

## **O DESEMPENHO LEITOR EM TESTES: A COMPREENSÃO DE FORMANDAS EM PEDAGOGIA**

OSMAR DE SOUZA (UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU FURB).

### **Resumo**

Nos últimos anos, a visibilidade da educação fundamental, no quesito desempenho em leitura, tem se mostrado pelas pesquisas, desde Provinhas Brasil, SAEB, ENEM. Até órgãos de imprensa tem se dado ao direito de proceder a testes de leitura. Mesmo em relatórios oficiais, quanto aos testes aplicados, é sempre o mau resultado que é objeto de divulgação. É esta divulgação que vem preocupando o autor desta comunicação e dá origem a uma investigação em duas formandas em Pedagogia, para compreender como elas conseguiriam lidar com os testes que são aplicados. Focalizou-se a quarta série, para isso, tomando como ponto de partida a última Prova Brasil. Uma conversa inicial com as duas professoras e estudantes revelou que elas pouco reconheciam nos testes então aplicados que habilidades e competências eram exigidas, em termos de identificação de informações, interpretação e reflexão. Discutido aquele instrumento aplicado em nível nacional, solicitou-se que as mesmas aplicassem a uma quarta série, cuja regência estava ao encargo de uma delas. Para isso, antes, aplicou-se um questionário para verificar as condições sócio-culturais dos alunos. No primeiro teste aplicado, houve um índice alto de "erros" pelos critérios usados na Prova Brasil. A partir disso, iniciou-se um trabalho com os alunos, no sentido de lidarem com as questões. Em princípio, as duas formandas pretendiam excluir alunos supostamente analfabetos. Decidiu-se trabalhar com todos. O resultado final mostrou que um dos problemas desses testes reside no fator tempo para lidar com as respostas. A comunicação vem problematizar as pesquisas que se desenvolvem no Brasil e em países com condições sócio-históricas semelhantes, a partir de testes. A pergunta que permanece é em que medida as pesquisas contribuem para o avanço de um desempenho leitor efetivo, em oposição a um desempenho apenas desejável.

### **Palavras-chave:**

Desempenho, Leitura, testes.

Esta comunicação resulta de um trabalho de orientação de TCC ( Trabalho de conclusão de curso). No primeiro semestre de 2008 fui procurado por duas acadêmicas de Pedagogia, concluintes naquele ano, para orientá-las em seus trabalhos de conclusão. Segundo elas, a recomendação havia partido de uma colega de trabalho. Nenhuma das alunas fora minha aluna. Nosso único contato se deu durante as sessões de orientação. Elas me informaram que gostariam de desenvolver algum trabalho que envolvesse leitura, porque era o tema que as interessava. Fiz vários questionamentos sobre o que sabiam, pontos que gostariam de conhecer melhor. Mas as conversas iniciais foram vagas e ficava difícil topicalizar algum tema para a monografia. Foi quando observei que uma das alunas estava com uma cópia da última Prova Brasil (2007), em mãos. Examinei algumas questões, perguntei sobre as competências e habilidades leitoras que as formulações exigiam. Também nessas interações as respostas eram vagas.

Decidi trabalhar em dupla direção. Estabelecer um objeto de estudo para as acadêmicas e acompanhá-las em suas compreensões sobre o desempenho leitor, limitando-se a um grupo de crianças de terceira série, do ensino fundamental, o que corresponde, pela atual legislação no Brasil ao quarto ano de escolaridade. Uma das acadêmicas era professora regente da série em que se desenvolveu a pesquisa.

Inicialmente, apresentei a elas um artigo meu, publicado no site da ANPED (Associação Nacional de Pesquisadores em Educação), no GT 10-alfabetização, leitura e escrita, na edição de 2006, em que apresentava os resultados de uma pesquisa que desenvolvi com crianças de quarta série, numa amostragem de 318 crianças, em cidades diferentes, no estado de Santa Catarina. Além disso, solicitei material disponibilizado na página do INEP, sobre as escalas e subescalas de leitura, pelas quais se pautam pesquisas do PISA, que acabam sinalizando para algumas perspectivas do que se espera de um sujeito leitor.

