

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – MESTRADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM LEITURA E COGNIÇÃO

Maristela Juchum

CONCEPÇÕES DE LEITURA INERENTES À PROVA BRASIL
VERSUS CONCEPÇÕES DE LEITURA DE PROFESSORES DO
ENSINO FUNDAMENTAL

Santa Cruz do Sul, maio de 2009.

Maristela Juchum

CONCEPÇÕES DE LEITURA INERENTES À PROVA BRASIL VERSUS
CONCEPÇÕES DE LEITURA DE PROFESSORES DO ENSINO
FUNDAMENTAL

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

Orientadora: Prof.^a Dr. Rosângela Gabriel

Santa Cruz do Sul, maio de 2009.

COMISSÃO EXAMINADORA

Titulares

Prof^ª Dr^ª Rosângela Gabriel – Orientadora

Prof^ª Dr^ª Onici Claro Flôres

Prof^ª Dr^ª Leonor Scliar Cabral

Ao Vitor,
presença amada e encorajadora, sempre.

Aos meus pais,
exemplos de força e perseverança.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho é fruto de muita leitura, de muita escrita e de inúmeras reescritas. Para concretizá-lo foi preciso aprender teorias com muitas pessoas, mas também foi preciso o apoio incondicional, que tive, de muita gente. Por isso, agradeço em especial:

À professora Rosângela Gabriel, pelo profissionalismo na orientação da pesquisa, sem o seu olhar crítico e desafiador este trabalho não teria assumido a presente forma. E, também aos professores do Mestrado em Letras da UNISC, pelas idéias e sugestões durante essa caminhada.

À secretária de educação do município de Lajeado, RS, Rejane Maria Thomas Ewald, pelo apoio e pelo entendimento das minhas eventuais trocas de turnos para a realização desta pesquisa.

Às escolas que abriram suas portas para a realização da coleta de dados e, em especial, aos professores que se dispuseram a colaborar com a pesquisa, expondo seus conhecimentos, suas angústias e incertezas diante da difícil tarefa de formação de leitores.

À direção, aos colegas professores e aos alunos da Escola Estadual de Ensino Fundamental Fernandes Vieira pela colaboração, confiança e compreensão nas ausências.

À minha família, pelo carinho e união, pela força e por acreditarem em mim.

Ao Anderson, meu sobrinho, pelas vezes em que permaneceu comigo para auxiliar na digitação deste trabalho.

Aos colegas do mestrado pelas novas amizades traçadas, pela troca de memórias e, especialmente, pelos momentos de descontração que vivemos juntos.

A todos que, de alguma maneira, contribuíram para a realização deste trabalho.

RESUMO

As avaliações nacionais propostas pelo MEC, como a Prova Brasil, têm revelado o baixo desempenho de estudantes brasileiros no que tange à competência leitora. Esta pesquisa propôs-se a investigar em que medida as concepções de leitura subjacentes às questões da Prova Brasil, instrumento de medida aplicado junto a crianças e jovens matriculados na quarta e oitava séries (quinto e nono anos), estão em consonância com as concepções de leitura de professores que atuam no Ensino Fundamental. Para isso, num primeiro momento, foi realizado um levantamento das diferentes visões sobre leitura, processamento da leitura, ensino e avaliação da leitura, especialmente no âmbito da lingüística e de suas interfaces. Em seguida, foi conduzida a análise de questões de Língua Portuguesa que integram a Prova Brasil, disponíveis no site do INEP, buscando inferir as concepções de leitura a elas inerentes. Na seqüência, foram entrevistados professores que atuam nas séries em que a Prova Brasil foi aplicada, a fim de comparar as visões dos docentes e as do instrumento que avalia o resultado do trabalho por eles desenvolvido. Os dados indicam que o discurso teórico sobre leitura dos professores pesquisados está, em parte, em consonância com as concepções inerentes à Prova Brasil. Por outro lado, os professores entrevistados manifestaram desconhecimento das competências e habilidades avaliadas pela Prova Brasil.

Palavras-chave: Prova Brasil, concepções de leitura, avaliação, competência leitora.

ABSTRACT

National assessments proposed by the Brazilian Education Department, such as “Prova Brasil”, have unveiled Brazilian students’ poor performance regarding the reading competency. This study aims at investigating to what extent reading concepts underlying the questions in “Prova Brasil”, an assessment instrument applied to children and teenagers registered in 4th and 8th grades (5th and 9th years), are in consonance with the reading concepts of teachers working in Primary School. To do this, firstly it was carried out a survey about the different views on reading, reading processing, reading teaching and evaluation, especially within the linguistic scope and its interfaces. Then, it was performed an analysis of the Portuguese Language questions integrating “Prova Brasil”, available in the site of INEP (Brazilian National Institute for Educational Studies and Research) , in an attempt to infer the reading concepts inherent to them. Subsequently, teachers working in the grades/years “Prova Brasil” was applied were interviewed, so as to compare their views to those of the instrument assessing the work they have developed. Data indicates that the teachers’ theoretical discourse on reading is partly in consonance with the concepts inherent to “Prova Brasil”. However, the teachers interviewed have said to be unaware of the competencies and abilities assessed by “Prova Brasil”.

Keywords: Prova Brasil, reading concepts, assessment, reading competency.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1 DELIMITAÇÃO DA PESQUISA.....	16
1.1 A questão da pesquisa.....	16
1.2 Objetivos da pesquisa.....	16
1.2.1 Geral.....	16
1.2.2 Específicos.....	16
1.3 Questões da pesquisa.....	17
1.4 Metodologia da pesquisa.....	17
1.4.1 Procedimentos para análise das questões.....	18
1.4.2 Entrevista.....	18
1.4.2.1 Sujeitos.....	18
2 CONCEPÇÕES DE LEITURA: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....	20
2.1 Leitura: abrindo portas e janelas para o mundo.....	22
2.2 Compreensão leitora: uma forma de destrancarmos portas.....	26
2.2.1 Contribuições das neurociências.....	29
2.2.2 Compreensão como trabalho social.....	30
2.3 O papel das estratégias de leitura.....	34
3 PROVA BRASIL.....	36
3.1 Avaliação a serviço da ação.....	36
3.2 Por que o foco em leitura?.....	38
3.3 Como a Prova Brasil – Língua Portuguesa é organizada para avaliar a leitura?.....	40
3.4 Análise e discussão de questões.....	48
4 PROVA BRASIL NA VISÃO DOS EDUCADORES.....	70
4.1 O que é Leitura, na concepção dos professores?.....	71
4.2 Será que os professores conhecem a Prova Brasil?.....	76
4.3 As escolas realizam a análise das provas?.....	76
4.4 A Prova Brasil pode ser uma aliada do trabalho do professor?.....	77
4.5 Como o professor trabalha a leitura e que tipo de textos propõe para os alunos?.....	78
4.6 Afinal, quem são os responsáveis pelo desempenho ruim dos estudantes brasileiros?.....	80
4.7 Por que o governo realiza a Prova Brasil?.....	84
4.8 Como o professor pensa que deveriam ser essas provas?.....	87

CONCLUSÃO.....	92
REFERÊNCIAS	100

INTRODUÇÃO

Uma democracia de qualidade só é possível com uma população que sabe pensar. Saber pensar inclui, entre outros ingredientes, saber ler.

Pedro Demo

Em se tratando de leitura, o Brasil ocupa uma das últimas posições. A situação é crítica. Fazemos parte do grupo de países que têm mais de 50% dos estudantes com dificuldades para usar a leitura como meio para adquirir conhecimentos em outras áreas. O último levantamento do Programa de Avaliação Internacional de estudos (PISA), de 2006, considerado o mais importante do mundo em educação e realizado a cada três anos comprova isso. Na média, os estudantes brasileiros conseguem apenas localizar informações ou reconhecer temas de um texto. Lamentavelmente, a maioria dos brasileiros avaliados não consegue organizar informações, apontar o que é mais relevante no texto, avaliar criticamente e demonstrar compreensão aprofundada no conteúdo lido. No último estudo que realizou, denominado “Retratos da Leitura”, a Câmara Brasileira do Livro (CBL) aponta deficiências semelhantes e revelou a leitura de apenas 3,7 livros (incluindo os livros didáticos) per capita anuais dos brasileiros com mais de 15 anos e pelo menos três anos de escolaridade. Mostra ainda que a escolaridade é a principal determinante para o maior ou menor distanciamento da leitura de livros. “Os livros não mudam o mundo, quem muda o mundo são as pessoas. Os livros mudam as pessoas”, dizia o poeta Mário Quintana. Mas, talvez, antes de mudar o mundo seja preciso alterar a realidade brasileira.

Nas últimas duas décadas, a política educacional brasileira visou prioritariamente à universalização do acesso ao ensino fundamental, em cumprimento à exigência estabelecida pela Constituição de 1988, que determinou a obrigatoriedade desse nível de ensino e o dever dos sistemas públicos de assegurarem sua oferta. No entanto, não basta garantir apenas o acesso ao ensino, é preciso também garantir a todos o direito ao aprendizado.

Assim, o Governo Federal, por meio do Ministério da Educação (MEC), lançou em 2007 o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) com o objetivo de melhorar substancialmente a educação oferecida às crianças, jovens e adultos.

A fim de mobilizar e impulsionar a sociedade para efetivar o PDE, foi criado o Plano de Metas que estabelece um conjunto de diretrizes para que a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, em regime de colaboração, somem esforços para superar a extrema desigualdade de oportunidades existentes em nosso país. O Plano tem por objetivo criar condições para que cada brasileiro tenha acesso a uma educação de qualidade e seja capaz de atuar crítica e reflexivamente no contexto em que se insere como cidadão cômico de seu papel num mundo cada vez mais globalizado.

Para identificar quais são as redes de ensino municipais e as escolas que apresentam maiores fragilidades no desempenho escolar e que, por isso mesmo, necessitam de maior atenção e apoio financeiro e de gestão, o PDE dispõe de um instrumento denominado Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). O Ideb pretende ser o termômetro da qualidade da educação básica em todos os estados, municípios e escolas no Brasil, combinando dois indicadores: fluxo escolar (passagem dos alunos pelas séries sem repetir, avaliado pelo Programa Educacenso) e desempenho dos estudantes (avaliado pela Prova Brasil nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática).

Para avaliar a educação básica brasileira foi criada a avaliação denominada Prova Brasil que possibilita retratar a realidade de cada escola, em cada município. Os resultados dessa prova mostram o desempenho dos alunos da educação básica, o que permite uma análise com vistas a possíveis mudanças das políticas públicas sobre educação e de paradigmas utilizados nas escolas brasileiras de ensino fundamental e médio. Mas, o que essas avaliações têm mostrado?

As avaliações externas à escola, dentre elas a Prova Brasil, têm revelado o baixo desempenho dos alunos no quesito da competência leitora. Se uma democracia de qualidade, como afirma Demo (2000), pressupõe saber ler, é urgente pensarmos sobre as causas desses resultados, a fim de buscar alternativas neste mundo surpreendente da leitura. Na verdade o que está em jogo são, sobretudo, duas lacunas em nossa realidade escolar: de um lado, os alunos sequer dominam o código a contento – isto transparece, por exemplo, na cifra de quase 20 % de alunos que, estando já na 4ª série do ensino fundamental, não sabiam quase nada em Língua Portuguesa, em 2003 (INEP, 2004); de outro, grande parte dos alunos chega à 8ª série sem entender o que lê. Essas dificuldades também foram apontadas pelo resultado da avaliação internacional de leitura feita pelo teste PISA em 41 países pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OECD-PISA). Nesse exame, o Brasil ficou entre os últimos cinco países com uma nota média inferior a 4 pontos numa escala de 1 a 8. Isso quer dizer que os alunos com 15 anos (que deveriam estar na 1ª série do ensino médio) só responderam bem a cerca de 40% das questões. Embora esses testes sejam controversos, tanto na sua elaboração como nas condições de aplicação, o resultado não deixa de ser alarmante.

Outro dado importante refere-se aos resultados divulgados pelo MEC, no início deste ano, sobre o desempenho dos alunos gaúchos na Prova Brasil realizada em 2007. Em cada 10 cidades gaúchas submetidas ao teste elaborado pelo MEC para escolas (municipais, estaduais e federais), seis não conseguiram atingir as metas de leitura e interpretação de textos para estudantes de 4ª série. Na 8ª série, 36,2% das cidades ficaram abaixo da previsão. Por que o Rio Grande do Sul, que já teve uma educação considerada de excelência, vem caindo tanto nessas avaliações?

Os resultados, tanto do PISA quanto da Prova Brasil, mostram que os alunos, mesmo depois de freqüentarem¹ a escola por muitos anos, “evidenciam um domínio limitado das habilidades e estratégias de processamento de informação necessárias para que sejam bem sucedidos ao enfrentarem uma vasta gama de atividades no trabalho, em casa, em suas comunidades” (Soares, 1999, p. 86). Ao que essas avaliações indicam, os alunos de modo geral não são capazes de ler fluente e proficientemente muitos gêneros textuais. Esses resultados precisam ser analisados e entendidos para que nossas escolas possam cumprir a

¹ As normas ortográficas seguem as orientações anteriores ao Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa-1990, vigente a partir de janeiro de 2009.

função de preparar os estudantes como leitores críticos para atuarem no mundo contemporâneo.

E, é aí que surgem alguns questionamentos: Por que os alunos apresentam tantas dificuldades na leitura? Qual o sentido da leitura para os professores? Quais as dificuldades enfrentadas pelos professores em relação a essas avaliações? Qual é a repercussão que as avaliações de grande abrangência, dentre elas a Prova Brasil, tem no trabalho desenvolvido nas escolas? O que sabem os professores sobre essas provas? Como os professores julgam essas avaliações? O que podem a escola e o governo federal fazer para garantir a formação de um leitor competente?

Se os professores queixam-se da não-leitura, ausência do hábito de ler por parte dos alunos, e, se os resultados da Prova Brasil não têm sido satisfatórios, cabe, então, perguntar: Como a leitura é ensinada na escola? Por que tantos alunos ainda não compreendem o que lêem? O que é leitura na concepção dos professores? Em que aspectos essas concepções diferem das concepções adotadas pelo MEC? Que aspectos estão envolvidos na compreensão textual? De que maneira as políticas em relação à leitura poderiam ser incrementadas a partir das avaliações?

Nos testes da Prova Brasil, os estudantes respondem a questões de Língua Portuguesa, com foco em leitura, e, Matemática, com foco na resolução de problemas. Os alunos também fornecem informações de contextos que podem estar associados ao desempenho. Professores e diretores das turmas avaliadas respondem a questionários que coletam dados demográficos, perfil profissional e condições de trabalho. Nesta pesquisa serão analisadas questões de Língua Portuguesa que integram a Prova Brasil.

Esta pesquisa justifica-se, primeiramente, porque como educadores sabemos que uma das principais atribuições da escola é capacitar o aluno à leitura compreensiva, por isso, há a necessidade da pesquisa para entender por que os resultados apresentados pelos alunos nas avaliações externas, entre elas a Prova Brasil, ainda são tão ruins.

Em segundo lugar, um estudo das concepções de leitura inerentes às questões da Prova Brasil faz-se necessário para auxiliar os professores a conhecerem melhor essas avaliações e a

refletirem sobre sua prática pedagógica dando melhores condições aos alunos de desenvolverem a compreensão leitora.

A partir do exposto, a questão essencial que se coloca é: como ressignificar o percurso de formação de um leitor competente para alterar os resultados ruins apresentados pelos alunos na realização da Prova Brasil?

Para alcançar seu objetivo, este trabalho foi organizado em quatro capítulos. O capítulo 1 descreve a metodologia utilizada para a realização deste estudo. O capítulo 2 oferece o quadro teórico adotado nesta pesquisa, buscando delinear a evolução das concepções de leitura, especialmente no âmbito da psicolinguística. O terceiro capítulo, por sua vez, apresenta e analisa questões da Prova Brasil, buscando inferir as concepções de leitura a elas inerentes. O quarto capítulo traz entrevistas realizadas junto a professores que atuam nas séries em que Prova Brasil foi aplicada, a fim de comparar a visão dos docentes e o instrumento que avalia o resultado do trabalho desenvolvido. Finalmente, a última parte apresenta as conclusões e aponta alguns desafios a serem enfrentados para a formação de leitores competentes, bem como sugestões para futuras pesquisas na área da compreensão leitora.

1 DELIMITAÇÃO DA PESQUISA

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) estabelecem que cabe à escola a formação de leitores competentes, ou seja, é função da escola desenvolver atividades que contemplem as habilidades e competências necessárias para que o aluno consiga compreender o que está lendo. Por isso, sentimos a necessidade de pesquisar sobre o porquê dos alunos brasileiros apresentarem resultados tão ruins nas avaliações externas à escola, no caso, a Prova Brasil. Para dar conta desse objetivo, faremos, a seguir, a descrição da forma como a pesquisa foi conduzida.

1.1 A questão da pesquisa

A partir do exposto na justificativa desta pesquisa, a questão que se coloca é a seguinte: em que medida as concepções de leitura inerentes às questões constantes na Prova Brasil condizem com as concepções de leitura dos professores de Ensino Fundamental que atuam na 4ª série e nas disciplinas de Língua Portuguesa, Ciências, História e Matemática na 8ª série?

1.2 Objetivos da pesquisa

1.2.1 Geral

O objetivo geral é investigar em que medida as concepções de leitura subjacentes às questões da Prova Brasil, proposta pelo MEC, estão em consonância com as concepções de leitura de professores que atuam na 4ª série e nas disciplinas de Língua Portuguesa, História, Matemática e Ciências na 8ª série no Ensino Fundamental.

1.2.2 Específicos

Analisar questões de leitura sugeridas para a Prova Brasil da 4ª e 8ª série (5º e 9º ano) para constatar quais habilidades e competências leitoras são exigidas do leitor para a compreensão de cada uma delas.

Verificar quais são as concepções de leitura dos professores participantes desta pesquisa.

Detectar quais as dificuldades enfrentadas pelos professores do Ensino Fundamental para atender às exigências da Prova Brasil.

1.3 Questões da pesquisa

Definimos as seguintes questões a serem investigadas:

1- A maioria dos professores não tem conhecimento do tipo de questões (itens) propostas pela Prova Brasil, tendo em vista que essa avaliação ainda é recente em nosso país.

2- As concepções de leitura dos professores diferem das concepções de leitura presentes nas questões propostas por essa prova.

3- A prática de formação de leitores na escola ainda não contempla todas as habilidades leitoras exigidas para a compreensão das questões que compõem a Prova Brasil.

4- A responsabilidade pela formação de leitores, no âmbito da escola, ainda está restrita ao professor de Língua Portuguesa.

1.4 Metodologia da pesquisa

Esta é uma pesquisa de natureza qualitativa e quantitativa, com delineamento comparativo. A pesquisa apresenta três focos de investigação: revisão da bibliografia sobre concepções de leitura; análise de um conjunto de questões sugeridas para a Prova Brasil; e entrevista realizada individualmente com 20 professores que atuam no Ensino Fundamental. A revisão da literatura foi a primeira etapa iniciada, seguindo concomitantemente às duas etapas seguintes, a análise de questões da Prova Brasil e a entrevista com os professores do Ensino Fundamental. A revisão da literatura concentrou-se no levantamento das diferentes formas de conceber a leitura no âmbito dos estudos lingüísticos.

Para a análise das questões da Prova Brasil, inicialmente foi feita a seleção das questões sugeridas para a Prova Brasil. Através dessa análise, investigaram-se as concepções de leitura a elas inerentes, bem como as habilidades e competências leitoras exigidas do aluno para responder adequadamente a cada um dos itens propostos pela prova. Na outra etapa, foi realizada uma entrevista com vinte professores que atuam no Ensino Fundamental, em escolas que já participaram da Prova Brasil. Nessa etapa foram recolhidos dados sobre as concepções de leitura de cada um desses professores, além de informações sobre os conhecimentos relacionados à Prova Brasil.

1.4.1 Procedimentos para análise das questões

Num primeiro momento, pretendíamos analisar as provas na íntegra. Isso não foi possível, uma vez que o MEC não fornece o conteúdo da Prova Brasil de forma integral. Após inúmeras tentativas (e-mails, telefonemas, pesquisa no site do INEP) para obtenção das provas na íntegra e de evasivas por parte do INEP, decidiu-se fazer a análise de uma amostra de questões disponíveis no site do INEP, e que, de acordo com o Instituto, são exemplos de questões que podem integrar a Prova Brasil. Do total de questões de Língua Portuguesa disponíveis nesse site, foram selecionadas quatorze questões, sendo seis destinadas para a 4ª série e oito para a 8ª série, conforme consta nos anexos E e F.

Das questões selecionadas para análise, quatro referem-se ao Tópico I (Procedimentos de leitura), quatro ao Tópico V (Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido), uma ao tópico III (Relação entre textos), duas ao Tópico II (Implicações do suporte, do gênero ou do enunciador na compreensão do texto), três ao Tópico IV (Coerência e coesão no processamento do texto), totalizando quatorze questões analisadas. A constituição desses tópicos será retomada na seção 3.3.

1.4.2 Entrevista

Com o objetivo de captar a fala espontânea, realizou-se uma entrevista individual com os sujeitos desta pesquisa, recolhendo dados sobre concepções de leitura e conhecimentos sobre a Prova Brasil. As entrevistas foram feitas seguindo um roteiro de 16 questões (ANEXO B) que foram gravadas, com o uso de um aparelho de MP4, sendo após transcritas (ANEXO D). As entrevistas foram previamente agendadas e aconteceram nos horários em que a turma esteve em atividades com outro professor, ou durante os horários de reunião pedagógica, devidamente autorizadas pela equipe diretiva de cada escola. A duração das gravações das entrevistas varia de oito a dezesseis minutos.

1.4.2.1 Sujeitos

Os sujeitos deste estudo foram professores do Ensino Fundamental pertencentes a 4 (quatro) escolas urbanas da rede pública municipal de Lajeado, cidade localizada no Vale do Taquari (RS), distante 117 km de Porto Alegre, com uma população de aproximadamente 68

mil habitantes. Num total de 18 escolas municipais foram selecionadas quatro escolas para a realização da pesquisa. Essas escolas foram selecionadas por terem participado da realização da Prova Brasil destinada à 4ª e 8ª série nos anos de 2005 e 2007 e, foram indicadas pela própria equipe de supervisão da Secretaria de Educação. Em cada escola selecionada, participaram da pesquisa: o professor titular de uma turma da 4ª série, ou seja, o professor referência, visto que as turmas de 4ª série têm unidocência, e um professor de uma turma de 8ª série das seguintes disciplinas: Língua Portuguesa, História, Ciências e Matemática, totalizando 5 (cinco) professores em cada escola.

O perfil dos participantes caracteriza-se da seguinte maneira: quatro dos participantes são professores titulares de 4ª série com formação acadêmica diferenciada: três têm graduação em Pedagogia e um em Biologia com especialização em Psicomotricidade. Os demais 16 participantes correspondem a quatro professores com formação em Língua Portuguesa, quatro em História, quatro em Ciências e quatro em Matemática. O ano de formação varia de 1989 a 2007, exceto um dos participantes, cuja formação corresponde ao ano de 1972. Dos vinte entrevistados, apenas um tem formação acadêmica feita à distância, em Pedagogia. O tempo de magistério dos participantes da pesquisa varia de quatro a trinta e oito anos. A maioria afirmou ter participado de pelo menos um curso, com duração de 40 horas, de formação continuada no último ano (2008).

Para melhor visualizar, apresentamos o quadro abaixo:

4ª série		8ª série				
	Professor titular	Língua Portuguesa	Matemática	História	Ciências	
Escola 1	01	01	01	01	01	05
Escola 2	01	01	01	01	01	05
Escola 3	01	01	01	01	01	05
Escola 4	01	01	01	01	01	05
Total	04	04	04	04	04	20

A seguir, passaremos ao referencial teórico que sustenta este estudo.

2 CONCEPÇÕES DE LEITURA: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

As palavras são as portas e janelas. Se nos debruçarmos e repararmos, nos inscrevemos na paisagem. Se destrancarmos as portas, o enredo do universo nos visita. Ler é somar-se ao mundo, é iluminar-se com a claridade do já decifrado.

Bartolomeu Campos de Queirós

Para Bartolomeu Campos de Queirós, a liberdade maior e mais duradoura do leitor está em ceder-se à escrita do outro, inscrevendo-se entre as suas palavras e os seus silêncios. Segundo o autor, ler é somar-se ao mundo. Através da leitura, o homem tem oportunidade de ampliar os conhecimentos através do já decifrado que lhe permitem acessar níveis culturais mais elevados, possibilitando, dessa forma, conquistar melhores condições sociais, intelectuais, profissionais e econômicas.

