores não tenham tido um momento para pensar sobre as avaliações e os seus resultados, ou, caso tenham tido, não se sentiram envolvidos e comprometidos com essa atividade. Como as entrevistas foram realizadas individualmente, é possível que esses profissionais tenham se sentido constrangidos quando perceberam que não tinham conhecimentos suficientes sobre alguns dos aspectos abordados e a partir de então, passaram a sentir a necessidade de adquirir esse conhecimento. Nesse caso, a realização da pesquisa atuou como um gatilho para a mobilização dos professores da escola.

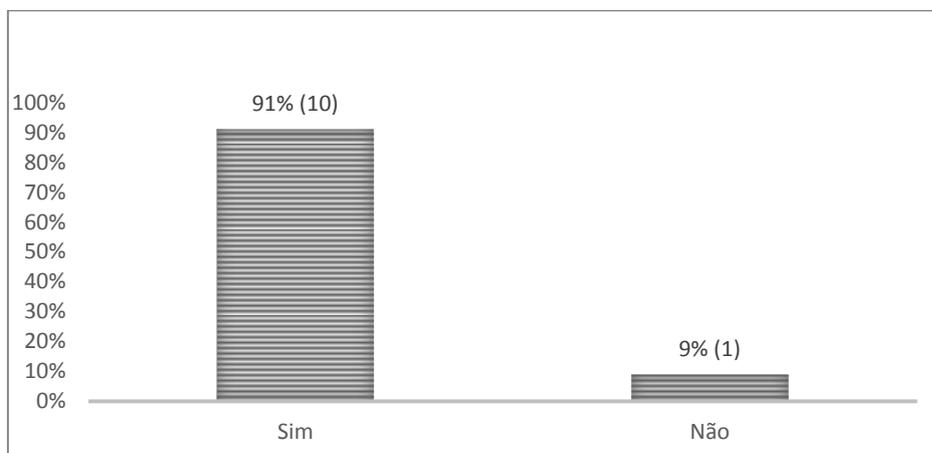
Figura 10 - Questão 9: realização de planejamento com base nas avaliações (professores)



Fonte: Elaborada pela autora

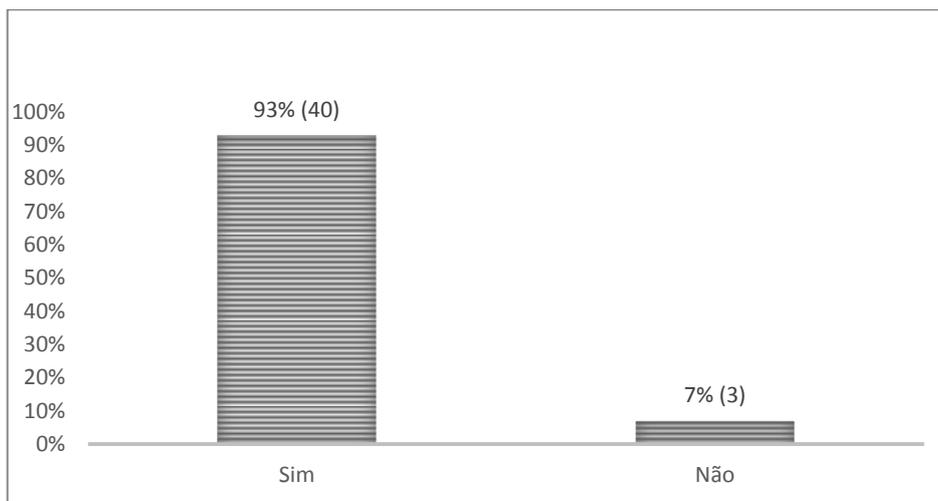
A questão número 9 se assemelha à questão 7. No entanto, aqui temos mais respostas negativas. Conforme os relatos dos 33 professores entrevistados, eles não possuem um conhecimento aprofundado sobre as exigências das avaliações ou realizam uma análise consistente dos resultados. Em muitos, casos eles têm a intenção de levar os alunos a superarem suas dificuldades, mas isso não é realizado com base nas avaliações ou seus resultados, mas na intuição e experiência do professor. Nesse sentido, muito poderiam contribuir os momentos de reflexão conjunta ou encontros de formação coordenados por profissionais de fora da escola, como pesquisadores ou até mesmo professores de outras escolas que já vivenciaram histórias semelhantes, compartilhando boas práticas e metodologias de desenvolvimento da competência leitora.

Figura 11 - Questão 10: reorganização da prática escolar a partir dos indicadores (equipe diretiva)



Fonte: Elaborada pela autora

A questão 10 foi direcionada aos membros das equipes diretivas, 11 profissionais responderam a essa pergunta. Em muitas respostas foi apontada a proposição de reorganização da prática a partir dos resultados das avaliações. Mas o exemplo mais significativo é de uma escola com baixo desempenho que justamente por isso passou a ser “vista” pela Secretaria de Educação do município, que só então enviou à escola uma série de profissionais que eram necessários, incluindo um supervisor escolar, que é geralmente o profissional da escola mais envolvido na realização dos testes e análise dos resultados. Esse profissional realmente fazia falta à escola e a partir da sua chegada iniciaram-se modificações importantes na escola, como a organização das reuniões pedagógicas e a análise dos resultados e das razões que levaram aos resultados obtidos.

Figura 12 - Questão 11: os indicadores são importantes?

Fonte: Elaborada pela autora

A questão número 11 visa aferir a importância atribuída pelos profissionais das escolas às avaliações que criam os indicadores nacionais do ensino da leitura. Um número expressivo de professores acredita que as mesmas são importantes, pois são uma forma de dar às escolas um retorno quanto ao desempenho de sua função, gerando a possibilidade de discussão, acompanhamento e diagnóstico do ensino e da aprendizagem, favorecendo a reflexão e a promoção de mudanças. Além disso, as informações das avaliações podem auxiliar na organização e planejamento das aulas através da análise e estudo das diretrizes e também dos resultados que apontam as deficiências dos estudantes.

Alguns professores, no entanto, fazem objeções quanto às avaliações, principalmente em relação ao uso das informações geradas através delas, muitas vezes utilizadas para rotular e criticar de modo ofensivo os professores ou as escolas que não atingiram as expectativas. Um dos entrevistados acredita que uma boa educação independe de indicadores externos, o mais importante, segundo ele, é que os profissionais da educação assumam suas responsabilidades com relação ao ensino, especialmente da leitura, o qual não deve ser responsabilidade apenas do professor de língua portuguesa.

De fato, não é a existência de indicadores que qualifica a educação de um país, mas eles podem contribuir para encontrarmos as causas de diversos problemas relacionados ao ensino da leitura e auxiliar na busca de possíveis soluções. O real valor dos indicadores da leitura não está na sua capacidade de mensurar o desempenho dos estudantes, mas no seu alto potencial para promover

mudanças no ensino brasileiro. Nessa pesquisa, acreditamos que os indicadores da leitura são um ponto de partida muito importante para a qualificação do ensino e da aprendizagem da leitura. Eles são uma forma de diagnosticar os problemas e estimular mudanças tanto políticas quanto práticas, vinculadas à escola e a todo o sistema de ensino.

A última pergunta da entrevista difere um pouco das demais e busca a indicação de práticas educacionais e políticas públicas que, na opinião dos entrevistados, podem contribuir para a qualificação do ensino e da aprendizagem da leitura no país. Em relação às práticas educacionais, os participantes mencionaram a importância de o professor atuar como um exemplo, estimulando o hábito da leitura como forma de fruição, sem pressionar os alunos. Segundo os entrevistados, esse posicionamento deve ser adotado por todos os professores e não apenas pelo responsável pelas aulas de língua portuguesa, envolvendo não só a valorização da leitura, mas o desenvolvimento das habilidades dos leitores para a compreensão dos textos.

