

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PRÁTICAS ESCOLARES DE LEITURA: RELAÇÃO ENTRE A CONCEPÇÃO DE
LEITURA DO PISA E AS PRÁTICAS DA ESCOLA

VERUSKA RIBEIRO MACHADO

Brasília, 2010

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PRÁTICAS ESCOLARES DE LEITURA: RELAÇÃO ENTRE A CONCEPÇÃO DE
LEITURA DO PISA E AS PRÁTICAS DA ESCOLA

VERUSKA RIBEIRO MACHADO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/UnB como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutor.

Brasília, 2010

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

PRÁTICAS ESCOLARES DE LEITURA: RELAÇÃO ENTRE A CONCEPÇÃO DE
LEITURA DO PISA E AS PRÁTICAS DA ESCOLA

VERUSKA RIBEIRO MACHADO

Orientadora: Prof^a Dra. Stella Maris Bortoni-Ricardo

Banca: Prof^a Dra. Marilda do Couto Cavalcanti (UNICAMP)

Prof. Dr. Dionei Moreira Gomes (UnB)

Prof^a Dra. Márcia Elizabeth Bortone (UnB)

Prof. Dr. José Vieira de Sousa (UnB)

Prof. Dr. Cristiano Alberto Muniz (UnB)

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, ao meu irmão Pedro e ao meu pai, pelo apoio dado em todos os momentos.

Ao meu companheiro Edinho e à amiga Elda, que me apoiaram em um momento crucial para a finalização deste trabalho.

À professora Stella Maris Bortoni-Ricardo, por ser um exemplo de comprometimento com a educação.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, em especial Benigna Villas-Boas, Cristiano Alberto Muniz, José Vieira de Sousa e Regina Vinhaes Gracindo, cujas discussões contribuíram muito para o desenvolvimento deste trabalho.

A todos os participantes dos grupos de pesquisa coordenados pela professora Stella Maris Bortoni-Ricardo, principalmente à professora Vera Aparecida de Lucas Freitas, que contribuiu de forma definitiva para a versão final deste trabalho com sua preciosa leitura na fase de qualificação.

Aos amigos Cordélia e Dionei, pelo exemplo de profissionalismo e perseverança.

À equipe gestora e às professoras de português da escola em que ocorreu a pesquisa, por terem me acolhido.

RESUMO

O objetivo deste trabalho é estabelecer a relação existente entre situações propostas nos itens de leitura de uma avaliação internacional, o Programa Internacional de Avaliação de Alunos – PISA, e as práticas escolares de leitura. Por isso, no referencial teórico, apresentaram-se concepções de leitura desenvolvidas por estudiosos do assunto, bem como reflexões sobre compreensão leitora e estratégias de leitura. Ademais, apresentaram-se também as bases teórico-metodológicas do PISA. A concepção de leitura subjacente ao teste foi identificada por meio de uma análise documental, que se dividiu em duas partes: primeiro, foram estudados os relatórios PISA para identificar as concepções neles presentes; posteriormente, analisaram-se todos os itens de leitura disponibilizados. A análise dos itens considerou três aspectos centrais: texto ao qual cada item estava ligado (gênero e formato); habilidades de leitura contempladas nos itens; estratégias de leitura dos textos e de resolução dos itens. Finalmente, foram comparados os resultados obtidos a partir da análise dos itens com a concepção de leitura apresentada nos relatórios. Identificada a concepção de leitura subjacente ao teste, procedeu-se à verificação das práticas escolares. Para isso, foram feitas observações de aulas ministradas por professoras de português em uma escola pública de Ensino Fundamental de Brasília. Nessas aulas, verificou-se o material de leitura (gênero e formato dos textos), as tarefas de leitura (localização de informação, interpretação e reflexão) e as estratégias de compreensão leitora utilizadas. Além das observações, foram feitas oficinas com as professoras, com o objetivo de apresentar-lhes os pressupostos do PISA, para que elas também pudessem estabelecer relações entre suas práticas e a estrutura do letramento em leitura contemplada no teste. Por fim, estabeleceu-se relação entre as concepções da avaliação e as práticas escolares observadas. Ressalte-se que a proposta de estabelecer comparação entre a escola e o PISA deve-se ao fato de que creio que a concepção de leitura subjacente a esse teste pode contribuir muito para que a escola reflita sobre sua prática, redirecionando as aprendizagens em leitura proporcionadas aos alunos.

Palavras-Chave: leitura, compreensão leitora, estratégias de leitura, Programa Internacional de Avaliação de Alunos – PISA

ABSTRACT

The aim of this project is to establish the relation between situations proposed in the reading items of an international test – the Programme for International Student Assessment (PISA) – and reading practices in schools. Because of that, in the theoretical section, conceptions of reading as developed by the field's specialists are discussed, as well as considerations on reading comprehension and reading strategies. Also, PISA's theoretical and methodological foundations are discussed. The test's underlying concept of reading was identified by means of documental analysis in two stages: first, the PISA reports were studied in order to pinpoint what conceptions they conveyed; after that, all available reading items were analyzed. The items analysis considered three main aspects: the texts to which items were related (genre and format); reading skills assessed in each item; text reading and item solution strategies. Ultimately, the results obtained were compared with the reading conceptions present in the reports. Once the test's underlying reading conceptions were identified, the study focused on classroom practices. This involved observing classes given by Portuguese teachers in a state primary school in Brasília. In these classes, reading material (text's genre and format), reading tasks (information location, interpretation, consideration) and reading comprehension strategies were observed. Besides this survey, workshops were carried out with the teachers aiming to acquaint them with the foundations of PISA so that they could also establish relations between their practices and the literacy structure presenting the test. Ultimately, relations were established between the assessment's conceptions and the classroom practices observed. It is important to point out that the notion of comparing the school with PISA is due to my belief that the reading conception underlying to this test can be a very positive contribution for the school in its considerations of classroom practices, leading to a redirection of student's learning.

Keywords: reading, reading comprehension, reading strategies, Programme for International Student Assessment – PISA.

RÉSUMÉ

Le but de ce travail est d'établir le rapport existant entre les situations proposées dans les points de lecture d'une évaluation internationale, le Programme International d'Évaluation des Élèves – PISA ainsi que les pratiques scolaires de lecture. Pour cela, se trouvent dans le référentiel théorique, des concepts de lecture développés par des chercheurs du sujet, ainsi que des réflexions sur la compréhension de lecture et leurs stratégies. De plus, les bases théorico-méthodologiques du PISA ont également été présentées. Le concept de lecture sous-jacent au test a été identifié par une analyse documentaire, qui s'est divisé en deux parties: tout d'abord, les rapports du PISA ont été étudiés dans le but d'identifier les concepts existants; par la suite, tous les points de lecture mis à disposition ont été analysés. L'analyse des points a pris en compte trois aspects centraux: le texte au quel chaque point était relié (genre et format); capacités de lecture prises en compte dans les points; les stratégies de lecture des textes et de résolution des points. Finalement, les résultats obtenus à partir de l'analyse des points avec le concept de lecture présenté dans les rapports ont été comparés. Une fois que le concept de lecture sous-jacent au test a été identifié, on a procédé à la vérification des pratiques scolaires. Pour cela, ont été faites des observations sur les cours donnés par les professeurs de portugais dans une école publique de l'Enseignement Primaire de Brasília. Dans ces cours, on a vérifié le matériel de lecture (genre et format des textes), les devoirs de lecture (localisation de l'information, de l'interprétation et de la réflexion) et les stratégies de compréhension de lecture utilisées. En plus des observations, ont été faits des ateliers avec les professeurs, dans le but de présenter les objectifs du PISA, pour que les rapports entre leurs pratiques et la structure du niveau d'instruction prise en compte dans le test puisse être établis. Finalement, le rapport entre les concepts d'évaluation et les pratiques scolaires observées a été établi. Rappelons que la proposition d'établir une comparaison entre l'école et le PISA se doit au fait que je pense que le concept de lecture sous-jacent à ce test peut contribuer pour que l'école réfléchisse sur sa pratique, en redirigeant les apprentissages de la lecture offerts aux élèves.

Mots-clés: lecture, compréhension de lecture et leurs stratégies, Programme International d'Évaluation des Élèves – PISA.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1: A PESQUISA	17
1.1 Problema, Justificativa e Objetivos	17
1.2 Metodologia.....	25
CAPÍTULO 2: AVALIAÇÃO	31
2.1 Avaliações Educacionais de Larga Escala	31
2.1.1 Breve histórico acerca das Avaliações Educacionais de Larga Escala....	31
2.1.2 Contexto de Explosão das Avaliações Educacionais de Larga Escala	35
2.1.3 A Avaliação Educacional de Larga Escala no Brasil.....	37
2.2 O PISA	40
2.2.1 As Origens do PISA	40
2.2.2 Os Objetivos do PISA na Política Educativa.....	42
2.2.3 O Impacto do PISA na Política Educativa	45
CAPÍTULO 3: LEITURA	47
3.1 Letramento em Leitura	47
3.2 A Leitura.....	51
3.2.1 O Que é Ler	51
3.2.2 Processos Implicados no Ato de Ler	53
3.3 A Compreensão Leitora	57
3.3.1 Algumas Reflexões sobre a Compreensão Leitora.....	57
3.3.2 A Compreensão e os Modelos de Leitura	62
CAPÍTULO 4: CONHECENDO AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO EM LEITURA SUBJACENTES AO PISA	66
4.1 A Leitura nos Documentos Referentes ao PISA	67
4.1.1 O Conceito de Leitura Utilizado nos Relatórios do PISA	67
4.1.2 Características da estrutura de letramento em leitura do PISA	69
4.2 A Prova de Leitura do PISA.....	78
4.2.1 Itens de Leitura	78
4.2.2 Análise das Unidades Temáticas da Prova de Leitura do PISA.....	79
4.3 Concepção de Leitura Subjacente ao PISA com Base nos Relatórios e na Análise das Questões	184
4.4 Resultados do Brasil no PISA – estabelecendo comparações	192
4.4.1 Estabelecendo Comparações com a América Latina	193

4.4.2 Estabelecendo Comparação com os Resultados de Portugal	200
4.4.2.1 O Resultado de Portugal no PISA.....	200
4.4.2.2 Breve Reflexão Acerca das Discrepâncias dos Resultados	202
4.4.2.3 Herança Portuguesa em Terra Brasileira	205
CAPÍTULO 5: ESTABELECENDO RELAÇÕES ENTRE O PISA E A ESCOLA..	207
5.1 A Escola.....	207
5.1.1 A Escolha da Escola	207
5.1.2 Avaliações Aplicadas nas Escolas Brasileiras.....	209
5.1.3 A Escola Escolhida	214
5.2 Centro de Ensino Fundamental: avaliações externas e avaliação da aprendizagem	216
5.2.1 Avaliações Externas das quais o Centro de Ensino da Asa Norte Participa	216
5.2.2 Concepção das Avaliações Externas Apresentada pela Comunidade Escolar	218
5.2.3 Concepção de Avaliação da Aprendizagem Demonstrada no Período de Observação	227
5.3 Escola – 1ª fase – Contato Inicial	232
5.3.1 A Escola - Primeiros Contatos e Primeiras Impressões.....	232
5.3.2 A Professora - Primeiros Contatos	233
5.3.3 Reflexões Iniciais Sobre a Concepção de Leitura da Professora	236
5.3.4 A Observação	239
5.3.5 As Aulas.....	239
5.3.6 Reflexões Sobre a Etapa de Observação	256
5.4 Segunda Etapa de Observação – Apresentação das Diretrizes do PISA ...	263
5.4.1. Aula Elaborada com Base nas Características do PISA.....	265
5.4.2 Comentários Sobre as Características do PISA Utilizadas na Aula e Sobre as Estratégias Utilizadas	279
5.4.3 Unidades do PISA Desenvolvidas em Sala.....	283
5.4.4 Reflexões Sobre a Aplicação das Questões do PISA.....	313
5.5 Considerações sobre a Pesquisa Desenvolvida na Escola	315
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	319
BIBLIOGRAFIA	326
APÊNDICE	339
ANEXO A	340

ANEXO B341

LISTA DE SIGLAS/ABREVIATURAS

ACER	Australian Council for Educational Research
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CERI	Centre for Educational Research and Innovation
CITO	Netherlands National Institute for Educational Measurement
DF	Distrito Federal
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INAF	Índice Nacional de Alfabetismo
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
INES	Programa de Indicadores de Sistemas Educativos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
NAEP	National Assessment of Educational Progress
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONU	Organização das Nações Unidas
PAS	Programa de Avaliação Seriada
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PI	Projeto Interdisciplinar
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEDF	Secretaria de Educação do Distrito Federal
SIADE	Sistema de Avaliação do Desempenho das Instituições Educacionais do Sistema de Ensino do Distrito Federal
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USAID	United States Agency for International Development

LISTA DE FIGURAS

Diagrama Trabalho.....	105
Gráfico 1 – Lago Chade: mudanças de nível.....	82
Gráfico 2 – Arte rupestre do Saara e mudança de fauna.....	82
Gráfico 3 – Textos contínuos e não-contínuos.....	184
Gráfico 4 – Gêneros - textos contínuos	185
Gráfico 5 – Gêneros - textos não-contínuos	185
Gráfico 6 – Percentual de textos argumentativos, informativos e literários	186
Gráfico 7 – Atividades desenvolvidas em sala.....	256
Mapa Rede Nacional de Bibliotecas	114
Nota Fiscal	132
Garantia	133
Quadro 1 – Países participantes do PISA 2000 – Foco em Leitura.	20
Quadro 2 – Países participantes do PISA 2003 – Foco em Matemática.....	21
Quadro 3 – Países participantes do PISA 2006 – Foco em Ciências.....	22
Quadro 4 – Subescalas de leitura do PISA – identificação e recuperação de informação.....	75
Quadro 5 – Subescalas de leitura do PISA – interpretação.	76
Quadro 6 – Subescalas de leitura do PISA – reflexão.	77
Quadro 7 – Países latino-americanos participantes de todas as edições do PISA	193
Quadro 8 – Agrupamento das competências leitoras	195
Quadro 9 – Diferença entre os países (bons e maus leitores).	196
Quadro 10 – Diferença entre os países (leitores regulares).....	197
Quadro 11 – Características das questões de leitura do PISA e do SAEB.	213
Quadro 12 – Elaborado com base no relatório PISA e considerando a aula de ciências observada.....	244
Tabela 1 – Analfabetismo na faixa de 15 anos ou mais – Brasil 1900/2000	48
Tabela 2 – Plan International.....	119

INTRODUÇÃO

Já faz parte do senso comum a afirmação de que ensinar os alunos a ler e a escrever é uma das principais tarefas da escola. E por que as tarefas de ler e escrever devem ocupar o centro das atividades escolares? Porque leitura e escrita são muito importantes para que as pessoas exerçam seus deveres, exijam seus direitos, trabalhem, participem da sociedade com cidadania, informem-se e aprendam ao longo da vida.

Para que a escola dê conta de cumprir sua obrigação para com as atividades de leitura e de escrita, é necessário que nela crianças e adolescentes tenham contato com diferentes textos, ouçam histórias, observem atos de leitura e de escrita. É preciso criar uma rotina de trabalho variada, além de ser necessário também o incentivo do professor e da família para que se desenvolvam a leitura e a escrita.

Deve-se destacar que a leitura e a escrita são fundamentais para o aprendizado de todos os conteúdos escolares. Por isso, em cada etapa escolar, o aluno precisa desenvolver mais sua capacidade de ler e de escrever. Esse compromisso com o desenvolvimento da competência comunicativa¹ de todos os estudantes deve ser uma das principais responsabilidades assumidas pela escola.

Entretanto, embora o senso comum e o discurso oficial assumam que ler e escrever são atividades centrais, programas de avaliação como o SAEB² e o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) indicam a existência de fragilidades na escola quanto ao desempenho dessas atividades. As avaliações nacionais, por exemplo,

¹ Segundo Bortoni-Ricardo (2005), “do ponto de vista da sociolinguística educacional, para operar de uma maneira aceitável, um membro de uma comunidade de fala tem de aprender o que dizer e como dizê-lo apropriadamente, a qualquer interlocutor e em quaisquer circunstâncias. Essa capacidade pessoal, que inclui tanto o conhecimento tácito de um código comum, como a habilidade de usá-lo, foi denominada competência comunicativa por Hymes (1972)”.

² O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB foi aplicado pela primeira vez em 1990. A referida avaliação passou por várias mudanças, entre as quais merecem ser citadas as seguintes: em 1992, passou a ser responsabilidade do INEP a sua organização; em 1993, passou a ocorrer de dois em dois anos; em 1995, ocorreu uma reestruturação metodológica, com a incorporação da teoria de resposta ao item (TRI); em 1997, houve a construção de matrizes de referência; em 2001, foram atualizadas as matrizes; e, em 2005, o SAEB passou a ser composto por duas avaliações complementares – ANRESC/Prova Brasil e ANEB/SAEB. Tanto na Prova Brasil quanto no SAEB são requeridas habilidades em língua portuguesa (foco na leitura) e em matemática (foco na resolução de problemas). Há, no entanto, uma diferença no que diz respeito ao público avaliado: a Prova Brasil avalia apenas estudantes de ensino fundamental de escolas públicas localizadas em áreas urbanas; já o SAEB avalia estudantes do ensino fundamental e do ensino médio da rede pública e privada e de escolas localizadas tanto em área urbana quanto em área rural. O SAEB é amostral e oferece resultados apenas para o Brasil, para regiões e unidades de federação. Já a Prova Brasil é universal e fornece as médias de desempenho também para cada um dos municípios e escolas participantes. Portanto, com a criação da Prova Brasil, são oportunizadas informações sobre as unidades escolares.

indicam que um alto percentual de estudantes não domina o código convencional da leitura e da escrita. Já em avaliações internacionais como o PISA, o Brasil também não tem obtido bons resultados: no PISA 2000, constatou-se que a maioria dos estudantes de 15 anos no Brasil é capaz de ler, mas tem uma capacidade limitada de compreensão, que vai pouco além das informações mais óbvias do texto. Parte deles, 23%, não chega nem mesmo a esse nível de leitura. O PISA 2000 mostrou que 56% dos alunos conseguem, no máximo, localizar informações explícitas em um texto ou reconhecer o tema principal, ou seja, a maioria dos jovens brasileiros que fez a prova não é capaz de fazer inferência, de estabelecer relações entre textos ou de demonstrar uma compreensão global e detalhada de um texto com conteúdo ou forma não familiar.

Uma questão relevante a se considerar é que o PISA é aplicado a jovens de 15 anos, portanto fazem a prova aqueles que já deveriam estar ao final da Educação Básica. Ante os maus resultados nessa avaliação – e também no SAEB aplicado aos alunos de 8ª série e de 3º ano -, surge uma indagação: se, em sua proposta pedagógica, a escola precisa estabelecer claramente o que os alunos devem aprender em cada etapa, até a conclusão da Educação Básica, o que tem ocorrido com o desenvolvimento da leitura?

O Banco Mundial (1995) ressalta que o maior problema educacional da América Latina é a repetência. No Brasil, por exemplo, segundo o Relatório de Monitoramento de EPT/Brasil/2008³, a participação na educação básica vem crescendo significativamente, mas o avanço nas séries e a conclusão desse ciclo mostram entrave em vários países. De acordo com o referido Relatório de Monitoramento Global (2008), os repetentes na educação primária do Brasil (1ª a 4ª série do ensino fundamental) somavam 21,2% em 2005. Destaca-se ainda que, consoante informações desse Relatório, repetir especialmente a 1ª série é mais comum nos países em desenvolvimento. No Brasil, em 2005, a repetência nessa série era 27,3%⁴, ou seja, mais que o dobro das ainda consideradas elevadas proporções da Indonésia (9,8%), Venezuela (10,9%) e Argentina (10,9%).

Segundo Julio Jacobo, Coordenador Regional da Unesco em Pernambuco, em matéria veiculada pelo Correio Braziliense em 1º de julho de 2003, o excesso de jovens que não compreende o que lê deve-se à deficiência da educação no país. Ele aponta os

³ Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001592/159294por.pdf>>

⁴ Vale destacar, observando-se estatísticas do INEP, que há disparidades regionais: na região norte, por exemplo, quase metade dos alunos (46,9%) repetiu a 1ª série de acordo com os dados de 2005. Já na região sudeste, a taxa de repetência para essa mesma série ficou pouco acima dos 10% no mesmo período.

projetos de aceleração, existentes em vários Estados, como um dos que mais fabricam analfabetos funcionais. Jacobo aponta ainda a evasão escolar como principal consequência do analfabetismo funcional. De acordo com o representante da UNESCO, o aluno que não entende o que lê passa a achar as aulas desinteressantes.

Dessa forma, percebe-se que, embora a cobertura do Ensino Fundamental tenha se estendido muito, o Brasil ainda enfrenta sérios problemas, como a evasão, a repetência e a qualidade da educação. Todos esses problemas acabam refletidos nos maus resultados alcançados pelos jovens estudantes brasileiros nos testes de leitura.

Apesar dos diversos problemas enfrentados na educação e embora o Brasil continue obtendo resultados aquém dos esperados em testes de leitura, vale ressaltar que já é praticamente consenso a importância da leitura para o êxito escolar. Embora, muitas vezes, atribua-se uma importância um pouco “vaga” às atividades de leitura, o fato é que, no discurso escolar, percebe-se que ler é uma atividade que tem sido colocada no centro dos debates.

Considerando-se, portanto, que, embora o Brasil esteja muito atrás nos resultados da avaliação em leitura, existe uma preocupação evidente com essa atividade, surge o questionamento: a escola tem realmente se empenhado no desenvolvimento de habilidades de leitura? Se há essa preocupação com essas atividades, como a escola tem desenvolvido nos estudantes a capacidade de usar a leitura com competência na vida pessoal e na sociedade? Caso a escola realmente esteja colocando a leitura como atividade central, por que isso não se reflete nas avaliações? Quais aprendizagens em leitura são proporcionadas aos alunos?

Assim, pretendo neste trabalho identificar as práticas escolares de leitura em uma escola de ensino fundamental. Acredito que, identificando essas práticas, será possível conhecer os pressupostos subjacentes ao trabalho pedagógico com a leitura no contexto investigado. Pretendo também neste estudo estabelecer relações entre as práticas escolares de leitura e as situações propostas nos itens de leitura de uma avaliação educacional de larga escala, o Programa Internacional de Avaliação de Alunos - PISA.

Ressalte-se que a proposta de estabelecer comparação entre a escola e o PISA deve-se ao fato de que creio que a concepção de leitura subjacente a esse teste pode contribuir muito para que a escola reflita sobre sua prática, redirecionando as aprendizagens em leitura proporcionadas aos alunos.

Este trabalho, além da Introdução, que faz uma contextualização do que será abordado, está organizado em 5 capítulos. No capítulo 1, evidencia-se o problema de pesquisa bem como a justificativa. Também são apresentados os objetivos deste trabalho

nesse capítulo. A segunda seção do referido capítulo mostra o caminho traçado para chegar aos resultados.

Já os capítulos 2 e 3, que trazem o referencial teórico, tratam das duas questões centrais neste trabalho: avaliação e leitura. No capítulo 2, há uma breve contextualização sobre as avaliações educacionais de larga escala, para situar o PISA. Em seguida, é feita uma apresentação do PISA, abordando a origem, os objetivos e as características do teste.

Já o capítulo 3 trata de outra questão essencial neste estudo: a leitura. É feita, primeiramente, uma breve introdução para situar a importância da leitura. Após a introdução, há uma discussão sobre o que é ler, seguida da apresentação dos processos implicados na leitura. Nesse capítulo, encontram-se também reflexões acerca da compreensão leitora.

Os capítulos 4 e 5 são destinados à apresentação e análise dos dados. Cabe destacar que esta pesquisa, para atingir o seu objetivo, estabelecer relação entre a concepção de leitura do PISA e as práticas escolares de leitura, contou com dois momentos. Em um primeiro momento, dedicou-se à análise do que os relatórios do PISA trazem sobre a concepção de leitura do teste, bem como à análise das questões de leitura dessa avaliação. Como resultado dessa primeira etapa, foi elaborado o capítulo 4, que trata dos resultados obtidos na análise documental. Em um segundo momento, foram investigadas as práticas de leitura de uma escola pública de ensino fundamental localizada no Distrito Federal, além de também ter sido investigada a relação entre essa escola e as avaliações externas. Como resultado dessa segunda etapa, elaborou-se o capítulo 5, que apresenta o resultado da pesquisa realizada em uma escola pública do Distrito Federal.

Por último, há as considerações finais, parte em que são apresentadas as respostas para as perguntas propostas na pesquisa. Ainda há, nas considerações finais, o levantamento de algumas questões que poderão nortear estudos futuros.

CAPÍTULO 1: A PESQUISA

Este capítulo está dividido em duas seções. Na primeira, defini-se o problema de pesquisa bem como a justificativa; além disso, encontram-se também nessa parte os objetivos deste estudo. Na segunda seção, é apresentada a metodologia de pesquisa.

1.1 Problema, Justificativa e Objetivos

No século XX, a educação assume novas funções. A primeira transformação relevante em relação à educação no século XX foi a expansão; a segunda transformação foi educação e cultura passarem a ser vistas como um fator de produção e de riqueza.⁵

Essas transformações acarretaram as seguintes consequências: quebra de cânones – separação entre as pretensões mais grandiosas da cultura tradicional e a realidade da vida prática da indústria e do comércio; instituições educacionais e universitárias começaram a perder o papel central de formação e filtragem das elites que acreditavam desempenhar; as elites se transformam, com a inclusão de pessoas que não haviam passado pela educação convencional.

Ante esse novo contexto, surgem também novos sistemas de avaliação, principalmente nos Estados Unidos. É exatamente nesse país que surge o marco das novas avaliações: “Coleman Report” (1966). Esse relatório foi fruto de um estudo envolvendo 600 mil crianças para compreender o que ocorria no que diz respeito à educação. O relatório constatou que as diferenças de desempenho dos estudantes dependiam das características das escolas e também das condições socioeconômicas e culturais em que viviam as famílias, o que afetava, em especial, a população negra. Antes do Relatório Coleman, entretanto, em termos de avaliação educacional, há a presença decisiva de Ralph Tyler⁶, que teve ação bastante ampla na educação, influenciando assuntos ligados à teoria, à construção e à implementação de currículos. É também atribuída a ele a criação do termo “avaliação educacional”, que, para Tyler, tinha

⁵ Cf. SCHWARTZMAN, 2005

⁶ Para conhecer as ideias de Tyler, consultar a seguinte obra: TYLER, R. W. *Princípios Básicos do Currículo e Ensino*. Porto Alegre: Editora Globo, 1975.

como papel central investigar até que ponto os objetivos educacionais traçados estavam sendo atingidos pelo currículo e pelas práticas pedagógicas.

Cabe destacar que o Relatório Coleman deu origem a muitos estudos e pesquisas sobre a questão educacional: em 1969, nos EUA, foi criado o National Assessment of Educational Progress - NAEP (Avaliação Nacional do Progresso em Educação). O NAEP serviu de modelo para o SAEB no Brasil.

Podem-se citar as seguintes características das avaliações da nova geração: as opiniões dos especialistas acerca de conteúdos e de critérios continuam sendo tomadas, mas são processadas e interpretadas com a ajuda de procedimentos estatísticos complexos; as avaliações não são dos estudantes individualmente, e sim das instituições, dos professores, dos métodos de ensino, dos programas governamentais (SCHWARTZMAN, 2005).

A década de 60, além de ter sido o período em que se desenvolveu o marco das novas avaliações educacionais nos Estados Unidos, também presenciou a importância dada à educação quando da fundação da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), em 1961, com a compilação e a publicação de dados estatísticos relativos aos sistemas educacionais dos países participantes da Organização. Os países que são membros da OCDE colaboram entre si para o desenvolvimento de linhas de atuação em praticamente todas as áreas das políticas públicas.

A OCDE, no entanto, na metade dos anos 80, constatou que os dados estatísticos estavam incompletos e que os parâmetros aplicados para a obtenção e análise dos dados não reuniam qualidade suficiente, o que prejudicava a atuação política nessa área. A fim de tentar corrigir essa fragilidade, foi criado o Programa de Indicadores de Sistemas Educativos (INES), que começou em 1988 no Centro de Investigação e Inovação Educativa da OCDE. Esse Programa pretendia desenvolver um sistema de indicadores educativos internacionais.

O resultado mais significativo do INES foi o desenvolvimento de um ciclo de estudos do rendimento estudantil dirigido pela OCDE: o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA). O PISA foi formalmente instituído em 1997.

A primeira edição do PISA, que se realiza a cada três anos, ocorreu em 2000, a segunda em 2003 e a terceira em 2006. O público-alvo da investigação são alunos de 15 anos de idade. Deve-se destacar que, a partir de 2009, inicia-se um novo ciclo de avaliação.

O PISA tem uma preocupação que vai além do que os jovens aprendem dos conteúdos propostos pelos currículos escolares; essa avaliação visa saber o quanto e como eles estão preparados para a vida em sociedade no mundo contemporâneo. Assim, a pesquisa abrange conhecimentos e habilidades em leitura (foco 2000), em matemática (foco 2003) e em ciências (foco 2006), além de questionários aplicados a alunos e diretores das escolas participantes, para levantar características e atitudes relacionadas à aprendizagem. As questões procuram simular situações da vida real e buscam focar a capacidade analítica e de resolução de problemas dos alunos.

Destaca-se que, para os especialistas responsáveis pelo PISA, a questão essencial está nas perguntas e nas situações propostas aos jovens. Considera-se na avaliação que as questões devem exigir que o estudante seja capaz de compreender textos, de relacionar informações, de analisar diferentes situações e de tomar decisões por meio da argumentação.

Para atingir tais objetivos, os responsáveis pelo PISA passaram pelas seguintes etapas: foram definidas competências com base nos processos cognitivos; além das competências, considerou-se uma determinada concepção de vida letrada de um cidadão do tempo atual. A definição das competências e a concepção de vida letrada deveriam ser refletidas nos tipos de tarefas (recuperar informações, interpretar e refletir). Considerando a vida letrada, essas tarefas de leitura deveriam ser cobradas em determinados formatos de texto (contínuo e não-contínuo) e com base em certas situações de leitura (pessoal, educativa, ocupacional e pública). A definição das competências orienta o desenho dos itens, e a definição cultural da leitura determina a variedade de textos e de situações comunicativas selecionadas na prova. Sendo assim, o PISA pretende que as competências sejam cobradas dentro de um contexto cultural, que define a vida letrada.

Quanto ao contexto cultural com base no qual as competências são cobradas, vale retomar o fato de que o PISA é um ciclo de estudos do rendimento estudantil dirigido pela OCDE, portanto os parâmetros presentes no teste vão ao encontro de uma vida letrada presente em países economicamente desenvolvidos. Por exemplo, à época da elaboração dos primeiros itens e da realização dos estudos pilotos, todos os países da Organização foram convidados a participar da tarefa de elaboração de itens, entretanto foram recebidas tarefas de apenas 15 países. Os itens recebidos foram revisados e adaptados pelos responsáveis pelo desenvolvimento dos itens (ACER, CITO e Universidade de Leeds). Embora essa colaboração internacional represente um esforço para tornar o teste o mais igual possível a todos os estudantes que dele participariam, há

de se considerar que é inevitável a presença de um forte componente cultural na elaboração dos itens. Essa questão cultural pode ser relativamente minimizada nos países que participam da OCDE, no entanto, quando os itens são aplicados a estudantes de países que não fazem parte dessa Organização, as diferenças culturais tendem a se acirrar.

No que diz respeito ao estudo piloto do PISA, há ainda outras informações relevantes que devem ser mencionadas. Cada item foi submetido a um estudo piloto inicial em escolas com um número elevado de estudantes com a idade que o teste abarca. O piloto ocorreu em escolas dos seguintes países: Austrália, Japão, Holanda e Áustria. Algumas questões foram apresentadas em versões alternativas para determinar a melhor forma de apresentá-las e, posteriormente, os dados foram submetidos aos estudos psicométricos. Conclui-se, portanto, que os itens foram elaborados, revisados e aplicados em uma pré-testagem no contexto dos países que são membros da OCDE.

Apesar disso, não participaram do teste apenas os países que são membros da Organização. Permitiu-se também a participação de países convidados ou de países colaboradores – caso do Brasil. Abaixo, seguem os quadros que apresentam os países participantes de cada edição.

Alemanha	Austrália	Áustria	Bélgica	Brasil	Canadá
Coréia do Sul	Dinamarca	Espanha	Estados Unidos	Federação Russa	Finlândia
França	Grécia	Holanda	Hungria	Irlanda	Islândia
Itália	Japão	Letônia	Liechtenstein	Luxemburgo	México
Noruega	Nova Zelândia	Polônia	Portugal	Reino Unido	República Checa
Suécia	Suíça				

Quadro 1 – Países participantes do PISA 2000 – Foco em Leitura.

Fonte: INEP/MEC

Albânia	Alemanha	Argentina	Austrália	Áustria	Bélgica
Brasil	Bulgária	Canadá	Chile	China	Coréia do Sul
Dinamarca	Espanha	Estados Unidos	Federação Russa	Finlândia	França
Grécia	Holanda	Hungria	Irlanda	Islândia	Israel
Itália	Japão	Letônia	Liechtenstein	Luxemburgo	Macedônia
México	Noruega	Nova Zelândia	Peru	Polônia	Portugal
Reino Unido	República Checa	República Sérvia da Iugoslávia	República Eslovaca	Romênia	Suécia
Suíça	Tailândia	Tunísia	Turquia	Uruguai	

Quadro 2 – Países participantes do PISA 2003 – Foco em Matemática.

Fonte: INEP/MEC

Alemanha	Argentina	Austrália	Azerbaidjão	Bélgica	Brasil
Bulgária	Canadá	Catar	Chile	Colômbia	Coréia do Sul
Croácia	Dinamarca	Eslovênia	Espanha	Estados Unidos	Finlândia
França	Grécia	Holanda	Hong Kong	Hungria	Indonésia
Irlanda	Itália	Israel	Islândia	Japão	Jordânia
Liechtenstein	Lituânia	Luxemburgo	Macau	México	Noruega
Nova Zelândia	Polônia	Portugal	Quirguistão	República Servia e Montenegro	República Eslovaca
Romênia	Rússia	Reino Unido	Suécia	Suíça	Tailândia
Taipei-China	Tunísia	Turquia	Letônia	Uruguai	Áustria
República Checa					

Quadro 3 – Países participantes do PISA 2006 – Foco em Ciências.

Fonte: INEP/MEC

Observa-se que há no PISA a presença significativa de países latino-americanos. O Brasil, por exemplo, participou das três edições do teste. Ao proceder a uma análise dos resultados do teste, percebe-se que a participação dos países da América Latina no PISA revela que há uma grande distância entre eles e os países europeus e asiáticos.

Esse resultado, todavia, merece ser analisado mais aprofundadamente. Cabe destacar que os países da América Latina, como a maioria dos que estão em desenvolvimento, não têm uma tradição importante em programas de avaliação nacionais ou internacionais. Por isso, torna-se relevante conhecer como esses países chegaram ao desenvolvimento de sistemas nacionais de avaliação, para que se possa compreender melhor o resultado da América Latina em avaliações internacionais.

Além disso, como mencionado anteriormente, a definição das competências orienta o desenho dos itens, e a definição cultural da leitura determina a variedade de textos e de situações comunicativas selecionadas na prova, o que permite concluir que as competências são cobradas dentro de um contexto cultural que define a vida letrada. Portanto, ao se lançar um olhar crítico aos resultados do PISA, deve-se considerar que a posição dos países latino-americanos no teste revela a possibilidade de existirem profundas diferenças culturais no que diz respeito à vida letrada entre esses países e os pertencentes à OCDE.

Destaca-se ainda que os países da América Latina, entre os quais se encontra o Brasil, além de enfrentarem o peso dos fatores socioeconômicos e dos recursos com os quais as escolas podem contar, também lidam com a recente implementação de reformas educativas.

Com base nesses pressupostos do PISA, deve-se perguntar: será que os sistemas escolares, as escolas e os docentes, frente aos resultados das provas, já se perguntaram qual a experiência de aprendizagem que tem sido oferecida na escola? (SANCHO GIL, 2006). Educadores franceses, por exemplo, perguntaram-se como estudantes acostumados a um ensino teórico, mecânico, de memorização, de acordo com o qual a excelência está na capacidade de reproduzir, de forma mais ou menos parafraseada, o que o texto, o professor ou o livro diz, ou aplicar apenas uma fórmula dada, podem se sair em testes como o PISA. A conclusão é que estudantes acostumados a essa tradição têm dificuldades até para entender o que se pergunta.

Considerando-se que os dados estatísticos do PISA podem nos apresentar um retrato da situação do Brasil em leitura e tendo em vista que a complexidade inerente às realidades sociais exige também um olhar que busque compreender qualquer dado em seu contexto único e idiossincrático, pode-se concluir que, a partir dos dados da pesquisa

quantitativa, pode-se investigar um contexto específico, utilizando-se um método qualitativo, a fim de que as descobertas de uma pesquisa qualitativa possam ser associadas aos resultados quantitativos.

Por isso, considerando que o teste – o qual envolve o cognitivo, mas também aspectos da vida letrada – pretende verificar em que medida o estudante de 15 anos é capaz de utilizar conhecimentos adquiridos na escola no meio social, mais especificamente no mercado de trabalho, é mister conhecer os aspectos da vida letrada do brasileiro. Para tanto, torna-se relevante situar o Brasil no contexto em que está inserido: países latino-americanos em desenvolvimento.

Levando-se em conta tal contextualização, chega-se à conclusão de que, no Brasil, devido aos fatores socioeconômicos inerentes à América Latina e tendo em vista a construção histórica da vida letrada ocorrida no país, a escola é a principal agência de letramento. Sendo assim, conhecer como a escola tem preparado os jovens para usar a leitura no meio social significa compreender muitos aspectos da vida letrada brasileira.

Ante o exposto, pretende-se, neste trabalho, responder à seguinte pergunta: A experiência de aprendizagem em leitura oferecida por uma escola brasileira de ensino fundamental reflete as situações propostas nos itens de leitura pelo PISA?

Considerando a pergunta de pesquisa, foram definidos os objetivos desta investigação, apresentados a seguir.

Objetivos

GERAL:

- Identificar se as atividades de leitura de uma escola pública de ensino fundamental localizada no Distrito Federal refletem as situações propostas nos itens da prova de leitura do PISA.

Asserção Geral: A experiência de aprendizagem em leitura oferecida pela escola não contempla as situações propostas pelo PISA. As práticas de letramento escolares não estão em consonância com o teste.

ESPECÍFICOS:

- Analisar a perspectiva de leitura contemplada no PISA.

Asserção: a teoria subjacente ao PISA é construída com base em estudos avançados sobre o letramento. As questões contemplam habilidades cobradas dentro de um contexto cultural que define a vida letrada.

– Identificar a perspectiva de leitura presente na escola.

Asserção: a escola, embora atribua importância à leitura, ainda não tem clareza no que diz respeito a como desenvolver estratégias de compreensão leitora. Há também certa dificuldade de explorar habilidades dentro de um contexto cultural que define a vida letrada.

– Comparar a perspectiva de leitura do PISA com a da escola.

Asserção: há grande diferença entre a perspectiva de leitura do PISA e a da escola; por isso, um dos benefícios do teste pode ser proporcionar à escola contato com uma concepção de leitura mais ampla, que envolve o trabalho com maior diversidade de textos e o desenvolvimento de atividades que explorem estratégias de leitura.

1.2 Metodologia

Diversas são as pesquisas que têm a educação como objeto de estudo. Vale destacar que a pesquisa de sala de aula está inserida no campo das pesquisas sociais e pode ser construída com base no paradigma quantitativo ou com base no paradigma qualitativo.⁷

É importante ressaltar que a abordagem qualitativa de pesquisa surge no final do século XIX. Anteriormente, havia o predomínio da perspectiva positivista do conhecimento, que privilegia a razão analítica, a busca pela precisão e pela objetividade.

O surgimento da abordagem qualitativa de pesquisa deve-se às indagações dos cientistas sociais sobre o fato de o método de investigação das ciências físicas e naturais

⁷ Cf. BORTONI-RICARDO, 2008.

– paradigma positivista – servir também como modelo para estudo dos fenômenos humanos e sociais.

Segundo André (1995), as indagações dos cientistas sociais deram ensejo ao seguinte debate: ao mesmo tempo em que há a defesa de uma nova visão de conhecimento, há a crítica à concepção positivista de ciência (quantitativo x qualitativo). Ainda segundo a autora, a abordagem (ou paradigma) qualitativa configura-se com base na interpretação, na descoberta, na valorização da indução e na consideração de que fatos e valores estão intimamente relacionados.

André destaca também que a pesquisa de abordagem qualitativa é assim denominada porque se contrapõe ao esquema quantitativista de pesquisa (que divide a realidade em unidades possíveis de mensuração, estudando-as isoladamente), defendendo uma visão holística dos fenômenos, isto é, devem-se levar em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas.

Para Bortoni-Ricardo (2008), a pesquisa qualitativa procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto. O pesquisador, nessa abordagem, interessa-se por um processo que ocorre em determinado ambiente e quer saber como os atores sociais envolvidos nesse processo percebem-no, interpretam-no.

Ressalta-se ainda que, de acordo com Cicourel (1981, *apud* FLICK, 2004), os métodos qualitativos são especialmente adequados para resolver questões microssociológicas, e os métodos quantitativos para questões macrosociológicas. Considera-se, por isso, que conjugar uma pesquisa qualitativa a uma pesquisa quantitativa pode trazer muitos benefícios. Kleinig (1982, *apud* FLICK, 2004) salienta que os métodos quantitativos precisam dos métodos qualitativos para explicar as relações encontradas, uma vez que, para resolver questões microssociológicas, deve-se recorrer aos métodos qualitativos.

Neste trabalho, pretende-se complementar os dados gerados pelo PISA, de natureza quantitativa, portanto macrosocial, com uma pesquisa qualitativa, que se volta para um microcosmo, uma sala de aula. Essa pesquisa qualitativa volta-se para a observação do processo ensino-aprendizagem de leitura, bem como às práticas letradas, sendo registrada cada sequência de eventos relacionada a isso. O objetivo é mostrar como o processo de aprendizagem de leitura é trabalhado em sala e quais são as práticas de letramento exploradas, a fim de que esse resultado possa ser comparado com os baixos índices de compreensão leitora apontados no PISA.

O objetivo geral dessa pesquisa é, pois, verificar se o tipo de prática pedagógica relacionada ao letramento em leitura de uma escola pública do DF reflete o modelo de

aprendizagem desenhado no PISA. Há, com isso, a intenção de reconhecer as diferenças e as semelhanças entre as práticas de letramento presentes na escola e aquelas cobradas no teste. Reconhecendo esse quadro, torna-se mais claro como os resultados do teste podem direcionar reflexões para um aprimoramento do trabalho com a leitura em sala.

Para que essa comparação possa ser estabelecida, é importante, primeiramente, que os itens de leitura sejam analisados. Conhecendo a natureza desses itens, os objetivos do PISA, as características das questões, é possível verificar no nível microsocial, ou seja, na escola, em que medida o trabalho feito com a leitura converge para os pressupostos do teste. Para analisar a concepção de leitura do PISA, são utilizados documentos e relatórios da OCDE; nessa primeira parte, portanto, é feita uma análise documental.

O procedimento para a análise documental é o seguinte: primeiro, foi feita uma leitura atenta de relatórios e publicações referentes ao PISA para que desse material se extraíssem conceitos de leitura. Posteriormente, foram analisados os itens de leitura disponíveis⁸. A análise desses itens considerou as seguintes categorias: texto, habilidade(s) de leitura, estratégias de leitura do texto e de resolução do item. Na categoria texto, foram observados o gênero e o formato (contínuo e não-contínuo). Na categoria habilidade(s) de leitura, foi identificada a habilidade de leitura requerida para a resolução do item. Já na última categoria, foram observadas estratégias de leitura necessárias para a compreensão do texto, bem como estratégias necessárias para a resolução dos itens.

Acredita-se que os conceitos extraídos dos relatórios referentes ao PISA, juntamente com a análise dos itens, possibilitaram que se conhecesse a concepção de leitura subjacente ao teste.

Após conhecer a concepção de leitura subjacente ao PISA, foi possível dirigir-se à escola. Nesse segundo momento, o estudo feito foi do tipo etnográfico. Segundo André (1995):

Se o foco de interesse dos etnógrafos é a descrição da cultura (práticas, hábitos, crenças, valores, linguagens, significados) de um grupo social, a

⁸ Os itens analisados serão os que estão disponíveis no *site* do INEP (www.inep.gov.br). Cabe destacar que, devido ao procedimento metodológico adotado no PISA, teoria de resposta ao item, nem todas as questões são disponibilizadas, visto que algumas deverão continuar em um banco de questões para serem reaproveitadas.

preocupação central dos estudiosos da educação é com o processo educativo. Existe, pois, uma diferença de enfoque nessas duas áreas, o que faz com que certos requisitos da etnografia não sejam - nem necessitem ser - cumpridos pelos investigadores das questões educacionais [...]. O que se tem feito pois é uma adaptação da etnografia à educação, o que me leva a concluir que fazemos estudos do tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido estrito. (ANDRÉ, 1995, p.28)

Seguindo, portanto, a colocação de André acerca dos estudos de tipo etnográfico sobre educação, neste trabalho, foram adotadas técnicas associadas tradicionalmente à etnografia: observação participante⁹, entrevista¹⁰ e análise de documentos¹¹. Ressalte-se ainda que, nesse tipo de estudo, o período de tempo em que o pesquisador mantém contato direto com a situação estudada é bastante variável. Considerando os objetivos específicos deste trabalho, que é verificar as práticas de leitura em sala de aula (para, posteriormente, compará-las com os pressupostos de leitura do PISA), inicialmente, pretendeu-se acompanhar as atividades na escola ao longo de um semestre. Acreditava-se que, nesse prazo, seria possível acompanhar o desenvolvimento gradativo da compreensão leitora em uma sala. Entretanto, ao final do semestre, constatou-se a necessidade de que as atividades de sala de aula fossem acompanhadas por um período maior. Sendo assim, a pesquisa de campo ocorreu ao longo de um ano (dois semestres letivos).

A ideia inicial era de que a escola pesquisada deveria ter participado de alguma edição do PISA¹². Pretendia-se pesquisar uma escola que tivesse obtido bons resultados nessa avaliação, para que se pudessem identificar quais as práticas de leitura nela desenvolvidas. Contudo, devido a dificuldades no que diz respeito à divulgação das escolas que participam do PISA, foi necessário adotar outro critério para selecionar a escola. Esse critério encontra-se explicitado no capítulo 5, “Estabelecendo relações entre o PISA e a escola”.

Deve-se destacar que, embora se considere que as atividades de leitura devam ser desenvolvidas em todas as disciplinas, há neste trabalho o interesse de observar o desenvolvimento de estratégias de leitura, o que, supõe-se, ocorre mais diretamente nas

⁹ Deverão ser feitas, especialmente, observações de aulas de português, mas o dia-a-dia da escola também deverá ser observado.

¹⁰ A entrevista será feita com a equipe gestora para verificar a relação entre a escola e as avaliações externas. Roteiro da entrevista encontra-se no Apêndice.

¹¹ Pretende-se analisar material utilizado em sala, como exercícios, textos para leitura.

¹² É importante ressaltar que o INEP, responsável pelo PISA no Brasil, não divulga, como o ENEM e a Prova Brasil, as escolas participantes do teste. Por isso, para ter acesso a esse dado, será preciso contar com a informações cedidas pelos gestores responsáveis pelo PISA.

aulas de língua materna. Por isso, foram acompanhadas as atividades desenvolvidas por professores de língua portuguesa.

Vale mencionar que a maior parte dos estudantes que se submeteu ao PISA no Brasil encontrava-se na 7ª e na 8ª séries¹³. Por isso, foram acompanhadas turmas que estavam em uma dessas séries.

Considerou-se pertinente verificar também se o modelo de avaliação estudado neste trabalho é conhecido pelos atores envolvidos na escola e se existe alguma medida inovadora e relacionada a esses resultados. Para tanto, foram feitas entrevistas. É importante saber se existe comunicação entre gestores, responsáveis pela aplicação do PISA, escolas e professores, a fim de saber se o teste já surte alguma interferência no dia-a-dia da escola.

Assim, conhecendo as características dos itens de leitura presentes no teste, é possível partir para a coleta de dados na sala de aula.

O trabalho em sala consistiu de observações, que foram enriquecidas com a análise do material utilizado pelo professor para desenvolver atividades de leitura. Foram considerados também os exercícios de sala.

A observação participante¹⁴ ocorreu com o objetivo principal de observar o processo, o que está ocorrendo em relação ao trabalho com a leitura. Essa observação foi norteada pelas características da estrutura de letramento em leitura do PISA. O foco da observação recaiu, portanto, sobre os fatores considerados na construção dos itens de leitura do PISA: situação de leitura, estrutura dos textos, tarefas de leitura.

Pretendeu-se, então, identificar se as práticas de leitura de sala de aula consideram as variáveis situacionais (ler para uso privado, ler para uso público, ler para o trabalho, ler para a educação); além disso, a investigação também pretendeu dar conta dos formatos de textos trabalhados em sala (serão realmente textos contínuos, em prosa, ou há também o trabalho com documentos, gráficos, tabela?). Finalmente, foram observadas as tarefas de leitura exploradas pelo professor (recuperação de informações, interpretação, reflexão), bem como as estratégias de compreensão leitora.

Com os dados obtidos na observação, cujas informações foram complementadas pelas provas e pelos exercícios, foi possível chegar à concepção de leitura da escola

¹³ Equivale aos alunos de 8º e 9º ano, após a implantação do ensino fundamental de nove anos.

¹⁴ Para André (1995), a observação é chamada de participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo afetado por ela afetado.

pesquisada para que, então, essa concepção pudesse ser comparada com os pressupostos de leitura do PISA. Para essa comparação, foram considerados os seguintes fatores: situação de leitura, estrutura do texto e tarefa. Além disso, a entrevista feita com o diretor da escola e com os professores indicou o grau de conhecimentos que esses atores têm sobre essa avaliação.

Finalmente, cumpre registrar que avaliações como o PISA podem proporcionar reflexões importantes acerca do trabalho com a leitura em sala de aula. Por isso, considera-se relevante identificar as práticas escolares de leitura para que, a partir desse diagnóstico, seja feita uma proposta de divulgação dos pressupostos de leitura dessa avaliação, a fim de auxiliar as escolas na implementação de um trabalho pedagógico mais eficiente no que diz respeito à compreensão leitora.

Apresentados, então, os objetivos da pesquisa e o percurso metodológico seguido para alcançar os referidos objetivos, o próximo passo é a fundamentação teórica. Nos dois capítulos subsequentes (2 e 3), que compõem o referencial teórico, são apresentadas reflexões sobre as duas questões centrais envolvidas neste trabalho: avaliação (externa e de larga escala) e leitura. Com o embasamento teórico, parte-se para a pesquisa, cujos dados e cuja análise dos resultados encontram-se nos capítulos 4 (análise documental para conhecer as práticas de letramento em leitura subjacentes ao PISA) e 5 (práticas escolares de leitura).

CAPÍTULO 2: AVALIAÇÃO

Este capítulo está dividido em duas seções. A primeira tem como objetivo situar o contexto em que se desenvolveram as avaliações educacionais de larga escala. Em seguida, a atenção recai sobre a avaliação de larga escala que é objeto deste trabalho, o PISA. Nessa parte, é apresentada a origem do PISA, além de seus objetivos e características.

2.1 Avaliações Educacionais de Larga Escala

2.1.1 Breve histórico acerca das Avaliações Educacionais de Larga Escala

Segundo Gatti (2009), a avaliação educacional é, atualmente, um campo de estudos com teorias, processos e métodos específicos. A autora também destaca que a avaliação educacional, que é um campo abrangente, comporta algumas áreas específicas (denominadas por ela de sub-áreas), com características diferentes: avaliação de sistemas educacionais, avaliação de desempenho escolar em nível de sala de aula, avaliação institucional, avaliação de programas, auto-avaliação. Neste trabalho, o interesse recai sobre avaliações educacionais de larga escala, que são avaliações externas ao ambiente escolar e caracterizadas pela aplicação de instrumentos avaliativos no âmbito nacional e internacional.

Consoante Franco e Bonamino (2001), muitos têm procurado interpretar o significado dessas diversas instâncias de avaliação da educação, abrangendo diferentes níveis de ensino, e o papel desempenhado pela avaliação no âmbito das políticas educacionais. Os argumentos que têm emergido, segundo os autores, são bastante diferenciados, incluindo a associação entre a ênfase em avaliação e a hegemonia de políticas neoliberais (GENTILI, 1996, *apud* FRANCO e BONAMINO, 2001), a valorização da avaliação como elemento promotor da melhoria da qualidade da educação (CASTRO e CARNOY, 1997, *apud* FRANCO e BONAMINO, 2001), o papel desempenhado pela avaliação no acompanhamento das políticas educacionais e a associação entre avaliação e promoção de políticas de equidade (CASTRO, 1999, *apud* FRANCO e BONAMINO, 2001).

Gatti (2009) considera que, no Brasil, este campo de conhecimento só veio a merecer maior atenção, estudos e análises críticas mais fundamentadas há relativamente pouco tempo.

Seguindo uma tendência mundial, no Brasil, na última década do século XX, deu-se início a diversas iniciativas de avaliação direcionadas aos diversos níveis de ensino tanto em nível federal quanto estadual e/ou municipal. Cabe mencionar que as avaliações passaram a ser vistas como promotoras da qualidade da educação (conforme VIANNA, 2003), passando a ocupar o centro das políticas educacionais.

Para traçar a trajetória das avaliações de desempenho de redes de ensino no Brasil, Gatti (2009) toma como ponto de partida a década de 60, porque, segundo a autora, foi nessa década que surgiu fortemente a preocupação específica com processos avaliativos escolares baseados em critérios mais claramente enunciados e instrumentos que poderiam garantir, até certo ponto, que a avaliação do nível de realização obtido estivesse mais objetivamente garantida. Nas décadas de 60 e 70, profissionais receberam formação mais aprofundada na área de avaliação de rendimento escolar.

Gatti (2009) destaca que não se observa, nesse período, preocupação de administrações públicas com uma avaliação sistemática do rendimento escolar dos alunos das redes de ensino. Em nível nacional essa preocupação vai aparecer a partir de 1988, com alguns estudos exploratórios, sendo que a implementação de um sistema nacional de avaliação da educação básica ocorreu apenas em 1990.

Deve-se registrar também como essa tendência voltada a avaliações direcionadas aos diversos níveis de ensino pode ser observada em âmbito internacional.

No contexto norte-americano, por exemplo, segundo Heyneman (2005), o Relatório Coleman inaugurou a era da avaliação de larga escala, sendo que, na década de 60, houve um verdadeiro boom da avaliação educacional nos Estados Unidos. Sobre esse momento de explosão das avaliações de larga escala nos Estados Unidos, Vianna (2005) afirma que:

Aos poucos, começou a impor-se o conceito de *accountability*, palavra difícil de traduzir com exatidão; contudo, percebe-se que está relacionada à expressão *to be accountable for* – ser responsável por -, daí a tradução que usualmente empregamos – responsabilidade educacional. Por outro lado, é preciso lembrar, também, que *account* tem um sentido contábil, financeiro. Haveria, assim, uma preocupação maior com as grandes despesas governamentais para obtenção de resultados muitas vezes decepcionantes, em decorrência, inclusive, da irrelevância metodológica da maioria dos projetos. Aprofundando-se o conceito de *accountability* sente-se que, além do aspecto financeiro, há uma grande preocupação com o que foi, com o passado, visando a definir méritos e a estabelecer a culpabilidade dos responsáveis pelos programas. (VIANNA, 2005, p. 40).

Apesar de ter sido a partir dos anos 60 que a literatura sobre avaliação cresceu consideravelmente e que importantes estudos foram desenvolvidos, principalmente nos Estados Unidos, como o trabalho de Coleman¹⁵, considera-se que o verdadeiro início da avaliação educacional ocorreu com Ralph Tyler. Antes de Tyler, entretanto, já existiam procedimentos de avaliação associada ao processo educativo, conforme apresenta Vianna (2005):

1845: Horace Mann inicia a prática de coleta de dados para a fundamentação de decisões de políticas públicas que afetam a educação. Começam a ser desenvolvidos procedimentos como *survey* e instrumentos objetivos padronizados;

Entre 1887 e 1898: Joseph Rice realiza a primeira avaliação propriamente dita ao verificar a influência do tempo dedicado a exercícios no processo de alfabetização em diferentes unidades escolares; essa avaliação teve caráter experimentalista e quantitativo;

Início do século XX: Thorndike desenvolve fundamentação teórica sobre a possibilidade de medir mudanças nos seres humanos; é desenvolvido, a partir desse momento, todo um aparato tecnológico para a medida de capacidades humanas e avaliação.

Observando-se o histórico apresentado, constata-se que, no final do século XIX, a avaliação assumiu um caráter mensurável, absorvida pelo paradigma positivista; não havia relação entre avaliação e programas escolares ou currículo, uma vez que eram privilegiadas as diferenças individuais, o que inseria a avaliação basicamente no campo da Psicologia. Confundia-se avaliar e medir.

No início do século XX, verifica-se que a avaliação esteve também ligada à cultura de testes e medidas.

Finalmente, durante o período de 1930 a 1935, ocorreu a influência de Tyler, que criou o termo avaliação educacional. Segundo Vianna (2005), a ação de Tyler na educação foi bastante ampla, tendo influenciado especialmente assuntos ligados à teoria, à construção e à implementação de currículos, que, para ele, pode ser compreendido

¹⁵ Em seu trabalho, Coleman mostra a importância do capital social dentro da família para a educação dos filhos.

como um conjunto de experiências educacionais diversificadas que deveriam ser planejadas de forma a levar os alunos à concretização de determinados objetivos.

Conforme Duboc (2007), Tyler propõe a definição de planos sequenciais de instrução muito bem estruturados que explicitam as etapas de aprendizagem. De acordo com a autora, Tyler estabelece objetivos educacionais, os quais são distribuídos linear e hierarquicamente conforme graus de dificuldade. Duboc (2007) utiliza a leitura para ilustrar a linearidade com que Tyler trata a questão do conhecimento:

(...) enquanto não se houver atingido um nível de competência na leitura que inclua um vocabulário básico bastante bem assimilado, é inútil dar atenção ao desenvolvimento de aptidões de interpretação crítica e cuidadosa (TYLER, 1975, *apud* DUBOC, 2007, p. 243).

Após a segunda guerra mundial, ocorreu maior desenvolvimento da teoria clássica dos testes e o surgimento de novas abordagens sobre avaliação educacional como reação ao modelo de Tyler.

A figura do avaliador como um profissional com atividades específicas surge no princípio dos anos 60, quando a avaliação passou a incidir sobre grandes projetos de currículos financiados com o apoio federal.

Após 1963, quando foi desencadeada uma preocupação com os reflexos das desigualdades sociais na diferenciação das oportunidades educacionais, surgiu o conceito de responsabilidade em educação (*accountability*), para que se evitassem possíveis desperdícios dos recursos financeiros concedidos a programas curriculares e a suas avaliações. Nesse momento, a avaliação passa a ser uma prática constante na cultura educacional norte-americana; atualmente, por exemplo, há uma grande preocupação com a qualidade dos trabalhos de avaliação, tendo sido fixados padrões a serem seguidos.

Cabe também registrar, além da perspectiva histórica da avaliação no contexto norte-americano, a experiência de outro país igualmente importante na área, a Inglaterra. A avaliação na Inglaterra, que iniciou em meados do século XIX, inicialmente desenvolve uma linha ligada a métodos estatísticos e a técnica do *survey*, assim como nos Estados Unidos, o que contribuiu para o desenvolvimento da Psicometria¹⁶.

¹⁶ Segundo Pasquali (2004), a Psicometria é uma área cujo objeto de estudo são os fenômenos psicológicos. Nessa ciência, segundo o autor, o número é apenas o modo de representar esses fenômenos psicológicos. Assim, a Psicometria deve ser concebida como um ramo da psicologia que se caracteriza por expressar

Deve-se destacar que a Inglaterra, a partir da década de 50, realizou importantes trabalhos sobre alfabetização e aprendizagem da leitura, o que contribuiu para o delineamento de novas metodologias experimentais e para o desenvolvimento da teoria dos testes.

Ressalte-se que, na visão dos especialistas ingleses, avaliação de programa e/ou avaliação de currículo (*evaluation*) é um procedimento diferente da avaliação do rendimento escolar (*assessment*). Segundo Vianna (2005), na Inglaterra, avaliação é um assunto altamente controvertido, apresentando muitas tendências, sendo que várias abordagens têm um conteúdo sociológico, refletindo uma posição aceita por expressivo número de educadores.

