

AVALIAR PRÁTICAS CULTURAIS DE LEITURA

EVALUATING READING CULTURAL PRACTICES

Lílian Lopes Martin da Silva¹
Norma Sandra de Almeida Ferreira²

RESUMO: Este texto reflete sobre aspectos de uma proposta de “Avaliação de Desempenho em Língua Portuguesa”, com alunos do 2º ano, ciclo II, da rede municipal de Campinas – SP, em 2008, que tomou como desafios constituir-se num processo: a) cuja finalidade maior foi uma aproximação das práticas escolares, de modo a permitir a formulação de um conjunto de recomendações a serem consideradas pelo poder público na direção da construção de melhorias na própria rede. b) que tomou elementos oriundos de material enviado pelos professores da rede municipal como subsídio para sua elaboração; conferiu centralidade às práticas culturais de leitura, de escrita e de conhecimentos relativos à língua e colocou-se de modo diverso dos demais processos; c) que considerou, em sua construção e correção, a participação de profissionais da rede escolar avaliada. Pretendemos neste trabalho destacar apenas uma questão, entre as 12 que compunham a prova de Português, com a intenção de identificar práticas culturais de leitura que são responsáveis pela produção de sentidos mobilizados naquela situação comunicativa específica.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação escolar. Língua portuguesa. Leitura. Séries iniciais.

ABSTRACT: This paper reflects on aspects of a proposal of “Performance Evaluation in Portuguese Language,” with students from 2nd year, cycle II of the municipal school network from Campinas - SP, in 2008, which took as challenges to constitute itself in a process: a) which the main purpose was to approximate school practices in order to enable the production of a set of recommendations for consideration by the local Government towards the construction of improvements in its network.; b) took elements from material submitted by teachers from the city school system as a subsidy for their production; gave centrality to the cultural practices of reading, writing and knowledge of language and presented itself as different from the other processes; c) considered in its construction and correction, the involvement of professionals from the school system evaluated. We intend to highlight just one issue amongst the 12 that made up the Portuguese test, with the intention of identifying cultural practices of reading that are responsible for the production of meanings mobilized in that specific communicative situation.

KEYWORDS: School evaluation. Portuguese language. Reading. Beginning school grades.

¹ Doutora em Educação. Professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP. Grupo de Pesquisa Alfabetização, Leitura e Escrita. E-mail: lilian_lms@terra.com.br

² Doutora em Educação. Professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP. Grupo de Pesquisa *Alfabetização, Leitura e Escrita*. E-mail: normasandra@yahoo.com.br

Um começo de conversa

No ano de 2005 iniciou-se um processo de avaliação institucional da Rede Escolar Municipal da cidade de Campinas (SP) centrado na avaliação qualitativa de desempenho em Língua Portuguesa e Matemática, envolvendo alunos do 2º ano do ciclo II desta Rede. Esse processo incluiu a participação de professores do ensino fundamental na coleta, organização e sistematização de informações acerca dos conteúdos que eram ensinados e atividades realizadas cotidianamente nesse ano. Esse material serviu de base para o trabalho que se desenvolveu então, culminando com a aplicação, em maio de 2008, da chamada “Prova Campinas” à cerca de 3.690 alunos, distribuídos em aproximadamente 40 unidades escolares.

Da elaboração da prova, de sua correção e das reflexões que se fizeram possíveis a partir das respostas as questões propostas, também participaram ativamente muitos professores da própria rede, juntamente com um grupo de professores da universidade, convidado a assessorar o trabalho.³

O **primeiro dos posicionamentos** tomado pela equipe de assessoria e da secretaria, em relação a um trabalho que viesse a se constituir numa parceria entre a rede escolar e a universidade, foi de que ele contemplasse em suas diferentes etapas, todos os segmentos envolvidos. Não se tratou, portanto, de um trabalho concebido pela universidade e executado por profissionais da secretaria municipal de educação, mas que, em sua integralidade, foi pensado, planejado, produzido, realizado, debatido e textualizado conjuntamente.

