

# DESEMPENHO DE LEITURA NA PROVINHA BRASIL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE E O ENSINO DE LEITURA

Darlize Teixeira de Mello<sup>1</sup>

## Introdução

O referido trabalho de pesquisa objetiva analisar os dados estatísticos e qualitativos das avaliações da *Provinha Brasil* (2008-2015) - com foco na leitura - na rede municipal de ensino de Porto Alegre, em relação ao desempenho dos alunos e às proposições didáticas direcionadas para o ensino e a avaliação da leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental da referida rede.

## Justificativa da pesquisa

Essa pesquisa advém da continuidade de análise de dados de minha tese, intitulada “*Provinha Brasil (ou “Provinha de Leitura”?): mais “uma avaliação sob medida” do processo de alfabetização e letramento inicial?”*” (MELLO, 2012) e outras pesquisas intituladas *Provinha Brasil no município de Porto Alegre: análise de resultados e efeitos na prática docente e discentes* (MELLO, 2014; 2015; PEREIRA; MELLO, 2014) e “*Provinha Brasil no município de Porto Alegre: análise de resultados estatísticos e qualitativos – edições de 2011 a 2015*” (MELLO, 2015)<sup>2</sup>. Essas pesquisas favoreceram para pensar algumas questões sobre a configuração de polêmicas, permeadas por valores em jogo nesse instrumento avaliativo, evidenciando que, ao invés de dar destaque somente ao reconhecimento de letras, sílabas, palavras, frases e textos, podemos observar os “modos” e as práticas de avaliar a leitura no contexto da sala de aula, com vistas a refletir sobre as práticas docentes de leitura desenvolvidas na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.

Decorre também de minha atuação na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, como supervisora pedagógica de 2º ciclo e representante da escola no Comitê de Avaliações Externas de Larga Escala na mesma Secretaria de Educação. A participação nesse Comitê tem suscitado o estabelecimento de novos questionamentos em relação às avaliações de larga escala e às práticas de leitura na escola: a concepção de leitura das avaliações em larga escala corresponde as das práticas de leitura circulantes na Rede Municipal de Ensino? Os instrumentos avaliativos usados nessa rede de ensino, referentes ao ensino de leitura, contemplam os descritores das avaliações externas? Em que medida? Quais práticas de leitura têm sido propostas aos alunos das classes de 2º ano do ensino fundamental dessa rede de ensino?

Assim sendo, nesse momento, aponto alguns conceitos que tem auxiliado no desenvolvimento do trabalho de pesquisa. São os conceitos de *avaliação em larga escala e leitura*.

---

<sup>1</sup> Universidade Luterana do Brasil. Curso de Pedagogia – Canoas/RS – Brasil. EMEF Nossa Senhora de Fátima - Porto Alegre/RS – Brasil. E-mail: [darlizemello@terra.com.br](mailto:darlizemello@terra.com.br).

<sup>2</sup> As pesquisas *Provinha Brasil no município de Porto Alegre: análise de resultados e efeitos na prática docente e discentes* (MELLO, 2014; 2015; PEREIRA; MELLO, 2014) e “*Provinha Brasil no município de Porto Alegre: análise de resultados estatísticos e qualitativos – edições de 2011 a 2015*” (MELLO, 2015) estão vinculadas ao projeto interinstitucional *A inclusão escolar e as avaliações em larga escala: efeitos sobre o currículo e o trabalho docente na Educação Básica*, coordenado pela Profª Drª. Clarice Salette Traversini, do PPG-Edu/NECCSO/UFRGS.

## **Avaliação em larga escala**

Como temos visto, a temática da avaliação escolar está inscrita na própria lógica de educação de massa e de sua organização administrativa desde o século XIX. No entanto, a avaliação ganhou efeito e uma importância considerável no final do século XX início do século XXI com a expansão dos testes em larga escala.

Entende-se que a *avaliação em larga escala* é

[...] um procedimento amplo e extensivo, envolvendo diferentes modalidades de avaliação, realizado por agências reconhecidas pela especialização técnica em testes e medidas, abrangendo um sistema de ensino, ou seja, todas as escolas de um determinado nível ou série desse sistema de ensino, mesmo que utilizando procedimentos amostrais, na maior parte das vezes voltada predominantemente para o foco da aprendizagem dos alunos e com a finalidade de obter resultados generalizáveis ao sistema. (WERLE, 2010, p. 22)

Nesse sentido, essa cultura da avaliação associada à produção de técnicas especializadas, normas de qualidade e critérios de comparação, via estatística, é objeto de um verdadeiro mercado, no qual intervêm múltiplos organismos nacionais e internacionais (LAVAL, 2004).

Tais organismos, nas últimas décadas, tanto nacionais como internacionais, dentre os quais a Organização Econômica de Cooperação e Desenvolvimento (OCDE) e o Banco Mundial, procuram desenvolver ferramentas que permitam medir o rendimento dos investimentos educativos, considerando a avaliação necessária ao exame da eficácia da economia global (LAVAL, 2004).