Percebe-se, assim, que o Brasil, se comparado a países como Estados Unidos e Inglaterra, teve uma entrada tardia no contexto de avaliação educacional de larga escala.

Ante a expectativa generalizada do mundo ocidental em relação às avaliações, cabe refletir por que elas passaram a ocupar lugar de destaque no contexto educacional. Para isso, será feita uma breve contextualização das condições em que as avaliações começaram a surgir com força total.

2.1.2 Contexto de Explosão das Avaliações Educacionais de Larga Escala

A política educacional do final do século XX, desde meados da década de 60, passou a enfatizar o capital humano¹⁷ sob a alegação de que ele é essencial para promover o desenvolvimento e também para melhorar a distribuição de renda.

A educação passou a ter estreita relação com o capital humano, sendo considerada atividade de investimento realizada para a aquisição de capacitações que oferecem futuras satisfações ou incrementam rendimentos futuros da pessoa como agente produtivo (SCHULTZ, 1969). A educação seria, assim, um investimento, e suas consequências, uma forma de capital.

Frigotto (1984) destaca que toda a política educacional, desenhada especialmente

(observar) o fenômeno psicológico através do número, assumindo, então, o modelo quantitativista em Psicologia.

¹⁷ Termo cunhado por Schultz (1969). O capital humano é parte do homem; é humano porque está configurado ao homem, e é capital porque é fonte de satisfações futuras, de futuros rendimentos; ninguém pode ser separado do capital humano que possui.

após a segunda metade da década de 60, tem na teoria do capital humano seu suporte básico. Nesse contexto, é enfatizada a crença de que a aquisição de capital humano, mediante a escolarização, constitui-se em garantia de ascensão a um trabalho qualificado e, conseqüentemente, a níveis de renda mais elevados. Assim, faz-se investimento em educação para obtenção de crescimento econômico.

Ressalte-se que, nos Estados Unidos, desde a década de 30, a escola já era vista como instituição útil ao desenvolvimento econômico. Já na Inglaterra, o ideário pós-guerra vai ao encontro da relação entre escola e desenvolvimento econômico. Os ingleses, após a guerra, passaram a considerar a relação entre mão-de-obra tecnicamente qualificada pelo processo educacional e crescimento econômico, segurança e desenvolvimento tecnológico.

Segundo Pires (2005), na década de 90, a política educacional continua com o mesmo viés, acrescida de uma característica tipicamente neoliberal: o Estado deve passar por reformas que reduzam seu papel e o nível de intervenção, enquanto a lógica do mercado deve presidir mais as decisões e ações dos indivíduos na busca de satisfação de suas necessidades. Conforme Silva Jr. e Sguissardi (1999, *apud* PIRES, 2005), nesse processo, as políticas sociais (entre elas a de educação) são transformadas em políticas econômicas.

No Brasil, a teoria do capital humano foi disseminada nos anos 70, fase de autoritarismo político. Deve-se destacar que a disseminação dessa teoria no Brasil deve-se em grande parte à atuação das organizações internacionais – ONU, BIRD, UNESCO, USAID -, que atribuíram grande importância à nova área de aplicação da economia, economia da educação, cuja base é a teoria do capital humano.

Assim, a educação formal é encarada hoje como imprescindível para o ingresso e a permanência no trabalho, uma vez que a força de trabalho é uma mercadoria (PIRES, 2005). Pode-se pensar que a educação tenha sido reduzida a mero treinamento, no entanto, em virtude do contexto capitalista marcado pela revolução tecnológica acelerada, as habilidades exigidas não são repetitivas, braçais, são habilidades de raciocínio, cálculo, solução de problemas.

Nesse sentido, os gastos, em tempo e dinheiro, destinados à educação passam a ser vistos como necessários para obter sucesso financeiro. Para Pires (2005), esse argumento é usado para atrair indivíduos para o sistema educacional formal, feito por governos preocupados em adequar a força de trabalho às novas exigências tecnológicas.

Observa-se, assim, uma tendência de organismos internacionais financiarem projetos voltados à educação básica. Duboc (2007), verificando essa tendência, destaca

que a escola passa a assumir a responsabilidade de desenvolver habilidades que capacitem o indivíduo a concluir tarefas sociais em prol do desenvolvimento de seu país.

Vale destacar, nesse contexto, o ponto de vista de Afonso (2009); segundo ele, vive-se uma época caracterizada pela centralidade do papel dos peritos e pela produção de indicadores voltados para mensurar resultados dos sistemas educativos de diferentes países (com particular incidência nos resultados acadêmicos dos estudantes), indicadores esses que se constituem em si mesmos como um pretexto para justificar decisões políticas e influenciar as agendas para a educação. Afonso (2009), citando Cussó & D'Amico, 2005, destaca esse contexto como sendo de um “comparativismo globalizador”.

Afonso (2009), considerando o referido “comparativismo globalizador”, indica que alguns autores têm chamado a atenção para as consequências da construção de projetos estatísticos e respectivos indicadores como uma estratégia de viabilização e ampliação de uma “agenda globalmente estruturada para a educação”, sendo disso exemplo o trabalho desenvolvido por agências internacionais como a OCDE, com programas como o PISA, mais especificamente voltados para a avaliação e comparação de conhecimentos e competência dos estudantes de vários países. Consoante o autor, apesar de o referido Programa estar essencialmente centrado nos estudantes, esse estudo pretende, todavia, dar informações credíveis sobre os níveis de desempenho dos próprios sistemas educativos, sendo por isso utilizados também pelos governos nacionais para tomar (e legitimar) decisões relativamente à política educacional.

Portanto, a educação passa a ser considerada indispensável ao crescimento econômico, pois ela prepara os indivíduos para a vida profissional. É nesse contexto que as avaliações educacionais de larga escala ganham espaço.

2.1.3 A Avaliação Educacional de Larga Escala no Brasil

Como dito no início desta seção, o Brasil entrou no mundo da avaliação de larga escala bem depois de outros países. No nosso país, o fortalecimento da ideia de que medida, avaliação e informação seriam promotoras da qualidade de ensino foi coroada com a promulgação da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). O artigo 9º da LDB introduziu dispositivos sobre avaliação e informação educacional com vistas à regulação da educação em escala nacional (FREITAS, 2007).

Art. 9º. A União incumbir-se-á de:

V – coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação;

VI – assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição e prioridades e a melhoria da qualidade do ensino;

§ 2º Para o cumprimento do disposto nos incisos V a IX, a União terá acesso a todos os dados e informações necessários de todos os estabelecimentos e órgãos educacionais. (BRASIL, Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996).

Embora o Brasil tenha dado grandes saltos nesse terreno desde o início da década de 90, a avaliação educacional no país ainda não está satisfatória. Heyneman (2005) aponta três problemas principais da avaliação educacional no Brasil:

- 1) os sistemas de avaliação de larga escala são pouco usados ao nível da escola; em consequência, o impacto dos sistemas de avaliação sobre as escolas é problemático;
- 2) no Brasil, as avaliações têm poucas consequências; é preciso considerar que, além de servir ao levantamento de informações, as avaliações têm de gerar consequências;
- 3) no caso brasileiro, as avaliações foram realizadas por administradores, predominantemente para seu próprio uso. Dessa forma, torna-se difícil que pais e professores, ou seja, os atores envolvidos na educação sintam-se beneficiados, o que gera como consequência o fato de esses atores olharem para as avaliações como realizações administrativas.

De fato, há problemas relacionados às avaliações, como falta de parâmetros, ausência de critérios, desperdícios, injustiças na distribuição de recursos (SCHWARTZMAN, 2005).

Quanto aos problemas relacionados às avaliações, Franco e Bonamino (2001), analisando o SAEB, destacam que um balanço dos resultados do SAEB indica que houve progresso em termos da produção de interpretações educacionais das escalas de proficiência da avaliação, havendo, entretanto, desafios para o futuro, como a construção de modelos adequados para a explicação da proficiência em função dos indicadores contextuais.

Franco (2001) ainda indica relevantes questões quanto às potencialidades e aos

problemas relativos ao SAEB. O autor apresenta algumas sugestões para tornar o SAEB mais relevante para gestores e professores, entre as quais podem ser citadas as seguintes: propor alternativas pedagógicas para as dificuldades dos alunos em linguagem adequada, apresentar as escalas de proficiência em linguagem e os esquemas gráficos facilmente inteligíveis para não especialistas, estabelecer relacionamentos com secretarias estaduais e municipais mais efetivos para apropriação dos resultados.

Gatti (2009) levanta ainda outras questões, como problemas quanto à divulgação, disseminação e apropriação dos resultados nos diferentes níveis de gestão do sistema e em relação aos professores. Esses problemas levantados por Gatti (2009) explicam em parte as poucas consequências das avaliações no Brasil, mencionadas por Heyneman (2005).

Todos esses problemas indicam a necessidade de a avaliação ser constantemente repensada. Cabe ainda ressaltar que, apesar de toda essa problemática, essas avaliações desempenham um relevante papel, pois, como afirma Vianna (2005), a avaliação não é um processo que conduz apenas ao levantamento de dados, à identificação de problemas para que os executivos da educação lhes deem as melhores soluções. A avaliação é bem mais do que isso:

a avaliação é uma forma de autoconhecimento da própria sociedade, que procura conhecer a si mesma através da identificação do que prevalece em uma de suas principais instituições – a escola –, que é responsável por sua continuidade. (VIANNA, 2005, p. 33)

O grande desafio é, ainda, para Gatti (2009), a apropriação por parte das escolas dos resultados obtidos por seus alunos e a utilização desses resultados para orientar as atividades de ensino. Quanto a isso, Franco e Bonamino (2001) destacam que a avaliação de sistemas educacionais envolve questões centrais para as práticas educacionais. Segundo os autores, quando se trata de avaliações de larga escala, as escolhas acerca do que avaliar costumam ter repercussão sobre os currículos no cotidiano educacional. Além disso, os autores afirmam que as avaliações em larga escala ultrapassam os limites das instituições educativas, envolvendo, por meio dos veículos de comunicação de massa, parcelas amplas da sociedade¹⁸.

Por fim, deve-se ressaltar a importância da avaliação como guia, tendo em vista

¹⁸ Para Franco e Bonamino (2001), ainda são desafios o nível de discussão gerado pela imprensa acerca da avaliação e também a qualidade da informação veiculada.

que ela permite compreender os acontecimentos e os processos educacionais, fornecendo subsídios aos educadores para a execução de novos projetos.

2.2 O PISA

2.2.1 As Origens do PISA

Os países que são membros da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) colaboram no desenvolvimento de linhas de atuação em praticamente todas as áreas da política pública, exceto na defesa. O trabalho com a educação faz parte do programa da OCDE desde a sua fundação, em 1961, e uma parte desse trabalho constituiu-se de compilação e publicação de estatísticas referentes aos sistemas educativos nacionais, conforme Schleicher (2006)¹⁹.

Cumprir registrar que, apesar de a educação ter sido uma área de atuação da OCDE desde a sua criação, nos anos 80, constatou-se que os dados referentes à educação estavam incompletos, havendo, assim, a necessidade de construir uma base de dados relevante e confiável, considerando o papel exercido pela OCDE em âmbito político.

Para resolver esse problema dos dados sobre educação, foi criado, primeiramente, um Programa de Indicadores de Sistemas Educativos (INES), que começou em 1988 por meio do Centro para Investigação e Inovação Educativa da OCDE (cuja sigla em inglês é CERI). A respeito desse Programa de Indicadores, vale destacar:

El programa comenzó sin directrices sobre qué datos exactamente había que desarrollar. El mandato era mucho más general. La OCDE debía organizar a representantes de los países miembros para que trabajaran juntos en el desarrollo de un sistema de indicadores educativos internacionales, que sirviera a las necesidades de los responsables políticos interesados en comprender qué estaba ocurriendo en educación fuera de sus propios países (...) Pero hubo un tema que surgió ya en la etapa más temprana del INES: la atención estaba centrada sobre todo en la relevancia política de los indicadores y de la nueva información estadística. (GRIFFITH, 2000, p. 2 *apud* SCHLEICHER, 2006, pp. 22-23).

¹⁹ Andrés Schleicher é chefe da divisão de indicadores e análise do diretório de educação da OCDE.

Segundo Schleicher (2006), o resultado mais significativo de todo esse processo foi o desenvolvimento de um ciclo de estudos de rendimento estudantil dirigido pela OCDE e realizado pelo Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA).

O PISA, desenhado pela OCDE, foi aplicado pela primeira vez em 2000²⁰ e tem como objetivo ser um estudo internacional, comparado e periódico acerca do rendimento dos estudantes. A finalidade desse estudo é gerar indicadores sobre diversos aspectos do funcionamento dos sistemas educativos que permitam aos países adotar medidas para melhorar a qualidade da educação.

Entre os aspectos mais relevantes do estudo, Ureta (2006) destaca a avaliação das competências básicas dos estudantes de 15 anos, próximos, em quase todos os países, do final da escolaridade obrigatória. Além disso, segundo a autora, é nessa idade que os jovens iniciam progressivamente a transição para a vida adulta e, por isso, convém saber em que condições isso ocorre. A escolha dos estudantes de 15 anos para o teste não é nada gratuita, tendo em vista que a intenção do Programa é avaliar competências consideradas básicas para o mundo do trabalho que não correspondem necessariamente ao currículo específico de cada país.

Consoante Ureta (2006), devido às características do PISA, é possível extrair conclusões acerca da eficácia e do funcionamento de cada sistema educativo no que diz respeito à educação nesse decisivo período escolar, que é a educação básica. Além disso, é possível também obter informações sobre a influência e o potencial educativo das famílias e do conjunto da sociedade de um país. Deve-se considerar que a educação de jovens é o resultado da atuação de todos os atores envolvidos nela, sociedade, sistema educativo, família.

Devido à peculiaridade desse Programa de Avaliação, que gera informações acerca da influência de todos os atores envolvidos na educação, além de ser periódico, internacional e comparativo, seus resultados tiveram grande repercussão nos países participantes. Infelizmente, em muitos países, os resultados dos estudantes foram apresentados de maneira simplista principalmente pela mídia, que, muitas vezes, divulgou os países em uma espécie de ranking sem maiores explicações. Destaca-se, no

²⁰ A primeira avaliação do PISA ocorreu em 2000, com a leitura sendo a principal área de avaliação; a segunda edição ocorreu em 2003 e teve como área principal de avaliação a matemática; e a terceira edição deu-se em 2006, com as ciências como área principal. Está prevista nova avaliação em 2009, quando começará um novo ciclo com a leitura como área principal. De acordo com Ureta (2006), os responsáveis pela OCDE debatem sobre a incorporação de alguns módulos opcionais ao Programa: o uso do computador na aplicação das provas aos estudantes; a realização de um PISA para a educação primária.

entanto, que o mais importante é utilizar as informações geradas pelo PISA para a tomada de decisões que possam melhorar a qualidade da educação. Nesse sentido, devem aproveitar-se desse estudo tanto as administrações públicas quanto as próprias escolas, os professores e até mesmo a família. Portanto, o mais importante desse Programa é conseguir mobilizar a sociedade e, em especial, o sistema educativo formal em prol da melhoria da educação.

2.2.2 Os Objetivos do PISA na Política Educativa

Para Schleicher (2006), a informação gerada pelo PISA deveria permitir aos responsáveis políticos observar quais fatores estão associados ao êxito educativo, e não limitar-se a estabelecer comparações entre resultados isoladamente. Segundo o autor, os governos estruturaram os resultados que desejavam obter do PISA em quatro campos temáticos: qualidade dos resultados de aprendizagem; igualdade dos resultados de aprendizagem e equidade nas oportunidades educativas; eficácia e eficiência dos processos educativos; impacto dos resultados de aprendizagem em relação ao bem-estar social e econômico.

Deve-se destacar que, segundo Schleicher (2006), houve algumas características que foram essenciais na elaboração do PISA:

- sua orientação política; o desenho do Programa está determinado pela necessidade dos governos de extrair lições políticas;
- o inovador conceito de alfabetização/letramento, que se centra na capacidade dos alunos de aplicar seus conhecimentos e destrezas em áreas temáticas essenciais;
- sua relevância para uma aprendizagem que durará toda a vida; por isso o PISA não se limita a avaliar as competências curriculares e transversais dos alunos, mas também lhes pede informações sobre sua própria motivação para aprender, o que pensam sobre eles mesmos e suas estratégias para a aprendizagem;
- sua regularidade, que permite aos países acompanhar seu progresso;
- a amplitude de sua cobertura geográfica e de sua natureza colaboradora.

Ressalta-se que, para colocar a visão do PISA em prática, surgiram muitos

problemas técnicos que precisaram ser enfrentados, entre os quais podem ser citados os seguintes:

A seleção da população objeto do estudo: Para que os resultados dos diferentes países pudessem ser comparados, o estudo internacional precisou avaliar uma população que também pudesse ser comparada. Segundo Schleicher (2006), as diferenças entre os países em relação à natureza e o alcance da educação, a idade de entrada na educação formal e a estrutura do sistema educativo não permitem definir os graus escolares de maneira que sejam comparáveis internacionalmente. Por isso, para garantir a comparação internacional, o PISA determinou a população que vai avaliar pela idade dos estudantes. O Programa avalia os alunos cujas idades oscilam entre 15 anos e três meses e 16 anos e dois meses no momento da avaliação, independente da série em que se encontra e do tipo de instituição. Deve-se destacar que são excluídos os indivíduos de 15 anos que não estão matriculados. Com essa definição de população, o PISA alcança uma ampla cobertura se comparado com outros estudos internacionais. Poucas escolas não estão aptas a participar, normalmente não participam as escolas muito distantes, de difícil acesso; ou as escolas em que estudam apenas alunos portadores de necessidades especiais. No Brasil, por exemplo, no PISA 2000, por razões operacionais e de custo, a população de referência excluiu os estudantes das escolas rurais da região norte e também aqueles das escolas rurais com menos de cinco alunos matriculados, que representam 0,4% da população de referência²¹. Portanto, esse alto nível de cobertura contribui para que os resultados desse estudo sejam comparáveis.

O estabelecimento de um marco de avaliação que defina o que se vai medir e como: O PISA concentra-se na capacidade dos alunos de refletir e utilizar as habilidades desenvolvidas, em vez de comprovar se os alunos dominam ou não os conhecimentos e as habilidades essenciais incluídos nos currículos escolares. Embora o PISA não parta dos currículos nacionais, o teste não deixa de guardar relação com os interesses desses currículos, tendo em vista que, em país algum, haverá um currículo que não tenha preocupação com a capacidade para utilizar as habilidades desenvolvidas no contexto escolar em ambientes diversos. A base conceitual de cada área de avaliação foi desenvolvida por especialistas internacionais procedentes dos países participantes. O

²¹ Cumpre registrar que a amostra brasileira incluiu, em 2000, 4.893 estudantes.

marco foi o conceito de letramento, que é a capacidade dos alunos de aplicar conhecimentos e habilidades. O conceito de letramento empregado no Programa é muito mais amplo que a ideia tradicional que o relaciona à capacidade de ler e escrever. O letramento é visto em um contínuo, não como algo que o indivíduo tem ou não. Considera-se que uma pessoa alfabetizada possui um leque de competências e não existe uma linha precisa de divisão entre uma pessoa plenamente alfabetizada e outra que não o é²². Segundo Britto (2007), pode-se postular um nível mínimo de conhecimentos e práticas desejados para que alguém possa ser considerado inserido na vida social, mas não há como fixar um padrão único, até porque, em função da complexidade das relações sociais e dos modos de vida contemporâneos, existem muitos tipos de participação e de utilização do conhecimento. Destaca-se ainda que a aquisição dessas capacidades é um processo que dura toda a vida, não ocorre apenas na escola nem somente mediante a educação formal, mas também por meio da interação. Portanto, o PISA não parte do princípio que os jovens de 15 anos já aprenderam tudo de que vão precisar na vida adulta, mas considera que eles já deveriam ter uma base sólida de conhecimentos em áreas como leitura, a matemática e as ciências. Ademais, para poder seguir aprendendo nesses campos e aplicar todo o aprendido no mundo real, é preciso também compreender processos e princípios fundamentais e saber utilizá-los com flexibilidade em diferentes situações. Por isso, o PISA avalia a capacidade de realizar tarefas relacionadas à vida real, em vez de limitar o estudo a aquisição de conhecimentos específicos de algumas matérias. Além de avaliar as competências de leitura, matemática e ciências, o Programa propõe-se a introduzir progressivamente um exame interdisciplinar das tais competências. Em 2000, o PISA começou interrogando o aluno sobre sua motivação e outros aspectos de sua atitude frente à aprendizagem, sua familiaridade com os computadores e diversos aspectos de suas estratégias para dirigir e controlar sua própria aprendizagem. Em 2003, houve uma avaliação de conhecimentos e habilidades para a resolução de problemas. Nos estudos subsequentes, como já ocorreu em 2006, as competências intercurriculares, como o uso de tecnologias de informação, terão um papel de crescente importância.

²² Essa perspectiva de contínuo também pode ser encontrada na pesquisa nacional sobre os níveis de alfabetismo em leitura e escrita e cálculo matemático (INAF), realizada pelo Instituto Paulo Montenegro e a Ação Educativa desde 2001. O INAF parte do pressuposto de que é mais interessante falar em níveis de alfabetismo, o primeiro dos quais seria o analfabeto e os demais níveis são os seguintes: 1 – alfabetismo rudimentar; 2 – alfabetismo básico; 3 – alfabetismo pleno.

O desenvolvimento dos instrumentos de avaliação: Utilizam-se diversos tipos de itens no PISA. Há itens tipo teste, mas também há um amplo uso de perguntas que exigem dos alunos construção de respostas, em vez de apenas reconhecer qual é a correta. Em alguns itens, as respostas apresentam-se em forma de dicotomias – verdadeiro e falso -; em outros, a pontuação múltipla/numérica permite pontuar respostas que são apenas parcialmente corretas. Ressalta-se que todos os itens são submetidos a uma revisão para identificar diferenças culturais ou outros problemas; os itens que apresentam problemas são retirados ou modificados. Todos os itens que permanecem após a revisão são colocados, então, à prova nos países. É feita uma segunda revisão, enquanto em diversos países os itens são testados. Esse teste serve para identificar itens que se comportam de maneira muito distinta em determinados países. Esses itens que apresentam comportamento diferenciado nos países são eliminados e, a partir dos outros itens, constroem-se os testes finais.

O desenvolvimento de escalas informativas que possam ser interpretadas em termos políticos: Com base nos modelos psicométricos e nos procedimentos analíticos utilizados no PISA, podem ser desenvolvidas escalas de rendimento bem definidas que permitem descrever as competências dos indivíduos em diversos níveis de rendimento. Para facilitar as descrições e a interpretação das escalas, são definidos nessas escalas amplos níveis de rendimento. Segundo Schleicher (2006), o desenvolvimento dessas escalas é essencial para programas de avaliação que desejam fazer um acompanhamento das mudanças ao longo do tempo. Apresentar o rendimento em escalas bem definidas e relacionar as escalas empregadas em ocasiões sucessivas mediante alguns itens comuns permite acompanhar as mudanças²³.

2.2.3 O Impacto do PISA na Política Educativa

A comparação de rendimentos entre países atrai a atenção dos meios de comunicação e do público em geral. Desde a primeira edição do PISA, os resultados do teste são amplamente divulgados nos países participantes. Pode-se considerar esse um

²³ Segundo a OCDE, o único país que apresentou resultados melhores em todas as escalas, considerando-se os resultados do PISA 2000 e PISA 2003, foi a Polônia.

aspecto positivo, uma vez que, ao tomar conhecimento dos resultados, pode haver um desejo de atuar para melhorá-los, em especial quando são decepcionantes.

Os resultados do PISA provocaram intensos debates em muitos países²⁴. A Alemanha, por exemplo, desejou uma comparação mais detalhada com os seguintes países: Canadá, Inglaterra, Finlândia, França, Países Baixos e Suécia. Para isso, o Ministério Federal Alemão de Educação e Pesquisa providenciou um estudo multilateral dirigido por Eckbard Klieme, que recrutou colaboradores nos países mencionados anteriormente. A Dinamarca, que estava decepcionada com seus resultados, solicitou à OCDE a realização de uma revisão geral de sua política educativa nacional, pois, apesar de ser um dos países que mais empregou dinheiro por aluno, ficou apenas na média da Organização. Um dos resultados ao qual os especialistas da OCDE chegaram no caso da Dinamarca é que o país carecia de uma cultura de avaliação (Schleicher, 2006).

Neste capítulo, apresentaram-se algumas reflexões sobre avaliação de larga escala, situando-a no atual contexto, tendo em vista que o interesse desta investigação recai sobre o PISA, que é uma avaliação de larga escala. Buscou-se também descrever o PISA, apresentando seus objetivos, suas características e estrutura.

²⁴ Cumpre registrar que, no Brasil, em que pese a ampla divulgação desses resultados pela mídia, ainda não é possível identificar nenhuma ação específica com base nos resultados do PISA. Vale destacar que, com o objetivo de verificar os mecanismos de divulgação do teste bem como o estabelecimento de metas com base no PISA, fez-se uma entrevista com a gestora responsável pelo teste no Brasil. Nessa entrevista ela informou que a divulgação do PISA nas escolas ocorre unicamente por meio de folder e que não há ainda discussão no Brasil em relação a metas a serem cumpridas com base nos resultados do PISA, diferentemente do que ocorre no México, por exemplo. Gatti (2009), Franco (2001) e Franco e Bonamino (2001) chegam também à conclusão de que o grande desafio é, ainda, a apropriação por parte das escolas dos resultados obtidos por seus alunos e a utilização desses resultados para orientar as atividades de ensino.

CAPÍTULO 3: LEITURA

Este capítulo está organizado em três seções. Primeiramente, faz-se uma breve explanação com o objetivo de mostrar a relevância do letramento em leitura na atual sociedade. Em seguida, é feita uma discussão sobre o que é ler e sobre os procedimentos relacionados ao ato de ler. Por fim, a terceira seção trata da compreensão leitora.

3.1 Letramento em Leitura

De acordo com levantamento realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, o Brasil conta com cerca de 10% de analfabetos²⁵. Infelizmente, a palavra analfabetismo é familiar aos brasileiros desde os tempos de colônia, tendo em vista o elevado número de pessoas que não sabe ler nem escrever.

O problema do analfabetismo no Brasil, portanto, possui uma longa história. Segundo Bortoni-Ricardo (2007)²⁶, percebe-se que a queda na taxa de analfabetismo é lenta e gradual e que não reflete grandes mudanças se pensarmos em números absolutos, como pode ser percebido na tabela retirada do **Mapa do Analfabetismo no Brasil**²⁷.

²⁵ Dado referente ao ano de 2008.

²⁶ Trabalho produzido por pesquisadoras orientadas por Stella Maris Bortoni-Ricardo e apresentado em 2007 no Congresso de Leitura realizado em Havana, Cuba, sob o título: "Reflexões sobre alfabetismo e analfabetismo funcional". Estiveram envolvidas neste trabalho as seguintes pesquisadoras: Vera Aparecida de Lucas Freitas (Doutora em Linguística), Veruska Ribeiro Machado (Doutoranda em Educação), Maria do Rosário Rocha Caxangá (Mestranda em Educação), Cláudia Heloisa Schmeiske (Mestranda em Educação), Marli Vieira Lins (Mestranda em Educação), Maria Alice Fernandes de Sousa (Doutoranda em Educação), Maria da Guia Taveiro Silva (Mestranda em Educação).

²⁷ Este mapa é uma iniciativa do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que processou resultados do Censo Escolar do Ministério da Educação (MEC), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e do Programa de desenvolvimento das Nações Unidas – United Nations Development Program (PNUD – UNDP).

Ano	População de 15 anos ou mais		
	Total	Analfabeta	Taxa de analfabetismo
1900	9.728	6.348	65,3%
1920	17.564	11.409	65,0%
1940	23.648	13.269	56,1%
1950	30.188	15.272	50,6%
1960	40.233	15.964	39,7%
1970	53.633	18.100	33,7%
1981	70.600	19.356	25,9%
1991	94.891	18.682	19,7%
2000	119.533	16.295	13,6%

Tabela 1 – Analfabetismo na faixa de 15 anos ou mais – Brasil 1900/2000

Fonte: IBGE, Censo Demográfico, 2000.

Mesmo com a lenta queda na taxa de analfabetismo, é relevante destacar, que à medida que um número maior de pessoas aprende a ler e a escrever, esse problema vai sendo superado e, assim, concomitantemente, a sociedade vai se tornando cada vez mais grafocêntrica (SOARES, 1999) ²⁸. Segundo Britto (2007), podem ser identificados quatro fatores fundamentais determinantes da redução da taxa de analfabetismo: desenvolvimento econômico, processo de urbanização, desenvolvimento de tecnologia e escolarização universal.

Ante a emergência de uma sociedade cada vez mais centrada na escrita, surge um novo fenômeno: não basta apenas aprender a ler e a escrever. É preciso também adquirir competência para usar a leitura e a escrita, é preciso envolver-se com as práticas sociais da escrita.

Para Magda Soares (1999), esse novo fenômeno ocorre à medida que o problema do analfabetismo é, pelo menos, minimamente, resolvido e também à medida que o

²⁸ Sobre a diminuição do analfabetismo, vale citar os resultados do último INAF (Indicador de Alfabetismo Funcional): os resultados de 2009 revelam importantes avanços no alfabetismo funcional dos brasileiros entre 15 e 64 anos: uma redução na proporção dos chamados "analfabetos absolutos" de 9% para 7% entre 2007 e 2009, acompanhada por uma queda ainda mais expressiva, de seis pontos percentuais no nível rudimentar. O nível básico continua apresentando um contínuo crescimento, passando de 34% em 2001-2002 para 47% em 2009. Já o nível pleno de alfabetismo não mostra crescimento, oscilando dentro da margem de erro da pesquisa e mantendo-se em, aproximadamente, um quarto do total de brasileiros. Para obtenção de mais informações sobre o INAF, consultar o *site* do Instituto Paulo Montenegro: <http://www.ipm.org.br/>.

desenvolvimento social, cultural, econômico e político traz novas e variadas práticas de leitura e de escrita. Consoante a autora, para nomear esse fenômeno, surge a palavra letramento.

Ser letrado implica fazer uso competente e frequente da leitura e da escrita no dia-a-dia. Para tornar-se letrado, é preciso envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita, ou seja, fazer uso da leitura e da escrita. De acordo com Soares (2003), um indivíduo alfabetizado, que adquiriu, pois, a tecnologia de codificar em língua escrita e de decodificar a língua escrita, não é necessariamente letrado. O indivíduo letrado deve não apenas aprender a ler e a escrever, mas também apropriar-se da escrita, usar socialmente a leitura e a escrita para responder às demandas sociais. Corroborando com a ideia de Soares (2003), Trindade (2002) declara que existe hoje a convicção de que, numa sociedade letrada, as crianças muito jovens, mesmo com 1 ou 2 anos, estão já inseridas no processo de se tornarem letradas. Isso se deve ao fato de que se vive na sociedade da informação e do conhecimento.

Britto (2007) também considera a forte presença da escrita em todas as práticas sociais. Devido a isso, o autor opta por assumir a forma afirmativa “alfabetismo”, e não o termo analfabetismo. Ele, considerando os avanços quanto ao combate ao analfabetismo, indica que o problema objetivo da realidade da cultura brasileira não é o de que determinada parcela da população não sabe ler nem escrever, mas sim estabelecer o quanto as pessoas sabem e usam a escrita e a leitura para participar da sociedade em que vivem.

Para Soares (1999), o termo alfabetismo tem o mesmo sentido de letramento, embora este último venha se impondo na área dos estudos sobre a leitura e a escrita.

Deve-se destacar ainda que, na literatura educacional e linguística, tem-se utilizado o termo letramento no plural. Quanto a esse uso, evidencia-se o reconhecimento de que há diferentes tipos de letramento.

De acordo com Paulino (2005), há um conjunto heterogêneo de leituras, visto que o ato de ler envolve diferenças e especificidades que o processo assume em decorrência daquilo que se lê, ou seja, do objeto textual, com as consequências que este provoca nos modos de leitura. Nesse sentido, a leitora aponta que a forma letramentos, no plural, seria o modo mais adequado de explicitar as diferenças entre as práticas de leitura, derivadas de seus múltiplos objetivos, formas e objetos, considerando também a diversidade de contextos e suportes.

Quanto ao papel da escola nessa pluralidade, Soares (2005) afirma que nem a escola nem os professores podem optar por desenvolver habilidades de leitura de apenas

um determinado gênero textual. A escola, segundo Soares (2005), deve formar leitores da grande variedade de textos que circulam na sociedade; para isso, é preciso considerar que são diferentes processos de leitura e, portanto, diferentes modos de ensinar. O leitor que a escola precisa formar deve ter habilidades de leitura de textos literários (poemas, prosa), mas também de textos informativos, jornalísticos, publicitários, de manuais de instrução, de mapas, de formulários.

Além de reconhecer que há tipos diferentes de letramento, pode-se considerar também a existência de diferentes níveis de letramento. Se o letramento tem relação com a capacidade de apropriar-se da leitura e da escrita nas práticas sociais, deduz-se que não é possível dividir pessoas em dois grupos: os que sabem ler e escrever e os que não sabem. Na verdade, as pessoas, em função das relações sociais e de modo de vida, participarão da sociedade e utilizarão o conhecimento escrito de diversas formas. Nesse sentido, concorda-se com a ideia de Magda Soares de que ler é um conjunto de habilidades, comportamentos, conhecimentos que compõem um longo e complexo *continuum*. O quanto cada um sabe e usa a escrita é muito variado, mas, segundo Britto (2007), pode-se postular um nível mínimo de conhecimentos e práticas desejadas para que alguém possa ser considerado inserido na vida social, apesar de não haver como fixar um padrão único.

Percebe-se, então, que, à medida que as sociedades se desenvolvem, a importância social, cultural e até mesmo econômica da leitura aumenta²⁹. Assim, para enfrentar esses novos desafios, diversos países, em especial os pertencentes à OCDE, estão estabelecendo mecanismos para assegurar a eficácia de suas políticas de alfabetização. Nesse contexto, inserem-se os testes que avaliam a compreensão leitora, entre os quais se encontra o PISA.

Por isso, considera-se essencial, neste trabalho, que se dedique um capítulo para apresentar reflexões acerca do processo cognitivo da leitura, sendo essencial que o primeiro passo seja retomar o que é ler.

²⁹ Conforme consta no Relatório Final do Grupo de Trabalho Alfabetização Infantil: os novos caminhos (2003). Esse trabalho foi promovido pela Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados.

3.2 A Leitura

3.2.1 O Que é Ler

Consoante o disposto no relatório final do grupo de trabalho sobre alfabetização infantil, da Comissão de Educação da Câmara dos Deputados (2003), não se deve confundir leitura com compreensão. De acordo com esse relatório, compreender é a finalidade da leitura, mas ler não significa o mesmo que compreender. O referido documento destaca que ler implica a capacidade de identificar uma palavra, ou seja, requer proficiência na competência de reconhecer palavras.

Os responsáveis pela elaboração do referido relatório destacam que a identificação de palavras é a única tarefa específica ao processo de aprender a ler, uma vez que, depois que o aprendiz se torna proficiente, sua capacidade para identificar palavras lhe permite focalizar a atenção no processo de compreensão.

Nesse sentido, aprender a ler consiste essencialmente em adquirir as competências para decodificar. Deve-se, então, desenvolver a capacidade de identificar as palavras com eficiência e precisão na aprendizagem, já que o reconhecimento de palavras é necessário para a compreensão da leitura. De acordo com essa concepção, aprender a ler requer:

- compreender o princípio alfabético;
- aprender as correspondências entre grafemas e fonemas;
- segmentar seqüências ortográficas de palavras escritas em grafemas;
- segmentar seqüências fonológicas de palavras faladas em fonemas;
- usar regras de correspondência grafema-fonema para decodificar informação. (Adams, 1990; Adams, Treiman & Pressley, 1998; Snow, Burns & Griffin, 1998; NRP - Nichd, 2000, *apud* Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, Relatório do Grupo de Trabalho sobre Alfabetização Infantil, 2007, p.29).

Segundo Bortoni-Ricardo (2005), pesquisadores da área da alfabetização, em muitos países de escrita alfabética, argumentam enfaticamente que o reconhecimento das palavras desempenha um papel central no desenvolvimento da habilidade de leitura. Para esses pesquisadores, aprender a reconhecer palavras é a principal tarefa do leitor principiante, e esse reconhecimento é mediado pela fonologia. Por meio da decodificação fonológica, o aprendiz traduz sons em letras quando lê e faz o inverso quando escreve. A autora destaca que esses pesquisadores, embora reconheçam a complexidade do processo de leitura, que exige conhecimentos de natureza diversa, consideram que, na

fase inicial da aprendizagem da leitura, a competência essencial a ser desenvolvida é a decodificação de palavras, o que implica o processamento fonológico.

Ressalta-se que Adams & Collins (1985, *apud* RODRIGUEZ, 2004) referem-se a duas formas de entender a leitura: como decodificação de grafemas e sua conversão em fonemas, em um primeiro nível, e como a habilidade que o indivíduo tem de extrair significado, tanto explícito quanto implícito, de um texto escrito. As ideias acerca do que é ler apresentadas no início desta seção coincidem com o primeiro nível, que entende a leitura como decodificação. Neste trabalho, entretanto, considerar-se-á que ler não significa apenas a decodificação de um texto, mas também implica busca de significado.

Segundo Trindade (2002), o resultado final do ato de leitura, que é a compreensão do texto lido, tem de ser obtido a partir da realização de várias tarefas em dois níveis diferentes de processamento: a decodificação e a compreensão. À decodificação estão ligados os mecanismos envolvidos no reconhecimento de palavras. Trindade destaca que o reconhecimento de palavras condiciona toda a atividade de leitura porque se trata de um pressuposto para a compreensão. Ainda segundo a autora, é necessário que o custo cognitivo do reconhecimento de palavras seja pouco elevado para o leitor poder disponibilizar capacidade mental suficiente para as atividades que integram a compreensão e atuam em nível mais elevado. Sendo assim, parece necessário que a decodificação se torne um processo pelo menos parcialmente automático.

Quanto ao segundo nível de processamento citado anteriormente, a compreensão, deve-se considerar que, para compreender, o leitor deve relacionar o conteúdo do texto com seus conhecimentos prévios, deve fazer inferências baseando-se no contexto e reconstruir o significado do que foi lido. Para Trindade (2002), o subprocesso de compreensão envolve processamentos de nível superior, por meio dos quais o significado é constituído pela integração das palavras em frases e destas em parágrafos e textos. Situam-se nesse nível também, conforme a autora, as exigências do tipo metacognitivo, dado que a compreensão exige que o sujeito esteja consciente do seu próprio desempenho para tomar as medidas corretivas adequadas sempre que considerar necessário.

Desta forma, segundo Koch (2002), a compreensão deixa de ser entendida como simples captação de uma representação mental ou como a decodificação de mensagem resultante de uma codificação de um emissor. A compreensão passa a ser entendida como uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes e

sua reconstrução no interior do evento comunicativo.

Colomer & Camps (2002) afirmam que ler é mais do que um simples ato mecânico de decifração de signos gráficos; ler é um ato de raciocínio, uma vez que se trata de saber orientar uma série de raciocínios no sentido da construção de uma interpretação da mensagem escrita a partir da informação proporcionada pelo texto e pelos conhecimentos do leitor e, ao mesmo tempo, iniciar outra série de raciocínios para controlar o progresso dessa interpretação de tal forma que se possam detectar as possíveis incompreensões produzidas durante a leitura.

Seguindo a perspectiva interativa adotada por Colomer & Camps (2002), Solé (1998) destaca que a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto, havendo, nesse processo, a tentativa de satisfazer os objetivos que guiam uma leitura. Para Solé, na compreensão leitora, intervêm tanto o texto, sua forma e conteúdo, como o leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios.

Corroborando com as ideias de Colomer & Camps e de Solé, Koch (2002) considera que a leitura é uma atividade que requer uma participação ativa na construção do sentido, por meio da mobilização do contexto (em sentido amplo), a partir das pistas e sinalizações que o texto lhe oferece. Na visão de Koch (2002), o leitor deve ser, portanto, um estrategista, na medida em que mobilizará uma série de estratégias – de ordem sócio-cognitiva, interacional e textual – com vistas à produção do sentido.

Nesse sentido, destaca-se também a visão de Cavalcanti (1989), que concebe a leitura como uma co-construção de sentidos que estão previstos no texto, a partir de esquemas ou pistas, havendo interação entre leitor e texto.

Conclui-se, portanto, que, para ler, é necessário manejar as habilidades de decodificação, mas também é preciso que o leitor aporte ao texto objetivos, ideias e experiências prévias. De acordo com Solé (1998), o leitor precisa envolver-se em um processo de previsão e inferência contínua, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e em sua própria bagagem, e em um processo que permite encontrar evidência ou rejeitar as previsões e inferências antes mencionadas.

3.2.2 Processos Implicados no Ato de Ler

Consoante Gagnè (1985, *apud* RODRIGUEZ, 2004), há três processos básicos relacionados ao ato de ler: decodificação, compreensão literal e compreensão inferencial.

Decodificar consiste na decifração do código escrito para chegar ao significado.

Deve-se considerar que, na decodificação, estão envolvidos processos perceptivos. Para compreender os processos perceptivos envolvidos no ato de ler, podemos imaginar os movimentos de um leitor: o primeiro movimento feito é o dos olhos, para fixar a informação visual; esse movimento, muitas vezes, é combinado com certas paradas durante as quais se extrai informação da mensagem escrita. Quando a informação não é compreendida, o leitor volta à leitura com o objetivo de revisar o acesso à informação. A informação extraída de cada fixação é armazenada em uma memória sensorial. Depois, a informação passa para a memória de curto prazo, na qual os dados são analisados para que possa ser realizado o reconhecimento dessa informação como uma palavra. Assim, a memória sensorial está preparada para receber a informação posterior, que será extraída da próxima fixação ocular.

Smith (1989) denomina a informação que o cérebro recebe da página impressa de informação visual. Para o autor, o acesso à informação visual é uma parte necessária da leitura, mas não é o suficiente. Segundo ele:

Você pode ter uma riqueza de informação visual em frente a seus olhos abertos e ainda não ser capaz de ler. Por exemplo, o texto pode estar escrito em uma outra língua, que você não compreende. O conhecimento da linguagem relevante é essencial para a leitura, mas você não pode esperar encontrá-lo na página impressa. Ao contrário, este conhecimento é uma informação que você já deve possuir, por trás dos globos oculares. Pode ser distinguido da informação visual que passa através dos olhos se o chamarmos de informação não-visual ou “conhecimento prévio” (Smith, 1989, p. 85).

Retomando os processos básicos definidos por Gagnè (*op.Cit.*) e mencionados anteriormente, observa-se que, além da decodificação, há também a compreensão literal e a inferencial. A compreensão literal é composta, segundo Rodriguez (2004), por processos léxicos e sintáticos.

Um dos componentes do código linguístico é o léxico, formado pelo conjunto de palavras que compõem o vocabulário da língua. O conhecimento do vocabulário empregado na composição de um texto é de fundamental importância para o sucesso da decodificação e da interpretação (FULGÊNCIO e LIBERATO, 2002).

Apesar de destacarem a importância do vocabulário, cumpre registrar que Fulgêncio e Liberato (2002) declaram que o leitor não trabalha na leitura decodificando de forma atomizada e linear cada símbolo presente, pois isso não é necessário para a compreensão. O leitor opera em larga escala com a informação não-visual, ou seja, com seus conhecimentos prévios; assim, não é necessária toda a informação visual presente no texto, visto que é possível prever parte dela e inferir outros conhecimentos. Essas

ideias defendidas pelas autoras vão ao encontro do que é apresentado por Smith (1989) acerca da informação visual e não-visual.

Assim, ao considerarmos as ideias de Fulgêncio e Liberato (2002) e Smith (1989), podemos concluir que, para realizar uma leitura fluente e eficiente, o leitor utiliza tanto informações visuais quanto não-visuais. A importância do léxico nesse processo reside no fato de que, ao buscar sentido no texto, o leitor precisará conhecer o significado de palavras importantes para a apreensão do sentido. Só será possível construir o significado do texto se o leitor for capaz de utilizar o material visual para realizar as inferências necessárias. Nesse ponto reside a importância do vocabulário.

Cabe, no entanto, destacar que o sucesso da leitura depende também de questões relacionadas à estruturação sintática. Para Rodriguez (2004), quando se lê, além de extrair informação do significado das palavras, deve-se também saber como elas estão organizadas na oração. Fulgêncio e Liberato (2002) indicam haver alguns aspectos da estrutura sintática das sentenças que merecem ser discutidos. Elas trabalham com a hipótese de que, para o leitor inexperiente, os pontos em que os textos escritos diferem dos orais são pontos críticos devido aos quais pode haver problemas de compreensão. Para explorar essa ideia, as autoras discutem algumas características do texto escrito e seu efeito sobre a leitura: comprimento excessivo das sentenças; negativas duplas; inversão da ordem canônica; hierarquia de constituintes e passivas e ativas³⁰.

Anteriormente, foram apresentados processos envolvidos na decodificação e na compreensão literal. A partir de agora, serão feitas considerações acerca dos processos envolvidos na compreensão inferencial. O leitor, ao realizar inferência, deduz o que está implícito a partir do texto. Há três elementos envolvidos na formação de inferências (RODRIGUEZ, 2004):

a) representacionais

elementos básicos como o conhecimento social e as representações mentais;

b) procedimentais

procedimentos utilizados para realizar as inferências;

³⁰ Para conhecer detalhadamente essas características, ver Fulgêncio e Liberato, 2002, cap. 1.

c) contextuais

elementos do contexto importantes porque dão pistas para elaborar as inferências.

Segundo Koch (2002), no texto, há toda uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sócio-cognitivo dos participantes da interação. De acordo com a referida autora, as relações entre informação explícita e conhecimentos pressupostos como partilhados podem ser estabelecidas por meio de estratégias de sinalização textual, por intermédio das quais o locutor/escritor, por ocasião do processamento textual, procura levar o interlocutor/leitor a recorrer ao contexto sócio-cognitivo (conhecimento linguístico propriamente dito, conhecimento enciclopédico, conhecimento da situação comunicativa e de suas regras, conhecimento superestrutural, conhecimento estilístico, conhecimento sobre os variados gêneros adequados às diversas práticas sociais, bem como o conhecimento de outros textos que permeiam nossa cultura).

Indo ao encontro das ideias de Koch (2002), Dascal & Weizman (1987) e Grice (1975) indicam que o texto fornece pistas para a identificação da necessidade de preenchimento de lacunas e indícios, quer co-textuais quer contextuais, para a apreensão da significação pretendida pelo autor.

Assim, segundo Koch (2002), o sentido de um texto, qualquer que seja a situação comunicativa, não depende tão-somente da estrutura textual em si mesma. Os objetos de discurso a que o texto faz referência são apresentados em grande parte de forma lacunar, permanecendo muita coisa implícita. O produtor do texto pressupõe conhecimentos textuais, situacionais e enciclopédicos e não explicita as informações consideradas redundantes. Dessa forma, considerando-se que não existem textos totalmente explícitos, o leitor se depara sempre com implícitos, que deverão ser recuperados via inferência. Um dos fatores que indica a competência do leitor é ser capaz de preencher esses implícitos.

Por fim, cabe mencionar que, além dos processos implicados no ato de ler (perceptivos, lexicais, sintáticos, inferenciais), brevemente expostos, há também fatores

envolvidos no “aprender a ler”³¹. Allende & Condemarín (2005) apontam que os fatores importantes para a aprendizagem da leitura podem ser classificados em: físicos e fisiológicos; sociais, emocionais e culturais; perceptivos; cognitivos e linguísticos.

3.3 A Compreensão Leitora

3.3.1 Algumas Reflexões sobre a Compreensão Leitora

Para abordar a compreensão leitora, considera-se pertinente promover uma reflexão sobre o que é compreender um texto.

Mandler (1984, *apud* RODRIGUEZ, 2004) afirma que a compreensão está comprometida com a construção de inferências que o leitor é capaz de realizar formando e comprovando hipóteses acerca do que o texto trata. Para isso, o leitor deve possuir esquemas de conhecimento que apoiem ou desmentem a matéria sobre a qual está trabalhando. Dessa forma, para compreender um texto, é necessário que o leitor possua esquemas mentais que lhe permitam relacionar a mensagem do texto com seus conhecimentos prévios, uma vez que os esquemas guiam a compreensão do texto mediante pergunta sobre o próprio texto à medida que se avança na leitura.

Para Smith (1989), o conhecimento de esquemas³² relevantes é essencial se desejamos ler qualquer espécie de texto com compreensão. A fim de mostrar a relevância dos esquemas para a compreensão, o autor cita o seguinte exemplo: uma criança que não possui um cenário sobre fazenda tende a não compreender uma história sobre fazenda, ou uma referência a alguma fazenda em algum texto. O autor ainda declara que:

existem tipos especiais de esquemas de linguagem, os quais os leitores necessitam particularmente. Se somos leitores, ou desejamos nos tornar leitores, nossas teorias do mundo em nossas cabeças devem conter esquemas de histórias, especificações sobre como as histórias compreendem tipos de tramas particulares, personagens e episódios.

³¹ Para conhecer esses fatores ver Allende & Condemarín (2005).

³² O autor define esquemas como representações extensivas de padrões ou regularidades mais gerais. Como exemplo, Smith aponta que a maioria de nós possui um esquema genérico complexo sobre como as salas de aula são formadas.

Quão bem uma história é compreendida e recordada depende de quão bem esta se conforma aos esquemas tradicionais para as histórias – e quão bem o leitor está familiarizado com estes esquemas (SMITH, 1989, p. 31)

Rumelhart (1980, *apud* RODRIGUEZ, 2004) aponta que um leitor pode fracassar na compreensão de um texto por não ter um esquema apropriado para compreender aquilo que se está tentando comunicar, ou seja, só se entende um texto se houver um esquema de conhecimento prévio apropriado.

Apesar da relevância dos esquemas para a compreensão, há de se destacar também outro tipo de processamento essencial: o processamento linguístico. Trindade (2002) aponta que o papel do processamento linguístico na compreensão de uma frase ou de um texto é considerado por alguns pouco relevante por se assumir que a via para a compreensão se situa no processamento textual de nível mais elevado. Nesse sentido, a leitura estaria mais relacionada com o uso de esquemas de raciocínio do que com a competência linguística.

A autora, entretanto, embora considere a importância do processamento cognitivo para a elaboração da representação mental, elemento fundamental para a compreensão, destaca que essas operações só poderão concretizar-se se houver dados sobre os quais operar, e esses dados começam por ser do tipo linguístico e, ao nível da frase ou do texto, de caráter essencialmente sintático, semântico e pragmático.

Em um primeiro nível de leitura³³, o leitor lida com elementos cuja estrutura e organização lhe permitem chegar à captação de significado. Nesse momento, o leitor identifica grafemas e estabelece a sua ligação com os fonemas correspondentes. Assim, nesse primeiro nível, os processos mais significantes são os gráficos e os fonológicos, embora estejam presentes também outros relativos ao conhecimento conceitual do leitor e aos esquemas organizativos do saber, em virtude das suas experiências e de seu contexto vivencial.

Essas competências acima mencionadas são necessárias à compreensão, mas não suficientes para assegurá-la. Há também os processos sintático-semânticos, que se situam ao nível das várias proposições que integram o texto e das relações interconceituais estabelecidas.

Devem ser citados ainda como essenciais para a compreensão os processos

³³ Esse nível é denominado subsemântico por Trindade (2002).

elaborativos. Trindade (2002) aponta as seguintes tarefas que integram os processos elaborativos na leitura: formular hipóteses ou previsões sobre o conteúdo do texto; deduzir e realizar inferências; separar a informação essencial da que é acessória; analisar a forma como as ideias do texto estão organizadas, analisar a própria estrutura textual.

Observa-se, dessa forma, quão complexa é a compreensão de textos, que segundo Palácios (2003), requer diversas habilidades: decodificação, reconhecimento do vocabulário, utilização de conhecimentos prévios, capacidade de usar o texto para gerar novas aprendizagens.

Solé (1998), apoiando-se em Palincsar e Brown (1984, *apud* SOLÉ, 1998), ressalta que, quando o leitor possui uma razoável habilidade para decodificação, a compreensão do que lê é produto de três condições:

- 1) da clareza e coerência dos conteúdos dos textos, da familiaridade ou conhecimento da sua estrutura e do nível aceitável do seu léxico, sintaxe e coesão interna;
- 2) da possibilidade de o leitor possui os conhecimentos necessários que vão lhe permitir a atribuição de significados aos conteúdos do texto;
- 3) das estratégias que o leitor utiliza para intensificar a lembrança e a compreensão 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; além disso, como o ideal é que o leitor seja consciente do que entende e não entende, essas estratégias também devem ser usadas para poder resolver o problema com o qual se depara.

Rodriguez (2004) destaca que os leitores competentes apresentam uma série de características bem definidas que tem estreita relação com as estratégias de compreensão. Essas características, abaixo citadas, indicam que o bom leitor tem consciência e controle do seu próprio processo de leitura:

- decodifica rapidamente e automaticamente;
- utiliza seu conhecimento prévio para situar a leitura e dar-lhe sentido; assim, chega a conhecimentos novos que se integram aos esquemas já existentes;
- integra e ordena com certa facilidade as proposições dentro das orações e entre orações distintas, reorganizando a informação do texto para fazê-la

- mais significativa;
- supervisiona sua compreensão enquanto lê;
- corrige os erros que pode ter enquanto avança na leitura, já que se dá conta deles;
- é capaz de retirar a ideia central do texto;
- é capaz de realizar um resumo da leitura;
- realiza inferências constantemente;
- gera perguntas sobre o que lê.

A fim de ressaltar a importância das estratégias para a compreensão leitora, Rodriguez (2004) cita Mateos (1991), que considera que a compreensão leitora depende, em parte, dos conhecimentos que o leitor possui sobre o tema específico do texto, sobre o mundo em geral e sobre a estrutura do texto e, em parte, dos processos e estratégias que usa para coordenar seu conhecimento prévio com a informação textual e para adaptar-se às demandas da tarefa.

Para Jouini (2005), o processo estratégico é uma das características da compreensão leitora. O autor define como processo estratégico a capacidade que o leitor tem de modificar a maneira como lê de acordo com a familiaridade com o tema, seus propósitos de leitura, sua motivação ou interesse, o formato do texto etc. Ou seja, o leitor, para que alcance a compreensão leitora, deve acomodar e mudar suas estratégias de leitura conforme o que necessita.

Ainda sobre as estratégias para a compreensão leitora, Palácios (2003) destaca que o caráter estratégico da leitura se faz presente quando, mediante o emprego de estratégias, o leitor chega a conhecer suas limitações, o que o faz reconhecer que, se não utilizar ou organizar seus recursos e ferramentas cognitivas de maneira inteligente e adaptativa, sua compreensão poderá ser diminuída ou, no pior dos casos, não existir. Nesse sentido, se o leitor tem a clara convicção de que, para compreender um texto, deve ler para aprender, perceberá a necessidade de valer-se de diversas estratégias.

Ante o exposto, conclui-se que, na compreensão leitora, interagem processos cognitivos, perceptivos e linguísticos. Ademais, deve-se destacar que a compreensão leitora apoia-se na elaboração de inferência, na compreensão da estrutura do texto e no controle da compreensão (OAKHILL, 1991, *apud* TRINDADE, 2002). Um bom leitor deve ter habilidades metacognitivas que o permitam ter consciência de seu processo de compreensão para controlá-lo.

Após reconhecer os processos envolvidos na compreensão leitora, cabe refletir

um pouco acerca das dificuldades de compreensão de um texto. Trindade (2002) menciona algumas causas dessas dificuldades, entre as quais merecem destaque as seguintes:

- dificuldade no nível de decodificação;
- pobreza lexical;
- reduzidos conhecimentos prévios;
- escassez ou pouco domínio de estratégias de compreensão;
- escassez de estratégias metacognitivas para controle da compreensão.

Ainda sobre dificuldades no que diz respeito à compreensão de um texto, vale retomar algumas contribuições da sociolinguística. De acordo com Bortoni-Ricardo (2005), os problemas de comunicação entre falantes de variedades distintas do português podem decorrer da aplicação de regras fonológicas ou gramaticais que não são compartilhadas pelos participantes do evento de fala. Segundo a autora, a maioria dos casos está relacionada à compreensão de itens lexicais característicos da língua-padrão. Dessa forma, diante de um texto em português padrão, o leitor precisa se valer de sua competência no código empregado e na cultura que esse código expressa. Considerando isso, Bortoni-Ricardo (2005) afirma que um ato de leitura pode ser potencialmente, para alguns leitores, uma experiência de comunicação transcultural.

Considerando, então, as dificuldades inerentes à compreensão, surge a questão: como formar leitores autônomos, capazes de lidar com diversos gêneros textuais com destreza, mesmo se esses textos não tiverem sido explorados no ambiente escolar? Para responder a esse questionamento, devem-se retomar as ideias de Solé (1998). Para ela, formar leitores autônomos significa formar leitores capazes de aprender a partir dos textos. Para isso, quem lê deve ser capaz de interrogar-se sobre sua própria compreensão, estabelecer relações entre o que lê e o que faz parte de seu acervo pessoal, questionar seu conhecimento e modificá-lo, estabelecer generalizações que permitam transferir o que foi aprendido para contextos diferentes. Assim, para a pesquisadora, o ensino de estratégias de compreensão contribui para dotar os alunos de recursos necessários para aprender a aprender.

3.3.2 A Compreensão e os Modelos de Leitura

Os modelos de leitura mostram não só o pensamento de uma dada época, ou os pensamentos coexistentes através das épocas, como também uma concepção sobre o processo educacional, o que pode ser evidenciado principalmente na prática instrucional do dia-a-dia de uma sala de aula (BRAGGIO, 2002). Como as escolas não conseguem responder satisfatoriamente ao desenvolvimento da compreensão leitora nos alunos, se considerados os testes de rendimento, deve-se perguntar: haverá um modelo que contribua mais diretamente para a promoção de um tipo de aprendizagem que privilegie a compreensão leitora? Para tentar responder a essa questão, nesta seção, serão abordados os diversos modelos de leitura.

Dentro da perspectiva estruturalista, a leitura é uma atividade mecânica de recuperação de informações do texto. A leitura é tratada, nessa perspectiva, como um fim em si mesma, mera aquisição de técnica. Tal posição minimiza a importância do leitor, valorizando demasiadamente o texto como objeto autônomo.

Nessa perspectiva, o trabalho crítico e criativo com a leitura fica completamente impedido. A leitura torna-se um processo mecânico e, nesse processo, o estudante, juntamente com o professor, assume uma postura passiva, o que aborta a possibilidade de a leitura ser um instrumento para desenvolver a consciência crítica (MACHADO, 2005).

Deve-se destacar que esse modelo adotado pela escola diverge das práticas de uso da escrita em outros contextos. Nesse sentido, vale retomar Street (1984), que aponta a existência da concepção de letramento autônomo. A escrita, nesse modelo, não é vista como dependente do contexto de produção para ser interpretada, ou seja, a escrita, em si, é um produto completo. O processo de interpretação, portanto, no modelo autônomo, é determinado pelo funcionamento interno do texto. Assim, o desenvolvimento de habilidades cognitivas atribuído à escrita não dependeria da prática social em que o sujeito se engaja quando usa a escrita e, portanto, letramento e escolarização se dariam simultaneamente, já que a escola é a principal agência de letramento³⁴.

De encontro à concepção estruturalista, há o modelo psicolinguístico, que propõe que a leitura seja uma recriação de sentidos presentes no conhecimento de mundo do

³⁴ O termo agência de letramento foi utilizado por Kleiman na obra *Os significados do letramento* (ver bibliografia).

leitor. Goodman (1987) e Smith (1988), que trabalharam com as teorias psicolinguísticas, consideraram o conhecimento prévio do leitor como fundamental para se chegar à compreensão. O texto passa a ser um ativado do conhecimento já adquirido.

Como aspecto positivo da teoria psicolinguística deve ressaltar o reconhecimento da importância do conhecimento prévio para a compreensão leitora. Indiscutivelmente, o sujeito utiliza-se de conhecimentos prévios para ler. Colomer & Camps (2002) indicam que esses conhecimentos utilizados pelo leitor podem ser agrupados em dois grupos: conhecimentos sobre o escrito e conhecimentos sobre o mundo.