Outra prática referida pelos participantes foi a adoção de projetos de leitura, entre eles a determinação de momentos em que a escola deve interromper suas atividades convencionais para que todos leiam durante alguns minutos. Essa prática já é adotada por diversas escolas e parece estar produzindo bons resultados.

A promoção de atividades culturais como peças de teatro, palestras, oficinas e até mesmo a realização de feiras do livro também foi citada, pois contribui para a ampliação do conhecimento de mundo dos estudantes, muito importante para que se chegue à compreensão do material lido. O oferecimento de aulas de reforço do conteúdo aprendido nas aulas regulares foi apontado como um recurso que pode contribuir para que alunos com dificuldades as superem. Essa prática parece ser bastante viável, tendo em vista a adoção do turno integral nas escolas.

A importância do convívio com a leitura na família também foi amplamente lembrada, tanto que foi apontada a possibilidade de promover ações integrando a escola e a família. Nos casos em que o contexto familiar da criança não favorece o desenvolvimento em leitura uma das participantes salientou a importância de a escola ampliar o seu papel e assumir essa responsabilidade. A compensação de um contexto social e cultural desvantajoso para a aprendizagem da leitura também pode ser realizada através das escolas de educação infantil, que permitem o contato com

materiais de leitura desde os primeiros anos de vida da criança, uma experiência muito importante para a formação do leitor.

No que diz respeito às políticas públicas que contribuam para o ensino e a aprendizagem da leitura, um dos aspectos mais mencionados foi a valorização do professor, vinculada a uma remuneração adequada e melhores condições de trabalho. A qualificação dos professores através de bons cursos de formação também foi sugerida, mas para isso é necessário que esses profissionais disponham de tempo.

Alguns dos entrevistados mencionaram a importância da garantia de estrutura física e de recursos humanos suficientes para o funcionamento adequado da escola. O envio de mais materiais, especialmente livros literários também foi considerado, apesar de a maioria das escolas afirmarem que possuem uma biblioteca de qualidade. Destacou-se a qualidade do material enviado às escolas em função do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), muitos elogios foram destinados à forma de organizar o programa e à qualidade dos encontros. Levantou-se, ainda, a questão de que muito material é enviado para os anos iniciais do ensino fundamental, sendo que os anos finais do ensino fundamental raramente recebem materiais. Observação semelhante foi feita com relação a cursos de formação continuada. Para os professores do primeiro ciclo do ensino fundamental, frequentemente são oferecidos cursos de atualização, o que não ocorre com os profissionais que trabalham nas etapas posteriores.

Uma última consideração realizada pelos entrevistados, bastante importante para o presente trabalho de pesquisa, diz respeito à elaboração, por parte do governo brasileiro, de instruções para as escolas sobre como utilizar os dados gerados pelas avaliações. Propôs-se inclusive uma formação voltada para a exploração dos indicadores da leitura no planejamento escolar. Um dos participantes defendeu a posição de que existem políticas públicas suficientes, a questão é a prática destas, um processo que demanda tempo e sofre com a resistência de alguns profissionais e a troca de governo. Esse posicionamento é válido, no entanto acreditamos que outras políticas devem ser desenvolvidas para que seja possível facilitar e aprimorar a prática daquelas já existentes.

4.4 Discussão dos dados

A partir da apresentação e da análise dos dados relativos à leitura no Vale do Rio Pardo, foi possível identificarmos alguns aspectos que merecem ser retomados e discutidos, tendo em vista o objetivo que permeia esta dissertação, ou seja, investigar o impacto dos indicadores da leitura na formação de leitores. O primeiro ponto a ser considerado é a significativa diferença entre os resultados obtidos por municípios geograficamente próximos e até mesmo entre escolas do mesmo município. Frisamos que o que nos preocupa não é a diferença na pontuação, mas o que essa pontuação indica com relação à formação de leitores hábeis. Buscamos investigar a razão dessas diferenças através da aplicação de questionários e entrevistas com professores das escolas da região. Uma das principais associações que percebemos com relação a resultados menos satisfatórios foi a localização da escola. Em geral, escolas localizadas na zona rural atingiram resultados menos satisfatórios, uma influência do meio no qual estão inseridas, com menos contato com o material escrito, em função, principalmente, das atividades agrícolas exercidas nessas regiões, as quais não fazem grande exigência com relação à capacidade manipulação de textos.

A ausência de um entorno cultural variado e de qualidade parece ser um dos aspectos mais problemáticos do ensino oferecido nas escolas visitadas. Soma-se, ainda, a baixa escolaridade dos pais e falta de contato com a leitura no ambiente familiar, consequência da atividade econômica desenvolvida pelas famílias, em geral, a agricultura. Mais uma vez, lembramos que o volume de contato com a leitura no ambiente familiar é algo diretamente afetado pelos aspectos socioeconômicos, os quais criam um ambiente no qual, muitas vezes, não se percebe a importância da leitura. Sendo assim, não é possível, nem adequado, apontar a família como culpada pela falta de contato da criança com a leitura. Ao contrário, pode-se dizer que o mesmo processo sofrido pelos pais, de privação ao acesso aos bens culturais, repete-se com os filhos, sem que o Estado implemente políticas públicas de inclusão. Frequentemente fala-se em ensino de qualidade, mas não se consideram todas as dimensões envolvidas para que se atinja essa qualidade. Como afirma Serra (2004), são vários os fatores tanto externos quanto internos ao aluno, à escola, à família, ao bairro e à cidade que contribuem ou não para essa qualidade. Geralmente, evidenciam-se fatores relacionados ao processo pedagógico, sem

dúvida fundamental, mas menosprezam-se fatores culturais, como o acesso à literatura, à arte, ao teatro, os quais não têm, em nossas escolas, o mesmo peso do conhecimento científico. De acordo com Serra (2004, p. 74),

As condições intelectuais, afetivas e econômicas para a apropriação do patrimônio cultural, artístico e científico, universal e local não deveriam ser um privilégio, mas sim um direito garantido por toda a vida a todas as crianças que nascem, juntamente com os outros direitos mais óbvios que a sociedade tem defendido, recentemente, para elas. Qualquer país que coloque a criança no centro de todas as suas políticas certamente estará trabalhando no rumo de uma nova sociedade.

Para que estejamos mais próximos de um ensino de qualidade, não só da leitura, mas especialmente dela, é imprescindível que sejam desenvolvidas, no Vale do Rio Pardo, políticas voltadas para a superação da exclusão cultural, favorecendo o convívio com o texto escrito e com a comunidade do texto escrito. Às escolas, por ora, cabe buscarem superar esse tipo de exclusão, propondo atividades que proporcionem aos alunos experiências distintas e que se somem àquelas que eles desenvolvem no ambiente familiar. É importante que, num futuro próximo, sejam pensadas formas de incluir o acesso ao patrimônio cultural e artístico no currículo escolar. Considerando as escolas participantes, sabemos que, no sentido do contato com bens e atividades culturais, a zona rural, onde vive a maior parte dos estudantes²³, impõe limitações que não podem ser ignoradas.