Essa é uma posição que interpela diretamente outra, bastante e usualmente disseminada entre nós, embora há muito tempo questionada, segundo a qual o espaço da escola básica é tão somente transmissor dos conhecimentos produzidos na universidade e na pesquisa científica, ou então um mero aplicador de construtos teórico-práticos desenvolvidos nos diferentes centros especializados. Estaria excluída a possibilidade dele se constituir num lócus de produção de conhecimentos, como também de que a avaliação, especialmente em larga escala, precisa ser desenvolvida por equipe especializada e absolutamente isenta.

Um segundo e importante posicionamento diz respeito às funções atribuídas a esse trabalho de avaliação: esta, além de viabilizar um quadro analítico e qualitativo das formas de mobilização de cultura matemática e em língua portuguesa na rede, deveria ser formativa dos vários segmentos que promovem, no dia a dia, a dinamização da cultura escolar, dentre eles o dos professores.

Uma **terceira posição** procurou distinguir o processo de avaliação dos demais processos avaliativos que vêm sendo realizados no país. Estes comumente operam com um modelo de caráter eminentemente liberal, buscando avaliar a “performance” individual dos estudantes em relação às competências, habilidades ou conteúdos escolares preestabelecidos. São meritocráticos. Fez-se então um deslocamento: o desempenho individual das crianças, isto é, as formas peculiares com que mobilizam as práticas culturais escolares, recorrendo a suas possibilidades, intenções e modos de compreensão, não constituiu um fim em si mesmo, mas apenas um meio para se avaliar as características e os propósitos das próprias práticas socioculturais escolares.

Esse posicionamento se liga ao seguinte raciocínio:

Enquanto que a maior parte das avaliações de desempenho correntes em nosso país tem visado à produção de dados quantitativos para o “ranqueamento” de estudantes e escolas - e/ou regiões e unidades da federação - a fim de que o insucesso escolar seja mapeado, monitorado e combatido - mas ainda dentro de um quadro de preservação e reforço da organização meritocrática da sociedade -, na avaliação promovida pela Prova Campinas, optamos explicitamente pelo não-ranqueamento e pela não-hierarquização de alunos de uma mesma classe, ou de classes de uma mesma escola, ou ainda, de

³ A autoria, os resultados e comentários analíticos referentes a essa prova, bem como uma narrativa deste processo, acham-se registrados em um documento de aproximadamente 158 páginas denominado *Relatório final da avaliação de desempenho em Língua Portuguesa e Matemática - 2º ano do ciclo - II da Rede Escolar Municipal de Campinas - SP - 2008*, disponível em <http://www.fe.unicamp.br/alle/>

escolas de uma mesma região ou de regiões diferentes. Nesse sentido, trabalhamos com o propósito de produzir uma análise qualitativa situada da educação escolar em Língua Portuguesa e Matemática que pudesse orientar a produção de políticas educativas públicas pautadas em um padrão educativo de qualidade que fosse explícito, atualizado, inclusivo, negociado, não evolutivo, não concorrencial, não meritocrático e, portanto, conectado a um projeto ético-político de cunho efetivamente democrático. (MIGUEL; MOURA, 2010, p. 651).

Com base nesses pressupostos (elaborados conjuntamente, negociados ao longo de todo o processo, com inúmeros conflitos e discussões) e em alguns outros, construiu-se a avaliação.⁴

Do banco de questões constituído foram selecionadas as 24 questões que, após sucessivas reelaborações, compuseram a versão definitiva das provas de Língua Portuguesa e Matemática. Essas 24 questões foram distribuídas em dois cadernos, cada um contendo 12 questões, sendo 6 de Língua Portuguesa e 6 de Matemática. A utilização do Caderno 1 foi feita no dia 27 de outubro e a do Caderno 2 no dia 28 de outubro de 2008, simultaneamente, por todas as 118 turmas (aproximadamente 3.688 alunos) dos quartos anos do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Campinas, por professores e/ou equipes gestoras das próprias unidades.