Os conhecimentos sobre o escrito estão organizados em dois grupos: conhecimento da situação comunicativa (o leitor tem de contextualizar o texto a partir dos elementos presentes no escrito) e conhecimentos sobre o texto escrito. Este último corresponde a diferentes níveis: conhecimentos paralinguísticos; conhecimento das relações grafofônicas; conhecimentos morfológicos, sintáticos e semânticos; e conhecimentos textuais.

Apesar de o reconhecimento da importância dos conhecimentos prévios ter sido positivo, o modelo psicolinguístico valorizou sobremaneira o papel do leitor. Essa supervalorização é perigosa no sentido de que as atividades escolares, influenciadas por esse modelo, passaram a incentivar apenas a ativação do conhecimento de mundo do aluno sem necessariamente relacionar esse conhecimento com o texto. Dessa forma, questões relacionadas à leitura passam a ser tratadas de forma bastante subjetiva, sem valorizar o diálogo que deve haver entre o leitor, com seus conhecimentos prévios, e o texto. Questões como “Qual sua opinião sobre o texto?”; “O que você pensa da atitude do personagem principal?”; “De qual trecho mais gostou?”, bastante presentes nos livros didáticos, representam esse modelo de leitura.

Outro modelo de leitura que privilegia o leitor é o da Psicologia Cognitiva. Segundo essa teoria, o conhecimento prévio (linguístico, textual e conhecimento de mundo) adquirido na vida é reunido e organizado em esquemas. Segundo Rumelhart (1981, *apud* BRAGGIO, 2002), um esquema é uma estrutura de dados para representar os conceitos genéricos armazenados na memória; havendo esquemas que representam nosso conhecimento sobre todos os conceitos: aqueles subjacentes a objetos, situações, eventos, sequências de eventos, ações e sequências de ações. Destaca-se que os esquemas ficam na memória e se modificam à medida que se aumenta ou se altera o conhecimento de mundo.

Segundo Braggio (2002), como todos os seres humanos interagem uns com os outros em um determinado contexto sociocultural, todos possuem esquemas baseados

em suas experiências sócio-culturais. Assim, com base nessa concepção de aquisição do conhecimento, o ato de ler não pode ser visto como uma resposta passiva ao *input* gráfico.

Rumelhart e outros psicólogos cognitivos, com base na teoria dos esquemas, propuseram o modelo interativo de leitura. De acordo com esse modelo, haveria duas estratégias de ativação dos esquemas: descendente (*top down*), que vai de conhecimento do mundo para o nível de decodificação da palavra, do todo para a parte; e ascendente (*bottom-up*), que começa pela apreensão do escrito para depois ativar outros conhecimentos, da parte para o todo.

Solé (1998) afirma que o modelo interativo não se centra exclusivamente nem no texto nem no leitor, apesar de atribuir grande importância ao uso que o leitor faz de seus conhecimentos prévios para a compreensão do texto. Nesse modelo, considera-se que o leitor utiliza simultaneamente seu conhecimento de mundo e seu conhecimento do texto para construir uma interpretação. Do ponto de vista do ensino, as propostas baseadas nessa perspectiva ressaltam a necessidade de que os alunos aprendam a processar o texto e seus diferentes elementos, assim como as estratégias que tornarão possível sua compreensão.

Há de se mencionar ainda o modelo interacionista de leitura. A abordagem interacionista da linguagem procura discutir como os conhecimentos dos sujeitos são socialmente construídos. Nesse modelo, a leitura fundamenta-se na construção de sentidos em um processo ativo e dinâmico de negociação entre autor e leitor por meio do texto, incorporando como elemento importante de compreensão a interação social. No citado modelo, o leitor competente é aquele capaz de construir o significado lendo nas entrelinhas e realizando inferências. A grande diferença entre o modelo interativo e o interacionista é que este incorpora os elementos do contexto de produção da leitura, considerando os usos da leitura consoante os inúmeros gêneros.

Conclui-se, com base no exposto, que os modelos centrados no texto, concepção estruturalista, ou no leitor, concepção psicolinguística, exploram uma concepção de compreensão limitada: identificação de informações contidas no texto ou inserção de dados do conhecimento de mundo do leitor. Destaca-se, entretanto, que compreender vai além disso; compreender envolve reconstrução de sentido a partir das informações do texto e do conhecimento de mundo do leitor, com a utilização de inferências. A escola deve, com base nessa noção mais ampla de compreensão, definir estratégias de leitura.

Considerando essa noção mais ampla de compreensão, pode-se citar a proposta de metodologia de leitura apresentada por Bortone & Martins (2008). As autoras propõem

que sejam trabalhadas as diversas dimensões do texto em aulas de leitura: dimensão contextual, dimensão textual, dimensão infratextual e dimensão intertextual. Na dimensão contextual, deve-se levar o aluno a compartilhar a visão de mundo do autor, bem como inserir o texto em seu contexto sociocultural. Já a dimensão textual é usada para levar o aluno a perceber como as relações coesivas que se estabelecem no texto promovem a sua progressão e lhe dão coerência. A dimensão infratextual, considerada pelas autoras como crucial para a compreensão, trata das questões inferenciais. Na dimensão intertextual, deve-se conduzir o leitor a reconhecer em textos marcas e/ou referências a outros textos.

Portanto, consoante Rupay (2008), o papel do docente no processo de compreensão textual deve ser o de oferecer ao estudante a mediação necessária para levá-lo à condição de leitor autônomo. Para isso, a proposta é que sejam desenvolvidas estratégias de compreensão que envolvam o cognitivo e o metacognitivo.

CAPÍTULO 4: CONHECENDO AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO EM LEITURA SUBJACENTES AO PISA

Para atingir o objetivo geral desta pesquisa, que é verificar se o tipo de prática pedagógica relacionada ao letramento em leitura de uma escola pública do Distrito Federal (DF) reflete o modelo de aprendizagem desenhado no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), é preciso reconhecer as diferenças e as semelhanças entre as práticas de letramento presentes na escola e aquelas cobradas no teste.

Para estabelecer essa comparação, é necessário elucidar a concepção de leitura subjacente ao teste. Neste capítulo, documentos e relatórios da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) serão utilizados para analisar a concepção de leitura do PISA; além dos referidos documentos, serão analisados todos os itens de leitura disponibilizados³⁵.

A análise documental é feita em duas partes: na primeira, apresenta-se o que os relatórios referentes ao PISA trazem acerca da concepção de leitura subjacente ao teste. Destaca-se que, para este trabalho, foi feita uma leitura dos relatórios disponibilizados³⁶ e, com base nessa leitura e considerando o referencial teórico, chegou-se a algumas conclusões acerca do letramento em leitura.

A segunda parte da análise documental envolve os itens do teste. Acredita-se que a análise dos itens possibilita elucidar as habilidades de leitura cobradas na avaliação.

Após essa análise documental, é possível conhecer os objetivos do PISA em relação à leitura, bem como as características das questões, o que possibilita que seja estabelecida a relação entre a concepção de leitura do teste e as práticas pedagógicas da escola.

Este capítulo está, portanto, organizado em quatro seções: a primeira traz a

³⁵ Esses itens encontram-se no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/INEP (www.inep.gov.br).

³⁶ Os seguintes relatórios foram considerados para a análise documental: GAVE (Ed.). **Relatório PISA 2000**. Lisboa: GAVE, 2001; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas educacionais Anísio Teixeira. **Relatório Nacional PISA 2000**. Brasília: MEC, 2001; Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Conocimientos y destrezas para la vida**: primeros resultados del proyecto PISA 2000. Espana: OCDE & INCE (Instituto Nacional de Calidad y Evaluación), 2001; OECD & UNESCO. **Programme for International Student Assessment**. OCDE e UNESCO: 2001; OECD. **Manual for the PISA database**. OECD: 2001; **OCDE PISA 2006**: estrutura da avaliação. São Paulo: Moderna, 2007. Esses relatórios também se encontram nas referências bibliográficas.

concepção de leitura subjacente ao teste nos relatórios do PISA; a segunda apresenta uma análise dos itens da prova de leitura; e, na terceira, é estabelecida uma relação entre o discurso acerca da leitura nos relatórios e as questões da prova. Na terceira parte, ainda há alguns dados referentes aos resultados do Brasil na avaliação. Finalmente, na quarta seção, é feita uma análise comparativa dos resultados obtidos pelo Brasil no teste de leitura considerando o desempenho dos países latino-americanos e de Portugal.

4.1 A Leitura nos Documentos Referentes ao PISA

4.1.1 O Conceito de Leitura Utilizado nos Relatórios do PISA

Consoante o relatório PISA 2000, o teste procura verificar a operacionalização de esquemas cognitivos de leitura, o que é pré-requisito básico para que os aprendizes possam continuar a estudar de forma autônoma.

Ressalte-se que o PISA, ao avaliar a população de 15 anos, parte do pressuposto de que, provavelmente, uma primeira etapa já deve ter sido vencida: aprender a ler. Essa afirmação é ratificada mediante o seguinte trecho presente nos resultados do PISA 2000: “o foco da estrutura do PISA está na aplicação de competências em leitura em diversas situações com objetivos variados, e não na mecânica de saber ler” (KIRSH, I. et al., 2004, p.12).

Sendo assim, o teste verifica em que medida os jovens conseguiram avançar em relação ao ler para aprender. Deve-se destacar que a leitura é um pré-requisito para o desempenho bem-sucedido em qualquer disciplina escolar. Segundo Kleiman e Moraes (1999), a leitura é a atividade elo que transforma os projetos de um professor em projetos interdisciplinares: parte-se da ótica do especialista para instaurar um espaço comum a todos, a leitura. O PISA leva essa importância da leitura em consideração, conforme consta no relatório Letramento para Mudar: avaliação do letramento em leitura³⁷. A Comissão Europeia (2001) reconhece que as habilidades de leitura desempenham um papel central na aprendizagem escolar de um indivíduo:

³⁷ Ver bibliografia.

A capacidade de ler e de compreender instruções e textos é um requisito básico do sucesso em todas as disciplinas escolares. No entanto, as habilidades de letramento não perdem sua importância quando as crianças deixam a escola. Essas habilidades são centrais para todas as áreas da educação e mesmo além do contexto educacional, facilitando a participação no contexto mais amplo da aprendizagem ao longo da vida e contribuindo para a integração social e o desenvolvimento pessoal dos indivíduos. (KIRSH, I. et al, 2004, p. 16).

Cabe ressaltar que a leitura é apresentada nos relatórios da OCDE como uma atividade cognitiva de grande importância e complexidade, sendo essencial para a aquisição de conhecimento. Ademais, percebe-se também, nas questões do PISA, a ênfase na leitura como sendo um dos principais instrumentos para ascender ao vasto mundo das informações.

Assim, o PISA avalia a capacidade de o estudante utilizar a leitura como principal ferramenta de aprendizagem. Consoante o relatório PISA 2000, o teste avalia a capacidade do jovem para usar seus conhecimentos e habilidades para enfrentar os desafios da vida em sociedade, tendo em vista um modelo dinâmico de aprendizagem para um mundo em transformação.

Destaca-se que, para responder ao exigido pelo teste de leitura, de acordo com a filosofia do PISA, é preciso ir além da decodificação, uma vez que as habilidades cobradas na avaliação vão ao encontro de uma compreensão global do texto. Para responder aos itens do teste, o jovem deverá, então, relacionar o conteúdo do texto com seus conhecimentos prévios, deverá fazer inferências com base no contexto bem como reconstruir o significado do que leu. Note-se que a concepção de compreensão subjacente ao teste coincide com o modelo interacionista de leitura, abordado na seção anterior. Moffet e Wagner (1983 *apud* KIRSH; I. et al., 2004, p.15) sustentam que:

A compreensão de leitura não difere da compreensão geral. As habilidades necessárias para compreender textos – tais como identificar a idéia central, recordar detalhes, relacionar fatos, tirar conclusões e prever desenlaces – são importantes na vida diária. É preciso ser capaz de identificar um padrão geral, recordar detalhes, enxergar relações e tirar conclusões a partir da experiência continuamente, sempre que se lida com questões cotidianas. A experiência de leitura acrescenta-se à nossa experiência, e dessa forma promove e favorece o processo de aprender a viver em nossa sociedade. (KIRSH, I. et al., 2004, p. 15).

Destaca-se ainda que esse teste de leitura, ao centrar-se no ler para aprender, acaba exigindo que o leitor lance mão de estratégias de leitura. O PISA assume a

necessidade de os jovens saberem aplicar os conhecimentos e as habilidades em contextos diários à medida que fazem a transição para a vida adulta.

Na matriz de referência do PISA, encontram-se descritos conhecimentos associados a habilidades que procuram contemplar os produtos dos processos desenvolvidos durante a escolarização e as transpõe em escalas e níveis de leitura, que representam níveis de alfabetismo em leitura ou níveis de letramento.

Ainda quanto ao conceito de leitura utilizado no PISA, vale retomar que os conhecimentos e as habilidades leitoras indicadas na matriz não são apenas produtos da escolarização; apesar disso, esses conhecimentos e essas habilidades devem estar presentes em uma proposta de desenvolvimento sistemática do processo de ensino/aprendizagem da leitura em situação escolar (INEP, 2000).

Por fim, cabe perguntar, com base no conceito de leitura do PISA, qual seria a definição de leitor competente de acordo com o teste. O leitor competente deve ser capaz de localizar, compreender e interpretar informações escritas em textos contínuos e não-contínuos (manuais, gráficos, mapas) para desempenhar tarefas; deve identificar a ideia central para que possa aprender nos textos; deve reconhecer detalhes relevantes; deve inferir; deve localizar o significado do vocabulário desconhecido; deve avaliar a precisão, a adequação e o estilo dos textos. Enfim, deve ser um leitor estratégico.

Com base na concepção de leitura apresentada, estruturou-se o PISA. Para compreender a forma como foi estruturado o letramento em leitura do PISA, é necessário conhecer algumas características que passarão agora a ser tratadas.

4.1.2 Características da estrutura de letramento em leitura do PISA

As definições de leitura e de letramento em leitura mudaram ao longo do tempo. O conceito de aprendizagem continuada ao longo da vida expandiu as concepções sobre letramento em leitura³⁸. A competência, atualmente, é vista como um conjunto de conhecimentos, habilidades e estratégias que os indivíduos constroem ao longo de toda a vida em diversas situações e por meio da interação com seus pares. Para refletir essa concepção mais ampla, a proficiência em leitura é definida no PISA como uso e compreensão de textos escritos e como reflexão sobre eles, com vistas a alcançar

³⁸ Conforme KIRSH, I. et al., 2004.

objetivos pessoais, desenvolver o conhecimento e o potencial individual, visando à participação plena na vida em sociedade.

Como já dito anteriormente, essa definição de letramento em leitura vai além da noção de decodificação e compreensão literal, visto que considera o leitor em um papel ativo e interativo.

Consoante Kirsh (2004), os leitores reagem a um determinado texto de maneiras diversas à medida que buscam utilizar e compreender o que estão lendo. Esse processo dinâmico envolve muitos fatores, que incluem a situação de leitura, a estrutura do próprio texto e as características das questões formuladas sobre o texto. Todos esses fatores foram considerados componentes importantes no processo de leitura e foram manipulados na criação dos itens utilizados na avaliação.

No PISA, foram identificadas quatro variáveis situacionais: ler para uso privado, ler para uso público, ler para o trabalho e ler para a educação. É importante destacar que essas variáveis foram definidas com base na intenção do leitor, ou seja, considerou-se o uso pretendido pelo leitor na relação com outras pessoas implícita ou explicitamente associadas com o texto. Dessa maneira, fica claro que a forma como as situações de leitura foram definidas não levou em conta apenas o local em que ocorre a atividade de leitura, e sim a finalidade da leitura. Um livro didático, por exemplo, pode ser lido tanto em casa quanto na escola com a mesma intenção: estudar um conteúdo.

Além de lidar com variáveis situacionais, para responder às provas de leitura, os alunos devem ser capazes de executar uma ampla gama de tarefas utilizando diferentes formatos de texto, que não se restringem a trechos de livros conhecidos e textos contínuos, mas abrangem listas, formulários, gráficos e diagramas. Esta é considerada uma distinção fundamental do PISA: a classificação em textos contínuos e textos não-contínuos:

a) textos contínuos

tipicamente compostos por sentenças que, por sua vez, são organizadas em parágrafos. Estes podem ser articulados em estruturas ainda maiores, como seções, capítulos ou livros;

b) textos não-contínuos

ou documentos, como são denominados em algumas abordagens, podem ser categorizados de duas maneiras. Uma é a abordagem de estrutura formal utilizada no trabalho de Kirsh e Mosenthal (1989-1991). Seu trabalho

caracteriza textos pela maneira como listas relevantes são reunidas para construir os vários tipos de texto não-contínuos. Esta abordagem é útil para a compreensão das semelhanças e diferenças entre tipos de textos não-contínuos. O outro método de classificação é por meio de descrições cotidianas dos formatos desses textos. Esta segunda abordagem é utilizada na classificação de textos não-contínuos no PISA. (KIRSH, et al., 2004, p. 27).

Cumpra mencionar os tipos de texto considerados contínuos e não-contínuos:

a) textos contínuos

narração, exposição, descrição, argumentação, instrução, documento ou registro, hipertexto³⁹;

b) textos não-contínuos

quadros e gráficos, tabelas e matrizes, diagramas, mapas, formulários, folhetos de informação (por exemplo, tabela de horário, lista de preço, catálogos), comunicações e peças de publicidade, comprovantes (por exemplo, passagens, faturas), certificados.

Além dos fatores mencionados anteriormente, situação de leitura e estrutura do texto, o PISA considerou também determinadas tarefas para a elaboração das questões de leitura. As tarefas propostas englobam desde a identificação de informações específicas até a capacidade de compreender e interpretar corretamente os textos apresentados, o que inclui a reflexão sobre o seu conteúdo e sobre suas características. O PISA aponta que, para avaliar a compreensão integral de um texto, devem ser considerados cinco aspectos:

a) construir uma compreensão geral ampla

refere-se à expectativa de que o leitor utilize informações primariamente extraídas do texto ou que recorra também a conhecimentos externos para uma

³⁹ Segundo Fachineto (2005), o termo hipertexto designa um processo de escrita/leitura não linear e não hierarquizada que permite o acesso ilimitado a outros textos de forma instantânea.

compreensão geral;

b) recuperar informações

nas tarefas que requerem a recuperação de informação, os estudantes precisam comparar as informações fornecidas na questão com informações formuladas com as mesmas palavras ou com sinônimos no texto, e utilizar essa comparação para encontrar a nova informação solicitada. Nessas tarefas, a recuperação de informações baseia-se no próprio texto e na informação explícita incluída nele;

c) desenvolver uma interpretação

o desenvolvimento de uma interpretação requer que os leitores ampliem suas impressões iniciais de forma a desenvolver uma compreensão mais específica ou mais completa sobre o que leram. Nessa categoria, as tarefas exigem compreensão lógica: os leitores precisam processar a organização da informação no texto. Para isso, os leitores precisam demonstrar sua compreensão sobre coesão. Para avaliar esse aspecto podem ser utilizadas as seguintes tarefas: comparar e contrastar informações, fazer inferências, identificar e listar evidências;

d) refletir sobre o conteúdo de um texto e avaliá-lo

essa tarefa requer que o leitor relacione a informação encontrada em um texto com conhecimentos provenientes de outras fontes. Esse conhecimento externo com o qual a informação do texto deve ser contrastada pode ter origem no conhecimento do estudante, em outros textos da avaliação ou em ideias explicitamente fornecidas pela pergunta;

e) refletir sobre a forma de um texto e avaliá-la

essas tarefas requerem que os leitores se distanciem do texto, considerem-no objetivamente e avaliem sua qualidade e adequação. Para isso, é preciso ter conhecimento de alguns elementos, tais como estrutura do texto, gênero e registro. Alguns exemplos desse tipo de tarefa incluem a identificação da utilidade de determinado texto para um objetivo especificado e a avaliação do uso que o autor faz de certas características do texto para atingir certa meta.

Assim, os conhecimentos e habilidades em leitura demandados pelas provas do PISA requerem que os participantes estabeleçam relações diferenciadas com o texto escrito, abrangendo processos de identificação de informações específicas, de compreensão, de interpretação e de reflexão. Faz-se oportuno mencionar os formatos para as respostas às tarefas do PISA: itens simples de múltipla escolha, itens complexos de múltipla escolha (os estudantes escolhem mais de uma resposta), resposta aberta com pouco julgamento subjetivo, resposta aberta que requer julgamento.

Os resultados das provas, elaboradas considerando os aspectos levantados, são apresentados em uma escala geral de leitura e em três subescalas, relativas aos três domínios avaliados (identificação e recuperação de informação, interpretação e reflexão), desdobradas em cinco níveis de proficiência cada uma delas.

A escala geral de leitura representa uma escala que sintetiza os conhecimentos e as habilidades que compõem as três subescalas, distribuídos em cinco níveis de proficiência:

a) nível 1

localizar informações explícitas em um texto, reconhecer o tema principal ou a proposta do autor, relacionar a informação de um texto de uso cotidiano com outras informações conhecidas;

b) nível 2

inferir informações em um texto, reconhecer a ideia principal de um texto, compreender relações, construir sentido e conexões entre o texto e outros conhecimentos da experiência pessoal;

c) nível 3

localizar e reconhecer relações entre informações de um texto, integrar e ordenar várias partes de um texto para identificar a ideia principal, compreender o sentido de uma palavra ou frase e construir relações, comparações, explicações ou avaliações sobre um texto;

d) nível 4

localizar e organizar informações relacionadas em um texto, interpretar os sentidos da linguagem em uma parte do texto, levando em conta o texto como um todo, utilizar o conhecimento para formular hipóteses ou para avaliar um

texto;

e) nível 5

organizar informações contidas, inferindo a informação relevante para o texto, avaliar criticamente um texto, demonstrar uma compreensão global e detalhada de um texto com conteúdo ou forma não familiar.

As habilidades associadas a cada um dos níveis acima descritos são detalhadas nos Quadros nºs 4, 5 e 6, que apresentam as subescalas relacionadas com as dimensões de identificação e recuperação da informação, interpretação e reflexão⁴⁰. No PISA, cada aluno tem um escore na escala geral de leitura e um escore para cada uma das subescalas. Para estabelecer o escore na escala geral de leitura, são consideradas todas as questões aplicadas a cada estudante. Já nas subescalas, considera-se apenas o subconjunto de questões relativas a cada uma das dimensões a que cada subescala está associada.

⁴⁰ Na seção 2 deste capítulo, encontram-se exemplos de questões que requerem as habilidades descritas nesses quadros.

NÍVEIS	DIMENSÃO: Identificação e recuperação de informação
1	<p>Localizar uma ou mais partes independentes de informação explicitamente apresentada.</p> <p>Tipicamente, a informação requerida está apresentada proeminentemente e há pouca ou nenhuma informação competindo com a informação requerida.</p> <p>O leitor é explicitamente direcionado a considerar os fatores relevantes na questão e no texto.</p>
2	<p>Localizar uma ou mais partes de informação, podendo ser necessário o uso de inferência e a consideração de diversas condições.</p>
3	<p>Localizar e em alguns casos reconhecer a relação entre diversas partes de informação que contemplem múltiplas condições.</p> <p>Lidar com informações concorrentes ou com outros obstáculos, tais como ideia oposta às expectativas ou expressões que contenham duplas negativas.</p>
4	<p>Localizar e organizar diversas partes relacionadas de informação.</p>
5	<p>Localizar e organizar diversas partes profundamente relacionadas de informação, inferindo quais informações no texto são relevantes</p>

Quadro 4 – Subescalas de leitura do PISA – identificação e recuperação de informação⁴¹

⁴¹ Os três quadros que apresentam as habilidades associadas a cada um dos níveis foram elaborados com base nas informações dos relatórios pesquisados.

NÍVEIS	DIMENSÃO: Interpretação
1	<p>Reconhecer o tema principal ou o propósito do autor em textos sobre tópico familiar.</p> <p>Tipicamente, a informação requerida está apresentada proeminentemente e há pouca ou nenhuma informação competindo com a informação requerida.</p> <p>O leitor é explicitamente direcionado a considerar os fatores relevantes na questão e no texto.</p>
2	<p>Reconhecer a ideia central de um texto, entendendo relações e construindo significados no contexto de partes limitadas do texto quando a informação não está proeminente e o leitor precisa fazer inferências básicas.</p> <p>Efetuar comparação ou contraste a partir de uma característica apresentada no texto.</p>
3	<p>Integrar diversas partes de um texto de modo a identificar uma ideia central, entender uma relação ou construir o significado de uma palavra ou expressão.</p> <p>Comparar, contrastar ou categorizar a partir de diversas características.</p> <p>Lidar com informações concorrentes ou outros obstáculos textuais.</p>
4	<p>Interpretar o significado de nuances de linguagem em parte do texto a partir de considerações sobre o texto completo.</p> <p>Entender e aplicar categorias em contextos não-familiares.</p> <p>Mostrar entendimento acurado de textos longos ou complexos, com conteúdo ou forma que podem ser não familiares.</p>
5	<p>Demonstrar entendimento completo e detalhado de textos cujos conteúdos ou forma sejam não-familiares.</p>

Quadro 5 – Subescalas de leitura do PISA – interpretação.

NÍVEIS	DIMENSÃO: Reflexão
1	<p>Fazer conexão simples entre informações no texto e conhecimentos simples do cotidiano.</p> <p>Tipicamente, a informação requerida está apresentada proeminentemente e há pouca ou nenhuma informação competindo com a informação requerida.</p> <p>O leitor é explicitamente direcionado a considerar os fatores relevantes na questão e no texto.</p>
2	<p>Fazer comparações ou diversas conexões entre o texto e conhecimentos externos derivados da experiência ou de atitudes pessoais.</p>
3	<p>Fazer conexões, comparações, dar explicações, ou avaliar característica presente em um texto.</p> <p>Demonstrar entendimento acurado do texto em relação a conhecimentos familiares ou considerar conhecimento menos familiar para estabelecer relacionamento com o texto em um sentido mais amplo.</p>
4	<p>Usar conhecimento formalizado ou público para fazer hipótese ou avaliar criticamente um texto.</p> <p>Mostrar entendimento acurado de textos longos ou complexos, com conteúdo ou forma que podem ser não-familiares.</p>
5	<p>Avaliar criticamente ou construir hipóteses a partir de conhecimento especializado.</p>

Quadro 6 – Subescalas de leitura do PISA – reflexão.

Com relação à escolha dos textos que dão origem aos itens analisados, pode-se dizer que o material utilizado corresponde a gêneros que costumam circular com certa frequência nas diversas situações de interlocução estabelecidas via escrita. Vale destacar que o trabalho com gêneros textuais⁴² propicia uma leitura interpretativa, reflexiva e crítica, guiada pelo contexto e pelas finalidades do texto.

4.2 A Prova de Leitura do PISA

4.2.1 Itens de Leitura

O PISA 2000, que teve a leitura como foco, apresentou ao todo 141 tarefas. Parte dessas tarefas encontra-se preservada pela OCDE para que possa ser utilizada em ciclos futuros a fim de medir as tendências da proficiência em leitura ao longo do tempo⁴³. Apesar disso, um subconjunto de tarefas aplicadas pelo PISA em 2000, 2003 e 2006 foi disponibilizado e pode ser encontrado no *site* do INEP, responsável pelo teste no Brasil. Para este trabalho, optou-se por considerar exclusivamente as tarefas divulgadas no Brasil, pois assim os itens são mostrados exatamente com a tradução com a qual os alunos tiveram contato. Considerou-se essa amostragem a mais adequada devido ao fato de proporcionar com mais fidedignidade as condições de execução do teste para o aluno brasileiro.

Destaca-se que os itens da prova são organizados em unidades temáticas. As unidades podem ser compostas por um só texto contínuo ou não-contínuo, mas também por mais de um texto. Nesses casos, as unidades podem ter textos de estrutura diversa (contínuo e não-contínuo). Além disso, cada unidade pode ter um número variado de questões.

Sobre o formato das questões, vale retomar, como já mencionado anteriormente,

⁴² Segundo Marcushi (2002), é possível definir gênero textual como uma noção para referir os textos materializados presentes na vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Segundo o autor, gêneros são, portanto, formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos.

⁴³ Devido ao fato de o PISA utilizar a Teoria de Resposta ao Item na análise dos dados da avaliação, apenas um número reduzido de unidades de itens é divulgado após cada aplicação.

que elas podem ser itens simples de múltipla escolha, itens complexos de múltipla escolha (os estudantes escolhem mais de uma resposta), resposta aberta com pouco julgamento subjetivo, resposta aberta que requer julgamento. Na amostra analisada, foram encontrados exemplos de itens em todos os formatos citados; deve-se destacar que foram encontrados, em menor número, itens complexos de múltipla escolha. Quanto aos itens simples de múltipla escolha, observou-se, na amostra, que não têm um padrão em relação ao número de opções, encontram-se questões com 4 e 5 opções.

Abaixo, será feita uma análise de todas as unidades de itens de leitura divulgadas desde o PISA 2000⁴⁴. Foram disponibilizadas 16 unidades temáticas, que somam, ao todo, 90 questões.

Para a análise das unidades temáticas, observou-se o seguinte critério: considerou-se primeiramente o texto-base. A análise do texto-base envolveu os seguintes itens: identificação do gênero textual; classificação do texto em contínuo ou não-contínuo (considerando os critérios do PISA); e levantamento das estratégias necessárias para a leitura do texto. Em seguida, há a análise de cada questão da unidade temática, que considerou os seguintes itens: atividade de leitura (de acordo com o PISA, que define três atividades básicas: recuperação de informações, interpretação e reflexão sobre a forma e o conteúdo do texto); habilidade(s) requerida(s); levantamento das estratégias necessárias para resolver a questão. Ressalta-se que, ao analisar as questões, em algumas delas, considerou-se relevante fazer também comentários acerca dos enunciados.

4.2.2 Análise das Unidades Temáticas da Prova de Leitura do PISA⁴⁵

Unidade 1 - Lago Chade

⁴⁴ Neste trabalho, foi feita uma reprodução fiel das questões, com base no material divulgado pelo INEP. Cabe informar que, para manter fidelidade na reprodução das questões, optou-se por não corrigir problemas identificados nos enunciados. Por isso, problemas relacionados à estrutura oracional, à concordância, à regência poderão ser encontrados nos enunciados das questões reproduzidas neste trabalho.

⁴⁵ As figuras e os textos da prova do PISA serão apresentados exatamente como constam no *site* do INEP, do qual foram retirados; não foram feitas adaptações tampouco correções. Para facilitar a leitura, optou-se por colocar em itálico as questões da prova. As instruções para a leitura dos textos e para a resolução das questões também se encontram em itálico.

Os itens dessa unidade têm como texto-base duas figuras (gráficos). O gráfico 1 apresenta as mudanças de nível do Lago Chade na região do Saara; e o 2 mostra a pintura rupestre do Saara e a mudança de padrões da fauna. Cabe destacar que, além dos textos não-contínuos⁴⁶ (gráficos), há um pequeno texto contínuo escrito antes da apresentação das figuras, uma espécie de preâmbulo utilizado para apresentar os dois textos.

Para responder às questões, o jovem precisa ler e compreender os gráficos, mas também fazer uma leitura atenta do texto contínuo introdutório. Esse texto apresenta o conteúdo dos dois gráficos e presta algumas importantes informações sobre o Lago Chade.

As questões desta unidade temática requerem diversos níveis de leitura de gráficos⁴⁷: desde a leitura mais literal dos gráficos, que envolve a localização de fatos explícitos por meio da leitura das informações descritas nos eixos ou na legenda, até a leitura de interpretação dos dados.

Cabe informar que, para fazer a leitura desses gráficos, é necessário, primeiramente, que o leitor tenha noção dos elementos que compõem esse texto não-contínuo para poder utilizar estratégias de leitura adequadas. Destaca-se que são os seguintes os elementos de um gráfico:

a) título

geralmente é uma frase curta. Destaca-se que os gráficos dessa unidade não apresentam título;

b) subtítulo ou texto explicativo

imprescindível para a compreensão do gráfico, pois apresenta o assunto que nele será tratado. Nessa unidade, há um texto explicativo que acompanha os dois gráficos. Esse texto é essencial para a compreensão dos gráficos. Uma eficiente estratégia de leitura dos textos que compõem essa unidade é, primeiramente, ler com atenção o texto introdutório, utilizando as informações

⁴⁶ Na avaliação de leitura do PISA, os alunos devem ser capazes de executar uma ampla gama de tarefas utilizando diferentes tipos de texto, que não se restringem a trechos de livros conhecidos e textos contínuos, mas abrangem listas, formulários, gráficos e diagramas. Vale lembrar que esta é considerada uma distinção fundamental do PISA: a classificação em textos contínuos e textos não-contínuos.

⁴⁷ Curcio (*apud* LOPES, 2004) apresenta três níveis distintos para a compreensão dos gráficos: leitura dos dados, leitura entre os dados e leitura além dos dados.

nele apresentadas para compreender os gráficos.

c) fonte

identificação do responsável pelos dados do gráfico. Destaca-se que, nessa unidade, há fonte somente para o segundo gráfico.

Outras informações sobre gráficos poderiam ajudar; por exemplo, saber que o gráfico referente à profundidade do Lago Chade pode ser considerado um gráfico em linha, o qual tem a função de representar a variação de uma única grandeza em relação ao tempo. A grandeza representada no gráfico em questão é a profundidade do Lago em metros. A variável do eixo horizontal é sempre tempo. O gráfico do Lago Chade permite, assim, que a grandeza “profundidade” seja acompanhada em termos de crescimento ou decréscimo ao longo do tempo. Dessa forma, é possível verificar tendência de aumento ou diminuição da profundidade do Lago, bem como os pontos críticos em relação à profundidade.

Ressalte-se ainda que seria importante que o jovem trouxesse para a leitura conhecimentos prévios acerca da região do Saara, onde fica o Lago Chade. Espera-se, por exemplo, que o leitor tenha noção de que a África é um continente, e de que o Saara é o maior deserto do mundo. Outro conhecimento prévio esperado é em relação à arte rupestre. Arte Rupestre é o nome que se dá ao tipo de arte mais antigo da história, baseado principalmente nas pinturas, representações artísticas ou desenhos gravados nas paredes e tetos das cavernas. Auxiliaria a leitura do texto a informação prévia de que os desenhos representados nas cavernas eram principalmente de figuras de animais (na maioria das vezes, animais grandes e selvagens).

Texto: Lago Chade

A figura 1 mostra as mudanças de nível do Lago Chade, na região do Saara, no norte da África. O Lago Chade desapareceu completamente por volta de 20.000 a.C., durante o último Período Glacial. Por volta de 11.000 a.C. o lago reapareceu. Hoje, seu nível é quase o mesmo que era em 1.000 d.C.

A figura 2 mostra a pintura rupestre do Saara e a mudança de padrões da fauna.

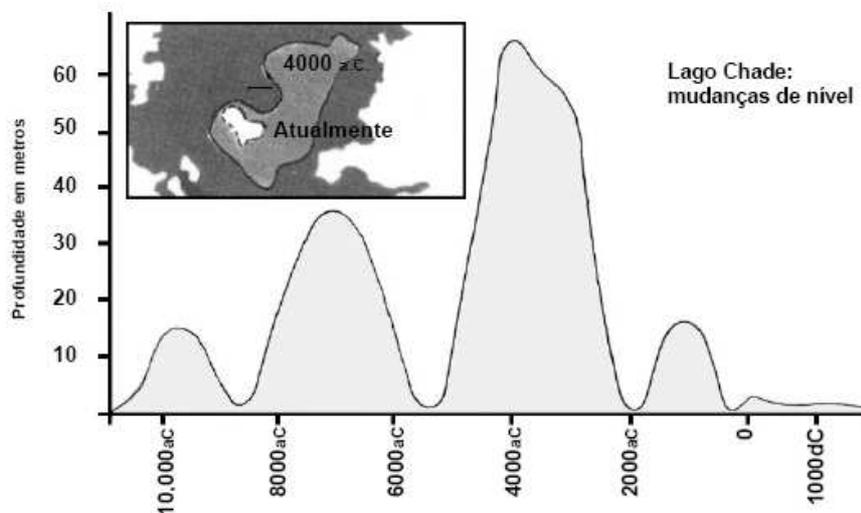


Gráfico 1 – Lago Chade: mudanças de nível.

Arte rupestre do Saara e mudança da fauna

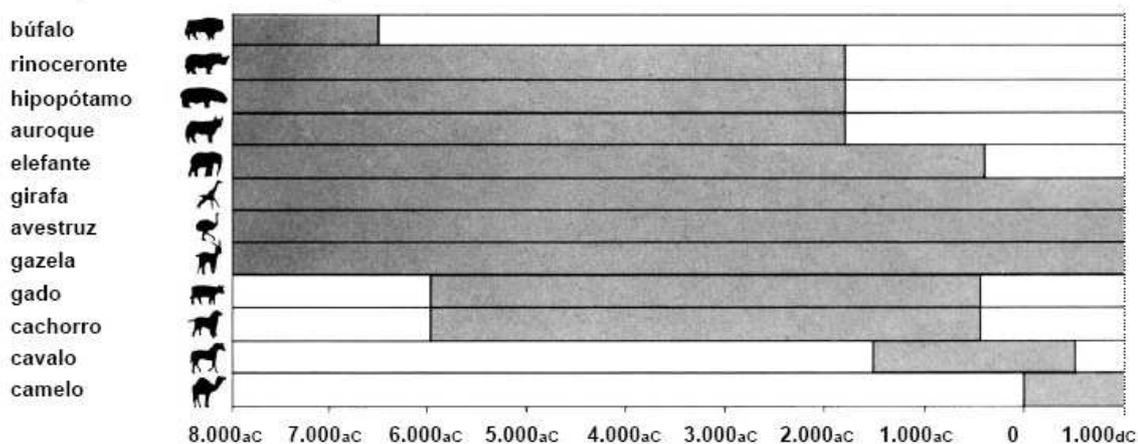


Gráfico 2 – Arte rupestre do Saara e mudança de fauna.

Fonte: PAST Worlds: The Times Atlas of Archaeology (Mundos Passados: O Atlas de Arqueologia do Times), Times Books Limited, 1988.

Nota: Nos textos apresentados o gráfico foi denominado “figura”.

Use as informações sobre o Lago Chade para responder às questões abaixo.

Questão 1

Em que época a profundidade do Lago Chade foi maior?

A questão 1 requer que seja encontrada uma informação literal no gráfico 1. Para isso, o leitor terá de usar a habilidade de localizar uma informação explícita em um texto não-contínuo. A questão é considerada de baixo nível de complexidade e, para respondê-la, é necessário utilizar algumas estratégias de leitura de gráfico: primeiramente, deve ser feita a leitura do eixo vertical, que indica a profundidade em metros. Identificada a maior profundidade – 60m -, que é solicitada pela questão, é preciso relacioná-la com a informação horizontal, que indica o tempo. É preciso identificar o ano em que a mudança de nível representada no gráfico 1 atinge a maior profundidade, 60m. Ao estabelecer essa relação, chega-se à conclusão de que aproximadamente em 4000 a.C. o Lago Chade atingiu a maior profundidade.

Vale destacar que, para o jovem chegar à resposta correta, é necessário que ele compreenda o enunciado. Por isso, é importante observar como o enunciado está organizado. Primeiramente, observa-se a topicalização (deslocamento para a esquerda) do adjunto adverbial: “em que época”. Essa topicalização indica que se está chamando a atenção do leitor para essa informação. Se o enunciado estivesse na ordem direta - A profundidade do lago Chade foi maior em que época? -, a informação solicitada pela questão ficaria no final da oração; por isso a opção por topicalizar a informação que está sendo requerida facilita o entendimento do enunciado. Deve ser ressaltada também a necessidade de compreender o sentido do item lexical “profundidade”.

Outro detalhe importante do enunciado é que, para compreendê-lo, é preciso fazer a seguinte inferência: se a questão pergunta a época em que foi maior a profundidade do Lago Chade, pode-se deduzir que houve oscilação dessa profundidade com o tempo; épocas de maior e de menor profundidade se alternaram.

Questão 2

Qual é a profundidade do Lago Chade hoje?

(A) Cerca de dois metros.

- (B) *Cerca de quinze metros.*
- (C) *Cerca de cinquenta metros.*
- (D) *Ele desapareceu completamente.*
- (E) *Essa informação não foi fornecida.*

A questão 2 do Lago Chade requer a recuperação de informações. Apresenta um nível médio de complexidade, visto que o leitor precisa integrar informações presentes no texto e no gráfico 1. Para responder a essa questão, é preciso ficar atento para o que é solicitado: que seja informada a profundidade do Lago Chade hoje. No texto contínuo, o último período do primeiro parágrafo informa que hoje o nível de profundidade é quase o mesmo do ano 1.000 d.C. De posse dessa informação, o leitor deve localizar no gráfico 1 o nível de profundidade referente a 1.000 d.C. Observa-se que, nesse período, o nível de profundidade encontrava-se abaixo de 10m. Assim, se hoje o nível de profundidade equivale ao nível em que se encontrava o Lago no ano 1.000 d.C., constata-se que o Lago atualmente tem um nível de profundidade inferior a 10m.

Depois de identificar o atual nível de profundidade, é preciso ler atentamente as opções para identificar qual delas é a correta. É importante destacar que a opção que deve ser marcada é aquela que indica um nível de profundidade inferior a 10m (“a”). As opções “b” e “c” apresentam níveis superiores a 10m. A opção “d” apresenta uma informação que não condiz com o texto, pois o Lago não desapareceu; e a opção “e” indica que a informação quanto à profundidade não foi apresentada, o que é incorreto, pois o texto que antecede o gráfico explicita o nível de profundidade atual do Lago Chade.

Em relação ao enunciado, ele foi apresentado de forma clara e na ordem direta, sendo necessário ressaltar que a palavra “hoje”, apresentada ao final da pergunta, é essencial para que o leitor chegue à resposta.

Questão 3A

Qual é a data inicial do gráfico na figura?

Essa questão requer a recuperação de informação, bem como a relação de

informações entre diferentes textos, um contínuo e outro não-contínuo. É solicitada a data inicial do gráfico 1. Para identificá-la, o leitor deve observar o eixo horizontal do gráfico, no qual se encontram as datas. No gráfico, as mudanças de nível começam a ser marcadas antes de 10.000 a.C. É preciso ter atenção porque o gráfico representa o nível de profundidade a partir do reaparecimento do Lago, por volta de 11.000 a.C, conforme informado no texto contínuo. Já que, de acordo com o texto, o Lago reapareceu por volta de 11.000 a.C, a data inicial do gráfico também deve ser aproximadamente 11.000 a.C.

Assim, para chegar à resposta final, é necessário relacionar a informação apresentada no texto, de que o Lago reapareceu em 11.000 a.C., com as informações do eixo horizontal do gráfico, que indicam que a sua data inicial é anterior a 10.000 a.C, aproximadamente em 11.000 a.C, coincidindo, portanto, a data de início do gráfico, com o reaparecimento do Lago.

Questão 3B

Por que essa data foi escolhida como a data inicial do gráfico?

A questão 3B é um desdobramento da anterior; pode se considerada de média complexidade e requer que seja feita uma inferência e que seja estabelecida relação entre informações de diferentes textos. Destaca-se que essa questão indaga por que determinada data foi escolhida como a data inicial do gráfico 1. O leitor deve retomar a resposta dada anteriormente para responder a essa questão. Como apresentado anteriormente, a data inicial do gráfico é 11.000 a.C. Essa data foi apresentada no texto contínuo como sendo a época do reaparecimento do Lago; por isso, o gráfico começa com ela.

Sobre o enunciado, ressalta-se a importância da expressão “essa data” na pergunta, visto que o termo ao qual essa expressão se refere encontra-se na questão anterior (essa data=data inicial). Assim sendo, para compreender o que está sendo solicitado, é preciso estabelecer relação entre as ideias apresentadas nos enunciados.

Questão 4

A figura 2 é baseada na suposição de que:

- (A) Os animais representados na pintura rupestre estavam presentes na região na época em que foram desenhados.*
- (B) Os artistas que desenharam os animais eram muito habilidosos.*
- (C) Os artistas que desenharam os animais podiam viajar longe.*
- (D) Não houve nenhuma tentativa de domesticar os animais que foram representados na pintura rupestre.*

A questão 4 requer que seja reconhecida a ideia que está subjacente ao gráfico 2 referente à pintura rupestre do Saara e a mudança de padrões da fauna. Essa é uma questão de interpretação que exige que sejam feitas algumas inferências. Para respondê-la, é preciso estar atento à informação trazida pelo texto explicativo e também às informações do texto não-contínuo. Destaca-se que, no gráfico da arte rupestre, há o eixo horizontal, que representa o tempo, e o eixo vertical, que traz os elementos da fauna. A leitura deve ocorrer da seguinte forma: para cada período de tempo, há uma linha cujo preenchimento identifica a representação dos animais em pinturas rupestres.

Para compreender a figura 2, é preciso entender que a representação nela presente ocorre com base em uma hipótese: a representação de determinado animal em pinturas rupestres indica que, provavelmente, o animal representado estaria presente na região na época em que a pintura foi feita. É justamente esse entendimento que será necessário para resolver a questão 4, que solicita que o leitor indique em que suposição a figura 2 é baseada. A opção “a” é correta, pois indica que os animais representados na pintura estavam presentes na região na época em que foram desenhados, conforme raciocínio desenvolvido anteriormente. As opções “b” e “c” referem-se aos artistas, desviando-se completamente do que é apresentado no gráfico 2, que indica a mudança nos padrões da fauna no Saara a partir das pinturas rupestres. Já a opção “d” faz referência à domesticação de animais, desviando-se também do que é informado pelo gráfico.

Sobre o enunciado, destaca-se que foi apresentado na ordem direta, estando claro e objetivo. A única dificuldade talvez pudesse advir da palavra “suposição”, que é essencial para responder à questão. Sendo assim, para realmente entender o que o

enunciado solicita, o leitor precisa trazer para sua leitura um conhecimento prévio lexical sobre o significado do termo “suposição”, caso contrário, mesmo que ele tivesse compreendido a figura, poderia não conseguir responder à questão por não entender o que está sendo requerido. Vale destacar que suposição é o mesmo que hipótese, conjectura, ou seja, uma suposição representa uma ideia para a qual ainda não há comprovação. Conclui-se, assim, que a suposição em que o gráfico se baseia é a de que, se os animais estavam representados em determinada região em determinado período por meio de pinturas rupestres, esses desenhos indicam que os referidos animais estavam presentes nesse lugar.

Questão 5

Uma equipe de arqueólogos descobriu algumas pinturas rupestres na região do Lago Chade, que incluía representações de elefantes, cachorros e cavalos. Se todos os animais tiverem sido desenhados na mesma época, os arqueólogos ficariam surpresos se essa amostra de arte rupestre também incluísse:

- (A) Gado.
- (B) Gazelas.
- (C) Avestruzes.
- (D) Hipopótamos.

A questão 5 exige que sejam integradas informações de diversas partes de um gráfico. Para isso, é necessário compreender o gráfico 2. Destaca-se ainda que a compreensão do enunciado também é determinante para que a questão seja respondida adequadamente. O enunciado é composto por dois períodos; o primeiro deles apresenta a seguinte situação hipotética: arqueólogos descobriram pinturas rupestres na região do Lago Chade que incluía representações de elefantes, cachorros e cavalos. O segundo período apresenta uma condição: se todos os animais tivessem sido desenhados na mesma época, os arqueólogos ficariam surpresos se essa amostra de arte rupestre também incluísse que animal?

Para resolver a questão, é preciso fazer algumas inferências: nem todos os animais foram desenhados na mesma época; alguns animais foram desenhados em

épocas coincidentes, outros não. Voltando, então, ao solicitado, observa-se que o enunciado apresenta três grupos de animais desenhados em épocas coincidentes (informação apresentada no primeiro período: elefantes, cachorros, cavalos). Retomando o gráfico, pode-se observar que as linhas referentes ao tempo indicam que eles realmente foram desenhados na mesma época. Quando o enunciado indica que os arqueólogos ficariam surpresos se encontrassem determinado grupo de animais, é preciso entender com clareza o que significa “surpreso” nesse contexto: os arqueólogos desconfiariam, achariam estranho encontrar determinado animal junto com elefantes, cachorros, cavalos, caso esse animal não tivesse sido desenhado no mesmo período em que os outros foram.

Assim, é necessário analisar cada animal apresentado nas opções para descobrir se, no gráfico, há coincidência do período em que esse animal foi pintado com o período em que elefantes, cachorros, cavalos foram representados. Ao estabelecer essa relação no gráfico, conclui-se que o hipopótamo (opção “d”) não poderia ser acrescentado ao grupo, já que ele deixou de ser desenhado antes de o cavalo começar a ser representado, não havendo, portanto, coincidência entre a época em que hipopótamo e cavalo foram desenhados.

Destaca-se que, para entender a questão, alguns conhecimentos em relação ao léxico seriam valiosos: entender o sentido da palavra “surpresos” no contexto em que foi apresentada, bem como entender que o termo “amostra” indica uma parte da arte rupestre. Se o leitor não conseguisse identificar que a expressão “essa amostra” está se referindo aos três animais apresentados anteriormente, não seria possível chegar à resposta.

Questão 6

Para essa questão você precisa combinar informações da figura 1 e da figura 2. O desaparecimento dos rinocerontes, hipopótamos e auroques das pinturas rupestres do Saara ocorreu:

- (A) No começo do Período Glacial mais recente.*
- (B) No meio do período em que o Lago Chade estava no seu nível mais alto.*
- (C) Depois que o nível do Lago Chade tinha baixado por mais de mil anos.*
- (D) No começo de um período de seca ininterrupto.*

A questão 6 é de interpretação e requer que sejam integradas informações entre dois textos não-contínuos. O enunciado, que já informa a necessidade de combinar as informações dos dois gráficos, solicita que seja identificada a opção que indique, aproximadamente, o nível de profundidade em que se encontrava o Lago Chade quando ocorreu o desaparecimento de determinados animais: rinocerontes, hipopótamos e auroques.

Para chegar à resposta, primeiramente, é preciso voltar ao gráfico 2 e localizar em qual período ocorreu o desaparecimento dos animais mencionados anteriormente. Observa-se que desapareceram em 2.000 a.C. Depois de encontrado o período de desaparecimento deles, é preciso ir ao gráfico 1. Nele, é necessário localizar o período de desaparecimento dos animais: 2.000 a.C. Constata-se que, nesse período, o Lago estava com baixo nível de profundidade, que vinha caindo desde 4.000 a.C. Após estabelecer essas relações, é preciso analisar cada opção para localizar a correta.

A opção “a” indica que os animais haviam desaparecido no começo do período glacial mais recente, o que está incorreto, visto que esse período nem está representado no gráfico 1, uma vez que, durante o último período glacial, conforme o texto explicativo, o Lago Chade havia desaparecido. A opção “b” está incorreta porque o período de desaparecimento dos animais corresponde a um período de declínio da profundidade, e não de nível alto. A opção “d” está incorreta porque o período foi de declínio do nível de profundidade, e não de seca ininterrupta. A opção “c” é a correta porque indica que os animais desapareceram após o nível do Lago ter baixado por mais de 1000 anos.

Questão 7

Para essa questão você precisa combinar informações da figura 1 e da figura 2. O período durante o qual cavalos eram representados em pinturas nas rochas do Saara corresponde a:

- (A) A maior profundidade atingida no Lago Chade.*
- (B) Um declínio ininterrupto no nível da água no Lago Chade.*
- (C) Um período com somente uma quantidade moderada de água no Lago Chade.*
- (D) Um período com uma quantidade relativamente grande de água no Lago Chade.*

A questão 7, assim como a 6, requer que sejam integradas informações entre dois textos não-contínuos. É uma questão de interpretação considerada de média complexidade. Outra vez o enunciado indica a necessidade de combinar informações da figura 1 e da figura 2. É solicitado que seja localizada a opção que indique em qual período os cavalos eram representados nas pinturas rupestres. Deve-se destacar que, se fosse somente para indicar o período em que eles foram desenhados, seria necessário apenas retomar a figura 2, que aponta que os cavalos foram desenhados entre 1.000 a.C e 1.000 d.C. As opções, entretanto, fazem o cruzamento de informações do período em que os cavalos foram desenhados com informações do nível de profundidade do Lago.

Assim, depois de identificado que os cavalos foram desenhados entre 1.000 a.C e 1.000 d.C, é preciso retomar o gráfico 1 para observar o que aconteceu com o Lago nesse período. Constata-se que, nesse período, o nível do Lago sofreu uma queda e, em seguida, estabilizou-se, mantendo uma quantidade moderada de água (opção “c”). A opção “a” está incorreta porque esse período não corresponde à maior profundidade do Lago. A opção “b” está incorreta porque o período não corresponde a um declínio ininterrupto, e sim a um declínio e posterior estabilização. Já a opção “d” está incorreta porque o período não corresponde a uma quantidade grande de água no Lago.

Unidade 2 – Gripe

Os itens dessa unidade têm como base um texto contínuo, um formulário informativo que visa a incentivar os funcionários de uma empresa a se vacinarem contra a gripe. Tal formulário presta informações sobre uma campanha de vacinação oferecida pela ACOL ao seu pessoal. Informações pontuais são prestadas com o auxílio de algumas imagens.

Destaca-se que, antes da apresentação do formulário, há uma contextualização: é informado quem preparou o formulário, bem como o público ao qual o texto é destinado.

O formulário informativo tem o seguinte título: “Programa ACOL de vacinação voluntária contra a gripe”. Pelo título, é possível antecipar algumas informações: o conteúdo do texto diz respeito a um programa de vacinação contra a gripe promovido pela empresa ACOL, e a adesão a esse programa é voluntária.

O primeiro parágrafo do texto traz informações sobre a gripe e sobre o vírus. Entre o primeiro parágrafo e os demais, há o desenho de uma injeção, que justamente inicia a

parte específica do texto que trata da vacinação.

A partir do segundo parágrafo, informações pontuais são apresentadas. No segundo parágrafo, por exemplo, várias informações sobre a vacinação são prestadas: por que propor um programa de vacinação; a quem se destina; como ocorrerá; quem será responsável por ministrar a vacina. No terceiro parágrafo, é apresentado o que é necessário para aderir ao programa de vacinação; e, no quarto parágrafo, há a relação dos efeitos colaterais.

Ao final dessa primeira parte do informativo, há o desenho de um vírus e, em seguida, dois tópicos (“quem deveria ser vacinado” e “quem não deveria ser vacinado”) e a última parte do formulário. O texto referente ao primeiro tópico traz informações sobre quem deve ser vacinado; já o texto referente o segundo tópico informa quem não deve ser vacinado.

A última parte do informativo apresenta um passo a passo para aqueles que quiserem aderir ao programa: é descrito como devem proceder. Por fim, são informados os contatos, e o texto é fechado com uma frase que incentiva a vacinação: “boa saúde”.

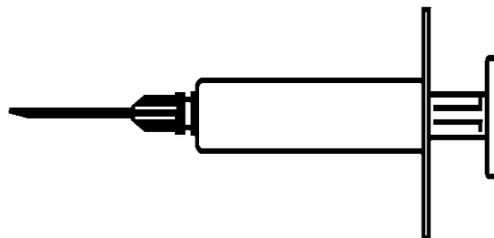
Deve-se destacar que são apresentadas com clareza as informações. Ademais o texto pertence a um gênero de ampla circulação na sociedade; informativos sobre campanhas de vacinação são muito comuns. A dificuldade que poderia ser encontrada para a compreensão do formulário informativo é o acúmulo de informações. Há várias informações, todas importantes, que precisam ser resgatadas em diferentes partes do texto.

Texto – Gripe

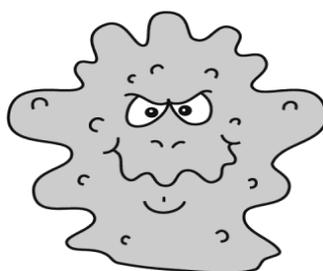
Áurea Ramos, diretora do departamento pessoal da ACOL, preparou o formulário informativo contido nas páginas seguintes para a equipe desta empresa. Consulte o informativo para responder as questões que a seguir.

PROGRAMA ACOL DE VACINAÇÃO VOLUNTÁRIO CONTRA A GRIPE

Como você deve sem dúvida saber, a gripe é capaz de atacar rápida e amplamente durante o inverno. Suas vítimas podem ficar doentes durante semanas. A melhor forma de lutar contra o vírus é mantendo o corpo em forma e saudável. Exercícios diários e uma dieta que inclua bastante frutas e legumes são altamente recomendáveis para ajudar o sistema imunológico a combater esse vírus invasor.



A ACOL decidiu oferecer ao seu pessoal a oportunidade de se vacinar contra a gripe como meio adicional de prevenir que esse vírus insidioso se espalhe entre nós. A ACOL fez os arranjos necessários para que uma enfermeira venha administrar a vacina na empresa, durante um período de meio expediente, em horário de trabalho, na semana de 17 de maio. Este programa é grátis e disponível a todos os funcionários. A participação é voluntária. O funcionário que se dispuser a tomar a vacina será solicitado a assinar uma declaração de consentimento indicando que não sofre de alergias e que está ciente de que poderá vir a sofrer efeitos colaterais. A opinião médica é de que a imunização não provoca a gripe. Entretanto, pode causar alguns efeitos colaterais como fadiga, febre baixa e sensibilidade no braço.



QUEM DEVERIA SER VACINADO?

Qualquer pessoa que tenha interesse em se proteger do vírus. Esta vacinação é especialmente recomendada a pessoas com idade acima de 65 anos. Mas, independentemente da idade, ela é indicada a QUALQUER pessoa que sofra de doença crônica debilitante, especialmente problemas cardíacos, pulmonares, dos brônquios ou

diabetes. Num ambiente de escritório, **TODOS** os funcionários correm o risco de pegar gripe.

QUEM NÃO DEVERIA SER VACINADO?

Pessoas muito sensíveis a ovos, as que sofram de algum distúrbio febril agudo e mulheres grávidas. Verifique com seu médico, se você está tomando algum medicamento ou se teve alguma reação anterior a uma injeção contra gripe.



Se você deseja ser vacinado na semana de 17 de maio, por favor notifique à diretora de pessoal, *Áurea Ramos*, até sexta-feira, 7 de maio. A data e a hora serão determinadas de acordo com a disponibilidade da enfermeira, o número de participantes e o horário conveniente para a maioria do pessoal. Se você deseja estar vacinado neste inverno mas não pode comparecer no período estipulado, por favor informe *Áurea Ramos*. Uma sessão alternativa pode ser marcada se houver um número suficiente de participantes.

Para maiores informações, favor contatar *Áurea Ramos* no ramal 5577.

Boa Saúde

Questão 1

Qual o principal propósito de *Áurea Ramos* ao produzir este informativo?

- (A) Incentivar a equipe da ACOL a se vacinar.
- (B) Dar informações gerais sobre cuidados com a saúde durante o inverno.
- (C) Informar ao a equipe sobre os serviços oferecidos pelo departamento pessoal.
- (D) Advertir a equipe da ACOL a não vacinar quem sofre de alergia.

A questão 1 é de interpretação e requer que o leitor seja capaz de distinguir entre a ideia principal e as demais ideias que sustentam o texto, as secundárias. Vale ressaltar que essa questão também requer que sejam reconhecidas as características e a finalidade do gênero ao qual o texto pertence e que sejam feitas inferências. Deve-se considerar que, se o formulário informativo está divulgando um programa de vacinação promovido pela empresa, o objetivo do texto é de informar sobre tal programa para divulgá-lo e para incentivar as pessoas a participarem dele.

O enunciado da questão está apresentado de forma clara e solicita que seja identificada a opção que indica o propósito de Áurea Ramos ao produzir o informativo. Para compreender o enunciado, é fundamental o conhecimento do significado da palavra “propósito”, que é o mesmo que “objetivo”. Ressalta-se que todas as opções apresentam informações presentes no texto, entretanto o enunciado solicita o objetivo maior do informativo, e isso precisa ser considerado, caso contrário haverá dificuldade para encontrar a opção adequada. A opção “a” é a correta, pois o objetivo do informativo é incentivar a equipe da empresa a se vacinar. A opção “b” está incorreta porque, embora informações gerais sobre cuidados com a saúde tenham sido apresentadas, esse não é o objetivo do texto, que apresenta essas informações para reforçar que a vacinação seria mais um cuidado a ser tomado. A opção “c” está incorreta porque o objetivo do texto não é informar sobre os serviços oferecidos pelo Departamento Pessoal, e sim informar sobre um programa específico que está sob os cuidados de tal Departamento, o programa de vacinação. E por fim está incorreta a opção “d” porque o objetivo do texto não é advertir aqueles que não podem tomar a vacina, e sim incentivar a tomar a vacina aqueles que podem.

Questão 2

Qual dos elementos abaixo faz parte do programa de vacinação contra gripe da ACOL?