Levando em conta a inevitável influência dos aspectos sociais no desenvolvimento dos alunos, o discurso comum de que os resultados das avaliações externas são ruins em função da realidade na qual vivem os alunos ou de que até nem são tão ruins considerando essa realidade, não pode ser eternamente propagado como uma desculpa para a situação da educação no país. A escola não se justifica como reprodutora da sociedade, mas como contrapeso para equilibrá-la. Façamos um exercício de abstração e imaginemos uma sociedade sem escola. Os pais letrados certamente introduziriam seus filhos no mundo letrado. Já os pais iletrados transmitiriam aos seus filhos a cultura iletrada (não por considerarem esta a melhor opção, mas por ser esta a cultura que possuem). A escola existe justamente para oportunizar a todos, mais ou menos letrados, o acesso à herança cultural

²³ Conforme observamos na seção 4.3, entre as 11 escolas participantes, 7 atendem predominantemente estudantes que vivem na zona rural, sendo que 4 destas estão localizadas na zona rural.

acumulada ao longo dos séculos pelos nossos antepassados. Por razões como essas, que, em tese, a escola que atende às sociedades menos letradas precisa ser altamente qualificada, para que assim ela possa proporcionar as experiências de leitura (e de cultura) que os ambientes familiar e sociocultural não terão condições de proporcionar.

Voltemos a pensar na questão da localização das escolas, especificamente na situação das escolas localizadas na zona rural, as quais possuem baixos índices no Ideb. Na região do Vale o Rio Pardo, como vimos em uma das seções anteriores, a economia baseia-se principalmente na agricultura, especialmente no cultivo de tabaco, portanto, é provável que grande parte dos alunos dessas escolas com resultados modestos seja filho de agricultores. Em que medida o ambiente familiar desses jovens está relacionado à leitura? A atividade econômica dos pais demanda domínio da atividade de leitura? O nível de leitura exigido é mínimo, o ambiente profissional desses pais não lhes proporciona grande contato com a leitura. Seus filhos, portanto, dificilmente encontrarão no seio familiar estímulo ou materiais para a aprendizagem da leitura. Crianças que crescem em ambientes como esse terão menos oportunidade de desenvolver o aprendizado implícito sobre as convenções da escrita que crianças de meios mais favoráveis geralmente desenvolvem antes mesmo de ingressarem na vida escolar. Os meios mais favoráveis aos quais nos referimos são aqueles em que os pais possuem um ambiente profissional vinculado com a leitura, como é o caso de profissões que exigem nível superior, por exemplo, que frequentemente têm de lidar com textos escritos, ou mesmo que disponham de materiais de leitura que possam ser manipulados pelas crianças e lidos para elas pelos adultos.

Segundo Galvão (2004), há uma estreita relação entre o uso da leitura e da escrita feito pelos indivíduos e os hábitos e as práticas de leitura de seus pais. Essa implicação é tão forte que os dois contextos familiares apresentados acima acabam formando, cada um, um circuito distinto, um negativo, caso do primeiro, e outro positivo, caso do segundo. Com relação ao circuito negativo, uma vez nele inserido, dificilmente se consegue sair sozinho. A escola deve e pode ser a força capaz de interferir nesse ciclo, colocando todos em uma trajetória positiva, favorável ao desenvolvimento da leitura e de todas as aprendizagens que dela dependem.

O desenvolvimento de projetos de leitura que destinam alguns minutos da rotina escolar para essa atividade parece ser uma das estratégias desenvolvidas

pelas escolas participantes da pesquisa para estimularem o contato e o interesse pela leitura desde cedo. Outra prática que segue a mesma linha e é desenvolvida principalmente nas séries iniciais é a organização de cantinhos de leitura e da sacola da leitura, em que os alunos podem levar para casa e compartilhar com os pais materiais de leitura como jornais, revistas e livros. Ações como essas criam uma oportunidade fundamental para a formação de um leitor, pois a prática da leitura leva os alunos não só a se familiarizarem com a atividade, mas também ao aprimoramento das habilidades envolvidas na leitura, entre elas a automatização de processos como a decodificação, o que facilita a chegada aos processos de compreensão. Quanto mais fácil essa atividade for para os alunos, mais provável é que eles gostem de ler. Há, no entanto, outras atividades que acreditamos que poderiam ser desenvolvidas pelas escolas para contribuir mais intensamente para a formação de leitores competentes, entre elas, atividades vinculadas à exploração dos indicadores da leitura.

Nossas hipóteses buscavam desenvolver a ideia de que os indicadores da leitura são um ponto de partida importante para a qualificação do ensino e da aprendizagem da leitura, no entanto, parecem não ser utilizados pelas escolas, tanto quanto poderiam, na promoção da discussão sobre a qualidade do ensino da leitura, deixando, assim, de cumprir o seu papel. A primeira hipótese levantada está relacionada à possível falta de preparo dos professores para lidarem com as informações dos indicadores em função de uma formação superior deficitária ou até mesmo da falta de formação. Essa hipótese não foi confirmada, pois grande parte dos professores participantes realizou cursos de pós-graduação, de forma que a ausência de formação formal não é um problema real nas escolas da região. É possível questionarmos a qualidade dessa formação. Por ora, podemos supor que os cursos realizados pelos professores não consideram a reflexão sobre os indicadores nacionais da leitura, o que está repercutindo na falta de exploração dos mesmos por parte da escola, resultado da falta de preparação.

Além disso, é importante reconhecermos que a formação formal nem sempre pode ser traduzida como uma busca pela aprendizagem e pelo aprimoramento profissional. No caso dos docentes que atuam nas escolas públicas há a questão do aumento da remuneração nos casos em que o profissional é pós-graduado. Esse fato pode contribuir para que mais professores busquem cursos de pós-graduação

como um caminho para lidar com a baixa remuneração da classe e não como forma de aprimoramento profissional de fato.

Mesmo que a formação dos professores seja deficitária, acreditamos que isso não justifica a falta de conhecimento sobre as avaliações externas da leitura, pois, como vimos nas entrevistas, os resultados são enviados para as escolas. Cabe aos professores que não conhecem os indicadores buscarem informações sobre os mesmos e não se ampararem apenas nas informações repassadas pela mídia ou nos meros números enviados à escola. Em algumas entrevistas, os professores afirmaram não conhecerem as avaliações por nunca terem atuado em turmas em que as mesmas foram aplicadas. Essa atitude demonstra a falta de interesse dos docentes pelos indicadores. Enquanto esses professores não aplicarem ou não estiverem envolvidos com uma turma em que a avaliação será aplicada, eles continuarão acreditando que os indicadores nacionais nada têm a ver com eles, contribuindo para que esses dados sejam apenas números. A relação entre conhecer e estar envolvido com a avaliação aparece claramente nas respostas das questões 1 e 2 da entrevista. As avaliações mais conhecidas são a Prova Brasil (Anresc) e a Provinha Brasil (95% dos participantes afirmou conhecer as avaliações), ambas censitárias, realizadas em todas as escolas do Brasil nas respectivas turmas (contanto que estas tenham 20 alunos ou mais). A avaliação do Enem também é conhecida por um número representativo de professores (90%), acreditamos que isso ocorre em função do grande espaço que a avaliação tem recebido na mídia nos últimos anos. O Saeb é conhecido por apenas 58% dos entrevistados, sendo que inclui a Prova Brasil. A avaliação do Saeb (Aneb) é amostral, é provável que o fato de ela não ser aplicadas em todas as escolas faça com que menos professores a conheçam. Já o Pisa, que abrange um universo pequeno de estudantes, principalmente quando comparado às avaliações nacionais, é conhecido por apenas 5 dos entrevistados (em um total de 43).

Um exemplo importante para a superação da falta de envolvimento dos profissionais das escolas com os indicadores da leitura é a metodologia de aplicação da Provinha Brasil, que mantém a aplicação e correção como tarefa dos próprios professores das turmas, fazendo com que o resultado seja conhecido diretamente na escola. A repercussão dessa metodologia pôde ser observada na nas respostas dadas na questão número 2 da entrevista, sobre o conhecimento dos professores a respeito das matrizes e diretrizes das avaliações. No caso da Provinha Brasil, 58%

(25 em um universo de 43 entrevistados) afirmaram conhecer a matriz da avaliação, este foi o índice mais alto apresentado na questão²⁴.