As avaliações (tanto de Português, como de Matemática) continham questões que demandavam leitura de propostas de trabalho, de textos e na produção de uma resposta, em geral escrita. Para tanto, traziam campos abertos para essa escrita. Os gabaritos, também construídos conjuntamente, previam um conjunto de possibilidades entre os tradicionais “certo ou errado”, como: “parcialmente adequado”, “acima do esperado”, “ilegível” e “em branco”, o que exigia um esforço dos corretores no sentido de interpretar as respostas oferecidas.

As questões apresentavam itens que se dividiam em “típicos” e “atípicos”, e traziam em seu enunciado ou proposta de trabalho uma configuração muito frequente, comum e valorizada no ambiente escolar, ou então articulavam elementos pouco frequentes e valorizados nesse ambiente. Em alguns casos, eram questões híbridas.

A ideia de incluir questões atípicas na Prova Campinas foi a de gerar possibilidades que pudessem demonstrar as formas pelas quais as crianças estão se educando em outras esferas que não a escolar, onde o ensino é intencional, planejado, prevendo e valorizando certos caminhos, modos, conhecimentos e desconsiderando outros.

Concluída a realização das provas, procedeu-se a sua correção por uma equipe de cerca de 40 profissionais da educação básica, que haviam participado de um conjunto de oficinas acerca dos gabaritos propostos. Assessorados por membros da equipe responsável por sua elaboração final, viabilizaram o trabalho de tratamento estatístico dos dados e de análise qualitativa dos indicadores, que constituíram o relatório final.

Avaliar as práticas

Desejar avaliar as práticas escolares realizadas no coletivo da escola (e não especialmente os “conteúdos” aprendidos individualmente) significa uma mudança de fundo. Desloca-se o foco da análise do ‘interior’, individual e cognitivo de cada sujeito para o “exterior”, praticado coletivamente e de modo situado.

Como é o aluno que responde às questões da prova, o que se tem como resultado, num primeiro momento, não deixa de se constituir como desempenho individual. Mas, no caso da avaliação realizada, esse desempenho, em sua discussão e análise, é tomado como algo sinalizador, que oferece indícios dos objetos culturais mobilizados, das práticas realizadas, que, entre outras coisas, dão forma aos distintos conteúdos.

⁴ O Relatório já citado em nota anterior apresenta o conjunto completo dos pontos de vista movimentados pelo grupo, tanto em relação à avaliação, como em relação à questão da linguagem e da matemática.

Assim, os resultados foram interpretados. Através deles se buscou especular sobre as condições de sua produção, seu contexto e situação, os valores assumidos, os costumes, os caminhos realizados pelos estudantes, suas tentativas. Por intermédio destes resultados se procurou construir um discurso sobre as práticas escolares, em Português e Matemática, que fosse consistente e plausível, no sentido de interrogar o cotidiano da instituição, em seus modos próprios de mobilização desses conteúdos, suas razões de ser; suas relações com outras formas de conhecimento dos alunos, etc.

Essa narrativa se pautou por uma visão de prática que não é entendida como esfera da ação em oposição à esfera da teoria, da “mão na massa” em oposição à contemplação, da execução em detrimento ao pensamento.

Quando se fala em *práticas socioculturais* fala-se numa ação ou conjunto de ações que, mesmo quando realizadas por uma única pessoa, para que possam ser significadas e interpretadas, precisam ser compartilhadas e estar conectadas a diferentes formas de atividade humana constituídas no tempo e no espaço. São:

Formas situadas, abertas, regradas e fluentes de organização social visando a propósitos definidos e compartilhados. Por exemplo, “bater palmas” é uma prática sociocultural que pode adquirir diferentes significações, dependendo do contexto de atividade humana em que é realizada. [...] podemos bater palmas em uma festa de aniversário, ou então, na frente de uma residência sem campanha para chamar o seu morador, ou ainda, dentro de uma sala de aula, para pedir a atenção dos alunos, ou num show musical a título de aclamação, bem como em diversas outras situações. E em cada uma delas, a prática de “bater palmas” adquire uma significação diferente.

(MIGUEL; MOURA, 2010, p. 651).

Uma prática sociocultural é cultural, porque mobiliza objetos culturais, isto é, dispositivos, formas e saberes que, para além de seu caráter material, de uma ação física, ou de conhecimento específico, estão revestidos de valores simbólicos. Podem ser ressignificados a cada ato que os coloca em circulação sob os condicionamentos de contextos diversos.