- (A) Aulas diárias de exercícios serão realizadas durante o inverno.*
- (B) As vacinações serão realizadas durante o horário de trabalho.*
- (C) Os participantes receberão um pequeno abono.*
- (D) Um médico aplicará as vacinas.*

A questão 2, de baixo nível de complexidade, requer que sejam localizadas informações explícitas no texto. Para isso, é necessário que o leitor retome o texto para recuperar a informação solicitada: qual dos elementos faz parte do programa de vacinação contra a gripe ACOL.

Para responder à questão, é preciso reler o 2º parágrafo, que apresenta várias informações sobre o programa de vacinação. Destaca-se que a informação requerida não se encontra no 1º parágrafo, o que, muitas vezes, acarreta dificuldade para aqueles leitores que não têm habilidades suficientes para desenvolver uma compreensão global do texto e, posteriormente, retomar informações específicas. As opções “a”, “c” e “d” trazem informações que não condizem com o texto. A opção “b” é a correta e apresenta uma informação que se encontra no segundo parágrafo, conforme registrado anteriormente.

Questão 3

Áurea queria que o informativo tivesse um tom amigável e incentivador. Você acha que ela foi bem sucedida? Explique sua resposta referindo-se aos detalhes do formato, dos gráficos, do layout ou do estilo de redação do informativo.

A questão 3 é aberta – com muito julgamento subjetivo - e requer que o leitor avalie estilo e propósito de um texto. Essa questão, portanto, é de reflexão. Cabe destacar que, no enunciado, primeiramente, é feita a afirmação de que Áurea queria que o informativo tivesse um tom amigável e incentivador. Em seguida, o enunciado questiona se Áurea foi bem-sucedida. Deve-se destacar a forma verbal “acha”, que indica justamente que a questão está solicitando o ponto de vista do leitor. Outro detalhe importante é que fica explicitada a necessidade de explicar a resposta, ou seja, não é possível responder apenas sim ou não; é preciso justificar a resposta, e essa justificativa, de acordo com o enunciado, deve considerar o formato do texto, seu *layout*, seu estilo de redação.

O jovem deve referir-se ao texto relacionando estilo e objetivo. Para fazer essa análise, é preciso levar em conta o que pretendia Áurea: tom amigável e incentivador. Assim, para julgar se o objetivo foi alcançado, necessário é observar se o formato do texto, seu *layout* e seu estilo de redação atendem a esse tom.

São aceitas respostas que indicam que o tom é adequado e também respostas que indicam que não o é. O importante é referir-se ao texto com exatidão e justificar coerentemente.

Questão 4

Este informativo sugere que se você quer se proteger do vírus da gripe, a vacina é:

- (A) Mais eficaz do que exercício físico e dieta saudável, mas mais arriscado.*
- (B) Uma boa ideia, mas não substitui o exercício físico e uma dieta saudável.*
- (C) Tão eficaz quanto exercício e dieta saudável, e menos incômoda.*
- (D) Algo que não merece consideração se você faz bastante exercício físico e segue uma dieta saudável.*

A questão 4 requer que sejam integradas partes do texto. O enunciado solicita que o leitor indique a opção que apresenta o que o informativo sugere sobre a vacina no que diz respeito à proteção do vírus da gripe. Para responder a essa questão, o ideal é reler, em especial, a primeira parte do texto (1º parágrafo), que trata especificamente do vírus. Nessa parte, há um trecho importante: “A melhor forma de lutar contra o vírus é mantendo o corpo em forma e saudável”. Em seguida a esse trecho, é explicitado o que seria manter o corpo em forma e saudável: exercícios diários e dieta. Conclui-se, assim, que, para se proteger do vírus, o melhor é a prática de exercícios e a manutenção de uma dieta equilibrada; a vacinação seria um meio adicional de prevenção, conforme indicado no início do 2º parágrafo. Estabelecendo essas relações entre as ideias do texto, é possível ler cada opção para identificar a adequada.

A opção adequada é a “a”, uma vez que indica que a vacina é uma boa ideia, mas não substitui a dieta e os exercícios; conforme afirma o texto, a vacina ajuda, mas é um meio adicional.

Questão 5

Parte do informativo diz:

<i>QUEM DEVE SER VACINADO?</i>
<i>Qualquer pessoa que tenha interesse em se proteger do vírus.</i>

Depois que Áurea fez circular o informativo, um colega lhe disse que ela deveria ter eliminado a frase: "Qualquer pessoa que tenha interesse em se proteger do vírus." por estar confusa. Você concorda que esta frase deveria ser eliminada? Explique sua resposta.

A questão 5, que também é aberta e requer muito julgamento subjetivo, exige que o leitor avalie a pertinência de uma seção do texto em relação ao seu significado global. Nessa questão, habilidades de interpretação e de reflexão são cobradas. Para responder à questão, é necessário que o leitor reconheça possíveis contradições. No informativo, há duas partes distintas: uma destinada a esclarecer quem deve ser vacinado e outra para informar sobre quem não deve ser vacinado. Manter a frase "qualquer pessoa que queira se proteger do vírus" pode realmente causar confusão, uma vez que não são todos que podem tomar a vacina. Considera-se que, para ficar mais adequada, o ideal seria que fosse informada a existência de casos de risco, por exemplo: qualquer pessoa que tenha interesse em se proteger do vírus, salvo em casos de risco (explicita os casos de risco).

Destaca-se que é possível também encontrar respostas que indicam não haver necessidade de alterar a frase, uma vez que, logo em seguida a ela, no texto, encontra-se a informação de que existem casos que impedem que a vacina seja tomada.

Não são aceitas respostas vagas, que reafirmem que a frase causa confusão sem explicar, ou que simplesmente considerem que a frase está adequada sem comentar por que está sendo considerado isso.

Questão 6

De acordo com o informativo qual dos funcionários abaixo deve entrar em contato com Áurea Ramos?

- (A) *Estevão, da loja, que não quer tomar a vacina porque prefere contar com sua imunidade natural.*
- (B) *Júlia, da seção de vendas, que quer saber se a vacina é obrigatória.*
- (C) *Alice, da seção de correspondência, que gostaria de tomar a vacina neste inverno mas está para dar à luz em dois meses.*
- (D) *Miguel, da contabilidade, que gostaria de tomar a vacina mas que estará de licença na semana de 17 de maio.*

A questão 6 requer a aplicação de critérios dados em um texto a outros casos. O enunciado solicita que seja localizada a opção que indica qual dos funcionários deve entrar em contato com Áurea Ramos. Para respondê-la, é preciso voltar à parte final do texto, que indica quais os procedimentos os interessados em tomar a vacina deverão fazer. Após a leitura dessa parte final, o leitor deverá aplicar os critérios lá apresentados nos exemplos indicados nas opções para identificar qual delas traz um exemplo que atende aos critérios estabelecidos no texto.

As opções “a” e “b” estão incorretas porque as pessoas que não querem tomar a vacina não precisam entrar em contato com Áurea; a adesão é voluntária. A opção “c” está incorreta porque mulheres grávidas não devem tomar a vacina e não precisam informar nada à Áurea. A opção “d” é a correta porque os funcionários que desejarem tomar a vacina e estiverem fora no dia da aplicação deverão procurar Áurea.

Unidade 3 – Pichação

Os itens desta unidade têm como base duas cartas retiradas da internet (textos contínuos) que tratam do tema pichação. Cada carta apresenta um ponto de vista diferente sobre o tema: uma é a favor – e argumenta que a pichação é uma arte - e a outra é contra a pichação – citando como um dos argumentos o fato de que a pichação traz destruição.

Constata-se, então, que há, na unidade 3, dois exemplos de cartas argumentativas. Para ler essas cartas, o leitor deve considerar a apresentação articulada de informações, bem como os fatos e argumentos que caracterizam claramente a posição das autoras das referidas cartas.

Texto - Pichação

As duas cartas abaixo foram extraídas da Internet. Consulte-as para responder as perguntas que se seguem.

Estou fervendo de raiva pois o muro da escola foi limpo e repintado pela quarta vez por causa de pichação. A criatividade é admirável, mas as pessoas deveriam encontrar meios de se expressar que não imponham custos suplementares à sociedade. Porque denegrir a reputação dos jovens pichando onde é proibido? Os artistas profissionais não penduram seus quadros nas ruas, não é? Em vez disso, eles buscam financiamento e ganham fama através de exposições legais. Na minha opinião, os prédios, as cercas e os bancos dos parques são obras de arte pôr si mesmos. É realmente lamentável estragar essa arquitetura com pichações e, ainda por cima, o método usado destrói a camada de ozônio. De fato, não consigo entender porque esses artistas criminosos dão-se ao trabalho, já que sua “obra de arte” é eliminada de nossas vistas repetidamente.

HELGA

Gosto não se discute. A sociedade está saturada de comunicação e propaganda. Logotipos de empresas, nomes de lojas. Cartazes grandes des que invadem as laterais das ruas. Isso é aceitável? Sim, na maior parte. Pichação é aceitável? Algumas pessoas dizem que sim, outras dizem que não. Quem paga o preço da pichação? Quem paga, no final das contas, o custo da propaganda? Exato. O consumidor. As pessoas que colocaram os —outdoors□ pediram sua permissão? Não. Então, os pichadores deveriam fazê-lo? Não se trata simplesmente de uma questão de comunicação – seu próprio nome, os nomes das gangues e grandes obras na rua? Pense nas roupas listradas e axadrezadas que apareceram nas lojas há alguns anos. E nos trajes de esqui. Os padrões e cores foram roubados diretamente das paredes de concreto enfeitadas. É interessante que esses padrões e cores sejam aceitos e admirados, enquanto a pichação seja considerada como abominável. São tempos difíceis para a arte.

SOFIA

Questão 1

O objetivo de cada uma dessas cartas é o de:

- (A) Explicar o que é pichação.*
- (B) Apresentar uma opinião sobre pichação.*
- (C) Demonstrar a popularidade da pichação.*
- (D) Informar às pessoas o quanto se gasta para remover a pichação.*

A questão 1, que é de interpretação, exige que seja reconhecido o objetivo do texto. Para respondê-la, é preciso reconhecer que o objetivo de uma carta argumentativa é apresentar pontos de vista sobre determinado assunto. Ainda que o leitor não tivesse como conhecimento prévio a finalidade de uma carta argumentativa, por meio da leitura das duas cartas, é possível chegar à conclusão de que ambas apresentam uma opinião sobre a pichação.

Questão 2

Um dos custos a que Helga se refere é o custo da remoção da pichação dos prédios e cercas. Qual é outro tipo de “custo” mencionado por Helga?

A questão 2 requer que sejam localizadas informações explícitas no texto. A questão está organizada da seguinte forma: há uma afirmação inicial, que extrai do texto a informação de que um dos custos a que Helga se refere é a remoção da pichação de prédios e cercas. Em seguida a essa afirmação, é solicitado que o leitor apresente outro tipo de custo apresentado por Helga.

É preciso ficar atento para o fato de que a questão se refere a uma das cartas específicas, a que foi escrita por Helga (primeira). Nessa carta, a autora apresenta vários argumentos com o intuito de mostrar os pontos negativos da pichação. Para apresentar esses pontos negativos, a autora cita os diversos custos gerados pela pichação. É preciso reler o texto para fazer um levantamento desses custos, que foram apresentados no segundo e no terceiro parágrafos: custos ambientais, custa aos jovens a própria reputação, danificação das obras de arte, prédios estragados. Vale destacar que

respostas que repetem o custo citado no enunciado da questão ou respostas que apresentam outros custos que não foram apresentados no texto não são aceitas.

Questão 3

Helga considera que a pichação possui algum valor artístico? Argumente sua resposta usando suas próprias palavras ao referi-se a carta dela.

A questão 3 requer que sejam feitas inferências. Outra vez, é preciso voltar-se à primeira carta, escrita por Helga. O enunciado questiona se Helga considera que a pichação possui valor artístico. Como é uma questão aberta (com muito julgamento subjetivo), é solicitado que seja apresentada uma argumentação para a resposta, ou seja, é preciso justificar. Além disso, o enunciado explicita que a justificativa deve ser escrita com palavras próprias. Isso significa que, além de compreender o texto, para responder à questão, é preciso fazer uma paráfrase, ou seja, é necessário reescrever com as próprias palavras as ideias apresentadas no texto.

Ao longo da carta de Helga, há trechos que permitem inferir se ela considera que a pichação tem certo valor artístico (“a criatividade é admirável”); há também trechos que conduzem para o contrário: a pichação não tem valor artístico (por exemplo, o trecho final em que a expressão “obra de arte” em substituição ao termo pichação aparece entre aspas). Sendo assim, é preciso utilizar argumentos aceitáveis, extraídos do texto, e expressá-los com as próprias palavras.

Questão 4

Qual das seguintes frases resume a carta de Sofia?

- (A) Ela apresenta argumentos a favor e contra a pichação.*
- (B) Ela é a favor da pichação.*
- (C) Ela apresenta fatos sobre pichação e não apresenta nenhum ponto de vista.*
- (D) Ela é contra pichação.*

A questão 4 exige que seja compreendida a ideia central de um texto. O enunciado solicita que seja identificada a opção que traga o resumo da carta de Sofia. Deve-se ressaltar que, para fazer o resumo de um texto, o leitor deverá lê-lo e compreendê-lo para, após a leitura, ser capaz de chegar às ideias mais importantes. Vale ainda ressaltar que o enunciado refere-se à carta de Sofia (segunda).

Para responder à questão, é preciso ler e analisar a pertinência de cada alternativa. As opções “a” e “d” são incorretas porque Sofia é completamente a favor da pichação, um dos trechos que comprova esse ponto de vista é justamente a parte final, quando Sofia afirma que os tempos estão difíceis para a arte (pichação). Sendo assim, a opção correta é a “b”, Sofia é a favor da pichação. Já a opção “c” esta incorreta porque são apresentados pontos de vista sobre a pichação, e não fatos; para identificar que essa opção está incorreta, é possível recorrer à primeira questão, que pergunta o objetivo dos dois textos.

Questão 5

Porque Sofia se refere à publicidade?

A questão 5 exige que seja feita inferência; é preciso inferir uma relação intencional, que é a seguinte: por que Sofia se refere à publicidade em um texto sobre pichação? Para responder à questão, é preciso reconhecer a semelhança entre pichação e propaganda. Ao retornar ao primeiro parágrafo do texto, já é possível identificar essa relação. O texto permite que sejam estabelecidas as seguintes relações entre publicidade e pichação: ambas podem ser invasivas; ambas podem tornar feias as ruas; a propaganda pode ser encarada como uma forma legalizada de praticar a pichação.

Questão 6A

Com qual das duas autoras das cartas você concorda? Explique sua resposta usando suas próprias palavras para referir-se ao que é dito em uma ou em ambas as cartas.

A questão 6A requer que seja feita reflexão com base no texto lido. É preciso justificar um ponto de vista com base nas cartas. O enunciado solicita que o leitor se manifeste acerca das cartas, expondo com qual delas concorda. Deve-se destacar que é exigido que a resposta seja explicada com as próprias palavras (outra vez é cobrada a paráfrase); além disso, é preciso referir-se ao que é dito nas cartas para justificar a resposta.

Espera-se que a posição assumida seja explicada com base em uma compreensão dos textos. Ressalta-se que, como o enunciado solicita que seja feita uma paráfrase na resposta, não é admitido que o argumento utilizado para apoiar o ponto de vista pessoal restrinja-se a uma citação do texto. Também não é admitido que o ponto de vista seja apresentado sem referência direta ao texto, tampouco que a referência feita ao texto indique uma compreensão equivocada de seu conteúdo.

Questão 6B

Qualquer que seja a carta com a qual você concorda, qual das autoras escreveu a melhor carta? Explique sua resposta referindo-se à forma pela qual uma ou ambas as cartas foram escritas.

A questão 6B exige que seja avaliada a qualidade das duas cartas. É solicitado que o leitor avalie, independentemente do conteúdo com o qual concorde, qual das cartas é a melhor. Essa questão requer, então, uma reflexão acerca da forma. O próprio enunciado indica a necessidade de justificar a resposta referindo-se à forma pela qual as cartas foram escritas.

Espera-se que o leitor explique sua opinião considerando a qualidade do estilo e do conteúdo. É preciso também referir-se claramente a elementos específicos das cartas ou a termos gerais. A resposta não será aceita se for apenas apresentada uma discordância ou concordância em relação a algum ponto de vista sem apresentar justificativa; também não será aceita resposta que não apresente explicação suficiente, que simplesmente apresente um juízo de valor; por exemplo: Tal carta é melhor.

Unidade 4 - Trabalho

As questões da unidade 4 têm como texto-base um diagrama em árvore (texto não-contínuo). Vale informar que um diagrama é uma representação visual estruturada e simplificada de uma determinada ideia, de um determinado conceito, ou de uma determinada situação.

Estratégias de leitura de diagrama devem ser consideradas para a realização das tarefas propostas nesta unidade. É preciso considerar, por exemplo, que há uma ideia central que será a base para a produção do diagrama. O diagrama em questão mostra a estrutura da população ativa. Além disso, deve-se observar que, a partir do assunto do diagrama – população em idade produtiva -, surgem linhas que ligam o tema a categorias relacionadas a ele.

Ainda sobre o Diagrama em Árvore, ressalta-se que ele se caracteriza por sua estrutura hierárquica; nessa estrutura, cada componente deriva de um nível anterior. A construção desse tipo de diagrama pode ocorrer tanto de alto para baixo (top-down), como dos níveis mais baixos para cima (bottom-up); o diagrama em questão foi construído de cima para baixo.

Destaca-se que há outros elementos que compõem o diagrama que são muito importantes: título; subtítulo/texto explicativo; notas de rodapé; fonte. O texto explicativo deve ser lido primeiro, pois ele contextualizará e esclarecerá o diagrama. O texto explicativo desse diagrama esclarece que ele mostra a estrutura da população ativa. Interessante é observar que, nesse texto, há uma paráfrase para tornar mais claro o que significa população ativa: “ou população em idade produtiva”; nele também é informada a população total do país.

O título apresenta o assunto do diagrama: levantamento da população ativa em determinado ano (1995). Ressalta-se que, já no título, há uma nota indicando que o número de pessoas é dado em milhares.

No corpo do diagrama, há primeiramente a ideia central, população em idade produtiva, para a qual também há uma nota de esclarecimento que indica qual o grupo que é considerado em idade produtiva. Logo em seguida, a população em idade produtiva, grupo central, ramifica-se em duas categorias: economicamente ativa e economicamente inativa, para este último também há uma nota explicando o que significa estar nessa situação.

Para entender realmente o diagrama, é preciso conseguir ler que tanto o grupo dos economicamente ativos quanto os economicamente inativos pertencem ao grande

grupo da população em idade produtiva, ou seja, esses dois grupos indicam situações diferentes em que se encontram todos aqueles que estão em idade produtiva. O diagrama continua com a ramificação do grupo dos economicamente ativos, que gerará dois novos grupos dele advindos: empregados e desempregados. Isso significa que, entre as pessoas economicamente ativas, há as empregadas e as desempregadas. Seguem assim as ramificações do diagrama.

Constata-se, então, que a leitura de um diagrama em árvore requer habilidades específicas.

Texto - Trabalho

O diagrama abaixo mostra a estrutura da população ativa, ou “população em idade produtiva”. A população total do país em 1995 era de aproximadamente 3,4 milhões.

LEVANTAMENTO ANUAL DA POPULAÇÃO ATIVA EM 31 DE MARÇO DE 1995 (000s)¹

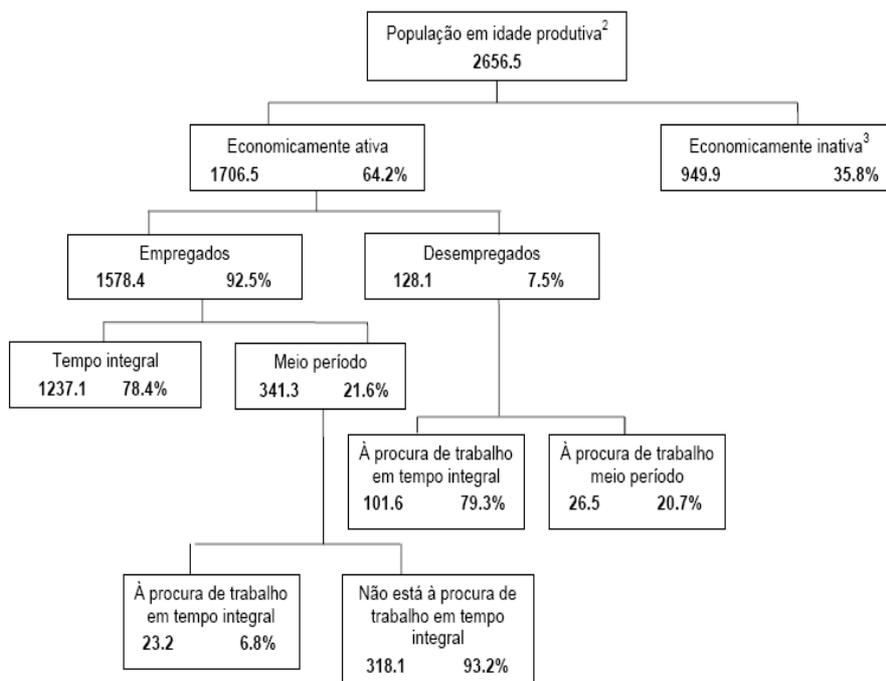


Diagrama Trabalho

Notas

1. Os números de pessoas é dado em milhares (000s).
2. A população em idade produtiva é formada pelas pessoas com idade entre 15 e 65 anos.
3. As pessoas "economicamente inativas" são aquelas que não estão procurando ou não estão disponíveis para o trabalho.

Fonte: D.Miller, Form 6 Economics, ESA Publications, Box 9453, Newmarket, Auckland NZ, p.64

Utilize as informações da página anterior sobre a força de trabalho de um país para responder às questões abaixo.

Questão 1

Quais são os dois principais grupos nos quais a população em idade produtiva está dividida?

- (A) Empregados e desempregados.*
- (B) Pessoas em idade produtiva e fora da idade produtiva.*
- (C) Trabalhadores de tempo integral e meio período.*
- (D) População economicamente ativa e economicamente inativa.*

A questão 1 requer que sejam reconhecidos os princípios básicos de organização de informações em um diagrama de árvore. O leitor deve ser capaz de estabelecer relações entre informações apresentadas no diagrama. O ideal seria que o leitor tivesse como conhecimento prévio a seguinte informação acerca de Diagrama de Árvore: caracteriza-se por sua estrutura hierárquica, sendo que, nessa estrutura, cada componente deriva de um nível anterior.

Para responder à questão, é preciso observar que a população em idade produtiva, grupo central, ramifica-se em dois: economicamente ativa e economicamente inativa. É preciso conseguir ler que tanto o grupo dos economicamente ativos quanto os economicamente inativos pertencem ao grande grupo da população em idade produtiva, ou seja, esses dois grupos indicam situações diferentes em que se encontram todos aqueles que estão em idade produtiva. Sendo assim, a opção correta é a "d".

Questão 2

Qual a porcentagem da população em idade produtiva que estava economicamente ativa em março de 1995?

A questão 2 requer que seja feita uma associação literal entre o que é solicitado no enunciado e o que o diagrama apresenta. Para isso, é necessário localizar informação explícita no diagrama, bem como reconhecer os princípios básicos de organização de informações nesse gênero.

O enunciado solicita que seja localizada a porcentagem da população em idade produtiva que estava economicamente ativa em março de 1995. Para responder à questão, é preciso reconhecer que há duas informações ligadas à ideia central: economicamente ativa e economicamente inativa. Reconhecendo isso, é preciso observar as informações apresentadas no campo referente à população economicamente ativa: o número das pessoas é dado em milhares (conforme informação presente nas notas), 1706.5, e também em porcentagem, 64,2%. Deve-se destacar que o enunciado solicita a porcentagem e, por isso, a resposta é 64,2%. Outro detalhe relevante é que, no enunciado, há menção ao ano de 1995; essa referência ao ano encontra-se no título, o que indica que os números apresentados no diagrama são referentes ao ano de 1995.

Questão 3

Quantas pessoas em idade produtiva não estavam economicamente ativas?

A questão 3 requer que sejam integradas informações. Para isso, é necessário recuperar informações de diferentes partes do texto.

O enunciado questiona quantas pessoas em idade produtiva não estavam economicamente ativas. Assim como na questão anterior, é preciso reconhecer que há duas categorias ligadas à ideia central: economicamente ativa e economicamente inativa. Na questão 3, o leitor está sendo questionado especificamente sobre os que estão em idade produtiva, mas não estão economicamente ativos. Por isso, é preciso observar as informações apresentadas no campo referente à população economicamente inativa: o número das pessoas é dado em milhares (conforme informação presente nas notas) e também em porcentagem. Sendo assim, primeiramente, é preciso localizar os números

referentes aos economicamente inativos no diagrama: 949.9 e 35.8%.

É preciso considerar que não foi solicitada a porcentagem, e sim o número de pessoas: 949.9. Entretanto, para responder corretamente à questão, é preciso integrar a informação sobre o número de pessoas com outra, apresentada nas notas: os números de pessoas são dados em milhares. Conclui-se, assim, que a resposta correta é: 949.900. Constata-se que a grande dificuldade dessa questão é justamente o fato de ela exigir a leitura de informações presentes em várias partes - título, diagrama, notas -, bem como a integração dessas informações.

Questão 4

Em que categoria do diagrama, se houver uma categoria que convenha, parte do diagrama de árvore, se for caso, seriam incluídas cada uma das pessoas listadas na tabela abaixo?

Dê a resposta marcando um "X" no quadrado correto da tabela.

O primeiro já foi feito para você.

	'Economicamente ativo: empregado'	'Economicamente ativo: desempregado'	'Economicamente inativo'	Não está incluído em nenhuma categoria
Um garçom que trabalha meio período, 35 anos	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Uma mulher de negócios, 43 anos, que trabalha sessenta horas por semana	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Um estudante, tempo integral, 21 anos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Um ator de 25 anos, que terminou recentemente de fazer um filme e está procurando trabalho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Uma mulher de 55 anos, que nunca trabalhou ou quis trabalhar fora de casa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Uma avó de 80 anos, que ainda trabalha na barraca de feira da família algumas horas por dia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

A questão 4 exige que sejam aplicados critérios apresentados pelo texto a outros casos. Para isso, a questão apresenta um quadro com quatro categorias: economicamente ativo: empregado; economicamente ativo: desempregado; economicamente inativo; e não está incluído em nenhuma categoria. Além dessas categorias, apresentadas no eixo vertical, foram apresentados vários exemplos de pessoas em diversas situações, no eixo horizontal. O leitor deve, para responder à questão, fazer uma leitura considerando em qual categoria se enquadra cada pessoa. Para estabelecer essa relação, é preciso recorrer ao diagrama, que esclarece o significado de cada categoria. Combinando esses elementos, a questão deveria ser assim respondida:

	'Economicamente ativo empregado'	'Economicamente ativo desempregado'	'Economicamente inativo'	'Não está incluído em nenhuma categoria'
Um garçom que trabalha meio período, idade 35	<input checked="" type="checkbox"/>			
Uma mulher de negócios, idade 43, que trabalha sessenta horas por semana	<input checked="" type="checkbox"/>			
Um estudante, tempo integral, idade 21			<input checked="" type="checkbox"/>	
Um ator de 25, que terminou recentemente de fazer um filme e está procurando trabalho		<input checked="" type="checkbox"/>		
Uma mulher de 55, que nunca trabalhou ou quis trabalhar fora de casa			<input checked="" type="checkbox"/>	
Uma avó de 80 anos, que ainda trabalha na barraca de feira da família algumas horas por dia.				<input checked="" type="checkbox"/>

Ainda sobre a questão 4, cabe destacar que o enunciado está bastante confuso, truncado, apresentando estrutura deficiente, o que prejudica a compreensão. Na verdade, a compreensão da questão é possível porque é apresentado um exemplo do que está sendo solicitado, o que permite deduzir como deverá ser feita a tarefa.

Questão 5

Suponha que as informações sobre a força de trabalho fossem apresentadas em um diagrama como este todos os anos.

Listados abaixo estão quatro elementos do diagrama. Indique em quais destes elementos você esperaria que houvesse mudança de um ano para outro, circulando “muda” ou “não muda”. O primeiro já foi feito para você.

Muda / Não muda A legenda de cada quadro (ex. “economicamente ativo”).

Muda / Não muda As porcentagens (ex. “64,2%”).

Muda / Não muda Os números (ex. “2656,5”).

Muda / Não muda As notas embaixo do diagrama.

A questão 5 requer que seja compreendida a função dos elementos de um diagrama. Conclui-se que, para responder a essa questão, seria ideal que o leitor trouxesse para sua leitura alguns conhecimentos prévios sobre o gênero diagrama. Caso não tivesse experiência alguma com esse gênero, o leitor deveria considerar o contexto apresentado para chegar à resposta.

O enunciado apresenta quatro elementos do diagrama: legenda de cada quadro, porcentagens, números e notas. É apresentada a suposição de que as informações sobre força de trabalho seriam mostradas em diagrama todo ano. Assim, como base nessa suposição, o leitor deve identificar qual(is) dos elementos do diagrama mudariam de um ano para o outro. Para responder à questão, o leitor deve observar que as categorias são fixas (economicamente ativo, economicamente inativo), assim como a explicação sobre essas categorias apresentadas nas notas. O que mudaria em um diagrama de ano para ano são as informações numéricas: números e porcentagens.

Questão 6

Qual das seguintes definições de “desempregado” é a melhor tendo como referência esse diagrama?

(A) Economicamente inativo.

(B) Sem trabalho remunerado

(C) Sem trabalho mas disponível e ativamente à procura de trabalho.

(D) Sem trabalho mas trabalhando meio período e procurando trabalho em período integral

A questão 6 requer muitas habilidades: comparar e contrastar categorias, formar generalizações e integrar notas com texto principal; o leitor deve, em suma, estabelecer relações entre as várias partes de um mesmo texto.

O enunciado solicita que seja identificada a opção que apresente a melhor definição de desempregado tendo como referência o diagrama. Para fazer esse reconhecimento, é preciso retomar a leitura do diagrama, especialmente das categorias economicamente ativo e economicamente inativo. Destaca-se que a categoria “economicamente ativo” subdivide-se em duas outras: empregados e desempregados. Já a “economicamente inativa” não se subdivide e, em relação a ela, há uma nota explicativa: as pessoas economicamente inativas são aquelas que não estão procurando ou não estão disponíveis para o trabalho. Assim, ao relacionar essa explicação sobre a categoria dos economicamente inativos com os economicamente ativos, pode-se concluir que os “desempregados” são aqueles que se encontram na categoria dos economicamente ativos, mas estão à procura de trabalho. Vale também reforçar que a categoria “desempregados” desdobra-se em duas: à procura de trabalho em tempo integral e à procura de trabalho meio período. Isso reforça o entendimento de que os desempregados são enquadrados no grupo dos economicamente ativos, embora estejam ainda procurando trabalho. Eles não poderiam ser considerados economicamente inativos por estarem disponíveis para o trabalho, embora não o tenham. Assim, a opção “c” é a correta, visto que indica que a melhor definição para desempregado seria “sem trabalho, mas disponível e ativamente à procura de trabalho”.

Questão 7

As informações sobre a estrutura da força de trabalho são apresentadas na forma de um diagrama em árvore, mas poderiam ter sido apresentadas de várias outras formas, tais como uma descrição escrita, um diagrama de pizza, um gráfico ou uma tabela. O

diagrama em árvore foi escolhido provavelmente porque é especialmente útil para mostrar :

- (A) A evolução ao longo do tempo.*
- (B) O tamanho da população total do país.*
- (C) As categorias pertencentes a cada grupo.*
- (D) O tamanho de cada grupo.*

A questão 7 requer que sejam reconhecidas as vantagens de utilizar um diagrama de árvore para representar a estrutura da população em idade produtiva em um determinado ano. No enunciado, há a informação de que poderiam ter sido escolhidas outras formas de apresentar essa informação, tais como descrição escrita, diagrama de pizza, gráfico, tabela. Entretanto, conforme o enunciado, o diagrama em árvore foi escolhido porque tem uma utilidade que atende ao conteúdo abordado. É justamente essa utilidade do diagrama em árvore que o leitor deve reconhecer para responder à questão.

Destaca-se que é preciso fazer uma reflexão para identificar o porquê da escolha do diagrama em árvore para apresentar os dados. Importante seria que o leitor conhecesse diversas formas de representação gráfica (gráficos, tabelas, diagramas), bem como a função de cada uma delas, ou seja, quais contextos são mais propícios para apresentar dados em tabela, em diagrama etc. Ademais é necessário conhecer algumas características básicas de diagrama para responder à questão.

A opção “a” está incorreta porque o diagrama não mostra a evolução de dados ao longo do tempo; para apresentar esse tipo de dado, utilizam-se certos gráficos. Mesmo se o leitor não tivesse conhecimento de que os gráficos são usados para apresentar evolução de dados ao longo do tempo, seria possível identificar que a opção está incorreta a partir do diagrama apresentado na prova, que mostra, conforme explicitado no título, a situação da força de trabalho em um ano específico, 1995. A opção “b” está incorreta porque o diagrama não apresenta o tamanho da população total do país, ele apresenta especificamente dados sobre a população em idade produtiva, que é formada por pessoas entre 15 e 65 anos, conforme consta na nota. A opção “d” está incorreta porque o objetivo do diagrama não é apresentar o tamanho de cada grupo, e sim o levantamento da população ativa. A opção correta, portanto, é a “c”, que indica que a utilidade do diagrama é mostrar as categorias pertencentes a cada grupo; facilitaria

chegar a essa resposta o conhecimento de que o diagrama apresenta uma estrutura hierárquica, na qual cada componente deriva de um nível anterior.

Unidade 5 – Rede Nacional de Bibliotecas

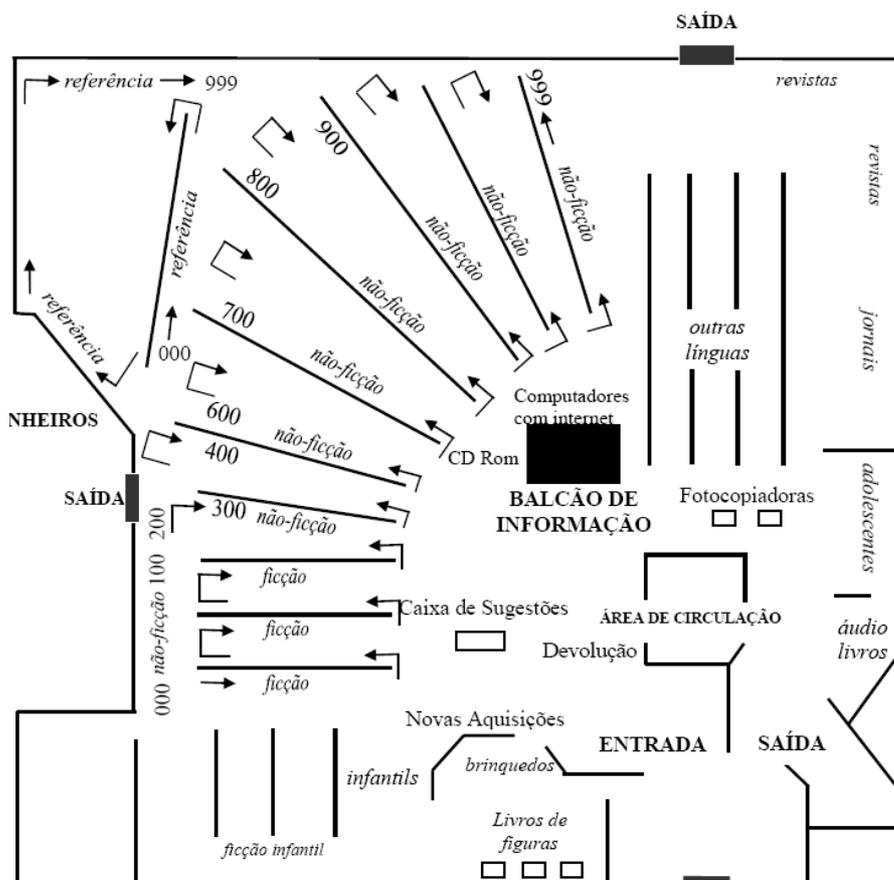
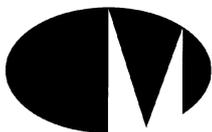
Os itens da unidade 5 têm como texto-base um mapa (texto não-contínuo), que é uma representação gráfica e convencional de um determinado espaço; nesse caso, tem-se a representação gráfica da área da Biblioteca D. Pedro II. Deve-se destacar que os mapas utilizam uma linguagem técnica específica, podendo também haver a utilização de ícones para representar os dados.

Ressalta-se que o mapa é um instrumento para o conhecimento do espaço; por isso as questões desta unidade exigem um leitor que seja capaz de ler o espaço real e a sua representação, o mapa.

Assim, para ler o texto desta unidade e responder às questões referentes a ele, é preciso ter domínio da habilidade espaço-visual, que, consoante Coelho (2004), está relacionada à capacidade de ler, compreender e interpretar mapas e outros tipos de representação gráfica.

Texto – Rede Nacional de Bibliotecas

Aqui está o mapa da Biblioteca D. Pedro II. Use-o para responder às questões a seguir.



Mapa Rede Nacional de Bibliotecas

Questão 5

Você precisa ler um romance em francês para um trabalho escolar. Circule no mapa a seção onde você provavelmente encontraria o livro adequado.

A questão 5, de localização de informações, requer conhecimento prévio por parte

do leitor no que diz respeito à organização de uma biblioteca. A questão apresenta a seguinte situação: é preciso encontrar um romance em francês para um trabalho escolar. A partir dessa situação, é solicitado que seja circulado no mapa onde tal livro poderia ser encontrado.

Para responder à questão, primeiramente, é preciso que o leitor tenha noção de que, em uma biblioteca, há livros na língua oficial do país, no nosso caso, em português, e livros em outras línguas. A maior parte dos livros de uma biblioteca é referente aos livros da língua oficial do país, e esses livros são classificados em dois grandes grupos, ficção e não ficção, que se subdividem de acordo com algumas especificidades. Para localizar onde encontrar o romance em francês, o leitor deve identificar no mapa em que lugar se encontram os livros escritos em língua estrangeira. No mapa, esses livros encontram-se na seção “outras línguas”, à direita. Assim, localização espacial e noção de como os livros são organizados em uma biblioteca são exigidos para que o leitor possa responder à questão.

Questão 6

O caminho mais rápido para se chegar da entrada da biblioteca à seção de jornais passa:

- (A) Pelas revistas.*
- (B) Pela área de circulação.*
- (C) Pela seção de referência.*
- (D) Pela seção de ficção juvenil.*

A questão 6 requer a recuperação de informações no mapa; para isso, o leitor deve ter habilidade para ler a representação gráfica de um espaço real. É preciso também estabelecer relações entre as informações apresentadas no mapa para descobrir qual o caminho mais rápido para a seção de jornais.

O enunciado solicita que seja encontrado o caminho mais rápido para chegar à seção de jornais considerando a entrada da biblioteca. Para responder a essa questão, é preciso localizar, primeiramente, no mapa, onde está a entrada da biblioteca (abaixo do mapa, à direita). Em seguida, o leitor deve observar cada opção para identificar qual

delas apresenta o caminho mais curto até a seção de jornais. Realizando esse procedimento, é possível chegar à conclusão de que chegará mais rápido aquele que for para a seção de jornais pela área de circulação (opção “b”).

Questão 7

Encontre Novas Aquisições no mapa. Por que este é um bom lugar para as Novas Aquisições ?

A questão 7 requer que seja localizada no mapa uma seção específica, Novas Aquisições. Além de localizar essa seção, a questão solicita que o leitor justifique por que este é um bom lugar para as novas aquisições. Para responder à questão, é preciso observar que o enunciado parte do pressuposto de que o lugar em que a seção novas aquisições foi colocada é o melhor. Com base nesse pressuposto, o leitor deve fazer algumas inferências considerando a organização espacial: a referida seção está próxima da entrada, lugar em que todos poderão ver; próxima a essa seção está a caixa de sugestões, o que facilita que as pessoas sugiram novos livros para a biblioteca; a seção está em um lugar de destaque, longe dos outros livros, o que facilita a visibilidade.

É importante destacar que as respostas que apresentarem apenas a localização da seção, sem apresentar a vantagem dessa posição, foram consideradas parcialmente, já que uma das tarefas exigidas pela questão é justamente localizar tal seção. Ressalta-se que o importante é que a resposta seja coerente com as informações apresentadas no mapa.

Unidade 6 – Plan International

Os itens da unidade 6 têm como texto-base uma tabela (texto não-contínuo) que faz parte de um relatório publicado por uma organização de ajuda internacional. Cabe destacar que um relatório se configura como um documento final ou parcial de resultados com um carácter funcional e informativo. Como em um relatório apresentam-se resultados, é comum a apresentação desses dados em gráficos e tabelas.

A tabela da prova fornece informações sobre o trabalho da organização de ajuda internacional em uma determinada região: a África. Destaca-se que, para a leitura da tabela, algumas informações importantes sobre esse gênero devem ser consideradas, como os elementos que compõem esse texto, que são os seguintes:

a) título

indica o assunto tratado;

b) subtítulo ou texto explicativo

explicita o tema da tabela e contextualiza a situação;

c) colunas indicadoras

correspondem aos títulos dos conteúdos das colunas e linhas, respectivamente;

d) corpo

os dados da tabela;

e) fonte

identificação do órgão ou instituição que fez a pesquisa de dados, normalmente aparece no rodapé da tabela.

Reconhecendo tais elementos, é possível partir com mais facilidade para a leitura da tabela. O título da tabela é colocado logo acima: “Programa PLAN INTERNACIONAL: Resultados do Ano Fiscal de 1996”. A explicitação do tema, bem como a contextualização da situação encontram-se em um texto à parte, logo após a tabela.

As colunas indicadoras são as seguintes: nas colunas, estão as Regiões do Leste

e Sul da África (Egito, Etiópia, Kenia, Malawi, Sudão, Tanzânia, Uganda, Zâmbia, Zimbábue). O último elemento das colunas é a indicação de “totais”⁴⁸. Nas linhas, encontram-se as três áreas sociais, saúde, educação e habitação, atendidas pela Organização. Abaixo dessas áreas, há listadas as atividades realizadas.

Além do título, do texto explicativo e das colunas indicadoras, há o corpo da tabela, local em que são colocados os dados numéricos referentes a cada atividade das áreas sociais para cada região. Por último, no rodapé, está a fonte.

A leitura da tabela deve ocorrer da seguinte forma: é preciso ler cada atividade apresentada nas linhas. Depois, é preciso cruzar essas atividades com as informações numéricas apresentadas para cada país nas colunas. Por exemplo, na área habitação, a atividade latrinas ou banheiros escavados/construídos têm os seguintes números: 50, 0, 2403, 0, 57, 162, 23, 96, 4311, 7102. Para saber a que região se refere cada número desse, é preciso fazer um cruzamento de informações. Ao fazer esse cruzamento, observa-se que o número 50 refere-se à região do Egito, que o primeiro 0 refere-se à Etiópia e assim sucessivamente, lembrando que a última coluna indica a soma de todas as outras⁴⁹.

Destaca-se, dessa forma, a necessidade de habilidades de leitura de tabelas para trabalhar os itens da unidade 6.

⁴⁸ Nessa última coluna, são somados os números de todas as regiões referentes a cada atividade desenvolvida pela Organização. Por exemplo, na área de saúde, a atividade específica de construção de postos de saúde com 4 quartos ou menos, se somados os números de cada região, chegará a 26; ou seja, ao todo, considerando todas as regiões atendidas, foram construídos 26 postos de saúde.

⁴⁹ Vale observar que a última coluna tem os dados em negrito, o que é utilizado em tabelas para indicar a soma total.

Texto – Plan International

PLAN INTERNATIONAL Texto 1

Programa PLAN INTERNATIONAL: Resultados do Ano Fiscal de 1996

Regiões do Leste e Sul da África										RLSA
	EGITO	ETIÓPIA	KENYA	MALAUÍ	SUDÃO	TANZANIA	UGANDA	ZAMBIA	ZIMBABUÉ	TOTAIS
Crescendo com Saúde										
Postos de saúde construídos com 4 quartos ou menos	1	0	8	0	7	1	2	0	9	26
Funcionários da Saúde treinados por 1 dia	1053	0	719	0	426	1003	20	80	1085	4385
Crianças que receberam suplementos nutritivos > 1 semana	10196	0	2240	2400	0	0	0	0	251402	266237
Crianças que receberam ajuda financeira para a saúde/ tratamento dental	984	0	398	0	306	0	581	0	17	2283
Educação										
Professores treinados por 1 semana	0	0	387	0	970	115	566	0	303	2320
Livros escolares de exercício comprados /doados	867	0	0	41200	0	89108	0	150	0	111123
Livros escolares de texto comprados /doados	0	0	45650	9600	1182	8789	7285	150	58387	131023
Uniformes comprados /feitos/ doados	8897	0	5781	0	2000	8040	0	0	434	23132
Crianças ajudadas com as taxas escolares / com bolsa	12321	0	1598	0	154	0	0	0	2014	16087
Carteiras escolares construídas /compradas /doadas	3200	0	3699	250	1564	1725	1794	0	4109	16331
Salas de aula permanentes construídas	44	0	50	8	93	31	45	0	82	353
Salas de aula restauradas	0	0	34	0	0	14	0	0	33	81
Adultos sendo alfabetizados nesse ano fiscal	1160	0	3000	568	3617	0	0	0	350	8695
Habitação										
Latrinas ou banheiros escavados / construídos	50	0	2403	0	57	182	23	96	4311	7102
Casas ligadas a um novo sistema de esgoto	143	0	0	0	0	0	0	0	0	143
Poços escavados / melhorados (ou fontes cobertas)	0	0	15	0	7	13	0	0	159	194
Novos poços artesanais perfurados com sucesso	0	0	8	83	14	0	27	0	220	362
Sistemas de água potável alimentados por gravidade	0	0	28	0	1	0	0	0	0	29
Sistemas de água potável restaurados / melhorados	0	0	392	0	2	0	0	0	31	425
Casas melhoradas graças ao projeto PLAN	265	0	520	0	0	0	1	0	2	788
Novas casas construídas para beneficiários	225	0	596	0	0	2	6	0	313	1142
Salões públicos construídos ou melhorados	2	0	2	0	3	0	3	0	2	12
Líderes comunitários treinados por 1 dia ou mais	2214	95	3522	232	200	3675	814	20	2893	13365
Quiômetros de estradas melhoradas	1,2	0	26	0	0	0	0	0	53,4	80,6
Pontes construídas	0	0	4	2	11	0	0	0	1	18
Famílias diretamente beneficiadas pelo controle de erosão	0	0	1082	0	1500	0	0	0	18405	20997
Casas atendidas recentemente pelo projeto de eletrificação	448	0	2	0	0	0	0	0	44	494

Fonte: Adaptado de PLAN International Program Output Chart ano financeiro 1996, apêndice do Quarterly Report to the International Board (Relatório Trimestral do Quadro Internacional primeiro trimestre 1997)

Tabela 2 – Plan International

O quadro da página anterior é parte de um relatório publicado pela PLAN International, uma organização de ajuda internacional. Ele fornece algumas informações sobre o trabalho da PLAN em uma região (leste e sul da África). Responda às questões abaixo com base na tabela.

Questão 1

De acordo com o quadro, em que país se encontra o maior número de crianças que recebe suplemento nutritivo?

- (A) Egito
- (B) Malauí

- (C) *Sudão*
- (D) *Zimbábue*

A questão 1 requer que seja localizada uma informação explícita listada na tabela. O enunciado solicita que seja identificado o país em que o maior número de crianças recebe suplemento nutritivo.

Antes de buscar na tabela a informação, é preciso identificar à qual área social pertence a atividade “crianças que recebem suplemento nutritivo”. Identificando a área, é mais fácil e rápido encontrar a atividade e conferir os dados numéricos referentes a ela. A área à qual pertence a atividade mencionada no enunciado é a saúde.

Considerando que a referida atividade pertence à área de saúde, é possível retomar a leitura da tabela. Na área de saúde, a atividade requerida é a terceira da lista. Localizando a atividade, resta fazer uma leitura dos dados numéricos para encontrar o maior número referente a ela; o maior número se encontra na penúltima coluna (251402). Encontrando o maior número, basta observar à qual país esse número se refere. O maior número referente à atividade solicitada pela questão é o do Zimbábue, que é a resposta correta (opção “d”).

Questão 2

De acordo com o quadro, em que país a Plan International está envolvida em um maior número de atividades?

- (A) *Zâmbia*
- (B) *Malawi*
- (C) *Quênia*
- (D) *Tanzânia*

A questão 2 também requer que sejam localizadas informações listadas na tabela. Além de requerer essa habilidade, a referida questão também exige habilidades relacionadas ao letramento matemático.

O enunciado solicita que seja identificado o país em que a Organização está

envolvida em um maior número de atividades. Para responder à questão, é preciso retomar a leitura da tabela observando o número de atividades desenvolvidas em cada país. Para isso, é necessário fazer uma leitura vertical, lendo ao alto a indicação do país para acompanhar abaixo o número de atividades desenvolvidas nele. Por exemplo, o primeiro país, o Egito, tem os seguintes números referentes a ele: 1, 1053, 10195, 984 etc. Essa conferência deve ser feita para cada país. Entretanto, não basta conferir os números, é preciso somá-los para chegar ao país que tem o maior número de atividades; nesse momento, habilidades matemáticas são exigidas.

Para responder à questão, há uma estratégia que deve ser ressaltada. Observe-se que, em vários países, há uma grande quantidade de atividades em que a Organização não está envolvida; nesses casos, é atribuído o número 0. Esses países em que muitas atividades não estão sendo desenvolvidas, com certeza, não estarão entre os que têm maior número de atividades. Assim, para fazer o cálculo para chegar à resposta, esses países nos quais há muitos zeros indicados podem ser desconsiderados. Após fazer esses cálculos, conclui-se que o país com o maior número de atividades é o Kenia.

Questão 3

Algumas outras atividades de intervenções humanitárias estão listadas abaixo. Se estas atividades fossem adicionadas ao quadro, a qual das categorias pertenceria cada uma delas? Mostre sua resposta marcando com um “X” no quadro correto correspondente a cada atividade.

	Crescimento saudável	Aprendizado	Habitação
Instalação de telefones públicos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Crianças vacinadas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mães informadas sobre alimentação infantil	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Construção de geradores de energia elétrica utilizando energia solar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

A questão 4 exige que seja aplicado um conjunto de critérios fornecidos pelo texto a outras situações. Para isso, é preciso relacionar informações entre textos diferentes. A questão apresenta um quadro em que se encontram outras atividades humanitárias além

das que foram listadas na tabela. É solicitado que seja identificada à qual categoria pertence cada atividade apresentada no quadro.

Para responder à questão, vale retomar as categorias ou áreas sociais presentes na tabela: saúde, educação, habitação. No quadro apresentado na questão, são listadas as mesmas categorias: crescimento saudável (saúde), aprendizado (educação), habitação. O leitor deve ler cada atividade apresentada à esquerda do quadro e identificar à qual área pertence. Após estabelecer essa relação, o quadro fica assim configurado:

	Crescimento saudável	Aprendizado	Local de habitação
Instalação de telefones públicos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Crianças vacinadas	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mães informadas sobre alimentação infantil	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Construção de geradores de energia elétrica utilizando energia solar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

Questão 4A

O que o quadro indica sobre o nível de atividades da PLAN International na Etiópia, comparado a outros países da região?

- (A) O nível de atividades é comparativamente alto na Etiópia.
- (B) O nível de atividades é comparativamente baixo na Etiópia.
- (C) É quase o mesmo que em outros países da região.
- (D) É comparativamente alto na categoria Habitação, e baixo nas outras categorias.

A questão 4A requer que sejam comparadas informações dentro da tabela. O enunciado solicita que seja apresentado o que o nível de atividades da Organização na Etiópia indica se comparado com o de outros países.

Para responder à questão, é preciso retomar a leitura da tabela, especificamente

na coluna referente à Etiópia. Observa-se que os dados referentes à Etiópia indicam que apenas uma atividade foi desenvolvida nesse País: treinamento de líderes comunitários. Ao observar o baixo número de atividades desenvolvidas na Etiópia, constata-se que, em comparação com os outros países (é preciso olhar os dados dos outros países), foram desenvolvidas menos atividades (opção “b”).

Questão 4B

O que você acha que pode explicar o índice de atividades da PLAN International na Etiópia comparado com suas atividades em outros países?

A questão 4B requer que sejam utilizados conhecimento e experiência pessoal para formular uma hipótese coerente com as informações da tabela. O enunciado solicita uma explicação sobre o índice da Etiópia em comparação com o de outros países.

Ressalta-se que, na questão anterior, já foi identificado que o índice da Etiópia é baixo em comparação com o de outros países; assim, nesta questão, o leitor deve retomar a resposta anterior e apresentar uma hipótese que explique por que os índices da Etiópia são mais baixos. A explicação não precisa ser verdadeira, mas precisa ser coerente com o fato de os índices da Etiópia serem os mais baixos. Como exemplo, podem ser consideradas as seguintes respostas: é mais difícil ajudar a Etiópia; a Etiópia não apresenta condições tão ruins quanto os outros países; há outras organizações ajudando a Etiópia etc.

Questão 5

Qual é o objetivo principal deste quadro?

- (A) Explicar porque a PLAN International concentra seu trabalho de assistência em alguns países.*
- (B) Destacar o trabalho planejado para cada um dos países listados na tabela.*
- (C) Mostrar quanto dinheiro tem sido gasto em cada país dessa região.*
- (D) Mostrar o trabalho que a PLAN International realizou em países dessa região.*

A questão 5 é de interpretação e solicita que seja identificado o objetivo principal da tabela. Para responder à questão, devem ser consideradas as características e a finalidade do gênero. Cabe retomar que essa tabela faz parte de um relatório de atividades de uma Organização, conforme apresentado no texto explicativo. Sendo assim, a finalidade dessa tabela é mostrar em números o que a Organização fez em cada país (opção “d”).

Destaca-se que as opções “a” e “b” indicam que a tabela tem como objetivo “explicar” e “destacar”, o que não é correto. A tabela “mostra” dados. A opção “c” indica que a tabela mostra quanto dinheiro tem sido gasto, mas essa informação não está presente no texto; os números informados na tabela são referentes à quantidade de atividades.

Questão 6

Em sua opinião, os desenhos na parte esquerda do quadro são apropriados para esse tipo de relatório ou não? Explique sua resposta.

A questão 6 exige que seja feita uma reflexão sobre aspectos ligados à forma do texto. O enunciado solicita a opinião do leitor acerca dos desenhos da parte esquerda do quadro; é solicitado que o leitor julgue se esses desenhos são apropriados para o tipo de relatório apresentado.

É preciso, para responder à questão, que o leitor justifique a opinião com uma explicação coerente e plausível, mostrando entendimento em relação ao propósito da tabela. As repostas podem ser tanto de concordância com a relevância dos desenhos quanto de discordância em relação a eles, mas é preciso justificar o posicionamento com base em um julgamento acerca do propósito da tabela. Exemplos de repostas que podem ser aceitas são os seguintes: não concordo com os desenhos porque não trazem informação adicional; os desenhos são apropriados, pois representam as áreas de ajuda humanitária.

Questão 7

Este quadro é parte de um relatório que descreve o que a PLAN realizou em 1996. No quadro, como a PLAN apresenta suas intervenções?

- (A) Em função da quantidade de dinheiro gasto em cada atividade.*
- (B) Em função da quantidade de tempo gasto em cada país.*
- (C) Utilizando diferentes unidades de medida, dependendo do país.*
- (D) Utilizando diferentes unidades de medida, dependendo da atividade.*

A questão 7 requer que seja entendida a organização da tabela. O enunciado solicita que seja identificada qual opção apresenta como a Organização apresenta suas intervenções. Para responder à questão, é preciso considerar que a tabela apresenta as atividades desenvolvidas em cada país. Assim sendo, a tabela mostra as intervenções da Organização por meio das atividades desenvolvidas por ela. A única opção que trata das atividades é a “d”, que é a correta.

Unidade 7 - Polícia

Os itens da unidade 7 têm como texto-base um artigo de divulgação científica (texto contínuo). O texto dessa unidade é expositivo e traz informações sobre as armas científicas da polícia.

Destaca-se que o artigo, por apresentar como temática as armas científicas da polícia, teria de recorrer à linguagem da ciência, que é bastante diferente da comum, pois é construída por palavras técnicas, símbolos, fórmulas, imagens e números. Por isso, para abordar um assunto científico, no texto, foi utilizada uma linguagem mais acessível, inclusive, para facilitar a comunicação, foi apresentado um exemplo que envolve assassinato logo no primeiro parágrafo do texto.

Ressalta-se ainda que o texto é organizado em tópicos: o início do texto traz um exemplo concreto; o primeiro tópico, “cada indivíduo é único”, trata do DNA; o segundo tópico, “apenas uma prova”, apresenta como o DNA é usado como prova em crimes; o terceiro tópico, “somos feitos de milhões de células, trata da constituição de seres vivos; e o quarto tópico, “como se descobre a identidade genética”, descreve como os

geneticistas descobrem a identidade genética, o que pode ser utilizado para investigar crimes.

Texto – Polícia

Armas Científicas da Polícia

5	Um assassinato foi cometido, mas o suspeito nega tudo. Ele afirma que não conhece a vítima. Diz que nunca a viu, nunca se aproximou dela, nunca a tocou... A polícia e o juiz estão convencidos de que ele não está dizendo a verdade. Mas como provar isso?	50	cabelo, bem como as do dedão do pé. As do fígado com as do estômago ou sangue. Mas a ordem das pérolas varia de pessoa para pessoa. Devido ao número de pérolas	100	Somos feitos de milhões de células Todos os seres vivos são compostos de muitas células. Uma célula é infinitamente pequena. Dizemos que é microscópica porque só é vista com o auxílio de um microscópio, que a aumenta milhões de vezes. Cada célula possui uma membrana externa e um núcleo. O DNA é feito de vários genes. Juntos esses genes formam a carteira de identidade genética de uma pessoa. Como se descobre a identidade genética ? O geneticista retira algumas células da raiz dos fios de cabelo achados na vítima, ou da saliva encontrada em pontas de cigarro. Essas células são colocadas em um produto que destrói tudo o que estiver em volta do DNA. A seguir, faz a mesma coisa com algumas células do sangue do suspeito. O DNA é então colocado em um produto especial, e depois em um gel, também especial. Passa-se então uma corrente elétrica pelo gel. Após algumas horas, aparecem umas faixas, como se fosse um código de barras (como os que se vê nos rótulos dos produtos de supermercado), visíveis sob uma lâmpada especial. O código de barras do DNA do suspeito é então comparado ao dos fios de cabelo encontrados na vítima. Fonte: <i>Le Ligueur</i> , 27 de maio de 1998
10		55	dispostas dessa forma, há pouquíssima chance que duas pessoas tenham o mesmo DNA, com a exceção de gêmeos	105	
15	No local do crime, os detetives juntaram todos os indícios possíveis e imagináveis: fibras de tecidos, fios de cabelo, impressões digitais, pontas de cigarro... Os poucos fios de cabelo encontrados na jaqueta da vítima são ruivos. E, estranhamente, parecem-se com o do suspeito. Se pudesse ser provado que esses fios de cabelo são de fato dele, poderia ser uma evidência que ele de fato esteve com a vítima.	60	idênticos. Exclusivo em cada pessoa, o DNA é portanto uma espécie de carteira de identidade	110	
20	Cada indivíduo é único. Os especialistas começam a trabalhar. Eles examinam algumas células da raiz destes cabelos e algumas células sangüíneas do suspeito. No núcleo de cada célula do nosso organismo há o DNA. O que é isso? O DNA (completamente invisível sem um microscópio!) parece-se com um colar feito de dois cordões de pérolas. Essas pérolas são de quatro cores diferentes e são dispostas em uma ordem muito específica. E essa ordem é exatamente a mesma em todas as células do nosso organismo: as da raiz do	65	genética. Os geneticistas vão então comparar a identidade genética do suspeito (descoberta a partir de seu sangue) com a da pessoa de cabelo ruivo. Se a identidade genética for a mesma, então ficará provado que o suspeito na verdade se aproximou da vítima, com	115	
25		70	a qual disse nunca ter se encontrado.	120	
30	Apenas uma prova. Cada vez mais em casos de agressão, assassinato, roubo ou outros crimes, a polícia solicita análises genéticas. Por que? Para tentar achar as provas de contato entre duas	75	pessoas, dois objetos, ou uma pessoa e um objeto. Provar tal contato é freqüentemente muito útil nas investigações. Mas não fornece necessariamente a prova do crime. É apenas mais uma prova entre tantas outras.	125	
35		80		130	
40		85		135	
45		90		140	
		95		145	

Anne Versaille

Questão 1

Qual é a função do primeiro parágrafo do texto (linhas 1-10)? Atrair a atenção do leitor

- (A) dando um resumo do texto.*
- (B) dando um exemplo concreto.*
- (C) explicando o título do texto.*
- (D) sugerindo a conclusão do texto.*

A questão 1 requer que seja identificada a função principal do 1º parágrafo do texto. Deve-se destacar que a função do 1º parágrafo é parcialmente antecipada pelo enunciado, que é composto por uma frase incompleta. A frase incompleta do enunciado indica que a função do 1º parágrafo é atrair o leitor. Para responder à questão, o leitor deve identificar qual opção traz o complemento adequado à referida frase.