É importante que se pense em uma maneira de fazer com que todos os profissionais da educação sintam-se parte responsável pelos dados apresentados pelos indicadores, mesmo sem terem sido diretamente envolvidos nas avaliações. Essa responsabilidade não é apenas das escolas. Destacamos a importância do desenvolvimento de políticas públicas voltadas para a exploração dos dados dos indicadores, as quais devem ser elaboradas pelo governo brasileiro, que deve assumir o seu papel para além da elaboração das avaliações e divulgação dos seus resultados. As escolas e professores precisam de apoio do governo, pois já acumulam uma série de responsabilidades. As instituições de ensino e seus profissionais precisam ser amparados na conversão dos resultados em práticas educacionais mais eficientes. Como observamos com base nas respostas referentes à questão número 9 da entrevista, os professores não possuem conhecimento suficiente sobre as exigências das avaliações e até mesmo sobre a aprendizagem da leitura, de modo que as mudanças no planejamento e na prática escolar, motivadas pelos resultados obtidos nos indicadores, não são realizadas com base nas informações sobre as avaliações, mas na intuição ou experiência prática dos professores.

Outra hipótese previamente levantada na pesquisa diz respeito à abordagem tradicional dos conteúdos na escola, com ênfase na gramática normativa e carência de atividades que envolvam a mediação da leitura. Esse tipo de abordagem colaboraria para que os alunos não desenvolvessem todas as habilidades necessárias para a compreensão efetiva dos textos lidos. Com relação a isso, os professores afirmaram que conhecem os PCNs. Tal conhecimento, se bem aplicado, levaria a uma abordagem mais discursiva do ensino da leitura, próxima daquela exigida nas avaliações da leitura consideradas neste trabalho. No entanto, o fato de os professores conhecerem esse documento não garante que eles estejam seguindo às suas instruções. Se o fizessem, possivelmente estariam formando leitores com habilidades mais próximas das consideradas pelos indicadores, o que resultaria em melhores resultados nas avaliações na leitura.

²⁴ Nessa questão, 65% dos entrevistados (28 participantes) afirmaram conhecer as matrizes e diretrizes das avaliações. No total de 43 entrevistas, 46% (20 pessoas) conhecem as informações sobre a Prova Brasil; 28% (12 pessoas) conhecem as informações sobre o Saeb; 30% (13 pessoas) conhecem as informações sobre o Enem; e 2% (1 pessoa) conhece as informações sobre o Pisa.

Mais uma vez, o conhecimento dos professores se revelou superficial, pois quando questionados sobre que aspectos dos PCNs consideram no ensino da leitura, muitos deram respostas generalizadas, como “tudo” ou “a leitura, a compreensão”. Muitos professores e membros das equipes diretivas afirmaram utilizarem os PCNs na elaboração do plano de estudos da escola. O que parece é que as informações dos PCNs são transportadas de um documento a outro, mas permanecem distantes da prática docente. Talvez isso ocorra em função do teor teórico do PCNs, mas isso poderia ser atenuado a partir de uma discussão entre o grupo de professores da instituição e da proposição de atividades práticas que levem em consideração os pressupostos dos parâmetros, como foi realizado por uma das escolas participantes da pesquisa.

O exercício de repensar a abordagem do texto em sala de aula pode render bons frutos, como ocorreu na escola com Ideb mais alto entre as participantes da pesquisa. Nessa instituição os professores acordaram que o ensino da gramática normativa seria desenvolvido apenas no ensino médio, enquanto no ensino fundamental o trabalho seria pautado na exploração dos gêneros textuais. A importância de o aluno desenvolver conhecimentos sobre os diversos gêneros textuais é frequentemente abordada nas diretrizes dos indicadores considerados neste trabalho, mas não é por isso que eles são importantes. É porque eles são importantes que eles estão nas diretrizes. O conhecimento sobre os diferentes gêneros textuais auxilia o leitor com relação às expectativas sobre o texto, principalmente na elaboração de hipóteses, processo que contribui para a rápida identificação das palavras do texto, para a escolha das estratégias de compreensão e na compreensão em si. Conhecendo o gênero, o leitor tem muito mais facilidade para deslizar sobre o texto, evitando uma leitura truncada, atrapalhada pelos elementos novos que podem ser encontrados ao longo da leitura. No caso dos alunos da escola citada, eles têm ao menos quatro anos de ensino de língua portuguesa pautado na exploração dos gêneros textuais, o que certamente colabora positivamente para a sua capacidade de manipulação dos textos encontrados no seu cotidiano, o que se reflete em bons resultados nas avaliações da leitura. Felizmente, como foi possível perceber a partir das respostas dadas por muitos professores na questão 9, referente a mudanças na prática educativa impulsionadas pelas avaliações, a abordagem dos gêneros textuais parece estar se ampliando nas

escolas e uma das razões para isso foi a percepção de que o conhecimento sobre os mesmos era amplamente exigido nas avaliações.

A respeito da adoção de novas práticas e metodologias, os membros das equipes diretivas entrevistados afirmaram perceber uma grande resistência por parte dos professores, o que explica, em parte, a dissonância entre o que ensinam em sala de aula e o que é exigido nos testes que avaliam a compreensão leitora, que, de fato, está mais próximo das habilidades exigidas para a manipulação do código escrito no cotidiano. Essa resistência é, provavelmente, fruto de uma formação deficitária dos professores, que não os preparou para abordarem a leitura de forma contextualizada, apenas fragmentada, algo que parece ser tradição no ensino de línguas. Além disso, é claro que a adoção de novas práticas e metodologias demanda tempo de estudo e preparação. Considerando as condições de trabalho dos professores, que muitas vezes atuam em até três escolas diferentes, tempo parece não ser um recurso abundante.

Outro aspecto considerado nas hipóteses e que provou sua influência na forma como os indicadores são recebidos nas escolas foi a ausência de momentos voltados para a discussão dessas informações, que muitas vezes ficam restritos ao horário do intervalo das aulas, como foi descrito por um grupo de professores participante da pesquisa. Reuniões pedagógicas até ocorrem com certa frequência nas escolas. No caso das escolas com Ideb baixo envolvidas na pesquisa, esses encontros ocorrem ao menos uma vez por mês. Apesar da alta frequência dessas reuniões, o trabalho realizado nas mesmas não está sendo convertido em qualidade de ensino, o que repercute nas avaliações. Isso pode ocorrer tanto pela ausência de profundidade das discussões desenvolvidas, quanto pela falta de envolvimento e comprometimento dos professores com a discussão. Em algumas escolas os indicadores até foram discutidos, mas os professores não lembravam o que havia sido dito. Em um dos casos, após participar da entrevista, uma das professoras foi até a supervisão escolar para conhecer os índices alcançados pela sua escola, pois antes ela não sabia e só a partir da entrevista sentiu necessidade de conhecê-los.

As discussões dos indicadores nas escolas parecem ser sempre breves e superficiais, em muitos casos, os entrevistados afirmaram que houve apenas a divulgação dos resultados. No entanto abordar os índices gerais é uma tarefa já realizada com competência pelos meios de comunicação. Ao governo, à escola, aos professores e à família cabe a tarefa de entender esses índices, interpretá-los e

propor mudanças. Isso não irá ocorrer simplesmente com a divulgação dos números, é necessário um estudo dos dados e comprometimentos dos envolvidos nessa tarefa. A ausência de políticas de pós-avaliação é uma das razões pelas quais a discussão sobre a utilização dos indicadores como meio de orientar as práticas escolares voltadas para a leitura não avançam. É importante que os órgãos ligados ao Ministério da Educação se mobilizem não somente para a elaboração dos testes, mas também para a exploração das informações que compõe os indicadores, para assim favorecer o ensino da leitura.