Uma prática sociocultural é social, porque, mesmo quando posta em circulação por um único indivíduo, mobiliza objetos que foram produzidos em resposta a problemas surgidos no âmbito de atividades humanas desenvolvidas por comunidades humanas socialmente organizadas.

Uma prática sociocultural também é mobilizadora de afetos, ou seja, quando realizamos ou colocamos em circulação uma determinada prática, agimos e reagimos como indivíduos situados, sensíveis, possuidores de motivações, estímulos, interesses, expectativas, intenções e desejos.

Nessa forma de pensar, a leitura passa a ser considerada não como um aprendizado cujo resultado é tão somente a habilidade de compreender um enunciado, de modo individual e autônomo. Não há leitores que possam ser tomados sem que se leve em conta a comunidade na qual aprenderam a ler, a dominar códigos, gostos, competências, modalidades. Além disso, sem que se leve em conta onde, com quem, de que modo, para quê, por que, praticam a leitura. Cada meio (grupo ou comunidade e entre eles, a escola) produz suas modalidades, partilhadas, aceitas e legitimadas de ler.

Conforme coloca Darnton (1992, p. 218):

Ainda não descobrimos uma estratégia para o entendimento do processo interno, através do qual, os leitores compreendem as palavras. Nem mesmo entendemos a maneira como lemos, apesar dos esforços dos psicólogos e dos neurologistas para traçarem os movimentos dos olhos e mapearem os hemisférios do cérebro. (...). As diferenças parecerem inúmeras de uma cultura para outra, de uma comunidade para outra, a leitura não é simplesmente uma habilidade, mas uma maneira de estabelecer significado, que deve variar de cultura para cultura.

Os leitores se formam no interior de uma rede de gestos, maneiras, protocolos, entendimentos, valores. Todos praticados e compartilhados, e nem sempre “ditos”. Por isso, para cada leitor, precisamos perguntar não apenas o que leu, mas: Onde? Com qual suporte material? Quando? Em que situação? Com quem? Com quais motivações? Com quais propósitos? Como? Segundo Darnton

(1992), os homens e as mulheres não leram sempre do mesmo jeito e em todos os lugares. Nem leram sempre o que quiseram ou foram obrigados. Não leram tudo com a mesma intensidade e o tempo todo. Nem tampouco foram levados para a leitura pelos mesmos e poucos interesses, finalidades e necessidades.

A leitura

assumiu muitas formas diferentes entre diferentes grupos sociais em diferentes épocas. Homens e mulheres leram para salvar suas almas, para melhorar seu comportamento, para consertar suas máquinas, para seduzir enamorados, para tomar conhecimentos de seu tempo, e ainda simplesmente para se divertir. [...] (DARNTON, 1992, p. 212-233).

E diríamos mais, a leitura assumiu e assume formas e finalidades diversas ao longo de história e no interior de uma mesma comunidade, favorecendo sentimentos de pertencimento ou não.

Avaliar a prática de leitura

A avaliação de Língua Portuguesa continha 12 questões que procuravam considerar as práticas de escrita, de conhecimento da língua, de leitura. Em relação à essa última prática, as perguntas se distribuíam em 13 itens; 6 deles relativos à leitura para localizar informações explícitas em um texto e 7 itens relativos à inferência de informações a partir da leitura de textos.

Neste trabalho, destacamos apenas uma questão, realizando, com algumas respostas colhidas, uma discussão que toma o desempenho individual das crianças como indicador dos movimentos interpretativos realizados por elas, seus significados para nós e os significados que possam ter na escola.

Para nós, as práticas aprendidas culturalmente nas comunidades das quais os alunos fazem parte (inclusive a comunidade escolar) se colocam “entre” esses leitores e o texto, sendo responsáveis pelas produções de sentidos, em momentos específicos de leitura, em uma situação comunicativa datada e situada. Esses resultados não são uma expressão transparente de saberes ou dificuldades dos alunos em questão. Foram produzidos numa dada configuração e com ela devem dialogar.