A pesquisa, da qual resultara o artigo, mostrava as limitações de se trabalhar com amostragem e deixava muito explícito que se consideravam os testes como diagnósticos, jamais como avaliação (Hoffman, 1992). Avaliação pressupõe uma ação pedagógica em cujo processo se constatam transformações ou não. Num teste não há isso. Aplica-se e pronto. Esta compreensão deveria orientar as acadêmicas num caminho semelhante ao que foi aplicado em minha pesquisa. Havia uma fase e que se levantariam dados sobre as condições sócio-culturais dos alunos, no que diz respeito a: quando se alfabetizaram, quem as alfabetizou, materiais escritos em casa, revistas, jornais e interlocutores, com quem conversavam sobre o que liam, quem lia para eles. Na segunda fase, deveria aplicar um teste de leitura, aproveitando questões da PROVA BRASIL e outras formuladas por elas.

Ao contrário da pesquisa que desenvolvi, que foi por amostragem, esta foi definida como pesquisa-ação (Thiollent, 1976), em duplo sentido, intervir na compreensão das acadêmicas e ampliar as competências dos alunos em lidar com este tipo de teste. Na pesquisa que desenvolvi o teste foi aplicado uma única vez. Nesta que as acadêmicas desenvolveram, aplicaram duas vezes, não o mesmo teste, mas questões de formulações semelhantes. No projeto previam-se até mais vezes, mas por uma tragédia que assolou Santa Catarina em novembro de 2008 os testes se restringiram a duas etapas.

Feita essas considerações a seguir resumirei aspectos teóricos que fundamentaram a pesquisa e em seguida observações acerca do tópico escolhido para este texto, qual seja a compreensão que as acadêmicas tinham e modificações registradas até o momento em que a pesquisa precisou ser encerrada, por circunstância já descrita. Desconsiderarei o desempenho dos alunos, para me ater às compreensões que as acadêmicas puderam construir nessa caminhada. Finalizo com algumas considerações que extrapolam a pesquisa. Uma das referências das pesquisas é Soares (2002), pela perspectiva do letramento.

### **De que lugar falo**

A compreensão que tenho de letramento, cada vez mais usado no plural, passa por interfaces entre pesquisas em educação numa perspectiva histórico-social e numa implicação ético-política (Goulart, 2006), por considerar as condições diversas dos alunos no universo da leitura; em sociolinguística por situar que o desempenho leitor no caso presente, só pode ser adequado ao se considerar as variáveis sócio-culturais dos usuários, o que vem sendo denominado "pedagogia culturalmente sensível" (Bortoni-Ricardo, 2004); em psicolinguística, por lidar com contextos de maior ou menor densidade competitiva (Soares, 2002); em práticas sociais, com um forte componente etnográfico (Street 1995). Essas interfaces estão implicadas com maior ou menor profundidade na organização de testes de leitura, praticados no PISA e na PROVA BRASIL. Atravessando tudo isso, há uma compreensão de linguagem, que implica determinadas exigências nas leituras, a interacionista (Fuza e Menegassi, 2008).

Um artigo desencadeador já em minha própria pesquisa foi o de Bonamino, Coscarelli e Franco (2002), por levantar questões acerca da concepção de Letramento no PISA e no SAEB. Esses autores observam que os testes aplicados no SAEB partem de uma compreensão leitora mais funcionalista, enquanto o PISA mantém em sua base uma perspectiva das práticas sociais; o SAEB organiza-se a partir de textos contínuos; o PISA utiliza também textos descontínuos.

Neste artigo, refiro-me à PROVA BRASIL de 2007. Para que o leitor possa se situar, a prova de Língua Portuguesa foi constituída de duas partes. Na primeira havia um conjunto de questões a partir de dois textos, dos quais se extraíram perguntas de assinalar, responder, verificar o verdadeiro e o falso, além de perguntas relativas ao funcionamento da língua. Na segunda, o aluno deveria escrever um texto, a partir de provocações dos textos lidos na primeira parte. Eram 18 perguntas, das quais 10 eram de leitura. O que chama a atenção nos excertos é que os dois textos eram de autores portugueses. O primeiro numa linguagem diferente para os nossos alunos. Talvez isso explique o fato de que as questões contemplem um conjunto de questões predominantemente de "extração" de idéias do texto original (Fuza e Menegassi, 2008).