Um aspecto importante com relação aos profissionais da educação e que não foi ignorado em nossas hipóteses foi a questão da ausência de condições de trabalho adequadas, da qual faz parte a baixa remuneração. Esta favorece a adoção de uma carga de trabalho excessiva para os professores, que muitas vezes exercem suas funções em até três escolas, até em municípios diferentes, caso de alguns participantes da pesquisa. Essa situação contribui para que esse profissional não disponha de tempo suficiente para estudar e refletir sobre a sua prática e assim planejar suas aulas de maneira apropriada, nem mesmo se envolver com as escolas onde trabalha e participar das reuniões pedagógicas. A baixa remuneração favorece, como vimos, a busca de cursos de pós-graduação não para o aprimoramento da prática docente, mas do salário desse profissional.

Nas entrevistas realizadas, a valorização do professor foi apontada como um dos caminhos para qualificar o ensino da leitura (questão número 12). Acreditamos nessa possibilidade, pois a valorização social da profissão, envolvendo mais respeito e melhor remuneração, poderia atrair para as escolas profissionais mais bem preparados. Além disso, faria com que os professores que já atuam nas escolas pudessem assumir uma carga horária de trabalho menor, disponibilizando de mais tempo para estudo, pesquisa e planejamento.

Nossa última hipótese está voltada para a importância do desenvolvimento de políticas de pós-avaliação. A partir das entrevistas, percebemos que o conhecimento que os professores possuem a respeito das avaliações ainda é muito superficial, e impede que eles possam explorar o potencial de uso dos indicadores. O aprimoramento de relatórios sobre os resultados das avaliações poderia potencializar o uso desses resultados. Publicações voltadas mais diretamente para o trabalho prático dos docentes são bem vistas pelos professores, conforme os mesmo afirmaram durante as entrevistas. Outras práticas também foram destacadas

na questão número 12 como importantes para a qualificação do ensino da leitura. Chama a atenção, no entanto, o quanto os professores destacam fatores que não estão diretamente relacionados à prática pedagógica, mas sim a fatores externos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo principal desta dissertação foi investigar a forma como os indicadores da leitura no Brasil afetam as políticas educacionais do país e a prática docente nas escolas, visando contribuir, assim, para a qualificação do processo de ensino e aprendizagem da leitura, favorecendo a formação de leitores competentes. Para isso, realizamos uma revisão de literatura a respeito do ensino e aprendizagem da leitura, envolvendo trabalhos e pesquisas sobre o tema e também a documentação orientadora do ensino no país. A partir disso, passamos a análise dos indicadores da leitura e aos dados relativos à leitura na região do Vale do Rio Pardo.

Ao investigarmos a forma como os indicadores são recebidos pelas escolas, descobrimos que a maioria dos professores e membros das equipes diretivas considera os testes importantes e, de forma mais ou menos intensa, modifica sua prática educacional a partir dos resultados apresentados nas mesmas, em uso das questões das avaliações em sala de aula. A influência dos indicadores, através dos dados gerados pelas entrevistas, pode ser observada mais intensamente em escolas que alcançaram índices insatisfatórios, em que o choque com os resultados gera preocupação com o ensino. Quanto às escolas com índices satisfatórios, os indicadores parecem motivar a manutenção dos bons resultados.

Há, no entanto, alguns aspectos na relação das escolas com os indicadores da leitura, que precisam ser aprimorados, uma vez que o conhecimento dos profissionais da educação sobre as avaliações ainda é muito superficial e compromete a exploração dos dados apresentados pelos indicadores. Uma questão de deve ser considerada é a confiabilidade das avaliações e de seus paradigmas. É possível que os professores e demais profissionais da educação desconfiem da qualidade e viabilidade das avaliações e por isso não tomem conhecimento da estrutura e dos resultados das mesmas. Esse fato pode estar relacionado às frequentes alterações pelas quais a educação passa, principalmente em função da troca de governantes. É importante que o governo brasileiro assuma uma postura que favoreça a confiabilidade dos educadores com relação às políticas educacionais, entre elas a avaliação da leitura.

Além de mudanças na elaboração dos relatórios, que muitas vezes demoram a ser publicados (como é o caso do relatório do Enem, cuja última edição data de 2009 e refere-se à avaliação realizada em 2008) é pertinente uma maior articulação

entre o Inep, principal organizador das avaliações, e as escolas. O atual procedimento de divulgação dos indicadores da leitura através do envio de resultados às escolas e da disponibilização permanente dos mesmos na web, parece, a cada ano, reafirmar a sua ineficiência. No momento, as escolas do Vale do Rio Pardo não estão conseguindo explorar os indicadores da leitura tanto quanto poderiam. Acreditamos que uma das razões para isso é a falta de orientação, a qual julgamos que possa ser dada a partir da implementação de uma política de pós-avaliação. A mesma poderia oferecer às escolas o apoio de profissionais que conheçam as avaliações e que possam orientar o conjunto de professores em relação à exploração dos resultados e a sua transformação em medidas práticas de qualificação. Como observamos anteriormente, para que as informações oferecidas pelos indicadores da leitura possam ser exploradas de modo a favorecer o ensino e a aprendizagem dessa habilidade, é fundamental que os órgãos ligados ao Ministério da Educação se mobilizem não somente para a elaboração dos testes, mas que proponham medidas a serem adotadas após a divulgação dos resultados.

É importante que se assuma a avaliação como um processo diagnóstico e não como uma forma de medir resultados ou encontrar culpados. Salientamos que os professores não podem ser responsabilizados como “grandes culpados” pela atual situação do ensino da leitura no Brasil. Eles fazem parte de um sistema de ensino falho que ainda não encontrou uma forma eficiente de superação das diferenças de conhecimento promovidas pelos aspectos socioeconômicos. Da mesma forma, as famílias não podem ser responsabilizadas como “culpadas” pelas deficiências dos estudantes, pois muitas vezes os pais foram vítimas da falta de oportunidade de frequentar boas escolas quando jovens e hoje tem dificuldade para lidarem com as necessidades das crianças.

Quanto à exploração dos resultados, sugerimos a criação de um roteiro de atividades de pós-avaliação. Inicialmente, propomos a promoção de palestras de âmbito mais geral, de temática mais ampla, voltadas para grandes grupos de professores, de diferentes escolas. As mesmas podem ser ministradas por pesquisadores que investiguem os indicadores da leitura e profissionais que estejam vinculados à elaboração desses dados. Nessa ocasião, podem ser apresentados os resultados nacionais e por região, relacionando bons resultados a práticas educacionais adotadas pelas escolas. Posteriormente, é importante que haja um momento mais íntimo de discussão entre os profissionais de cada escola. Assim, as

informações obtidas no primeiro momento poderão ser direcionadas e adaptadas às especificidades de cada escola. É fundamental que os professores de todas as turmas, de todas as etapas da educação básica participem desses encontros, pois a responsabilidade pelo desenvolvimento dos estudantes deve ser compartilhada. Como vimos, em nossa pesquisa, percebemos que muitos professores conhecem as avaliações apenas por terem sido envolvidos na aplicação das mesmas.

Acreditamos que esse procedimento é essencial, pois leva à superação da ideia de que a avaliação é o fim do processo de ensino, e faz com que ela assuma o papel de diagnóstico. Assim, aos indicadores passa a ser atribuída a função de fundamentar um processo de reflexão sobre o ensino, o qual deve direcionar as escolas para a superação dos problemas encontrados, levando os professores ao exercício de uma prática educativa consciente de seus objetivos e funções.