Tomemos a primeira questão, presente no segundo caderno da prova, que, como todas as demais, continha 4 itens e espaços em branco para respostas:

As placas com anúncios de serviços oferecidos são muito comuns no Brasil. Observe e leia a placa com atenção e responda às seguintes questões:

A) Quem oferece os serviços? B) Quais são os serviços oferecidos? C) Considerando outras prestadoras de serviços, qual a vantagem que esta prestadora oferece? D) Para entrar em contato com a prestadora, como você faria?



<http://viajeaqui.abril.com.br/mkt/brasildasplacas>

Embora os anúncios de serviços sejam muito comuns no Brasil, quer em jornais e revistas, quer em murais, panfletos, placas, etc, consideramos que textos como esse não são comumente utilizados em nossas salas de aula para comporem desafios de leitura e interpretação. Muito embora o gênero publicitário tenha se tornado recentemente um texto presente na esfera escolar, nas prescrições e manuais didáticos mais atuais, comumente usam-se textos corretamente escritos, com uma legibilidade garantida, clareza na disposição de ideias, etc.

Não é o caso dessa placa. Ela traz um texto que apresenta problemas de ortografia, de estrutura sintática, de legibilidade, sugerindo ter sido produzida por alguém que tem dificuldades com as regras da língua escrita, mas que possui um propósito muito claro: divulgar um serviço que realiza.

Para esse texto, propusemos duas perguntas bastante frequentes e usuais no cotidiano escolar. Todas voltadas à leitura como localização de informações explícitas no texto, remetendo à identificação do “quem” e do “que” do texto. Nós as definimos como perguntas típicas da escola. Apoiamo-nos numa forma de linguagem também bastante comum na escola (e presente no material coletado junto aos professores) para definir os comandos presentes nesses itens.

Já os dois últimos itens da questão foram considerados atípicos, porque colocam aos estudantes exigências de leitura não tão usuais, como localizar informações que estão parcialmente legíveis, mal dispostas no texto, informações que requerem leituras sucessivas desse mesmo texto e também a articulação do que o texto parece dizer com conhecimentos que estão fora do texto.

Obtivemos a seguinte distribuição:⁵

A) Quem oferece os serviços?

	Frequência	Porcentagem
0 EM BRANCO	234	7,6
1 INADEQUADO	1086	35,5
2 PARC. ADEQUADO	680	22,2
3 ADEQUADO	809	26,4
4 MAIS ELABORADA	228	7,4
5 ILEGÍVEL	26	0,8
Total	3063	100,0

B) Quais são os serviços oferecidos?

	Frequência	Porcentagem
0 EM BRANCO	161	5,3
1 INADEQUADO	859	28,0
2 PARC. ADEQUADO	647	21,1
3 ADEQUADO	1.051	34,3
4 MAIS ELABORADA	318	10,4
5 ILEGÍVEL	28	0,9
Total	3.064	100,0

⁵ Os quadros abaixo, com os resultados estatísticos apresentados, podem ser encontrados no Relatório já citado.

C) Considerando outras prestadoras de serviços, qual a vantagem que esta prestadora oferece?

	Frequência	Porcentagem
0 EM BRANCO	622	20,3
1 INADEQUADO	1.629	53,2
2 PARC. ADEQUADO	349	11,4
3 ADEQUADO	370	12,1
4 MAIS ELABORADA	66	2,2
5 ILEGÍVEL	28	0,9
Total	3.064	100,0

D) Para entrar em contato com a prestadora, como você faria?

	Frequência	Porcentagem
0 EM BRANCO	284	9,3
1 INADEQUADO	902	29,4
2 PARC. ADEQUADO	730	23,8
3 ADEQUADO	1.026	33,5
4 MAIS ELABORADA	92	3,0
5 ILEGÍVEL	31	1,0
Total	3.065	100,0

Ao olharmos para os índices de desempenho relativos aos itens a, b e d dessa questão, vemos um resultado aparentemente alto de **acertos**, considerando a soma das categorias: “parcialmente adequadas”, “adequadas” e “mais elaboradas”. Aproximadamente 56% (a); 65,8% (b); 60,3 (d), ou seja, todos estiveram na estatística acima de 50%.