Iluminar-se é um dos objetivos centrais em se tratando de leitura seja nos meios acadêmicos ou não. É preocupante o cânone que circula nos ambientes escolares de que incentivar e ensinar a leitura são tarefas exclusivas do professor de língua materna. Na verdade, a compreensão leitora é condição para o aprendizado em qualquer campo de conhecimento.

A leitura é a única atividade que constitui, ao mesmo tempo, disciplina de ensino e instrumento para o manejo para as outras disciplinas do currículo. Se nas séries iniciais do Ensino Fundamental a ênfase está em “aprender a ler”, nas séries finais, espera-se que a criança esteja apta a “ler para aprender”. Isso significa que ler não é apenas decodificar, embora a decodificação seja o primeiro passo para a ocorrência da leitura. Decodificar significa reconhecer letras, palavras, frases e parágrafos para processar a construção da estrutura formal e semântica do texto. “Para chegar à significação o leitor necessita passar pelas palavras” (MORAIS, 1996, p. 266). Decodificar é obter a informação visual que vem pelo globo ocular diante da página impressa e associar cada um dos caracteres impressos a um

som da língua, a fim de, através de seqüências sonoras já conhecidas, atribuir significado ao texto.

Para Morais (1996, p. 112), a capacidade de leitura é, como qualquer outra capacidade cognitiva, uma transformação de representações (chamadas entradas) em outras representações (chamadas saídas). A representação de entrada no caso da capacidade de leitura é um padrão visual. Para o autor, a leitura não atinge seu objetivo sem compreensão, todavia os processos específicos da leitura não são processos de compreensão, mas que levam à compreensão.

Assim, a eficiência na leitura se relaciona de forma íntima com o êxito escolar. Mas, por que muitos alunos ainda apresentam tantas dificuldades para compreender o que lêem?

Ler é um processo cumulativo, no sentido de que cada leitura nova funda-se em outras anteriores e as transcende. Importa a compreensão, para além do reconhecimento das palavras. Não se lêem palavras, mas constroem-se significados, nelas, por elas e, sobretudo, além delas e apesar delas. (DEMO, 2006, p. 60)

Assim, compreender é, concomitantemente, buscar novos significados, enriquecer-se e apreender as várias possibilidades sociais apontadas no discurso escrito. Para que o leitor tenha êxito nessa tarefa, deve estabelecer relações entre seus conhecimentos prévios e a nova informação que o texto dá, fazer inferências, estabelecer comparações e formular perguntas relacionadas ao seu conteúdo. Segundo Colomer e Camps (1996), a compreensão é a finalidade natural de qualquer ato habitual de leitura. A compreensão não é uma questão de compreender tudo ou nada, mas, como qualquer ato de comunicação, o leitor realiza uma interpretação determinada da mensagem que se ajusta mais ou menos à intenção do escritor.

Os fatores envolvidos no processo de construção do sentido dos textos, ou seja, na compreensão leitora, são inúmeros, uma vez que essa, como processo mental que é, constitui-se num fenômeno muito complexo. Considerando a complexidade dos processos envolvidos na leitura, é compreensível que o aprendizado dessas habilidades imponha uma série de dificuldades ao leitor, fazendo-se necessário um olhar atento por parte dos educadores acerca dessas dificuldades. Kleiman e Morais (2002) ressaltam que uma das funções da escola é dar aos alunos as condições indispensáveis, para que consigam compreender a complexidade das

informações em circulação no seu dia-a-dia. Afinal, que fatores estão envolvidos nesse processo chamado leitura? O que é ler?

2.1 Leitura: abrindo portas e janelas para o mundo

Conforme a epígrafe de abertura deste capítulo, a leitura pode ser comparada ao ato de abrir portas e janelas, ou ainda, a leitura é produzida à medida que o leitor interage com o texto. Nenhum texto apresenta um sentido único, instalado, imutável, depositado em algum lugar. “Texto quer dizer ‘tecido’, não um produto, mas uma produção” (DELL’ISOLA, 2001, P.28). Em última instância, nenhum texto possui sentido algum, mas sim o sentido que é construído/produzido na interação do leitor com o texto.

O conceito de leitura vem sofrendo alterações ao longo dos anos. As definições mais antigas, anteriores a 1970, referiam-se à leitura não como um processo, mas como um produto decorrente da recepção e da decodificação do *input* de linguagem, no caso, o texto. Essa visão tem o leitor como um elemento passivo no processo de leitura. Segundo Ferreiro e Palaccio (1990), os pesquisadores que trabalhavam na área dos problemas de aprendizagem costumavam destacar a decodificação como o fator responsável pelas dificuldades de aprendizado. Conforme Carrell (1998), a partir de uma citação que resume bem a visão de leitura anterior a 1970, “a leitura era vista primeiramente como um processo decodificador de reconstrução do sentido pretendido pelo autor por meio do reconhecimento de letras e de palavras impressas”. Novas perspectivas para definição de leitura começam a surgir após 1970, e a decodificação passa a ser considerada como uma condição necessária, porém não suficiente para a leitura.

As concepções de leitura podem ser diversas, dependendo do foco que se adotar: o foco no leitor, no texto ou na interação autor-texto-leitor. Segundo Koch (2003), a concepção com o foco no autor entende a leitura como a atividade de captação das idéias do autor, negligenciando o papel das experiências e dos conhecimentos do leitor. O sentido está centrado no autor, bastando tão somente ao leitor captar as intenções do autor. Tomando como foco o texto, a leitura passa a ser vista como uma atividade que exige do leitor o reconhecimento do sentido das palavras e estruturas do texto, uma vez que “tudo está dito no dito”. Diferentemente das concepções anteriores, numa perspectiva de interação autor-texto-

leitor, o sentido de um texto é construído na interação texto-leitor e não algo que preexista a essa interação.

Nas considerações anteriores, sintetizamos três concepções de leitura. Adotaremos, pois, a concepção de leitura como uma atividade de produção de sentido numa perspectiva de interação texto-leitor. Mas, o que dizem os diferentes estudiosos sobre leitura? O que é leitura?

Uma possível definição de leitura é afirmar que ler é entender um texto (COLOMER e CAMPS, 1996). Segundo os autores, ler, mais do que um ato mecânico de decifração de signos gráficos, é antes de tudo um ato de raciocínio, já que se trata de saber orientar uma série de raciocínios no sentido de construção de uma interpretação da mensagem escrita a partir da informação proporcionada pelo texto e pelos conhecimentos do leitor.

Para Solé (1998), a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto; nesse processo, segundo a autora, tenta-se satisfazer os objetivos que guiam a leitura. Essa afirmação tem várias conseqüências. Em primeiro lugar, envolve a presença de um leitor ativo que processa e examina o texto. Também implica que sempre deve existir um objetivo para guiar a leitura; em outras palavras, sempre lemos para algo, para alcançar uma finalidade.

Os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa apresentam a seguinte definição de leitura:

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc.. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas. (BRASIL, 1998, p.69-70)

Assim, a leitura, ou compreensão leitora, consiste numa atividade de processamento e integração da informação, realizada pela mente humana. Ela envolve o uso parcial de pistas mínimas disponíveis, selecionadas a partir das expectativas do leitor. Nessa perspectiva, o sentido de um texto não depende tão somente da estrutura textual em si mesma. O produtor do texto pressupõe da parte do leitor conhecimentos textuais, situacionais e enciclopédicos e,

orientando-se pelo “Princípio da Economia”, não explicita as informações consideradas redundantes. O leitor, à medida que lê, precisa tomar decisões provisórias a serem confirmadas, rejeitadas ou aprimoradas enquanto que as informações parciais são processadas. Assim, a leitura vai se efetivando.

Segundo Smith (1989), a leitura é pensamento que está em parte focalizado sobre a informação visual impressa, é pensamento que é estimulado e dirigido pela linguagem escrita. Para atribuir sentido ao texto é preciso pensar sobre ele. Durante a leitura precisamos construir inferências, tomar decisões e solucionar problemas a fim de compreendermos o que está acontecendo nas situações que envolvem a leitura. Assim, a identificação ou a decifração de letras e palavras é, sem dúvida, considerada uma condição necessária, mas não suficiente para se compreender um texto. O ato de leitura implica dois movimentos complementares: primeiramente, há que se desvendar um código, o que é possível após a aquisição de tal código, ou seja, do alfabeto, nas escritas alfabéticas; em segundo lugar, há que se atribuir sentido ao que foi decodificado. Os sinais gráficos impressos ou traços no papel só adquirem sentido através da leitura.

De acordo com Magda Soares (2004), ambas as ações envolvem as habilidades de leitura e escrita; todavia a alfabetização restringe-se a ter aprendido a ler e a escrever, não ultrapassando o significado de “levar à aquisição do alfabeto”, enquanto o letramento permite ao leitor fazer o uso dessas duas habilidades e com elas interagir com o meio social em que vive.

[...] um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado e, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita. (SOARES, 2004, p.39-40)

Efetivamente, o que a autora faz é diferenciar entre o que chama de “aquisição da língua (oral e escrita)” e de “desenvolvimento da língua (oral e escrita)”. Se entendermos alfabetização como fenômeno restrito à apreensão dos códigos gramaticais formais, uma vez dominados, pareceria estar concluída a tarefa. Por outro lado, o indivíduo que utiliza a leitura e a escrita no seu cotidiano, estaria em estado de letramento, ou seja, estaria integrando novos textos aos textos já conhecidos, ampliando assim suas experiências como leitor e escritor.

A distinção proposta por Soares não é consenso. Autores como Pedro Demo consideram alfabetizado o indivíduo que compreende o que lê, bem como, sabe usar a leitura e a escrita nas mais diversas situações de sua vida. Para Demo (2006, p.27) “ler implica dominar a sintaxe (gramática), mas consuma-se na semântica (interpretação)”.

Kleiman (2007), de sua parte, afirma que assumir o letramento como objetivo do ensino no contexto dos ciclos escolares implica adotar uma concepção social da escrita, em contraste com uma concepção de cunho tradicional que considera a aprendizagem de leitura e produção textual como a aprendizagem de competências e habilidades individuais. Segundo a autora, é necessário que a escola parta de uma concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem. Consiste em inverter a lógica, passando de uma concepção de leitura e escrita individual para uma concepção de leitura e escrita como práticas sociais e coletivas. Inverte-se a questão do planejamento das aulas, ou seja, parte-se não mais do conteúdo para a construção de conceitos, mas sim das práticas discursivas, atribuindo sentidos aos textos que se lê e escreve segundo os parâmetros da situação comunicativa. Nessa perspectiva, segundo a autora, a facilidade e a dificuldade de aprendizagem não dependem apenas da relação letra-som, dependem, sobretudo, do grau de familiaridade do leitor com os textos pertencentes aos gêneros mobilizados para comunicar-se em eventos que pressupõem essa prática.

Kleiman (1995, p.13) acrescenta ainda que “a compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização do conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura conhecimentos adquiridos ao longo de sua vida”. Nessa ótica, tanto o texto, quanto o leitor são importantes para a atividade leitora ser bem sucedida, por isso, a leitura é considerada um processo interativo, no qual texto, autor e leitor têm papel relevante. Mas como acontece esse processo de ler?

Numa perspectiva interativa, segundo Solé (1998), o processo de leitura poderia ser descrito da seguinte forma: quando o leitor se situa perante o texto, os elementos que o compõem geram nele expectativas em diferentes níveis (o das letras, das palavras...), de maneira que a informação que se processa em cada um deles funciona como *input* para o nível seguinte; assim, através de um processo ascendente (*bottom-up*), a informação se propaga para níveis mais elevados. Mas simultaneamente, visto que o texto também gera expectativas em nível semântico, tais expectativas guiam a leitura e buscam sua verificação em indicadores

de nível inferior (léxico, sintático, grafo-tônico) através de um processo descendente (*top-down*). Assim, o leitor utiliza simultaneamente seu conhecimento do mundo e seu conhecimento do texto para construir um sentido para aquele.

Para ler, necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, idéias e experiências prévias; precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se apóia na informação proporcionada pelo texto e na própria bagagem (conhecimento prévio e de mundo do leitor), e em um processo que permita encontrar evidência ou rejeitar as previsões e inferências inicialmente testadas. Ao ler, o leitor estabelece uma relação intrínseca com o texto. Assim, ocorre um processo de imbricação entre o leitor e o texto, pois o ato de ler deflagra uma inter-relação intensa entre os dois e os ultrapassa.

Em suma, a leitura é, como definem os Parâmetros Curriculares, um processo interativo, envolvendo o indivíduo integralmente, seja em relação aos aspectos cognitivos, seja em relação aos fatores de ordem emocional, psicossociais e culturais, dependendo tanto do desenvolvimento de aptidões, quanto do conhecimento prévio. No entanto, o que é preciso saber sobre esses fatores? De que forma eles facilitam ou impedem a compreensão leitora?

2.2 Compreensão leitora: uma forma de destrancarmos portas

Sabe-se que a compreensão dos textos escritos é um fenômeno complexo. Os fatores que a determinam são numerosos, interagem entre si e se modificam. Destrancar as portas desse processo passa a ser o próximo passo desta pesquisa.

Conforme Allende e Condemarín (2005, p. 113), na compreensão da leitura, há vários fatores derivados do emissor (1), do texto (2) e do receptor (3) que influenciam na compreensão. Quanto ao primeiro fator, os estudiosos afirmam que os fatores da compreensão leitora derivados do emissor se referem ao conhecimento dos códigos manejados pelo autor, os seus esquemas cognitivos, o patrimônio cultural e as circunstâncias em que o texto foi produzido.

Quanto ao segundo fator, Allende e Condemarín (2005) afirmam que os principais fatores do texto que incidem na compreensão leitora e que dizem respeito a sua legibilidade podem ser divididos em físicos, lingüísticos ou de conteúdo. Os autores citam vários aspectos materiais que podem comprometer a compreensão: o tamanho e a clareza das letras, a cor e a textura do papel, o comprimento das linhas, a fonte empregada, a variedade tipográfica, a constituição de parágrafos. Para os autores, além dos fatores materiais, há fatores lingüísticos que podem dificultar a compreensão, tais como: o léxico, estruturas sintáticas complexas caracterizadas pela abundância de elementos subordinados, ausência de sinais de pontuação ou inadequação no uso desses sinais. O conteúdo dos textos pode favorecer ou dificultar a compreensão. Assim, pode-se dizer que a compreensão é facilitada quando não há vazios entre o tema do texto e os conhecimentos do leitor. “Há compreensão leitora quando, a partir do que já se conhece, se pode chegar a novos conhecimentos” (ALLIENDE E CONDEMARÍN,p.123). O leitor, no momento da leitura, constrói o sentido do texto, integrando seu conhecimento prévio (conhecimento lingüístico e de mundo) ao conhecimento trazido pelo texto.

Além disso, quanto ao terceiro fator (receptor), os estudos apontam que a compreensão depende dos códigos que o leitor maneja, de seus esquemas cognitivos, de seu patrimônio cultural e das circunstâncias da leitura. O grau de domínio do código lingüístico por parte do leitor é determinante para a compreensão. É a própria leitura que irá determinar um enriquecimento do código lingüístico, mas junto a esse código, o leitor deve manejar uma série de outros códigos relacionados com a compreensão. Allende e Condemarín (2005) alertam os que selecionam materiais de leitura para que levem em conta quais códigos aparecem no texto e que domínio deles se requer, graduando, assim, a dificuldade dos materiais. Outro elemento fundamental, que faz parte do terceiro fator, está relacionado aos esquemas cognitivos do leitor. O leitor dará uma série de contribuições ao texto, já que o autor lhe entrega uma comunicação muito incompleta. O leitor lança mão de uma enorme quantidade de processos mentais, sendo o conjunto desses processos o que gera a compreensão.

Ainda, dentre os aspectos relacionados ao receptor, estão o patrimônio de conhecimento e interesses do leitor que influem na compreensão leitora. É preciso que os conhecimentos do texto e os do leitor interajam dinamicamente. Se o texto exige conhecimentos prévios que o leitor não tem, pode-se tornar ilegível. Como afirma Freire

(1989, p.11), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Quanto mais conhecimentos o leitor dispõe, mais fácil será compreender o texto. Além do conhecimento lingüístico, o leitor chega ao texto com seu conhecimento de mundo, ou seja, com um conhecimento prévio que pode ou não coincidir com o do escritor. A interação entre esses conhecimentos é que resultará na construção de um novo sentido para o texto.

Pode-se dizer, também, que a leitura nunca é uma atividade sem finalidade; em outras palavras, a leitura nunca pode ser separada dos objetivos dos leitores e de suas conseqüências sobre eles. Segundo Smith (1989, p. 202), “os leitores devem trazer sentido aos textos, devem ter um conjunto em desenvolvimento e constantemente modificável de expectativas sobre o que encontrarão”. Ou seja, nossa atividade de leitura está dirigida pelos objetivos que temos em relação a ela.

Kleiman (1995), por sua vez, ratifica os autores citados asseverando que uma boa compreensão em leitura pressupõe, além do conhecimento lingüístico, um repertório de informações exteriores ao texto. Isso porque o leitor mobiliza diversos sistemas de conhecimento – lingüístico, enciclopédico e interacional – que interagem entre si. Essa mobilização integral do leitor enriquece o texto lido, dando-lhe uma dimensão não existente antes da leitura.

O conhecimento lingüístico, de acordo com Kleiman (1995, p.14), “desempenha um papel central no processamento do texto”, pois as palavras se agrupam em unidades ou frases maiores e mais significativas, e, à medida que as palavras são percebidas, a mente é ativada para construir significados. Por sua vez, o conhecimento textual, ou seja, o conjunto de noções e conceitos sobre o texto, de posse do leitor, também faz parte do conhecimento lingüístico prévio e desempenha um papel importante na compreensão, sendo a partir dele que o leitor pode produzir as inferências necessárias para reunir e integrar as diferentes partes do texto num todo coerente.

O conhecimento de mundo ou enciclopédico, de sua parte, resulta das experiências e do convívio do leitor com textos e pessoas, num dado espaço social. Ele é ativado no momento devido, sendo essencial à compreensão, porque fornece as bases informativas a respeito das ações sociais presentes nas variadas situações interativas. O conhecimento

estruturado na memória determina em grande parte as expectativas sobre a ordem em que as coisas devem ou não acontecer, permitindo economia na comunicação.

Através do conhecimento interacional, o leitor acessa esquemas de situações sociais nas quais a leitura é requerida, quem lê, o que lê e assim por diante. Além disso, pode produzir inferências que só são possíveis se ele entender as normas sócio-culturais expressas no texto e as relações causais que o texto expressa. A compreensão do texto se processa a partir de informações gerais, anteriormente memorizadas, sendo elas constitutivas do entendimento daquilo que é lido. Assim, deve-se ter presente que o ato de ler ocorre sob circunstâncias específicas, num contexto social e cultural também específico, fazendo parte da vida do indivíduo e do grupo a que o leitor pertence. Desse modo, pode-se afirmar que a compreensão de um texto depende das relações existentes entre leitor, autor e texto no momento em que a leitura está sendo feita, não algo isolado das circunstâncias de vida dos leitores.

A compreensão pode ser considerada como o fator que relaciona os aspectos relevantes do mundo à nossa volta – linguagem escrita, no caso de leitura – às intenções, conhecimentos e expectativas que já possuímos em nossas mentes. Assim, é o conhecimento prévio armazenado no cérebro que possibilita que extraiamos sentido da informação visual que chega através dos olhos quando lemos. Afinal, o que acontece no cérebro quando lemos?

2.2.1 Contribuições das neurociências

Os estudos recentes da neurociência revelam que ler é uma atividade complexa que envolve inúmeras áreas do cérebro. Lent (2001), Izquierdo (2002, 2004), Sternberg (2000) e Morais (1996), entre outros teóricos da área, explicam que o cérebro humano recebe sinais percebidos pelos órgãos dos sentidos. As mensagens captadas sensorialmente são enviadas para o cérebro, onde são processadas e interagem com os conhecimentos ali armazenados, modificando-os ou incorporando-se a eles, construindo as memórias.

Segundo Izquierdo (2002), a memória não retém apenas informações globais, que ficam guardadas intactas, mas também fragmentos ou traços que são armazenados e recuperados em forma de memória. Assim, novas memórias são formadas a partir de outras

mais antigas, modificando-as, conforme o contexto em que são evocadas e sob intenso trânsito de sinapses. Essa é uma ação constante que acompanha os indivíduos ao longo da vida. De acordo com Izquierdo (2004), memória compreende não só a aquisição como também a retenção e a evocação das informações.

A aquisição, conservação e evocação de informações. Aquisição se denomina também aprendizado. A evocação também se denomina recordação ou lembrança. Só pode se avaliar a memória por meio da evocação. A falta de evocação denomina-se esquecimento ou olvido.

Izquierdo (2002) salienta que os seres humanos são únicos, em virtude de sua memória, pois cada pessoa é fruto daquilo que consta em seu conjunto de memórias. A personalidade, o modo de ser e de agir de cada um é determinado pelo universo de suas memórias. São elas que tornam cada indivíduo único e diferente um do outro.

A partir das pesquisas a respeito dos processos mentais envolvidos no ato da leitura, sabe-se que o sentido da visão absorve as informações gráficas transmitindo-as ao cérebro do leitor. Chegando ao cérebro, tais mensagens entram em contato com os conhecimentos ali arquivados ou, então, ativados, unindo-se a alguma informação já existente ou criando novas memórias, ou seja, relacionando o conhecimento prévio (dado) ao novo (KATO, 1995). É importante destacar também que a leitura depende de dois fatores imprescindíveis: o texto e o aparato cognitivo do leitor (LEFFA, 1996). Perante essas informações, pode-se depreender que o leitor interage com as informações recém chegadas ao cérebro, já que o conteúdo do texto é processado e modificado até começar a fazer parte das memórias já consolidadas. Vista desse modo, a compreensão do texto é variável de um indivíduo para outro.

Em outras palavras, pode-se dizer que, no processo de leitura, o leitor aplica ao texto um modelo cognitivo, ou esquema, baseado em conhecimentos armazenados na memória. O esquema inicial pode, no decorrer da leitura, se confirmar e se fazer mais preciso, ou pode se alterar.

2.2.2 Compreensão como trabalho social

Antes de qualquer coisa, deve-se ter clareza quanto ao fato de que nossa compreensão está ligada a esquemas cognitivos internalizados, mas não individuais e únicos. Para

Vygotsky (1984), conhecer é um ato social e não uma ação interior do indivíduo isolado. É por isso que tomamos a língua como um conjunto de atividades sociais e históricas e não como um sistema apenas. Diante disso, constata-se que compreender um texto é ter acesso a uma das leituras que ele permite, é buscar um dos sentidos possíveis oferecido por ele, determinado pela bagagem sociocultural que o leitor traz consigo. Silva (1984, p.70) afirma que:

Se a compreensão, na perspectiva ontológica, significa habitar o mundo através de projetos existenciais, então a leitura, por necessariamente envolver compreensão, também vai significar uma saída de si ou um projeto de busca de novos significados. Por outro lado, se compreender é enriquecer-se com novas proposições do mundo, então ler é detectar ou apreender as possibilidades de ser do mundo apontadas pelos documentos que fazem parte do mundo da escrita.

A ponte conceitual entre o lingüístico e o cognitivo é uma relação que depende dos processos de significação e na qual intervém a cultura. Durante toda a sua vida, graças à interação com os demais e particularmente com aqueles que podem desempenhar um papel de educadores, o leitor vai construindo representações da realidade, dos elementos constitutivos da sua cultura, entendida em sentido amplo: valores, sistemas conceituais, ideologia, sistemas de comunicação, procedimentos etc. Esses esquemas de conhecimento (COLL, 1998), que podem ser mais ou menos elaborados, manter maior ou menor número de relações entre si, apresentar um grau variável de organização interna, representam em determinado momento de sua história, o seu conhecimento, sempre relativo e sempre ampliável.

Soares (1986, p. 1) sustenta que a leitura:

[...] é uma interação verbal entre indivíduos, e indivíduos socialmente determinados: o leitor, seu universo, seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo e com os outros; o autor, seu universo, suas relações com o mundo e com os outros; entre os dois: enunciação; diálogo?
Enunciação, portanto: processo de natureza social, não-individual, vinculado às condições de comunicação que, por sua vez, vinculam-se às estruturas sociais – o social determinando a leitura e constituindo seu significado.