Estratégias políticas e institucionais têm se esmerado, desde os anos 90, em propor técnicas avaliativas para seu controle e regulação. Nesse contexto, vale, ainda, salientar Hall (1998) quando argumenta, a partir de Anthony Giddens (1990), que as sociedades modernas não são apenas sociedades de mudança constante, rápida e permanente, mas uma forma altamente reflexiva de vida, na qual “as práticas sociais são constantemente examinadas e reformadas à luz das informações recebidas sobre aquelas próprias práticas, alterando, assim, constitutivamente, seu caráter.” (GIDDENS, 1990 *apud* HALL 1998, p. 15).

Dessa forma, ao salientar o caráter regulador do Estado Avaliador, pretendo evidenciar como os dados estatísticos das avaliações educacionais, internacionais ou nacionais constituem a produção de normas jurídico-legais e político-administrativas, estando sempre se construindo na e por meio da linguagem.

## **Leitura**

O que significa o ensino da leitura no ensino fundamental, no Brasil, neste início de século XXI? Qual a relação entre o ensino da leitura e as dificuldades de aprendizagem da leitura diagnosticadas nos alunos das escolas públicas brasileiras, a partir das avaliações em larga escala?

A formulação dessas indagações se fundamenta nos aportes teóricos de um dos principais modelos explicativos do processo de ensino e aprendizagem da língua escrita e suas implicações didático pedagógicas, o modelo “interacionismo linguístico”. (MORATTI, 2014).

Assim, dentro de um dos campos teóricos de entendimento da leitura, qual seja o da linguística textual e de uma abordagem interacionista, entendo a leitura de um texto como um processo no qual

[...] os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, o texto passa ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos. Desta forma, há lugar no texto, para uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação. (KOCH, 2006, p. 17).

Nesse sentido, considerando essa concepção de leitura,

[...] a compreensão deixa de ser entendida como simples “captação” de uma representação mental ou como decodificação de um emissor. Ela é, isso sim, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente, com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes (enciclopédia) e sua reconstrução no interior do evento comunicativo. (KOCH, 2006, p. 17).

Ainda, para o presente trabalho, a leitura ocorre no interior de determinada cultura, marcada pelo tempo e pelo espaço contextual, abrangendo a interação imediata, a situação mediata (entorno sociopolítico-cultural) e também o contexto sociocognitivo, como bem aponta Koch (2006) quando se refere ao contexto como parte do processo de aquisição de conhecimento.

[O contexto] engloba todos os tipos de conhecimentos arquivados na memória dos actantes sociais, que necessitam ser mobilizados por ocasião do intercâmbio verbal: o conhecimento linguístico propriamente dito, o conhecimento enciclopédico, [...] o conhecimento da situação comunicativa e de suas “regras” (situacionalidade), o conhecimento superestrutural (tipos textuais), o conhecimento estilístico (registros, variedades de língua e sua adequação às situações comunicativas), o conhecimento sobre os variados gêneros adequados às diversas práticas sociais, bem como o conhecimento de outros textos que permeiam nossa cultura (intertextualidade). (KOCH, 2006, p. 24).

Cabe, nesse momento, salientar que percebo a complexidade desse processo de leitura interativa, uma vez que pressupõe simultaneamente os indicadores contextuais e textuais, poderíamos ainda incluir os grafofônicos para os leitores iniciantes.

Nesse sentido, podemos apontar, como frisam os autores, que a compreensão leitora não é uma questão só de interação texto – leitor – escritor, mas dependente de contexto, dos conhecimentos que o leitor dispõe sobre o tema do texto, de seus propósitos de leitura e das estratégias de leitura que utiliza. Tais propósitos “não determinam apenas as estratégias que se ativam para se obter uma interpretação de texto, também estabelecem o umbral de tolerância do leitor com respeito aos seus próprios sentimentos de não compreensão”. (SOLÉ, 2012).

Observo, ainda que, embora o modelo do interacionismo linguístico tenha emanado primordialmente das esferas acadêmicas, espalhou-se por documentos oficiais como os PCNs, por recomendações curriculares, como o Programa do Pacto Nacional pela alfabetização na Idade Certa e por dispositivos avaliativos, como as avaliações externas. Já em materiais de divulgação pedagógica revistas e jornais (Revista Nova escola, Jornal Letra A – o jornal do alfabetizador) e materiais didáticos destinados ao ensino da leitura (Olimpíadas de Língua Portuguesa) a ênfase tem sido dada ao trabalho sobre os gêneros textuais.

Nesses estudos sobre gênero textual ou superestruturas textuais, como aponta Solé (2012), os “tipos de textos funcionam como esquemas de interpretação para o leitor. [...], por

isso é interessante que os alunos conheçam e se acostumem com diversas superestruturas”. (SOLE, 2012, p. 84).