Para responder ao primeiro item, a informação estava no início do texto: *Mansões JM* ou *JM Prestadora*. Para o segundo item, os alunos deveriam apontar 3 ou 4 tipos de serviços entre os 5 que estavam dispostos, de forma desorganizada, na placa. No último item, os alunos precisariam identificar um número de telefone escrito do lado esquerdo da placa. Tudo isso, para nós, parecia possível com algum esforço. Esse movimento parece estar bastante presente na escola, em se tratando de interpretações de texto.

No entanto, nesse conjunto de “acertos” há uma variação muito grande entre as respostas. Os alunos parecem se movimentar num universo em que há respostas que nos parecem coerentes e lógicas (e às quais certamente daríamos como “correto”), e respostas que pensamos ser imprecisas e genéricas demais, mas que ao invés de considerarmos “incorretas”, reconhecemos como esforço do estudante na direção de construir uma contrapalavra cujo sentido estivesse pautado na tensão entre texto e leitor.⁶

Exemplifiquemos: Se temos como reação totalmente adequada ao primeiro item da questão a indicação: *Mansões JM* ou *JM Prestadora* (o que nos parece coerente e lógico), também é verdade

⁶ Para nós, leituras equivocadas e inadequadas existem quando fora de uma espécie de “contrato” cultural, social e histórico estabelecido entre ‘parceiros – leitores’ em uma situação de leitura particularmente datada, estabelecida e situada.

que consideramos como acerto algo como: *Um homem que trabalha com trator e limpeza da chácara ou o dono dos serviços*, ou simplesmente *mansões...*

Se a resposta esperada para o terceiro item, conforme o gabarito da questão, fosse: *ligaria no telefone ou no número; ligaria para prestadora*; ou então o fato do aluno escrever um número sugerindo aquele que aparece na placa... é igualmente verdade que nesse conjunto de “acertos” seriam consideradas como respostas: *Usava a internet, o site*, ou então *ia pessoalmente ao local; pedia informações para alguém perto da placa*.

Como se pode ver, o “acerto” foi considerado por nós um resultado que recobriu um amplo espectro, repleto de matizes, de colocações imprecisas, genéricas ou mesmo inusitadas. Embora nessas respostas os alunos não tenham realizado o jogo postulado pelo comando da questão (Observe e leia a placa com atenção e responda às seguintes questões), ofereceu respostas que parecem ter convocado conhecimentos originalmente produzidos em outras situações. Buscou-se, então, reconhecer os percursos realizados pelos alunos para a produção de sentidos, em que articulam elementos presentes no texto da placa e fora dele.

Mas também precisamos considerar que em tais itens, os quais por hipótese não apresentariam grande dificuldade, porque tipicamente escolares, os alunos apresentaram uma relativa porcentagem de problemas, tendo em vista, agora, as respostas em branco (considerando por hipótese que o aluno não conseguiu responder) e as inadequadas.

Tivemos uma porcentagem de 43% (a); 33,3% (b); 38,7% (d).

Exemplifiquemos: Para a questão que pedia a indicação do responsável pela oferta de serviço no texto da placa tivemos respostas como: *Os deputados; Brasil; Julio e Marcos; faxineiras; Prefeitura de Campinas; professor; imprensa*.

Algumas dessas respostas parecem apontar para o fato de ter havido estudantes que interpretaram “quem oferece serviços” pelas instituições (prefeitura, escola, imprensa), ou ainda pelas pessoas ligadas a elas (professores, faxineiras, deputados, etc.) que geralmente apregoam a oferta de serviços públicos à população em geral, na qual eles se identificam como parte. Ou então, a placa entendida como suporte de “oferta de serviços” é redimensionada pela “oferta de empregos”, num jogo semântico que oscila entre oferta e procura de vagas de trabalho, que as prefeituras disponibilizam vagas; que o jornal divulga as possibilidades... E, assim, seria possível compreender a interpretação feita pelo aluno a partir de um conhecimento recuperado de sua vivência cultural.