A partir da citação, pode-se dizer que a expressão diálogo é tomada aqui como a relação que se estabelece entre texto e leitor, ou seja, o texto se constitui como uma multiplicidade de vozes e, na sua relação com o leitor, que também é habitado por inúmeras vozes, ultrapassa a sua condição de simples objeto e institui-se como a voz do outro (autor) com quem o leitor se comunica (BAKHTIN, 1981). Durante a leitura, o leitor interroga o

texto, discute, discorda, concorda ou complementa-o. Ao mesmo tempo, o leitor é interrogado pelo texto, o que faz com que o sentido do texto seja construído.

Sendo o leitor um indivíduo inserido em um contexto sócio-cultural e a leitura um fato cultural enraizado no tempo e no espaço, numa vivência social, numa concepção interacional da língua, na qual os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores sujeitos ativos que nele se constroem e são construídos. A compreensão deixa de ser entendida como simples decodificação de uma mensagem resultante de uma codificação de um emissor. Ela passa a ser vista como uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes para sua reconstrução no interior de um evento comunicativo. O sentido de um texto é, portanto, construído na interação texto-sujeito e não algo que pré-exista a essa interação. Conforme Olmi (2003), a palavra “texto”, proveniente do latim *textus*, significa tecido, entrelaçado. Pela leitura, há um entrelaçamento entre o texto e o leitor e, no texto, entrelaçam-se sílabas, palavras, idéias, informações e experiências. A leitura é um entretecido de mensagens provenientes do texto e da mente do leitor.

Segundo Schank e Abelson (1977), citado por Colomer e Camps (2002, p.54),

As pessoas necessitam de uma grande quantidade de conhecimentos para poder compreender. A compreensão é um processo pelo qual as pessoas relacionam o que vêem ou ouvem [ou lêem] com grupos de ações pré-armazenadas que experimentaram previamente. [...] A nova informação é entendida nos termos da antiga.

Assim, para que haja compreensão, os conhecimentos do leitor precisam preencher os vazios da informação que lhe dá o emissor. Mas, como nem todos os leitores possuem os mesmos conhecimentos prévios, as mesmas experiências, é evidente que haverá diferenças na compreensão de um mesmo texto. Os conhecimentos prévios que o leitor utiliza podem ser descritos e agrupados em dois itens: conhecimento sobre o escrito e conhecimentos sobre o mundo. O conhecimento de mundo é resultante do conjunto de vivências, experiências e comportamentos sociais, enquanto que o conhecimento sobre o escrito refere-se à capacidade de escolher e de ativar todos os esquemas de conhecimento pertinentes a um texto concreto. O sentido não reside no texto, os conhecimentos individuais afetam decisivamente a compreensão. O texto e o leitor são o ponto de partida para a compreensão; mas esta só se dá

quando ambos entram em contato, ou seja, o texto torna-se unidade de sentido na interação com o leitor.

Kato (1995, p.62) acrescenta que “[...] a compreensão em leitura é uma atividade que envolve a integração do velho com o novo [...]” e, ainda, que “[...] a compreensão exige a interação do leitor com dados de sua memória e de sua capacidade cooperativo-comunicativa com um autor que ele geralmente não conhece” (p.122).

Para Marcuschi (1996), a compreensão de textos é uma atividade de co-autoria realizada pelo autor e pelo leitor do texto. Nessa perspectiva, o processo inferencial tem papel de destaque, evidenciando que a compreensão depende de conhecimentos pessoais prévios (informações não textuais e de informações textuais). Entretanto, mesmo que a compreensão envolva certa liberdade por parte do leitor, essa liberdade é, ao mesmo tempo, direcionada pelo próprio texto.

No artigo intitulado “O que são inferências?”, Coscarelli (2003) afirma que a geração de inferências é um processo fundamental na leitura. Segundo a autora nenhum texto traz todas as informações de que o leitor precisa para compreendê-lo, ou seja, é preciso que o leitor o complete com informações que não estão explícitas nele. Para Coscarelli (2003, p. 31-32) as inferências são:

Operações cognitivas que o leitor realiza para construir proposições novas a partir de informações que ele encontrou no texto. Essas operações ocorrem quando o leitor relaciona as palavras, organizando redes conceituais no interior do texto, mas também quando busca informações em suas experiências para com elas recuperar os elementos faltosos no texto.

Para Dell’isola (2001, p.103), as inferências são geradas de um conhecimento prévio de mundo que, por sua vez, nasce do conjunto de vivências, experiências e comportamentos sociais de cada indivíduo. Os indivíduos que pertencem ao mesmo grupo possuem conhecimento de mundo similar, uma vez que compartilham de práticas de vida semelhantes. Cada indivíduo é um ser social que apresenta uma visão de mundo própria, relacionada ao conjunto de experiências por ele vivenciadas.

Como diz Marcuschi (2008, p. 143) entender é sempre entender no contexto de uma relação com o outro situado numa cultura e num tempo histórico. A leitura tem que ir além do texto para dar sentido ao texto. Embora sempre se devam respeitar os direitos do autor, se o leitor pretende tornar-se autor precisa questionar o que lê. É claro que esta atividade compreende, da parte do emissor do texto, um “projeto de dizer”; e, da parte do leitor, uma participação ativa na construção do sentido, por meio da mobilização do contexto, a partir de pistas e sinalizações que o texto lhe oferece. Emissor e leitor são, portanto, “estrategistas”, na medida em que mobilizam uma série de estratégias – de ordem sociocognitiva, interacional e textual - com o objetivo de produzir sentido.

2.3 O papel das estratégias de leitura

Segundo Palincsar e Brown (1984), a compreensão do que se lê é produto de três condições: da clareza e coerência do conteúdo dos textos, da familiaridade ou conhecimento da sua estrutura e do nível aceitável do seu léxico, sintaxe e coesão interna; do grau em que o conhecimento prévio do leitor seja relevante para o conteúdo do texto; das estratégias que o leitor utiliza para intensificar a compreensão e a lembrança do que lê, assim como para detectar e compensar os possíveis erros ou falhas de compreensão. Essas estratégias são as responsáveis pela construção de uma interpretação para o texto e, pelo fato de o leitor ser consciente do que entende e do que não entende para poder resolver o problema com o qual se depara.

Estratégias são ações resultantes de um planejamento mental com vistas a alcançar determinado fim. Diante de algum problema, procuram-se alternativas que possam solucioná-lo. Os caminhos traçados na busca da melhor resposta são as estratégias. Frente a obstáculos para os quais não se tem informação capaz de criar alternativas de solução, usa-se a via da ‘tentativa-e-erro’, que, conforme T. Van Dijk, Kintsch, (1983), funciona mais ou menos com a seguinte seqüência: proposta de solução-erro-retorno ao ponto anterior, ao desacerto e assim, sucessivamente, até a obtenção de uma resolução satisfatória.

É importante ressaltar que o leitor utiliza diferentes estratégias na busca da compreensão. As estratégias classificam-se de acordo com a sua natureza. Assim, entre as ações que abordam o texto, na tentativa de entendê-lo, apontam-se estratégias cognitivas e

metacognitivas. Segundo Kleiman (1989, p. 50), “as estratégias metacognitivas seriam aquelas operações (não regras), realizadas com algum objetivo em mente, sobre os quais temos controle consciente, no sentido de sermos capazes de dizer e explicar nossa ação”. Ao estabelecer objetivos para a leitura, planejando ações em busca da compreensão do texto selecionado, está se utilizando uma estratégia metacognitiva quando se consegue, efetivamente, monitorar a atividade mental.

Kleiman (1989, p. 50) descreve como estratégias cognitivas “[...] aquelas operações inconscientes do leitor [...] que ele realiza para atingir algum objetivo na leitura [...]”. Enquanto vamos lendo e vamos compreendendo tudo parece automático. No entanto, quando encontramos algum obstáculo entramos num “estado estratégico”, caracterizado pela necessidade de aprender, de resolver dúvidas e que nos torna conscientes da nossa própria compreensão. O leitor proficiente, além de compreender, sabe quando compreende. Cabe então perguntar: por que é necessário ensinar estratégias de compreensão?

A resposta é porque queremos formar leitores autônomos, capazes de enfrentar de forma inteligente textos de índole muito diversa, na maioria das vezes diferentes dos utilizados durante a instrução. Segundo Solé (1998), formar leitores autônomos também significa formar leitores capazes de aprender a partir dos textos.

Pode-se dizer, então, que a compreensão leitora depende de um grande número de fatores, muito complexos e inter-relacionados entre si. Conhecer esses fatores permite detectar as fontes das dificuldades de compreensão e, numa perspectiva pedagógica, mediar a interação do leitor com o texto.

3 PROVA BRASIL

Neste capítulo faremos um estudo da Prova Brasil, buscando inferir as concepções de leitura inerentes às questões que compõem essa avaliação. Para isso, organizamos o capítulo em quatro seções, através das quais faremos uma análise dos objetivos, da forma de organização dessa prova e das competências e habilidades leitoras que essa prova pretende avaliar. Afinal, por que a avaliação é importante?

3.1 Avaliação a serviço da ação

A avaliação tem um papel fundamental: aponta desvios, inoperâncias e inadequações. “Quando se toma consciência de algo, quando se entende uma questão em profundidade, então se está avaliando este algo”, diz Hoffmann (2007, p.121). A avaliação, no entanto, não pode ficar apenas na constatação dos fatos, precisa envolver um agir, um compromisso com a transformação.

Nessa perspectiva, se a avaliação, por um lado, oferece um diagnóstico acurado da realidade, por outro, deve se constituir em um instrumento capaz de apontar a correção de rumos e de viabilizar a superação dos problemas diagnosticados, ou a reafirmação das medidas e práticas bem-sucedidas. Deve permitir a instrumentalização dos distintos atores para os quais os resultados da avaliação são dirigidos. Deve comprometer-se com uma parceria no desenvolvimento de soluções para os problemas que vierem a ser revelados.

Para Hoffmann (2007, p. 17), a avaliação é uma ação ampla que abrange o cotidiano do fazer pedagógico e cuja energia faz pulsar o planejamento, a proposta pedagógica e a

relação entre todos os elementos da ação educativa. Significa dizer que a avaliação só faz sentido se estiver a serviço da ação da aprendizagem. Precisa ser um processo reflexivo, capaz de apontar caminhos para o futuro. Avaliar, em última instância, é perguntar-se, ou, saber transformar dados em novas perguntas. É interpretar os resultados obtidos com a intenção de apontar novas intervenções.

Nessa ótica, a avaliação tem de ser entendida e realizada como um processo, e não como uma atividade isolada. É um processo que envolve a apresentação de conclusões, a sua análise, a sua discussão com grupos pertinentes, comparação com outras conclusões, obtenção de informações adicionais, produção de mais conclusões, confronto de várias perspectivas, na tentativa sempre presente de expandir o entendimento e, portanto, responsabilidades partilhadas. Para Álvarez Méndez (2002, p. 63), avaliar é conhecer, é contrastar, é dialogar, é indagar, é argumentar, é deliberar, é raciocinar, é aprender. Em termos gerais, quem avalia quer conhecer determinada realidade para poder nela intervir.

Assim, à ação reveladora da avaliação deve ser associada uma ação promotora da mudança, destacando-se a necessidade de fortalecer sua articulação com as instâncias de formulação de políticas, de forma a possibilitar a elaboração de programas de intervenção mais ajustadas às necessidades diagnosticadas. Será esse o objetivo do MEC ao implantar a Prova Brasil? Qual a resposta do site do MEC?

De acordo com o site do INEP – Instituto Nacional de Educação e Pesquisa, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e a Prova Brasil coletam informações sobre o desempenho acadêmico dos alunos brasileiros, apontando o que sabem e são capazes de fazer, em diversos momentos de seu percurso escolar, considerando as condições existentes nas escolas. Os dados, obtidos com a aplicação de provas aos alunos e de questionários a alunos, professores e diretores, permitem acompanhar a evolução do desempenho e dos diversos fatores associados à qualidade e à efetividade do ensino ministrado nas escolas.

A partir das informações da Prova Brasil, o Ministério da Educação - MEC e as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação podem definir ações voltadas para a correção das distorções identificadas e dirigir seu apoio técnico e financeiro para o desenvolvimento e a redução das desigualdades existentes no sistema educacional brasileiro. Além disso, realizar

avaliações e divulgar seus resultados é uma forma do poder público prestar contas da sua atuação a alunos, professores, pais e à sociedade em geral, proporcionando uma visão clara do processo de ensino e das condições em que ele é desenvolvido. As médias de desempenho nessas avaliações também subsidiam o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), ao lado das taxas de aprovação nessas esferas.

Nesse sentido, Álvarez Méndez diz:

O que realmente importa são os usos e os modos nos quais são utilizados os resultados das avaliações. Não podemos falar de mudanças concretas nas formas de avaliar se não variamos as formas nas quais a avaliação é usada: de mecanismo de seleção a caminho de integração; de instrumento de classificação a ajuda de diagnóstico para atender a necessidades específicas; de referente externo de rendimento a recurso gerado localmente para indagar com profundidade o processo contextualizado do ensino e da aprendizagem; de indicador de sanções para os que apenas alcançam os níveis básicos a equilíbrio de recursos e aumento de oportunidades de aprendizagem; de forma de controle sobre os conteúdos transmitidos a ato de conhecimento que estimula para novas aprendizagens. (2002, p. 111)

Assim, segundo informações do MEC, as avaliações têm como principal objetivo oferecer subsídios para a formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas, contribuindo, dessa maneira, para a universalização do acesso e a ampliação da qualidade, da equidade e da eficiência da educação brasileira. Além disso, os dados constatados através dessas avaliações também estão disponíveis a toda a sociedade que, a partir dos resultados, pode acompanhar as políticas implementadas pelas diferentes esferas de governo. No caso da Prova Brasil ainda pode ser observado o desempenho específico das escolas públicas urbanas do país. O objetivo é que os resultados apresentados sejam incorporados pelos professores, diretores, gestores e pela própria sociedade, e que fomentem o debate e um trabalho pedagógico que subsidiem a melhoria da qualidade educacional dos sistemas. A escola poderá comparar seus resultados com seus próprios objetivos, observando, por exemplo, até que ponto as habilidades que foram planejadas para serem trabalhadas com seus alunos foram alcançadas. Afinal, o que a Prova Brasil - Língua Portuguesa avalia? O foco dessa avaliação será o assunto a ser abordado na próxima seção.

3.2 Por que o foco em leitura?

Em um texto sempre há informações mais relevantes do que outras. A capacidade de perceber quais são as informações mais importantes demonstra que o leitor compreendeu o texto. (GABRIEL, 2005, p.178)

Garantir aos alunos o direito de compreender textos orais e escritos que aparecem em diferentes contextos de comunicação significa oferecer-lhes condições para dominar habilidades fundamentais, que são o pano de fundo para o avanço em qualquer área do conhecimento, para seu pleno desenvolvimento e exercício da cidadania, em consonância com o artigo 2º da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) estabelecem que cabe à escola a formação de leitores competentes. Para tal, é necessário trabalhar para que os alunos consigam: posicionar-se criticamente diante do que lêem ou ouvem; descobrir as intenções do interlocutor e os recursos de que se vale para alcançá-las; transitar por diferentes gêneros; ou seja, cabe à escola trabalhar para que os alunos sejam capazes de manejar o intertexto social em função do qual se interpreta a vida e se constrói uma visão própria da realidade.

Os PCNs recomendam o texto como ponto de partida e também de chegada nas propostas de atividade com língua. No trabalho com o texto, a leitura tem papel de destaque tanto para a formação da competência leitora, quanto da competência escritora, pois a possibilidade de produzir textos bem escritos, claros e coesos está intimamente relacionada ao contato com bons modelos que fornecem matérias-primas para quem escreve.

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção de significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo que se sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita etc. (PCNs – Língua Portuguesa)

Em consonância com a LDB e os PCNs, a Prova Brasil propõe-se a avaliar a competência leitora dos alunos focalizando habilidades consideradas desejáveis na formação de um leitor competente: quais delas os alunos já conquistaram, quais estão desenvolvendo e ainda quais precisam alcançar. Para a elaboração da Prova foi selecionado um conjunto de habilidades julgadas essenciais ao domínio de alunos de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental. Em Língua Portuguesa (com foco em leitura) são avaliadas habilidades e competências definidas em unidades chamadas descritores, agrupadas em tópicos que compõem a Matriz de Referência dessa disciplina. Essas habilidades serão abordadas na próxima seção.

De acordo com o documento “Saeb 2001: Novas Perspectivas” (2002), define-se competência, na perspectiva de Perrenoud, como sendo a “ capacidade de agir eficazmente em

um determinado tipo de situação, apoiando-se em conhecimentos, mas sem se limitar a eles”. Ainda no mesmo documento, é mencionado que habilidades referem-se, especificamente, ao plano objetivo e prático do saber fazer e decorrem, diretamente, das competências já adquiridas e que se transformam em habilidades.

De acordo com Anderson (2005), as habilidades de compreensão desempenham um papel essencial no aprendizado da leitura e esse papel vai aumentando conforme o aluno avança nas séries escolares, à medida que o nível de escolaridade progride, podendo a habilidade do aluno ser analisada e treinada. Quatro estratégias básicas, segundo ele, fundamentam a compreensão: resumir, esclarecer dificuldades, formular perguntas e fazer previsões sobre o próximo conteúdo a ser desenvolvido. Esse autor também afirma que uma medida importante da compreensão é a memória, sendo que os tipos de habilidades que atingem um bom desempenho de memória dificilmente são automáticos, exigindo treinamento intensivo, tal como qualquer outro tipo de habilidade.

Para Allende e Condemarín (2005, p. 139), “quando o leitor domina o texto, é capaz de lembrar-se do que leu, suprir os elementos que não lhe são fornecidos, antecipar fatos e modalidades lingüísticas, julgar criticamente os conteúdos”. Significa que um bom leitor é aquele que lança mão de seus conhecimentos lingüísticos no próprio ato de ler, sendo capaz de perceber os sentidos do texto e os recursos que o autor utilizou para concretizar seu projeto de dizer. Decorre daí a importância de rever práticas pedagógicas voltadas para o ensino de um saber lingüístico que não tem função fora da própria escola e não contribui para o desenvolvimento intelectual do aluno. O conhecimento lingüístico necessário para ler e produzir textos só ocorrerá se for levado em conta o processo pelo qual ele pode se dar, partindo do texto e chegando ao texto, nunca de forma fragmentada e automatizada.

3.3 Como a Prova Brasil – Língua Portuguesa é organizada para avaliar a leitura?

De acordo com o INEP (BRASIL, 2007), a Prova Brasil é uma avaliação elaborada a partir de matrizes de referência, em que estão descritas as habilidades a serem avaliadas e as orientações para elaboração das matrizes reúnem o conteúdo a ser avaliado em cada disciplina e série. A construção das matrizes de referência teve como base a consulta aos Parâmetros Curriculares e às propostas curriculares dos estados brasileiros e de alguns municípios, buscando-se o que havia de comum entre elas. Para estabelecimento das matrizes também

foram consultados professores das redes municipal, estadual e privada nas séries e disciplinas avaliadas.

Segundo informações constantes no site do INEP, o texto é o ponto central da organização dos itens (questões) que compõem a Prova Brasil – Língua Portuguesa. Ele serve de base à construção de cada item e é por meio dele que a competência leitora dos alunos é avaliada. Na Prova Brasil, as habilidades de leitura são reunidas em seis grandes tópicos:

Tópico I: Procedimentos de leitura – Os itens relacionados a esse tópico avaliam a capacidade de atribuir sentido aos textos, verificando se o aluno lê as linhas (informações explícitas), as entrelinhas (informações implícitas), se compreende o sentido global, se identifica o tema abordado, se distingue fato de opinião.

Sabemos que os textos nem sempre apresentam uma linguagem literal. Deve haver, então, a capacidade de reconhecer novos sentidos atribuídos às palavras dentro de uma produção textual. Além disso, para a compreensão de um texto, é preciso identificar não apenas a idéia, mas também ler nas entrelinhas, o que exige do leitor um conhecimento de mundo. Segundo Alliende e Condemarín (200, p. 141), o nível de compreensão literal envolve as informações explícitas, ou seja, tudo o que está expresso literalmente, sendo detectável na superfície do texto. Essas questões tanto podem implicar o simples reconhecimento como a evocação. O reconhecimento consiste apenas em localizar e identificar elementos do texto, como certos detalhes decisivos que podem alterar o significado global (localizar). Já a evocação requer que o leitor reproduza da memória as informações apresentadas no texto, o que envolve focalização da atenção e memória, bem como habilidades de estudo.

A compreensão inferencial, por sua vez, exige que o leitor descubra as idéias e informações implícitas no texto, derivando-as da interação entre conhecimento de mundo e o texto em si. Esse tipo de questão implica a descoberta de relações e de idéias dedutíveis a partir do que consta do texto, não se apoiando estritamente no que está escrito. As perguntas inferenciais exigem raciocínio para serem respondidas. Kato (1998, p. 61) assegura que:

[...] o conhecimento prévio, que permite fazer predições, pode advir do próprio texto ou de informações extratextuais que provêm dos esquemas mentais do leitor. O foco não é mais a sentença, mas o texto. A compreensão passa a ser vista não

como resultado dos sinais lingüísticos, mas como um ato de construção, em que os dados lingüísticos são apenas um fator para o significado construído.

Ao se referir ao conhecimento prévio, Kato afirma que o mesmo advém do texto ou de informações extratextuais. Acreditamos, como já foi dito no capítulo do referencial teórico, que o conhecimento prévio relacionado ao texto é adquirido a partir de experiências anteriores à leitura que se está realizando e esse conhecimento integra-se ao conhecimento advindo do texto que se está lendo no momento. Para Smith (1989, p. 212) “a experiência na leitura leva a mais conhecimento sobre a própria leitura.” Ou seja, o leitor, por meio da leitura, familiariza-se com modos de expressão que não são utilizados em outras formas de linguagem, essa familiaridade passa a ser fundamental para a leitura de novos textos, inclusive para fazer inferências.

Marcuschi (2008, p. 233) acrescenta afirmando que a compreensão humana depende da cooperação mútua. Sendo uma atividade de produção de sentidos colaborativa, a compreensão não é um simples ato de identificação de informações, mas uma construção de sentidos com base em atividades inferenciais. Ou seja, segundo esse autor, entender é produzir sentidos e não extrair conteúdos prontos.

Em relação ao tópico I, denominado Procedimentos de leitura, podemos dizer que o mesmo exige do leitor habilidades de relacionar conhecimentos, experiências e ações num movimento interativo. Significa que o sentido não está nem no autor nem no leitor nem no texto, e sim numa complexa relação interativa entre os três. Assim, de acordo com Kato (1990):

Tendo em vista que a Leitura é condição essencial para que se possa compreender o mundo, os outros, as próprias experiências e a necessidade de inserir-se no mundo da escrita, torna-se imperativo que o aluno desenvolva habilidades lingüísticas para que possa ir além da simples decodificação de palavras. É preciso levá-lo a captar por que o escritor está dizendo o que o texto está dizendo, ou seja, ler as entrelinhas. Pode-se fazer mais: proporcionar ao aluno experiências de leitura que o levem não só a assimilar o que o texto diz, mas também como e para quem diz.

É importante destacar que, além de localizar informações explícitas, inferir informações implícitas e identificar o tema de um texto, nesse tópico, o leitor deve também distinguir os fatos apresentados da opinião formada acerca desses fatos em textos narrativos e argumentativos, ou seja, precisa ser capaz de distinguir o que é um fato, um acontecimento, da interpretação que lhe é dada pelo autor do texto.

Tópico II: Implicações do suporte, do gênero ou do enunciador na compreensão do texto – Reúne habilidades relacionadas à interpretação de gêneros textuais diversos e à identificação da finalidade de um texto em função de suas características.

Esse tópico requer dos alunos duas competências básicas, a saber: a interpretação de textos que conjugam duas linguagens-verbal e a não-verbal – e o reconhecimento da finalidade do texto por meio da identificação dos diferentes gêneros textuais.

Para Marcuschi (2008, p. 243), os textos sempre se realizam em algum gênero textual particular, e cada gênero tem maneiras especiais de ser entendido. Os gêneros não são simples formas textuais, mas “formas de ação social”, e são orientadores da compreensão. Além de identificar os gêneros textuais, o aluno precisa distinguir entre suporte e gênero. Sabe-se que todos os textos se realizam em algum gênero e que todos os gêneros comportam uma ou mais seqüências tipológicas e são produzidos em algum domínio discursivo, sendo que os textos sempre se fixam em algum suporte pelo qual atingem a sociedade.