O 1º parágrafo apresenta uma pequena história sobre um assassinato. Essa história é usada como exemplo para que seja desenvolvido o assunto do texto, que é o uso de armas científicas para investigar crimes. Assim, a opção correta é a “b”.

Questão 2

Como as técnicas descritas neste artigo poderiam ser usadas para investigar o caso a que se referem as linhas 12-27?

A questão 2 requer que sejam estabelecidas relações entre informações dentro de um mesmo texto. O enunciado pergunta como as técnicas descritas no artigo poderiam ser utilizadas para investigar um caso específico que está descrito nas linhas 12-27.

Assim, para responder à questão, é preciso voltar às linhas apresentadas no enunciado (12-27) para retomar a qual caso a questão se refere.

Após reler as referidas linhas, o leitor deve retomar a leitura do tópico “cada indivíduo é único”. A primeira frase desse tópico – “os especialistas começam a trabalhar”

– já indica que, nessa parte, serão descritas as técnicas utilizadas pelos especialistas. No tópico mencionado, há um passo a passo da atividade dos especialistas, que, primeiro, examinam as células da raiz do cabelo encontrado no local do crime e as células sanguíneas do suspeito para chegar ao DNA de cada um. Posteriormente, é comparado o DNA do suspeito com o DNA encontrado no fio de cabelo; se a identidade genética for a mesma, ficará comprovado que o suspeito aproximou-se da vítima.

Dessa forma, após conhecer as técnicas utilizadas pelos especialistas, apresentadas no tópico “os especialistas começam a trabalhar”, pode-se concluir que a investigação envolve a comparação do DNA do suspeito com o dos fios de cabelo encontrados na vítima.

Questão 3

Por que o DNA é chamado de “cartão de identidade” (linhas 116-117)?

A questão 3 requer que seja localizada uma informação explícita. O enunciado pergunta por que o DNA é chamado de cartão de identidade. Vale ressaltar que, no enunciado, é feita referência às linhas em que a expressão se encontra no texto.

Para responder à questão, é preciso que o leitor retome uma parte anterior ao trecho em que é utilizada a referida expressão, no tópico “cada indivíduo é único”. Nesse tópico, nas linhas 61-65, há a explicação de por que o DNA é chamado de cartão de identidade. Ele assim é chamado porque é exclusivo em cada pessoa.

Questão 4

Para explicar a estrutura do DNA, o autor a compara a um colar de pérolas. Como esses colares de pérolas variam de um indivíduo a outro?

- (A) *Eles variam em comprimento.*
- (B) *A ordem das pérolas é diferente.*
- (C) *O número de colares é diferente.*
- (D) *A cor das pérolas é diferente.*

A questão 4 também requer que seja localizada uma informação explícita no texto. O enunciado é composto por duas frases; a primeira explicita que o autor, para explicar a estrutura do DNA, a compara a um colar de pérolas. Na segunda, é perguntado por que esses colares de pérolas variam de um indivíduo a outro. Para responder à questão, é preciso retomar a leitura do texto na parte em que há a explicação sobre o que é o DNA, que está no segundo tópico, “cada indivíduo é único”. Nesse trecho, há a afirmação de que essas pérolas são de quatro cores diferentes e são dispostas em uma ordem muito específica em cada indivíduo. Assim, a resposta à questão é de que as pérolas variam em relação à ordem (opção “b”).

Questão 5

Qual é o propósito do título “Como se descobre a identidade genética?” Explicar:

- (A) O que é o DNA.
- (B) O que é um código de barras.
- (C) Como as células são analisadas para encontrar a estrutura do DNA.
- (D) Como pode ser provado que um suspeito é culpado de um crime.

A questão 5 é de interpretação e requer que seja estabelecida relação entre o título de um dos tópicos e o corpo do texto.

O enunciado solicita que seja identificado o propósito do título do último tópico, “Como se descobre a identidade genética”. É preciso retomar a leitura desse tópico e identificar o que é tratado nele. Nesse tópico, é informado como os geneticistas fazem exames de DNA. Assim, comparando o assunto tratado com o título, conclui-se que o título antecipa que, naquele trecho, será explicado como as células são analisadas para encontrar a estrutura do DNA (opção “c”).

Questão 6

Qual é o objetivo principal do autor?

- (A) Alertar*
- (B) Divertir*
- (C) Informar*
- (D) Convencer*

A questão 6 é de interpretação e requer que seja identificado o objetivo principal do texto. Vale destacar que, para responder à questão, seria ideal que o leitor identificasse a finalidade e as características do gênero. O artigo tem como finalidade informar e/ou apresentar pontos de vista. No caso do artigo em questão, seu objetivo principal é divulgar informações científicas para um público leigo. Sendo assim, a opção correta é a “c”.

Questão 7

“Mas como provar isso?” (linhas 9-10). Neste texto, tenta-se encontrar uma resposta para esta pergunta:

- (A) Interrogando testemunhas.*
- (B) Realizando análises genéticas.*
- (C) Interrogando o suspeito minuciosamente.*
- (D) Verificando novamente todos os resultados da investigação.*

A questão 7 é de interpretação e exige que haja uma compreensão global do texto. Para responder a essa questão, é preciso compreender a estrutura do texto e também seu conteúdo.

O enunciado apresenta uma pergunta retirada do texto e solicita que o leitor indique como, de acordo com o artigo, é possível encontrar uma resposta para tal pergunta.

Primeiramente, é preciso reler a parte em que a pergunta se encontra, que é o trecho inicial, no qual é apresentada a história do assassinato como exemplo. A pergunta “como provar isso” refere-se ao fato de que a polícia estava certa de que o suspeito havia se aproximado da vítima, mas precisava provar essa aproximação. Assim, ao longo do texto, será mostrado como, por meio da análise genética de materiais, em especial de um fio de cabelo, foi possível chegar à conclusão de que o suspeito realmente havia se aproximado da vítima. Consta-se, portanto, que a realização de análises genéticas é a resposta do texto à pergunta “como provar isso” (opção “b”).

Unidade 8 – Garantia

A unidade 8 apresenta dois textos: uma nota fiscal e um cartão de garantia de uma câmera fotográfica⁵⁰. Os dois textos que compõem essa unidade são não-contínuos, classificados como documentos.

Para uma leitura compreensiva de notas fiscais e de garantias, é preciso considerar a estrutura desses textos. A nota fiscal apresenta algumas informações específicas em sua parte superior e depois uma espécie de tabela, na qual são discriminados os produtos comprados (são apresentadas também informações acerca desses produtos). Na nota fiscal apresentada na prova, há, à direita, o nome do estabelecimento em que foi feita a compra, o número da nota fiscal, a data, o horário da compra. No canto superior à esquerda, há outra vez o nome do estabelecimento comercial; além disso, há o endereço do local em que foi feita a compra; o nome da cliente e seu endereço. Abaixo dessas informações, encontra-se a tabela, que é composta pelas seguintes colunas: produto, número de série, lista, quantidade, unidade, total. Ao final da tabela, há o valor total da compra e a forma de pagamento. Por último, depois da tabela, no canto inferior esquerdo, há a seguinte mensagem: “Agrademos a preferência”.

O cartão de garantia é composto por quatro partes: um quadro que explica as condições da garantia, um quadro para o preenchimento dos dados do produto

⁵⁰ Ressalte-se que, no material disponibilizado pelo INEP, havia um equívoco que foi corrigido neste trabalho. Foi utilizada na questão a palavra “câmara” em vez de câmera. É possível que tenha sido um erro de tradução. De qualquer forma, equívocos como esse são prejudiciais à avaliação.

comprado, um quadro para o carimbo da loja e um quadro que indica a quem enviar a garantia.

Assim, para responder às questões dessa unidade, é preciso conhecer a estrutura dos textos, acima descrita.

Texto 1 – Garantia

Camera Shots
Som e Vídeo

R. STA. EFIGÊNIA 157, SÃO PAULO - SP
FONE: (011) 334-1255 FAX: (011) 334-8878
http://www.camerashots.com.br

CLIENTE
ANA MARIA FONTES
R. ZACARIAS DE GÓES, 821

PRODUTO		NO. SERIE	LISTA	QTD	UNID.	TOTAL	EX
150214	ROLLY FOTONEX 250 ZOOM	30910963		1	298,80	298,80	X
33844	TRIPÊ			1	6,88	6,88	X
Transação Quantia . . . Troco				Sub-Total		305,68	
Visa/Cartão de crédito 305,68				Total		305,68	

Agradecemos a Preferência

Nota Fiscal

A página anterior contém a nota fiscal que Ana Maria recebeu ao comprar sua câmara fotográfica. Abaixo está o cartão de garantia da câmara fotográfica. Use as informações da nota fiscal para responder às questões que se seguem

Texto 2 – Garantia

GARANTIA de UM ANO (Uso Pessoal)

VÁLIDO SOMENTE NO BRASIL
 SOM, VÍDEO & COMPANHIA, LTDA – CGC 008.458.884/0001-30
 ("SOM & VÍDEO") dá garantia ao primeiro proprietário desta câmara
 que este item não contém qualquer defeito material ou de
 fabricação. Esta garantia é intransferível.
 A Som & Vídeo prestará serviço gratuitamente, reparando ou
 substituindo, a seu critério, qualquer parte que apresentar defeito
 material ou de fabricação, após inspeção pela Som & Vídeo durante
 o(s) período(s) de garantia.

FAVOR PREENCHER COM LETRA DE FORMA

N. M 409868

Câmara - Modelo

Número de série

Nome do Proprietário ANA MARIA FONTES

Endereço R ZACARIAS DE GÓES 821

S. PAULO - SP

Data de compra

Preço

Carimbo da loja

ATENÇÃO:

Envie imediatamente – É necessário selar

Esta garantia deverá ser preenchida e enviada à Som &
 Vídeo no prazo de dez dias a partir da data de compra

Solicite seu Cartão de Garantia Internacional se
 necessário.

Garantia

Questão 1

Consulte os detalhes da nota fiscal para preencher o cartão de garantia.

O nome e o endereço do proprietário já foram preenchidos.

A questão 1 requer a recuperação de informações. O leitor deve usar informações da nota fiscal para preencher o formulário de garantia. Para isso, é preciso voltar ao cartão de garantia que deverá ser preenchido para identificar quais informações devem ser buscadas na nota fiscal: modelo da câmera, número de série, data da compra e preço.

É importante destacar que, ao buscar as informações na nota fiscal, o leitor deve considerar que a nota diz respeito aos produtos comprados pela consumidora, máquina

fotográfica e tripé, mas a garantia refere-se apenas à máquina. Sendo assim, ao buscar informação sobre o preço da máquina, é preciso estar atento para não colocar o preço total, que inclui também o tripé. Para localizar as informações necessárias, o leitor deve mobilizar estratégias de leitura de tabela.

Questão 2

De quanto tempo Ana Maria dispõe para enviar o cartão de garantia?

A questão 2 requer a localização de informação explícita. O enunciado solicita que seja informado o tempo que a consumidora tem para enviar o cartão de garantia. Para responder a essa questão, é preciso voltar ao texto 2. O último quadro do texto 2 fornece a informação de que a garantia deve ser preenchida e enviada para a empresa no prazo de dez dias, a contar da data da compra. Ressalta-se que, para chegar à resposta, é necessário ler todo o cartão de garantia.

Questão 3

Que outro artigo Ana Maria adquiriu na loja?

A questão 3 também requer a recuperação de informação explícita. O enunciado pergunta qual outro artigo foi adquirido pela consumidora. Para responder à questão, primeiramente, é preciso que o leitor identifique que deve procurar a resposta no texto 1, nota fiscal, pois nela há a discriminação de produtos comprados. Se o leitor trouxer como conhecimento prévio a estrutura de uma nota fiscal, isso facilitará a resposta. Além disso, no enunciado, há o uso da expressão “outro produto”. Essa referência é feita porque as questões anteriores tratavam da câmera; por isso, na questão 3, o enunciado refere-se a outro produto que não seja a câmera fotográfica. Observa-se que, na lista de produtos da nota, há apenas a câmera e o tripé, que é o outro produto comprado na loja.

Questão 4

A frase “Solicite seu Cartão de Garantia Internacional, se necessário” vem impressa no final da nota fiscal. Em que caso Ana Maria solicitaria um Cartão de Garantia Internacional?

- (A) Se ela tivesse acabado de voltar do exterior.*
- (B) Se ela estivesse planejando uma viagem ao exterior.*
- (C) Se um amigo de outro país estivesse para visitá-la.*
- (D) Se a câmara tivesse sido feita em um país onde ela não mora.*

A questão 4 requer que seja feita inferência. Ao final do cartão de garantia, vem expressa a seguinte frase: “Solicite seu Cartão de Garantia Internacional, se necessário”. O enunciado questiona em qual situação a consumidora solicitaria o cartão internacional. Deve-se partir do raciocínio de que ela só precisará utilizar um cartão de garantia internacional se não estiver em seu país; sendo assim, cartões internacionais deverão ser solicitados quando os consumidores forem viajar para o exterior (opção “b”).

Questão 5

A frase: “Obrigado pela preferência” vem impressa no final da nota fiscal. Isso pode ser simplesmente uma questão de boa educação. Qual seria outra razão?

A questão 5 exige que seja feita uma reflexão sobre um texto; além disso, para respondê-la, é preciso também fazer inferência. O enunciado da questão destaca a frase impressa ao final da nota fiscal: “Obrigado pela preferência”. No próprio enunciado, há a afirmação de que isso pode ser apenas uma questão de boa educação; em seguida, questiona-se qual seria a outra razão para a utilização de tal frase.

Espera-se que o leitor seja capaz de perceber que, agradecendo, o estabelecimento procura manter o relacionamento com o cliente; o estabelecimento, na verdade, utiliza o agradecimento como forma de conquistar o cliente para que ele volte.

Unidade 9 – Tênis

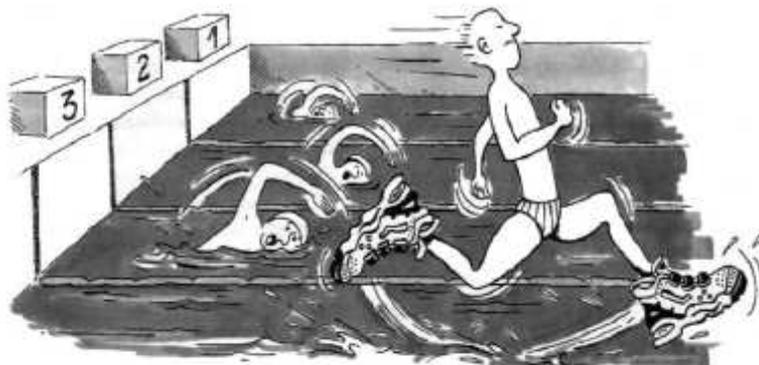
Os itens da unidade 9 têm como texto-base um artigo de divulgação científica (texto contínuo). O texto dessa unidade é expositivo e traz informações sobre a importância do tênis nas atividades físicas.

Deve-se destacar que o artigo foi publicado em um jornal. Ressalta-se que, para falar de ciência num jornal, a linguagem precisa ser trabalhada para tornar-se acessível ao público, o que pode ser observado no texto desta unidade.

O texto “Sinta-se bem com seu tênis” é dividido nos seguintes tópicos: 1) pancadas, quedas, uso e abuso...; 2) proteger, sustentar, estabilizar, absorver; 3) pés secos. A primeira parte apresenta os riscos aos quais alguns desportistas estão expostos. A segunda parte apresenta a importância do tênis para evitar os problemas citados na primeira parte. E a terceira parte presta outra informação importante sobre o tênis para evitar problemas nos pés.

Texto - Tênis

SINTA-SE BEM COM OS SEUS TÊNIS



- 5 **Pancadas, quedas, uso e abuso...**
Dezoito por cento dos jogadores com idade entre 8 e 12 anos já apresentam problemas no calcanhar. A cartilagem do tornozelo de um jogador de futebol reage mal aos choques e 25% dos profissionais acham que este é realmente um ponto fraco. A cartilagem da delicada articulação do joelho também pode ser danificada para sempre e, se cuidados não forem tomados logo cedo (entre os 10 e os 12 anos de idade), isso pode causar artrose.
- 10 Os quadris também estão expostos a problemas e, especialmente quando o jogador está cansado, ele corre o risco de sofrer
- 15 fraturas como resultado de quedas ou colisões. De acordo com o estudo, jogadores de futebol que jogam há mais de dez anos
- 20 desenvolvem excrescências ósseas na tibia ou no
- 25
- 30
- 35 calcanhar. Isto é mais conhecido como "pé de jogador de futebol", uma deformidade causada por sapatos com solados e protetores de tornozelo por demais flexíveis.
- 40 **Proteger, sustentar, estabilizar, absorver**
Se um sapato é muito duro, o movimento fica restrito. Se é muito flexível, o risco de ferimentos e distensões aumenta. Um bom par de tênis esportivo deve atender aos seguintes critérios:
- 45
- 50 **Primeiro, deve proporcionar proteção externa:** proteger contra os choques com a bola ou com outro jogador, enfrentar as irregularidades do terreno e manter o pé
- 55 aquecido e seco mesmo que esteja fazendo muito frio e chovendo. Precisa ainda apoiar o pé, e em particular a articulação do tornozelo, para evitar
- 60 distensões, inchaço ou outro problema, que pode
- 65 inclusive afetar o joelho. Deve também proporcionar boa estabilidade ao jogador. Não pode escorregar em uma área molhada nem derrapar em um campo que esteja muito seco.
- 70 Finalmente, ele precisa amortecer impactos, especialmente aqueles sofridos por jogadores de vôleibol ou basquetebol, que estão sempre pulando.
- 75
- 80 **Pés secos**
Para evitar incômodos menores porém doloridos, como bolhas, rachaduras ou mesmo pé de atleta (infecções provocadas por fungos), o sapato deve permitir a evaporação da transpiração e deve também impedir que a umidade entre. O material ideal para isso é o couro, que pode ser à prova d'água, para evitar
- 85 que o sapato se encharque à primeira chuva.
- 90

Fonte: *Revue ID* (16) 1-15 junho de 1997.

O artigo da página anterior se refere às descobertas de um estudo conduzido pelo Centro de Medicina Esportiva de Lyon durante 14 anos. Use o artigo para responder às questões abaixo.

Questão 1

O que o autor procura mostrar neste texto?

- (A) Que a qualidade dos sapatos esportivos tem melhorado muito.*
- (B) Que é melhor não jogar futebol se você tem menos de 12 anos.*
- (C) Que muitos jovens estão sofrendo mais e mais ferimentos por causa de seu mau fraco preparo físico.*
- (D) Que é muito importante para jovens jogadores de futebol calçar bons sapatos esportivos.*

A questão 1 requer que seja reconhecida a ideia principal do artigo. Para isso, é preciso ter uma compreensão global do texto.

Deve ser retomada a leitura do texto. Ao retomá-la, observa-se que, logo no primeiro período, há a informação de que 18% dos jogadores entre 8 e 12 anos já apresentam problemas no calcanhar. Após essa afirmação, são apresentadas outras informações acerca dos problemas físicos enfrentados pelos jogadores de futebol e, ao final da primeira parte, é anunciado que alguns desses problemas são causados por calçados inadequados. Em seguida, na segunda parte, é feita uma exposição acerca dos critérios que devem ser atendidos para que um tênis seja considerado bom. Ao final, na terceira parte, há a indicação do material ideal para os tênis dos desportistas. Conclui-se, assim, que a ideia principal do texto é justamente a importância do tênis para a atividade física dos jovens desportistas jogadores de futebol. A opção correta, portanto, é a “d”.

Questão 2

Liste quatro problemas físicos mencionados nas linhas 6-41?

A questão 2 requer a recuperação de informações explícitas. O enunciado solicita que sejam listados quatro problemas físicos mencionados nas linhas 6-41. Para isso, é preciso retomar a leitura dessas linhas e listar todos os problemas físicos citados (aconselha-se que esses problemas sejam sublinhados no texto). A única dificuldade, possivelmente, será lidar com as informações concorrentes. Nas linhas indicadas, podem ser encontrados os seguintes exemplos de problemas físicos: ferimentos no calcanhar, ferimentos no tornozelo, ferimentos no joelho, ferimentos nos quadris, artrose, fraturas, cartilagem.

Questão 3

O que é conhecido como "pé de jogador de futebol" (linhas 34- 35)?

- (A) Uma doença que geralmente atinge jogadores de futebol experientes.*
- (B) Um ferimento no pé depois de uma partida de futebol.*
- (C) Um tipo de bota de futebol com solados flexíveis.*
- (D) Um ferimento no pé que geralmente atinge jogadores de futebol muito jovens.*

A questão 3 exige que seja recuperada informação explícita no texto. O enunciado questiona o que é "pé de jogador de futebol". Destaca-se que, para facilitar, ainda há a indicação das linhas nas quais essa expressão se encontra no texto.

Para responder à questão, é preciso voltar ao texto, mais especificamente nas linhas mencionadas no enunciado, nas quais foi utilizada a expressão "pé de jogador de futebol". Ao retornar ao texto, observa-se que o período em que está a referida expressão é o seguinte: "Isto é mais conhecido como 'pé de jogador de futebol'". Esse período inicia-se com o pronome "isso", que estabelece uma relação entre a ideia anterior a ele e a ideia que por ele será apresentada. Assim, o período anterior àquele em que se encontra a expressão traz uma explicação acerca dela: "De acordo com o estudo, jogadores de futebol que jogam há mais de dez anos desenvolvem excrescências ósseas na tíbia ou no calcanhar". Observa-se, então, que o pronome "isso", na verdade, poderia ser substituído por excrescências (tumor na parte externa do corpo) ósseas na tíbia ou no calcanhar, que é o problema denominado "pé de jogador de futebol". Reforça-se que esse problema acomete jogadores que jogam há mais de dez anos, conforme o texto.

Destaca-se ainda que o período em que foi utilizada a expressão “pé de jogador de futebol” também apresenta um esclarecimento sobre esse mal: “deformidade causada por sapatos com solados e protetores de tornozelo por demais flexíveis”.

Dessa forma, compreendendo a relação estabelecida entre as partes do texto, conforme exposto acima, é possível concluir que a opção “a” é a correta: “Uma doença que geralmente atinge jogadores de futebol experientes”. Ressalte-se que as opções “b” e “d” estão incorretas porque o mal conhecido como “pé de jogador de futebol” não é um ferimento, e sim um tumor, uma deformidade, como indica o texto. Já a opção “c”, que se refere à bota de futebol, distancia-se completamente do texto.

Questão 4

De acordo com o artigo, por que os solados dos sapatos esportivos não devem ser muito duros?

A questão 4 requer a recuperação de informação explícita. O enunciado solicita que seja explicado por que os solados dos sapatos esportivos não devem ser muito duros.

Para responder à questão, é preciso retomar a leitura da segunda parte do texto: “proteger, sustentar, estabilizar, absorver”. Logo no início desta parte, há a explicação solicitada no enunciado: “se um sapato é muito duro, o movimento fica restrito”. Esta é, portanto, a resposta adequada: sapatos duros restringem o movimento.

Questão 5

“Um bom par de tênis esportivo deve atender aos seguintes critérios” (linhas 49-58). Quais são estes critérios?

A questão 5 também requer a localização de informações explícitas. O enunciado solicita que sejam recuperados no texto os critérios aos quais um bom par de tênis desportivo deve atender. Destaca-se que nesta questão também foram apresentadas as

linhas em que se encontram esses critérios.

Para responder à questão, basta retomar a leitura seguindo a indicação das linhas, apresentada pelo enunciado. Os critérios solicitados encontram-se na segunda parte do texto, e cabe ao leitor reler essa parte para listar esses critérios, que são os seguintes: proporcionar proteção externa; dar apoio ao pé; proporcionar boa estabilidade; amortecer impactos.

Questão 6

Observe esta frase do fim do artigo. Aqui ela está dividida em duas partes:

“Para evitar incômodos menores porém dolorosos, como bolhas, rachaduras ou mesmo pé de atleta (infecções provocadas por fungos),... *primeira parte*

“...o sapato deve permitir a evaporação da transpiração e deve também impedir que a umidade entre.” *segunda parte*

Qual é a relação entre a primeira e a segunda parte da frase? A segunda parte

- (A) Contradiz a primeira parte.
- (B) Repete a primeira parte.
- (C) Exemplifica o problema apresentado na primeira parte.
- (D) Dá solução ao problema apresentado na primeira parte.

A questão 6 requer que sejam reconhecidas relações lógico-discursivas. Para isso, é apresentada uma frase do texto dividida (essa frase encontra-se na terceira parte do texto) em “primeira e segunda partes”, que equivalem, respectivamente, à oração subordinada (para evitar incômodos menores, porém, dolorosos como bolhas, rachaduras

ou mesmo pé de atleta) e à oração principal (o sapato deve permitir a evaporação da transpiração e deve também impedir que a umidade entre).

Para responder à questão, é preciso que o leitor reconheça a relação estabelecida entre as orações acima. Destaca-se que a oração subordinada adverbial final estabelece o objetivo (para evitar incômodos menores) para a ação da oração principal (o sapato deve permitir a evaporação da transpiração e deve impedir que a umidade entre).

Compreendida essa relação, é preciso observar com atenção que o enunciado solicita que seja apontada qual a relação da segunda parte (oração principal) com a primeira (oração subordinada). A oração principal apresenta uma solução (sapatos que permitem evaporação da transpiração e que impedem a entrada da umidade) para o problema indicado na oração subordinada (incômodos como bolhas, rachaduras, pé de atleta). Sendo assim, a opção correta é a “d”,

Unidade 10 – Chocolate

As questões da unidade 10 têm como texto-base uma carta publicada em um jornal australiano. A carta é curta e tem intenção clara de despertar a consciência dos leitores daquele jornal. Pode-se considerar que é uma carta argumentativa cujo objetivo é manifestar um ponto de vista sobre uma determinada situação.

Vale observar a estrutura da carta apresentada: título, autor e corpo. Ressalta-se que também foi apresentada a fonte da qual o texto foi retirado. No corpo da carta, primeiramente, o autor apresenta uma situação: em 1996, os australianos gastaram com chocolate quase a mesma quantia gasta pelo Governo Australiano em ajuda internacional aos países pobres. Em seguida à apresentação da referida situação, há uma pergunta retórica e, finalmente, os últimos períodos fazem referência direta ao leitor, em uma tentativa de despertar a consciência crítica a respeito da situação.

Texto – Chocolate

DE MAL GOSTO*De Arnold Jago*

Você sabia que em 1996 os Australianos gastaram com chocolate quase a mesma quantia que o Governo Australiano gastou em ajuda internacional aos países pobres? Será que há algo errado com o estabelecimento de nossas prioridades? O que você vai fazer a este respeito? Sim, você.

**Arnold Jago,
Mildura**

Fonte: *The Age*, Terça-feira, 1º de Abril de 1997

A carta da página anterior apareceu em um jornal australiano, em 1997. Baseie-se nela para responder às perguntas abaixo.

Questão 1

A intenção de Arnold Jago na carta é provocar:

- (A) Culpa.
- (B) Diversão.
- (C) Medo.
- (D) Satisfação.

A questão 1 é de interpretação e requer que o leitor identifique a intenção do autor. Para responder à questão, é preciso fazer inferências. Deve-se considerar que, ao final da carta, o autor pergunta diretamente ao leitor: “o que você vai fazer a este respeito? Sim, você”. Essa pergunta indica que, para o autor, todos são responsáveis pela situação dos países pobres, uma vez que altos gastos são investidos em supérfluos – como chocolates -, enquanto poderiam ser utilizados em ajudas humanitárias. Assim, o autor traz à tona a ideia de que responsabilidade social não é prerrogativa dos governos, e sim de todos. Com esse ponto de vista subjacente à carta, o autor procura, então, despertar a culpa no leitor (opção “a”), fazendo-o sentir-se também responsável pelos

problemas sociais.

Questão 2

Arnold Jago faz uma comparação entre chocolate e ajuda internacional para enfatizar a diferença entre:

- (A) O que é importante e o que não é importante.*
- (B) O pessoal e o geral.*
- (C) Atividades insalubres e atividades saudáveis.*
- (D) Algo agradável e algo doloroso.*

A questão 2 é de interpretação e requer que seja identificado o tema subjacente de um texto. Para isso, o leitor deve trabalhar com algumas pistas apresentadas no texto.

O enunciado solicita que o leitor identifique qual diferença o autor quis enfatizar ao fazer a comparação entre chocolate e ajuda internacional. Para responder à questão, vale retomar a leitura do texto. Logo após estabelecer a referida comparação, o autor questiona se há algo errado com o estabelecimento de prioridades. Ora, para estabelecer prioridades, é necessário considerar o que é mais e o que é menos importante (opção “a”); a comparação feita entre chocolate e ajuda internacional serve justamente para indicar como as prioridades estão sendo inadequadamente estabelecidas, uma vez que gastar com ajuda humanitária deveria ser mais importante que gastar com chocolate.

Questão 3

Que tipo de resposta ou ação você acha que Arnold Jago gostaria que sua carta provocasse?

A questão 3 é de interpretação e requer que seja feito um julgamento acerca do efeito da carta sobre os leitores. Para compreender a ação que o autor gostaria de provocar com sua carta, é preciso fazer uma leitura das duas perguntas da carta de

forma integrada. A primeira pergunta questiona se o leitor sabe que os australianos gastam com chocolate quase a mesma quantia que o governo gasta com ajuda humanitária; a segunda pergunta questiona se há algo errado com o estabelecimento de nossas prioridades. Conclui-se, então, por meio da leitura integrada dessas partes, que o autor pretende desencadear as seguintes ações: no governo, que deveria gastar mais em ajuda humanitária; e nos indivíduos, que deveriam mudar suas prioridades e gastar menos com supérfluo.

Questão 4

Neste tipo de texto usa-se, freqüentemente, fatos e opiniões para apresentar seu argumento. Qual destas frases da carta, se é que há uma, contém um fato?

A “Você sabia que em 1996 os Australianos gastaram com chocolate quase a mesma quantia que o Governo australiano gastou em ajuda externa aos pobres?”

(B) “Será que há algo errado com nossas prioridades?”

(C) “O que você pretende fazer sobre isso?”

(D) “Sim, você.”

(E) Não há fatos na carta.

A questão 4 exige que seja feita distinção entre fato e opinião. Deve-se destacar que, antes do enunciado, é apresentada uma informação sobre esse tipo de texto: “Neste tipo de texto usa-se, frequentemente, *fatos* e *opiniões* para apresentar seu argumento”. Com base nessa afirmação, o enunciado solicita que seja localizada, entre as opções, qual delas apresenta uma frase que contém um fato, devendo-se lembrar que fato é o mesmo que acontecimento. A frase que traz fatos é a apresentada na opção “a”: “Você sabia que em 1996 os Australianos gastaram com chocolate quase a mesma quantia que o Governo australiano gastou em ajuda externa aos pobres?”

Unidade 11 - Intimidação

Os itens da unidade 11 têm como texto-base um artigo publicado em um jornal japonês. O texto dessa unidade é expositivo e traz informações sobre uma pesquisa realizada pelo Ministério da Educação do Japão acerca do envolvimento de jovens em episódios de intimidação.

Deve-se destacar que o artigo, por divulgar os resultados de uma pesquisa, é repleto de informações estatísticas. Apesar de haver muitas informações numéricas, não há representação gráfica (gráficos, tabelas) alguma acompanhando o artigo.

Além disso, há muitas informações relacionadas à pesquisa, e todas foram apresentadas em um texto contínuo, sem subdivisão, o que confunde a leitura. Um recurso que poderia ter sido utilizado para que o texto ficasse mais claro é a subdivisão do texto em tópicos. Uma estratégia eficiente para leitura desse texto, que se apresenta um pouco confuso, seria ler parágrafo por parágrafo e reconhecer a ideia central de cada um deles. Abaixo, há uma síntese do que foi abordado no texto por parágrafos:

- 1§ - apresenta a pesquisa e o tema: intimidação
- 2§ - período de realização da pesquisa e universo de pesquisados
- 3§ - percentual dos que sofreram intimidação
- 4§ - percentual dos que praticaram intimidação
- 5§ - motivos alegados para a prática de intimidação
- 6§ - percentual de pais cientes que os filhos sofrem intimidação
- 7§ - indica como os pais souberam da intimidação sofrida pelo filho
- 8§ - percentual de professores que sabem da existência de intimidação
- 9§ - causas para que ocorra a intimidação
- 10§ - opinião do Ministério sobre o que deve ser feito
- 11§ - fato que desencadeou a pesquisa
- 12§ - resultado final do relatório

Texto – Intimidação

OS PAIS NÃO TÊM CONHECIMENTO DE INTIMIDAÇÃO

Segundo uma pesquisa do Ministério da Educação publicada na quarta-feira, apenas um em cada três pais interrogados está ciente do envolvimento de seus filhos em episódios de intimidação.

A pesquisa, realizada entre dezembro de 1994 e janeiro de 1995, envolveu 19.000 pais, professores e crianças de escolas secundárias primárias onde as intimidações ocorreram.

A pesquisa, a primeira deste tipo conduzida pelo Ministério, envolveu alunos a partir da quarta série. De acordo com esta pesquisa, 22 por cento das crianças que freqüentam a escola primária disseram já ter enfrentado episódios de intimidação, o mesmo ocorrendo com 13 por cento dos alunos de primeiro grau e 4 por cento dos alunos do segundo grau.

Por outro lado, aproximadamente 26 por cento das crianças da escola primária admitiram já ter intimidado outras crianças, e essa porcentagem diminuiu para 20 por cento para alunos de primeiro grau e 6 por cento para alunos de segundo grau.

Daqueles que responderam que já haviam bancado os "valentões", entre 39 e 65 por cento disseram que o fizeram por também já terem sido intimidados.

A pesquisa indicou que 37 por cento dos pais de crianças da escola primária estavam cientes das intimidações sofridas por seus filhos. Os números eram de 34 por cento para os pais de alunos de primeiro grau e de 18 por cento para pais de alunos de segundo grau.

Dentre os pais que estavam cientes das intimidações, de 14 a 18 por cento

disseram ter sido avisados por professores. Apenas 3 a 4 por cento dos pais souberam do fato por seu filhos, segundo a pesquisa.

A pesquisa também indicou que 42 por cento dos professores da escola primária não estavam cientes das intimidações sofridas por seus alunos. O número de professores nas escolas de quinta à oitava série foi de 29 por cento e de 69 por cento nas escolas de segundo grau.

Quando indagados sobre as razões por trás das intimidações, aproximadamente 85 por cento dos professores citaram a falta de educação em casa. Muitos pais mencionaram a falta de senso de justiça e compaixão entre as crianças como a razão principal.

Um funcionário do Ministério de Educação disse que os resultados sugerem que os pais e professores deveriam ter um contato mais próximo com as crianças para prevenir os episódios de intimidação.

Intimidações nas escolas tornaram-se uma questão importante no Japão depois que Kiyoteru Okouchi, de 13 anos, se suicidou em Nishio, na Prefeitura de Aichi, no final do ano de 1994, deixando um bilhete dizendo que seus colegas de classe o haviam mergulhado repetidamente em um rio próximo e extorquido o seu dinheiro.

O suicídio relacionado à intimidação levou o Ministério da Educação a emitir um relatório sobre o assunto em março de 1995, solicitando aos professores que impedissem os autores de intimidações de freqüentar a escola.

O artigo da página anterior foi publicado em um jornal japonês em 1996. Baseando-se nele, responda às questões abaixo.

Questão 1

Em qual nível escolar ocorreram mais episódios de intimidação?

- (A) Escolas primárias.*
- (B) Escolas de primeiro grau.*
- (C) Escolas de segundo grau.*
- (D) A mesma taxa de intimidação foi reportada em todos os níveis escolares.*

A questão 1 requer que sejam relacionadas informações. O enunciado solicita que seja identificado em qual nível escolar ocorreram mais episódios de intimidação. Para responder a essa questão, é preciso primeiro retomar o texto, mais especificamente o 3º parágrafo, para localizar as estatísticas referentes aos episódios de intimidação. Nesse parágrafo, há o percentual de crianças que sofreram intimidação de acordo com o nível escolar: 22% na escola primária; 13% no primeiro grau; e 4% no segundo grau. Após localizar essas informações, é preciso relacioná-las para identificar em qual nível ocorreu mais intimidação, que foi nas escolas primárias (opção “a”).

Questão 2

Por que o artigo menciona a morte de Kiyoteru Okouchi?

A questão 2 requer que seja alcançada uma compreensão global do texto. O enunciado questiona por que o artigo menciona a morte do garoto Okouchi. Para responder à questão, o leitor deve ser capaz de relacionar informações dentro de um mesmo texto.

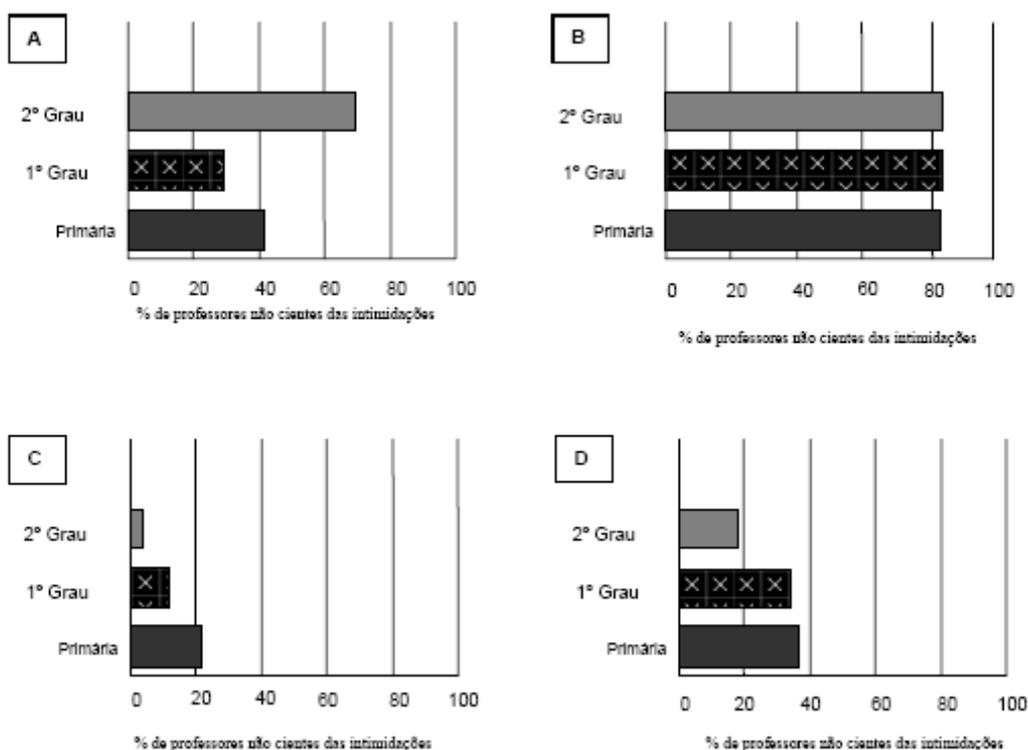
É preciso retomar a leitura da parte em que é apresentado o caso do garoto, que está no penúltimo parágrafo. Nesse parágrafo, está expressamente registrado que as

intimidações se tornaram uma questão importante no Japão após o suicídio de Okouchi, que se matou por causa da intimidação. Assim, com base na leitura desse parágrafo, é possível concluir que o garoto foi mencionado no texto porque sua morte levou o Ministério da Educação a realizar a pesquisa sobre intimidação.

Questão 3

Qual a porcentagem de professores, para cada nível escolar, que não estavam cientes das intimidações sofridas por seus alunos?

Circule a alternativa (A, B, C ou D) que melhor representa esta porcentagem.



A questão 3 requer que seja reconhecida a representação gráfica de informações extraídas do texto sobre intimidação. O enunciado solicita que seja identificada a opção que apresenta a porcentagem de professores, para cada nível escolar, que não estava ciente das intimidações. Para responder à questão, é preciso, primeiramente, buscar no

texto a informação sobre a porcentagem de professores solicitada no enunciado, que se encontra no 8º parágrafo (42% de professores da escola primária; 29% de professores de primeiro grau; e 20% de professores de segundo grau).

Depois de localizadas essas informações, o leitor precisa reconhecer a representação gráfica delas em gráficos de barras horizontais. Para fazer esse reconhecimento, é preciso mobilizar habilidades de leitura de gráfico. Nos gráficos em barras apresentados nas opções, os dados são representados por retângulos horizontais (barras); esses gráficos representam dados numéricos (% de professores não cientes das intimidações) colhidos de diversas populações (professores de escola primária, do primeiro grau e do segundo grau). Para ler esses gráficos, é preciso considerar que, no eixo horizontal, encontram-se os percentuais de professores e, no vertical, os níveis de ensino.

Para estabelecer a relação entre os dados do texto e sua representação gráfica, o leitor deve comparar as estatísticas recuperadas no artigo com os dados apresentados nos gráficos para localizar qual deles coincide com o resultado da pesquisa, que é o apresentado na opção “a”.

Questão 4

Algumas pessoas acham que o artigo sobre intimidação é difícil de ler e entender por causa da forma como os resultados da pesquisa são apresentados.

Além do uso de gráficos, o que poderia ser feito para melhorar a forma como a informação é apresentada, de maneira que o artigo se tornasse mais fácil de entender? Dê uma sugestão.

A questão 4 é de reflexão sobre a forma do texto. O leitor deve avaliar a apresentação dos dados no artigo sobre intimidação, considerando o que é apresentado no enunciado, que indica ser necessário melhorar a forma, visto que a forma atual dificulta a leitura e a compreensão.

Considera-se que o leitor deve primeiro avaliar o que poderia melhorar na forma do texto, por exemplo: apresentação das estatísticas; organização textual. Depois de identificar o que poderia ser melhorado, é possível fazer sugestões de melhorias coerentes, plausíveis. Várias são as sugestões que podem ser dadas: apresentar as

informações de forma mais sucinta; dividir o texto em tópicos; apresentar representação gráfica dos dados.

Questão 5

O artigo diz, com relação aos autores de intimidações, que “entre 39 e 65 por cento disseram que o fizeram por também já terem sido intimidados”. O que estas estatísticas sugerem sobre as causas das intimidações?

A questão 5 requer o desenvolvimento de hipótese. Para isso, é preciso fazer inferências. A questão destaca a seguinte informação do texto: “entre 39 e 65 por cento disseram que o fizeram por também já terem sido intimidados”. Com base nessa informação, o enunciado solicita que seja identificado o que essas estatísticas sugerem sobre as causas das intimidações.

Para chegar à resposta, é preciso construir uma hipótese que seja coerente com as informações apresentadas no texto. O texto conduz ao entendimento de que há uma relação de causa e consequência entre intimidar e ser intimidado. Ou seja, ser intimidado é uma das causas para que um jovem intimide outros. Isso pode ocorrer por vários motivos: o que sofre intimidação acredita que esse é o comportamento que deve ser seguido; quem sofre intimidação desconta no outro o sofrimento pelo qual passou etc.

Questão 6A

O artigo informa que o Ministério de Educação fez duas sugestões sobre o que poderia ser feito para reduzir as intimidações nas escolas. Quais são elas?

A questão 6A exige a recuperação de informações explícitas. O enunciado solicita que sejam apresentadas as duas sugestões dadas pelo Ministério para reduzir as intimidações nas escolas. Para responder à questão, o leitor deve retomar a leitura dos três últimos parágrafos, nos quais são apresentadas as sugestões solicitadas. O antepenúltimo parágrafo traz a informação de que o Ministério sugere que pais e professores tenham um contato mais próximo com as crianças para prevenir episódios de intimidação. Já o último parágrafo apresenta a última sugestão: os professores devem

impedir os autores de intimidações a frequentar a escola.

Questão 6B

Escolha uma das sugestões dadas pelo Ministério da Educação. Diga se na sua opinião ela seria eficaz ou não para reduzir a intimidação

A questão 6B requer que seja contrastada informação apresentada no texto com visão pessoal de mundo. É solicitado que o leitor escolha uma das sugestões apresentadas na questão anterior e opine sobre ela, indicando se seria ou não eficaz para reduzir a intimidação.

Espera-se que, em sua resposta, o leitor justifique sua concordância ou discordância no que se refere à intimidação. É importante destacar que essa justificativa precisa levar em conta a noção de eficácia das medidas, como solicitado no enunciado. Respostas como as seguintes poderiam ser aceitas: Concordo que um maior contato de professores e pais com os jovens poderia reduzir a intimidação porque haveria maior consciência sobre os problemas; discordo que evitar a entrada dos intimidadores possa reduzir a intimidação porque eles poderiam agir na porta das escolas.

Questão 7

Considere a afirmação: “A intimidação é o resultado da falta de valores entre os jovens.” De acordo com a pesquisa, esta afirmação representa a opinião:

- (A) *Dos pais.*
- (B) *Do governo*
- (C) *Das pessoas que conduziram a pesquisa.*
- (D) *Da pessoa que escreveu o artigo do jornal.*

A questão 7 requer que sejam comparados dois textos. A questão apresenta a seguinte afirmação: “A intimidação é o resultado da falta de valores entre os jovens.” O leitor deve compreender primeiramente essa afirmação, que apresenta como causa para

a intimidação a falta de valores entre os jovens.

Em seguida, é preciso buscar no texto o parágrafo que apresenta as causas, na visão de pais e professores, da intimidação. O parágrafo que traz essas causas é o 9º. São apresentadas nele duas causas: falta de educação em casa (professores) e falta de senso de justiça e compaixão entre as crianças (pais). Conclui-se, assim, que, para os pais, faltam alguns valores entre as crianças.

Sendo assim, ao estabelecer a relação entre a afirmação apresentada na questão e as causas apontadas no texto, observa-se que a opinião dos pais é a representada pela afirmação (opção “a”).

Unidade 12 - O Presente

As questões da unidade 12 têm como referência uma narrativa literária, mais especificamente um conto (texto contínuo). Destaca-se que o “O Presente” e o trecho extraído da peça *Leocádia* (unidade 13) são os únicos textos literários desta amostra. Além disso, o texto desta unidade é o mais longo da amostra, são três páginas de narrativa.

Cabe ressaltar que o uso da linguagem em textos literários tem uma finalidade estética: nos textos literários, o dizer é tão importante quanto o como dizer. Em textos literários, uma característica essencial é que os conteúdos são recriados em uma organização especial; por isso, forma e conteúdo são inseparáveis.

Especificamente em relação ao conto, registra-se que são narrativas menos extensas que os romances. Nos contos, há um número reduzido de personagens (no texto em questão, apenas a mulher e o felino); há restrição de espaço e de tempo (toda a história se passa dentro da casa da personagem em meio à enchente); há poucas ações.

Uma leitura mais atenta do gênero conto requer que comecemos pelo título. Por que o título “O Presente” foi escolhido pelo autor? Além da análise do título do conto considerando o texto como um todo, para compreender um conto, é preciso estar atento à estrutura da obra, a sua composição, a sua organização interna. Para isso, vale observar alguns aspectos da sua composição: Quem participa da história? O que ocorre? Quando ocorre? Onde ocorre? Como ocorre?

É preciso saber quem são as personagens; o que acontece na história; em que tempo e em que lugar se passa a história narrada; quem narra e de que jeito. As perguntas anteriores devem responder a essas questões.

Destaca-se ainda que, por ser um texto literário, é preciso estar muito atento à linguagem utilizada. É necessário elucidar vocábulos e expressões desconhecidas, esclarecer alusões e referências contidas no texto.

Texto – O Presente

Utilize a história das próximas três páginas para responder às questões a seguir.

Quantos dias, se perguntava ela, tinha ficado assim sentada, olhando a água barrenta e fria subindo lentamente, desmanchando a margem. Ela apenas se lembrava vagamente do começo das chuvas inundando o pântano a partir do sul e batendo contra a parede externa da casa. Em seguida, o rio começou a subir, primeiro devagar até que, por fim, parou de subir e recuou. De hora em hora, o rio se introduzia pelos córregos e pelas valas, alagando os lugares mais baixos. Durante a noite, enquanto ela dormia, o rio tomou posse da estrada deixando-a cercada. Então, ela se viu sozinha, seu barco desaparecera, e a casa parecia um pedaço de madeira encalhado na margem. Agora, a água tinha atingido até as tábuas de sustentação da casa. E continuava subindo. Até onde ela podia ver – os topos das árvores na margem oposta – o pântano era como um mar vazio, lavado por camadas de chuva, e o rio estava perdido em algum lugar na sua imensidão. Sua casa, cuja base tinha a forma do fundo de um barco, tinha sido construída para enfrentar uma enchente como essa, caso algum dia isso ocorresse, mas agora estava velha. Talvez as tábuas de baixo estivessem parcialmente podres. Talvez o cabo que prendia a casa ao grande carvalho tivesse se soltado e deixado que ela fosse levada rio abaixo, como o barco. Ninguém viria agora. Ela poderia gritar mas não adiantaria nada, ninguém ouviria. Em toda a extensão do pântano outros lutavam para salvar o pouco que pudessem, talvez até suas próprias vidas. Ela tinha visto uma casa passar flutuando tão silenciosamente que se imaginou assistindo a um funeral. Quando viu a casa, pensou que soubesse de quem era. Tinha sido muito penoso ver a casa flutuando, mas os donos deviam ter escapado para um lugar mais alto. Mais tarde, quando a chuva e a escuridão se fizeram cada vez mais intensas, ela ouviu o rugido de uma pantera vindo do lado de cima do rio. Agora a casa parecia tremer em volta dela como se fosse algo vivo. Ela se esticou para pegar uma lâmpada que estava caindo da mesa ao lado da cama e colocou-a entre seus pés para mantê-la firme. Então, a casa, rangendo e estalando, lutava com esforço para manter-se em pé, flutuava livremente

como uma rolha e foi virando devagar com o movimento do rio. Ela se agarrou na beira da cama. Balançando de um lado para o outro, a casa movimentou-se ao longo da sua extensão. Houve um solavanco brusco e ouviu-se um ranger de madeiras velhas, e então uma pausa. Lentamente a corrente soltou a casa raspando a base. Ela prendeu a respiração e sentou-se por um longo tempo, sentindo os movimentos oscilantes e vagarosos. A escuridão se espalhou pela chuva incessante e, com a cabeça apoiada no braço, ela dormiu agarrada à cama. No meio da noite, o grito despertou-a, um som tão angustiante que a fez pular da cama antes de acordar. No escuro, tropeçou na cama. O grito vinha lá de fora, da direção do rio. Ela podia ouvir algo se mexendo, algo grande que fez um barulho estrondoso. Talvez fosse uma outra casa. Depois algo bateu, não de frente, mas saiu raspando pela lateral da casa. Era uma árvore. Ela escutou quando os galhos e as folhas se soltaram e foram rio abaixo, deixando só a chuva e os rumores da enchente, tão constantes agora que até pareciam uma parte do silêncio. Encolhida na cama, ela já estava quase dormindo de novo quando ouviu outro grito, desta vez tão próximo que poderia ter sido no quarto. Tentando ver no escuro, moveu-se para trás até que sua mão sentiu a forma fria da espingarda. Então se agachou sobre o travesseiro, apertando a arma nos joelhos. “Quem está aí?”, perguntou.

A resposta foi outro grito, menos estridente, como que cansado. Depois um profundo silêncio. Ela se recostou na cama. O que quer que estivesse ali, ela podia escutá-lo se mexer perto da varanda. As tábuas rangiam e ela podia distinguir o som de objetos sendo derrubados. Houve um barulho de unhas arranhando a parede como se a estivessem abrindo. Soube então o que era: um grande gato, deixado pela árvore arrancada que tinha passado por ela. Ele veio com a enchente. Um presente. Inconscientemente, apertou a mão contra o rosto e a garganta contraída. A espingarda balançava nos seus joelhos. Ela nunca tinha visto uma pantera na sua vida. Tinha ouvido histórias sobre elas contadas por outras pessoas e tinha ouvido seus rugidos, como lamentos, à distância. O gato estava arranhando a parede novamente e batendo na janela perto da porta. Enquanto estivesse na janela e mantivesse o felino preso pela parede e pela água, ela estaria a salvo. Lá fora, o animal parou para raspar suas unhas na tela enferrujada. De vez em quando, ele gemia e rugia. Quando, finalmente, a luz se infiltrou através da chuva, parecendo um outro tipo de escuridão, ela ainda estava sentada na cama, rígida e fria. Seus braços, acostumados a remar no rio, doíam de tanto segurar a espingarda. Ela quase não tinha se mexido de medo de fazer qualquer barulho que pudesse provocar o felino. Rígida, ela balançava junto com a casa. A chuva continuava a cair como se nunca fosse parar. Através da luz cinzenta, finalmente ela

podia ver a enchente provocada pelas chuvas e lá longe a forma indefinida dos topos das árvores submersas. Neste momento o felino não se mexia. Talvez ele tivesse ido embora. Deixando a arma de lado, ela saiu da cama devagarinho e foi até a janela sem fazer barulho. Ele ainda estava deitado na beira da varanda olhando fixamente para o carvalho, como se estivesse calculando suas chances de pular para um galho pendurado. Não parecia tão assustador, agora que ela podia vê-lo com seu pelo áspero emaranhado de ramos, com as costelas aparecendo. Seria fácil atirar nele lá onde ele estava com seu longo rabo balançando para trás e para frente. Ela se voltava para pegar a arma quando ele virou para trás. Sem avisar, sem se curvar ou tensionar os músculos, ele pulou em direção à janela, quebrando a vidraça. Ela caiu para trás, contendo um grito e, pegando a espingarda, atirou pela janela. Ela não podia ver a pantera agora, mas não a tinha acertado. A pantera começou a andar de novo. Ela podia perceber sua cabeça e o arco de suas costas, quando o animal passava pela janela. Tremendo, ela voltou rápido para cama e se deitou. O som constante, acalentador, do rio e da chuva, e o frio penetrante, afastaram-na do seu propósito. Ela olhou a janela e manteve a arma preparada. Depois de esperar um longo tempo, foi olhar de novo. A pantera tinha adormecido, a cabeça sobre as patas, como um gato doméstico. Pela primeira vez desde que as chuvas começaram ela sentiu vontade de chorar por si mesma, pelas pessoas, por tudo que foi atingido pela enchente. Escorregando na cama, pôs a coberta em volta dos ombros. Ela devia ter saído enquanto podia, enquanto as estradas ainda estavam desimpedidas e antes que seu barco tivesse sido levado. Enquanto balançava para frente e para trás com o movimento da casa, uma dor profunda no estômago lembrou-a de que não tinha comido. Ela não podia se lembrar por quanto tempo. Como o felino, ela estava morrendo de fome. Indo tranquilamente para a cozinha, ela fez fogo com os poucos pedaços de madeira que restavam. Se a enchente durasse, ela teria de queimar a cadeira, e talvez até a mesa. Pegando os restos de um presunto defumado que estava pendurado no teto, ela cortou grossas fatias da carne vermelho escura e colocou-as numa frigideira. O cheiro da carne frita deixou-a tonta. Havia biscoitos velhos, da última vez que ela tinha cozinhado, e ela podia fazer um pouco de café. O que não faltava era água. Enquanto preparava a comida, quase se esqueceu do felino até que ele gemeu. Ele também estava com fome. “Me deixe comer”, disse, “depois cuidarei de você”. E riu consigo mesma. Enquanto pendurava o resto do presunto no gancho, o felino soltou um rugido profundo e gutural, prolongado, que fez sua mão tremer.

Depois de comer, voltou para a cama e pegou a espingarda. A casa tinha subido tão alto agora que não esbarrava mais na margem quando o rio a empurrava para lá. A

comida a tinha aquecido. Ela podia se livrar do felino enquanto a luz ainda estava passando através da chuva. Aproximou-se da janela devagarinho. O felino estava parado lá, gemendo, começando a se mexer perto da varanda. Olhou-o longamente, sem medo. Então, sem pensar no que estava fazendo, colocou a arma de lado e contornou a cama, indo para a cozinha. Atrás dela, o felino se mexia e choramingava. Ela pegou o que tinha sobrado do presunto e, caminhando até a janela pelo chão que balançava, jogou-o pela vidraça quebrada. Do outro lado, um rosnado faminto e um sobressalto. Espantada com o que tinha feito, voltou para a cama. Ela podia ouvir o barulho da pantera devorando a carne. A casa balançava em volta dela. Quando tornou a acordar, sentiu imediatamente que tudo havia mudado. A chuva tinha parado. Ela tentou sentir o movimento da casa, mas ela não se balançava mais. Abrindo a porta, viu um mundo diferente através da tela rasgada. A casa repousava na margem onde sempre esteve. A alguns metros abaixo, o rio ainda corria numa torrente, porém não cobria mais os poucos metros entre a casa e o carvalho. A pantera tinha ido embora. No caminho entre a varanda e o carvalho e, sem dúvida, em direção ao pântano, havia pegadas indefinidas que já estavam desaparecendo na lama mole. E lá na varanda, roído até o osso, estava o resto do presunto.

Fonte: "The Gift", de Louis Dollarhide, in *Mississippi Writers: Reflections of Childhood and Youth*, Volume I, editado por Dorothy Abbott, University Press of Mississippi, 1985.

Questão 1

Em que situação se encontra a mulher no começo da história?

- (A) *Ela está muito fraca para deixar a casa após dias sem comer.*
- (B) *Ela está se defendendo de um animal selvagem.*
- (C) *A casa dela foi cercada pelas águas da enchente*
- (D) *Um rio que transbordou arrastou a sua casa.*

A questão 1 requer que seja reconhecido o cenário da história. O enunciado pergunta a situação da mulher no começo da história. Para responder à questão, é preciso reler o início da história para retomar a situação da mulher naquele momento.

Retomando a leitura do início da história, constata-se que os três primeiros parágrafos indicam que a mulher estava acompanhando o aumento da enchente em sua casa, que estava cercada pela água. A opção correta, portanto, é a “c”.

Questão 2

“Ela pegou o que tinha sobrado do presunto e, caminhando até a janela pelo chão que balançava, jogou-o pela vidraça quebrada.” (linhas 112-113).

Você acha que a atitude da mulher nesta parte da história foi sensata? Explique sua resposta.

A questão 2 requer que seja dada uma opinião, seguida de justificativa, sobre as atitudes da personagem no texto. É retirado um fragmento do texto que faz referência ao momento em que a mulher alimentou o felino. O enunciado solicita que o leitor apresente uma opinião sobre a atitude da mulher nessa parte da história, mais especificamente, o enunciado questiona se a atitude dela foi sensata. A resposta deve vir acompanhada de uma justificativa.

Espera-se que o leitor responda a essa questão apontando objetivamente se considera o comportamento da mulher sensato ou não, dando uma justificativa para seu posicionamento. Para apresentar sua justificativa, é possível referir-se a acontecimentos presentes na história ou a resultados possíveis, ou seja, é possível fazer inferência com base nos fatos narrados. As seguintes respostas podem ser consideradas como exemplos: a atitude da mulher não foi sensata porque poderia ter sido atacada pelo felino, mas ela foi muito humana; a atitude dela foi arriscada, pois o animal, depois de comer, poderia ficar mais forte e atacá-la.

Questão 3

Na linha 54 é dada uma interpretação do título da história: “veio com a enchente. Um presente”. Que outro significado o título “O Presente” tem na história?

A questão 3 requer que seja deduzido o significado do título com base no contexto. A questão apresenta o trecho em que é feita menção ao título: “veio com a enchente. Um presente”. O termo “presente”, nessa parte do texto, refere-se denotativamente à pantera, que foi parar na casa da mulher por causa da enchente.

Ressalta-se que, quando o enunciado solicita outro significado para o título, é preciso explorar o sentido conotativo do texto.

O leitor poderia interpretar o termo “presente” no nível abstrato, relacionando o comportamento da mulher em relação à pantera, visto que a mulher, além de alimentar o felino, praticamente, deu-lhe a chance de viver de novo (tanto o alimento quanto a chance de viver podem ser entendidos como presentes). Poderia também ser ressaltada a experiência da mulher com a pantera, que a fez mudar de comportamento diante da vida (essa mudança de comportamento pode ser vista como um presente).