Práticas como essa, podem levar a intensificação do efeito retroativo das avaliações externas nas escolas. O efeito retroativo, segundo Retorta (2008) é definido na literatura das áreas de educação e linguística aplicada como “a influência que um exame, seja ele de rendimento ou externo, exerce sobre o ensino e a aprendizagem que o precede”, sendo também conhecido como efeito *washback ou backwash effect*. Para que um exame apresente um potencial positivo de influência no ensino, é fundamental que a avaliação seja bem fundamentada, levando em conta as atuais orientações dadas para o ensino através de documentos oficiais e pesquisas. Fatores emocionais, como a motivação também interfere na dimensão do efeito retroativo, de forma que o desejo de alcançar bons resultados pode influenciar professores e até estudantes a fazerem coisas que talvez eles não fizessem caso não fossem expostos ao exame (RETORTA, 2008).

Como foi constatado a partir das entrevistas realizadas, as avaliações do Saeb/Prova Brasil, da Provinha Brasil e do Enem têm exercido um efeito retroativo nas práticas escolares à medida que incentivam os professores a repensarem a organização dos conteúdos, a elaboração dos planos de estudo, também o tipo de atividade levada para a sala de aula e até mesmo a abordagem da leitura, mais voltada para a compreensão e a interpretação. É provável que, conforme as escolas e professores se habituem às avaliações externas e conheçam mais profundamente as suas diretrizes, e à medida que mais pesquisas sobre o tema sejam realizadas e divulgadas, o efeito retroativo se amplie gradualmente.

Mas não é apenas a partir das avaliações e do seu impacto no ensino da leitura nas escolas e do desenvolvimento de políticas de pós-avaliação, que podemos formar leitores competentes. Há diversas outras políticas que podem seguir sendo desenvolvidas ou ampliadas, como foi apontado pelos entrevistados.

A publicação *Por uma política de formação de leitores* (BERENBLUM; PAIVA, 2006), produzida com apoio do Ministério da Educação (MEC) e da Secretaria de Educação Básica (SEB), busca apresentar algumas ações para viabilizar uma política de formação de leitores que consiga ir além dos tradicionais programas de aquisição e distribuição de acervos.

A primeira ação considerada no documento é a qualificação dos recursos humanos através de programas de formação continuada para professores e gestores, fomentando a discussão permanente da leitura. Essa prática está em consonância ao que propomos neste trabalho, destacamos a importância do controle da qualidade desses programas, para que eles não se tornem um momento de distração dos professores, e também a importância da formação continuada voltada para os professores de todas as etapas do ensino e de todas as áreas.

A segunda ação diz respeito à ampliação das oportunidades de acesso a diferentes materiais de leitura, não só da comunidade escolar, mas também das famílias dos estudantes, através da ampliação das bibliotecas escolares a partir do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Oportunizar o contato com materiais de leitura é, sem dúvida, fundamental, contudo não é suficiente. Os profissionais das escolas precisam estar preparados para mediar o contato dos jovens com a leitura, conhecendo as habilidades que devem ser desenvolvidas pelo futuro leitor. Esse pode ser um dos aspectos a serem desenvolvidos nos programas de formação continuada.

Outra medida proposta é o acompanhamento e avaliação das ações desenvolvidas no âmbito da política de formação de leitores, primeiramente pelos municípios e estados, posteriormente pela Secretaria de Educação Básica, por meio das avaliações. Atualmente, o acompanhamento realizado pelos municípios e estados com relação à escola, conforme constatamos, se restringe à cobrança de documentação ou então à cobrança de melhores resultados. Já o trabalho da SEB com relação às avaliações precisa ser aprimorado para que haja maior sintonia entre a escola e os indicadores. Acreditamos que se as ações sugeridas forem aplicadas e aprimoradas, certamente veremos avançar uma política de formação de leitores.

Além de ações diretamente voltadas para o ensino da leitura, destacamos algumas condutas adotadas pelo governo brasileiro nos últimos anos que podem contribuir significativamente para a formação de leitores.

A primeira ação que consideramos é a implementação da Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que instituiu no país o ensino fundamental de 9 anos de duração, sendo obrigatório o ingresso a partir dos 6 anos de idade. Essa determinação trouxe a questão da alfabetização para o centro da discussão, pois os problemas com o letramento no país foram uma das razões para a antecipação da entrada da criança na escola. Além disso, a partir desse momento, em muitas escolas, o 1º ano do ensino fundamental passou a ser chamado de Alfabetização.

Outra medida similar e que promete trazer contribuições nesse sentido é a Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, que prevê o ensino obrigatório e gratuito a partir dos 4 anos de idade, proposta que será implementada gradualmente e começará a valer em sua totalidade até 2016. Iniciativas como essas tendem a contribuir principalmente para o desenvolvimento de crianças que fazem parte de grupos socioculturais desprovidos, que não vivenciam no ambiente familiar, experiências tão intensas e ricas com materiais de leitura quanto as crianças de famílias de classe média ou alta, por exemplo. Além disso, o fato de o ingresso das crianças na educação infantil passar a ser obrigatório favorece o desenvolvimento de uma série de aprendizados implícitos, relativos ao funcionamento do código escrito, a consciência fonológica e até o hábito da leitura.

A disseminação de escolas públicas funcionando em turno integral de forma efetiva também representa uma possibilidade significativa de melhoria do desempenho de nossos estudantes, em especial daqueles que convivem em ambientes social e culturalmente desprivilegiados. O fato de os alunos passarem mais tempo na escola, contudo, não garante a qualificação do aprendizado. É preciso que, além das atividades regulares, sejam oferecidos momentos que possam contribuir de forma efetiva para o desenvolvimento do estudante, que enriqueçam as experiências que eles trazem da sala de aula e que complementem aquilo que eles já sabem e que reforcem e aprimorem os conhecimentos que ele ainda não conseguiu consolidar.

Outra medida, esta adotada mais recentemente e que vem sendo bem recebida pelas escolas e professores, é o Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa (PNAIC), tanto em leitura quanto em matemática. O Pacto se apoia em

quatro eixos de atuação. Dois deles foram muito citados nas entrevistas que realizamos. O primeiro é a formação continuada, que de acordo com os professores entrevistados, tem sido de grande importância. O segundo é o envio de materiais didáticos e obras literárias para as escolas, os quais foram apontados como sendo de alta qualidade. As ações do Pacto voltam-se exclusivamente para o primeiro ciclo do ensino fundamental. Nossa sugestão é que ações como essa sejam desenvolvidas com o objetivo de qualificar todas as etapas do ensino, voltadas para a exploração das habilidades a serem desenvolvidas para a formação de leitores competentes.

Com relação à contribuição da presente dissertação, acreditamos que um de seus méritos foi discutir o impacto dos indicadores da leitura a partir da percepção que os professores e demais profissionais que atuam nas escolas da região tem sobre esses dados. Afinal, muitas pesquisas da área tecem discussões sobre a leitura nas escolas, as falhas cometidas nesse processo e sobre a avaliação da leitura, porém poucas pesquisas conhecem a realidade da qual falam. Outro aspecto importante foi a escolha da região do Vale do Rio Pardo como campo de pesquisa. Essa não só é a região em que vivemos, mas também onde está localizada a Universidade de Santa Cruz do Sul e onde vive grande parte dos seus estudantes. Ao percebermos as grandes diferenças quanto ao desempenho de municípios muitas vezes vizinhos, ficou claro que algo precisava ser realizado para modificar a situação e favorecer a qualificação do ensino e da aprendizagem da leitura. O meio acadêmico não pode ficar isolado da vida real e precisa se mobilizar pelo bem da sociedade.