Não é de supor, no entanto, que os alunos aprendam naturalmente as habilidades necessárias para a compreensão dos diversos gêneros textuais que fazem parte da nossa vida. É necessário que possam ser conhecidos pelos alunos através de atividades que contemplem os mais variados gêneros textuais.

Afinal, ler, segundo Marcuschi (2007, p.228), é um ato de produção e apropriação de sentido que nunca é definitivo e completo. Para esse autor, os gêneros textuais operam como formas discursivas de enquadre poderoso para guiar o sentido.

Tópico III: Relação entre textos – Concentra habilidades relacionadas à identificação, comparação e análise de idéias ou abordagens diversas de um mesmo fato ou tema expresso em textos de gêneros variados, produzidos e veiculados em distintos contextos históricos, sociais e culturais.

Esse tópico está relacionado à intertextualidade, na medida em que para o processamento cognitivo (produção/recepção) de um texto recorre-se ao conhecimento prévio de outros textos. De acordo com Koch e Travaglia (1998, p. 75), a intertextualidade pode ser de forma e de conteúdo. A intertextualidade de forma ocorre quando o produtor de um texto

repete expressões, enunciados ou trechos de outros textos, ou então o estilo de determinado autor ou de determinados tipos de discurso. Já, quanto ao conteúdo, podemos dizer que a intertextualidade é uma constante: os textos de uma mesma época, de uma mesma área de conhecimento, de uma mesma cultura, etc., dialogam, necessariamente uns com os outros.

A concepção de leitura que integra esse tópico é a de leitura como uma atividade interativa do leitor com o texto e, do próprio texto com outros textos. Essa concepção de leitura exige do leitor a habilidade de analisar e comparar textos de diversos gêneros a fim de reconhecer as diferenças entre textos que tratam do mesmo assunto, em função do leitor-alvo, da ideologia, da época em que foi produzido e das suas intenções comunicativas. Tomando emprestadas as palavras de Olmi (2003), podemos afirmar que texto é tecido entrelaçado, pois qualquer texto que se lê remete implicitamente para outros textos já lidos, vistos ou comentados. Decorre daí a importância de atividades que envolvam a relação entre textos de diversos gêneros textuais para que o leitor construa a habilidade de analisar e comparar as idéias que se cruzam no interior dos textos.

Tópico IV: Coerência e coesão no processamento do texto – Volta-se para a identificação de elementos que colaboram para a construção da seqüência lógica entre as idéias e permitem estabelecer relações entre as partes de um texto.

Esse tópico trata dos elementos que constituem a textualidade, ou seja, aqueles elementos que constroem a articulação entre as diversas partes de um texto: a coerência e a coesão.

Segundo Koch e Travaglia (1998), a coerência está diretamente ligada à possibilidade de se estabelecer um sentido para o texto, ou seja, ela é o que faz com que o texto faça sentido para os usuários, devendo, portanto, ser entendida como um princípio de interpretabilidade, ligada à inteligibilidade do texto numa situação de comunicação e à capacidade que o receptor tem para calcular o sentido deste texto. Para que exista coerência é necessário que a idéia apresentada se relacione harmoniosamente ao todo textual. Para que as idéias estejam bem relacionadas, também é preciso que estejam bem interligadas, bem “unidas” por meio de conectivos (pronomes, conjunções, preposições) adequados. Esses vocábulos que interligam o texto possibilitando que haja sentido entre as idéias permitem que haja coesão entre elementos

e partes do texto. Portanto, para que exista coerência é preciso que haja possibilidade de estabelecer no texto alguma forma de unidade ou relação entre seus elementos.

A coesão pode ser definida, segundo Koch (1999), como um mecanismo que vai tecendo o “tecido” do texto. Marcuschi (1983) define os fatores de coesão como “aqueles que dão conta da estruturação da seqüência superficial do texto”, afirmando que não se trata de princípios meramente sintáticos, mas de “uma espécie de semântica da sintaxe textual”, isto é, dos mecanismos formais de uma língua que permitam estabelecer, entre os elementos lingüísticos do texto, relações de sentido. Ou seja, os recursos lingüísticos em geral (incluindo os recursos de coesão) são marcas e pistas que funcionam como instruções de sentido, a partir das quais se “calcula” o sentido, isto é, se estabelece a coerência.

As expressões lingüísticas freqüentemente necessitam aludir a um elemento já apresentado e repeti-lo. Conforme uma lei de economia lingüística e a necessidade de simplificar as expressões, a língua recorre a uma série de procedimentos que servem para aludir ou reproduzir elementos já mencionados. A língua apela para os assim chamados elementos dêiticos ou indicadores. Tais elementos não nomeiam o seu referente, mas o indicam dentro da oração ou além dela, seja dentro do texto ou em relação à situação criada em que a comunicação é produzida. Os dêiticos mais característicos são: os pronomes demonstrativos; advérbios de lugar; advérbios de tempo; advérbios de modo e expressões equivalentes.

A capacidade dos textos de aludir, de indicar e de reproduzir pode ser chamada de anaforização. Os elementos anafóricos de um texto são justamente aqueles pelos quais se alcança a anaforização ou indicação textual. A compreensão de um texto depende em grande parte da adequada captação desses elementos.

A concepção de leitura inerente a esse tópico exige que o leitor compreenda o texto não como um simples agrupamento de frases justapostas, mas como um conjunto textual em que há laços, interligações, relações entre suas partes.

Tópico V: Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido (humor, ironia...). Reúne habilidades relacionadas à construção e antecipação de significados a partir

da escolha do vocabulário, de recursos expressivos, da ortografia, da pontuação, de outras notações como itálico, caixa alta, negrito etc.

Os recursos expressivos são processos, utilizados pelo autor, para tornar o texto mais sugestivo e eficaz. Como exemplo pode-se citar: onomatopéias, adjetivação, repetição, interjeição, aliteração, entre outros.

O uso de recursos expressivos possibilita uma leitura para além dos elementos superficiais do texto e auxilia o leitor na construção de novos significados. Nesse sentido, o conhecimento de diferentes gêneros textuais proporciona ao leitor o desenvolvimento de estratégias de antecipação de informações que levam o leitor à construção de significados. Nesse processo, ressalta-se que a compreensão não requer que os conhecimentos do texto e os do leitor coincidam, mas que possam interagir dinamicamente (ALLIENDE e CONDEMARÍN, 2002, p. 126-7).

Nas seções anteriores, enfatizamos que a leitura é uma atividade altamente complexa de produção de sentidos que se realiza, evidentemente, com base nos elementos lingüísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes. Subjacente a essa concepção de leitura, encontra-se o pressuposto segundo o qual o sentido de um texto não existe *a priori*, mas é construído na interação sujeitos - texto. Assim sendo, na e para a produção de sentido, se faz necessário levar em conta o contexto, ou seja, tudo aquilo que, de alguma forma, contribui para ou determina a construção do sentido. Isso significa que a produção de sentido realiza-se à medida que o leitor considera aspectos contextuais que dizem respeito ao conhecimento da língua, do mundo, da situação comunicativa, enfim.

Em diferentes gêneros textuais, tais como a propaganda, por exemplo, os recursos expressivos, adaptados da linguagem oral, são largamente utilizados, como caixa alta, negrito, itálico, entre outros. Vale destacar que esses recursos podem expressar sentidos variados. Faz-se necessário, que o leitor, ao explorar o texto perceba como esses elementos constroem a significação, na situação comunicativa em que se apresentam. Como sugere Demo (2006, p.101), “para além da leitura de textos, há que ler filme, foto, programa de TV, prédio, mapa, “traço de dor no rosto de alguém, um sorriso, um modo de ajeitar o cabelo”, ou “um vestido, o céu, um jardim.” [...] Pode-se ler tudo, mas de modos diferentes”. Dessa forma, a atribuição

de sentido ao texto demandará a ativação de vários conhecimentos armazenados na memória. Portanto, o sentido de um texto, qualquer que seja a situação comunicativa, não depende apenas da estrutura textual em si mesma. Segundo Koch e Elias (2006, p. 71), os objetos de discurso a que o texto faz referência são apresentados em grande parte de forma incompleta, permanecendo muita coisa implícita que precisa ser completada pelo leitor para atribuir um sentido ao texto que está lendo.

Tópico VI: Variação lingüística - Este tópico concentra habilidades relacionadas às variações lingüísticas, procurando verificar se o aluno percebe as razões dos diferentes usos e se tem noção do valor social que a eles é atribuído. Ao valorizar a variação lingüística, a língua não é tomada apenas como um sistema ou um código imutável, mas resultante de trocas (interação) entre sujeitos, portanto, passível de mudanças.

Nesse tópico, a percepção da variação lingüística é essencial para a conscientização lingüística do leitor, permitindo que ele construa uma postura não-preconceituosa em relação a usos lingüísticos distintos dos seus. É importante além da percepção, as razões dos diferentes usos, quando é utilizada a linguagem formal, a informal, a técnica ou as linguagens relacionadas aos falantes, como por exemplo, a linguagem dos adolescentes, das pessoas mais velhas. É necessário que a escola trabalhe com o seu aluno a noção do valor social que é atribuído a essas variações, sem, no entanto, permitir que ele desvalorize sua realidade ou a de outrem.

Sobre essa questão, os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) afirmam que:

O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes lingüísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos. (Brasil, 1997, p. 23)

Se partirmos da idéia de que a elaboração das questões da Prova Brasil leva em conta as orientações dos PCNs, pode-se afirmar que ela parte de teorias que postulam a idéia de que compreender se funda em atividades cooperativas e inferenciais, tomando o trabalho de compreensão como construtivo, criativo e sociointerativo. O lugar da interação é o texto cujo sentido “não está lá”, mas é construído, considerando-se, para tanto, as pistas textuais dadas

pelo autor e os conhecimentos do leitor, que, durante o processo de leitura, deve assumir uma atitude ativa.

Assim sendo, que concepções de leitura integram as questões propostas para a Prova Brasil? A resposta a essa pergunta será buscada através da análise dos itens que compõem a prova.

3.4 Análise e discussão de questões

Através da análise de questões sugeridas para a Prova Brasil que serão apresentadas na seqüência, quer-se identificar e discutir as concepções de leitura a ela inerentes, a fim de cotejar essas concepções ao referencial teórico referido no capítulo anterior e aos depoimentos dos professores que atuam em escolas do Ensino Fundamental (capítulo 4).

Afinal, que conhecimentos são necessários da parte do leitor para compreender cada questão proposta pela Prova Brasil? Através da análise das questões selecionadas busca-se respostas a essa pergunta.

Item1- 4ª série

PASSAGEM DE ÔNIBUS			6 5 7 8 9
TERMINAL RODOVIÁRIO Nº 6 5 7 8 9 Belo Horizonte – MG			
de: BELO HORIZONTE		para: SÃO PAULO	BH/SP pago seguro
DATA 22/05/99	AGENTE José Cintra	VIAÇÃO LUXOR Prefixo 008954 KM 590,8	
POLTRONA 22	HORÁRIO 23h30 min		
ÔNIBUS LEITO	PREÇO R\$ 96,70	via do passageiro	
ATENÇÃO, USUÁRIO Mantenha sempre em seu poder esta passagem.			

O passageiro vai iniciar a viagem

(A) à noite.
(B) à tarde.
(C) de madrugada.
(D) pela manhã

No exemplo 1 – 4ª série, o aluno deveria ler o texto todo, localizar o horário de partida do veículo e inferir o período do dia em que a viagem aconteceria, algo que está implícito, não

claramente expresso. O aluno deve inferir que o horário indicado no bilhete, 23h30min, situa-se no período da noite. Na perspectiva de um adulto, pode parecer um item fácil, pois a inferência é quase imediata se o aluno dominar a convenção da representação das horas. De qualquer forma, esse é um conhecimento a ser aprendido e não pode ser considerado como “dado”. Ainda, se considerarmos que nem todos os alunos têm acesso a passagens de ônibus desse tipo levando em conta a realidade e o contexto social no qual se encontram, fica evidente que cabe à escola oportunizar esse conhecimento aos seus alunos, visto tratar-se de algo importante para a sua vida.

Esse item (questão) pertence ao Tópico I (seção 3.3), que reúne habilidades relacionadas a procedimentos de leitura. Por meio dele, pretende-se avaliar a habilidade de o aluno reconhecer informações implícitas no texto, isto é, aquelas que não estão explicitadas no enunciado, mas podem ser inferidas a partir do conhecimento de mundo do leitor, no caso, que o horário 23h30min é à noite. Segundo Morais (1996), “ler nas entrelinhas” é inferir algo que não está escrito a partir do que está escrito.

Pedagogicamente, o mais importante desse item é o fato de chamar a atenção para a necessidade de a escola se preocupar em desenvolver uma habilidade de leitura característica dos leitores competentes: a de realizar a leitura global do texto para inferir uma informação específica que não está explicitada. Como os textos nem sempre apresentam linguagem literal, um leitor competente precisa desenvolver a capacidade de reconhecer e atribuir novos sentidos às palavras dentro de uma produção textual, sendo capaz de ler também as entrelinhas e além das linhas. Nesse item, confirma-se o que Marcuschi (2008, p. 143) fala sobre compreender um texto, ou seja, a leitura tem que ir além do texto para dar sentido ao mesmo.

Coscarelli (2003, p. 4) assevera que para compreender um texto, o leitor não pode contar somente com os elementos nele presentes. Além desses elementos, o leitor também deve contar com seus conhecimentos prévios para fazer inferências, o que significa usar seus conhecimentos sobre o funcionamento da língua, sobre o assunto tratado e a respeito da situação, para completar o texto, construindo, assim, um ou mais significados para ele.

Para compreender esse item, o leitor precisa estar atento às informações que o autor distribuiu ao longo do texto e inferir que 23h30min refere-se à noite e não à madrugada, por

exemplo. Precisa conhecer e dominar, além do alfabético, o sistema numérico, no caso, um sistema ideográfico, composto por símbolos gráficos formando caracteres separados e representando a idéia de tempo (horas).

Segundo Alliende e Condemarín (2005, p.133), a compreensão inferencial exige que o estudante use as idéias e as informações explicitamente apresentadas no trecho, a sua intuição e a sua experiência pessoal como base para conjecturas e hipóteses. As inferências podem ser de natureza convergente ou divergente, e do estudante pode ou não ser exigido a verbalizar a base racional de suas inferências. Os autores citam os seguintes tipos de inferências: inferência de detalhes que exige conjecturar sobre os detalhes adicionais que o autor poderia ter incluído no texto para torná-lo mais informativo, interessante ou atrativo; inferência de idéias principais: exige incluir a idéia principal, o significado geral, o tema ou ensino moral que não estão expressamente apresentados no texto; a inferência de seqüências: consiste em determinar a ordem das ações, se a sua seqüência não é estabelecida com clareza no texto. Também pode consistir em determinar as ações que precederam ou se seguiram às que são observadas no texto; inferência de causa e efeito: exige apresentar hipóteses sobre as motivações dos personagens e de suas interações com o tempo e o lugar. Também implica conjecturar sobre as causas que atuaram a partir de indícios explícitos apresentados e a inferência de traços dos personagens: consiste em determinar características dos personagens que não são dadas explicitamente no texto.

Sendo assim, nesse item, o leitor deveria inferir detalhes, ou seja, estabelecer relação entre o horário citado e a qual parte do dia o mesmo se refere. Esse é um conhecimento que precisa ser construído pelo leitor para que o mesmo faça parte dos seus conhecimentos prévios, caso contrário, isso poderá provocar uma falha, mesmo que temporária, na compreensão desse item (questão).

O item a seguir também se refere ao tópico I e é destinado a alunos da 8ª série. Trata-se de uma fábula de Monteiro Lobato. Espera-se que os alunos no final do Ensino Fundamental tenham conhecimento desse gênero textual.

Item 2 -8ª série**A assembléia dos ratos**

Um gato de nome Faro-Fino deu de fazer tal destroço na rataria duma casa velha que os sobreviventes, sem ânimo de sair das tocas, estavam a ponto de morrer de fome.

Tornando-se muito sério o caso, resolveram reunir-se em assembléia para o estudo da questão.

Aguardaram para isso certa noite em que Faro-Fino andava aos miados pelo telhado, fazendo sonetos à lua.

— Acho – disse um deles - que o meio de nos defendermos de Faro-Fino é lhe atarmos um guizo ao pescoço. Assim que ele se aproxime, o guizo o denuncia e pomo nos ao fresco a tempo.

Palmas e bravos saudaram a luminosa idéia. O projeto foi aprovado com delírio. Só votou contra um rato casmurro, que pediu a palavra e disse:

— Está tudo muito direito. Mas quem vai amarrar o guizo no pescoço de Faro-Fino?

Silêncio geral. Um desculpou-se por não saber dar nó. Outro, porque não era tolo. Todos, porque não tinham coragem. E a assembléia dissolveu-se no meio de geral consternação. Dizer é fácil - fazer é que são elas!

LOBATO, Monteiro. In Livro das Virtudes, de W. J. Bennett. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995. p.308.

Na assembléia dos ratos, o projeto para atar um guizo ao pescoço do gato foi:

(A) aprovado com um voto contrário.

(B) aprovado pela metade dos participantes.

(C) negado por toda a assembléia.

(D) negado pela maioria dos presentes.

Nesse item, avalia-se a habilidade de localizar uma informação explícita, que pode estar expressa literalmente no texto ou por meio de uma paráfrase, isto é, dita por outras palavras que informam exatamente a mesma coisa. Para chegar à resposta correta, o aluno deveria ser capaz de retomar o texto-base, localizando, dentre outras informações, aquela que foi solicitada. A questão exige apenas que o aluno relacione o que é solicitado no enunciado com uma informação expressa no texto por meio das seguintes palavras: “Só votou contra um rato casmurro...”. Por outro lado, espera-se que o leitor tenha também compreendido a

intencionalidade da pergunta feita pelo rato casmurro: “Mas quem vai amarrar o guizo no pescoço de Faro-Fino?”, porém essa habilidade não é testada diretamente nessa questão.

Para Marcuschi (2008, p. 234), o sentido literal nada mais é do que um sentido básico que entendemos quando usamos a língua em situações naturais. “Não se trata do sentido dicionarizado nem de uma oposição ao sentido figurado e sim daquele sentido que é construído como preferencial”. Assim, para responder corretamente a esse item o aluno precisa saber que a expressão “só votou contra um rato casmurro” equivale à expressão “aprovado com um voto contrário”.

Nos dois itens reproduzidos a seguir, uma mesma habilidade – identificar o tema de um texto, também do Tópico I – é avaliada, tanto para alunos de 4ª como de 8ª série. Variam apenas o gênero, o grau de complexidade e a extensão do texto.

Item 3- 4 série

Chapeuzinho amarelo

Era a Chapeuzinho amarelo

Amarelada de medo.

Tinha medo de tudo, aquela Chapeuzinho.

Já não ria.

Em festa não aparecia.

Não subia escada

nem descia.

Não estava resfriada,

mas tossia.

Ouvia conto de fada e estremecia.

Não brincava mais de nada,

nem amarelinha.

Tinha medo de trovão.

Minhoca, pra ela, era cobra.

E nunca apanhava sol,

porque tinha medo de sombra

Não ia pra fora pra não se sujar.

Não tomava banho pra não descolar.

Não falava nada pra não engasgar.

Não ficava em pé com medo de cair.

Então vivia parada,

Deitada, mas sem dormir,

Com medo de pesadelo.

HOLLANDA, Chico Buarque de. In: Literatura comentada. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

O texto trata de uma menina que:

- (A) brincava de amarelinha.
- (B) gostava de festas.
- (C) subia e descia escadas.
- (D) tinha medo de tudo.**

Item 4- 8^a série

A paranóia do corpo

Em geral, a melhor maneira de resolver a insatisfação com o físico é cuidar da parte emocional.

Não é fácil parecer com Katie Holmes, a musa do seriado preferido dos teens, Dawson's Creek ou com os galãs musculosos do seriado Malhação. Mas os jovens bem que tentam. Nunca se cuidou tanto do corpo nessa faixa etária como hoje. A Runner, uma grande rede de academias de ginástica, com 23 000 alunos espalhados em nove unidades na cidade de São Paulo, viu o público adolescente crescer mais que o adulto nos últimos cinco anos. "Acho que a academia é para os jovens de hoje o que foi a discoteca para a geração dos anos 70", acredita José Otávio Marfará, sócio de outra academia paulistana, a Reebok Sports Club. "É o lugar de confraternização, de diversão."

É saudável preocupar-se com o físico. Na adolescência, no entanto, essa preocupação costuma ser excessiva. É a chamada paranóia do corpo. Alguns exemplos. Nunca houve uma oferta tão grande de produtos de beleza destinados a adolescentes. Hoje em dia é possível resolver a maior parte dos problemas de estrias, celulite e espinhas com a ajuda da ciência. Por isso, a tentação de exagerar nos medicamentos é grande. "A garota tem a mania de recorrer aos remédios que os amigos estão usando, e muitas vezes eles não são indicados para seu tipo de pele", diz a dermatologista Iara Yoshinaga, de São Paulo, que atende adolescentes em seu consultório. São cada vez mais freqüentes os casos de meninas que procuram um cirurgião plástico em busca da solução de problemas que poderiam ser resolvidos facilmente com ginástica, cremes ou mesmo com o crescimento normal. Nunca houve também tantos casos de anorexia e bulimia. "Há dez anos essas doenças eram consideradas raríssimas. Hoje constituem quase um caso de saúde pública", avalia o psiquiatra Táki Cordás, da Universidade de São Paulo.

É claro que existem variedades de calvície, obesidade ou doenças de pele que realmente precisam de tratamento continuado. Na maioria das vezes, no entanto, a paranóia do corpo é apenas isso: paranóia. Para curá-la, a melhor maneira é tratar da mente. Nesse processo, a auto-estima é fundamental. "É preciso fazer uma análise objetiva e descobrir seus pontos fortes. Todo mundo tem uma parte do corpo que acha mais bonita", sugere a psicóloga paulista Ceres Alves de Araújo, especialista em crescimento. Um dia, o teen acorda e percebe que aqueles problemas físicos que pareciam insolúveis desapareceram como num passe de mágica. Em geral, não foi o corpo que mudou. Foi a cabeça. Quando começa a se aceitar e resolve as questões emocionais básicas, o adolescente dá o primeiro passo para se tornar um adulto.

CASTRO, Letícia de. Veja Jovens, set. 2001. p.56.

A idéia CENTRAL do texto é:

- (A) a preocupação do jovem com o físico.**
- (B) as doenças raras que atacam os jovens.
- (C) os diversos produtos de beleza para jovens
- (D) o uso exagerado de remédios pelos jovens.

Embora a mesma habilidade seja avaliada, o grau de complexidade do item, decorrente da escolha do gênero, da extensão e do vocabulário do texto, é diferente. Aqui a habilidade focalizada é a de reconhecer o assunto principal de um texto. Essa habilidade precisa ser trabalhada pela escola desde as séries iniciais, para que o leitor consiga construir o sentido global do texto. Se não for capaz dessa percepção, não conseguirá produzir sínteses, tampouco reconhecer posições divergentes entre duas ou mais abordagens. Cabe pensar nesse momento nos alunos que tiram pouco proveito da leitura que fazem, pois procuram entender o que quer dizer cada palavra/frase, sem conseguir compreender o texto globalmente.

Tomando emprestadas as palavras de Allende e Condemarín (2005, p.139), é possível afirmar que “quando o leitor domina o texto, é capaz de lembrar-se do que leu, suprir os elementos que não lhe são fornecidos, antecipar fatos e modalidades lingüísticas, julgar criticamente os conteúdos”.

O item reproduzido a seguir ilustra habilidade já construída nesse nível – reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de determinada palavra ou expressão, pertencente ao Tópico V, destinado a avaliar a relação entre recursos expressivos e efeitos de sentido.

Item 5- 8ª série

“Chatear” e “encher”

Um amigo meu me ensina a diferença entre “chatear” e “encher”. Chatear é assim: você telefona para um escritório qualquer da cidade.

— Alô! Quer me chamar por favor o Valdemar?

— Aqui não tem nenhum Valdemar.

Daí a alguns minutos você liga de novo:

— O Valdemar, por obséquio.

— Cavalheiro, aqui não trabalha nenhum Valdemar.

— Mas não é do número tal?

— É, mas aqui nunca teve nenhum Valdemar.

Mais cinco minutos, você liga o mesmo número:

— Por favor, o Valdemar chegou?