Outra interpretação do termo no nível abstrato diz respeito ao fato de ambas as personagens, mulher e pantera, terem sobrevivido à enchente, o que pode ser considerado um presente.

Questão 4

Quando a mulher diz “e depois cuidarei de você” (linha 102-103), ela quer dizer que está:

- (A) Planejando dar comida ao felino.*
- (B) Certa de que o felino não vai machucá-la.*
- (C) Tentando assustar o felino.*
- (D) Pretendendo atirar no felino.*

A questão 4 é de interpretação e requer que seja identificada a intenção da mulher quando, no momento em que estava comendo, disse ao felino que depois cuidaria dele.

Para identificar a intenção da mulher, é preciso retomar no texto o fragmento em que ela diz ao felino que depois cuidaria dele. Logo depois dessa fala, de acordo com o texto, a atitude da mulher foi rir consigo mesma. Essa atitude de rir indica que esse “cuidar” significa dar um jeito no animal, eliminá-lo, e não alimentá-lo. Comprova-se que a primeira intenção da mulher era atirar no animal, visto que, depois de terminar de comer,

ela volta para cama, em vez de alimentar o bicho. Assim, a intenção da mulher no fragmento apresentado nesta questão é atirar no felino (opção “d”).

Questão 5

Você acha que a última frase de “O Presente” é um final apropriado? Explique sua resposta fazendo referência à maneira como o final está relacionado ao resto da história.

A questão 5 requer que o leitor avalie a utilização da última frase do texto. É preciso fazer uma reflexão sobre o conteúdo da narrativa. Deve-se destacar que a resposta, de acordo com o enunciado, deve fazer referência à maneira como o final está relacionado ao resto da história.

É preciso que o leitor sustente sua opinião com uma justificativa coerente com o texto. Ademais, espera-se que a resposta vá além de uma interpretação literal. O leitor deve, para isso, relacionar a última frase com o conteúdo da história; por exemplo, a pantera foi embora, mas deixou uma lembrança de sua presença, o osso, que pode simbolizar toda a experiência que o felino proporcionou à mulher, acarretando, inclusive, uma mudança de comportamento diante da vida.

Questão 6

Então, a casa rangendo e estalando, lutava com esforço para manter-se em pé (linhas 28-29) O que aconteceu à casa nesta parte da história?

- (A) Ela desmoronou.
- (B) Ela começou a flutuar.
- (C) Ela bateu no carvalho.
- (D) Ela foi para o fundo do rio.

A questão 6 requer que sejam recuperadas informações e que sejam estabelecidas relações entre elas. A questão apresenta um fragmento da história, e o

enunciado solicita que o leitor identifique o que aconteceu com a casa no trecho destacado.

Para responder à questão, vale retomar a leitura do texto, mais especificamente dos três primeiros parágrafos, que indicam que a casa estava cercada de água (“... a casa parecia um pedaço de madeira encalhado na margem...”). A partir do 4º parágrafo, observa-se que a casa começa a se movimentar (“agora a casa parecia tremer em volta dela como se fosse algo vivo”) e passa a flutuar na água. A opção correta é, portanto, a “b”.

Questão 7

Aqui estão algumas das primeiras referências à pantera na história. “um grito despertou-a, um som tão angustiante...”. (linha 37-38) “A resposta foi outro grito, menos estridente, como que cansado.” (linha 49) “tinha ouvido seus rugidos, como lamentos, à distância”. (linha 58-59).

Na sua opinião, por que o escritor escolhe apresentar a pantera por meio destas descrições?

A questão 7 requer que o leitor tenha habilidade para perceber detalhes na linguagem que realçam a interpretação. A questão apresenta os trechos que fazem as primeiras referências à pantera. O enunciado questiona por que o escritor escolheu apresentar a pantera por meio dessas descrições.

Destaca-se que esses trechos apresentam alguns termos que indicam o sofrimento da pantera: “som angustiante”, “como que cansado”, “como lamentos”. Conclui-se, assim, que as descrições despertam a piedade para com o felino. Tal piedade é confirmada pelo comportamento da mulher com a pantera.

Questão 8

Que a razão, sugerida na história, levou a mulher a alimentar a pantera?

A questão 8 requer que seja deduzida a motivação de uma personagem. O enunciado questiona o motivo pelo qual a mulher alimentou a pantera. Para chegar a essa resposta, basta retomar a leitura do texto no trecho em que a mulher alimenta a pantera. Um pouco antes dessa parte, a mulher olha pela janela e vê o felino, que estava parado, gemendo, começando a se mexer na varanda. A imagem do felino, que estava enfraquecido, suscitou piedade na mulher, o que acarretou o comportamento de alimentar a pantera.

Questão 9

Aqui está parte de uma conversa entre duas pessoas que leram “O Presente”:



Dê um indício da história para mostrar como cada uma dessas pessoas poderia justificar seu ponto de vista.

Interlocutor 1 _____

Interlocutor 2 _____

A questão 9 requer que sejam localizadas no texto informações que sustentem diferentes pontos de vista sobre a mulher. A questão apresenta duas opiniões diferentes de duas pessoas que leram o texto: uma delas considera a mulher piedosa; a outra crê que a mulher é cruel. O enunciado solicita que seja justificado o ponto de vista de cada um considerando indícios da história.

Para responder à questão, é preciso que o leitor retorne ao texto e localize indícios para justificar os dois pontos de vista. Para justificar que a mulher é cruel, é possível retomar os trechos em que ela pensa em matar o felino; há também o trecho em que a mulher ri quando pensa em matar o animal. Para justificar que a mulher é piedosa, pode ser citado o fato de ela ter dividido sua comida com o felino.

Questão 10

A história é contada do ponto de vista de quem?

A questão 10 requer que seja identificado o ponto de vista a partir do qual a história é contada. Para respondê-la, é preciso observar no texto que toda a narrativa foi contada a partir do olhar da mulher, considerando seus pensamentos e sentimentos.

Unidade 13 – Anouilh

A unidade 13 é composta por dois textos. Um deles é uma cena da peça teatral *Leocádia*, do dramaturgo francês Jean Anouilh (contínuo), e o outro são algumas definições das atividades teatrais (lista).

Para a leitura de um texto dramático (peça teatral), é preciso considerar, conforme aponta Costa (2008), que os diálogos imitam as situações reais. O leitor participa das ações e das cenas por meio dos diálogos das personagens. Ressalta-se ainda que, no teatro, não há narrador, somente os diálogos e as rubricas, que, consoante Costa (2008), orientam o leitor ou o diretor sobre a montagem da cena, o figurino, a entonação de voz. Deve-se destacar que, no texto da prova, foi apresentado um sumário que contextualiza a cena. O sumário prepara o leitor para a cena, situando-o em relação à situação. A cena é relativamente curta e dela participam três personagens: Príncipe, Duquesa e Amanda.

O texto 2 traz definições sobre algumas atividades teatrais. Vale lembrar que uma definição tem o propósito de esclarecer o significado de um termo. Sendo assim, há, no segundo texto, 7 termos relacionados à atividade teatral (ator, diretor, figurinista, cenógrafo, contra-regra, técnico de som, e assistente de iluminação) cujos significados são esclarecidos.

Texto – Anouilh

Nas duas páginas seguintes há dois textos. O Texto 1 é um trecho extraído da peça Léocadia de Jean Anouilh, e o Texto 2 fornece algumas das atividades teatrais. Consulte os textos para responder às questões a seguir.

Texto 1

Sumário. Desde a morte de Léocadia, o Príncipe, que estava apaixonado por ela, está inconsolável. A Duquesa, sua tia, encontrou Amanda, uma jovem serviçal de Réséda Soeurs, que, surpreendentemente, se parece com Léocadia. A Duquesa quer que Amanda a ajude a libertar o Príncipe das memórias que o assombram.

Abaixo estão algumas das orientações de cenário fornecidas pelo autor na “CENA DOIS” da peça:

“Uma encruzilhada nos jardins do castelo, um banco circular em volta de um pequeno obelisco”... —“a noite está caindo”.

AMANDA

Ainda não entendi. O que posso eu fazer por ele, minha senhora? Não posso acreditar que a senhora tenha pensado por ventura ... E por que eu? Eu não sou particularmente bonita. E mesmo muito bonita—quem poderia se colocar subitamente entre ele e suas lembranças?

A DUQUESA

10 Ninguém, a não ser você.

AMANDA, *sinceramente surpresa*

Eu?

A DUQUESA

15 O mundo é tão tolo, minha filha. Enxerga somente desfiles, gestos, distintivos oficiais... embora nunca tenham lhe contado isto. Mas meu coração não me enganou—Eu quase gritei quando vi você pela primeira vez em *Réséda Soeurs*. Para alguém que conheceu de
20 Leocádia mais do que seu fantasma, você é sua imagem perfeita.

Um silêncio. Os pássaros da noite tomam o lugar dos pássaros da tarde. Os jardins estão cobertos por sombras e gorjeios.

25 AMANDA, *muito gentilmente*

Não acredito que eu possa, minha senhora. Não tenho nada, não sou nada, mas estes amantes...no entanto, esta era a minha fantasia, não era?

30 *Ela se levantou. Como se estivesse saindo de férias, pegou sua maleta.*

A DUQUESA, *gentilmente também, e muito cansada*

É claro, minha querida. Eu peço desculpas.

35 *Em seguida, ela se levanta com dificuldade como uma velha senhora. A campainha de uma bicicleta é ouvida na noite, ela se sobressalta.*

Ouçã...é ele! Simplesmente mostre-se a ele, inclinando-se contra este pequeno obelisco onde ele a encontrou pela primeira vez. Deixe que ele veja você, mesmo que seja só esta vez. Deixe que ele grite e de repente se interesse por essa semelhança, este estratagemas que eu confessarei a ele amanhã e pelo qual ele me detestará—qualquer coisa para evitar que esta garota morta o leve consigo e o afaste de mim. Tenho certeza de que qualquer dia destes...*(ela toma a jovem pelo braço)* Você fará isto, não é? Eu lhe imploro muito humildemente, minha jovem. *(Ela a olha suplicantemente e logo acrescenta:)* E deste modo, você o verá também. E... eu sinto que ainda estou ruborizada por dizer isso a você—
45 a vida é tão louca! Esta será a terceira vez em sessenta anos e a segunda em dez minutos—você o verá e se ele puder...—por que não ele, que é bonito e charmoso e já passou pelo pior?—se ele puder ter a sorte, para si próprio e para mim, de ser, ao menos por um momento, sua fantasia. *A campainha soa novamente nas sombras, mas muito próxima agora.*

AMANDA, *murmurando*

65 O que devo dizer a ele?

A DUQUESA, *segurando seu braço*

Diga-lhe simplesmente: "Com licença, meu senhor, poderia me informar o caminho para o mar?"

70 *Ela se apressou em direção às sombras mais intensas das árvores. No momento certo. Um tênue vulto. É o Príncipe em sua bicicleta. Ele passa muito perto do vulto tênue de Amanda próximo ao obelisco. Ela murmura.*

75 AMANDA

Desculpe-me, senhor ...
Ele pára, desce da bicicleta, tira seu chapéu e olha para ela.

O PRÍNCIPE

80 Sim, senhorita?

AMANDA

Poderia me informa o caminho para o mar?

THE PRINCE

É o segundo à sua esquerda, senhorita.
85 *Ele, de maneira triste e cortês, volta para a bicicleta e se afasta. A campainha é ouvida novamente à distância. A duquesa surge das sombras, uma mulher muito velha.*

AMANDA, *gentilmente, depois de um tempo*
90 Ele não me reconheceu...

A DUQUESA

Estava escuro... E depois, quem sabe que imagem ele faz dela atualmente em seus sonhos? *(Ela pergunta timidamente:)* O
95 último trem já partiu, minha jovem. Você não gostaria de ficar no castelo esta noite?

AMANDA, *com uma voz estranha*

Sim, Senhora.
Está completamente escuro. As duas
100 não podem mais ser vistas nas sombras, e apenas o vento pode ser ouvido entre as imensas árvores dos jardins.

A CORTINA CAI

105 Fonte : Jean ANQUILH, *Léocadia* (final da Cena II).
Publicado por: LA TABLE RONDE, 1984

Definições de algumas atividades teatrais

- **ator**: representa uma personagem no palco.
- **diretor**: comanda e controla todos os aspectos de uma peça. Ele não apenas posiciona os atores, organiza as entradas e saídas e dirige suas atuações, como também sugere como o *roteiro* deve ser interpretado.
- **alfaiates, figurinistas**: produzem o vestuário a partir de um modelo.
- **cenógrafo**: projeta os cenários e o vestuário na forma de modelos. Estes modelos são, então, confeccionados em tamanho real nas oficinas.
- **contra-regra**: encarregado de encontrar os acessórios necessários. A palavra “acessórios” é utilizada para indicar tudo que pode ser movimentado: poltrona, carta, luminária, ramalhete de flores, etc. Os cenários e o vestuário não são acessórios.
- **técnico de som**: encarregado de todos os efeitos sonoros necessários para a produção. Ele está no comando durante o espetáculo.
- **assistente de iluminação ou técnico de iluminação**: encarregado da iluminação. A iluminação é tão sofisticada que um teatro bem equipado pode empregar cerca de dez técnicos de iluminação. Ele também fica no comando durante o espetáculo.

Questão 1

De que trata este texto?

A Duquesa pensa em um truque para:

- (A) *Fazer com que o Príncipe venha vê-la com mais frequência.*
- (B) *Fazer com que o Príncipe decida finalmente se casar.*
- (C) *Fazer com que Amanda faça o Príncipe esquecer seu desgosto.*
- (D) *Fazer com que Amanda venha morar no castelo com ela.*

A questão 1, que é de interpretação, requer que o leitor compreenda a ideia central do texto. É solicitado que seja encontrada a opção que indica de que trata o texto lido. Destaca-se que o enunciado é apresentado por meio de uma frase incompleta: “A Duquesa pensa em um truque para”. Ou seja, o próprio enunciado já esclarece em parte do que trata o texto: nele, é apresentada uma Duquesa que elabora um truque para conseguir alcançar um determinado objetivo. É justamente o motivo desse truque que o leitor deve encontrar nas opções.

Para responder à questão, basta retomar a leitura do sumário. No último período do sumário, há expressamente o que a Duquesa deseja: “A Duquesa quer que Amanda a

ajude a libertar o Príncipe das memórias que o assombram”. Reconhecendo o desejo da Duquesa, o leitor está pronto para identificar qual delas traz a resposta correta. A opção “c” é a correta: “fazer com que Amanda faça o Príncipe esquecer seu desgosto”. Para identificar a opção correta, é preciso que o leitor tenha habilidade para reconhecer paráfrases, uma vez que a opção “c” é uma paráfrase da última frase do sumário, que apresenta o desejo da Duquesa.

Questão 2

No texto, há orientações em relação à maneira como os atores devem desempenhar seus papéis. Como estas orientações podem ser reconhecidas?

A questão 2 requer que seja identificada a utilização de um destaque do texto. Essa questão afirma que no texto há orientações em relação à maneira como os atores devem desempenhar seus papéis e solicita que o leitor apresente como essas orientações podem ser reconhecidas.

Para responder a essa questão, seria ideal que o leitor trouxesse para a leitura alguns conhecimentos prévios sobre textos dramáticos. Se o leitor já tiver alguma experiência com leitura de peças teatrais, ele facilmente identifica que o escrito em itálico indica as orientações, são as chamadas rubricas do autor. Caso não haja esse conhecimento prévio, é preciso reler o texto e identificar em que trechos há indicações de como os atores devem se comportar em cena, por exemplo: *Amanda, gentilmente, depois de um tempo...* Localizando essas partes em que existem as referidas orientações, o leitor verifica que essas orientações estão em itálico.

Questão 3

Abaixo encontra-se uma lista de técnicos de teatro envolvidos na encenação desta passagem do roteiro. Complete a tabela a seguir copiando uma direção de palco precisa do TEXTO 1 que exigiria o envolvimento de cada técnico. Forneça o número da linha no texto (linhas 1-104) onde a orientação começa. O primeiro serve como exemplo para você.

Técnicos de teatro	Direção de palco	Número da linha
Cenógrafo	(castelo) terras	linha 23
contra-regra		
técnico de som		
técnico de iluminação		

A questão 3 envolve interpretação e requer que sejam relacionadas informações dos dois textos. O leitor deve relacionar as funções de cada técnico de teatro, cujas definições encontram-se no texto 2, com a encenação apresentada no texto 1. O enunciado solicita que seja preenchido um quadro com as seguintes informações: técnico de teatro, direção de palco, número de linha.

Para realizar a tarefa, o leitor deve, primeiramente, reler as atribuições de cada técnico de teatro no texto 2. Depois de reler essas atribuições, é preciso retomar o texto 1 e marcar nele em que momento há a atuação de cada técnico. Por exemplo, de acordo com o texto 2, o contra-regra é o responsável por encontrar os acessórios necessários, considerando que acessórios é tudo o que pode ser movimentado. Com base na atribuição do contra-regra, que tem de encontrar os acessórios, basta procurar no texto 1 os momentos em que a encenação exige acessórios, que ocorre, por exemplo, na linha 77, quando o Príncipe desce da bicicleta. Depois de estabelecer essas relações, cabe ao leitor localizar as linhas e preencher a tabela, que poderá ficar assim⁵¹:

⁵¹ Esse quadro consta no *site* do INEP como sugestão para a resposta à questão 3 da unidade 13.

Tecnico teatral	Direção de palco	Numero da linha
cenógrafo	(castelo) terras	linha 23
contra-regra	maleta OU bicicleta	linha 31 linha 71 OU 76 OU 85
técnico de som	canto dos pássaros OU gorjeios OU cainha da bicicleta OU vento	linha 22 E/OU 23 linha 24 linha 36 OU 61 OU 86 linha 102
técnico de iluminação	sombras OU vulto tênue OU completamente escuro	linha 24 OU 62 OU 69 linha 71 OU 72 linha 100

Questão 4

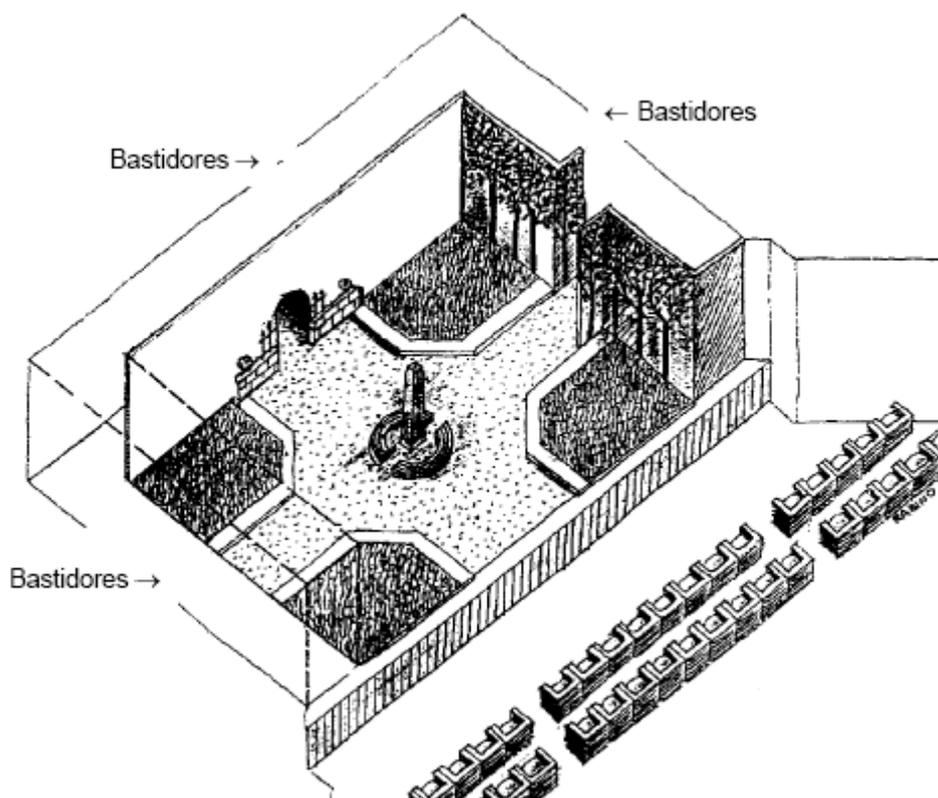
É o diretor que posiciona os atores no palco. Em seu diagrama, ele representa Amanda com a letra A e a Duquesa com a letra D.

Coloque uma letra A e uma D no diagrama a seguir para mostrar aproximadamente onde Amanda e a Duquesa estão pouco antes do Príncipe chegar.

A questão 4 requer a localização de informações explícitas. O enunciado solicita que o leitor identifique o local em que se encontram Amanda e a Duquesa um pouco antes de o Príncipe chegar. O local deve ser identificado em um diagrama; dessa forma, além de o leitor ter de localizar as informações que indicam em que lugar as personagens estavam, ele deve também saber fazer uma leitura do diagrama, o que requer habilidade de leitura de espaços.

O primeiro passo deve ser voltar ao texto para recuperar a localização de Amanda e da Duquesa. Essa informação encontra-se na rubrica que se inicia na linha 70: a Duquesa vai em direção às sombras mais intensas das árvores; e a figura de Amanda está próxima do obelisco. Recuperadas tais informações, resta localizar no diagrama as árvores e o obelisco para marcar a presença das personagens. À direita do diagrama, encontram-se as árvores, local em que a Duquesa deve estar. No centro, está o obelisco, lugar em que deve estar Amanda. Uma possível dificuldade é em relação ao significado

do termo “obelisco”. Caso o leitor não saiba que obelisco é um monumento constituído de um pilar de pedra em forma quadrangular alongada, que se afunila ligeiramente em direção a sua parte mais alta, ele não conseguirá localizar o diagrama a posição de Amanda.



Unidade 14 – Abelhas

O texto-base da unidade 14 é um folheto (texto contínuo) sobre abelhas. Vale apresentar algumas informações acerca desse gênero. Os folhetos têm como objetivo apresentar, numa circulação rápida, opiniões ou informações sobre diversos assuntos. Os folhetos costumam ter uma comercialização barata, além de serem distribuídos facilmente. Por isso, são uma ferramenta importante de informação.

O folheto da prova divulga informações sobre uma temática bem específica: colheita do néctar e produção de mel. O texto é composto por três partes: colheita do néctar, produção de mel e glossário. Há também um diagrama que mostra a dança das abelhas, que indica a fonte de néctar. Vale destacar que no glossário há apenas dois termos: abelha de colmeia e mandíbula. Ressalta-se que esse texto pressupõe que o

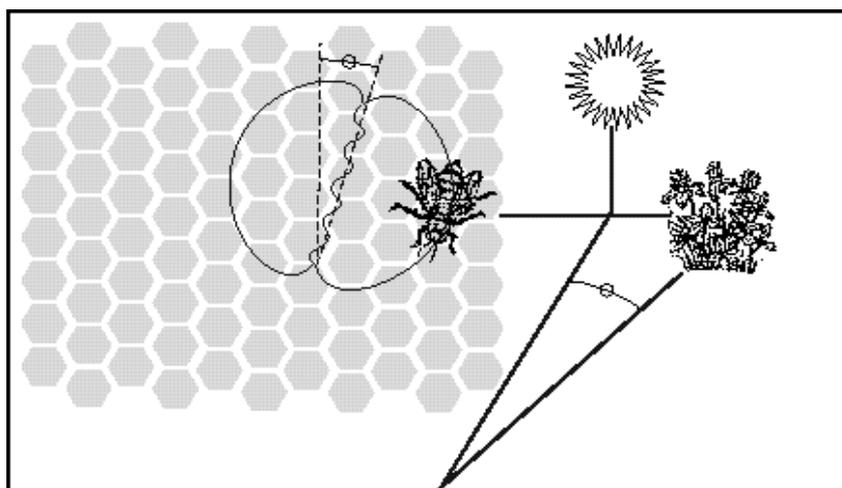
leitor já domina o vocabulário específico relacionado a abelhas, como colmeia, néctar, forrageiras.

Texto – Abelhas

As informações contidas nesta página e na próxima foram extraídas de um folheto sobre abelhas. Use-as para responder às questões que se seguem.

Colheita de Néctar

As abelhas produzem mel para sobreviver. É o seu único alimento essencial. Se houver 60.000 abelhas numa colméia, cerca de um terço delas estarão ocupadas em colher néctar, que será então transformado em mel pelas abelhas da colméia. Um pequeno número de abelhas operárias trabalha procurando alimentos. Elas encontram uma fonte de néctar e depois voltam para a colméia para contar às outras onde a fonte se encontra. As forrageiras indicam às outras abelhas onde está a fonte de néctar executando uma dança que dá informações sobre a direção e a distância que as abelhas precisam voar. Durante essa dança a abelha sacode seu abdômen de um lado para o outro, enquanto corre em círculos formando a figura de um 8. A dança segue o esquema mostrado no diagrama abaixo.



O esquema mostra uma abelha dançando dentro da colméia na face vertical do

favo de mel. Se a parte central da figura do 8 aponta direto para cima, significa que as abelhas podem encontrar alimento se elas voarem em linha reta em direção ao sol. Se a parte do meio da figura do 8 aponta para a direita, o alimento está à direita do sol.

A distância da colméia até o alimento é indicada pelo intervalo de tempo em que a abelha sacode seu abdômen. Se o alimento estiver muito perto a abelha sacode o abdômen por pouco tempo. Se estiver longe, ela sacode o abdômen por muito tempo.

Produção de Mel

Quando as abelhas chegam à colméia carregando o néctar, elas o entregam às abelhas que ficaram na colméia. Estas carregam o néctar em suas mandíbulas, expondo-o ao ar quente e seco da colméia. No momento em que é coletado o néctar, contém açúcar e minerais misturados com cerca de 80% de água. Depois de dez a vinte minutos, quando o excesso de água evapora, as abelhas da colméia põem o néctar no alvéolo de um favo, onde a evaporação continua. Três dias depois, o mel dos favos contém cerca de 20% de água. Nesse estágio, as abelhas cobrem os favos com tampas de cera feitas por elas.

As abelhas de uma colméia geralmente coletam o néctar do mesmo tipo de flor e da mesma área. Algumas das principais fontes de néctar são árvores frutíferas, trevos e árvores em flor.

Glossário *abelha da colméia - uma abelha operária que trabalha dentro da colméia. mandíbula parte da boca.*

Questão 1

Qual é a finalidade da dança das abelhas?

- (A) Celebrar a produção bem sucedida de mel.*
- (B) Indicar o tipo de planta que as forrageiras encontraram.*
- (C) Celebrar o nascimento de uma nova rainha.*
- (D) Indicar onde as forrageiras encontraram alimento.*

A questão 1 requer que seja compreendida a ideia principal do segundo parágrafo do texto, que trata da dança das abelhas. Para responder à questão, basta reler o segundo parágrafo, que se inicia de seguinte forma: “as forrageiras indicam às outras abelhas onde está a fonte de néctar executando uma dança que dá informações sobre a direção e a distância que as abelhas precisam voar”. Conclui-se, assim, que a dança das abelhas, conforme indica o texto, é utilizada para indicar onde foi encontrado néctar. A opção correta, portanto, é a “d”.

Questão 2

Escreva abaixo três das principais fontes de néctar:

A questão 2 exige a recuperação de informações explícitas. O enunciado solicita que sejam apresentadas as três principais fontes de néctar. Para localizar essa informação, é preciso ler o último parágrafo da “produção de mel”. Nele, são apresentadas as três fontes: árvores frutíferas, trevos e árvores em flor. Ressalta-se que, para realizar essa tarefa, o leitor não encontrará informações que o confundam.

Questão 3

Qual é a principal diferença entre néctar e mel?

- (A) A proporção de água na substância.*
- (B) A proporção de açúcar em relação a minerais na substância.*
- (C) O tipo de planta da qual a substância é colhida.*
- (D) O tipo de abelha que processa a substância.*

A questão 3 é de interpretação. Requer que seja feita inferência com base em uma sequência de fatos. O enunciado solicita que seja identificada a opção que apresenta a diferença entre mel e néctar.

Para responder à questão, é preciso retomar a leitura do texto. Deve-se observar

que, no texto, primeiro, há uma parte que trata do néctar e depois vêm as informações sobre o mel. Na parte em que são apresentadas informações sobre o mel, “produção de mel”, encontra-se a diferença solicitada pelo enunciado. É apresentada a seguinte sequência de fatos relacionados à produção de mel:

a) néctar coletado

açúcar e minerais misturados com cerca de 80% de água;

b) 10 a 20 minutos depois, quando o excesso de água evapora

abelhas põem o néctar no alvéolo de um favo para continuar a evaporação;

c) três dias depois

mel dos favos contém cerca de 20% de água.

Assim, considerando a sequência acima, é possível concluir que a diferença entre o néctar e o mel é a proporção de água, que, no primeiro, é de 80% e, no segundo, 20%. A opção “a”, portanto, é a correta.

Questão 4

Observe a ilustração. Na dança das abelhas, o que indica o ângulo da parte central da figura do 8?

A questão 4 requer que seja localizada informação no texto. Para isso, é necessário juntar informações do texto e do diagrama. O enunciado solicita que seja esclarecido o que indica o ângulo da parte central da figura 8.

Para responder à questão, além de observar o diagrama, o leitor deve reler o terceiro parágrafo da “colheita do néctar”; nele é feita uma descrição do que é representado pelo diagrama. Logo no início do referido parágrafo, encontra-se a seguinte informação: “Se a parte central da figura do 8 aponta direto para cima, significa que as abelhas podem encontrar alimento se elas voarem em linha reta em direção ao sol”. Esse período, portanto, explica o que indica a parte central da figura do 8: indica que o ângulo

mostra a direção (em relação ao sol) na qual o néctar pode ser encontrado.

Questão 5

Quando elas dançam, o que as abelhas fazem para mostrar a que distância o alimento se encontra da colméia?

A questão 5 é mais uma que requer a recuperação de informações. O enunciado solicita que seja identificado o que as abelhas, quando dançam, fazem para mostrar a que distância o alimento se encontra da colmeia. Para responder à questão, é preciso reler o segundo parágrafo da “colheita do néctar”, que trata da dança das abelhas. Nesse parágrafo, encontra-se a informação de que a abelha sacode seu abdômen de um lado para o outro, enquanto corre em círculos formando a figura de um 8. É importante também destacar que, no último parágrafo da “colheita do néctar”, há a informação de que a distância da colmeia até o alimento é indicada pelo intervalo de tempo em que a abelha sacode seu abdômen. Espera-se, assim, que a resposta completa mencione tanto o movimento do abdômen quanto o tempo em que o abdômen é sacudido.

Questão 6

Reveja o texto e as informações sobre as abelhas. Qual seria o melhor título para esse conjunto de informações?

- (A) *Construindo uma colméia de abelhas.*
- (B) *Dança de insetos.*
- (C) *O ciclo de vida de uma abelha.*
- (D) *Do néctar ao mel.*

A questão 6 requer que seja reconhecida a ideia principal. Para isso, é preciso ter uma compreensão ampla do texto. O enunciado solicita que seja identificada a opção que apresenta o melhor título para o conjunto de informações apresentado no folheto.

Para responder à questão, deve-se considerar que o texto descreve a produção de mel, mostrando desde a coleta do néctar. Essas ideias, coleta do néctar e produção de mel, são as mais importantes e encontram-se nos subtítulos do folheto. Assim, para escolher, dentre as opções, aquela que apresenta o título mais adequado, é preciso considerar essas duas ideias. Por isso, a opção “d” é a correta: “do néctar ao mel”.

Unidade 15 - Pessoal

A unidade 15 tem como texto-base um anúncio. Esse anúncio da prova tem como objetivo divulgar ao público o Centro de Mobilidade Interna e Externa, uma iniciativa do departamento de pessoal de uma empresa que visa a ajudar os empregados a procurar outro emprego dentro ou fora da companhia industrial CANCO.

O anúncio apresentado na prova tem um público-alvo específico: os trabalhadores da companhia industrial CANCO. Todo o texto é organizado por meio de tópicos. O título apenas informa o nome do projeto do departamento de pessoal: Centro de Mobilidade Interna e Externa. Os tópicos organizam o texto da seguinte forma: o que é o CMIE; o que faz o CMIE; quanto custa o CMIE; como trabalha o CMIE; e para mais informações. Com essa forma de organização, o acesso às informações fica facilitado.

Texto – Pessoal



Companhia Industrial CANCO
Departamento de Pessoal

Centro de Mobilidade Interna e Externa

O que é CMIE?

CMIE significa Centro de Mobilidade Interna e Externa, uma iniciativa do departamento de pessoal. Alguns funcionários desse departamento trabalham no CMIE, juntamente com membros de outros departamentos e consultores externos. O CMIE existe para ajudar aos empregados a procurar outro emprego dentro ou fora da Companhia Industrial CANCO.

O que faz o CMIE?

O CMIE apoia os empregados que estão seriamente interessados em mudar de trabalho, por meio das seguintes atividades:

- **Banco de Dados de Emprego**

Após uma entrevista com o empregado, a informação é colocada no banco de dados, que localiza os candidatos e os empregos oferecidos na Canco e em outras companhias.

- **Orientação**

O potencial do empregado é avaliado em reuniões de aconselhamento vocacional.

- **Cursos**

Cursos vêm sendo organizados (em colaboração com o departamento de informação e treinamento) para lidar com a procura de emprego e planejamento de carreira.

- **Projetos de Mudança de Carreira**

O CMIE apoia e coordena projetos para ajudar os empregados a se preparar para novas carreiras e novas perspectivas.

- **Mediação**

O CMIE atua como mediador para empregados que se encontram em risco de demissão resultante de reorganização, ajudando-os a achar novos empregos, se necessário.

Quanto custa o CMIE?

O pagamento é determinado em consulta ao departamento onde você trabalha. Alguns serviços do CMIE são gratuitos. Você poderá também ser solicitado a pagar tanto em dinheiro como em horas de trabalho.

Como trabalha o CMIE?

O CMIE ajuda os empregados que estão seriamente interessados em outro emprego dentro ou fora da companhia. O processo se inicia com o encaminhamento de uma proposta. Uma discussão com o orientador de pessoal pode ser muito útil. É óbvio que você deve primeiro conversar com ele a respeito de suas pretensões e as possibilidades internas com relação à sua carreira. O orientador está familiarizado com suas aptidões e com as modificações dentro da sua unidade.

De qualquer forma, o contato com o CMIE é feito via orientador de pessoal. Ele ou ela encaminham a proposta para você, e depois disso você será convidado para uma discussão com um representante do CMIE.

Para mais informações

O departamento de pessoal poderá prestar-lhe mais informações.

Consulte o anúncio do Departamento de Pessoal reproduzido na página anterior para responder às questões abaixo.

Questão 1

De acordo com o anúncio, onde você poderia obter mais informações sobre o CMIE?

A questão 1, de baixa complexidade, requer a recuperação de uma informação explícita. É perguntado no enunciado onde é possível obter mais informações sobre o CMIE. A resposta para essa questão está expressa ao final do texto; para chegar a essa resposta, bastava guiar-se pelos subtítulos. O último deles, Para mais informações, esclarece que o departamento de pessoal é o responsável por prestar esclarecimentos.

Questão 2

Cite duas maneiras pelas quais o CMIE ajuda as pessoas que vão perder seus empregos por causa de reorganização departamental.

A questão 2 também é de recuperação de informação explícita, mas apresenta complexidade maior porque há informações concorrentes.

O enunciado solicita que o leitor cite duas maneiras pelas quais o CMIE ajuda as pessoas que vão perder seus empregos por causa de reorganização departamental. É importante destacar que não está sendo pedido para que sejam citadas as maneiras pelas quais o CMIE ajuda as pessoas de forma geral; estão sendo requeridas as maneiras pelas quais o CMIE ajuda aqueles que vão perder seus empregos por causa de reorganização departamental.

O leitor poderia confundir-se nessa questão e apresentar como resposta as várias maneiras utilizadas pelo CMIE para ajudar os trabalhadores, sem considerar que está sendo exigido que se identifique a maneira de ajudar apenas aqueles que estão por perder seus empregos em virtude de reorganização.

Para localizar essa informação específica no texto, o ideal é guiar-se, mais uma vez, pelos subtítulos. No subtítulo “O que faz o CMIE”, há vários tópicos que mostram as maneiras pelas quais os trabalhadores podem ser ajudados. Dentre esses tópicos, há um específico, “mediação”, que esclarece como o CMIE ajuda aqueles que estão por perder

seus empregos por causa de reorganização departamental. É nesse trecho que o leitor encontra a resposta para a questão: o CMIE atua como mediador e ajuda a encontrar novos empregos se necessário.

Unidade 16 – Novas Regras

As questões da unidade 16 têm como texto-base um editorial (texto contínuo). Um editorial é um artigo de opinião cujo ponto de vista apresentado acerca de um assunto é o do jornal. O editorial, diferentemente dos artigos de opinião, não vem assinado, já que representa o ponto de vista do jornal.

No gênero editorial, predomina a argumentação; são desenvolvidos argumentos que sustentarão a tese, ponto de vista que será defendido.

Deve-se destacar a importância do título, que deve tanto sintetizar o assunto que será tratado quanto atrair a atenção do leitor. No editorial em questão, o título, “A tecnologia cria a necessidade de novas regras”, indica a relação entre tecnologia e criação de novas regras. Ressalta-se que essas novas regras não estão explicitadas no título, mas o leitor pode criar hipóteses em relação a essas regras, que poderiam ser éticas, legais etc. Justamente esse detalhe pode atrair a atenção do leitor: quais novas regras seriam necessárias por causa da tecnologia?

O editorial presente na prova foi estruturado com base em um raciocínio lógico-dedutivo: no primeiro parágrafo, foi apresentada a tese (a ciência tem tendência a andar adiante da lei e da ética); no segundo parágrafo, por meio de um exemplo, é apresentado um aspecto positivo em relação à ciência; a partir do terceiro parágrafo, por meio de exemplos, são apresentados pontos negativos em relação à ciência; no último parágrafo, o texto é concluído com a indicação de que fronteiras éticas e legais devem ser estabelecidas.

Texto – Novas Regras

EDITORIAL

A tecnologia cria a necessidade de novas regras

A CIÊNCIA tem tendência a andar adiante da lei e da ética. Isso se comprovou, de forma dramática, em 1945, no plano de destruição da vida, com a bomba atômica, e está acontecendo, agora, no lado criativo da vida, com as técnicas para superar a infertilidade humana.

Muitos de nós nos alegramos com a família Brown, na Inglaterra, quando Louise, o primeiro bebê de proveta, nasceu. E temos nos maravilhado com outros primeiros — mais recentemente, os nascimentos de bebês saudáveis cujos embriões foram congelados para esperar o momento apropriado de implantação na futura mãe.

É sobre dois desses embriões congelados, na Austrália, que uma tempestade de questões legais e éticas vêm se precipitando. Os embriões destinavam-se a ser implantados em Elsa Rios, esposa de Mario Rios. Um implante anterior não havia tido sucesso e os Rios queriam uma nova oportunidade de se tornar pais. Mas, antes dessa segunda oportunidade acontecer, os Rios morreram num acidente aéreo.

O que o hospital australiano deveria fazer com os embriões congelados? Poderiam eles ser implantados em outras pessoas? Diversos voluntários se apresentaram. Teriam os embriões direitos com relação ao substancial patrimônio dos Rios? Ou deveriam os embriões ser destruídos? Os Rios, obviamente, não haviam deixado qualquer determinação com relação ao futuro desses embriões.

Os australianos criaram uma comissão para tratar do assunto. Na semana passada, esta comissão apresentou seu relatório. Os embriões deveriam ser descongelados, dizia o resultado, porque a doação de embriões a outras pessoas requeria o consentimento dos doadores, e esse

consentimento não havia sido dado. A comissão sustentou também que os embriões, no presente estado, não tinham nem vida nem direitos e, assim, poderiam ser destruídos.

Os membros da comissão estavam cientes de que pisavam em áreas legais e éticas escorregadias. Assim, por conseguinte determinaram que fosse dado prazo de três meses para que a opinião pública pudesse se manifestar com relação às recomendações da comissão. Caso houvesse um clamor maciço contra a destruição dos embriões, a comissão reconsideraria a situação.

A partir de agora, os casais que se inscrevem no hospital Queen Victoria, de Sydney, para programas de fertilização *in vitro* devem especificar o que deverá ser feito com os embriões se alguma coisa acontecer a eles.

Isso assegura que situação semelhante à dos Rios não se repita. Mas, como ficam outras questões complexas? Na França, uma mulher teve que comparecer ao tribunal, recentemente, para ser autorizada a ter uma criança a partir do esperma congelado de seu falecido marido. De que forma questões como essas deverão ser conduzidas? O que deverá ser feito se uma mãe substituta (de aluguel) quebrar o contrato e se recusar a entregar a criança para a pessoa a quem ela prometeu fazer o trabalho de gestação?

Nossa sociedade não conseguiu, até o momento, fazer vigorar regras para controlar o potencial destrutivo da energia atômica. Estamos colhendo a safra maldita resultante desse fracasso. As possibilidades de uso indevido da capacidade dos cientistas de avançar ou retardar a procriação são vastas. As fronteiras éticas e legais devem ser estabelecidas antes que nos deixemos levar demasiadamente longe.

Use o editorial “Tecnologia cria a necessidade de novas regras”, reproduzido na página anterior, para responder às questões abaixo.

Questão 1

Sublinhe a frase que explica o que os australianos fizeram para facilitar a tomada de decisão sobre como lidar com os embriões congelados que pertenciam ao casal morto no acidente aéreo.

A questão 1 requer a localização de informações explícitas. Deve-se destacar que, para chegar à resposta, o leitor deve ler várias partes do texto estabelecendo relações entre elas.

No enunciado, solicita-se que seja sublinhada a frase que explica o que os australianos fizeram para facilitar a decisão de como lidar com os embriões congelados que pertenciam ao casal morto no acidente aéreo. Para localizar essa frase, é preciso retomar no texto o trecho que se refere a essa situação específica ocorrida na Austrália. O caso ocorrido na Austrália começa a ser tratado a partir do 3º parágrafo. No 3º parágrafo, é feita uma síntese do que ocorreu e, no 4º parágrafo, começam os questionamentos sobre o que os australianos deveriam fazer ante tal situação. O 5º parágrafo responde a esses questionamentos, informando o que os australianos fizeram: criaram uma comissão para tratar do assunto. A referida frase deveria ser sublinhada. Há também outra frase que poderia ser aceita: no 6º parágrafo, é apresentada a iniciativa tomada pela comissão – determinaram que fosse dado prazo de três meses para que a opinião pública pudesse se manifestar com relação às recomendações da comissão. Esta última frase seria aceita, considerando que submeter à opinião pública as recomendações da comissão também é uma iniciativa que visa a tentar resolver o problema dos embriões.

Questão 2

Cite dois exemplos do editorial que ilustram de que maneira a tecnologia moderna, como a tecnologia usada para a implantação de embriões congelados, cria a

necessidade de novas regras.

A questão 2 requer a localização de informações explícitas. Para responder a essa questão, é preciso ter uma compreensão global do texto e também estabelecer relações entre informações presentes em diferentes partes do texto.

O enunciado solicita que sejam citados dois exemplos para ilustrar como a tecnologia moderna cria a necessidade de novas regras. Para responder à questão, é preciso ficar atento ao que foi solicitado: citar dois exemplos do editorial. Ao compreender isso, o leitor deve retomar a leitura do texto e destacar todos os exemplos utilizados para mostrar como a tecnologia cria necessidade de novas regras; os exemplos são os seguintes: o que fazer com embriões congelados na Austrália cujos pais morreram em acidente; na França, uma mulher teve que comparecer ao tribunal para usar o esperma congelado de seu falecido marido; o que fazer se uma mãe substitua se recusar a entregar a criança a quem ela prometeu fazer o trabalho de gestação. Após o levantamento dos exemplos apresentados no texto, basta selecionar dois para responder à questão.

4.3 Concepção de Leitura Subjacente ao PISA com Base nos Relatórios e na Análise das Questões

A análise dos relatórios do PISA aponta que o foco da estrutura do letramento em leitura da referida avaliação está na aplicação de competências em leitura em diversas situações com objetivos variados, conforme mencionado na seção 1 deste capítulo. A análise das unidades temáticas comprova essa afirmação.

A classificação dos textos em contínuos e não-contínuos proposta pelo PISA permite que seja explorada uma diversidade maior de gêneros na avaliação. O gráfico abaixo permite visualizar a distribuição dos textos contínuos e não-contínuos nas unidades temáticas analisadas.

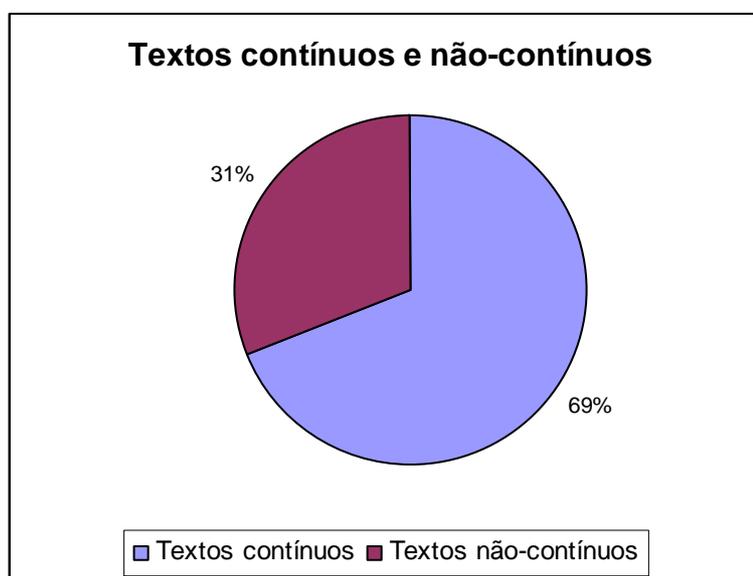


Gráfico 3 – Textos contínuos e não-contínuos

Fonte: ELABORAÇÃO PRÓPRIA

Nota: Gráfico elaborado com base na análise das questões disponibilizadas.

Além da classificação acima mencionada, vale informar a diversidade de gêneros presente no teste. Na amostra, encontram-se gráficos, formulário informativo, cartas argumentativas, diagrama em árvore, mapa, tabela, artigos, nota fiscal, cartão de garantia, narrativa literária, trecho de peça de teatro, folheto, anúncio, editorial. Os gráficos abaixo mostram o percentual de cada gênero entre os textos contínuos e os não-contínuos.

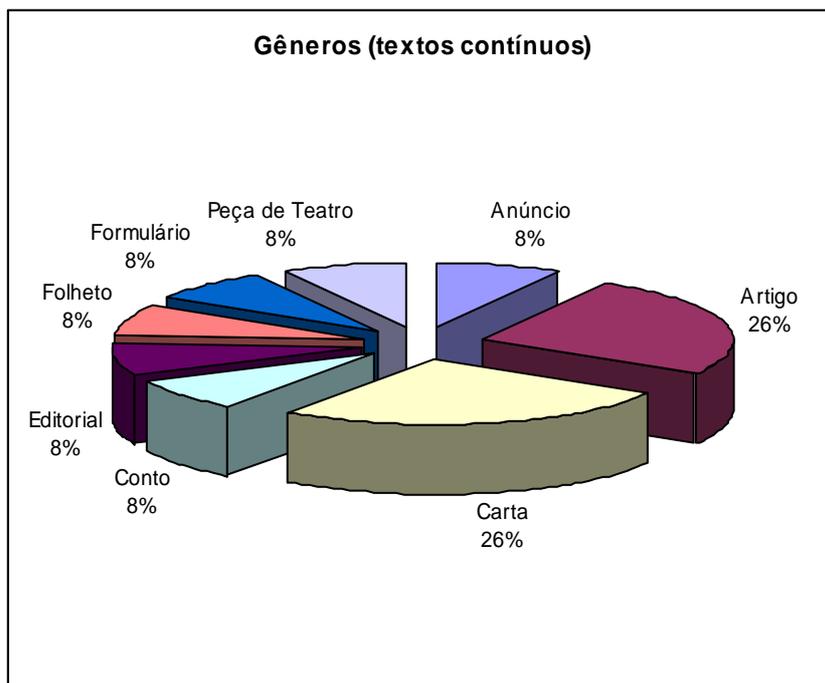


Gráfico 4 – Gêneros - textos contínuos

Fonte: ELABORAÇÃO PRÓPRIA

Nota: Gráfico elaborado com base na análise das questões disponibilizadas.

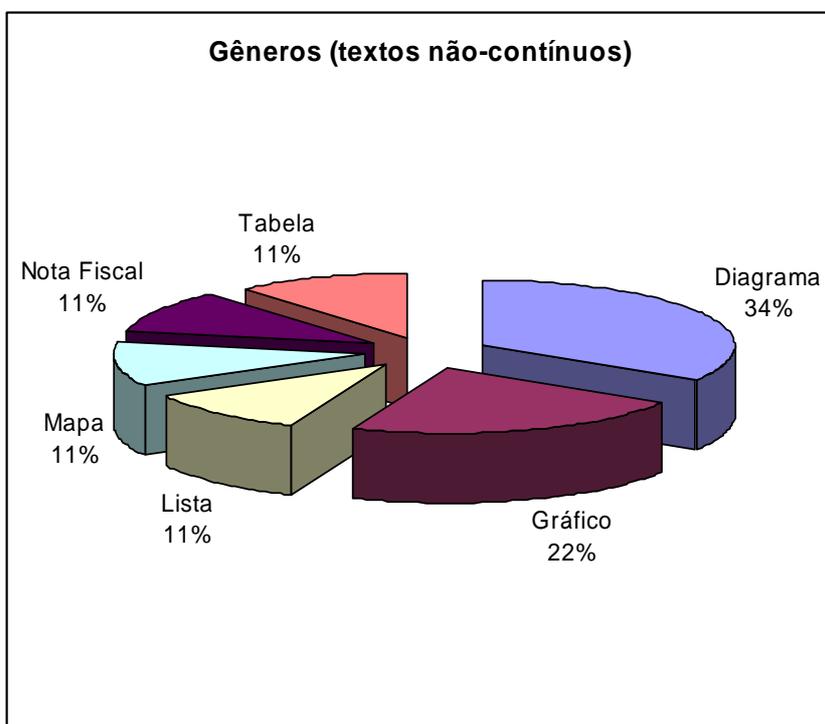


Gráfico 5 – Gêneros - textos não-contínuos

Fonte: ELABORAÇÃO PRÓPRIA

Nota: Gráfico elaborado com base na análise das questões disponibilizadas.

Observa-se, entre os textos contínuos, que há dois gêneros mais presentes nas unidades temáticas: artigo e carta. Deve-se destacar que os artigos são expositivos e que as cartas são argumentativas. Entre os textos não-contínuos, observa-se maior incidência de diagramas e gráficos.

Com essa diversidade de gêneros, foram estruturadas unidades temáticas que levaram em conta a finalidade da leitura de cada texto. Por exemplo, a leitura do formulário informativo sobre a vacinação voluntária contra a gripe, unidade 2, tem como finalidade informar os empregados de uma empresa acerca de uma campanha proposta por ela; já a leitura dos textos que compõem a unidade 1, Lago Chade, tem como finalidade ampliar conhecimentos acadêmicos sobre assuntos específicos: variação do nível de profundidade do Lago Chade em um determinado tempo; e pintura rupestre e variação da fauna no Saara.

Outro dado presente nos relatórios do PISA é o de que há uma ênfase na leitura como sendo instrumento para acesso a informações. Essa é uma característica que pode ser comprovada pela análise dos itens da prova. Grande parte dos textos é informativa: gráficos da unidade do Lago Chade, diagrama em árvore, mapa da biblioteca, formulário informativo sobre vacinação contra a gripe etc. O gráfico abaixo mostra que o percentual de textos informativos supera, e muito, o de textos argumentativos e literários.



Gráfico 6 – Percentual de textos argumentativos, informativos e literários

Fonte: ELABORAÇÃO PRÓPRIA

Nota: Gráfico elaborado com base na análise das questões disponibilizadas.

Além de haver um grande número de textos informativos, há muitas questões cuja tarefa é recuperar informações. As questões de recuperação de informação analisadas requerem as seguintes habilidades:

- localizar informações literais em gráficos;
- integrar informações entre texto e gráfico;
- integrar informações entre dois textos não-contínuos;
- localizar informações explícitas em formulários informativos e em cartas argumentativas;
- reconhecer a organização de informações em um diagrama em árvore;
- integrar duas partes de informação em um diagrama;
- recuperar informações em mapas;
- localizar informações em tabela;
- selecionar informações explícitas em artigos;
- usar informação de uma nota fiscal para preencher um cartão de garantia;
- recuperar informações em nota fiscal;
- relacionar informação dentro de um mesmo texto;
- encontrar informações para contrastar informações fornecidas no texto com a visão pessoal de mundo;
- obter informações explícitas de um folheto.

Vale mencionar o resultado dos estudantes brasileiros nas questões de localização de informação que requerem as habilidades acima apresentadas.⁵² Cabe destacar que 52% dos estudantes brasileiros estão abaixo do nível 2 nas tarefas de recuperação de informações. Isso significa que 52% dos estudantes brasileiros avaliados apresentaram dificuldade para localizar informações expressas explicitamente em um trecho curto de texto contínuo, além de também apresentarem dificuldade para focalizar itens de informação distintos em textos não-contínuos que apresentam apenas um

⁵² Os percentuais acerca dos resultados dos estudantes brasileiros no teste de proficiência em leitura são referentes à avaliação que ocorreu em 2000, quando foi dada ênfase à leitura no PISA. Em 2003 e em 2006, a ênfase recaiu sobre matemática e ciências. Somente em 2009, a leitura voltou a ser o foco, e os resultados referentes a essa avaliação estão previstos para o fim do segundo semestre do referido ano.

número reduzido de informações de modo direto, e nos quais a maior parte dos textos verbais fica limitada a um pequeno número de palavras ou frases.

É importante destacar que, nas tarefas de recuperação de informações, é preciso comparar as informações fornecidas na questão com informações formuladas com as mesmas palavras ou com sinônimos no texto. Assim, nessas tarefas, a recuperação de informações baseia-se no próprio texto e na informação explícita incluída nele. O baixo rendimento dos estudantes indica que há uma dificuldade de lidar com as informações do texto. Além disso, deve-se destacar que, nessas tarefas, a proficiência em leitura é avaliada desde a leitura do enunciado, uma vez que deverá haver a comparação entre as informações fornecidas pela questão e as formuladas no texto.

Outra informação relevante sobre o resultado dos brasileiros é que, no Brasil, as médias estão em um nível mais alto para os textos contínuos (nível 2 para textos contínuos e nível 1 para não-contínuos). A média dos brasileiros em textos não-contínuos na tarefa recuperação de informações indica que os estudantes não são capazes de localizar uma informação explicitamente apresentada, sem nenhuma informação concorrente, nesse tipo de texto. Uma das explicações para esse resultado seria o fato de o ensino da língua no Brasil seguir um currículo mais tradicional, com maior ênfase no desenvolvimento do letramento em leitura por meio da literatura em prosa e de textos expositivos.

Outra explicação para a dificuldade com texto não-contínuo pode estar no fato de os gêneros na escola serem desprovidos de qualquer relação com uma situação autêntica de comunicação. Sequências relativamente estereotipadas balizam o avanço através das séries escolares, são os chamados gêneros escolares-guia⁵³. Esses gêneros são, então, produtos culturais da escola, elaborados como instrumentos para desenvolver e avaliar as capacidades dos alunos.

Deve-se, no entanto, reforçar que a cobrança de textos não-contínuos no PISA é bastante relevante, uma vez que, em algumas áreas do currículo, ler e compreender textos que não são escritos em forma de prosa são atividades rotineiras. Isso sem contar a quantidade de textos-contínuos que é apresentada diariamente em outros contextos: formulário, comprovante, certificado, tabela, gráfico. Destaca-se que até mesmo a leitura de textos jornalísticos tem exigido capacidade para interpretar dados apresentados em tabelas e gráficos, por exemplo.

⁵³ Conforme SCHNEUWLY e DOLZ, 2004.

Além de principal instrumento para obtenção de informações, o PISA considera que a leitura é também ferramenta essencial para aprendizagem. Entretanto, para aprender por meio da leitura, o leitor precisa ter uma compreensão global do texto. Sendo assim, é preciso relacionar o conteúdo do texto com seus conhecimentos prévios, fazer inferências com base no contexto e reconstruir o significado do que leu. Para realizar esse tipo de leitura, é preciso utilizar estratégias. As questões anteriormente analisadas requerem essas habilidades, que são cobradas no conjunto de tarefas referente à interpretação. Abaixo estão as habilidades requeridas no conjunto de questões analisadas referente à tarefa interpretação:

- inferir um ponto de vista;
- inferir uma relação intencional;
- entender a função dos elementos em um diagrama;
- identificar o objetivo de um autor em um artigo;
- estabelecer relações lógico-discursivas;
- identificar a intenção do autor em uma carta argumentativa;
- distinguir fato de opinião;
- reconhecer a representação gráfica de informações extraídas de um texto escrito;
- desenvolver uma hipótese coerente com a informação dada;
- comparar textos;
- dar uma justificativa para uma opinião sobre as atitudes de um personagem no texto;
- reconhecer o cenário de uma história;
- deduzir o significado do título de um texto literário a partir do contexto;
- identificar a motivação/intenção de uma personagem;
- perceber nuances na linguagem que realçam a interpretação;
- identificar elementos que sustentem um ponto de vista;
- compreender a ideia principal de um trecho de uma peça de teatro;
- identificar a utilização de um destaque no texto;
- relacionar informações de dois textos;
- entender a ideia principal de parte de um texto;
- inferir a relação entre uma sequência de fatos;
- juntar informações expressas em um texto contínuo e em um diagrama;
- reconhecer a ideia principal de um texto quando as ideias estão contidas nos

- subtítulos;
- inferir a razão para uma decisão do autor;
- reconhecer a ideia subjacente de um gráfico;
- distinguir ideia principal das secundárias;
- integrar várias partes do texto;
- aplicar critérios dados em um texto a outros casos;
- reconhecer o objetivo de um texto;
- comparar e contrastar categorias;
- formar generalizações;
- integrar notas com texto principal;
- utilizar o conhecimento e a experiência pessoal para formular um a hipótese que seja coerente com informações fornecidas por um quadro;
- entender a organização de uma tabela;
- associar informações;
- chegar a conclusões.

Destaca-se que nas tarefas de interpretação, que requerem, dentre outras, as habilidades acima citadas, a maioria dos países tem uma maior proporção de estudantes no nível 3; o Brasil, no entanto, tem mais de 20% dos estudantes abaixo do nível 2 nessa tarefa.

As tarefas de interpretação requerem que os leitores ampliem suas impressões iniciais de forma a desenvolver uma compreensão mais específica ou mais completa do que leram. A dificuldade encontrada nessas tarefas é que elas exigem uma compreensão lógica. Os estudantes brasileiros que estão abaixo do nível 2 nesse tipo de tarefa não conseguem reconhecer o tema principal ou o propósito do autor em textos sobre tópico familiar.

As tarefas de interpretação vão desde as mais simples, nas quais o leitor tem de reconhecer a ideia central de um texto sobre tópico familiar, até as mais complexas. As tarefas de interpretação mais complexas requerem que o leitor consiga, por exemplo: relacionar várias partes de textos não-contínuos; analisar casos descritos no enunciado e associá-los às informações de textos não-contínuos; confrontar ideias de textos diferentes para identificar o objetivo comum entre eles; lidar com ambiguidades; fazer inferências.

Ressalta-se que, segundo os critérios do PISA, o leitor competente não deve

apenas ser capaz de localizar informações em distintos textos e interpretá-las. É preciso também avaliar a precisão, a adequação e o estilo do texto, bem como seu conteúdo. Nas tarefas de reflexão sobre a forma e o conteúdo, foram requeridas as seguintes habilidades:

- avaliar a apresentação e a forma de leitura de um artigo;
- contrastar informações fornecidas no texto com a visão pessoal de mundo;
- avaliar como o autor finaliza uma narrativa;
- relacionar o estilo de um informativo ao seu propósito;
- avaliar a pertinência de uma seção do texto em relação ao seu significado e aos propósitos gerais;
- justificar o próprio ponto de vista;
- avaliar a qualidade de cartas argumentativas;
- reconhecer as vantagens de uma formatação especial em relação ao conteúdo;
- refletir sobre a forma de um texto.