Segundo as autoras, Drey e Silveira (2010), tal abordagem,

[...] também nas últimas décadas, principalmente com a ampliação do acesso à escola por alunos de grupos sociais anteriormente dela excluídos, ganhou maior importância, no panorama pedagógico, a explicitação da relação entre os objetivos e práticas da educação escolar e o contexto social e cultural em que os alunos estão imersos. (DREY; SILVEIRA, 2010, p. 104).

Então, na compreensão do texto intervêm tanto o texto e suas superestruturas, sua forma e conteúdo, como o leitor, suas expectativas, objetivos, conhecimentos prévios.

Nesse sentido, parece-me, então, pertinente investigar como tem se dado no âmbito escolar esse processo de formação do leitor, mobilizando estratégias de ensino de leitura para que o contexto sociocognitivo dos alunos possa ser ampliado de forma que dominem as convenções, as normas e as regras necessárias para uma leitura produtiva.

### **Metodologia e procedimentos a serem empregados**

A investigação das questões apontadas será realizada através de uma análise qualitativa com foco descritivo-analítico e do levantamento estatístico de dados resultantes das avaliações em larga escala do período: de 2008 a 2015 da *Provinha Brasil* na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Serão selecionadas as escolas que nos diferentes anos de aplicação das avaliações em larga escala mantiverem os índices maiores e menores de desempenho. Os professores do 2º ano do ensino fundamental serão entrevistados e serão realizadas observações de práticas de leitura no contexto de suas salas de aula. Assim, a presente pesquisa busca aprofundar o conceito de leitura e de letramentos e seus usos na contemporaneidade como operadores analíticos para estudos sobre currículo, prática docente e avaliação.

### **Considerações finais**

Nesta pesquisa tenho a pretensão de não olhar apenas a floresta, mas as “inúmeras árvores, seus diferentes troncos, altura dos ramos, tons de verde, no tudo de diversos que elas produzem e abrigam” (WERLE, 2010, p. 21), inventando novos olhares de estranhamento a esses índices das avaliações externas, com foco na *Provinha Brasil*. Acredito que, ao conhecermos mais de perto os sujeitos leitores, melhor será a nossa compreensão de como se formam os estigmas sociais com determinadas parcelas da população de risco. Assim, teremos a possibilidade de fazer uso de novas lentes para enxergar de outro jeito as florestas e suas árvores, pois, ao reconstituí-las, as alargamos, tendo a chance de visibilizar os múltiplos letramentos desses sujeitos leitores. Valho-me da metáfora da “floresta” de Werle (2010, p. 25) para me fazer entender:

Por suas características, as avaliações como SAEB e Prova Brasil apresentam a “floresta” [...] e caso produzam alguma informação sobre as árvores, não passa da afirmativa de que são árvores (nível genérico), não chegando à especificação do tipo, tempo de vida, se é muda nova ou planta robusta, se floresceu abundantemente ou não produz frutos há algum tempo, se contém jacarandás, jequitibás ou ipês.

## Referências

DREY, Rafaela Fetzner; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Gêneros textuais nos anos iniciais. In: DALLA ZEN, Maria Isabel H.; XAVIER, Maria Luisa Merino. **Alfabetizar: fundamentos e práticas** (Org.). Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 101-117.

HALL, Stuart. HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

KOCH, Ingdore G. Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LAVAL, Christian. **A Escola não é uma empresa**. O neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Editora Planta, 2004.

MELLO, Darlize Teixeira de. **Provinha Brasil no município de Porto Alegre: efeitos na prática docente**. Anais do 6º Seminário Brasileiro de Estudos Culturais em Educação e 3º Seminário Internacional de Estudos Culturais em Educação. 2015.

\_\_\_\_\_. Provinha Brasil, avaliação diagnóstica e letramento escolar. In: **Revista Linha Mestra**, ano VIII, n. 24, Campinas, SP: ALB, (jan./jul./2014). p. 945-949, 2014.

\_\_\_\_\_. **Provinha Brasil (ou “provinha de leitura”?)**: mais “uma avaliação sob medida” do processo de alfabetização e “letramento inicial?” 402 f. 2012. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

MELLO, Darlize Teixeira de; PEREIRA, Lucciani Gonçalves. Bom desempenho na Provinha Brasil - município de Porto Alegre: o que dizem os alunos. In: **Revista Linha Mestra**, ano VIII, n. 24, Campinas, SP: ALB, (jan./jul./2014). p. 2071-2076.

MORTATTI, Maria do rosário Longo. O texto na sala de aula: uma revolução conceitual da história do ensino de língua e literatura no Brasil. In: SILVA, Lilian Lopes Martins; FERREIRA, Norma Sandra de Almeida; MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **O texto na sala de aula: um clássico sobre o ensino de língua portuguesa**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Penso, 2012.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Sistema de avaliação da educação básica no Brasil: abordagens por níveis de segmentação. In: WERLE, Flávia Obino Corrêa. **Avaliação em larga escala: foco na escola**. São Leopoldo: Oikos; Brasília: líber livro, 2010. p. 21-36.