— Vê se te manca, palhaço. Já não lhe disse que o diabo desse Valdemar nunca trabalhou aqui?

— Mas ele mesmo me disse que trabalhava aí.

— Não chateia.

Daí a dez minutos, liga de novo.

— Escute uma coisa! O Valdemar não deixou pelo menos um recado? O outro desta vez esquece a presença da datilógrafa e diz coisas impublicáveis.

Até aqui é chatear. Para encher, espere passar mais dez minutos, faça nova ligação:
— Alô! Quem fala? Quem fala aqui é o Valdemar. Alguém telefonou para mim?
MENDES CAMPOS, Paulo. Para gostar de ler. São Paulo: Ática. v.2, p.35.

No trecho “Cavalheiro, aqui não trabalha nenhum Valdemar” (l.7), o emprego do termo sublinhado sugere que o personagem, no contexto,
(A) era gentil.
(B) era curioso.
(C) desconhecia a outra pessoa.
(D) revelava impaciência.

Esse item avalia a habilidade de o aluno reconhecer a alteração de significado decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão que, dependendo da intenção do autor, pode assumir sentidos diferentes do seu sentido literal. Por isso, pertence ao Tópico V, que reúne habilidades destinadas a perceber se o aluno consegue estabelecer relação entre o recurso utilizado (no item reproduzido, a escolha dos vocábulos em torno do qual se constrói o texto) e o sentido pretendido pelo autor. É uma habilidade importante de ser trabalhada em sala de aula, pois a compreensão adequada do uso de recursos expressivos exige uma leitura para além dos elementos superficiais do texto e auxilia o leitor na construção de novos significados.

O interessante nesse item é que, para compreender o leitor precisa perceber que o sentido pretendido pelo autor está inserido num contexto, ou seja, ele precisa inferir esse sentido através da leitura do texto, compreender que a situação apresentada pelo autor revela uma situação que gera impaciência. Ainda que não apareça, de forma literal, em nenhuma parte do texto que a situação na qual se encontra uma das personagens está deixando-a impaciente, isso precisa ser inferido pelo leitor, levando em conta a forma como os fatos são apresentados na seqüência do texto.

Se, para responder a esse item, o aluno só levar em conta a frase que integra a questão (Cavalheiro, aqui não trabalha nenhum Valdemar.) talvez ele possa compreender como correta a alternativa “C”, isso comprova o que Marcuschi (2008) fala sobre a importância do contexto para que se possa atribuir um sentido ao texto, ou seja, é a relação que o leitor estabelecer com o texto que vai determinar o sentido pretendido pelo autor.

Para exemplificar, reproduzimos a seguir itens da Prova que avaliam habilidades já construídas por alunos nesse nível. Nos dois primeiros itens, são focalizadas duas outras

habilidades relacionadas ao Tópico V, que avalia se o aluno consegue realizar leitura para além dos elementos superficiais do texto (reconhecendo recursos expressivos utilizados pelo autor para produzir efeitos de ironia ou humor) e, também, se consegue (re)construir sentidos a partir da utilização de notações como negrito, itálico, tamanho da fonte ou utilização da pontuação.

Item 6- 4ª série

Continho

Era uma vez um menino triste, magro e barrigudinho. Na soalheira danada de meio-dia, ele estava sentado na poeira do caminho, imaginando bobagem, quando passou um vigário a cavalo.

- Você, aí, menino, para onde vai essa estrada?
- Ela não vai não: nós é que vamos nela.
- Engraçadinho duma figa! Como você se chama?
- Eu não me chamo, não, os outros é que me chamam de Zé.

MENDES CAMPOS, Paulo. Para gostar de ler: crônicas. São Paulo: Ática, 1996. v.1, p.76.

Há traço de humor no trecho:

- (A) “Era uma vez um menino triste, magro”. (l. 1)
- (B) “ele estava sentado na poeira do caminho”. (l. 2)
- (C) “quando passou um vigário”. (l. 2-3)
- (D) “Ela não vai não: nós é que vamos nela”. (l. 5)**

Esse item focaliza a habilidade de identificar efeitos de ironia ou humor em textos de diferentes gêneros. Aqui o objetivo era avaliar se o aluno de 4ª série percebia o efeito humorístico causado pela interpretação ao pé da letra que a personagem faz de expressões corriqueiras como “onde vai essa estrada” ou “como você se chama”.

É uma habilidade importante a ser desenvolvida para a formação do leitor capaz de perceber subentendidos e interpretar linguagem figurada. Vemos, inclusive entre os adultos, muitos que não conseguem perceber, mesmo no dia-a-dia, o duplo sentido de uma afirmação ou a ironia embutida em uma fala.

O próximo item procura avaliar habilidade de leitura de um texto com elementos não-verbais que solicita ao aluno o reconhecimento de traços de humor ou ironia.

Como se volta para habilidade relacionada às relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido pertence ao Tópico V.

Item 7- 8ª série



No terceiro quadrinho, os pontos de exclamação reforçam a idéia de:

- (A) comoção.
- (B) contentamento.
- (C) **desinteresse.**
- (D) surpresa.

Destinado a avaliar habilidade de identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações, esse item aborda um aspecto do estudo da pontuação freqüentemente relegado a segundo plano: seu uso expressivo. No item reproduzido acima, o uso da exclamação serve para reforçar o desinteresse de uma personagem diante dos sentimentos da outra. Para responder, o aluno, além de estar acostumado a analisar o sentido expressivo da pontuação, deve ter desenvolvido a habilidade de recorrer a aspectos visuais do quadrinho (observar o marido entretido na leitura do jornal e a expressão desolada da esposa).

Embora a habilidade de perceber o efeito de sentido provocado pelo uso de reticências pertença ao nível seguinte, pode-se aproveitar para olhar de novo a tira e pensar sobre outro sinal, que não a exclamação: as reticências. É bastante freqüente alunos acharem que reticências são utilizadas apenas para indicar interrupção do pensamento. Textos como esta tira possibilitam chamar a atenção para outros efeitos que o autor pode conseguir com a utilização dos “três pontinhos”: no segundo quadrinho encontramos a idéia de que há ainda um número infindável de queixas que a esposa poderia citar. Para compreender essa questão é preciso que o leitor considere o gênero textual charge e sua funcionalidade.

Se o leitor não tiver o conhecimento sobre a funcionalidade desse gênero textual, e, se não estiver muito atento ao contexto: a expressão desolada da esposa, poderá apontar como

resposta correta a alternativa B, por relacionar o olhar da esposa com o fato de ter ou não conjuntivite. Interpretando a resposta dada pela esposa como algo menos importante do que o fato de ter conjuntivite, citada pelo marido sem sequer perceber o motivo do seu olhar desolado. Significa dizer que o leitor só compreenderá a questão se levar em conta o contexto. Assumir esse pressuposto implica dizer que as relações entre informação explícita e conhecimentos pressupostos como partilhados (autor/leitor) são estabelecidas por meio de “pistas textuais” (caso das próprias imagens) que o leitor precisa seguir para atribuir um sentido ao texto.

Verifica-se que nesse item é o contexto que permite preencher as lacunas do texto – o que foi dito, o que o desenho representa, o conhecimento sobre o gênero textual tirinha. É esse conhecimento que permite ao leitor saber que se trata de uma ironia. Assim sendo, é necessário que o leitor saiba considerar o contexto para melhor efetivar a compreensão do texto. Retomando o que já foi dito no capítulo anterior, enfatizamos que na e para a produção de sentido, necessário se faz levar em conta o contexto.

Ainda sobre as habilidades já construídas, é importante observar que apenas nesse nível os alunos começam a dominar outra habilidade muito significativa para a formação de leitores competentes: a de estabelecer relação entre diferentes idéias apresentadas sobre o mesmo tema em um único texto ou em textos diferentes. As atividades que envolvem as habilidades avaliadas no Tópico III, que engloba estabelecimento de relações, são essenciais para que o aluno tenha maior compreensão das intenções de quem escreve e seja capaz de identificar posições distintas entre duas ou mais opiniões.

A habilidade aqui avaliada refere-se à intertextualidade definida como um conjunto de relações que um texto estabelece com outros ou o conjunto dos traços de um texto que remetem a outros textos (BARTHES, 1974). Pode-se ainda afirmar que quando um leitor chega “realmente” a compreender, sempre está fazendo compreensões intertextuais, ou seja, está relacionando o que lê com outros textos.

O item a seguir ilustra uma habilidade já alcançada por alunos de 8ª série nesse nível: a de reconhecer diferenças no tratamento dado ao mesmo tema em textos distintos.

Item 8- 8ª série

Texto 1

Mapa da devastação

A organização não-governamental SOS Mata Atlântica e o Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais terminaram mais uma etapa do mapeamento da Mata Atlântica (www.sosmataatlantica.org.br). O estudo iniciado em 1990 usa imagens de satélite para apontar o que restou da floresta que já ocupou 1,3 milhão de km², ou 15% do território brasileiro. O atlas mostra que o Rio de Janeiro continua o campeão da motosserra. Nos últimos 15 anos, sua média anual de desmatamento mais do que dobrou.

Revista Isto É, São Paulo, n.1648, 2 maio 2001

Texto 2

Há qualquer coisa no ar do Rio, além de favelas

Nem só as favelas brotam nos morros cariocas. As encostas cada vez mais povoadas no Rio de Janeiro disfarçam o avanço do reflorestamento na crista das serras, que espalha cerca de 2 milhões de mudas nativas da Mata Atlântica em espaço equivalente a 1.800 gramados do Maracanã. O replantio começou há 13 anos, para conter vertentes ameaçadas de desmoronamento. Fez mais do que isso. Mudou a paisagem. Vista do alto, ângulo que não faz parte do cotidiano de seus habitantes, a cidade aninha-se agora em colinas coroadas por labirintos verdes, formando desenhos em curva de nível, como cafezais.

Revista Época, Rio de Janeiro, n.83, p.9, 20 dez. 1999

Uma declaração do segundo texto que CONTRADIZ o primeiro é

- (A) a Mata Atlântica está sendo recuperada no Rio de Janeiro.
- (B) as encostas cariocas estão cada vez mais povoadas.
- (C) as favelas continuam surgindo nos morros cariocas.
- (D) o replantio segura encostas ameaçadas de desabamento

O item 8 (oito) é bastante interessante por mostrar a necessidade de fornecer subsídios para que os alunos se habituem a perceber diferenças de abordagens de um mesmo tema, que nem sempre expressam pontos de vista convergentes. É importante que notem o caráter complementar ou contraditório dessas abordagens, quer entre a maneira de analisar o objeto como um todo, quer entre afirmações que compõem a análise (caso dos dois textos reproduzidos).

Isso significa que o aluno precisa ter vivenciado esse tipo de atividades de comparar textos que abordam o mesmo tema para saber identificar a posição de cada um. Analisar e comparar para tirar as suas próprias conclusões são habilidades que precisam ser desenvolvidas. Daí a importância de a escola trabalhar vários gêneros textuais que abordam uma mesma temática, pois a habilidade de comparar dois ou mais textos sobre um mesmo tema exige maturidade e discernimento, que precisam ser desenvolvidos pelo leitor.

Vale reiterar que, para o processo de compreensão, além do conhecimento do texto-fonte, necessário se faz também considerar que a retomada de textos em outros textos propicia a construção de novos sentidos, uma vez que são inseridos em uma outra situação de comunicação, com outras configurações.

Seguem-se exemplos de itens que ilustram uma mesma habilidade – identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros – apresentada de modo diverso para a 4ª e para a 8ª série.

Item 9- 8ª série

Mente quieta, corpo saudável

A meditação ajuda a controlar a ansiedade e a aliviar a dor? Ao que tudo indica, sim. Nessas duas áreas os cientistas encontraram as maiores evidências da ação terapêutica da meditação, medida em dezenas de pesquisas. Nos últimos 24 anos, só a clínica de redução do estresse da Universidade de Massachusetts monitorou 14 mil portadores de câncer, aids, dor crônica e complicações gástricas. Os técnicos descobriram que, submetidos a sessões de meditação que alteraram o foco da sua atenção, os pacientes reduziram o nível de ansiedade e diminuíram ou abandonaram o uso de analgésicos.

Revista Superinteressante, out. 2003

O texto tem por finalidade

- (A) criticar.
- (B) conscientizar.
- (C) denunciar.
- (D) informar.**

Item 10- 4ª série

Eva Furnari

Uma das principais figuras da literatura para crianças, Eva Furnari nasceu em Roma (Itália) em 1948 e chegou ao Brasil em 1950, radicando-se em São Paulo. Desde muito jovem, sua atração eram os livros de estampas --e não causa estranhamento algum imaginá-la envolvida com cores, lápis e pincéis, desenhando mundos e personagens para habitá-los. Suas habilidades criativas encaminharam-na, primeiramente, ao universo das Artes Plásticas expondo, em 1971, desenhos e pinturas na Associação dos Amigos do Museu de Arte Moderna, em uma

mostra individual.(...) . Iniciou sua carreira como autora e ilustradora, publicando histórias sem texto verbal, isto é, contadas apenas por imagens. Seu primeiro livro foi lançado pela Ática, em 1980, *Cabra-cega*, inaugurando a coleção *Peixe Vivo*, premiada pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil – FNLIJ.

Ao longo de sua carreira, Eva Furnari recebeu muitos prêmios, entre eles o Jabuti de “Melhor Ilustração” –Trucks (Ática, 1991), *A bruxa Zelda e os 80 docinhos* (1986) e *Anjinho* (1998) –, sete láureas concedidas pela FNLIJ e o Prêmio APCA pelo conjunto de sua obra.<http://lcaracal.imaginaria.cam/autog/rafas/evafurnari/index.html>

A finalidade do texto é

- (A) apresentar dados sobre vendas de livros.
- (B) divulgar os livros de uma autora.
- (C) informar sobre a vida de uma autora.**
- (D) instruir sobre o manuseio de livros.

Os dois itens anteriores (9 e 10) avaliam uma das habilidades englobadas no Tópico II, implicações do suporte, do gênero e/ou enunciador na compreensão do texto. Esse tópico requer dos alunos duas competências básicas: a interpretação de textos e o reconhecimento da finalidade do texto por meio da identificação dos diferentes gêneros textuais. A habilidade – identificar a finalidade de um texto – é a mesma, porém podemos perceber que o item destinado à 8ª série é mais complexo por apresentar tema mais abstrato e vocabulário mais sofisticado. O destinado à 4ª está mais próximo da vivência do aluno da série, apresentando vocabulário condizente com a faixa etária.

A habilidade focalizada no item precisa ser trabalhada com alunos do ensino fundamental, pois é a partir da percepção da finalidade do texto que são definidos o gênero textual a ser utilizado, o nível de linguagem (mais ou menos formal), os recursos estilísticos, o grau de transparência e o suporte onde circulará o texto. Segundo Allende e Condemarín (2005), a compreensão textual, consiste em captar o texto como um todo, dar-se conta do que o texto é uma curiosidade, uma piada, uma carta, um conto, uma notícia, etc. As relações entre diversos textos podem ser variadas. Um traço de um texto pode remeter ao traço de

outro texto. A estrutura geral de um texto pode remeter à estrutura geral de outro. Sendo assim, quanto mais obras um leitor conhece e quanto mais relações estabelece entre estas e a que está lendo, melhor compreende.

O estudo dos gêneros textuais constitui-se numa contribuição das mais significativas para a compreensão textual. Segundo Koch e Elias (2006, p.122), “somente quando dominarem os gêneros textuais mais correntes na vida cotidiana, nossos alunos serão capazes de perceber o jogo que freqüentemente se faz por meio de manobras discursivas que propõem esse domínio”.

O item reproduzido a seguir avalia uma habilidade que pertence ao Tópico IV, que trata dos elementos que constroem a articulação entre as diversas partes de um texto. As habilidades desse tópico, que focaliza a coerência e a coesão, exigem que o leitor compreenda o texto não como um agrupamento de frases, mas como um conjunto em que há costuras, laços, relações entre suas partes.

Nesse tópico são incluídas habilidades relativas à identificação dos elementos que constroem a narrativa e à percepção da tese e dos argumentos dos textos argumentativos. Essa apreensão leva à percepção da hierarquia entre as idéias, permitindo diferenciar idéia principal de idéias secundárias, identificar argumentos que reforçam uma tese, localizar exemplos que a apóiam, localizar a conclusão de um raciocínio ou de uma exposição.

As expressões lingüísticas, inclusive dentro de uma só oração, freqüentemente necessitam aludir a um elemento já apresentado e repeti-lo. Conforme uma lei de economia lingüística e a necessidade de simplificar as expressões, a língua recorre a uma série de procedimentos que servem para aludir ou reproduzir elementos já mencionados.

A seguir reproduzimos um item destinado a avaliar a habilidade já consolidada nesse nível, de estabelecer relações entre as partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.

Item 11- 4ª série

O hábito da leitura

“A criança é o pai do homem”. A frase, do poeta inglês William Wordsworth, ensina

que o adulto conserva e amplia qualidades e defeitos que adquiriu quando criança. Tudo que se torna um hábito dificilmente é deixado. Assim, a leitura poderia ser uma mania prazerosa, um passatempo.

Você, coleguinha, pode descobrir várias coisas, viajar por vários lugares, conhecer várias pessoas, e adquirir muitas experiências enquanto lê um livro, jornal, gibi, revista, cartazes de rua e até bula de remédio. Dia 25 de janeiro foi o dia do Carteiro. Ele leva ao mundo inteiro várias notícias, intimações, saudades, respostas, mas tudo isso só existe por causa do hábito da leitura. E aí, vamos participar de um projeto de leitura?

Correio Braziliense, Brasília, 31 jan. 2004. p.7.

No trecho “Ele leva ao mundo inteiro várias notícias...” (l.7), a palavra sublinhada refere-se ao

(A) carteiro.

(B) jornal.

(C) livro.

(D) poeta.

Avalia-se aqui a habilidade de perceber o pronome como elemento coesivo, isto é, percebê-lo como elemento de retomada de um termo que já apareceu antes. É um item interessante, por chamar a atenção para a necessidade de se trabalharem as classes de palavras não de forma isolada, mas como recursos de construção do tecido do texto. De acordo com Allende e Condemarin (2005), a compreensão adequada dos dêiticos só pode ser alcançada por elementos que não aparecem na oração. A frase é compreendida, neste caso, só através do nível textual.

Nesse item, o leitor precisa inferir através do seu conhecimento de mundo, que o pronome “ele” refere-se ao carteiro e não ao “dia do carteiro”, fato que é citado na frase anterior. Confirma-se o que Marcuschi diz sobre a importância das inferências para a compreensão textual, ou seja, se o aluno não possui esse conhecimento de mundo dificilmente conseguirá compreender a questão proposta.

Para responder corretamente esse item o leitor precisa saber que, longe de se constituir como uma soma de elementos novos com outros já postos em etapas posteriores, o texto é um universo de relações seqüenciadas, mas não lineares. Cabe a escola ensinar a seus alunos que o processamento textual se dá numa oscilação entre vários movimentos: um para frente e outro para trás, representados parcialmente pela catáfora e pela anáfora, além de outros.

Se o aluno levar em conta só a frase que inicia a questão “Ele leva ao mundo inteiro várias notícias” sem recuperar o sentido do pronome “Ele” através da releitura do contexto maior em que a frase se insere, talvez possa assinalar a alternativa “B” como resposta, pensando que o pronome (ele) se refere à palavra jornal. Esse item exige que o leitor domine a dimensão semântica, ou seja, como os pronomes não têm sentido próprio, sua ocorrência obriga o leitor, para poder interpretar o texto, a localizar entre os possíveis referentes, no texto ou fora dele, um sentido adequado ao contexto.

O item a seguir ilustra esta habilidade – de identificar as marcas lingüísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto – já construído nesse nível.

Item 12- 4ª série

Televisão

Televisão é uma caixa de imagens que fazem barulho.

Quando os adultos não querem ser incomodados, mandam as crianças ir assistir à televisão.

O que eu gosto mais na televisão são os desenhos animados de bichos. Bicho imitando gente é muito mais engraçado do que gente imitando gente, como nas telenovelas.

Não gosto muito de programas infantis com gente fingindo de criança. Em vez de ficar olhando essa gente brincar de mentira, prefiro ir brincar de verdade com meus amigos e amigas.

Também os doces que aparecem anunciados na televisão não têm gosto de coisa alguma porque ninguém pode comer uma imagem.

Já os doces que minha mãe faz e que eu como todo dia, esses sim, são gostosos.

Conclusão: a vida fora da televisão é melhor do que dentro dela.

PAES, J. P. Televisão. In: Vejam como eu sei escrever. São Paulo: Ática, 2001. p.26-27.

O trecho em que se percebe que o narrador é uma criança é:

(A) “Bicho imitando gente é muito mais engraçado do que gente imitando gente, como nas telenovelas.”

(B) “Em vez de ficar olhando essa gente brincar de mentira, prefiro ir brincar de verdade...”

(C) “Quando os adultos não querem ser incomodados, mandam as crianças ir assistir à televisão.”

(D) “Também os doces que aparecem anunciados na televisão não têm gosto de coisa alguma...”

No item reproduzido, é avaliada a habilidade de o aluno de 4ª série identificar quem fala no texto a partir da localização de marcas linguísticas (o tipo de vocabulário, a escolha do pronome ou da flexão verbal, o assunto etc.). No caso, o aluno deveria localizar a frase do narrador em que, utilizando uma linguagem informal e própria da faixa etária, ele se exclui do grupo dos adultos (essa gente que quer brincar de mentira) e se identifica com uma criança: (eu) prefiro brincar de verdade. Nas demais alternativas não aparece nenhuma marca do locutor, nem mesmo na alternativa C, que poderia ser cogitada por estabelecer contraste entre adultos e crianças.

Os dois itens (13 e 14) reproduzidos a seguir avaliam duas das habilidades que compõem o Tópico IV, destinado à compreensão dos elementos que permitem que haja coerência e coesão no processamento do texto.

Item 13- 8ª série

As enchentes de minha infância

Sim, nossa casa era muito bonita, verde, com uma tamareira junto à varanda, mas eu invejava os que moravam do outro lado da rua, onde as casas dão fundos para o rio. Como a casa dos Martins, como a casa dos Leão, que depois foi dos Medeiros, depois de nossa tia, casa com varanda fresquinha dando para o rio.

Quando começavam as chuvas a gente ia toda manhã lá no quintal deles ver até onde chegara a enchente. As águas barrentas subiam primeiro até a altura da cerca dos fundos, depois às bananeiras, vinham subindo o quintal, entravam pelo porão. Mais de uma vez, no meio da noite, o volume do rio cresceu tanto que a família defronte teve medo.

Então vinham todos dormir em nossa casa. Isso para nós era uma festa, aquela faina de arrumar camas nas salas, aquela intimidade improvisada e alegre. Parecia que as pessoas ficavam todas contentes, riam muito; como se fazia café e se tomava café tarde da noite! E às vezes o rio atravessava a rua, entrava pelo nosso porão, e me lembro que nós, os meninos, torcíamos para ele subir mais e mais. Sim, éramos a favor da enchente, ficávamos tristes de manhãzinha quando, mal saltando da cama, íamos correndo para ver que o rio baixara um palmo – aquilo era uma traição, uma fraqueza do Itapemirim. Às vezes chegava alguém a cavalo, dizia que lá, para cima do Castelo, tinha caído chuva muita, anunciava águas nas cabeceiras, então dormíamos sonhando que a enchente ia outra vez crescer, queríamos sempre que aquela fosse a maior de todas as enchentes.

BRAGA, Rubem. Ai de ti, Copacabana. 3. ed. Rio de Janeiro: Ed. do Autor, 1962. p.157.

Que função desempenha a expressão destacada no texto “... o volume do rio cresceu TANTO QUE a família defronte teve medo.” (2º parágrafo):

- (A) adição de idéias.
- (B) comparação entre dois fatos.
- (C) **conseqüência de um fato.**
- (D) finalidade de um fato enunciado.

A habilidade avaliada nesse item relaciona-se ao reconhecimento dos elementos que constituem a textualidade, ou seja, aqueles que constroem a articulação entre as diversas partes de um texto. Avalia-se aqui a capacidade de o aluno de 8ª série estabelecer relações entre as partes do texto a partir da apropriada consideração de conjunções, advérbios etc. Solicita-se a percepção de uma relação lógico-discursiva de conseqüência, enfatizada pela expressão tanto que. Mais uma vez, aparece a necessidade de fazer do texto ponto central para organização das atividades de reflexão sobre a língua, de forma que as relações entre as orações passem a ser vistas como elementos de atribuição de sentido e não como mero pretexto para exercícios de identificação e classificação de elementos.