Cabe informar que o Brasil também tem uma grande proporção de estudantes abaixo do nível 2 nas tarefas de reflexão sobre o conteúdo de um texto e sua avaliação e sobre a forma de um texto e sua avaliação. Destaca-se que, para refletir sobre o conteúdo de um texto e avaliá-lo, o leitor deve relacionar a informação encontrada textualmente com conhecimentos provenientes de outras fontes. Já para o leitor refletir sobre a forma de um texto, ele deve se distanciar do texto para considerá-lo objetivamente e avaliar sua qualidade e adequação. Para tanto, é necessário ter conhecimento de elementos como estrutura do texto, gênero e registro.

Os estudantes que se encontram abaixo do nível 2 nas tarefas de reflexão não são capazes de fazer conexão simples entre informações no texto e conhecimentos do cotidiano. É relevante mencionar o fato de que, mesmo havendo elevada proporção de estudantes brasileiros abaixo do nível 2 nesse tipo de tarefa, a proficiência média dos brasileiros é mais alta na subescala de reflexão e avaliação de textos e mais baixa na subescala de recuperação de informações, havendo uma diferença de mais de 20 pontos no escore PISA nas médias das duas subescalas. Esse resultado aponta a necessidade de concentrar os esforços de ensino na promoção de habilidades de pesquisa e precisão de leitura.

Assim, com base na análise documental, pode-se concluir que a concepção de leitura do teste leva em conta que ler é uma atividade que ocorre em diversas situações, com objetivos variados, e que envolve uma diversidade de textos de diversos gêneros que circulam na sociedade. Pode-se ainda constatar que o teste enfatiza dois objetivos relacionados à leitura: ler para ter acesso a informações e para adquirir conhecimentos. Ressalta-se que, para verificar a capacidade de o jovem ler para aprender, são elaboradas questões de localização de informação, de interpretação e de reflexão sobre forma e conteúdo que exigem várias estratégias de leitura. Assim, o leitor deve demonstrar competência para localizar, compreender, interpretar informações presentes em quaisquer textos (contínuos e não-contínuos), desde os mais familiares e simples até os menos familiares e complexos.

Dessa forma, a concepção de leitura subjacente ao PISA indica que essa é uma atividade essencial para qualquer campo do saber e, portanto, deve estar no centro das atividades pedagógicas. Essa preocupação com a leitura ganha reforço extra no Brasil, cujo resultado no teste indica uma necessidade urgente de refletir sobre as práticas pedagógicas relacionadas à leitura, tendo em vista que 37% dos brasileiros encontram-se abaixo do nível 1 em recuperação de informações; 22% estão abaixo do nível 1 em interpretação e 19%, abaixo do nível 1 em reflexão e avaliação.

Na próxima seção, encontram-se algumas outras discussões acerca dos resultados obtidos pelo Brasil. O objetivo da seção 4 deste capítulo é justamente estabelecer comparações entre os resultados obtidos pelos brasileiros e os resultados obtidos pelos latino-americanos e pelos portugueses.

4.4 Resultados do Brasil no PISA – estabelecendo comparações

Nesta seção, primeiramente, serão considerados os resultados dos países latino-americanos no teste de leitura do PISA, para, posteriormente, estabelecer uma relação entre o rendimento dos brasileiros e dos latino-americanos nessa avaliação.

Em seguida, será feita uma comparação entre o desempenho dos jovens brasileiros e o dos portugueses na referida avaliação.

4.4.1 Estabelecendo Comparações com a América Latina

Os sistemas nacionais de avaliação latino-americanos e a participação desses países em avaliações internacionais estão produzindo informações nacionais e comparativas imprescindíveis para a tomada de decisões. Os dados alertam sobre os baixos resultados gerais que estão obtendo os países da região, além de indicarem uma considerável dispersão de pontos registrados no interior de cada país. O PISA, mais especificamente, aponta a grande distância existente entre os resultados obtidos pela América Latina e aqueles alcançados por países asiáticos e europeus.

Os únicos países latino-americanos que participaram de todas as edições do primeiro ciclo do PISA (2000, 2003 e 2006) foram Brasil e México.

PISA 2000	PISA PLUS 2002⁵⁴	PISA 2003	PISA 2006
Brasil	Argentina	Brasil	Brasil
México	Chile	México	Colômbia
	Peru	Uruguai	México

Quadro 7 – Países latino-americanos participantes de todas as edições do PISA

Fonte: ELABORAÇÃO PRÓPRIA

Optou-se por apresentar, neste texto, os resultados dos países latino-americanos no PISA 2000 e no PISA Plus, cujo domínio com maior peso foi a leitura. Nessa edição, os países com rendimentos mais baixos foram justamente os latino-americanos. Em 2000, o México teve rendimento maior que o do Brasil, sendo que esses países ocuparam, respectivamente, o penúltimo e o último lugar. No PISA Plus, os mexicanos continuaram com o rendimento acima dos demais latino-americanos participantes, que ocuparam a seguinte ordem: México, Argentina, Chile, Brasil, Peru.

Como mencionado anteriormente, no PISA 2000 e no PISA Plus, a área de leitura

⁵⁴ Destaca-se que a primeira aplicação, cuja ênfase recaiu sobre a leitura, ocorreu em 2000; porém, em 2002, houve uma outra aplicação do teste com a mesma ênfase para 11 países que não haviam participado em 2000. Essa edição extra do PISA 2000 tornou-se conhecida como “PISA Plus”.

foi a enfatizada. A escala combinada de leitura dessas provas define cinco níveis de competência, conforme pode ser observado nos quadros 4, 5 e 6 deste capítulo.

Para simplificar a interpretação desses níveis, Rizo (2006) sugere que essas competências sejam agrupadas em três, considerando a seguinte classificação:

Bons Leitores – níveis 5 e 4 da escala

Leitores Regulares – níveis 3 e 2

Maus Leitores – nível 1 ou abaixo de 1

LUGAR	PAÍS	BONS LEITORES	LEITORES REGULARES	MAUS LEITORES
41	Peru	1,1	19,4	79,6
37	Brasil	3,7	40,6	55,8
36	Chile	5,3	46,6	48,2
35	Argentina	10,3	45,8	43,9
34	México	6,9	49,1	44,2
31	Luxemburgo	12,9	52,1	35,1
30	Israel	18,8	48,1	33,2
28	Rússia	17,4	56,1	27,5
27	Portugal	21	52,8	26,3
26	Grécia	21,7	54	24,4
22	Alemanha	28,2	49,1	22,6
19	Espanha	25,3	58,5	16,3
16	Estados Unidos	33,7	48,4	17,9

15	França	32,2	52,6	15,2
10	Suécia	36,8	50,7	12,6
9	Japão	38,7	51,3	10
8	Reino Unido	40	47,1	12,8
7	Coréia	36,8	57,4	5,7
6	Hong Kong	40,8	50,2	9,1
5	Irlanda	41,3	47,6	11
4	Austrália	42,9	44,7	12,4
3	Nova Zelândia	44,5	41,8	13,7
2	Canadá	44,5	46	9,6
1	Finlândia	50,1	43	6,9

Quadro 8 – Agrupamento das competências leitoras

Fonte: Rizo, 2006

Primeiramente, cumpre observar que os países da América Latina ocupam justamente os últimos lugares da colocação na avaliação ora analisada, com o México tendo obtido o melhor resultado, acompanhado, respectivamente, de Argentina, Chile, Brasil e Peru. Destaca-se que o México é o único país da América Latina que é membro da OCDE, organização responsável pelo teste.

Dentre os países da América Latina, deve-se verificar o alto percentual de maus leitores: 43.9 (Argentina); 44.2 (México); 48.2 (Chile); 55.8 (Brasil); e 79.6 (Peru). Argentina e México apresentam percentuais de maus leitores bem próximos, enquanto Chile e Brasil ampliam um pouco essa gama, e o Peru dispara com quase 80% dos avaliados enquadrando-se como maus leitores.

Os números também surpreendem ao analisar o baixíssimo percentual de bons leitores nesses países: 10.3 (Argentina); 6.9 (México); 5.3 (Chile); 3.7 (Brasil); e 1.1 (Peru). Nesse caso, percebe-se que a Argentina se destaca ligeiramente dos demais

países, e que México e Chile apresentam percentuais muito próximos, enquanto Brasil e Peru apresentam percentuais muitíssimos preocupantes.

Verifica-se ainda que México e Argentina obtiveram os maiores percentuais no grupo de leitores regulares, situação diversa da encontrada no Chile, no Brasil e no Peru, que tiveram o maior percentual concentrado no grupo de maus leitores. No Brasil, por exemplo, 96.3 dos alunos avaliados encontram-se entre os leitores regulares e os maus leitores.

Há de se considerar que, à medida que se observam os resultados em direção dos melhores lugares, a proporção de bons leitores sobe consideravelmente: 50.1 (Finlândia); 44.5 (Canadá e Nova Zelândia); 42.9 (Austrália); 41.3 (Irlanda); 40.8 (Hong Kong); 40 (Reino Unido).

Assim como aumenta a proporção dos bons leitores, ao percorrer o resultado do PISA em direção dos melhores lugares, diminui também a proporção de maus leitores: 6.9 (Finlândia); 5.7 (Coréia); 9.1 (Hong Kong); 9.6 (Canadá).

Observando-se esses resultados a partir dos extremos, verificam-se quão díspares eles são:

	Finlândia	Canadá	Brasil	Peru
Bons Leitores	50.1	44.5	3.7	1.1
Maus Leitores	6.9	9.6	55.8	79.6

Quadro 9 – Diferença entre os países (bons e maus leitores).

Fonte: ELABORAÇÃO PRÓPRIA

Entretanto, ao analisar os percentuais de leitores regulares, a situação configura-se um pouco diferente, visto que o percentual obtido pelo Brasil é semelhante ao obtido pela Finlândia e pelo Canadá, ficando apenas o Peru bastante distante, uma vez que os três primeiros países atingiram percentuais na casa dos 40%, enquanto o último ficou abaixo dos 20%.

	Canadá	Finlândia	Brasil	Peru
Leitores Regulares	46	43	40.6	19.4

Quadro 10 – Diferença entre os países (leitores regulares).

Fonte: ELABORAÇÃO PRÓPRIA

Os escassos resultados obtidos no terreno da qualidade pelos países latino-americanos devem ser analisados considerando-se a complexa realidade desses países.

Primeiramente, deve-se considerar que a região passou por reformas do sistema educativo, que acarretaram a revisão curricular, nas duas últimas décadas do século XX. Essas reformas, em que pese o compromisso com a qualidade, também incluíram a ampliação do atendimento à população. Tendo em vista o aumento das matrículas, considera-se oportuno destacar a dificuldade de avaliar em um curto período de tempo a melhoria do sistema educativo, uma vez que ocorre a incorporação de públicos que pertencem a setores mais desfavorecidos do que os que já estavam incluídos nas escolas.

Outra consideração que também deve ser feita é que, frente à estabilidade do desempenho dos alunos latino-americanos nos testes, as mudanças curriculares não surtiram o efeito esperado. Quanto a isso, vale mencionar que toda reforma implica certa tensão entre tradições históricas e culturais escolares e as orientações sobre o que se deve ensinar. Assim, o currículo definido pela reforma e que deve ser ensinado não coincide, necessariamente, com o que é efetivamente ensinado; ademais é sabido que o contexto de formulação desses currículos é diferente do contexto de realização. Portanto, é perfeitamente possível que toda a renovação curricular ainda não tenha efetivamente atingido a prática escolar, o que explicaria em parte o motivo pelo qual, embora tenham sido feitas mudanças substanciais, isso até agora não tenha se refletido nas avaliações.

Logicamente não se deve ignorar o fato de que os exames nacionais talvez não estejam sendo formulados de maneira a dar conta de captar as diferenças que estão sendo produzidas. Nesse sentido, para os sistemas nacionais de avaliação evoluírem, é preciso reconsiderar se as competências avaliadas se vinculam com os propósitos perseguidos pelos currículos em sala de aula.

Quanto aos resultados obtidos no PISA, para uma melhor interpretação do desempenho latino-americano, cabem ser destacados alguns indicadores fundamentais.

Um deles é a proporção de jovens de 15 anos atendidos pelo sistema educativo de cada país avaliado. A título de exemplo, pode-se fazer a seguinte comparação: em 2000, no México, essa proporção era de 52%; na Argentina, 76%; e no Chile, 87%. O México obteve desempenho em leitura pouco superior aos outros dois países, embora a proporção de jovens de 15 anos atendidos por seu sistema educativo seja consideravelmente menor que o da Argentina e do Chile, o que permite inferir que, caso a proporção mexicana aumente, com a expansão, o desempenho poderá igualar-se ao dos países com maior atendimento.

Deve-se ainda destacar que alguns países latino-americanos, como México e Brasil, apresentam os maiores níveis de desigualdade do mundo no que se refere à distribuição do ingresso; nesses países, pouco mais da metade dos alunos alcançam a educação secundária, cifra muito inferior a dos países desenvolvidos, que apresentam alta proporção de atendimento de jovens na educação secundária.

Outro indicador importante mostrado pelo PISA é que a América Latina tem um desenvolvimento socioeconômico inferior ao da maioria de participantes do PISA, as condições de vida dos jovens desses países são menos favoráveis à aprendizagem. Considerando-se o peso dos fatores socioeconômicos, não surpreende o fato de os resultados da região serem inferiores aos dos países desenvolvidos.

Os resultados do PISA também mostram que os melhores colocados apresentam níveis reduzidos de atraso escolar; já nos países em que ocorre a distorção série/idade com frequência, os resultados são mais baixos. O atraso escolar pode advir do ingresso tardio, mas também da reprovação, o que é mais frequente. Em países que obtêm os mais altos resultados, como a Finlândia, praticamente todos os jovens de 15 anos encontram-se na série correspondente a sua idade.

O Banco Mundial (1995) ressalta que o maior problema educacional da América Latina é a repetência; a taxa de repetência média é de 30% em cada ano de estudo. No Brasil, por exemplo, em 1990, a porcentagem de repetentes do primeiro do ensino fundamental foi de 5,7%, a maior da região que compreende a América Latina e o Caribe. Observando-se os dados referentes ao fluxo escolar do Brasil, conclui-se que a educação no Brasil pratica o que, segundo Freitas (2002), é denominado “exclusão do interior”, ou seja, a maioria entra e fica muito tempo na escola, mas poucos concluem o Ensino Fundamental. Seguem, abaixo, alguns dados que comprovam a referida exclusão (OLIVEIRA, 2006):

- no ensino médio, as matrículas caem em mais de 40%;

- anualmente, cerca de 30% ou mais dos alunos se matricula na mesma série em que estavam no ano anterior, seja porque foram reprovados, seja porque abandonaram a escola durante o ano e retornam no ano seguinte;
- anualmente, cerca de 20% dos alunos matriculados são repetentes.

Kliksberg (2001) ressalta que as taxas de evasão e de repetência variam muito segundo os estratos sociais. O autor aponta que análises do BID (1998) constataam que, em vários países da América do Sul (Bolívia, Brasil, Colômbia e Peru), completam a quinta série de escolaridade em média 93% das crianças dos estratos altos e apenas 63% das crianças dos estratos pobres. Os dados indicam que quanto menor é o nível de renda maior é a possibilidade de evasão e de repetência. Além disso, o autor afirma que a evasão e a repetência estão também fortemente relacionadas ao estrato social e à área de residência: os pobres das zonas rurais têm os maiores índices de evasão e de repetência de todos.

Há ainda mais um indicador a se considerar: os países de maior renda per capita têm, em geral, proporção de crianças e de jovens menor que os países menos desenvolvidos. Isso significa que os países em desenvolvimento têm uma carga maior de gasto público que os desenvolvidos, o que acarreta um gasto educativo por aluno muito inferior nos países mais desenvolvidos.

Além da questão econômica, a América Latina também enfrenta a diversidade étnica e linguística – principalmente em países com alto índice de população indígena, como México e Peru. Há também os países de grande extensão territorial e etnicamente complexos, como o Brasil. Por isso, a comparação entre países grandes e culturalmente heterogêneos e países pequenos e culturalmente homogêneos deve ser vista com a cautela necessária para que haja uma leitura verdadeira dos dados.

Por fim, deve-se considerar que os resultados do PISA devem ser vistos como uma evolução da qualidade educativa de uma sociedade em conjunto, e não só de seu sistema escolar. Nesse sentido, vale citar as seguintes palavras do relatório PISA 2001:

Se a pontuação de um país é significativamente mais alta que de outro, não se pode inferir automaticamente que as escolas do primeiro são mais efetivas que as do segundo, pois a aprendizagem começa muito antes da escolaridade e ocorre em uma ampla gama de lugares, dentro e fora da escola; o que se pode concluir com legitimidade é que no primeiro país o impacto acumulado das experiências de aprendizagem, desde a primeira infância até os 15 anos, tanto na escola como em outros contextos, produziu resultados mais adequados nos terrenos

avaliados pelo PISA (PISA, 2001, p. 212).

4.4.2 Estabelecendo Comparação com os Resultados de Portugal

Comparando-se os resultados obtidos no PISA em relação ao letramento em leitura, observam-se coincidências importantes entre os resultados obtidos pelo Brasil, pela Espanha, pelo México e por Portugal. Curiosamente, esses países são de língua espanhola e portuguesa, o que pode indicar um efeito linguístico cultural ou pedagógico. Ademais, essa coincidência também pode indicar a ênfase pedagógica desses países.

Considerando especificamente as coincidências observadas entre os resultados de Brasil e Portugal nas questões de leitura do PISA 2000, surge o questionamento se o resultado obtido pelo Brasil no teste poderia refletir uma possível herança de sua antiga metrópole, Portugal. Para esclarecer essa dúvida, serão estabelecidas algumas relações entre o resultado de Portugal e o de outros países da OCDE no PISA. Posteriormente, a situação brasileira no PISA será analisada à luz da influência portuguesa, para que se possa compreender com mais precisão o contexto brasileiro no que diz respeito à leitura.

4.4.2.1 O Resultado de Portugal no PISA

Cerca de 60% dos jovens de 15 anos pertencentes aos países da OCDE são bem-sucedidos na realização de tarefas correspondentes aos níveis 3, 4 e 5. Essa percentagem, entretanto, não atinge os 50% em Portugal, no Brasil, na Grécia, na Letônia, em Luxemburgo, no México e na Federação Russa. Em comparação com a situação média dos membros da OCDE, há, em Portugal, uma percentagem muito elevada de alunos de 15 anos com níveis muito baixos de letramento – são 52% de estudantes com níveis de letramento iguais ou inferiores a 2, em comparação com 40% dos alunos no espaço da OCDE. Estudantes que apresentam nível de letramento inferior a 2, por exemplo, são capazes apenas de localizar informações expressas explicitamente em um trecho curto de texto⁵⁵.

⁵⁵ Para conhecer o mapa de níveis de letramento completo, incluindo as tarefas referentes à recuperação de informações, interpretação de textos e reflexão e avaliação, ver o livro *Letramento para Mudar*, de Kirsh et al,

Deve-se destacar que, de acordo com o Relatório PISA de Portugal, a situação média dos alunos portugueses na avaliação do letramento em leitura é preocupante. O valor da média portuguesa situa-se abaixo da média da OCDE e muito distanciado dos valores dos países que obtiveram melhores classificações médias. Dos sete países que obtiveram as médias mais baixas no PISA, três não são da OCDE (Brasil, Federação Russa e Letônia) e, dentre os países europeus com maior tradição, Portugal foi o que obteve o resultado mais baixo.

Consoante informações prestadas no Relatório de Portugal, o PISA foi a segunda avaliação internacional de leitura da qual os portugueses participaram. A primeira ocorreu em 1991, *Reading Literacy*, e nela a população correspondente à participante no estudo do PISA obteve resultados ligeiramente acima da média internacional, ao contrário do que sucedeu com a população mais jovem, que se situou significativamente abaixo da média. Para tentar compreender a diferença entre os resultados de 1991 e os do PISA 2000, o Relatório aponta o substancial aumento da taxa de escolarização, uma vez que a média foi afetada de forma significativa pelo alargamento da escolaridade para muitos jovens.

Embora a justificativa do alargamento da escolaridade deva ser considerada, é bastante relevante que se estabeleçam algumas comparações entre o resultado obtido por Portugal e o obtido pelos demais países da OCDE no PISA 2000.

Os piores leitores portugueses, considerando-se o desempenho no teste de leitura, encontram-se bem aquém de seus colegas da OCDE e distanciam-se muito dos países com resultados médios mais elevados - por exemplo, os estudantes da Finlândia com pior desempenho encontram-se no nível 3; já os de Portugal encontram-se no nível 1; na área da OCDE, os piores desempenhos concentram-se no nível 2 de proficiência⁵⁶.

Também em relação aos resultados obtidos pelos 25% de alunos com melhor desempenho, Portugal ocupa uma posição modesta quando comparado com a pontuação média da OCDE.

Um dos indicativos para que se compreenda a diferença entre o resultado dos portugueses e o dos demais jovens da OCDE está na seguinte constatação: há uma conexão muito estreita entre o que é avaliado na escola, na disciplina de Língua

traduzido para o português e publicado pela Editora Moderna. A referência completa a esse material consta na bibliografia.

⁵⁶ Para ter uma noção clara do que um estudante que se encontra no nível de proficiência 1 é capaz de realizar como tarefa de leitura, devem-se retomar as tarefas apresentadas nos Quadros 4, 5 e 6 .

Portuguesa, e o que está em evidência na avaliação do PISA. Pode-se inferir que o que é apreciado na avaliação que se faz nas escolas portuguesas tem pouca relação com as competências implicadas nesse teste. Conclui-se, portanto, que as práticas de leitura dos alunos e as práticas de ensino da leitura na escola devem exercer alguma influência nas discrepâncias apresentadas pelos alunos portugueses em comparação com seus pares dos países que integraram o estudo.

Ante o resultado discrepante entre os países no que diz respeito à avaliação da leitura, permanece o questionamento do que estará por trás da diferença entre o resultado de um país como a Finlândia, que obteve o primeiro lugar na avaliação, e o resultado de países como Portugal e Brasil, que ocuparam, respectivamente, o 26º e o 31º lugar na avaliação em leitura ocorrida em 2000.

4.4.2.2 Breve Reflexão Acerca das Discrepâncias dos Resultados

Para compreender as discrepâncias entre os resultados de alguns países na avaliação em leitura, deve-se retomar o contexto cultural da educação escolar dos que obtiveram os melhores e os piores resultados.

Na Finlândia, por exemplo, a igreja desempenhou um papel muito importante no início do processo de alfabetização, uma vez que a doutrina protestante exigia que todo indivíduo pudesse ler a bíblia sem ajuda. Assim, após a reforma, no século XVI, a capacidade de leitura espalhou-se sem necessidade de qualquer sistema escolar (JOHANSSON, 1977, *apud* VÄLIJÄRVI, 2004).

Um fator que muito contribuiu para que o finlandês se tornasse uma língua escrita foi a tradução da bíblia para a língua vernácula. Ademais, a Lei da Igreja de 1686 obrigou todo jovem a aprender a ler. Assim, o modelo de educação adquirido em casa e na igreja formou uma população alfabetizada. Destaca-se ainda que esse modelo de educação conferiu ênfase especial à alfabetização de mulheres; por isso, no século XVII, os índices de alfabetização das mulheres, em alguns casos, até superaram a taxa de alfabetização entre os homens (JOHANSSON, 1977, *apud* VÄLIJÄRVI, 2004).

No século XIX, mais especificamente em 1866, a Assembleia Legislativa aprovou uma lei que criou o sistema escolar público. Para que o candidato fosse aceito na escola, entretanto, era indispensável saber ler, motivo pelo qual o ensino inicial de leitura continuou sendo atribuição da igreja e do lar. Assim, por volta de 1880, aproximadamente 98% dos finlandeses conseguiam ler.

Quando a Finlândia se tornou independente, após 1917, estabeleceu-se como meta importante a criação de um sistema escolar que abrangesse toda a população. A lei do ensino obrigatório, em 1921, reconheceu a toda criança, a partir de 7 anos de idade, o direito de receber instrução em escolas públicas. Apesar disso, manteve-se a tradição de que cabia aos pais ensinar aos filhos os princípios básicos da leitura.

Enquanto na Finlândia, no século XVII, já se vivia um momento de expansão da leitura, na Península Ibérica, a situação foi bastante diferenciada. Segundo Wehling (2005), é inegável a ocorrência de uma política que buscou isolar os ibéricos do que eram considerados os aspectos contrários à ortodoxia religiosa nos séculos XVI e XVII. Assim, expandiram-se o jesuitismo e a inquisição, que representaram um obstáculo tanto à expansão do protestantismo quanto do pensamento filosófico laico e do experimentalismo científico.

A ação dos jesuítas, juntamente com a inquisição, foi o cenário presente também nas colônias pertencentes aos países ibéricos, caso em que se enquadra o Brasil, colônia de Portugal. De acordo com Villalta (2004), a colonização trazida pelas autoridades civis e eclesiásticas portuguesas pretendia superar a desordem, fazendo obedecer a um rei, difundindo uma fé e fixando uma lei. Assim, nesse quadro, consoante a expectativa da metrópole, a instrução deveria desenvolver-se sob a égide de um rei, de uma fé e de uma lei.

A instrução no Brasil colonial foi, pois, vítima de uma Coroa que procurou controlá-la para manter a obediência, havendo, inclusive, controle sobre a circulação de livros. Assim, enquanto no século XVI o princípio de autonomia era desenvolvido no finlandês por meio da exigência de que o indivíduo fosse capaz de ler a bíblia, no português e, conseqüentemente, no brasileiro, era desenvolvido o espírito de dependência.

Dessa forma, enquanto a doutrina protestante contribuiu para o desenvolvimento do letramento na Finlândia, no Brasil, a doutrina católica, vinda do povo português, foi de encontro ao desenvolvimento finlandês, uma vez que, no Brasil colonial, livros e saberes foram considerados fontes de questionamento que poderiam trazer a ruptura dos laços coloniais. Daí haver a necessidade do controle da instrução pelo Estado e pela Igreja.

No Brasil colonial, o período compreendido entre 1549 e 1759 (século XVI a XVIII) foi marcado pelo ensino ministrado pela instituição religiosa denominada Companhia de Jesus. Deve-se destacar que, da educação jesuítica, estavam excluídos os escravos, as mulheres e a população desprovida de posses, diferentemente do que ocorreu na Finlândia, lugar em que houve o reforço sobre a educação das mulheres, o que contribuiu

para que se estabelecesse a tradição de a família responsabilizar-se pelo ensino dos princípios básicos da leitura.

A colônia portuguesa só foi aberta para as transformações intelectuais e culturais do mundo moderno pela ação da política pombalina. Marquês de Pombal, desejando colocar Portugal em sintonia com outras nações européias, liderou uma política que visava a eliminar o que havia de arcaico em território português, sendo os jesuítas os principais alvos de tal política. Sendo assim, após intensa luta política e diplomática, os jesuítas foram expulsos do domínio de Portugal, inclusive do Brasil, em 1759.

Como consequência, os colégios jesuítas que se encontravam na colônia foram fechados, e o Estado português assumiu a responsabilidade pela educação, tornando-a leiga. Para substituir os jesuítas, foram instaladas aulas régias, com professores concursados de diferentes disciplinas pagos pelo Estado. Havia, no entanto, falta de condições materiais para que o Estado substituísse os colégios jesuítas.

Embora a política pombalina visasse à abertura às transformações do mundo moderno, os adeptos dessa política utilizaram a mesma prática jesuítica no que diz respeito aos livros: havia obras censuradas, cuja leitura era permitida a um pequeno número de especialistas que deveriam refutá-las. A censura recaía sobre obras que se manifestassem contra o Estado português.

A título de ilustração do quadro educacional brasileiro após a adoção da política pombalina, cumpre registrar algumas considerações de Amâncio (2006). A autora aponta que, no século XIX, no estado do Mato Grosso, além de inúmeras referências a cartilhas em Relatórios de Instrução Pública, encontra-se também, concomitante ao uso da cartilha, o uso do sistema de soletração para ensinar a leitura. Quanto a esse sistema, destaca-se a colocação registrada no Relatório do Diretor de Instrução Público João Pedro Gardés, em 1892, já no período republicano:

(...) o que se ensina realmente é leitura e escripta; numero bem limitado de meninos recebem leves noções de arithmetica e de grammatica nacional. Ora, tão diffundida como está a instrução em quase todas as nações civilizadas, saber ler e escrever o seu nome é quasi o mesmo que não saber cousa alguma; o cidadão de Matto-Grosso por isso mesmo achar-se-á numa inferioridade relativa em presença de outras partes (GARDÉS, 1892, p.2 *apud* AMÂNCIO, 2006, p.57).

Interessante observar como, no século XIX, o Diretor de Instrução Pública já aponta um problema com o qual o Brasil luta até hoje: a dificuldade de desenvolver nas escolas a competência leitora dos estudantes.

4.4.2.3 Herança Portuguesa em Terra Brasileira

Ante o breve histórico traçado anteriormente acerca do contexto cultural e da educação escolar trazida pelos portugueses para o Brasil, conclui-se que as principais características do início da cultura letrada brasileira, que serão definitivas para a compreensão da história das práticas letradas em nosso país, podem ser assim sintetizadas: controle sobre a circulação de livros, presença de poucas escolas na colônia, impossibilidade de produzir material escrito na colônia antes da vinda da família real (século XIX), alto índice de analfabetismo.

Percebe-se, então, a dificuldade, ao longo de três séculos, para que circulasse material escrito no Brasil. Esse impedimento quanto à circulação de material escrito deve-se à necessidade de controlar toda e qualquer instrução que chegasse à colônia, a fim de que se mantivesse a obediência à metrópole. Seguindo a política de controle sobre a instrução na colônia, poucas escolas foram construídas, sendo que, dentre as que existiam, havia algumas sem condições de funcionamento, o que afastava ainda mais a população de qualquer possibilidade de escolarização. Ressalta-se que, além de todas as dificuldades, ainda havia aqueles aos quais o acesso à escola, mesmo nessas difíceis condições, era proibido, caso das mulheres e dos escravos, por exemplo. Todo esse contexto, obviamente, só poderia acarretar altos índices de analfabetismo para o Brasil, desde o período de sua colonização.

Apesar do parco material escrito presente na colônia e do ambiente pouco propício para o desenvolvimento das práticas letradas, Abreu (2003) ressalta que algumas ações informais foram assumidas para que houvesse o desenvolvimento de uma cultura letrada no Brasil: para suprir o pequeno número de escolas, houve a adoção de professores particulares; em virtude da impossibilidade de produzir material escrito na colônia, procedeu-se à importação de livros e de manuscritos, além da adoção de um comércio alternativo de livros entre os que residiam no Brasil e os que estavam em Portugal; para suprir a dificuldade de acesso a livros no Brasil colonial, muitos particulares disponibilizavam seus acervos; como opção de acesso a uma cultura letrada em uma região em que a maioria absoluta da população era analfabeta, havia a prática da leitura em voz alta.

Para completar o quadro herdado pelo Brasil, deve-se registrar que o ensino de leitura e de escrita na colônia contou com mestres privados; com a ação direta da igreja em sua função catequizadora e com as congregações religiosas, destacando-se, nesse grupo, os jesuítas, sendo que, posteriormente, no século XVIII, com a expulsão dos

jesuítas, estabeleceram-se as aulas régias, cujos mestres, pagos pelo Estado, deveriam ser aprovados em concurso público. Somente a partir do século XVIII, o Brasil contou com uma instrução pública, embora Portugal não tivesse dado condições reais de funcionamento para esses estabelecimentos, o que contribuiu para que continuasse havendo a necessidade de se recorrer aos mestres particulares. Sendo assim, o ensino de leitura e de escrita, no início da nossa educação escolar, foi exercido sem que houvesse um planejamento quanto à atuação dos professores, não havendo, portanto, indícios da adoção de um método oficial de ensino. A ausência de método de ensino de leitura e de escrita é ainda mais grave quando se observa que também não havia por parte dos professores a produção de material pedagógico para ensinar a ler e a escrever, o que nos conduz à conclusão de que todo o material utilizado era proveniente da metrópole.

Dessa forma, observa-se que o resultado obtido pelos estudantes brasileiros suscita, então, a necessidade de que se observe mais de perto o que está sendo explorado em sala de aula no que diz respeito à leitura e como essa atividade tem sido trabalhada. Assim, tendo em vista a concepção de leitura do PISA apresentada neste capítulo, bem como a análise das questões do teste, e considerando ainda o resultado dos estudantes brasileiros na avaliação, no próximo capítulo, será lançado um olhar sobre um microcosmo, uma sala de aula. O objetivo do próximo capítulo é estabelecer uma relação entre a concepção de leitura do PISA e a concepção presente na escola.

CAPÍTULO 5: ESTABELECENDO RELAÇÕES ENTRE O PISA E A ESCOLA

Após conhecer a concepção de leitura subjacente ao PISA, o passo seguinte foi dirigir-se à escola. Este capítulo apresenta os resultados da pesquisa feita em campo. Destaca-se que ele está dividido em quatro seções: a primeira trata da escola e dos critérios para sua escolha. Em seguida, é apresentada a relação entre a escola e as avaliações. A terceira seção trata da fase de observação, e a quarta seção apresenta os resultados obtidos após a apresentação das diretrizes do PISA às professoras. Por fim, há uma breve conclusão sobre a pesquisa realizada em campo.

5.1 A Escola

5.1.1 A Escolha da Escola

Esta seção tem como objetivo apresentar a escola escolhida para a pesquisa de campo. Entretanto, devido a algumas dificuldades em relação a essa escolha, antes de a escola ser apresentada, será mostrado o percurso feito para que se pudesse chegar até a escola de ensino fundamental em que ocorreu a pesquisa.

Inicialmente, a intenção era pesquisar uma escola que tivesse participado de alguma edição do PISA e que tivesse obtido bons resultados no referido teste, conforme apresentado na metodologia. Surgiu, então, a primeira grande dificuldade: o INEP, responsável pelo PISA, não divulga as escolas que participam da avaliação internacional, o contrário do que ocorre com o ENEM e com a Prova Brasil. Para tentar obter esse dado, foram feitos contatos com os gestores responsáveis pelo Programa, mas não foi obtido êxito. Por isso, precisou-se utilizar outro critério para a escolha da escola. Resolvi, então, utilizar avaliações cujos dados são divulgados por escola. Procurei a escola que tivesse obtido o melhor resultado no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB. Consciente de que a mudança de critério para a escolha da escola exigiria um redirecionamento do meu olhar, antes de começar a pesquisa em campo, foi preciso conhecer o IDEB, índice que me guiou na escolha da escola, para estabelecer quais são as relações entre esse índice e a avaliação estudada nesse trabalho. Nos próximos parágrafos, far-se-á um panorama do IDEB.

Em 2007, o Governo Federal lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE com o objetivo de trazer melhorias a essa área social. A fim de alcançar tal objetivo, o referido Plano sistematiza ações na busca de uma educação equitativa e de boa qualidade.

Para efetivar o PDE, foi criado um plano de metas, um conjunto de diretrizes. Consta, desse plano de metas, um instrumento para identificar redes de ensino municipais e escolas que precisam de mais investimento: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB.

O IDEB, então, foi criado em 2007 para medir a qualidade de cada escola e de cada nível de cada rede de ensino. Havia a necessidade de que existisse um índice que servisse para ser aplicado nacionalmente, levando em consideração as peculiaridades de regiões distintas.

Ante tal necessidade, surgiu a proposta de um índice que combinasse os indicadores de desempenho educacional utilizados para monitorar o sistema de ensino no País, que são os seguintes: a) indicadores de fluxo (promoção, repetência e evasão) e b) pontuações em exames padronizados obtidas por estudantes ao final de determinada etapa de ensino (4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio).⁵⁷

O indicador é, então, calculado com base no desempenho do estudante em avaliação do INEP e em taxas de aprovação. Assim, para que o IDEB de uma escola ou rede cresça, é preciso que o aluno aprenda, não repita e frequente as aulas. Dessa forma, uma escola com bom IDEB, além de ter baixas taxas de repetência e de evasão, ainda consegue obter bons resultados nas avaliações nacionais. Considerando, então, que uma escola com bom IDEB obteve bons resultados também em avaliações, utilizei esse índice como novo critério para escolha da escola. Há, logicamente, diferenças entre as avaliações: o PISA e as avaliações nacionais (SAEB, Prova Brasil), aquelas em que o IDEB se baseia, guardam especificidades. Por isso, devido a esse redimensionamento, será necessário estabelecer uma relação entre essas avaliações. A seguir serão apresentadas as especificidades de cada uma.

⁵⁷ Ver Fernandes, Reynaldo. **Índice de desenvolvimento da educação básica: Ideb**. Brasília: INEP, 2007.

5.1.2 Avaliações Aplicadas nas Escolas Brasileiras

Atualmente, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica é composto por duas avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc). A Avaliação Nacional da Educação Básica, também chamada de SAEB, é realizada por amostragem das Redes de Ensino, em cada unidade da Federação, e tem foco nas gestões dos sistemas educacionais. O SAEB apresenta resultados amostrais (Brasil, regiões e unidades da federação) de desempenho e conta também com aplicação de questionário. Essa avaliação é aplicada a cada dois anos para o ensino fundamental e também para o ensino médio da rede pública e particular, urbana e rural.

Já a Avaliação Nacional de Rendimento Escolar, também conhecida como Prova Brasil, é mais extensa e detalhada que o SAEB e tem foco em cada unidade escolar. A Prova Brasil tem caráter universal (o que permite assim denominá-la), é quase censitária e amplia as informações do SAEB, apresentando os resultados por municípios e por escolas. Destaca-se que a Prova Brasil é aplicada a cada dois anos, nas 4^{as} e 8^{as} séries da rede pública urbana, diferentemente do SAEB, que é aplicado também para o ensino médio e para a rede particular⁵⁸.

Esclarecidas as avaliações que hoje compõem o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, cabe refletir sobre a concepção do letramento em leitura nelas presente.

Em 2007, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” (INEP), órgão responsável pelo SAEB, publicou os resultados de uma série histórica dessa avaliação. Nesse documento, há informações importantes para que se compreenda a concepção de letramento subjacente ao SAEB/Prova Brasil.

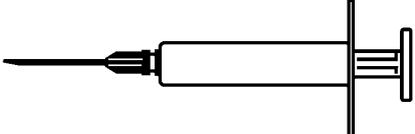
De acordo com os registros constantes no documento mencionado anteriormente, o SAEB coleta informações sobre o desempenho acadêmico dos alunos brasileiros, apontando o que sabem e o que são capazes de fazer, em diversos momentos de seu percurso escolar, considerando as condições existentes nas escolas. Conclui-se, portanto, que essa avaliação verifica o letramento acadêmico, referente às práticas letradas desenvolvidas pelas escolas.

⁵⁸ Em 2007, todos os estudantes fizeram uma única prova, Saeb ou Prova Brasil, não havendo a possibilidade de nenhum aluno, escola ou rede ter feito duas provas como ocorreu em 2005, pois naquele ano as duas avaliações foram separadas.

Dessa forma, a concepção de letramento subjacente ao SAEB considera a escola como a principal agência de letramento, o que, de certa forma, acaba demonstrando que a avaliação brasileira restringe as práticas letradas ao contexto escolar. Sendo assim, os dados obtidos com a aplicação do SAEB permitem acompanhar a evolução do desempenho e dos diversos fatores associados à qualidade e à efetividade do ensino de leitura e escrita ministrado nas escolas.

Ao compararmos o SAEB com o PISA, que é uma avaliação internacional, percebemos que esta última adota uma abordagem mais ampla para avaliar conhecimentos e habilidades que refletem as mudanças atuais nos currículos, indo além da abordagem baseada na escola, em direção à utilização do conhecimento nas tarefas e nos desafios cotidianos. Essas habilidades verificadas pelo PISA refletem a capacidade de os estudantes continuarem a aprender ao longo de toda a vida, aplicando a ambientes não-escolares aquilo que aprendem na escola, avaliando suas opções e tomando decisões. A seguir, serão apresentadas duas questões de leitura, uma do SAEB e outra do PISA. A questão do SAEB foi aplicada a alunos de 8ª série do Ensino Fundamental; a do PISA foi aplicada a alunos de 15 anos de idade, uma vez que essa avaliação internacional é aplicada apenas a essa faixa etária, com o objetivo de investigar o grau de letramento em leitura de jovens no final da Educação Básica. Os exemplos abaixo evidenciam a preocupação do PISA no que diz respeito à utilização das habilidades de leitura em ambientes não-escolares e a preocupação do SAEB em verificar o letramento acadêmico⁵⁹.

⁵⁹ As questões apresentadas no quadro foram retiradas do *site* do INEP (www.inep.gov.br). Destaca-se que a questão do PISA já foi analisada no capítulo anterior.

SAEB	PISA
<p>O bicho</p> <p>Vi ontem um bicho Na imundície do pátio Catando comida entre os detritos. Quando achava alguma coisa, Não examinava nem cheirava: Engolia com voracidade. O bicho não era um cão. Não era um gato. Não era um rato. O bicho, meu Deus, era um homem. BANDEIRA, Manoel. <i>Poesias reunidas</i>. Rio de Janeiro: Ática, 1985.</p> <p>O que motivou o bicho a catar restos foi (A) a própria fome. (B) a imundice do pátio. (C) o cheiro da comida. (D) a amizade pelo cão.</p>	<p>PROGRAMA ACOL de vacinação VOLUNTÁRIA CONTRA A GRIPE</p> <p>Como você certamente sabe, a gripe pode atacar rápida e amplamente durante o inverno. Suas vítimas podem ficar doentes durante semanas. A melhor forma de lutar contra o vírus é manter o corpo em forma e saudável. Exercícios diários e uma dieta que inclua muitas frutas e legumes são altamente recomendáveis para ajudar o sistema imunológico a combater a invasão desse vírus.</p>  <p>A ACOL decidiu oferecer a seus funcionários a oportunidade de se vacinar contra a gripe como meio adicional de prevenir que esse vírus insidioso se espalhe entre nós. A pedido da ACOL, uma enfermeira virá administrar a vacina na empresa durante um período de meio expediente em horário de trabalho, na semana de 17 de maio. Este programa é gratuito e disponível a todos os funcionários.</p> <p>A participação é voluntária. Será solicitado ao funcionário que se dispuser a tomar a vacina que assine uma declaração de consentimento indicando que não sofre de alergias e que está ciente de que poderá vir a sofrer pequenos efeitos colaterais.</p> <p>De acordo com os médicos, a imunização não provoca a gripe. Entretanto, pode causar alguns efeitos colaterais como fadiga, febre baixa e sensibilidade no braço.</p> <p>QUEM DEVE SER VACINADO?</p> <p>Qualquer pessoa que tenha interesse em se proteger do vírus.</p> <p>Esta vacinação é especialmente recomendada a pessoas com idade acima de 65 anos. Mas, independentemente da idade, ela é indicada a QUALQUER pessoa que sofra de doença crônica debilitante, especialmente problemas cardíacos, pulmonares, dos brônquios ou diabetes.</p> <p>Num ambiente de escritório, TODOS os funcionários correm o risco de pegar gripe.</p> <p>QUEM NÃO DEVE SER VACINADO?</p> <p>Pessoas alérgicas a ovos, as que sofrem de alguma doença febril aguda e mulheres grávidas.</p>

	<p>Verifique com seu médico se você está tomando algum medicamento ou se teve alguma reação anterior a uma injeção contra gripe.</p> <p>Se você deseja ser vacinado na semana de 17 de maio, por favor notifique a diretora de pessoal, Áurea Ramos, até sexta-feira, 7 de maio. A data e a hora serão determinadas de acordo com a disponibilidade da enfermeira, o número de participantes e o horário conveniente para a maioria do pessoal. Se você deseja estar vacinado neste inverno mas não pode comparecer no período estipulado, por favor informe Áurea Ramos. Uma sessão opção pode ser marcada se houver um número suficiente de participantes.</p> <p>Para obter mais informações, favor contatar Áurea Ramos no ramal 5577.</p> <p><i>Áurea Ramos, diretora do Departamento de Pessoal de uma companhia chamada ACOL, preparou o formulário informativo apresentado nas páginas anteriores para a equipe desta empresa. Consulte o informativo para responder às questões que se seguem.</i></p> <p>Qual das afirmativas abaixo descreve uma característica do programa de vacinação contra gripe da ACOL?</p> <p>A) Aulas diárias de exercícios serão realizadas durante o inverno. B) As vacinações serão realizadas durante o horário de trabalho. C) Os participantes receberão um pequeno abono. D) Um médico aplicará as vacinas.</p>
--	--

Ao compararmos as duas questões, percebemos que:

<p>A questão do SAEB tem um texto literário como base.</p>	<p>A questão do PISA traz como texto-base um folheto que fornece informações úteis e que procura persuadir o leitor da importância da vacinação.</p>
<p>A leitura do texto-base do SAEB exige habilidades leitoras relacionadas à linguagem literária.</p>	<p>A leitura do texto-base do PISA permite a participação em uma atividade mais ampla da sociedade, é uma leitura informativa de</p>

	uso público.
A interpretação solicitada pelo SAEB requer que o aluno aponte o que levou esse “bicho” a catar restos, exigindo a percepção de uma relação de causa/consequência.	A questão do PISA exige a recuperação de informação.
Para acertar a questão do SAEB, seria necessário articular conhecimentos prévios e informações textuais (“catando comida”, “engolia com voracidade”), incluindo, para tanto, informações que dependem de pressuposições e de inferências autorizadas pelo texto.	Para acertar a questão do PISA, seria necessário percorrer o texto para localizar uma informação fornecida explicitamente.

Quadro 11 – Características das questões de leitura do PISA e do SAEB.

Fonte: ELABORAÇÃO PRÓPRIA

Desde o texto selecionado até a operação mental requerida para a resolução da questão, percebe-se como o PISA está mais próximo de leituras realizadas em contextos não-escolares e como o SAEB está mais imbricado com o contexto escolar, com o desempenho acadêmico.

Dessa forma, ao selecionar uma escola que obteve resultado positivo na Prova Brasil⁶⁰, considerou-se que os alunos dessa escola obtiveram bons resultados em uma avaliação cuja concepção de letramento está mais voltada para o contexto escolar. Essa concepção de letramento, entretanto, não coincide integralmente com a que está subjacente ao PISA, que pretende verificar o que os jovens são capazes de fazer, no meio social, com as habilidades de leitura desenvolvidas pela escola. O PISA vai além do currículo escolar. Apesar de o PISA ir além do SAEB e da Prova Brasil no que diz respeito às habilidades de leitura, acredita-se que tanto a avaliação nacional quanto a

⁶⁰ É preciso lembrar que SAEB e Prova Brasil contam com o mesmo teste de proficiência em leitura, a diferença entre eles é que o SAEB é amostral e a Prova Brasil é universal. Sendo assim, a Prova Brasil permite saber o resultado de cada escola. Por isso, afirma-se que o resultado da escola foi positivo na Prova Brasil.

internacional contemplam alguns domínios básicos em relação à leitura: localização de informações e interpretação. Sendo assim, considerou-se que, para a escola obter resultado positivo na Prova Brasil, foi preciso desenvolver algumas habilidades básicas de recuperação de informações e de interpretação que também estão presentes no PISA. Partiu-se, então, do princípio de que os alunos da escola bem-sucedida nas avaliações nacionais teriam condições de ter um desempenho razoável também no teste de proficiência em leitura do PISA no que diz respeito às questões básicas referentes à localização de informações e à interpretação.

Com base nesse raciocínio, restava buscar a escola que se enquadrasse no novo critério.

5.1.3 A Escola Escolhida

Tendo, pois, esclarecido a mudança de critério para a escolha da escola, buscaram-se os resultados das escolas do DF para escolher aquela que obteve bom resultado no IDEB. Duas escolas destacaram-se no Distrito Federal: o Colégio Militar e um Centro de Ensino Fundamental da Asa Norte⁶¹, que foi o escolhido para a pesquisa de campo⁶². Cabe destacar que a meta do Brasil no IDEB é de que, até 2021, atinja-se a nota “6” nesse Índice, o que corresponde à qualidade de ensino dos países desenvolvidos. Ressalta-se que algumas escolas do Distrito Federal obtiveram resultado acima da média do País nos anos finais do ensino fundamental. As duas primeiras escolas do DF, por exemplo, obtiveram médias superiores à média do Brasil: o Colégio Militar supera até a meta nacional para 2021, com 6.7.

O Centro de Ensino Fundamental pesquisado foi inaugurado em 1972. A escola foi transformada em Centro de Ensino Fundamental há 15 anos por meio de parecer do Conselho de Educação do DF. Entretanto, devido à reformulação das escolas do Plano Piloto, o Centro de Ensino pesquisado não ofereceu mais a 5ª série em 2008 e não

⁶¹ O Distrito Federal é composto por 29 regiões administrativas. A Asa Norte pertence à Região Administrativa I – RA1, denominada Brasília. Uma das características que merece ser ressaltada no que diz respeito a essa RA é o seu alto índice de desenvolvimento humano.

⁶² A escolha dessa escola deveu-se ao fato de ela ter sido a melhor colocada da rede pública do governo local, pois o Colégio Militar de Brasília pertence ao **Sistema Colégio Militar do Brasil**, composto por doze estabelecimentos de ensino (os 12 Colégios Militares), mais a Fundação Osório, sob o controle da Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial que está subordinada ao Departamento de Ensino e Cultura do Exército Brasileiro.

ofereceu mais em 2009 a 6ª série. De acordo com a Diretora de Planejamento da SEDF, a determinação pelo reordenamento das escolas de 5ª a 8ª série vai atender à legislação que rege o Plano Piloto, uma vez que a oferta de vagas para os mais velhos dentro das quadras fere a proposta pedagógica inicial de Brasília. Conforme a Diretora, em virtude da crescente demanda por vagas, o Conselho de Educação, há 15 anos, autorizou o ensino das séries finais do ensino fundamental nas escolas de quadra⁶³.

O Centro de Ensino atendia à época da pesquisa 650 alunos de 7ª série/8º ano e 8ª série/9º ano, e possuía uma equipe de 28 pessoas, incluindo professores e apoio. Quanto à estrutura, a escola contava com 12 salas, biblioteca, laboratório de informática com 16 máquinas ligadas em rede e sala de apoio.

O Diretor, que desempenha essa função desde 2006, afirma que o diferencial da escola é a equipe de professores, o que, segundo ele, pode ser constatado pelos resultados obtidos nas avaliações. O Diretor destaca a dedicação dos professores como ponto forte da escola.

Cumprir informar que a escola participa dos programas oferecidos pela rede de ensino fundamental do DF. Participou também das olimpíadas de matemática e de língua portuguesa, do concurso Centro-Oeste de ciências e de concursos de redação. A escola ainda faz parte do Projeto Leitor do Futuro, de iniciativa do Correio Braziliense.

Consoante informações prestadas pelo Diretor, mais de 50% dos estudantes que frequentam a escola não são oriundos do Plano Piloto (Região Administrativa I), e sim de várias outras regiões administrativas. Esse fator dificulta a participação dos pais na vida escolar dos filhos. Além de dificultar a participação dos pais, durante a observação, a heterogeneidade do público atendido pela escola foi apontada por vários membros da comunidade escolar como sendo um fator que dificulta o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

A escola é muito rígida em relação ao horário e à disciplina, o que pôde ser constatado no período de observação.⁶⁴ Quanto à violência, o diretor comenta que são raros os problemas.

Assim, tendo um perfil da escola, foi possível começar a investigar a sua participação nas avaliações externas, o que será tratado na próxima seção.

⁶³ Informações sobre o reordenamento das escolas da segunda fase do ensino fundamental retiradas do Correio Braziliense em 18 de dezembro de 2008.

⁶⁴ Detalhes sobre as exigências em relação à disciplina foram apontados no diário de bordo elaborado no período de observação e também na seção 3 deste capítulo.

5.2 Centro de Ensino Fundamental: avaliações externas⁶⁵ e avaliação da aprendizagem⁶⁶

Nesta seção, serão apresentadas as avaliações externas das quais o Centro de Ensino da Asa Norte participa. Além de fazer essa apresentação, outro objetivo desta seção é mostrar se o modelo de avaliação estudado neste trabalho é conhecido pelos atores envolvidos na escola e se existe alguma medida inovadora relacionada aos resultados das avaliações. Para tanto, foi feita entrevista com o Diretor, bem como ocorreram conversas informais com as professoras de língua portuguesa⁶⁷.

Ressalta-se que, por fim, nesta seção, foram acrescentadas algumas concepções da comunidade escolar acerca da avaliação da aprendizagem. Destaca-se que, inicialmente, não estava prevista uma subseção para a avaliação da aprendizagem, entretanto, durante a observação, constatou-se que avaliação é um dos principais assuntos de alunos, professores, gestores e pais. Por isso, considerou-se relevante apresentar brevemente também algumas concepções da comunidade escolar acerca da avaliação da aprendizagem.

5.2.1 Avaliações Externas das quais o Centro de Ensino da Asa Norte Participa

O Centro de Ensino pesquisado participa da Prova Brasil, como já mencionado, e também do SIADE e do PISA. Vale destacar que a escola começou a participar do PISA apenas em 2009⁶⁸. Participando da Prova Brasil, do SIADE e do PISA, a escola está envolvida em avaliações em nível nacional, caso da Prova Brasil; em nível estadual,

⁶⁵ A avaliação externa recebe essa denominação porque é realizada por agentes externos à escola, podendo ocorrer em nível municipal/distrital, estadual ou federal. Nesse tipo de avaliação, aplicam-se testes ou instrumentos com a finalidade de diagnosticar a aprendizagem em determinados níveis de escolaridade.

⁶⁶ A avaliação da aprendizagem caminha junto com a educação, visto que o trabalho do educador é o de transformar por meio do desenvolvimento de competências e habilidades e pela ampliação do conhecimento. Para isso, é preciso acompanhar o progresso do educando, o que ocorre por meio da avaliação, que deve fazer parte de todo o processo.

⁶⁷ Cabe destacar que, para saber o quanto a escola conhece do PISA, além das entrevistas e das conversas com os professores, a observação também auxiliou muito para que se chegasse a alguma conclusão.

⁶⁸ Quando esta pesquisa começou na escola, em 2008, ainda não havia a participação do Centro de Ensino no PISA. Portanto, a escola começou a participar da avaliação internacional durante o andamento desta pesquisa, o que foi enriquecedor, pois foi possível acompanhar passo a passo como ocorre a participação das escolas no teste.

SIADE; e em nível internacional, PISA. Como anteriormente já foram prestadas informações sobre a Prova Brasil e o PISA, resta esclarecer alguns pontos acerca da avaliação em nível estadual, o SIADE.

Sobre o Sistema de Avaliação do Desempenho das Instituições Educacionais do Sistema de Ensino do Distrito Federal - SIADE, instituído pelo decreto nº. 29.244, de 02 de julho de 2008, cabe informar que compreende três processos de avaliação específicos e integrados: Avaliação de Políticas Educacionais; Avaliação da Gestão Compartilhada e da Gestão Escolar Regimental da Instituição Educacional; e Avaliação do Rendimento Escolar. Constituem-se como objetivos do SIADE⁶⁹:

- I - implementar um processo de avaliação da Educação Básica no Sistema de Ensino do Distrito Federal, para subsidiar a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF), no exercício do processo decisório, sobre as políticas educacionais adotadas, visando assegurar o cumprimento do dever do Estado e o exercício do direito à Educação;
- II - avaliar a oferta da Educação Infantil, da Educação Especial e o desempenho dos alunos do Ensino Fundamental e Médio, visando fornecer informações ao órgão de planejamento educacional, às equipes da Subsecretaria de Gestão Pedagógica e Inclusão Educacional, às equipes técnico-pedagógicas das Diretorias Regionais de Ensino e às próprias instituições educacionais, que subsidiem:
 - a) a política de formação continuada dos profissionais da educação,
 - b) a reorientação da proposta pedagógica para a Educação Básica, de modo a aprimorá-la,
 - c) a articulação dos resultados da avaliação com o planejamento escolar, a formação dos professores e o estabelecimento de metas para o projetos pedagógico de cada instituição educacional.

Cabe destacar que o Centro de Ensino também obteve no SIADE resultado

⁶⁹ Informações obtidas no relatório síntese do SIADE, organizado pelo GDF e disponível no *site* <http://www.se.df.gov.br/>.

superior ao esperado em língua portuguesa, assim como ocorreu na Prova Brasil, conforme mencionado anteriormente.

5.2.2 Concepção das Avaliações Externas Apresentada pela Comunidade Escolar

Como o Centro de Ensino pesquisado participa de avaliações tanto nacionais quanto internacionais, considerou-se relevante saber se houve algum trabalho no sentido de informar a escola sobre o que são essas avaliações. Acredita-se que o ideal seria que a escola tivesse algum suporte teórico-metodológico para participar dessas avaliações. Sobre essa questão, constatou-se que chega até as escolas a informação sobre o que é cada avaliação, mas apenas isso. Segundo o Diretor, a informação chega, mas não há a possibilidade de a escola participar da discussão acerca da avaliação:

[...] informação sobre as avaliações nós recebemos, agora, participar da discussão, se ela seria válida pra gente, é que não. Ela foi imposta, nós fomos informados [...] (Entrevista concedida pelo Diretor em 2009)

Destaca-se que a posição do Diretor vai ao encontro da ideia de Moreira⁷⁰ (2004), que afirma que a prática avaliativa externa deve estar articulada com a finalidade que o sistema, a escola e os atores (do sistema e das escolas) atribuem à educação. Dessa forma, segundo Moreira⁷¹, não basta aderir ao cumprimento do processo, torna-se necessária uma adesão comprometida com os resultados para que, de fato, ocorram mudanças desejadas por todos que fizeram parte do processo avaliativo.

Apesar de o Diretor alegar que a informação sobre o que é cada avaliação chega à escola, foi possível perceber, tanto pelo seu discurso quanto pelo das professoras de português, que a informação ainda não é suficiente. O próprio Diretor demonstra isso quando, ao dar o exemplo da aplicação do PISA, indica que a informação que obteve sobre o teste foi complementada com outras informações obtidas em um Congresso:

⁷⁰ MOREIRA, R.S.M. *Avaliação Externa como Instrumento da Gestão Educacional: a adesão e os impasses de sua realização*. Dissertação de mestrado defendida em 2004 no Programa de Pós-graduação da UNICAMP.

⁷¹ Id., 2004.

[...] Por exemplo, o próprio PISA, né? Nós fomos informados do que era o PISA, eu já sabia por um congresso que eu tinha ido ano passado sobre o que era o PISA, né, mas até agora falaram mais nada pra gente[...] (Entrevista concedida pelo Diretor em 2009)

Ainda sobre as informações prestadas à escola, o Diretor alega sentir falta de orientações posteriores à avaliação. Essa preocupação demonstra haver interesse em utilizar os resultados das avaliações para aprimorar as práticas pedagógicas da escola. Pelo discurso do Diretor, é possível identificar que ele considera que a avaliação pode funcionar como guia, fornecendo subsídios aos educadores para a execução de novos projetos. Uma colocação importante do Diretor foi dada diante do questionamento se não havia uma informação oficial acerca dos resultados:

[...] oficial, nós recebemos um documento com o resultado do IDEB, sim, mas que que eu vou fazer com isso?[...] (Entrevista concedida pelo Diretor em 2009)

Percebe-se que, para a Direção da escola, o maior problema está na demora em relação à divulgação dos dados e também na falta de orientação do que fazer ante esses resultados. O Diretor comprova isso ao citar vários exemplos de avaliações feitas há mais de seis meses cujos resultados ainda não foram divulgados. Por causa disso, o Diretor afirma:

[...] então faz-se avaliações pela avaliação, a sensação é essa [...] (Entrevista concedida pelo Diretor em 2009)

Sobre a divulgação dos dados, o Diretor também informou que o SIADE estava começando, no 1º semestre de 2009, um ciclo de palestra. Essas palestras seriam primeiro para as coordenações locais, depois para os diretores das escolas, ou seja, demorará bastante até os professores terem acesso a essas informações. O Diretor destaca que não é possível ficar um ano esperando pelo resultado, pois isso dificulta a tomada de decisão sobre o que fazer com os resultados das avaliações.

Até esse ponto, foi mostrado como a direção da escola obtém acesso às informações sobre as avaliações. Entretanto, em uma escola, outros atores também precisam conhecer esses testes, principalmente os professores. Conhecer os testes propiciará aos professores uma reflexão acerca das habilidades que estão sendo desenvolvidas em sala de aula. Na verdade, somente conhecendo os testes e dominando as matrizes de referência, que descrevem um conjunto de habilidades previstas como objeto da avaliação, os professores poderão compreender, de fato, o resultado de seus

alunos e, se for o caso, redirecionar seu trabalho pedagógico considerando fragilidades apontadas na avaliação.