Outra resposta aponta para possíveis situações de leitura da placa, presentes em outros jogos de linguagem, ou em outras situações. Júlio e Marcos parecem ter sido imaginados como os nomes próprios dos que oferecem os serviços, a partir das iniciais colocadas na placa e de um saber dado por uma cultura que se utiliza comumente desse expediente na nomeação de empresas e outras coisas.

Como resposta para o último item – para entrar em contato o que você faria? -, tivemos, entre outros tipos de enunciados, a cópia do site existente abaixo da placa, como referência de lugar de onde foi retirada <<http://viajequai.com.br/mklt/brasildasplacas>>, numa alusão possível à cópia como modo característico da escola e muito valorizado nos anos iniciais.

Essas respostas parecem apoiadas mais diretamente em elementos do contexto de vida dos estudantes, de sua experiência pessoal, de seu conhecimento de mundo. Dialogam, apenas em parte, com informações explícitas no texto, num modo de praticar a leitura que ousamos chamar de “impressionista”. Modo que se atém aos aspectos particulares das proposições feitas ou a partes dos textos, tomando-os como portas de entrada para significados que são trazidos de forma independente ou daquilo que já está estabilizado na cultura.

O item C, dessa questão, solicitava que o aluno distinguísse, entre vários serviços que a prestadora oferecia (adubação, plantio de grama, poços semi-artesiano, limpeza de chácara), uma vantagem que fosse o diferencial dessa empresa. Esse foi o item que acumulou uma porcentagem maior, do que todos os demais, de problemas. Quase 80% dos alunos tiveram um desempenho “inadequado” ou “em branco”.

O aluno teria que, num texto com problemas na modalidade escrita da língua e em sua disposição gráfica na placa, localizar a informação de que o diferencial dessa empresa era ter um *serviço com trator* para limpeza de chácara. Essa informação, que ele até poderia ter disponível a partir de sua vivência cotidiana, também estava explícita no texto da placa, embora de uma forma que tornava mais exigente o processo de leitura. Assim, o aluno teria que procurar, lendo e relendo. Movimentar-se sobre o tecido do texto. Houve, sem dúvida, muita dificuldade.

Um final de conversa

Durante muito tempo, o discurso sobre a leitura escolar insistiu na ideia de que o texto, qualquer que fosse, trazia, em linhas e entrelinhas, uma verdade a ser descoberta pelo leitor (aluno). Este, através de uma prática de leitura, buscava encontrar no texto a mensagem do autor, além do que ele dizia, etc. Assim, um valor imenso era dado ao texto e a figura que o produzia.

Nas últimas décadas, esse discurso se deslocou para o leitor. Deu-o uma espécie de liberdade total de produção de sentidos para o texto, numa interpretação que se fizesse apoiada quase que exclusivamente em sua história de vida cotidiana, em seu repertório de leitura, prescindindo das informações postas pelo texto, através de estratégias textuais do autor. Como se a leitura 'errada' não existisse. Assim, o sujeito-leitor ganhou uma importância que parecia não ter.

Indo de um polo ao outro, não se considerou o eixo da história e da cultura, nem as relações para situar a interpretação. Isso parece ser correto, tanto para as respostas categorizadas como "inadequadas", quanto para aquelas vistas como "parcialmente adequadas", nos itens que buscavam conhecer e avaliar a leitura como "localização de informações explícitas no texto". Apresentaram-se modos – diríamos que até mais inventivos, mais livres - mas, que produziram respostas genéricas, imprecisas, inesperadas, **quase que** totalmente desligadas do conteúdo que os textos ofereciam, sem integrarem-lhes e, por isso mesmo, distantes do que poderia ser considerado "adequado" ou "mais elaborado".

São as respostas consideradas "parcialmente adequadas" as que indicam que os alunos lançam mão, em vários momentos e em intensidade distinta, de algumas informações e saberes construídos pelos textos oferecidos (placa, manual, texto literário) e igualmente, por seu conjunto de experiências, numa tensão entre textos e vida. Eles o fazem num modo de ler possível enquanto prática social e cultural. Mas não conseguem integrar esses dois polos no sentido de obterem total êxito na resposta, apenas sugerem que estão nessa direção.