Item 14- 8ª série

O homem que entrou pelo cano

Abriu a torneira e entrou pelo cano. A princípio incomodava-o a estreiteza do tubo. Depois se acostumou. E, com a água, foi seguindo. Andou quilômetros. Aqui e ali ouvia barulhos familiares. Vez ou outra um desvio, era uma seção que terminava em torneira.

Vários dias foi rodando, até que tudo se tornou monótono. O cano por dentro não era interessante.

No primeiro desvio, entrou. Vozes de mulher. Uma criança brincava. Ficou na torneira, à espera que abrissem. Então percebeu que as engrenagens giravam e caiu numa pia. À sua volta era um branco imenso, uma água límpida. E a cara da menina aparecia redonda e grande, a olhá-lo interessada. Ela gritou: “Mãe, tem um homem dentro da pia.” Não obteve resposta. Esperou, tudo quieto. A menina se cansou, abriu o tampão e ele desceu pelo esgoto. BRANDÃO, Ignácio de Loyola. Cadeiras Proibidas. São Paulo: Global, 1988. p.89.

O homem desviou-se de sua trajetória porque:

- (A) ouviu muitos barulhos familiares.
- (B) já estava “viajando” há vários dias.
- (C) ficou desinteressado pela “viagem”.**
- (D) percebeu que havia uma torneira..

Nesse segundo item, avalia-se a habilidade de o aluno da 8ª série identificar relações de causa e conseqüência entre os fatos, ou seja, reconhecer como as relações entre as partes de um texto se organizam de forma a transformar um fato no resultado de outro.

O texto-base aqui é um conto fantástico bem característico do gênero. Portanto, as relações de causa e conseqüência também se encontram nesse nível de validade contextual. É um exercício interessante, que exige que o aluno retome a leitura e analise cuidadosamente

cada alternativa antes de descartar qualquer uma. A alternativa correta não está explícita; exige que o aluno relacione informações e conclua qual foi a causa da ação da personagem.

Assim, constata-se que a compreensão das questões da Prova Brasil não consiste num simples ato de identificação de informações, mas numa construção de sentidos com base em atividades inferenciais. Para compreender bem cada texto proposto pela Prova Brasil, o aluno tem que sair dele, ou seja, é necessário que saiba relacionar conhecimentos, experiências e ações num movimento interativo e negociado. O aluno precisa reconstruir a intencionalidade do autor através das sinalizações, percebendo as marcas textuais e mobilizando conhecimentos que construiu na sua história de sujeito e de sujeito leitor.

Pode-se constatar que as questões propostas para a Prova Brasil seguem uma concepção interacional (dialógica) da língua, na qual os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente - se constroem e são construídos no texto (KOCH & ELIAS, 2006, p. 10-11). Nessa perspectiva teórica, para a compreensão das questões propostas, contam as experiências e conhecimento do leitor, que precisa mobilizar saberes construídos socialmente, além de estratégias cognitivas como a seleção, a antecipação, a inferência e a verificação. Para Kleiman, a compreensão de um texto é sempre tarefa complexa, tendo em vista justamente essa “multiplicidade de processos cognitivos que constituem a atividade em que o leitor se engaja para construir o sentido de um texto escrito” (KLEIMAN, 2002, p.9), para o qual contribuem fundamentalmente ainda fatores como o conhecimento prévio sobre o que é abordado, a memória, os próprios objetivos que orientam a leitura.

O leitor precisa perceber as marcas textuais, mobilizando conhecimentos que construiu na sua história de sujeito e de sujeito leitor para reconstituir a intenção do autor prevista pelas escolhas textuais, não necessariamente coincidentes com o pensamento do autor. Nessa abordagem, é possível depreender a multiplicidade de leituras possíveis para um texto, isso porque os leitores não são iguais, seus saberes e suas culturas são diferentes. “Há, pois, limites para a compreensão textual, pois o texto não é uma caixinha de surpresas, esses limites são dados por alguns princípios de compreensão” (MARCUSCHI, 2008, p.242). Para esse autor, os efeitos de sentido são produzidos pelos leitores na relação com os textos. Significa dizer que um texto pode ter várias interpretações, embora não inúmeras nem infinitas, pois mesmo essas várias interpretações devem ser coerentes entre si e com isso não podem ser incompatíveis.

A partir da análise das questões propostas para a Prova Brasil, constata-se a presença dos mais variados gêneros textuais a partir dos quais são elaboradas as questões de compreensão leitora. Como consequência, não há como o aluno atribuir um sentido aos mesmos sem conhecê-los. Assim, o conhecimento prévio desses gêneros textuais passa a ser condição para o sucesso ou não do leitor em atribuir um sentido ao que está sendo proposto pelas questões da prova. Para Marcuschi (2008), todo gênero textual tem um propósito bastante claro que o determina e lhe dá uma esfera de circulação, pois, segundo o autor, todos os gêneros têm uma forma e uma função, bem como um estilo e um conteúdo, mas sua determinação se dá basicamente pela função e não pela forma. Diante disso, vale indagar: será que a escola está dando conta do trabalho a partir dos mais variados gêneros textuais? Será que a escola está contemplando no seu trabalho de formação de leitores um conhecimento mais aprofundado sobre os gêneros textuais que integram a Prova Brasil? Sabe-se que os conhecimentos prévios exercem uma influência muito grande ao compreendermos um texto, assim, o reconhecimento da finalidade do texto por meio da identificação dos diferentes gêneros passa a ser fator responsável básico pela compreensão das questões elaboradas a partir dos mesmos.

Na compreensão das questões propostas pela Prova Brasil influenciam condições textuais, pragmáticas, cognitivas, interesses e outros fatores, tais como conhecimento do leitor, gênero e forma que envolve não apenas fenômenos lingüísticos, mas também antropológicos, psicológicos e factuais. Com isso entende-se que compreender é, essencialmente, uma atividade complexa que envolve inúmeras áreas do cérebro, mas, é, também, uma prática cultural que precisa ser ensinada e depende de constância e continuidade para ser dominada.

Se o desempenho dos alunos nessas provas ainda tem sido tão baixo, constata-se que algo está errado, ou seja, a qualidade do ensino básico ainda está distante para a maioria dos alunos brasileiros. Ao realizarmos uma reflexão sobre as avaliações de um ponto de vista pedagógico – sendo a Prova Brasil uma medida comum a todas as escolas e norteadora do Ideb (Índice de desenvolvimento da educação básica), é fundamental pesquisar sobre esses fatores com a intenção de ampliar as reflexões para desvendarmos as causas desses resultados.

Posto que as questões propostas para a Prova Brasil exigem do leitor habilidades e competências leitoras consideradas fundamentais para o pleno exercício da cidadania, fica o

seguinte questionamento: se os alunos possuem dificuldades para compreender essas questões propostas, isso mostra que o trabalho de formação de leitores está muito mais no discurso do que efetivada na prática? Se, conforme os PCNs, cabe à escola a formação de leitores competentes é preciso que a escola analise os resultados obtidos, gerando para o conjunto de seus educadores questões fundamentais: o que os alunos aprenderam e o que ainda não foi apropriado? Por que os alunos não aprenderam? Onde está o problema? Que novas ações precisam ser empreendidas pela equipe da escola e pelos professores de cada turma e/ou disciplina? O que pensam os professores sobre os resultados apontados por essas avaliações?

Analisar qual é a concepção de leitura de professores do Ensino Fundamental, e, saber o que os mesmos pensam sobre essas avaliações passa a ser o próximo desafio desta pesquisa.

4 PROVA BRASIL NA VISÃO DOS EDUCADORES

Se Elis Regina tinha razão ao cantar que “o que foi feito é preciso conhecer, para melhor prosseguir²”, podemos dizer que, uma vez que as avaliações externas (Prova Brasil) vieram para ficar, melhor entender o que são de fato, o que avaliam e, principalmente, como torná-las aliadas ao trabalho pedagógico. Assim, neste capítulo faremos uma análise de falas de professores do Ensino Fundamental para descobrir o que esses professores sabem e pensam sobre essas avaliações realizadas desde 2005.

Assim, pergunta-se: quais são as concepções de leitura dos professores sujeitos desta pesquisa? Estão elas em consonância com as concepções propostas pelo MEC? Neste capítulo, apresenta-se uma análise das concepções de leitura evidenciadas através de entrevista com professores que trabalham com a formação de leitores no Ensino Fundamental. Além disso, buscou-se, através da entrevista, saber o que os professores sabem sobre a Prova Brasil e, até que ponto ela é utilizada pelo professor como um instrumento para refletir sobre a sua prática e sobre quais competências e habilidades são necessárias para a formação de leitores competentes.

Apresentam-se, a seguir, excertos das entrevistas realizadas com os vinte professores participantes. Deve-se lembrar que os professores sujeitos dessa pesquisa têm formação acadêmica diferenciada (Língua Portuguesa, Ciências, História, Matemática, Pedagogia). A análise das falas não segue a ordem exata em que as perguntas foram feitas. Num primeiro momento, centramos nossa atenção em trechos relacionados à resposta dada à questão número sete: “*O que você entende por LEITURA?*”.

² Música “O que foi feito deverá” de Milton Nascimento.

4.1 O que é Leitura, na concepção dos professores?

Transcrevem-se, a seguir, fragmentos que compõem a resposta dada por onze participantes da pesquisa à questão 7. Escolheram-se essas respostas pela sua importância para a análise das concepções de leitura.

P19: [...] Leitura não é só pegar e ler um livro, né. Não é só sentar e ler uma reportagem, tem que tirar, sei lá, faltam as palavras, mas é pegar, por exemplo, a propaganda e ler o que aquilo quer dizer. Assim... Palavras soltas também dizem muitas coisas.

Na concepção de P19, a Leitura não se restringe apenas ao material escrito, ou seja, à seqüência de letras, palavras ou frases. Essa visão é ampliada para a questão da inferência quando fala que não basta apenas ler, mas é preciso atribuir um sentido àquilo que se lê.

P17: [...] Para mim, leitura envolve qualquer material escrito ou também que queira repassar qualquer coisa, uma mensagem, por exemplo. Pode ser uma obra de arte, uma música, um conto, um romance.

A professora P17 inclui na definição de leitura também a leitura de imagem, no caso, a obra de arte. Para Demo (2006) além da leitura de textos é preciso ensinar o aluno a ler também imagens, o que, segundo esse autor, apontaria para, ao lado da gramática da língua, a gramática da imagem.

P 14: Leitura... É interpretar, é entender...

Sabemos que a língua detém, nela mesma, a marca da interpretação, porque, ao designar as coisas, não as retrata imediatamente, mas de maneira mentalmente construída. Significa dizer que o texto escrito já é interpretação, e sua leitura é interpretação ulterior infinda. Pode-se dizer que a concepção de leitura assumida por P14 é de leitura como aprimoramento da condição de sujeito capaz de interpretar e ser interpretado.

P13: [...] Leitura para mim é uma forma de... deixa eu achar a palavra... de desalienar, porque aqui ou em outras realidades também, sem a leitura a gente fica alienado. Então, a leitura nos leva a abrir horizontes, buscar novos caminhos, a enxergar as coisas de uma forma diferente.

Pode-se afirmar que P13 parte da concepção de leitura adotada por Demo (2006) quando esse autor diz que, na prática, o que se espera da habilidade de ler é o aprimoramento da qualidade da cidadania e da democracia. Aqui a leitura aponta para a formação da consciência crítica, voltada para a habilidade de ler a realidade sob o signo do questionamento. Significa que o leitor passa, através da leitura, a desenhar alternativas para o mundo no qual se encontra inserido.

P 12: Eu vou ser bem sincera, eu não gosto de lê (r) desde que eu... mas assim, quando criança eu gostava de ler só que daí eu entrei na 7ª e 8ª série e as professoras deram textos e livros muito difíceis.[...] Se não há entendimento não há compreensão e não tem como tu ficar sentada na frente de uma coisa e, né. Daí se torna uma coisa chata.

A professora P12 define a leitura como algo chato em função das experiências negativas na sua formação como leitora. Para Silva (1998) o aluno só pode ler bem com professor que lê. Esse autor também conecta a atual situação de leitura de muitos alunos a efeitos na formação docente e que aparecem justamente em professores que não lêem ou não gostam de ler. Pode-se constatar que experiências negativas na história de sua formação como leitora fizeram com que essa professora perdesse o gosto pela leitura. Sabe-se também que, dificilmente, um professor que não gosta de ler poderá motivar seus alunos a ler e, conseqüentemente, ser um formador de leitores competentes.

P 11: Eu acho que é amplo. É visão de mundo. Leitura é tu conseguir (res) pegar uma frase e fazer a tua interpretação, eu acho, que não é só a forma escrita. É uma leitura da gravura, é uma leitura da palavra, leitura de mundo.

A concepção de leitura assumida por P11 leva em conta a noção de leitura defendida por Paulo Freire, para quem leitura trata-se de “ler” a realidade, no sentido formal de dar conta dela do ponto de vista técnico e científico, e no sentido político de saber construir alternativas para mudá-la.

P 10: Leitura, para mim, é algo meio chato, é entonação, pontuação, saber se expressar. É muito lindo escutar uma leitura bem feita.

A definição de leitura adotada pela professora P10 leva em conta apenas a prática de leitura em voz alta, ou seja, ler é expressar oralmente o que está escrito. O som do texto

parece ter mais relevância do que o seu sentido. Não que este não seja importante, mas não pode ser resumido só a isso. Afinal, ler não é só decifrar (é também).

P 9: [...] Ler não é só decodificar símbolos, né. É tudo, por exemplo, agora que a gente está conversando, eu estou fazendo uma leitura de ti, tu está (s) fazendo uma leitura de mim, estou fazendo uma leitura do ambiente. É um todo.

Para a participante P9 o processo de decodificação é um fator importante no processo de leitura, mas reconhece que esse não é suficiente para a leitura. A concepção defendida por P9 está de acordo com a concepção de leitura adotada por Marcuschi (2008), já citada anteriormente nesta pesquisa, para quem entender as frases ou as palavras é vê-las em um contexto maior.

P 6: [...] É viajar por um mundo desconhecido, é conhecer coisas novas, né. É entender o mundo.

A visão de leitura anunciada por P6 é uma visão romântica: “Ler é viajar pelo mundo”. Aqui, é preciso deixar claro que essa viagem tem suas exigências. Ler implica dominar a sintaxe para consumir-se na semântica (interpretação). Ler carrega consigo o que já lemos, perpassa pelas leituras anteriores, para, então, reestruturar nosso olhar sobre o mundo.

P3: [...] Ler é compreender, né. Do meu ponto de vista é entender alguma coisa que eu esteja lendo através de palavras, gravuras.

No universo da leitura há inúmeros desafios, um dos maiores é o da compreensão ou significação do que se lê. Para P13 a leitura está diretamente relacionada com a leitura significativa, o que supõe que o leitor relacione o que lê com o que já leu, para poder encontrar e gerar significado. Entre outros, Smith (1999,2003) pode ser citado como teórico fortemente ligado ao desafio da compreensão na leitura.

P7: [...] Tem um sentido bem básico que é o de ler uma mensagem, extrair uma informação, e, tem aquela leitura, digamos, mais ampla de entrar num contexto e extrair a informação.

No fragmento P7, é possível verificar que, para esse professor, a concepção de leitura ultrapassa a simples extração de informações contidas num texto, estendo-se para a questão

do contexto. Essa posição está afinada com Marcuschi (2008), quando diz que, é preciso levar em conta o contexto como uma forma de atribuir sentido ao texto, pois entender é produzir sentidos e não extrair conteúdos prontos.

Muitas concepções anunciadas pelos professores (P11, P6, P19) partem da definição de leitura adotada por Paulo Freire: “... a leitura de mundo [...] precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele” (FREIRE, 1989). Disso decorre que a leitura é vista como “ler” a realidade. Este olhar, obviamente, é um diante de vários outros fatores que interferem na compreensão leitora. Significa dizer que não basta apenas a leitura de mundo para atribuir sentido ao que se lê, mas depende, especialmente, das relações que o leitor estabelecer dessas com o texto que está lendo. Esta visão remete à definição de Marcuschi (2008, p. 242):

[...] como o texto é um evento que se dá na relação interativa e na sua situacionalidade, sua função central não será a informativa. Os efeitos de sentido são produzidos pelos leitores ou ouvintes na relação com os textos, de modo que as compreensões daí decorrentes são fruto do trabalho conjunto entre produtores e receptores em situações reais de uso da língua.

Segundo Marcuschi (2008), hoje podemos distribuir os modelos teóricos que tratam da compreensão em dois grandes paradigmas:

- (A) compreender é decodificar
- (B) compreender é inferir

Com isso, teríamos, de um lado, as teorias da compreensão como decodificação, baseadas na noção de língua como código e, de outro lado, aquelas baseadas na noção de língua como atividade, tomando a compreensão como inferência ou pelo menos como processo de construção baseada numa atividade mais ampla e de base sociointerativa.

Assim, constata-se, através do *corpus* desta pesquisa, que temos professores que adotam a concepção de leitura que parte do paradigma de tipo (A), que postula a leitura como decodificação, centrando-se no código e na forma lingüística como o principal objeto de análise. É o que pode ser verificado no dizer de uma das professoras entrevistadas: “*Leitura, para mim, é algo meio chato, é entonação, pontuação, saber se expressar*” (P10). Essa concepção de leitura refere-se apenas a leitura em voz alta, ou seja, ao ato de ler. Contudo, o ato de ler não pode ser resumido apenas ao ato de decodificar mensagens e dizê-las em voz

alta, pois recitar um texto não é garantia de tê-lo compreendido. Ler em voz alta não é sinônimo de compreensão.

No capítulo 2, *Concepções de leitura: pressupostos teóricos*, explicitamos várias concepções de leitura. A fim de compreender as concepções de leitura verbalizadas pelos professores, buscaremos categorizá-las em quatro grupos:

- **Concepção de leitura com foco no autor** (captação das idéias do autor)
- **Concepção de leitura com foco no texto** (reconhecimento do sentido das palavras e estruturas do texto)
- **Concepção de leitura como interação leitor-texto** (conhecimento prévio do leitor)
- **Concepção de leitura numa visão genérica** (ler e interpretar o mundo)

CONCEPÇÕES DE LEITURA	PROFESSORES
Foco no autor	Nenhum
Foco no texto	P10 P19 P17 P10 P3 P7
Foco na interação leitor-texto	Nenhum
Visão Genérica	P14 P13 P11 P9 P6

Analisando o quadro anterior, pode-se constatar que a maioria das respostas verbalizadas pelos professores sobre as concepções de leitura contempla a concepção de leitura com o foco no texto (extrair informações) e a concepção como uma visão genérica de leitura (compreender e interpretar o mundo). Nenhuma resposta contemplou, de forma integral, a concepção de leitura como interação entre leitor e texto.

Aspecto importante, segundo os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) é que a leitura é vista como um processo, uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. O interessante aqui é que, para os professores entrevistados, esses fatores não foram citados. Como aponta Demo (1994, p.79), ler não é absorver um texto, mas desfazê-lo na condição de sujeito, não de objeto de idéias alheias. Se compararmos as definições de leitura extraídas das entrevistas dos professores, pode-se constatar que as mesmas não estão em consonância com o que dizem os parâmetros curriculares. Percebe-se que para a maioria, ler não é apenas decodificar, ou seja, entender um texto não equivale só a entender palavras ou frases, mas vê-las em um contexto maior, mas, ainda assim, as respostas não contemplam a concepção de leitura como uma atividade de produção de sentido através da interação leitor-texto, que se realiza evidentemente com base nos elementos lingüísticos presentes no texto, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes (conhecimentos e experiências do leitor).

4.2 Será que os professores conhecem a Prova Brasil?

Uma das questões fundamentais para que qualquer projeto político possa repercutir de forma positiva no ambiente escolar é a forma como este será recebido pelos professores. Para entendermos o que tem acontecido no cotidiano da escola, é preciso entender de que forma os professores, sujeitos imprescindíveis nesse processo de formação de leitores, têm conhecimento da avaliação denominada Prova Brasil. A seguir, faremos a análise da questão 9: *Você conhece a Prova Brasil?* Dentre as (20) entrevistas realizadas com professores (4ª e 8ª série), apenas seis (06) afirmaram que conhecem essa forma de avaliação. Dos demais, onze (11) afirmaram não conhecer e três (3) afirmaram conhecer só de vista ou de ouvir falar. Isso confirma a hipótese de que a maioria dos professores não tem conhecimento do tipo de questões propostas pela Prova Brasil, significa também que os mesmos não conhecem quais competências e habilidades que a Prova Brasil se dispõe a testar.

4.3 As escolas realizam a análise das provas?

Em relação à questão 13 da entrevista: *Sua escola realiza a análise dos resultados da Prova Brasil?*, é importante salientar que dezesseis (16) professores afirmaram que a sua

escola não realizou a análise dos resultados da Prova Brasil (2005 e 2007) com o objetivo de definir metas de aprendizagem e objetivos de ensino e quatro afirmaram que a escola realizou apenas uma breve análise e/ou alguns comentários a respeito. Em nosso país ainda é muito recente a idéia de provas nacionais³ para medir indicadores de aprendizagem dos alunos. Isso, aliado ao fato de os resultados das avaliações externas e suas análises ainda não serem muito divulgados talvez explique o fato de muitos professores não conhecerem essas provas. Os resultados são disponibilizados no site do INEP. Além de constarem no site do INEP, os resultados da Prova Brasil também chegam a cada escola por meio de um conjunto de cartazes impressos: Cartaz A (Avaliação do Rendimento Escolar), Cartaz B (Dados da escola) e Cartaz C (Desempenho da escola). Constata-se que faltam análises dessas avaliações por parte das escolas. É pouco provável que a escola e o professor possam tirar alguma vantagem delas para o trabalho em sala de aula sem conhecê-las a fundo. Compreender a organização da prova, as competências e habilidades medidas e os níveis de aprendizagem estabelecidos é fundamental para poder apresentar argumentos consistentes, sejam eles favoráveis ou contrários à sua aplicação.

4.4 A Prova Brasil pode ser uma aliada do trabalho do professor?

Quanto à questão 14: *Você acredita que a Prova Brasil pode ser uma aliada do trabalho pedagógico? Por quê?* Apenas oito (8) dos entrevistados afirmaram acreditar que a Prova Brasil pode ser uma aliada do trabalho pedagógico. Para o MEC, a interpretação pedagógica da Prova Brasil, ou seja, a análise dos resultados sobre os níveis de aprendizagem em que se encontra a maioria dos alunos, pode trazer pistas valiosas. Conhecer quais habilidades leitoras os alunos já adquiriram e quais ainda devem ser trabalhadas é um passo importante para saber que projetos pedagógicos precisam ser desenvolvidos pela escola para garantir a cada aluno seu direito de aprender.

Os resultados encontrados nesta pesquisa indicaram várias dificuldades em relação à Prova Brasil, principalmente no que diz respeito à não disponibilização, na íntegra, aos professores, por parte do MEC, das questões (itens), que fizeram parte das provas (2005 e 2007). Esse fato gerou certa desconfiança no professor em relação à credibilidade dessas avaliações.

³ A Prova Brasil foi aplicada pela primeira vez no ano de 2005.

Isso ficou evidente nas respostas à questão 15: *“Quais foram as maiores dificuldades dos alunos em relação às questões propostas pela Prova Brasil?”*. Nessa questão, a maioria, treze dos vinte participantes, respondeu não ter conhecimento das dificuldades dos alunos em relação às exigências de cada questão proposta, pelo fato de não ter tido acesso à prova e por não conhecer as questões que integraram a mesma. Por outro lado, sete (7) afirmaram que a maior dificuldade dos alunos foi na interpretação, ou seja, a maioria dos alunos, segundo esses professores, teve dificuldades para responder às questões por não compreender o que estava sendo proposto pela questão. Chama a atenção o comentário de uma professora (P19) que disse o seguinte: *“Eles (alunos) não param para pensar. [...] Muitas vezes eles não sabem falar sobre o que leram, eles têm dificuldades”*. Isso demonstra que, em muitos momentos, a leitura está sendo feita apenas de forma mecânica, sem construção de um sentido. Essa fala reforça o que os resultados dessas avaliações têm mostrado, ou seja, que muitos alunos não dominam sequer as habilidades mínimas necessárias para o sucesso nessas avaliações (assunto já citado no início da apresentação desta dissertação).