Acreditamos que este trabalho foi relevante à medida que realizou a análise e comparação, provavelmente inéditas, do desempenho dos municípios e escolas do Vale do Rio Pardo, contribuindo, assim, para a identificação de algumas dificuldades comuns na região, como o contexto sociocultural desfavorecido, e também de práticas educacionais que podem ser multiplicadas, em função do bom resultado que elas têm alcançado no que diz respeito à formação de leitores. Mais uma vez esclarecemos que nosso objetivo não foi levar as escolas a atingirem pontuações mais altas nas avaliações, mas sim contribuir para a formação de leitores hábeis, capazes de usufruir da leitura em seu cotidiano.

A partir de agora, nossa preocupação passa a ser a divulgação dos resultados. É muito importante que as informações obtidas através da pesquisa

circulem não apenas no meio acadêmico, mas que cheguem às escolas e auxiliem efetivamente na formação de leitores. Esperamos que este estudo tenha contribuído para o reconhecimento do potencial dos indicadores da leitura para serem utilizados como ponto de partida para o aprimoramento das práticas educacionais voltadas para a formação de leitores. Destacamos que a plena exploração dos indicadores está condicionada não só ao interesse, iniciativa e comprometimento das escolas e professores, mas também, à adoção de políticas de pós-avaliação a serem desenvolvidas pelo governo brasileiro.

Quanto a futuras pesquisas, sugerimos a abordagem das informações geradas pelos indicadores da leitura com relação a outras regiões do país, ampliando o campo de coleta de dados. Além disso, seria interessante que tanto o questionário diagnóstico das escolas quanto as perguntas da entrevista fossem aprimorados, visando uma compreensão mais ampla e complexificada da percepção das escolas e professores a respeito das avaliações. A realização de intervenções junto às escolas, em especial aquelas com desempenho abaixo das expectativas, visando a formação continuada dos docentes e a reflexão sobre os indicadores, bem como o posterior acompanhamento desses indicadores em avaliações seguintes configura uma das possibilidades de desenvolvimento da presente pesquisa. Considerando que a influência dos fatores socioeconômicos na aprendizagem da leitura não pode ser definitivamente controlada, é importante o desenvolvimento de trabalhos que busquem modificar as condições do ensino e da aprendizagem da leitura, as quais, por serem reponsabilidade da escola, podem ser alteradas em favor da qualificação do processo. Destacamos, ainda, a validade de estudos voltados não apenas para as escolas, mas para os órgãos acima delas, como Secretarias de Educação dos municípios, Coordenadoria da Educação do estado e até mesmo o Ministério da Educação, a fim de investigar a promoção de políticas públicas de incentivo à leitura.

REFERÊNCIAS

ALLIENDE, Felipe; CONDEMARÍN, Mabel. **Leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

BAKHTIN, Mikail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 20 de nov. 2013.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1997a. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em: 20 de nov. 2013.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 20 de nov. de 2013.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais do ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em 22 de nov. 2013.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **PCN+ ensino médio: orientações complementares aos parâmetros curriculares nacionais: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>. Acesso em: 22 de nov. de 2013.

_____. Ministério da Educação. **Plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas**. Brasília : MEC, SEB, Inep, 2007. Disponível em: <portal.mec.gov.br/arquivos/livro/>. Acesso em: 22 de nov. 2013.

_____. Ministério da Educação. **Plano de desenvolvimento da educação: Saeb: ensino médio: matrizes de referência, tópicos e descritores**. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008. Disponível em: <portal.mec.gov.br/dmdocuments/saeb_matriz2.pdf>. Acesso em: 26 de nov. 2013.

BERENBLUM, Andréa; PAIVA, Jane. **Por uma política de formação de leitores**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BONAMINO, A.; COSCARELLI, C.; FRANCO, C. Avaliação e letramento: concepções de aluno letrado subjacentes ao SAEB e ao PISA. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 91-114, dez. 2002.

- CASTRO, Maria Helena Guimarães de. A Consolidação da Política de Avaliação da Educação Básica no Brasil. **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 3, set./dez. 2009. Disponível em: <<http://metaavaliacao.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/viewArticle/51>>. Acesso em: 04 maio 2013.
- COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- CRISTOFOLINI, Carla. Refletindo sobre a Provinha Brasil a partir das dimensões sociocultural, linguística e cognitiva da leitura. **Alfa: Revista de Linguística**, São Paulo, v. 56, n. 1, p. 217-247, 2012.
- DASCAL, M. **Interpretação e compreensão**. Trad. Márcia Heloísa da Rocha. São Leopoldo: UNISINOS, 2006.
- DEACON, S. Helene; TONG, Xiuli. Crinaças com dificuldades inesperadas de leitura. MALUF, Maria Regina; CARSO-MARTINS, Cláudia (Org.). **Alfabetização no século XXI: como se aprende a ler e a escrever**. Porto Alegre: Penso, 2013.
- DEHAENE, Stanislas. **Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler**. Porto Alegre: PENSO, 2012.
- DELL'ISOLA, Regina Lucia Péret. **Leitura: inferências e contexto sociocultural**. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.
- FERNANDES, Reynaldo; GREMAUD, Amaury. **Qualidade da educação: avaliação, indicadores e metas**. 25 abr. 2009. Disponível em: <http://www.cps.fgv.br/ibrecps/rede/seminario/reynaldo_paper.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2013.
- FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. Ainda uma leitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa. **Revista do Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas – IBEP – Língua Portuguesa**, ano 1, nº2, julho/2001, p.20 a 27.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1989.
- FREITAG, Raquel Meister Ko; ALMEIDA, Ayane Nazarela Santos; ROSÁRIO Mônica Maria Soares. Contribuições para o aprimoramento da Provinha Brasil enquanto instrumento diagnóstico do nível de alfabetização e letramento nas séries iniciais. **Revista brasileira de estudos pedagógicos** (online), Brasília, v. 94, n. 237, p. 390-416, maio/ago. 2013. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rbep/v94n237/v94n237a04.pdf>>. Acesso em: 23 out. 2013.
- GABRIEL, Rosângela. Compreensão em leitura: como avaliá-la? In: OLMÍ, Alba; PERKOSKI, Norberto. **Leitura e cognição: uma abordagem transdisciplinar**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2005.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira de. Leitura: algo que se transmite entre gerações? In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org). **Letramento no Brasil**: reflexões a partir do Inaf 2001. 2 ed. São Paulo: Global, 2004.

GARCIA, Lenise Aparecida Martins Garcia. Competências e Habilidades: você sabe lidar com isso?. **Educação e Ciência On-line**, Brasília: Universidade de Brasília. Disponível em: <http://www.educacao.es.gov.br/download/roteiro1_competenciasehabilidades.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2013.

GOMBERT, Jean Emile. Epi/meta *versus* implícito/explicito: nível de controle cognitivo sobre a leitura e sua aprendizagem. MALUF, Maria Regina; CARSO-MARTINS, Cláudia (Org.). **Alfabetização no século XXI**: como se aprende a ler e a escrever. Porto Alegre: Penso, 2013.

HANUSHEK, Eric; RAYMOND, Margareth. Does school accountability lead to improved student performance? **Journal of the European Economic Management**, v. 24, n. 2. p. 297-327.

IBGE. **Censo 2010**. Disponível em: < <http://censo2010.ibge.gov.br/resultados>>. Acesso em: 03 de nov. 2013.

INEP. Ministério da Educação. **Relatório pedagógico Enem 2008**. Brasília, Inep, 2009. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/web/enem> >. Acesso em: 4 de jan. de 2014.

_____. Ministério da Educação. **Índice de desenvolvimento da educação básica**. Brasília, Inep, 2011. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/portal-ideb>>. Acesso em: 02 de jan. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Sistema de Avaliação da Educação Básica**. Brasília, Inep, 2011a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc>; Acesso em: 02 de jan. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Nota explicativa resultados Saeb/Prova Brasil 2011**. Brasília: Inep, 2011b. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/resultados/2012/nota_explicativa_resultados_saeb_prova_brasil_2011.pdf>. Acesso em: 18 de nov. 2013.