Para entender melhor a proposição dos autores citados no penúltimo parágrafo, recorre-se à explicitação de Anderson e Irvine (1993). Esses autores classificam três perspectivas através das quais pesquisas e ações pedagógicas abordam letramento: a funcionalista, a interpretativista e letramento crítico. A primeira focaliza habilidades e técnicas em leitura e escrita, cujas ações recaem sobre o indivíduo. Assenta-se na concepção de um sistema homogêneo. Tanto o SAEB quanto a PROVA BRASIL sinalizam para esta perspectiva. Segundo Anderson e Irvine a ótica funcionalista se pauta na "meritocracia". A segunda, a interpretativista considera o contexto social, mas pouco acentua as relações desiguais de poder, que envolvem as práticas de letramento. A terceira busca nesta lacuna o seu norte. Postula-se que as pessoas são iletradas porque são pobres e não pobres porque são iletradas. Discute-se a questão política do letramento, mas com inscrição histórica do sujeito. Por isso, Street defende pesquisas de natureza etnográfica e com caráter intervencionista, como a que se fez no trabalho orientado e do qual se extraem compreensões das duas acadêmicas. Nisso, o conceito de "pedagogia culturalmente sensível" foi fundamental. Isso permitiu, por exemplo, que as acadêmicas aplicassem os testes a alunos que elas consideravam "não alfabetizados".

Registre-se, por fim, que o tempo para o aluno responder as questões na PROVA BRASIL é de 45 minutos. Este tempo foi observado no primeiro teste aplicado por elas, mas desconsiderado no segundo. Justifica-se pelo fato de que há alunos que precisam de mais tempo para resolver questões. Isso permitiu que os supostos pouco alfabetizados pudessem resolver algumas questões, mesmo descritivas.

### **De que lugar falam as acadêmicas**

Pelas compreensões que construí, conforme explicitado acima, o nosso diálogo iniciou pelas questões da PROVA BRASIL, que uma delas expunha. Lemos juntos questão por questão e examinamos o que estava na raiz de cada texto, a compreensão de linguagem e a exigência da leitura. Elas reconheceram que eram muito mais de extração, do texto original, ou seja, exigiam localização de informação com pouca competitividade, o que corresponde à primeira escala do PISA. Elas desconheciam tais escalas. Mediante uma cópia impressa apresentada às duas, puderam ler e problematizar as questões por aquela escala. Dizia eu para elas que não necessariamente quem organizou as questões da PROVA BRASIL tinha como referência tais escalas e subescalas, mas para o nosso trabalho serviria como

uma ponte externa para a execução do projeto. Como são critérios reconhecidos internacionalmente, poderíamos adaptá-los, uma vez que o PISA avalia estudantes de ensino médio e não fundamental, que seria o nosso caso.

Pelas condições de formação das acadêmicas, falam de um lugar de professoras, orientadas por uma compreensão de "certo x errado" de língua. Falam de um lugar em que a formação se faz prioritariamente pelo ensino. E nessa formação um ensino prescritivo. Na formação, segundo as acadêmicas, poucas bases de pesquisas lingüísticas para lidar com a leitura, com uma fundamentação interativa de linguagem. Autores como Bakhtin (1986) deram condições de que construíssem esta visão de linguagem, com conseqüências para os atos de leitura. Permitiu também que se estabelecessem críticas às formulações dos testes, mais próximos de teorias de informação e comunicação (Geraldi, 1997).

Falam de um lugar em que o livro didático se apresenta como ferramenta de ensino. Os exercícios vêm todos prontos. Um exame no livro usado na terceira série mostrava que as habilidades que a PROVA BRASIL exige não faz parte das atividades inscritas nos exercícios propostos. Mais do que isso, o professor não se vê desafiado a construir os exercícios.