Importa, pois, considerar que a realização ou implementação da referida prova não tem proporcionado a participação dos profissionais da educação no debate, em função da sua não disponibilização aos professores, dificultando o aprofundamento de suas reflexões sobre as novas formas de atuação no espaço escolar. Os resultados apresentados pelos alunos nessas condições precisam ser analisados e discutidos pelos professores.

4.5 Como o professor trabalha a leitura e que tipo de textos propõe para os alunos?

O fragmento correspondente à resposta de P10 revela certa rotina na forma como é realizada a leitura:

P10: [...] Semanalmente eles têm a biblioteca, daí a gente faz um período de leitura, e, nesse período de leitura eles retiram livros da biblioteca. Mas eu trago também, gibis, revistas, sempre uma coisa diferente em cada semana, daí eles contam e fazem uma Ficha de Leitura.

A prática de retirada de livros da biblioteca da escola é algo significativo para a formação de leitores, mas não suficiente se ficar apenas na retirada de livros. Orientar as

retiradas e dialogar com o aluno sobre o que leu são práticas necessárias para acompanhar a leitura realizada pelo aluno. É interessante observar que nessa fala não fica clara a intervenção do professor como mediador da leitura, ou seja, cabe ao aluno ler e fazer a ficha de leitura. Isso evidencia que, para muitos alunos, a leitura pode estar acontecendo apenas no nível da decodificação de palavras e frases sem compreenderem o sentido do texto como um todo.

Outro aspecto que podemos constatar através da análise do *corpus* da entrevista é o número limitado de gêneros textuais trabalhados pelos professores em suas aulas. Percebe-se que os mesmos ficam restritos aos seguintes gêneros: textos do livro didático, notícias (jornal, revista), gibis, mapas, livros literários (citados exclusivamente pelos professores de Língua Portuguesa). A fala P3 confirma essa hipótese:

P13: [...] A gente lê textos na Língua Portuguesa, se faz a interpretação, explora o texto, analisa a parte da gramática. Tem textos que eles (alunos) constroem, né. Textos de jornais, revistas.

Se compararmos os fragmentos das respostas sobre a concepção de leitura dos professores, citados no início desse capítulo, com o tipo de textos (gêneros) citados, e que os mesmos afirmaram trabalhar com os seus alunos, percebe-se que a leitura de imagens, tão citada em relação à resposta à questão sete (7), parece não estar sendo contemplada no trabalho realizado na sala de aula. Os materiais de leitura que foram citados pelos professores referem-se exclusivamente a materiais escritos, a leitura de imagens incluindo obras de arte, não foi citada pelos entrevistados.

Esse fator, ou seja, o número restrito de gêneros textuais trabalhados pela escola, pode ser considerado um dos fatores que está interferindo nos resultados negativos dos alunos em relação à Prova Brasil, visto que essas habilidades são testadas nos itens (questões) ligadas ao tópico II (Implicações do suporte, do gênero ou do enunciador na compreensão do texto).

Retornando ao trabalho de Marcuschi (2008), já citado anteriormente (capítulo 2), que diz que todo texto se realiza em algum gênero textual particular, e que cada gênero tem maneiras especiais de ser entendido, pode-se, então, afirmar que o fato de o aluno não ter o conhecimento necessário sobre determinado gênero textual pode comprometer a compreensão do mesmo. É preciso lembrar novamente que cada item (questão) da Prova Brasil é elaborado

levando em conta um determinado gênero textual. Daí a importância de a escola proporcionar aos seus alunos o contato dos mais variados gêneros textuais nas diversas disciplinas que compõem o currículo escolar.

Observemos o seguinte dizer sobre o tipo de textos trabalhados:

P14: Textos mais específicos da Matemática, problemas, gráficos e tudo que tem a ver com números. Mas não outro tipo de textos, às vezes converso com eles sobre algum assunto que eles ouvem na mídia.

A resposta da professora de Matemática da 8ª série revela o quanto a leitura, em cada disciplina, parece estar restrita apenas a textos ligados diretamente à disciplina ministrada por aquele professor, no caso, à Matemática. Será que a formação de leitores é função exclusiva do professor de Língua Portuguesa? O livro “*Ler e escrever. Compromisso de todas as áreas*”, organizado por um grupo de professores da UFRGS, diz o seguinte em relação à questão anterior:

Ensinar a ler é contextualizar o texto e explorar os seus possíveis sentidos; aprofundar a leitura é promover um diálogo da leitura feita pelo aluno com a leitura feita pela tradição, e essas tarefas são de todas as áreas. (p. 137)

Pode-se indagar o seguinte: o que isso tem a ver com os resultados demonstrados pela Prova Brasil? Ora, para formar um leitor com competências e habilidades necessárias para obter sucesso nessas avaliações (e não só nas avaliações, mas especialmente na sua formação como cidadão e na sua vida) é preciso juntar esforços, significa dizer que a escola toda precisa empenhar-se para que tais habilidades sejam desenvolvidas em cada um dos seus alunos, não podendo esse trabalho ficar restrito a um determinado professor ou a uma determinada disciplina.

4.6 Afinal, quem são os responsáveis pelo desempenho ruim dos estudantes brasileiros?

Na parte inicial desta dissertação se traz um questionamento sobre o porquê das dificuldades dos alunos em relação a essas provas. Essa mesma questão foi feita aos professores. Vejamos alguns fragmentos das respostas dadas pelos entrevistados:

P17: [...] Acredito que seja uma quebra em alguma série, né. E assim, oh, a questão da família porque nem todas as famílias participam da vida estudantil, né.

Percebe-se que para P17 o aluno carrega consigo algumas dificuldades que não foram trabalhadas e sanadas pelo mesmo em momento hábil. Essas dificuldades estariam comprometendo a compreensão dos textos trabalhados nas séries seguintes. Cabe perguntar: Até quando o aluno irá permanecer com tais dificuldades? Se o professor já as diagnosticou, não seria ideal que trabalhasse com este aluno visando à recuperação das suas dificuldades de aprendizagem? Ou ele simplesmente ficará com essas dificuldades para o resto de sua vida escolar? Ou ainda, como é citado pela professora, é a família que precisa ser responsabilizada pelo fracasso do aluno? Sabemos que a família cumpre um papel importante na formação do leitor, mas não pode ser a única a ser responsabilizada.

A colocação, a seguir, de P12 também responsabiliza a família pelo fracasso dos estudantes na leitura, mas traz, também, para a escola essa responsabilidade quando afirma que o professor poderia incentivar mais o seu aluno e ensinar-lhe o jeito certo de ler. Afinal, o que será esse jeito certo de ler? Provavelmente a professora estava se referindo à forma de manuseio do livro. De mostrar ao aluno como um livro é organizado para facilitar a leitura (índice, glossário, etc.). Observemos:

P 12: Eu não sei se tem um culpado assim por que... Eu acho que há um conjunto de coisas. É em casa, a família também não ajuda, não motiva, não dá abertura. Aqui a gente tem alunos que os pais acham ridículo pegar um livro e levar para casa [...]. A escola, eu acho, também poderia incentivá-los mais, porque a gente usa, por exemplo, os livros didáticos e não ensina o jeito certo de ler. [...] Eles não sabem manusear o livro.

Acreditamos que a forma de manuseio de um livro também é algo que precisa ser ensinado, especialmente, àqueles alunos oriundos de realidades onde o livro não faz parte do seu cotidiano. Desconhecer como um livro é organizado pode ser um dos fatores que interferem na compreensão leitora. Além disso, é preciso criar na própria comunidade escolar uma cultura de valorização do livro e da leitura para que as famílias possam ser parceiras da escola nas atividades de promoção da leitura.

.Vejam a fala de P15:

P15: Existem vários fatores, né. Não só um. Um deles acredito que seja a falta de investimentos numa proporção maior por parte do governo, dando condições adequadas para os professores em termos de execução de seus trabalhos. Existe outro fator também que retrata nossa realidade como país em estágio pouco desenvolvido em termos de educação e a realidade na qual o aluno se encontra que é uma realidade sócio-econômica muito baixa.

A fala de P15 amplia a visão dos culpados para a questão social e econômica, alegando que a falta de condições financeiras por parte de muitos alunos acaba por interferir na sua formação leitora. A falta de condições de acesso aos bens culturais (entre eles, o livro) é um agravante na formação de leitores mais críticos. Além disso, P15 responsabiliza o governo pela falta de investimentos na educação e no profissional da educação.

Será que a culpa pelo fracasso dos alunos nessas avaliações pode ser atribuída ao governo e à família? Analisemos a resposta dada por P11:

P11: [...] Acho que não tem só um responsável. Acho que é um trabalho que tem que ser feito entre família, escola, sociedade, sabe.

A professora P11 atribui a responsabilidade da formação de leitores competentes aos vários atores envolvidos nesse processo, ou seja, segundo essa professora, não podemos atribuir a culpa a alguém de forma isolada. Para P11, todos os envolvidos nesse processo devem fazer a sua parte para que o aluno tenha o seu direito à aprendizagem garantido.

Na transcrição do fragmento P19, a seguir, percebemos que a professora atribui a culpa pelo fracasso escolar ao próprio aluno:

P19: Eu acho que a culpa é do aluno, porque a professora está aí. Por que a gente tem alunos nota 10? Eu sempre digo para os meus alunos que a aula é a mesma, tem aluno que acerta tudo, eu dou matemática, né. Por que tem aluno que acerta e o que não acerta? Será que aquele aluno faz, tenta acertar?

Também podemos constatar que a professora afirma que “dá” matemática. Nesse sentido, a fala deixa evidente que ao professor cabe a função de mero transmissor de informações, cabendo ao aluno captá-las, entendê-las, e, através de uma prova, devolvê-las ao

professor. Onde fica a aprendizagem? Será que é suficiente o professor transmitir informações ou deveria ele ser um mediador entre a informação e o aluno para que o mesmo construa conhecimentos? Claro que é necessário reconhecer que a leitura exige esforços por parte do aluno, mas a função do professor precisa ser a de criar condições para o aluno realizar a sua própria aprendizagem. A prática pedagógica é um fator decisivo na formação de leitores competentes.

Transcrevemos, a seguir, dois fragmentos que anunciam um conjunto de fatores responsáveis pelos resultados negativos apresentados pelos alunos nessas avaliações:

P7: [...] Acho que é uma série de fatores que contribuem para isso. [...] A gente tem que fazer uma mea culpa também, de maneira como a gente trabalha a leitura com o nosso aluno, ah..., às vezes existem lacunas que não são sanadas na série e isso se deixa que vá adiante [...].

P18: Envolve um grupo, não podemos apontar que o culpado seria o aluno, ou o professor, eu acho que o próprio sistema que deveria parar e rever algumas coisas.

Como podemos perceber, são vários os fatores apontados pelos professores como responsáveis pelo desempenho ruim dos alunos na Prova Brasil. Chama a atenção o fato de alguns terem responsabilizado a família como sendo uma das maiores responsáveis, aqui é preciso lembrar o que os PCNs dizem em relação à formação de leitores, ou seja, segundo os PCNs cabe à escola a formação de leitores competentes. Sabemos pelo referencial teórico citado anteriormente, que a compreensão textual é um fator complexo que envolve um número muito grande de fatores (cognitivos, lingüísticos, sociais e culturais), no entanto, é função da escola desenvolver atividades que contemplem as habilidades e competências necessárias para que o aluno consiga compreender o que está lendo, no caso, também as questões propostas pela Prova Brasil. Sobre essa questão o MEC diz o seguinte:

Como são muitas as competências necessárias à cidadania, as diferentes estruturas educativas têm ênfases diferentes. Por exemplo, a família e a religião são forças tão poderosas quanto a escola na formação da visão de mundo e dos valores da cada criança ou jovem. Assim sendo, a escola não pode ser responsabilizada sozinha por insucessos nessas áreas, mas deve responder majoritariamente pelo eventual fracasso de seus alunos no aprendizado de competências cognitivas. (Brasil. MEC, 2008, apresentação)

Assim, torna-se preocupante a declaração de P19 que atribui a culpa pelo desempenho ruim do aluno na leitura apenas ao próprio aluno. O que isso significa em relação à formação de um leitor? Para Kleiman (2002, p. 9), a compreensão de um texto é sempre tarefa complexa, tendo em vista a “multiplicidade de processos cognitivos que constituem a atividade em que o leitor se engaja para construir o sentido de um texto escrito”. Nessa perspectiva, entendemos que a mediação do professor é um fator importante para facilitar ao aluno o desenvolvimento das habilidades necessárias para compreender bem um texto.

Por outro lado, mais importante do que apontar os culpados é pensar o que precisa ser realizado para que todo aluno tenha o seu direito de aprender garantido, entende-se aqui como direito de aprender o direito de ser um leitor competente. Significa dizer que não basta dominar habilidades instrumentais de decodificação da língua e da escrita, mas implica desenvolver habilidades exigentes de interpretação questionadora na prática social. Parafraseando o autor Pedro Demo (2006), podemos dizer que quem sabe ler sabe pensar. Temos convicção de que saber pensar é fundamental para o aprimoramento da cidadania.

4.7 Por que o governo realiza a Prova Brasil?

Outro aspecto a discutir são as respostas dadas pelos participantes desta pesquisa em relação à questão número 10: *Em sua opinião, por que o governo realiza a Prova Brasil?*

A seguir, faremos a análise de alguns fragmentos de algumas respostas ligados a essa questão.

P19: Eles (governo) querem números, né. [...]

No relato acima, a entrevistada responde diretamente que o que interessa ao governo são números. Porém, a professora não justifica que números são esses ou qual seria exatamente o objetivo do governo com esses números. A resposta é um tanto evasiva.

No fragmento seguinte, a professora demonstra ter algum conhecimento, adquirido através da mídia, sobre o porquê da realização da Prova Brasil. Percebemos que ela sabe que o governo tem o objetivo de avaliar como anda a aprendizagem dos alunos brasileiros, mas

também não chegou a especificar que aprendizagens são avaliadas nem como isso é feito. P7 revela ter um conhecimento superficial dessas avaliações:

P7: Pelo que se toma conhecimento, pela mídia, é com o objetivo de verificar como anda o nível de aprendizagem na escola brasileira.

Transcrevemos, a seguir, três falas que demonstram certa desconfiança por parte dos entrevistados em relação aos objetivos do MEC em relação às avaliações externas.

P2: Aí deve ter algum interesse, né. [...] daí a culpa parece que vem toda em cima dos professores, né. Quando, na verdade, é o sistema todo que está envolvido.

P12: Ele (governo) diz que é para ver o desempenho dos alunos, né. Eu quero acreditar que seja isso.

P9: Eu acho que tem um jogo muito grande nisso, tem interesses políticos por trás disso, né.

Essas falas revelam que o professor não se sente participante desse processo, ao contrário, revelam que o professor desconfia dos objetivos dessas avaliações temendo ser o único a ser responsabilizado pelos resultados diagnosticados. Isso, provavelmente, acontece porque, até então, a escola e o professor não perceberam nenhuma mudança concreta nas suas escolas a partir dos resultados apontados pelas provas em relação à sua escola.

A fala de P14, reproduzida abaixo, demonstra um pouco mais de credibilidade ou de conhecimento em relação aos objetivos da Prova Brasil.

P14: Para conhecer a realidade, ter um parâmetro com outros países.

Em seu relato, transcrito abaixo, a professora P13 critica os testes da Prova Brasil por entender que eles não respeitam as diferenças existentes entre alunos oriundos de diferentes regiões com realidades sócio-econômicas muito diferentes. Além disso, a professora P13 demonstra preocupação com os alunos incluídos (portadores de alguma necessidade especial ou com dificuldades na aprendizagem) por acreditar que, pelo fato de a prova ser universal para todos os alunos, essa não estaria respeitando ou levando em conta a situação real de

aprendizagem desses alunos. A professora aponta esse fator como um dos fatores que podem comprometer o resultado alcançado pela escola nessa avaliação.

P13: [...] A Prova Brasil é uma coisa que me incomoda. Primeiro vou colocar isso por que de certa forma ela vai classificando os alunos, independente de região ou, digamos assim, respeitando a individualidade de cada um. Não respeita de forma alguma. É algo que revolta a gente, pois no momento em que se fala de inclusão percebe-se que esses alunos são excluídos logo, de forma agressiva, eu acho. [...] Aquele aluno cheio de dificuldades. A gente tem vários exemplos de alunos que foram promovidos porque demonstraram crescimento, mas que ainda não chegaram lá, onde a Prova Brasil quer. Então, também é uma forma de exclusão. Assim que eu vejo.

Encontramos, nessa fala, uma crítica a forma como essas provas são aplicadas por não considerarem as reais condições de aprendizagem desses alunos e por avaliarem apenas os resultados finais.

A fala, citada abaixo, de P20 reforça o que pensa a professora P13, ou seja, o fato de a prova desconsiderar a real trajetória de aprendizagem de cada aluno, além de não considerar as diferenças regionais existentes em nosso país, pode estar revelando resultados não justos ou tão confiáveis. Observemos a fala de P20:

P20: Para mostrar qualidade que muitas vezes não existe, porque a Prova Brasil aplicada no nordeste é a mesma aplicada aqui no sul. [...]

Como podemos perceber, as falas dos professores mostram que os mesmos não têm clareza sobre os objetivos que o MEC tem em relação à aplicação dessas avaliações. A maioria dos professores demonstrou incerteza em relação ao objetivo dessas provas. Percebe-se, através das falas acima citadas, certa desconfiança por parte dos professores em relação à realização das provas. Na verdade, os professores sentem receio de serem responsabilizados como os únicos culpados pelo desempenho ruim dos alunos nessas provas.

Nesse contexto, é possível constatar que os professores não conseguem perceber essa avaliação, levando em conta a forma como ela é organizada e aplicada, como algo positivo que pode servir para auxiliar no trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula. Mas, o

que sugerem os professores sobre a forma como deveriam ser essas provas? Essa será a questão que iremos abordar em seguida.

4.8 Como o professor pensa que deveriam ser essas provas?

Transcrevemos, a seguir, seis falas nas quais os professores dizem como pensam que essas provas (Prova Brasil) deveriam ser organizadas. Essas falas foram escolhidas por terem sido consideradas as mais significativas em relação à questão proposta:

P15: Acho que elas deveriam ser mais regionalizadas, na medida em que retratariam mais a realidade própria de cada estado, município ou de cada localidade.

P12: [...] Eu acho que a prova tem que englobar mais coisas e que não seja aquele momento dele sentar e fazer uma prova, mas que seja uma construção do ano inteiro. [...]

P14: Eu acredito que deveria contemplar conteúdos que a escola realmente trabalhou. [...]

P9: Na minha opinião, elas deveriam ser feitas a nível de município. [...] Assim, se teria um olhar mais de perto.

P5: Eu acho que, em primeiro lugar, no mínimo dos mínimos, deveriam ser regionais, né. Abrangendo a realidade de cada município, mas isso é impossível. E... que fosse realmente trabalhado com o professor isso. Que depois de aplicada a prova, ele tivesse acesso à prova para ver o que houve de falhas, e, poder, então, trabalhar isso. Caso contrário, ele não toma conhecimento disso.

P2: Eu acho que essa Prova Brasil até podia ser feita, mas mais direcionada a cada escola. Eu acho isso... Como vão aplicar uma prova em todo o país, igual para todo o mundo? Isso está meio fora, eu acho.

Observa-se que o desconhecimento das questões (itens) da Prova Brasil, por parte dos professores, os faz pensar que a prova avalia exclusivamente conteúdos e não habilidades e competências necessárias para compreender qualquer texto, indiferente da disciplina e/ou

conteúdo ao qual esse se refere. A fala de P14 deixa evidente essa afirmação quando diz que a prova deveria contemplar os conteúdos que a escola trabalhou. Que conteúdos será que a escola está trabalhando? Será que as avaliações realizadas pela escola consistem apenas em o aluno responder aquilo que foi repassado pelo professor? Ou elas exigem do aluno a habilidade de estabelecer relações entre o que aprenderam na sala de aula e situações reais de uso desses saberes (no caso, a compreensão textual)? Se o objetivo da escola é avaliar apenas uma relação de conteúdos transmitidos, é bem provável que esses alunos encontrem muitas dificuldades para responderem corretamente as questões propostas pela Prova Brasil. Além do mais, se a escola está segura do planejamento e execução de um projeto de formação de leitores, quais seriam as grandes discrepâncias entre esse projeto e a proposta da Prova Brasil?

O Brasil é um país imenso e que encerra uma enorme diversidade de contextos educacionais. Sabe-se que de norte a sul do país, há diferenças muito grandes em termos da organização das instituições educacionais, dos ambientes das salas de aula, do número de alunos, da qualificação dos professores. Mas, se cabe à escola a formação de leitores competentes, então, desenvolver habilidades e competências (habilidades e competências que não são regionais, mas universais) necessárias para isso é o grande desafio. As diferenças culturais, sociais e econômicas não podem ser a desculpa da não formação de leitores competentes. Se as avaliações externas à escola têm o objetivo de verificar o direito do aluno de aprender, cabe refletir sobre esses resultados a fim de reconstruir caminhos que assegurem maior sucesso na aprendizagem.

Um outro aspecto a discutir refere-se à fala de P12, para quem a Prova Brasil é apenas uma forma de avaliar o aluno em um determinado momento, desconsiderando, muitas vezes, todo o processo pelo qual o aluno já passou. Segundo o MEC (2008), a pertinência de dois elementos definidores da Prova Brasil - a padronização e o uso da medida - precisa ser entendida. Como o direito ao aprendizado de competências cognitivas vale para todos os alunos, fica excluída a possibilidade de definição deste direito de forma diferente para diferentes grupos de alunos. Como consequência, o instrumento verificador do direito tem de ser o mesmo. No entanto, considerando a variação natural presente nos seres humanos, se aceita que, garantido um nível de domínio de cada competência, compatível com o exercício da cidadania, alunos diferentes apresentem domínio diferenciado em uma dada competência. Em outras palavras, alguns terão a competência leitora em nível mais avançado do que outros, ainda que todos devam ler acima de um nível considerado adequado. Partindo desse ponto de

vista, é preciso, novamente, dizer que a Prova Brasil tem o objetivo de retratar a realidade de cada escola, em cada município e não de cada aluno individualmente.

Segundo o MEC, a Prova Brasil concentra-se em medir competências básicas e essenciais e que, portanto, qualquer estratégia que dote os alunos de capacidade de responder corretamente aos itens da Prova Brasil estará lhes permitindo consolidar competências fundamentais para o exercício de sua cidadania. Vale conferir o que diz o caderno de orientações sobre a Prova Brasil distribuído às escolas:

Os resultados da Prova Brasil não devem ser usados para comparar escolas que recebem alunos muito diferentes. Esse tipo de comparação não é um uso adequado dos resultados. Deve-se reconhecer ainda que a mera existência do diagnóstico produzido pela Prova Brasil não garante por si só a solução dos problemas encontrados. A Prova Brasil convive com outras políticas públicas educacionais e ajuda a direcioná-las para as escolas e redes municipais e estaduais com maior fragilidade educacional. (Brasil, 2008, p.11)

O governo está sendo cuidadoso com a supervalorização dos resultados, está relativizando, está dizendo que esta é uma das várias políticas adotadas visando ao aumento da qualidade na educação brasileira, ou seja, nenhuma medida política isolada poderá dar conta de resolver todos os problemas detectados. A Prova Brasil é apenas uma das medidas adotadas pelo MEC para melhorar a qualidade da educação brasileira.

Importante observar que a Prova Brasil não substitui a avaliação da aprendizagem, feita pelo professor a fim de acompanhar o processo de aprendizagem dos seus alunos. A Prova Brasil é um instrumento de medida das competências leitoras que atinge um número muito grande de alunos em todo o país, isso deixa clara a grande diferença entre essa prova e as avaliações feitas pelo professor. A Prova Brasil é uma amostragem do desempenho dos alunos evidenciando os resultados de cada unidade escolar da rede pública de ensino num dado momento. Essas avaliações podem ser comparadas a uma fotografia, pois retratam a realidade de um determinado momento (resultado final), enquanto que as avaliações realizadas pelo professor retratam o processo em que a aprendizagem ocorreu. No entanto, o objetivo, tanto de uma quanto de outra, deve sempre ser o de conhecer a realidade para nela poder intervir, a fim de garantir uma aprendizagem de qualidade para todos os alunos.

Em relação à fala da professora P12, constata-se um desconhecimento dos objetivos apresentados pelo MEC em relação à Prova Brasil, ou seja, o objetivo maior é retratar a realidade de cada escola em cada município. Segundo o MEC, a Prova Brasil amplia a gama

de informações que subsidiarão a adoção de medidas que superem as deficiências detectadas em cada escola avaliada.