_____. Ministério da Educação. **Exame Nacional do Ensino Médio**. Brasília, Inep, 2011c. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/web/enem/sobre-o-enem>>. Acesso em: 4 de jan. de 2014.

_____. Ministério da Educação. **Provinha Brasil**. Brasília, Inep, 2012. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/provinha-brasil/provinha-brasil>>. Acesso em: 03 de jan. de 2014.

_____. Ministério da Educação. **Guia de correção da Provinha Brasil**. Brasília: Inep, 2012a. Disponível em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/nucleo/Documentos/Guia_de_correcao_LEITURA.pdf>.

_____. Ministério da Educação. **Provinha Brasil**: matriz de referência para avaliação da alfabetização e do letramento Inicial. Brasília, Inep, 2012b. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/provinhabrasil/2011/matriz_provinha_leitura.pdf>. Acesso em 03 jan. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Resultados nacionais Pisa 2009**. Brasília, Inep, 2012c. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/documentos/2012/relatorio_nacional_pisa_2009.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2013.

_____. Ministério da Educação. **Ideb 2011**. Brasília: Inep, 2012d. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/portal-ideb>>. Acesso em: 04 de nov. 2013.

_____. Ministério da Educação. **Avaliação nacional da alfabetização**: documento básico. Brasília, Inep, 2013. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2013/livreto_ANA_online.pdf>. Acesso em: 02 de jan. de 2014.

_____. Ministério da Educação. **Matriz de avaliação de leitura**. Brasília, Inep, 2013a. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>>. Acesso em: 12 nov. 2013.

_____. Ministério da Educação. **Pisa**. Brasília, Inep, 2013b. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/marcos_referenciais/2013/matriz_avaliacao_leitura.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2013.

IZQUIERDO, Iván. **Memória**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LEFFA, Vilson J. **Aspectos da Leitura**: uma perspectiva psicolinguística. Porto Alegre: Sagra DC Luzzatto, 1996.

KATO, Mary Aizawa. **O aprendizado da Leitura**. 5ª. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

KINTSCH, W. **Comprehension**: a paradigm for cognition. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura**: teoria e prática. Campinas: Pontes, 1993.

_____. Abordagens da leitura. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, 2004. Disponível em: <http://www.ich.pucminas.br/cespuc/RevistasScripta/Scripta14/Conteudo/N14_Parte01_art01.pdf>. Acesso em: 02 maio 2013.

_____. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura.** 14. Ed. Campinas: Pontes, 2011.

_____. Avaliando a compreensão: letramento e discursividade nos testes de leitura. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil: reflexões a partir do Inaf.** 2. ed. São Paulo: Global, 2004.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

LEFFA, Vilson J. **Aspectos da Leitura: uma perspectiva psicolinguística.** Porto Alegre: Sagra DC Luzzatto, 1996.

LENZ, Mauricio H. **Viabilidade agroeconômica da produção orgânica de plantas condimentares para o desenvolvimento sustentável em propriedades familiares na região do Vale do Rio Pardo/RS.** 100 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Santa Cruz do Sul, 2005.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida G. As habilidades de leitura avaliadas pelo Pisa e pela Prova Brasil: reflexões para subsidiar o trabalho do professor de língua portuguesa. **Fórum Linguístico.** Florianópolis, v. 9, n. 1, p. 34-46, jan./mar. 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/...2012v9n1p34/22551>>. Acesso em: 15 abr. 2013.

MORAIS, Artur Gomes de; LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia. **Provinha Brasil: monitoramento da aprendizagem e formulação de políticas educacionais.** Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, Recife, v. 25, n. 2, p. 301-320, maio/ago. 2009.

MORAIS, José. **A arte de ler.** São Paulo: UNESP, 1996.

MORAIS, José; KOLINKY, Régine; GRIMM-CABRAL, Loni. Aprendizagem da leitura segundo a psicolinguística cognitiva. In: RODRIGUES, Cassio; TOMITCH, Lêda Maria Braga. **Linguagem e cérebro humano: contribuições multidisciplinares.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

MORAIS, José; LEITE, Isabel; KOLINSKY, Régine. Entre a pré-leitura e a leitura hábil: condições e patamares de aprendizagem. MALUF, Maria Regina; CARSO-MARTINS, Cláudia (Org.). **Alfabetização no século XXI: como se aprende a ler e a escrever.** Porto Alegre: Penso, 2013.

MORAIS, José. **Alfabetizar em democracia.** Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2013.

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

MOREIRA, Marco Antonio. Modelos Mentais. MORTIMER, Eduardo Fleury; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante (Org.). **Linguagem, cultura e cognição: reflexões para o ensino e a sala de aula.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

OBSERVATÓRIO DO DESENVOLVIMENTO REGIONAL. **Mapa político**. Disponível em: <<http://observadr.org.br/site/banco-de-dados-regionais/vale-do-rio-pardo/>>. Acesso em: 17 de out. de 2013.

OCDE. **Brazil**: encouraging lessons from a large federal system, in: Lessons from Pisa for the United States, Strong Performers and Successful Reformers in Education, OECD, 2011. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/marcos_referenciais/2013/matriz_avaliacao_leitura.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2013.

ONU. **Atlas Brasil 2013**. Disponível em: <<http://www.onu.org.br/onu-atlas-brasil-2013-mostra-reducao-de-disparidades-entre-norte-e-sul-nas-ultimas-duas-decadas/>>. Acesso em: 28 nov. 2013.

RETORTA, Míriam. Efeito retroativo do vestibular da Universidade Federal do Paraná no ensino de língua inglesa em nível médio no Paraná: uma investigação em escolas públicas, particulares e cursos pré-vestibulares. **Síntese**, São Paulo, v. 13, 2008. Disponível em: <<http://www.iel.unicamp.br/ojs-234/index.php/sinteses/article/view/835/586>>. Acesso em: 02 dez. 2013.

RODRIGUES, Maristela Bürger. **Avaliando a avaliação**: os documentos orientadores do ensino médio e as provas de compreensão leitora - ENEM, SAEB, PISA. 2013. 130 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Santa Cruz do Sul, 2013.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SERRA, Elizabeth Dângelo. Políticas de formação de leitores. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil**: reflexões a partir do Inaf. 2. ed. São Paulo: Global, 2004.

SOARES, Magda. As condições sociais da leitura. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da (Org.). **Leitura**: perspectivas interdisciplinares. 5. Ed. São Paulo: Ática, 2005.

_____. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

_____. A reinvenção da alfabetização. **Cultiva**, 2003. Disponível em: <http://www.cultiva.org.br/textos/reinvecao_da_alfabetizacao_magda.doc>.

_____. **Letramento**: um tema em três gêneros. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

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

SOUSA, Lucilene Bender de; GABRIEL, Rosângela. **Aprendendo palavras através da leitura**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011.

TOMITCH, Lêda Maria Braga. **Metodologia da pesquisa em leitura: das perguntas de compreensão à ressonância magnética funcional.** In: _____ (Org.). **Aspectos cognitivos e instrucionais da leitura.** Bauru: EDUSC, 2008.

VOGT, Olgário Paulo. Formação social e econômica da porção meridional do Vale do Rio Pardo. In: VOGT, Olgário Paulo; SILVEIRA, Rogério Leando L. da. (Org.). **Vale do Rio Pardo: (re)conhecendo a região.** Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZIMMER, Márcia. O processamento da leitura em língua materna e em língua estrangeira: uma abordagem conexionista. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 31, 2006.

ANEXOS
(não disponível)