Nesse sentido, a pesquisa permitiu às acadêmicas: 1- pensar na tecnologia dos testes e suas implicações; 2- observar as reações dos alunos diante de um teste muito longo, com letras miúdas, no caso da primeira aplicação; 3- buscar textos em diferentes suportes e que fazem parte do cotidiano das pessoas; 4- valer-se dos resultados dos testes para planejar estratégias que poderiam ampliar o desempenho leitor. Nisso, contruímos uma compreensão que os testes não poderiam ser uma finalidade em si mesma.

### **Considerações finais**

Pelo que se pôde registrar durante a execução do projeto, a compreensão das acadêmicas sofreu algumas alterações, ainda que o tempo de interlocução tenha sido relativamente pequeno. Entre elas, destaco:

- 1- Um olhar mais amplo para suportes textuais antes não considerados como materiais de leitura, com implicações nas práticas sociais, caso a compreensão não se aproxime da finalidade do texto. Um exemplo disso é uma bula. Se a dosagem não atender ao prescrito, traz conseqüências ao sujeito. Uma passagem de ônibus foi usada como um teste. Se o usuário não observar o horário, por exemplo, trará prejuízos a ele.

- 2- Lidar com a tecnologia de testes de leitura, objetivos e descritivos. Os exercícios dos livros didáticos se limitam a uma habilidade, a de localizar informações, ou reconhecer partes de textos. Puderam considerar outras variáveis que um texto permite, como a polissemia, os vários sentidos de palavras, a polifonia, o reconhecimento de vozes que explicita ou implicitamente se colocam num texto.

- 3- A compreensão da linguagem como interacional, o que impõe uma pedagogia culturalmente sensível, com conseqüências para as atividades de leitura, talvez seja a contribuição às acadêmicas para a atuação profissional. Essa postura pedagógica ampliou a competência do aluno, para esse tipo de teste, mas, aposta-se, abre outras portas.

Gostaria de encerrar este artigo, deixando abertura para uma questão: os testes de leitura trazem implicações para as ações pedagógicas dos professores? Em que

medida os testes aplicados na PROVA BRASIL se distanciam dos exercícios escolares, a partir de textos? Em que medida os textos vão além de pretextos? Não tenho respostas para tais perguntas. Mas, em relação à PROVA BRASIL de 2007, que foi objeto da pesquisa orientada, percebi no segundo conjunto de textos uma remissão para além dos textos, apontando para as diferenças culturais. Há nisso uma ligeira aproximação com os parâmetros curriculares, no que tange aos temas transversais.

## Referências

ANDERSON N, G; IRVINE, P. Informing critical literacy with enography. In: LANDKSHEAR, C & MCLAREN, PL. Critical literacy: politics, praxis and the postmodern. New York: State University of New York, 1993, p.81-104.

BAKHTIN, M. Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1986.

BONAMINO, A; COSCARELLI, C. FRANCO, C. Avaliação e letramento: concepções de aluno letrado subjacente ao SAEB e ao PISA. Educação e Sociedade. V.23, n.81, Campinas, dez. 2002.

BORTONI, S. Nós chegamos na escola e agora? Sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Relatório nacional do PISA 2000. Brasília: Inep, 2001. Disponível em <http://www.inep.gov.br/>. Acesso em 10 de maio de 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Prova Brasil. Brasília, 2007.

FUZZA, AF; MENEGASSI, R. Concepções de linguagem e de leitura na Prova Brasil. [www2.uel.br/revistas/entretextos/volume8](http://www2.uel.br/revistas/entretextos/volume8). Acesso 21 de outubro de 2008.

GERALDI, JW. Portos de passagem. Campinas-SP: Mercado de Letra, 1997.

GOULART, C. Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórica e metodológica do estudo. Anped. GT 10. Caxambu, 2005.

HOFFMANN, J. Avaliação: mito e desafio. 2 ed. Porto Alegre: Real, 1992.

SOARES, MB. Letramento: um tema em três gêneros. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOUZA, Osmar de. Desempenho leitor: uma investigação em escola pública. 29 Anped. Caxambu, 2006.

STREET, B. Introduction: the new literacy studies. In: **Cross-cultural approaches to literacy**. Great Britain: Cambridge University Press, 1995, 1995. p. 1-21

THIOLLENT, M. Pesquisa participante. São Paulo: Cortez, 1976.