Para o MEC a interpretação pedagógica da Prova Brasil, ou seja, a análise dos resultados sobre os níveis de aprendizagem em que se encontra a maioria dos alunos, pode trazer pistas valiosas. Sua interpretação, segundo o MEC, junto com a análise dos resultados das avaliações aplicadas pelos professores, permite que os gestores revejam projetos pedagógicos e que os docentes possam definir mais claramente metas de aprendizagem e objetivos de ensino para a formação de um leitor competente. Conhecer quais habilidades leitoras os alunos já adquiriram e quais ainda devem ser trabalhadas é um passo importante para saber que projetos pedagógicos precisam ser desenvolvidos pela escola para garantir a cada aluno seu direito de aprender.

Assim, notamos que o desconhecimento tem sido um dos fatores que impede uma reflexão mais profunda sobre a validade da aplicação da Prova Brasil no contexto da implementação de políticas públicas de mapeamento da realidade e planejamento de ações. Também é o desconhecimento um dos responsáveis pelo clima de rejeição à Prova Brasil constatado junto aos professores. Isso nos faz indagar sobre o alcance das políticas públicas na modificação das práticas educativas. Se a política implantada não promove novas experiências para os professores no seu pensar e fazer a educação, qual seria o seu propósito?

Em suma, retomando o dizer de Elis Regina “O que foi feito é preciso conhecer, para melhor prosseguir”. Podemos afirmar que através da análise das entrevistas realizada neste capítulo, tivemos a confirmação da primeira pergunta desta pesquisa, ou seja, ficou confirmado que a maioria dos professores não conhece as questões da Prova Brasil, bem como as competências e habilidades testadas pela mesma. A pergunta dois: *As concepções de leitura dos professores diferem das concepções de leitura presentes nas questões dessa prova*, também ficou confirmada, tendo em vista que as concepções de leitura citadas pelos professores não contemplam de forma integral as concepções adotadas pelo MEC, constatadas através de análise das questões propostas para a Prova Brasil.

Na pergunta três: *A prática de formação de leitores na escola ainda não contempla todas as habilidades leitoras exigidas para a compreensão das questões que compõem a Prova Brasil*, partimos da hipótese de que se o professor não conhece as habilidades testadas

pela prova não tem como avaliar o que seus alunos já dominam ou quais habilidades ainda precisam ser mais bem trabalhadas. Porém, reconhecemos que para testar essa hipótese deveríamos ter investigado também a prática pedagógica de cada um dos professores participantes desta pesquisa. Como isso não foi realizado, essa hipótese não pôde ser confirmada.

A quarta questão: *A responsabilidade pela formação de leitores, no âmbito da escola, ainda está restrita ao professor de Língua Portuguesa*, também não conseguiu ser testada através das respostas obtidas. Ficou apenas evidente que o tipo de textos trabalhados em cada disciplina restringe-se a textos específicos da área, mas isso não confirma a hipótese, pois ainda que o professor trabalhe exclusivamente textos relacionados à sua disciplina, a formação de leitores dependerá também da forma como esses textos serão trabalhados, se apenas de forma mecânica ou se de forma a construir um significado para eles.

CONCLUSÃO

Se, como afirma o MEC, as informações da Prova Brasil, em âmbito nacional, contribuem para que secretarias estaduais e municipais de educação possam definir políticas voltadas para o aprimoramento da qualidade da educação no país e reduzir as desigualdades existentes, cabe a pergunta: por que o desempenho dos alunos ainda é tão ruim? Onde está o problema? No aluno? No professor? Na escola? Nas políticas educacionais? O que precisa ser modificado para garantir a formação de leitores competentes?

Compreender bem um texto não é uma atividade natural nem uma herança genética; nem uma ação individual isolada do meio e da sociedade em que se vive. Compreender exige habilidade, interação e trabalho. Na realidade, sempre que ouvimos alguém ou lemos um texto, entendemos algo, mas nem sempre essa compreensão é bem-sucedida. Compreender não é uma ação apenas lingüística ou cognitiva. É muito mais uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade. (Marcuschi, 2008, p.230)

Portanto, a compreensão leitora envolve vários fatores: lingüísticos, cognitivos, sociais e culturais, ou seja, a leitura e a compreensão podem ser vistos como trabalho social e não individual. Para ler e compreender é preciso, primeiramente, apropriar-se do código, ou seja, do alfabeto, esse código precisa ser automatizado, os neurônios precisam se especializar para reconhecer as letras e as palavras; em segundo lugar é preciso atribuir sentido ao que foi decodificado. Essa atribuição de sentidos está ligada a práticas sócio-históricas e não funciona no vácuo. Aprender a ler é também um ato social e cultural e não apenas individual de um indivíduo isolado. Diante disso, fica evidente que a formação de um leitor competente não é algo natural, mas exige investir no desenvolvimento de habilidades através da interação entre autor-texto-leitor. Em função disso, não é possível atribuir a culpa a apenas um dos atores

envolvidos nesse processo. Acredita-se que é justamente a soma de esforços (aluno, professor, escola, sociedade e governo) que poderão garantir o sucesso dos alunos nessas avaliações e, especialmente, na sua formação como verdadeiros cidadãos.

Retornemos à nossa questão inicial: como ressignificar o percurso de formação de um leitor competente para alterar os resultados ruins apresentados pelos alunos na realização da Prova Brasil? Afinal, qual é o desafio para o MEC, para o professor, para a escola e para o aluno?

Para o MEC, em relação à Prova Brasil, o desafio deve ser o de ampliar a gama de informações que subsidiarão a adoção de medidas que superem as deficiências detectadas em cada escola avaliada. Em outras palavras, é tornar claro para o professor quais são os objetivos dessas avaliações e o que, de fato, será feito para auxiliar a escola e o professor na tarefa de formação de leitores mais competentes.

Quanto a essa questão, no percurso de nossa análise, identificamos alguns aspectos relevantes: um é o desconhecimento por parte dos professores das competências e habilidades avaliadas por essas provas; outro é que, as concepções de leitura citadas pelos professores diferem das concepções de leitura inerentes à Prova Brasil; outro ainda, é que as atividades de leitura e o tipo de textos trabalhados pelos professores não contemplam o desenvolvimento de todas as habilidades e competências exigidas para compreender as questões propostas por essas avaliações.

Constatamos, através desta pesquisa que os resultados da Prova Brasil podem ser usados de muitas maneiras, mas para que esses resultados ajudem pedagogicamente, é preciso que a análise dos itens (questões) que compõem essa prova possibilite ao professor fazer uma reflexão sobre a prática do ensino da leitura. Conhecer quais competências e habilidades são avaliadas por essa prova e quais os alunos já desenvolveram é fundamental para orientar o trabalho pedagógico do professor. O fato dos professores não terem acesso às questões que compõem essa prova gerou um descrédito em relação a essas avaliações. A pesquisa deixou claro também que a maioria dos professores não confia no resultado dessas avaliações, visto que elas quantificam apenas o resultado final e não o processo de formação do leitor, gerando certa revolta por parte dos professores que se sentem vítimas dessas avaliações.

Se o objetivo do MEC é conhecer como anda a aprendizagem em nosso país e, a partir desses resultados implantar políticas públicas para sanar as causas do não sucesso desses alunos precisa, necessariamente, dar-se conta de que é o professor o principal ator no processo de formação de leitores. No entanto, se o professor não conhece e não leva em conta os resultados dessas provas qual é, então, o sentido dessas avaliações?

Através dos meios de comunicação tomamos conhecimento, no início de 2009, de que o MEC editou um caderno contendo orientações sobre a Prova Brasil, entregue às escolas no mês de março de 2009, com o objetivo de envolver docentes, gestores e demais profissionais da educação em uma campanha de valorização e conhecimento do que é a Prova Brasil, da constituição desse instrumento de avaliação, de sua aplicação em 2009 e de sua importância para o alcance das metas pelo Ideb (Índice de desenvolvimento da educação básica). Segundo o texto de apresentação (p.04), através dessa publicação o governo está dando uma oportunidade para o professor conhecer os pressupostos teóricos que embasam essas avaliações, exemplos de questões que constituem seus testes, associados a uma análise pedagógica de itens baseada no resultado do desempenho dos alunos. Segundo o MEC, o uso desse instrumental poderá servir para uma reflexão sobre a prática escolar e sobre o processo de construção do conhecimento dos alunos, considerando-se a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades necessárias para o alcance das competências exigidas para o sucesso nessas provas.

Cabe perguntar: de que maneira esse material será analisado e aproveitado por cada escola e pelos professores? É suficiente enviar um caderno de orientações à escola para mudar o percurso de formação de leitores?

No livro intitulado *Letramento e Formação do professor*, organizado por Kleiman e Matencio (2005), Simone Bueno Borges da Silva (p. 143) traz um artigo no qual discute as dificuldades que os professores encontram para compreender os PCNs. Constatou-se que, muitas vezes o professor não consegue compreender o que dizem esses textos. Isso é um indicativo de que o material isolado não significa mudança alguma. Além do material que orienta a aplicação da Prova torna-se necessário capacitar os professores para a sua compreensão, a fim de evitar que a compreensão dos conceitos que fundamentam essa prova fique apenas na interpretação segundo representações do senso comum. Isso implica investimentos na formação continuada dos professores. Sobre essa questão, Bolzan (2002)

afirma que não há verdadeira aprendizagem sem a relação teoria-prática. Processos de reconstrução exigem espaços para relatar e compartilhar experiências entre professores, encontros frequentes e gradativos, mediados por especialistas que provoquem desafios cognitivos necessários à superação intelectual.

Antes de tudo, é preciso deixar claro o porquê da aplicação dessas avaliações por parte do governo. O Governo Federal, por meio do Ministério da Educação (MEC), lançou em 2007 o Plano de Desenvolvimento (PDE) com o objetivo de melhorar substancialmente a educação oferecida às crianças, jovens e adultos. Para identificar quais são as redes de ensino e as escolas que apresentam maiores fragilidades no desempenho escolar e que, por isso mesmo, necessitam de maior atenção e apoio financeiro e de gestão, o PDE dispõe de um instrumento denominado Índice de Desenvolvimento Básico (Ideb). O Ideb é definido levando em conta o fluxo escolar (índice de aprovação) e o desempenho dos alunos (avaliado pela Prova Brasil).

De acordo com o MEC, os resultados da Prova Brasil mostram com maior clareza e objetividade, o desempenho dos alunos da educação básica, o que permite uma análise com vistas a possíveis mudanças das políticas públicas sobre a educação. Embora não seja isenta de críticas, essa avaliação mostra que a maioria dos alunos avaliados não obteve um resultado satisfatório, ou seja, o nível de compreensão leitora ainda está muito aquém do que se espera de alunos da 4ª e 8ª série do Ensino Fundamental. Ainda que a Prova Brasil seja controversa, tanto na sua elaboração como nas condições de aplicação, o resultado não deixa de ser preocupante. Então, o que mais precisa ser feito?

No ano passado, 2008, o MEC implantou também a chamada Provinha Brasil com o objetivo de a escola diagnosticar o processo de alfabetização e letramento dos alunos que frequentam o 2º ano. Na verdade, trata-se de verificar já nos anos iniciais o que a escola precisa trabalhar mais ou de forma diferente para garantir a todos os seus alunos o desenvolvimento das habilidades necessárias para a compreensão leitora. O leitor se constrói no transcorrer de sua vida. Quanto mais cedo esse direito for garantido mais chance o estudante terá para chegar ao final do ensino fundamental com essas habilidades consolidadas. Pensamos que essa medida é importante, desde que a escola e o professor sejam orientados sobre a análise dos resultados e sobre o que fazer a partir deles.

É óbvio que a formação de leitores exige professores leitores, professores com melhores salários (com condições financeiras para inclusive adquirir livros), professores com tempo para ler, pensar e planejar, com formação de qualidade (inicial e continuada), pois se esses não forem bons leitores, não haverá como inventar alunos que leiam (JUCHUM, 2009). Significa que é preciso dar condições para que o professor seja, ele próprio, um leitor competente e que tenha as devidas condições de trabalho e de formação asseguradas para desenvolver o seu trabalho com competência. Garantidos esses direitos, cabe ao professor fazer bem a sua parte, ou seja, desenvolver atividades de forma dinâmica e criativa que visem ao domínio das competências e desenvolvimento das habilidades necessárias por parte do aluno para compreender o que lê, e, conseqüentemente, obter sucesso nos testes da Prova Brasil e, por que não dizer, na vida.

Para Demo (2006), o compromisso do professor é enorme, porque, na prática, é ele que seleciona o que o aluno vai ler. Precisa ter formação suficiente para gerar alternativas que levem o aluno à compreensão leitora sem deixar desaparecer no horizonte da escola que se trata de ensinar aos alunos a ler o mundo. Ou seja, que a leitura consiste especialmente na tarefa de atribuir sentido ao mundo em que vivemos.

Ângela Kleiman (2007, p. 14) afirma o seguinte, a respeito da leitura:

A concepção hoje predominante de leitura é a de leitura como prática social que, na lingüística, é subsidiada teoricamente pelos estudos do letramento. Nessa perspectiva, os usos da leitura estão ligados à situação; são determinados pelas histórias dos participantes, pelas características da instituição em que se encontram, pelo grau de formalidade ou informalidade da situação, pelo objetivo da atividade de leitura, diferindo segundo o grupo social. Tudo isso realça a diferença e a multiplicidade dos discursos que envolvem e constituem os sujeitos e que determinam esses diferentes modos de ser.

O ensino da Língua Portuguesa, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), deve estar voltado para a função social da língua. Esta é requisito básico para que a pessoa ingresse no mundo letrado, para que possa construir seu processo de cidadania e, ainda, para que consiga integrar-se à sociedade de forma ativa e autônoma. Daí a importância de promover-se o desenvolvimento, no aluno, da capacidade de produzir e compreender textos dos mais diversos gêneros e, em diferentes situações comunicativas, tanto na modalidade escrita quanto na modalidade oral.

A análise dos itens (questões) mostrou quais competências e habilidades o leitor precisa construir para compreender essas questões. É imprescindível ressaltar que as formas de se trabalhar a leitura não se esgotam em apenas um item ou no desenvolvimento de uma habilidade.

Considerando que a leitura é condição essencial para que o aluno possa compreender o mundo, os outros, suas próprias experiências e para que possa inserir-se no mundo da escrita, torna-se imperativo que a escola proporcione as oportunidades de construção das competências lingüísticas necessárias para se formar um leitor competente.

Cabe ao professor selecionar gêneros textuais diversificados para que os alunos adquiram familiaridade com temas e assuntos variados que despertem o interesse e façam parte de suas práticas sociais.

Cabe ressaltar que todo aluno tem direito de ser avaliado individualmente e, por isso, as avaliações produzidas no interior das escolas são de extrema importância para o professor conhecer o processo de aprendizagem do seu aluno, uma vez que dialogam com as condições particulares de ensino-aprendizagem de cada grupo e permitem acompanhar e interferir no processo com maior agilidade. No entanto, as avaliações externas têm uma intenção: acompanhar como anda o direito de aprender dos alunos. É importante que o professor tenha ciência dessa diferença, ou seja, as avaliações externas não podem substituir as avaliações realizadas pelo professor. As avaliações realizadas pelo professor e as realizadas pelo MEC precisam ter o objetivo comum de garantir a qualidade na aprendizagem das habilidades necessárias para que o aluno consiga compreender o que lê.

Segundo Lerner (2002, p.17), ensinar a ler e escrever é um desafio que transcende amplamente a alfabetização em sentido restrito, ou seja, a decodificação. O desafio que a escola enfrenta hoje é o de incorporar todos os alunos à cultura do escrito, é o de conseguir que todos os seus ex-alunos cheguem a ser membros plenos da comunidade de leitores e escritores. Para isso, é necessário, em suma, preservar o sentido do objeto de ensino para o sujeito da aprendizagem, o necessário é preservar na escola o sentido que a leitura e a escrita têm como práticas sociais, para conseguir que os alunos se apropriem delas possibilitando que se integrem à comunidade de leitores e escritores, a fim de que consigam ser cidadãos da cultura escrita.

Para Colomer e Camps:

A condição básica e fundamental para um bom ensino de leitura na escola é a de restituir-lhe seu sentido de prática social e cultural, de tal maneira que os alunos entendam sua aprendizagem como um meio para ampliar suas possibilidades de comunicação, de prazer e de aprendizagem e se envolvam no interesse por compreender a mensagem escrita. (Colomer e Camps, 2002, p.90)

Para os autores, o papel central da leitura não é ler para aprender a ler, mas ler por claro interesse em saber o que diz o texto para algum propósito bem-definido. E é dessa ótica que os professores precisam focar o acesso à língua escrita a partir das múltiplas situações que a vida da escola lhes oferece. Desenvolver competências e habilidades necessárias para a compreensão textual a partir de textos significativos para o aluno, capazes de ampliar suas possibilidades de comunicação e de entendimento do mundo e de si mesmo parece ser uma boa maneira de formar leitores mais competentes.

Finalizando, espera-se que as considerações feitas a partir dessa pesquisa possam servir de subsídios que permitam ao professor fazer uma reflexão sobre a importância de um espaço, no currículo escolar, do ensino fundamental brasileiro para a prática da leitura e, conseqüentemente, para a formação de leitores competentes.

Queremos deixar claro que não somos contrárias à realização de avaliações por parte do MEC, desde que elas garantam a implementação de políticas públicas capazes de auxiliar o professor e a escola nessa tarefa complexa que é a formação de leitores competentes. Pensamos que as políticas públicas precisam priorizar a valorização do profissional da educação e a garantia de recursos necessários às escolas, entre elas bibliotecas bem equipadas e atualizadas, para desenvolver projetos que permitam o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias para a compreensão leitora.

Ainda que a realização dessas provas seja algo recente em nosso país, acreditamos que o professor precisa conhecer os objetivos e a forma de organização dessa prova para que o objetivo do MEC possa ter garantia de sucesso na prática do cotidiano escolar. Se, como já foi citado por esta pesquisa, os resultados dessas avaliações são alarmantes, elas precisam servir como um alerta para todos os responsáveis pela educação em nosso país para que esses resultados possam ser revertidos.

Cabe também reconhecer que as questões (itens) que compõem a Prova Brasil são interessantes por exigirem do leitor a mobilização de várias estratégias para conseguir responder adequadamente. Esta pesquisa teve o propósito de refletir sobre as possíveis causas dos resultados ruins apresentados pelos alunos brasileiros nos testes que avaliam a competência leitora. Reconhecemos as limitações desta pesquisa. Primeiro, por não termos tido acesso às questões na íntegra, limitamos a investigação a uma amostragem de questões (itens) extraídas do site do INEP. Segundo, por termos limitado a pesquisa a professores de algumas disciplinas apenas, não tendo um panorama dos demais professores que lecionam outras disciplinas em outras regiões do estado ou do país nessas séries que participam da Prova Brasil. Terceiro, por não termos envolvido alunos que realizaram essas provas para saber deles quais dificuldades sentiram durante a sua realização.

Temos certeza de que estudos dessa natureza podem fazer emergirem outras pesquisas sobre os diversos aspectos envolvidos na realização desses testes que avaliam a competência leitora. Afinal, destrancar as portas e janelas desse processo passa a ser compromisso de todos que, de uma ou de outra forma, são responsáveis pela garantia da qualidade na educação brasileira.

REFERÊNCIAS

- ALLIENDE, Felipe; CONDEMARÍN, Mabel. *A leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento*. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- ALVAREZ MÉNDEZ, J.M. Tradução de Magda Schwarzhaupt Chaves. *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.
- ANDERSON, John R. *Aprendizagem e memória: Uma abordagem integrada*. Rio de Janeiro: LCT, 2005.
- BAKHTIN, Mikhail. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1981.
- BARTHES, R. *Aula*. São Paulo: Cultrix, 1974.
- BRASIL. Ministério da educação: *PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores*. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008.
- BRASIL. MEC. INEP. Matrizes curriculares de referência para o SAEB. Brasília, 1999.
- BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa/ secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BOLZAN, Dóris. *Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2002.
- CARRELL, P. et al. *Interactive approaches to second language reading*. Cambridge: Cambridge, 1998.
- CHARTIER, R. (org.). *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.
- COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna. *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- COLL, César. *O construtivismo na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1998.

- CONDINI, Paulo. *A formação do leitor: pontos de vista*. Rio de Janeiro: Argus, 1999.
- COSCARELLI, C.V. *Inferência: Afinal o que é isso?* Belo Horizonte: FALE / UFMG, 2003.
- DELL'ISOLA, Regina Lucia Péret. *Leitura: inferências e contexto sociocultural*. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.
- DEMO, Pedro. *Educação e qualidade*. Campinas: Papirus, 1994.
- _____. *Leitores para sempre*. Porto Alegre: Mediação, 2006.
- FERREIRO, E.; PALLACIO, M. G. (Orgs.) *Os processos de leitura e escrita*. 3. Ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- FREIRE, Paulo. *A importância da leitura: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1989.
- _____. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 2005.
- _____. *A criança, o professor e a leitura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GABRIEL, Rosângela. Compreensão em leitura: como avaliá-la? In: OLMÍ, Alba e PERKOSKI, Norberto (orgs.). *Leitura e cognição: uma abordagem transdisciplinar*. Santa Cruz: EDUNISC, 2005.
- HOFFMANN, Jussara. *O jogo do contrário em avaliação*. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- _____. *Avaliar para promover: as setas do caminho*. Porto Alegre: Mediação, 2001.
- INEP. Informativo Prova Brasil. Disponível em: <www.inep.gov.br>
- IZQUIERDO, Iván. *Memória*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- _____. *Questões sobre a memória*. Porto Alegre: UNISINOS, 2004.
- JUCHUM, Maristela. *Prova Brasil: um alerta para a educação*. O Informativo do Vale, mar. 2009. Opinião, p. 02.
- KATO, M. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- _____. *No mundo da leitura e da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. 6ª ED. São Paulo, Ática, 1998.
- KINTSCH, Walter. *Comprehension: A paradigm for cognition*. New York: Cambridge University Press, 1998.

KLEIMAN, Angela B. *Texto e leitor: Aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 1989.

_____. *Oficina de leitura*. Campinas/SP: Pontes, 1993.

_____. *Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

_____. *Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber*/An gela Kleiman, Maria de Lurdes M. Matêncio, (orgs.). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005.

_____. *Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna* in: SIGNO. Santa Cruz do Sul, v.32 n 53, p.1-25, dez, 2007.

KLEIMAN, A. & SILVA E. MORAES. *Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes no projeto da escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

KOCH, Ingedore Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 1999.

KOCH, Ingedore & TRAVAGIA, L.C. *Texto e Coerência*. São Paulo: Cortez, 1993.

LERNER, Delia. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LEFFA, Vilson J. *Aspectos da leitura. Uma perspectiva psicolinguística*. Porto Alegre: Sagra Da Luzzatto, 1996.

LENT, Roberto. *Cem bilhões de neurônios: conceitos fundamentais de neurociência*. São Paulo: Editora Atheneu, 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Leitura como processo inferencial num universo cultural-cognitivo*. Encontro interdisciplinar de Leitura I, Londrina, 1983.

_____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. *Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua? Em Aberto*. Brasília, ano 16, n°. 69, jan/mar. 1996.

MORAIS, José. *A arte de ler*. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora UNESP, 1996.

NEVES, Iara Conceição Bitencourt et al. (org.). *Ler e escrever compromisso de todas as áreas*. Porto Alegre: UFRGS.

OLMI, Alba e PERKOSKI, Norberto. Org. *Leitura a cognição: uma abordagem transdisciplinar*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2005.

PALICSCAR, A. S.; BROWN, A. L. *Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. Cognition and instruction*. p. 117-175, 1984.

PAULINO, Graça et al. *Tipos de textos, modos de leitura*. Belo Horizonte: Formato, 2001.

POERSCH, J. M.; PORTO AMARAL, M. *Como as categorias textuais se relacionam com a compreensão em leitura*. Veritas, Porto Alegre, PUCRS, v.35, p.133, p.77-89, 1989.136.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. *O livro é passaporte, é bilhete*. In: PRADO, Jason e

SILVA, E. T. *Leitura na escola e na biblioteca*. Campinas: Papiros, 1986.

_____. *Elementos da Pedagogia da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1984..

STERNBERG, Robert J. *Psicologia cognitiva*. Porto Alegre: Artes Médicas do Sul, 2000.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2004.

_____. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

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

SMITH, F. *Leitura significativa*. Porto Alegre: Artmed, 1989.

_____. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do apreender a ler*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.