Talvez, essa prática esteja ganhando força na cultura escolar, ou então, é muito provável que a força dessa prática venha de um modo de ler contemporâneo (veloz, fragmentado, impressionista), muito próprio dessa geração.

Mas também é provável que as respostas "inadequadas" e aquelas consideradas "parcialmente adequadas" do conjunto de 6 itens, que visavam à "localização de informações explícitas no texto", apontam para uma prática de leitura escolar que não parece enfrentar com ênfase e frequência: a) a localização de informações explícitas em textos de complexidade maior; b) em gêneros diversos; c) com informações dispostas de forma mais desordenada; d) numa operação que requeira trabalho mais exigente e demorado. Portanto, uma prática escolar que pressupõe que o aprendiz entre em contato o tempo todo com uma escrita de textos simples, bem organizados, lineares.

O desempenho dos alunos na leitura das propostas de trabalho e dos textos parece indicar também uma baixa frequência de práticas características da leitura silenciosa, em que o estudante, sem mediação da palavra leitora do professor, volta ao texto, mais vezes, mais devagar, de forma comparativa. O modo com a leitura é feita na sala de aula comumente é mergulhado na palavra oral do professor que lê em voz alta, insiste, orienta, segmenta o texto, faz perguntas, conduz, interrompe, chama a atenção, num grande número de estratégias de composição da própria aula de leitura. Como na avaliação os alunos, de modo geral, não puderam contar com essa prática, parecem ter sido lançados numa experiência diferente e pouco comum, tendo que enfrentar os textos e enunciados das questões sozinhos, individualmente e em silêncio.

Os itens que, na avaliação de Língua Portuguesa, buscavam conhecer e avaliar os modos de praticar a leitura nesse estágio da escolarização indicam que essa prática não é homogênea, assim como não é homogêneo o desempenho dos estudantes, nem entre si e nem entre os diferentes tópicos que caracterizavam esses desafios de leitura.

Entretanto, analisando conjuntamente os resultados estatísticos, os itens norteadores dos gabaritos, as fotos tiradas durante as oficinas de formação da equipe de correção, suas avaliações, as anotações feitas ao longo da correção, o material recolhido junto aos professores da rede, é possível afirmar que, em meio a essa diversidade, prevalece nesse espaço um modo de praticar a leitura, que se apoia recorrentemente e quase que exclusivamente em determinados dispositivos e não em outros; em certos conteúdos e modos de fazer e não outros; que elege certas finalidades e não outras; que mobiliza e valoriza determinados objetos culturais e não outros, de forma a não pensarmos sobre eles separadamente.

Pudemos verificar um modo preponderante de ler apoiado:

- a) possivelmente na leitura oral do professor;
- b) na busca de informações explícitas em textos mais corretos e lineares;
- c) na sobrevalorização do contexto de vida do aluno, que, como sujeito-leitor, vê acolhida e valorizada a interpretação que propõe, mesmo que ela não se integre totalmente ao que o texto coloca;
- d) na recorrência da leitura apenas como localização de informações explícitas no texto, relacionadas à sua trama ou enredo, sem a devida exploração da linguagem desse texto e de outros dispositivos de produção de sentidos.

É desse modo que nos pareceu caracterizar-se a prática de leitura na escola. É dessa maneira que preponderantemente essa instituição mobiliza esse objeto cultural.

REFERÊNCIAS

MIGUEL, Antonio; MOURA, Anna Regina Lanner. Avaliação Sistemática em Matemática: alterando focos, concepções e intenções para se dimensionar tensões. In: CUNHA, Ana Maria de Oliveira et al. (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 647-671. ISBN: 978-85-7526-464-5.

MOURA, Anna Regina Lanner et al. *Relatório final da avaliação de desempenho em língua portuguesa e matemática - 2º ano do ciclo II da rede escolar municipal de Campinas – SP – 2008*. Disponível em: <<http://www.fe.unicamp.br/alle/>>. Acesso em: 09 set. 2010.

Recebido em: 02 de outubro de 2010.
Aprovado em: 30 de novembro de 2010.