Quanto ao acesso dos professores a informações sobre as avaliações, a direção informou que transmite a eles as mesmas informações que recebe da Secretaria de Educação, o que pôde ser ratificado durante a observação. Constatou-se também que a informação transmitida à direção não é suficiente para os professores. A direção recebe informações pontuais, burocráticas, de como aplicar a avaliação, quais alunos deverão fazer, em que data ocorrerá, qual infraestrutura deverá disponibilizar para a aplicação da prova. Os professores, entretanto, precisam de informações sobre as avaliações de outra natureza; no caso das avaliações do letramento em leitura, por exemplo, o ideal seria que os docentes soubessem a concepção de leitura subjacente à avaliação e que conhecessem o que norteou a elaboração dos itens antes da aplicação da prova, para que, quando viessem os resultados, os próprios professores soubessem o que fazer a partir dos dados: questões que envolvem quais habilidades não foram respondidas corretamente pelo meu aluno? Como fazer para desenvolver tais habilidades?

Relevante também é destacar como a escola apresenta informações sobre as avaliações para os alunos. A equipe gestora considera que o ideal é não avisar sobre as provas⁷²; de acordo com o Diretor, os alunos ficam sabendo pela imprensa. Essa postura da equipe gestora, de acordo com o Diretor, tem uma justificativa:

[...] é preferível que o sujeito da avaliação simplesmente faça a avaliação, não seja preparado pra ela, que aí a gente vai ter realmente um resultado real de como que tá, porque todas as avaliações é pra medir o nível de aprendizagem, não é isso, né, não são nem avaliações, são medições, né, são medições para ver o nível de aprendizagem, então, com essas medições, a gente só tem o resultado verdadeiro se o aluno chega e é avaliado, não preparado especificamente pra' quella avaliação [...] (Entrevista concedida pelo Diretor em 2009)

Sobre a justificativa acima apresentada, devem ser feitos alguns comentários: primeiramente, percebe-se certa confusão sobre o que significa informar os alunos sobre a avaliação. Informar não significa preparar os alunos para a avaliação; os alunos são agentes do processo avaliativo e precisam saber por que estão fazendo uma avaliação externa. Os alunos devem saber por que a escola está participando de uma avaliação,

⁷² No caso do PISA, como os alunos precisam de autorização dos pais para fazer a prova, eles ficaram sabendo dias antes da avaliação.

compreender o que isso significa e conhecer o que os resultados podem acarretar. Se não compreenderem por que estão fazendo um teste que não contribuirá diretamente em sua vida acadêmica (“não vale nota”), os alunos poderão não se dedicar suficientemente na prova, o que prejudica os resultados. A gestora responsável pelo PISA no Brasil, por exemplo, aponta a falta de envolvimento dos alunos brasileiros na resolução do teste como um dos problemas, considerando que, em outros lugares, os jovens fazem a prova conscientes da importância que o resultado tem para seus países. Ainda sobre as consequências da falta de conscientização dos alunos acerca das avaliações, deve-se destacar que a Coordenadora Pedagógica da escola, em vários momentos, destacou que muitos alunos considerados com bom desempenho na escola, ao final de 2008, quando participaram do SIADE, reconheceram que não fizeram o teste com empenho, visto que já estavam finalizando as aulas e tendo em vista que não sabiam por que estavam fazendo aquela prova.

Ainda sobre a confusão entre informar os alunos sobre as avaliações externas e prepará-los para elas, destaca-se que as avaliações não podem substituir o currículo das escolas. As avaliações externas, de acordo com os objetivos específicos de cada uma, medem o desempenho dos alunos em determinadas habilidades e em determinadas áreas do saber (no caso do PISA, em leitura, matemática e ciências). Os resultados são válidos porque dão um diagnóstico em relação a essas habilidades avaliadas, mas o trabalho da escola não se restringe ao que é avaliado.

Sobre a relação entre o que é contemplado na avaliação externa e o currículo das escolas, destaca-se que a realização de uma avaliação de sistema, para ser efetiva, exige a construção de uma matriz de referência que dê transparência e legitimidade ao processo de avaliação, informando aos interessados o que será avaliado. As matrizes, que descrevem o objeto da avaliação, são um referencial curricular mínimo a ser avaliado em cada disciplina e série, informando as competências e as habilidades esperadas dos alunos.

Torna-se necessário ressaltar que as matrizes não englobam todo o currículo escolar. É feito um recorte com base no que pode ser aferido por meio do tipo de instrumento de medida utilizado na avaliação; esse recorte, ao mesmo tempo, deve ser representativo do que está contemplado nos currículos vigentes.

Assim compreendidas, as matrizes não podem ser confundidas com procedimentos, estratégias de ensino ou orientações metodológicas nem com conteúdo para o desenvolvimento do trabalho do professor em sala de aula.

Dessa forma, como as matrizes utilizadas nas avaliações externas não

contemplam todo o currículo escolar nem podem ser confundidas com procedimentos, estratégias de ensino ou orientações metodológicas nem com conteúdo para o desenvolvimento do trabalho do professor em sala de aula, ressalta-se a importância de que a própria escola realize rotineiramente a tarefa de avaliar seus processos. Embora seja importante haver uma estrutura de reflexão na escola acerca de seus resultados e processos, segundo Soares, Alves e Mari (2003), frequentemente são os resultados de uma avaliação sistêmica que colocam a necessidade de a escola refletir sobre seus resultados. De acordo com os autores, conhecendo os resultados do sistema, a escola tem uma visão da sua situação no que diz respeito à aprendizagem dos alunos; com isso, a necessidade de melhoria ou de manutenção da posição da escola aparece, disparando o processo de avaliação.

Outro ponto importante é que o Diretor destaca que essas avaliações, na verdade, são medições. Em relação a isso, cabe destacar a afirmação de Franco (2004) de que aferição não é avaliação, uma vez que avaliação envolve estabelecimento de uma complexa rede de relações entre construtos⁷³. Ainda de acordo com o autor, a aferição da proficiência é apenas uma das aferições importantes em educação.

A avaliação, ainda considerando as ideias defendidas por Crespo Franco, é composta por medidas cognitivas e contextuais. É importante destacar a relevância das medidas contextuais na avaliação. Apesar dessa relevância, observa-se que o Diretor, em seu discurso sobre avaliação, refere-se essencialmente às medidas cognitivas, desconsiderando os resultados que advêm dos questionários preenchidos pelos gestores e pelos professores.

Ao afirmar que as avaliações que ocorrem hoje são, na verdade, medições, o Diretor começa a apresentar seu conceito sobre avaliação, que é ratificado em outros trechos da entrevista. Para o Diretor, avaliar é utilizar uma medição para partir para a ação:

[...] Eu entendo a avaliação, avaliação é quando eu pego uma medição e a partir dessa medição eu parto pra ações. Eu avalio aquilo que eu medi, que aí eu vou ver se meu trabalho foi eficiente, onde eu errei, onde eu acertei, né, tanto é que eu, mais importante que essa prova do PISA que nós fizemos agora vai ser a próxima, porque eu tive uma medição agora, vou ter uma daqui algum tempo, o que aconteceu, se eu tiver o resultado em mãos a tempo, né, porque não adianta nada eu só ter o resultado

⁷³ Consoante Franco (2004), muitos autores têm usado o termo construto para designar a versão operacionalizada dos conceitos teóricos.

ano que vem, quer dizer, eu vô ter um ano de vácuo sem saber como que esse Organismo, né, órgão, é...mensuro o nível que ta na escola, pra eu podê trabalha, né, a mesma coisa do SIADE, o SIADE deu-se um valor lá, né, aquele valor hoje pra mim ele é um valor absoluto. Minha escola não é melhor nem pior do que ninguém, ela é aquele valor [...] (Entrevista concedida pelo Diretor em 2009)

Vale ainda destacar que importantes variáveis relacionadas à aplicação das avaliações no Centro de Ensino foram apresentadas pela equipe gestora. Questões relacionadas à população que faz as avaliações, à fidedignidade dos resultados e à elaboração das provas foram levantadas e passarão agora a ser discutidas.

Primeiramente, serão apresentadas algumas questões levantadas sobre a população que faz as avaliações. O Diretor alega que, como as avaliações não são longitudinais, pode ser que o resultado de uma avaliação em um determinado ano seja muito diferente dos demais, variando de acordo com o padrão dos alunos que estão na escola em cada ano. O Diretor destaca que essa mudança no resultado, que pode ser tanto positiva quanto negativa, não significa que houve alteração na metodologia de ensino, por exemplo, e sim que há uma população diferente fazendo a prova. Mesmo os professores sendo os mesmos, ainda que a gestão continue a mesma e que os processos metodológicos continuem sendo discutidos, se houver uma população muito diferente fazendo, por exemplo, a Prova Brasil na 8ª série, alterações ocorrerão nos resultados.

É muito importante destacar que essa preocupação com a oscilação de resultados está presente no discurso de todos os profissionais, de equipe gestora a professores. Essa preocupação se dá pelo fato de a escola vir passando, nos últimos três anos, pelo reordenamento mencionado anteriormente. Os profissionais da escola destacam que ocorreu uma transformação na escola: a escola, que recebia aluno de quinta série para fazer nela os últimos anos do ensino fundamental, agora só recebe alunos a partir da 7ª série, então o aluno fica dois anos no Centro de Ensino Fundamental. Segundo o Diretor, dois anos não são suficientes para trabalhar a formação do aluno. Soma-se a isso a reclamação dos professores de que, com o reordenamento, a escola não atende mais apenas à comunidade da área, estando aberta para alunos de outras regiões administrativas. Isso, na opinião da comunidade escolar, tem prejudicado os resultados, uma vez que contribui para uma heterogeneidade que dificulta o trabalho, além também de propiciar o distanciamento dos pais, já que a escola tem abrigado alunos oriundos de lugares distantes.

O Diretor afirma que considera injusto não haver uma avaliação que acompanhe toda a educação básica; segundo ele, seria necessário haver uma avaliação longitudinal,

para acompanhar o desenvolvimento do aluno dentro da escola. Na concepção do Diretor, apenas um estudo longitudinal seria capaz de apontar com precisão o nível de aprendizagem, uma medição pontual não é capaz de dar esse panorama; apesar de pensar assim, ele afirma acreditar que as avaliações atuais são válidas porque precisávamos partir de algum ponto.

O ponto de vista do Diretor coaduna-se com o que Lee (2004) afirma sobre a investigação do progresso acadêmico dos alunos. Segundo a pesquisadora, se se deseja saber quanto o aluno aprende durante certo tempo (no período de um ano, por exemplo), ou como escolas e classes influenciam o rendimento de seus alunos, o planejamento de programa de medidas deve ser diferente. Para a autora, é preciso planejar programas longitudinais de medidas, e não aplicações transversais em que são tomadas medidas de diferentes alunos em cada série. É, pois, necessário medir o rendimento escolar dos alunos quando ingressam e quando saem de determinada escola e classe.

Além da preocupação com a população que faz a avaliação, a equipe gestora da escola e os professores, em vários episódios, demonstraram preocupação no que diz respeito à fidedignidade dos dados. Essa questão da fidedignidade surge com base em depoimentos dos alunos, que afirmam que não vão fazer direito as avaliações, ou que simplesmente dizem que não querem fazer. Quanto a isso, foi citado o exemplo de um dos melhores alunos da escola, que disse que não iria fazer a prova do SIADÉ para aumentar o salário do professor⁷⁴. Diante dessa situação, há a alegação de que não se sabe em que medida esse resultado reflete realmente a aprendizagem dos alunos, tendo em vista que não se sabe se esses alunos fizeram o teste com seriedade, ou se eles o boicotaram. Foi informado pelos profissionais da escola que fenômeno diferente ocorreu com os alunos selecionados para fazer o PISA⁷⁵. Como os alunos selecionados são repetentes e apresentam desempenho acadêmico inferior em relação aos demais, o Diretor e os professores disseram que eles se sentiram bem ao fazer a prova, sentiram-se reconhecidos.

Deve-se destacar que esse comportamento dos alunos em relação às avaliações

⁷⁴ O resultado do Sistema de Avaliação de Desempenho das Instituições Educacionais do Distrito Federal (Siade) servirá de base para que professores, diretores e funcionários administrativos recebam o Pró-mérito, nome dado ao abono a ser pago aos servidores que conseguirem melhorar o desempenho dos alunos em sala de aula.

⁷⁵ Vale reforçar que a faixa etária abrangida pelo PISA é de 15 anos. O Centro de Ensino pesquisado é uma escola de ensino fundamental, portanto conta com poucos alunos nessa faixa etária. Aqueles que estão cursando o ensino fundamental com essa idade são repetentes e, segundo alguns professores, apresentam dificuldades de aprendizagem.

externas pode advir justamente do desconhecimento em relação a elas. Como não são informados no ambiente escolar sobre essas avaliações, os alunos levam para a escola uma visão deturpada sobre os objetivos das avaliações, como a ideia, por exemplo, de que uma avaliação ocorre exclusivamente para aumentar salário dos professores.

Outra preocupação da escola é em relação à elaboração da prova. Na véspera da aplicação do PISA, por exemplo, era comum ouvir pelos corredores alguns professores comentando que as questões dessa avaliação são elaboradas por economistas. Esse comentário demonstra, na verdade, que os professores tinham tido acesso a algumas críticas que existem em relação ao PISA, mas não à concepção e à estrutura do teste em si. Isso pode ter sido afirmado pelos professores porque o PISA realmente pretende verificar em que medida o jovem, ao final da educação básica, está preparado para inserir-se no mercado de trabalho, mas não significa que o teste seja elaborado por economistas. Ao contrário disso, as questões são formuladas por expertos das áreas de leitura, matemática e ciências dos países participantes da OCDE.

Ainda sobre a elaboração das provas, vale destacar outro exemplo citado pelo Diretor, o do SIADE. Segundo ele, a prova de ciências do SIADE não contemplava o conteúdo trabalhado com os alunos porque foi elaborada por pessoas que não são do Distrito Federal. Embora a prova seja para avaliar o desempenho de estudantes do DF, ela não apresentava os conteúdos aqui desenvolvidos. Essa questão é muito séria, visto que permite chegar à constatação de que há avaliações que contemplam aquilo que não está sendo desenvolvido pela escola. Diante dessa situação, fica o seguinte questionamento: é válido que uma avaliação cujo objetivo é verificar o desempenho acadêmico não contemple conteúdos que estão sendo desenvolvidos na escola? Seria necessário fazer um estudo da matriz de referência do SIADE, relacionando-a às questões aplicadas, para saber se o que esse teste avalia reflete os conteúdos curriculares desenvolvidos nas salas de aula do DF.

Tendo sido apontadas essas questões em relação às avaliações das quais o Centro de Ensino Fundamental participa, cabe destacar como a escola avalia especificamente sua primeira participação no PISA. Primeiramente, o Diretor destaca o público-alvo do PISA: jovens com 15 anos de idade. Segundo ele, com 15 anos de idade, o aluno deve estar, considerando a realidade brasileira, no 1º ano do Ensino Médio. A escola, no entanto, atende aos alunos de 7ª (8º ano) e 8ª (9º ano) séries. Isso significa que os alunos do Centro de Ensino que fizeram a prova foram os repetentes.

Todos na escola concordam que os alunos selecionados para fazer a prova não representam, de fato, os alunos da 8ª série do Centro, já que somente os repetentes a

fizeram. A escola, então, considera que o resultado do PISA não é representativo para ela. Em relação a isso, cabe destacar que não é objetivo do PISA apresentar resultados por escola. Essa avaliação tem como preocupação saber se o jovem de 15 anos adquiriu algumas habilidades básicas de leitura, matemática e ciências para desempenhar funções na sociedade e inserir-se no mercado de trabalho. Sendo assim, a lógica dessa avaliação é justamente verificar as habilidades dos jovens de 15 anos de cada país, independentemente do nível de escolaridade em que estejam, isso possibilitará saber em que medida os países contarão com uma população preparada para enfrentar os desafios econômicos e sociais de um mundo globalizado, repleto de informações.

Apesar de o PISA não divulgar resultado por escola, visto que esse não é objetivo da avaliação, percebe-se, entre a comunidade escolar, a preocupação com uma possível rotulação. Essa preocupação existe justamente porque os atores não têm clareza quanto aos objetivos da referida avaliação.

Mesmo considerando que o resultado do PISA não é representativo, já que os alunos que o fizeram não representam, de fato, o corpo discente, é importante destacar que a escola pareceu envolvida com a avaliação, a comunidade escolar passou a falar da avaliação constantemente. Interessante é observar que, quando a escola foi convocada a participar do PISA, a pesquisadora já estava lá há seis meses e, durante esse período, não havia sido procurada por ninguém da escola para falar sobre a avaliação. Após ser confirmada a participação do Centro de Ensino, entretanto, esta pesquisa passou a ser desenvolvida com a maioria dos professores de português da escola, apenas uma não participou. As professoras tiveram interesse em conhecer as características da avaliação e quiseram saber como eram as questões e quais os princípios teóricos norteiam o teste. Notou-se engajamento por parte dos professores, que, mesmo depois da aplicação da prova, mantiveram o interesse de continuar conhecendo o PISA. Destaca-se ainda que, conforme as professoras foram conhecendo o formato das questões, suas características e as habilidades cobradas, elas foram se interessando mais pela avaliação.

Vale também destacar a que a escola atribui o bom resultado obtido nas avaliações nacionais. O Diretor reconheceu que a escola, que é pequena, não teria motivo para estar entre as primeiras. Enfatizou, entretanto, que o diferencial são os professores, que são muito bons, dedicados. Os professores fazem a diferença porque querem efetivamente dar aula, na visão da equipe gestora. Especificamente sobre os professores de português, o Diretor afirma que há uma diversidade muito grande: há desde os mais tradicionais, que ainda trabalham com exercícios dissociados dos textos, até os que exploram o trabalho com gêneros textuais. O mais interessante que foi

comprovado por meio do convívio com eles é que, apesar dessa diversidade, há um esforço por parte de todos para aproveitar e partilhar as experiências positivas desenvolvidas.

Por fim, conclui-se que as informações sobre as avaliações que chegam à escola são muito genéricas e não permitem que a comunidade escolar se aproprie, de fato, dos objetivos e das características de cada avaliação. Sem haver essa apropriação, fica difícil utilizar os resultados para redirecionar o trabalho pedagógico.

Percebe-se, além disso, que as informações transmitidas pela Secretaria de Educação sobre as avaliações não são suficientes para que os gestores se apropriem de fato das concepções subjacentes a essas avaliações. Essa falta de comunicação acerca das avaliações é reproduzida dentro da escola, que não se sente agente do processo, e sim pressionada a participar das aferições. Como a escola é convocada a participar, e não envolvida no processo de discussão sobre avaliação, não há motivação por parte da comunidade escolar para estudar as avaliações. Sendo assim, a avaliação é cumprida como mais uma obrigação, não havendo também debate sobre esse assunto com alunos. Não é explicado nada sobre as provas aos alunos, eles fazem os testes sem saber a posição da escola sobre a avaliação, sem saber a importância, não são conscientizados disso, talvez porque a escola também se sinta alijada por não participar das discussões.

Apesar das falhas em relação à comunicação, tanto por parte da Secretaria em relação à escola quanto da escola em relação aos alunos, constatou-se envolvimento de alguns professores que se interessam pelas concepções teórico-metodológicas subjacentes às avaliações por acreditarem que podem encontrar nelas aspectos para aprimorarem as atividades pedagógicas. Portanto, considera-se que, se as escolas tivessem acesso a oficinas por área específica contemplada nas avaliações para compreenderem as questões e a teoria subjacente à elaboração delas, os resultados seriam melhor compreendidos, e as avaliações refletiriam mais no dia-a-dia da escola. Constatou-se que, por enquanto, a aferição da proficiência em leitura, objeto deste trabalho, ainda não tem sido realmente aproveitada.

5.2.3 Concepção de Avaliação da Aprendizagem Demonstrada no Período de Observação

Durante a observação, verificou-se que, em diversas circunstâncias, alunos, professores referiam-se ao tema avaliação. Na verdade, desde o primeiro encontro com a

professora, alguns pontos de vista dos pais acerca da avaliação de português foram colocados. Destaca-se ainda que, praticamente todos os dias em que esteve na escola, a pesquisadora presenciou discussões ou simplesmente a manifestação de diversos pontos de vista sobre avaliação por parte dos atores envolvidos: alunos, pais, professores. Em virtude da presença desse tema no cotidiano da escola, concluiu-se ser a avaliação um dos pontos mais relevantes no ambiente escolar observado. Por isso, mesmo que inicialmente não estivesse prevista uma reflexão sobre a concepção de avaliação da aprendizagem dos atores envolvidos, julgou-se necessário apresentar brevemente, neste tópico, algumas ideias que permitem identificar como a avaliação da aprendizagem é vista na comunidade escolar.

Como mencionado, desde os primeiros contatos, questões ligadas à avaliação foram colocadas. Foi informado que o resultado das primeiras provas de português da 8ª série tinha sido ruim. Em virtude desse resultado, alguns pais foram à escola questionar por que os filhos não tinham se saído bem nas provas. Ressalta-se que essa postura indica a preocupação dos pais com o resultado, e não especificamente com a formação dos estudantes, uma vez que a preocupação surge com a “nota baixa”, não havendo um acompanhamento do progresso do aluno.

Os resultados obtidos nas avaliações continuaram aquém do esperado ao longo do 2º semestre de 2008. Em uma das aulas observadas, verificou-se que mais da metade dos 39 alunos havia se saído muito mal em uma das avaliações de Português. Alegou-se que a prova era objetiva e, como os alunos não estão acostumados com esse tipo de prova, eles marcaram tudo errado. Segundo a professora, o mau resultado deve-se ao fato de os alunos pensarem que esse tipo de prova é mais fácil e, por isso, não leem direito os textos nem as questões.

Sobre o mau resultado em provas objetivas, cabem algumas considerações. Primeiramente, pode-se supor que, se os alunos têm dificuldade de resolver provas objetivas na escola, é natural que eles tenham também dificuldade nas avaliações externas. No caso do PISA, por exemplo, grande parte das questões é objetiva. Conclui-se, portanto, que, é preciso considerar que existem dificuldades para responder provas de forma geral, o que conduz ao entendimento de que os alunos não dominam suficientemente o gênero prova⁷⁶, não apresentam estratégias para resolvê-la. Isso fica

⁷⁶ Segundo COSTA (2008), prova é um exame ou teste escolar, oral ou escrito, que pode ser composto de uma série de perguntas abertas ou fechadas, cuja finalidade é avaliar os conhecimentos dos estudantes.

evidente no discurso da professora e na observação das provas. Realmente, não há leitura dos textos como um todo, a leitura, muitas vezes, ocorre de forma fragmentada. Ademais, a leitura e a compreensão do enunciado são fatores de grande dificuldade para os alunos. Muitas vezes, ainda que saibam a resposta de uma determinada questão, eles a erram porque não compreenderam a solicitação contida no enunciado.

Cumpra informar que, no teste acima citado, em que mais metade dos alunos se saiu mal, havia apenas textos literários: João Cabral de Melo Neto, Ligia Fagundes Teles e Esopo. As questões eram de gramática. É importante considerar que, além da dificuldade enfrentada para fazer a prova, como leitura fragmentada dos textos e não compreensão dos enunciados, o resultado indica também que os alunos tiveram dificuldade com a leitura dos textos contemplados na prova. Essa dificuldade pode ser explicada pelo fato de que o desenvolvimento de estratégias de leitura desses textos ainda não está suficiente, como observado⁷⁷.

O baixo resultado em provas não foi sentido apenas em português. A professora de História aplicou um teste em que contemplava praticamente interpretação e constatou que os alunos não conseguiram ler nem os enunciados. Destaca-se que, ante essa dificuldade, a referida professora deveria também instrumentalizar seus alunos com estratégias de compreensão de textos em sua matéria, visto que o texto de cada disciplina tem suas idiosincrasias e exige estratégias específicas. Deve-se enfatizar que todo professor deve ser um agente de letramento e, por isso, a leitura tem de ser central em todas as atividades.

Destaca-se ainda que, em algumas conversas nas salas dos professores, os docentes se manifestaram interessados em não mais aplicar provas objetivas, “de marcar”. Entretanto, segundo eles, isso não é possível porque há pouco tempo para dedicar-se à correção de avaliações. Observa-se, pelo discurso dos professores, que, recentemente, tem havido maior adesão às provas objetivas, embora haja uma preferência pelas provas cujas respostas são abertas (com pouco ou muito julgamento subjetivo). Interessante destacar que muitos afirmam que os alunos não sabem fazer prova objetiva. Fica, então, o questionamento: se os alunos não sabem fazer prova objetiva, seria proveitoso parar de aplicá-las para trabalhar apenas com questões abertas? Constata-se que o ideal seria desenvolver nos alunos estratégias de leitura e de

⁷⁷ Resultados sobre estratégias de leitura de textos desenvolvidas em sala serão apresentados na próxima seção.

resolução desse tipo de prova.

As dificuldades na avaliação, entretanto, não se restringem apenas às provas objetivas. Em uma das provas de português, por exemplo, foram cobradas questões com respostas abertas com muito julgamento subjetivo. Algumas questões solicitavam que os alunos emitissem opiniões sobre o texto, eram questões de reflexão sobre o conteúdo. O resultado foi muito aquém do esperado, uma vez que os alunos nem responderam a essas questões. Uma das professoras de português, em sala, inclusive destacou que eles deveriam ter respondido qualquer coisa, já que ela solicitava a opinião deles. Vale ressaltar que, mesmo em questões de reflexão, não é possível aceitar que os alunos respondam qualquer coisa. É preciso estabelecer critérios, por exemplo: a emissão de opinião deve estar coerente com o conteúdo do texto.

Por fim, cabe destacar que também é possível identificar, no discurso dos alunos, algumas pistas sobre o que eles pensam acerca das avaliações de português. Grande parte atribui o mau resultado nas provas à falta de estudo. Vale salientar que, mesmo quando a prova é exclusivamente de compreensão leitora, os alunos dizem que não estudaram suficientemente, ou seja, eles não percebem que, na verdade, há dificuldade com a leitura. Isso demonstra que esses alunos não são conscientes das vantagens de conhecer e controlar estratégias de compreensão leitora, ou seja, indica que os discentes não desenvolveram a metacompreensão leitora. Para chegar a isso, é preciso, primeiramente, desenvolver estratégias de compreensão leitora; para desenvolver essas estratégias, é preciso que o docente saiba quais as estratégias os alunos conhecem e controlam e quais não conhecem. O seguinte diálogo entre uma professora e um aluno demonstra que ainda não ocorreu o desenvolvimento da metacompreensão leitora:

A – Estou preocupado com o resultado da minha prova.

P – A prova era de interpretação. Eu pedia uma coisa e você respondeu outra.

A – Mas eu não estudei português.

P – Mas a prova era de interpretação!

Percebe-se que realmente o aluno não consegue diferenciar quando, em uma avaliação de português, está sendo cobrado conteúdo específico e quando está sendo cobrada a compreensão leitora, o que leva a concluir que provavelmente ele não tem consciência das estratégias de compreensão leitora. Já a professora tenta mostrar ao aluno essa diferença, alegando que a prova era de interpretação e que, por isso, o fato de não ter estudado o conteúdo não influenciou no desempenho. O grande problema é

que, embora a prova tenha contemplado a compreensão leitora, verificou-se que estratégias de leitura foram pouco desenvolvidas nas aulas observadas no segundo semestre de 2008. A leitura era feita em casa e, em sala, apenas eram feitas avaliações dessa leitura, em forma de seminários, principalmente. O diálogo acima ainda demonstra que o grande problema da prova foi que os alunos não responderam às questões de acordo com o que estava sendo solicitado. Isso indica que: ou eles não compreenderam o texto, ou eles não compreenderam a questão, ou não compreenderam nem a questão nem o texto. Seria necessário refazer a prova com os alunos, lendo o texto atentamente junto com eles, para identificar o que realmente não foi compreendido⁷⁸.

Constatou-se, então, ao longo da observação, que, para os pais, em relação à avaliação da aprendizagem, o mais importante nas avaliações é o resultado. O resultado também aparece como muito importante no discurso dos professores. Já os alunos demonstraram não compreender a relação entre o que é desenvolvido em sala e o que é cobrado nas provas. Percebe-se, assim, que, na escola observada, parte significativa da comunidade escolar demonstrou uma visão tradicional acerca da avaliação da aprendizagem: o ensino está centrado nas notas, que nortearão a promoção ou a reprovação, contentando-se apenas com as notas, sem considerar a relevância de levar em conta se realmente foram desenvolvidas as competências necessárias nos estudantes.

Nesse contexto, deve-se enfatizar a importância de considerar a avaliação formativa. Segundo Cardinet (1986, *apud* VILLAS BOAS, 2002)⁷⁹, a avaliação formativa considera os erros como normais e característicos de um determinado nível de desenvolvimento na aprendizagem; sendo assim, o erro do aluno não é mais considerado como uma falta passível de repreensão, e sim como uma fonte de informação essencial.

Dessa forma, a avaliação formativa, consoante Harlen e James (1997, *apud* VILLAS BOAS, 2002), considera sempre onde o aluno se encontra em seu processo de aprendizagem, no que diz respeito a conteúdos e habilidades. Assim, a análise do progresso do aluno leva em conta o esforço despendido, o contexto particular e o progresso alcançado ao longo do tempo. Os autores mencionados anteriormente⁸⁰

⁷⁸ Vale destacar que, no primeiro semestre de 2009, em uma das aulas observadas, foi possível acompanhar uma atividade de correção de prova em uma sala de 8º ano.

⁷⁹ VILLAS BOAS, B. M. de F. Construindo a avaliação formativa em uma escola de educação infantil e fundamental. In: VILLAS BOAS, B. M. de F. (org.). **Avaliação**: políticas e práticas. Campinas: Papirus, 2002, p.113-141.

⁸⁰ VILLAS BOAS, op. cit. p. 120.

apontam ainda as seguintes características da avaliação formativa:

- é conduzida pelo professor;
- destina-se a promover a aprendizagem;
- considera o progresso individual, o esforço nele colocado e outros aspectos não especificados no currículo;
- são considerados vários momentos e situações em que certas capacidades e ideias são usadas para obtenção de informações diagnósticas;
- os alunos exercem papel central, devendo atuar ativamente em sua aprendizagem.

Ademais, observa-se que, em geral, há necessidade de maior diálogo sobre avaliação. Esse diálogo não pode se restringir à manifestação dos professores de que os resultados foram ruins, é preciso refletir, juntamente com os alunos, sobre os motivos que conduziram a esses resultados. Os pais também devem ser envolvidos no processo, para que acompanhem o progresso dos estudantes, em vez de apenas observarem as notas das provas.

5.3 Escola – 1ª fase – Contato Inicial

O objetivo desta seção é apresentar os resultados obtidos durante a observação, que ocorreu no segundo semestre de 2008. Para atingir tal objetivo, esta seção está assim organizada: inicialmente, são apresentadas as primeiras impressões sobre a escola; em seguida, o primeiro contato com a professora; posteriormente, encontram-se três aulas representativas do período de observação; e por último há algumas conclusões sobre a etapa de observação.

5.3.1 A Escola - Primeiros Contatos e Primeiras Impressões

A primeira visita ocorreu em agosto de 2008 e foi estabelecido contato inicial com a Vice-Diretora e com a Coordenadora Pedagógica, que indicaram quem era a professora da 8ª série e viabilizaram o encontro da pesquisadora com ela. Como o encontro com a

professora só ocorreu posteriormente, nos primeiros dias na escola, foi possível observar a rotina escolar e tirar as primeiras impressões.

Chama atenção o fato de, na entrada da escola, haver uma placa parabenizando a todos pelo rendimento dos alunos e da escola no IDEB. O lugar de destaque em que a placa do GDF foi colocada sugere que o resultado do IDEB é relevante para a comunidade escolar.

Vale também destacar que a escola está bem conservada, limpa, além de organizada. Nitidamente a organização deve-se ao intenso trabalho da coordenação pedagógica, que pôde ser presenciado desde o primeiro momento.

Somada à organização, há a disciplina, fruto também dos esforços da direção e da coordenação. Já na entrada, os alunos são observados quanto ao uso de boné e de fones de ouvido, o que contribui com o trabalho do professor em sala de aula. Outro controle intenso é em relação aos atrasos, que são muitos. O problema é que os alunos ficam nos bancos da quadra conversando e não ouvem o sinal da escola, portanto, embora estejam nas redondezas, acabam se atrasando. Um detalhe relevante é que se percebeu, na observação, a existência de mais atrasos à tarde do que pela manhã.

A primeira impressão dos alunos é a de que são agitados, comunicativos e um pouco precoces. Ao observar a dinâmica das salas, ficou claro que a agitação deles não chega a culminar em casos graves de indisciplina, como afirma o próprio Diretor. Na maioria das salas observadas, os alunos tinham uma postura bem disciplinada⁸¹.

5.3.2 A Professora - Primeiros Contatos

O primeiro encontro com a professora foi na sala dos professores. A sala é ampla e nela observa-se uma prática de letramento comum aos professores daquela escola: o uso de um quadro branco para se comunicarem. Nesse quadro, são colocados recados, informações gerais, textos (alguns bem longos), tudo relacionado à rotina da escola. Além desse quadro, há também cartazes divulgando exposições, eventos, programas do

⁸¹ É preciso destacar que, apesar de a pesquisadora ter considerado haver certa disciplina nas salas, no decorrer da investigação, observou-se que os professores reclamavam repetidamente de indisciplina, principalmente os que lecionavam no turno vespertino. No turno vespertino, houve dias em que os professores de todas as disciplinas afirmaram ser impossível desenvolver qualquer atividade pedagógica. Isso não foi verificado na sala de aula observada, visto que a pesquisadora acompanhou uma turma no matutino, turno em que a disciplina era considerada melhor.

governo.

A professora da 8ª série/9º ano foi muito receptiva. Esclareceu que estava apenas há três meses na escola e que anteriormente ocupava cargo administrativo na SEDF. Ela é moradora da Asa Norte, mora próximo à escola, portanto faz parte daquela comunidade. Algumas informações importantes sobre a escola, as aulas e os alunos foram transmitidas pela professora nos primeiros encontros e merecem ser sintetizadas.

Sobre a escola, ficou claro no discurso da professora que o grande diferencial é o trabalho com projetos. À época, havia sete projetos em andamento, e, segundo ela, os alunos estavam envolvidos em todos, inclusive, na semana da entrevista, estavam participando da Olimpíada de Português do MEC⁸². Realmente, o trabalho com projetos pareceu ser muito profícuo. Os professores, nos horários vagos, ocupam-se justamente com discussão sobre palestras, museus, novos projetos, parecem muito envolvidos⁸³.

Deve-se destacar que, para a equipe gestora, o diferencial da escola são, justamente, os professores. Sobre os projetos, a direção da escola afirma que são iniciativas individuais. Em relação ao diferencial da escola, a observação permitiu concluir que realmente os professores são engajados, e esse engajamento ocorre principalmente por meio da participação de projetos.

Apesar de todo o ânimo, a professora de Português relatou que, embora acredite que os projetos façam diferença, eles exigem muito dos professores, que precisam dedicar muito tempo para a execução deles. Foi dado como exemplo o trabalho extra que estava tendo na época devido a um dos projetos, de Guimarães Rosa⁸⁴. Como os alunos deveriam ler o livro “Primeiras Estórias”, ela se propôs a comprá-lo por um preço inferior na editora, e só podia fazer isso nos finais de semana⁸⁵.

⁸² A Olimpíada de Língua Portuguesa, lançada em fevereiro de 2008, é resultado de uma parceria entre o MEC, a Fundação Itaú Social e o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec). Trata-se de um programa em que, seguindo um caderno de orientações, professores desenvolvem em sala de aula métodos de ensino criados por especialistas na língua. O resultado são aulas que trazem didática para os professores, compreensão da língua para os alunos e a preparação para uma competição de abrangência nacional. A olimpíada enfoca o prêmio e a formação de professores. No período do prêmio, que ocorre nos anos pares, são organizadas oficinas de leitura e escrita, realizadas pelos professores com os alunos a partir do material de apoio. São três fascículos, cada um com atividades voltadas ao trabalho com um gênero textual específico.

⁸³ À época da observação, a professora de português estava elaborando um projeto interdisciplinar com o título “Minha pátria é minha língua” (Fernando Pessoa). Esse projeto envolvia os seguintes componentes curriculares: geografia, matemática, inglês, história, informática, ciências, ensino religioso e português.

⁸⁴ O projeto referente a Guimarães Rosa faz parte de um maior, Missão Cruls, que foi desenvolvido ao longo do 2º semestre de 2008. O resultado desse grande projeto foi apresentado em uma exposição denominada “Revivendo Êxodos”, que ocorreu em março de 2009 no Templo da Boa Vontade.

⁸⁵ Durante nossa conversa, fomos interrompidas duas vezes. Em uma delas, uma mãe de aluna queria informações sobre como adquirir o livro de Guimarães Rosa que a filha deveria ler. Na outra vez, outra mãe

Ainda sobre projetos, vale destacar que a professora de Português, além de ministrar aulas para 7ª e 8ª série (8º e 9º ano), também estava responsável por uma disciplina denominada PI – Projeto Interdisciplinar. Nessa disciplina, segundo ela, explorava literatura, para preparar os alunos para o Ensino Médio.

Em relação aos alunos, foi informado que são agitados, apesar de não haver grandes problemas com indisciplina. A docente também destacou que, mesmo inquietos, os alunos têm bons conhecimentos e apresentam algumas práticas de leitura. Fato relevante destacado é que os alunos vêm de várias Regiões Administrativas (Samambaia, Taguatinga, Ceilândia), o que exige que sejam feitas algumas adaptações na condução do trabalho. Vale destacar que a Direção e também os outros professores apontaram que essa heterogeneidade do público causa dificuldades na condução das atividades pedagógicas.

Apesar de ter apresentado características positivas sobre o corpo discente, está presente no discurso da professora a falta de disciplina. Segundo ela, os alunos são muito agitados, falam muito, o que prejudica o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Por isso, inclusive, ela solicitou que a observação fosse feita na 8ª D, turma com 39 alunos, que era a mais disciplinada⁸⁶.

Antes de apresentar o resultado da observação, considera-se relevante fazer algumas reflexões iniciais sobre a concepção de leitura da professora. Destaca-se que essas reflexões tomaram como base as conversas desta pesquisadora com a professora. Posteriormente, as concepções apresentadas foram cotejadas com o trabalho desenvolvido em sala. Sendo assim, neste momento, apenas o discurso sobre a leitura será apresentado. Depois da apresentação das aulas, será feita uma relação entre o discurso e a prática, para, por fim, relacionarmos o trabalho de leitura desenvolvido com a 8ª série/9º ano com as habilidades exigidas pelo PISA.

que pagou 20 reais à professora pelo livro. Esta mãe disse que a filha estava doente e que por isso tinha ido buscar o livro, visto que a menina adorava ler e queria adiantar a leitura. A mulher ainda disse que não queria fotocópia porque aproveitaria o livro para a outra filha, que faria o PAS – Programa de Avaliação Seriada da UnB. Vale destacar que as duas mães demonstraram valorizar o trabalho com a leitura.

⁸⁶ Apesar de ter acompanhado as atividades na 8ª D, como determinado pela professora, pude também assistir duas aulas em outra turma, considerada mais indisciplinada. Na verdade, percebi que a turma considerada indisciplinada era muito ativa, mas displicente.

5.3.3 Reflexões Iniciais Sobre a Concepção de Leitura da Professora

Desde o início da pesquisa, a professora demonstrou muita preocupação com a leitura; em várias ocasiões, declarou que se preocupa em estimular o hábito de leitura nos estudantes. Ao fazer a declaração de que ler é importante, a professora não deu complemento ao verbo *ler*. Fica, então, o questionamento: é importante ler o quê? Conforme Soares (2005), *ler* só é verbo sem complemento quando seu referente forem as habilidades básicas de decodificar palavras e frases. Por exemplo, quando alguém pergunta se fulano sabe ler, está perguntando se consegue decodificar ou, em outras palavras, se é alfabetizado. Considera-se, entretanto, que ler vai além da decodificação, pois envolve a busca de significado.

A resposta para a indagação acerca do complemento do verbo *ler*, utilizado pela professora intransitivamente em um primeiro momento, só chegou quando ela esclareceu que estava trabalhando leitura por meio de dois projetos. Esses projetos eram sobre Guimarães Rosa e Machado de Assis, e a escolha dos dois autores deu-se pelo fato de, em 2008, ser comemorado o centenário de nascimento de Guimarães e o centenário de morte de Machado. A partir de então, o verbo *ler* ganhou complemento: os alunos deveriam ler Machado e Guimarães, mais especificamente os contos dos referidos autores. A ênfase então recai sobre os textos literários. Assim, foi possível identificar uma preocupação com o desenvolvimento do letramento literário⁸⁷.

Tendo, pois, esclarecido que o foco de atuação em relação à leitura era o letramento literário, merece reflexão a seleção dos textos. Observou-se que o trabalho é desenvolvido principalmente com textos narrativos mais curtos, como os contos. Ao longo da observação, foram acompanhadas aulas que trabalhavam com contos avulsos de Machado de Assis e com os contos do livro *Primeiras Estórias*, de Guimarães Rosa⁸⁸.

A escolha dos textos indica que a professora tende a seguir o cânone, ou seja, dá preferência às obras consideradas representativas de uma determinada nação ou idioma. Segundo Cosson (2007), os professores que seguem o cânone parecem acreditar que há uma essencialidade literária nas obras canônicas que não pode ser questionada, visto

⁸⁷ De acordo com Cosson (2007), o letramento literário possui uma configuração especial. Segundo o autor, o processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também uma forma de assegurar seu efetivo domínio, pela própria condição de existência da escrita literária.

⁸⁸ O livro *Primeiras Estórias* faz parte do Modernismo brasileiro e foi publicado em 1962. São 21 contos cuja temática são os segredos da existência humana.

que elas trazem um ensinamento que transcende o tempo e o espaço e demandam uma profundidade de leitura. Por isso, alguns professores, na visão do autor, insistem na leitura do cânone e se preocupam com o desconhecimento progressivo dele na formação do leitor.

Destaca-se, entretanto, que a escola não pode restringir-se à formação de leitores especificamente de um determinado gênero. O papel da escola é, na verdade, formar leitores para a pluralidade de textos que circula. Mesmo no caso observado, em que há uma preocupação especial com os textos literários, deve-se ressaltar a necessidade de haver um trabalho que explore a pluralidade e a diversidade de gêneros (literários), de obras e de autores para a seleção de textos a serem lidos pelos alunos. Sobre a seleção de textos literários, vale citar a proposta apresentada por Cosson (2007)

[...] Ao selecionar um texto, o professor não deve desprezar o cânone, pois é nele que encontrará a herança cultural de sua comunidade. Também não pode se apoiar apenas na contemporaneidade dos textos, mas sim em sua atualidade. Do mesmo modo, precisa aplicar o princípio da diversidade entendido, para além da simples diferença entre os textos, como a busca da discrepância entre o conhecido e o desconhecido, o simples e o complexo, em um processo de leitura que se faz por meio da verticalização de textos e procedimentos. É assim que se tem lugar na escola o novo e o velho, o trivial e o estético, o simples e o complexo e toda a miríade de textos que faz da leitura literária uma atividade de prazer e conhecimento singulares. (COSSON, 2007, p. 35-36).

Percebe-se, pois, que a seleção de textos observada considera o cânone, tendo em vista a herança cultural presente em textos canônicos, o que pode ser ratificado pelo discurso da docente, que, certa vez, afirmou não conceber que os alunos pudessem sair do ensino fundamental sem conhecer Machado e Guimarães, por exemplo. Apesar de considerar adequadamente o cânone, nessa seleção, não se percebe uma preocupação em trabalhar progressivamente, tornando, aos poucos, as leituras cada vez mais complexas e, assim, proporcionando o crescimento do leitor. Esse trabalho progressivo poderia ser alcançado se a seleção tivesse sido feita considerando uma maior diversidade de textos.

Outro ponto importante a ser considerado em relação à concepção de leitura da professora é a utilização de estratégias de leitura. Em diferentes situações, ela declarou considerar necessárias atividades de preparação para a leitura. Essa postura denota haver uma preocupação em realizar atividades de preparação para a leitura para que se obtenha sucesso em tal atividade. Apesar de revelar essa preocupação, não foi possível antever, pelo discurso da professora, se ela também enfatizava estratégias durante a

leitura e depois da leitura.

Devem-se destacar as seguintes tarefas de preparação para a leitura⁸⁹: determinar objetivos (para que ler?); atualizar conhecimentos prévios; formular previsões (de que trata a leitura?); formular interrogações sobre o tema. Tendo em vista as atividades relatadas pela professora, conclui-se que a tarefa de preparação para a leitura utilizada é a atualização de conhecimentos prévios. Ressalte-se que os conhecimentos prévios podem determinar o êxito ou o fracasso da leitura. É a partir desses conhecimentos que o aluno terá condições de ampliar seus horizontes. A professora deu indícios de que utiliza essa estratégia quando declarou considerar sempre importante fornecer alguma informação geral sobre o que se vai ler.

Por fim, cabe registrar ainda que, além da preocupação com o letramento literário, a professora também demonstrou considerar a importância de trabalhar com a gramática contextualizada. Em seu discurso, apontou considerar importante preparar os alunos para usar eficientemente a língua, o que demonstra uma preocupação com o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos. Bortoni-Ricardo (2005), apoiando-se no conceito de competência comunicativa cunhado por Hymes em 1966, destaca que a competência comunicativa de um falante lhe permite saber o que falar e como falar com quaisquer interlocutores em quaisquer circunstâncias. Em nosso contato inicial, entretanto, não foi possível identificar como era desenvolvida essa competência comunicativa, tampouco foi possível identificar como a professora abordava a gramática de forma contextualizada, isso só ocorreu nas observações.

Sendo assim, parti para as observações tendo como primeira impressão que a concepção de leitura da professora estava bastante centrada no letramento literário. Além disso, concluí também que a seleção de textos para leitura estava presa aos cânones e que eram desenvolvidas algumas estratégias de leitura. O próximo passo seria confirmar ou não essa primeira impressão por meio das observações. Agora, portanto, serão apresentadas as aulas, já com os comentários pertinentes, para posteriormente haver uma definição das práticas escolares de leitura e sua relação com as práticas propostas pelo PISA.

⁸⁹ A definição dessas tarefas foi norteada pelos trabalhos de alguns pesquisadores no que diz respeito ao desenvolvimento de estratégias de compreensão leitora: Palácios (2003), Rupay (2008), Jouini (2005) e Solé (1998).

5.3.4 A Observação

Ficou, então, acertado que a observação das aulas ocorreria nas segundas-feiras. É importante destacar que as aulas são duplas, uma de Português e, em seguida, PI. Ao todo, foram observadas 16 aulas, o que equivale, aproximadamente, a 14h de observação em sala de aula. Deve-se somar a isso o período de observação da escola e da dinâmica fora de sala, além das conversas com professores. Ao todo, foram 20h dedicadas à escola na etapa de observação.

Destaca-se que a intenção inicial era conhecer a realidade da escola e o trabalho da professora no 3º bimestre de 2008 e, depois, no quarto bimestre, apresentar as diretrizes do PISA e discutir a relação entre as práticas apresentadas no teste e o que é desenvolvido em sala. Não foi possível, entretanto, seguir esse cronograma e fazer tanto a observação quanto a intervenção em seis meses. Isso não foi possível por dois fatores:

- 1) como a escola estava envolvida em projetos, muitas vezes, as atividades saíam da rotina, o que dificultava a observação;
- 2) a professora estava muito atarefada com a condução de vários projetos. Sendo assim, a observação aconteceu ao longo do 2º semestre de 2008, e no primeiro bimestre de 2009 haveria a segunda parte do trabalho de campo: apresentação das diretrizes do PISA e discussão da relação entre as práticas apresentadas no teste e o que é desenvolvido em sala.

5.3.5 As Aulas

Para apresentar os resultados dessa observação inicial, foram selecionadas 3 aulas⁹⁰ que servirão como exemplo das atividades desenvolvidas em sala. Em seguida, serão apresentadas reflexões sobre a observação.

Ressalta-se que foram selecionadas três aulas para análise pormenorizada porque se acredita que essas aulas são representativas do que foi observado ao longo do

⁹⁰ Destaca-se que, apesar de serem apresentadas neste trabalho detalhadamente apenas três aulas, ao longo da observação, foi elaborado um diário de bordo em que todas as atividades foram detalhadamente descritas. Essas aulas foram selecionadas porque são representativas das atividades observadas ao longo do semestre.

2º semestre de 2008, que foi assim planejado: terceiro bimestre explorou o conto dos escritores Machado de Assis e Guimarães Rosa; quarto bimestre explorou poesia. Os critérios para escolher as aulas que serão apresentadas foram os seguintes:

- 1) ter sido desenvolvida alguma atividade de leitura;
 - 2) não ter sido aula em que ocorreu exclusivamente apresentação de seminário pelos alunos;
 - 3) não ter sido aula em que ocorreu aplicação de teste ou aula em que tenha sido dada continuidade a alguma tarefa iniciada anteriormente.
- Considerando esses critérios, especialmente o fato de a aula apresentar a leitura como atividade central, elegeram-se as aulas que serão pormenorizadamente apresentadas. As demais aulas, apesar de sempre apresentarem algo em relação à leitura, não a tiveram como atividade central e, por isso, não foram descritas detalhadamente neste trabalho. Mesmo assim, essas aulas serão consideradas nas reflexões sobre a observação.

Deve-se destacar que a Aula 1 não se enquadra nos critérios apresentados anteriormente, visto que foi fruto da observação de uma aula de ciências que ocorreu no pátio no segundo dia de visita à escola. Essa aula entrou na análise e foi detalhadamente descrita pelos seguintes motivos:

- 1) a aula envolveu atividades de leitura;
- 2) a aula desenvolvida exemplifica atividades que envolvem o letramento científico e o letramento em leitura, presentes no PISA.

Sendo assim, na seleção das aulas para serem descritas, considerou-se como principal critério o fato de a leitura ser uma atividade central: a primeira aula, como já explicado, é de ciências, mas envolve letramento em leitura; a segunda aula é a introdução do trabalho com contos; a terceira aula exemplifica o trabalho com Guimarães

Rosa.

Deve-se ainda informar que, para observar as aulas, considerou-se um roteiro, organizado em uma ficha de observação, com os seguintes dados⁹¹:

<p>AULA Nº</p> <p>ESCOLA</p> <p>TURMA</p> <p>ATIVIDADE DO DIA/SEQUÊNCIA DA AULA</p> <p>ATIVIDADES DE LEITURA</p> <p>TEXTOS UTILIZADOS</p> <p>ESTRATÉGIAS DE LEITURA</p>

AULA 1⁹²

ESCOLA: Centro de Ensino Fundamental

TURMA: 8ª D

ATIVIDADE DO DIA: aula de Ciências (energia) no pátio da escola com várias turmas reunidas.

ATIVIDADES DE LEITURA: leitura de conta de luz para conscientizar sobre a importância econômica de controlar os gastos e também para conscientizar sobre a preservação do meio ambiente.

TEXTOS UTILIZADOS: conta de luz

ESTRATÉGIAS DE LEITURA: 1) estratégias de preparação para leitura – praticamente todas as tarefas para preparar

⁹¹ Posteriormente, no momento da análise dos dados, ao retomar as observações de campo e o diário de bordo, percebi a necessidade de fazer uma pequena contextualização da aula.

⁹² Única aula que não faz parte das atividades desenvolvidas pela professora de Português. A escolha dessa aula se deu pelo fato de haver um trabalho representativo sobre letramento científico. O interesse sobre o letramento científico explica-se, entre outros fatores, pelo fato de que o estudante, para compreender a terminologia científica, necessitará de habilidades características do letramento em leitura.

- para a leitura foram realizadas (determinar objetivos (para que ler?); atualizar conhecimentos prévios; formular previsões (de que trata a leitura?); formular interrogações sobre o tema)
- 2) não foram verificadas as estratégias no momento da leitura, pois os alunos tiveram de ler a conta em casa.
 - 3) estratégias após a leitura – foi solicitado aos alunos que, após a leitura da conta, respondessem à seguinte questão: estou economizando?

A aula (contextualização e comentários)

A aula de Ciências observada tinha como temática a energia. Durante a aula, foi feita muita referência a conhecimentos enciclopédicos. Essas referências, no entanto, apoiaram-se em exemplos do dia-a-dia, o que foi utilizado como estratégia facilitadora para a compreensão do que estava sendo abordado. Notou-se que a professora buscava exemplos diários dos alunos para desenvolver neles o letramento científico. Deve-se destacar que essa estratégia vai ao encontro daquilo que o PISA aponta como relevante no desenvolvimento do letramento científico.

Segundo a estrutura de avaliação do PISA 2006, inúmeros problemas, situações e questões encontrados na vida cotidiana exigem alguma compreensão da ciência para que sejam plenamente compreendidos ou resolvidos, devendo-se destacar que os indivíduos enfrentam questões relacionadas à ciência e à tecnologia nos níveis pessoal, comunitário, nacional e até mesmo global. Ainda de acordo com os preceitos do PISA, à medida que os jovens enfrentam e resolvem questões relacionadas às ciências, essas competências exigem que demonstrem, por um lado, conhecimentos e capacidade cognitiva, e, por outro, atitudes, valores e motivação. Sendo assim, o Programa coloca ênfase na aplicação de conhecimentos científicos no contexto de situações reais, em comparação à simples reprodução do conhecimento tradicional de ciências aprendido na escola.

Foi exatamente essa utilização funcional do conhecimento que pôde ser percebida

na aula observada. A professora utilizou-se da estratégia de fazer perguntas sobre questões cotidianas para os alunos; conforme as perguntas iam sendo respondidas, os conhecimentos científicos iam sendo introduzidos. Perguntas como “por que não se deve deixar a porta da geladeira aberta”; “por que não colocar alimentos quentes na geladeira”; “como usar ferro elétrico, máquina de lavar e ar condicionado” foram utilizadas como andaimes⁹³ pela professora.

Foi desenvolvida uma reflexão sobre princípios de economia, chamando atenção para o fato de que, economizando energia, economiza-se também dinheiro. A aula abordou questões como: geração de renda, reciclagem, chuveiro elétrico, horário de verão. Destaca-se que todas essas questões contribuem para a ampliação do conhecimento de mundo dos estudantes e para a compreensão de conhecimentos científicos. Por fim, todas essas questões foram relacionadas à preservação do meio ambiente.

Ressalte-se que o letramento científico apresentado pelo PISA envolve a aplicação de conhecimentos selecionados sobre o mundo natural e sobre a própria ciência, assim como a avaliação das atitudes dos estudantes em relação a temas científicos. As áreas de aplicação da ciência determinadas pelo Programa são as seguintes: saúde, recursos naturais, meio ambiente, riscos e fronteira entre ciência e tecnologia. Essas áreas de aplicação da ciência são relacionadas a situações pessoais, sociais e globais.

Percebe-se, na aula observada, que esses contextos determinados pelo PISA também foram observados. As áreas de aplicação exploradas na aula foram recursos naturais e meio ambiente. O quadro abaixo sintetiza as áreas de aplicação da ciência abordadas na aula bem como os contextos de aplicação dessas áreas.

⁹³ Consoante Bortoni-Ricardo & Sousa (2006), andaime é um termo metafórico que se refere à assistência que um membro mais experiente de uma cultura presta a um aprendiz, em qualquer ambiente social, ainda que o termo seja mais empregado no âmbito do discurso de sala de aula. Segundo as autoras, andaimes em sala de aula assumem a forma de prefácios a perguntas, complementação do turno, canais de retorno, expansões, reformulações etc.

	Contexto Pessoal	Contexto Social (comunidade)	Contexto Global (vida no mundo todo)
Área de aplicação: recursos naturais	Consumo pessoal de materiais e energia	Manutenção de populações humanas; qualidade de vida; segurança; produção e distribuição de alimentos; fornecimento de energia	Sistemas naturais renováveis e não-renováveis; crescimento populacional; uso sustentável de espécies
Área de aplicação: meio ambiente	Comportamento ambientalmente correto, utilização e deposição de materiais	Distribuição populacional; deposição de resíduos; impacto ambiental; clima local	Biodiversidade; sustentabilidade ecológica; controle de poluição; produção e perda de solo

Quadro 12 – Elaborado com base no relatório PISA e considerando a aula de ciências observada.

Fonte: ELABORAÇÃO PRÓPRIA

Embora os aspectos relacionados ao letramento científico tenham sido adequadamente desenvolvidos, ou seja, considerou-se a aplicação de conhecimentos científicos no contexto de situações reais, deveriam ter sido usadas mais paráfrases para tornar o conhecimento mais palatável. Além da necessidade de haver mais paráfrase, observou-se também a existência de um vocabulário específico que não foi esclarecido, o que pode ter prejudicado o entendimento em vários momentos. Deve-se destacar que muitos fracassos na escola ocorrem devido ao desconhecimento do léxico específico de cada disciplina ou por causa da interpretação de certos vocábulos dentro de determinado contexto. Por isso, palavras como usina, fonte limpa, anomalia deveriam ter sido explicadas dentro do contexto científico em que foram aplicadas.

Não se deve perder de vista que, no letramento científico, há a inserção de outros letramentos, como o matemático e o letramento em leitura. Para compreender a terminologia científica, é preciso desenvolver habilidades do letramento em leitura, por

isso importar-se com o léxico é muito relevante em uma aula de ciências, pois os estudantes precisam se apropriar do vocabulário específico para compreender os conhecimentos científicos. Já para a interpretação de dados, aspectos do letramento matemático devem ser explorados. Na aula observada, aspectos do letramento matemático foram levantados no momento em que foram trabalhados princípios de economia e também quando a professora, ao final, propôs a leitura de uma conta, já que foi ensinado como se faz o cálculo da energia gasta nas contas de luz.

Para finalizar a aula, foi proposto que se fizesse a leitura de uma conta de luz. Relevante observar que a aula foi finalizada com uma atividade de avaliação, já que a leitura da conta deveria vir acompanhada de um comentário se estava sendo gasta muita energia e como poderia ser economizada. Nessa atividade, percebe-se a presença de questões cognitivas nela envolvidas, mas também há atitudes presentes nela.

Especificamente sobre a atividade de leitura, constatou-se o desenvolvimento de estratégias anteriores a essa atividade, com o intuito de preparar os estudantes. Não ocorreu, contudo, uma leitura compartilhada da conta. A professora solicitou que os alunos lessem a conta em casa, sozinhos, e que respondessem a uma questão com base na referida leitura. Ou seja, a professora desenvolveu estratégias anteriores à leitura, preparando o estudante para realizar tal atividade. Os alunos, entretanto, não contaram com a mediação da professora para a leitura da conta, já que essa atividade foi passada para ser realizada em casa. Isso significa que foi perdida uma excelente oportunidade de desenvolver estratégias de leitura de texto em formato não-contínuo, no caso em questão, leitura de conta de luz.

Deve-se considerar, no entanto, que faltou tempo para que a professora realizasse a leitura da conta com os alunos e, por isso, foi solicitado que essa atividade fosse feita individualmente. Ao passar uma tarefa para ser respondida depois da leitura, a professora dá indícios de que não retomaria o referido texto na aula seguinte, apenas cobraria a atividade que deveria ser feita após a leitura. Ou seja, na aula seguinte, a professora faria apenas uma avaliação da leitura, solicitando que os estudantes respondessem à pergunta feita. Conclui-se, pois, que, embora tenha preparado os alunos para a leitura e também tenha preparado uma atividade para avaliá-la, a professora não leu efetivamente o texto com os estudantes, não tendo sido, portanto, desenvolvidas estratégias durante a leitura.

AULA 2

ESCOLA: Centro de Ensino Fundamental

TURMA: 8ª D

ATIVIDADE DO DIA: aula dupla de Português sobre contos.

ATIVIDADES DE LEITURA: 1) leitura oral feita pela Professora de um trecho de uma adaptação da obra “As mil e uma noites”⁹⁴

2) leitura oral de dois cartazes afixados no quadro: um sobre a origem dos contos e outro sobre os tipos de conto

TEXTOS UTILIZADOS: trecho de uma adaptação do livro “As mil e uma noites”; cartazes preparados pela professora sobre a origem dos contos e sobre os tipos de contos

ESTRATÉGIAS DE LEITURA: 1) estratégias de preparação para leitura – o objetivo da aula era apresentar o conto, texto que pertence ao gênero literário narrativo. Para apresentar o conto, foram utilizados dois cartazes que traziam explicações sobre a sua origem e sobre os tipos de conto. Foi utilizada como estratégia de preparação para leitura desses cartazes a leitura de um outro texto, um trecho de um dos contos de 1001 noites. O referido texto foi utilizado para exemplificar o que é um conto, assunto tratado posteriormente. A atividade usada como estratégia anterior à leitura do referido trecho foi a atualização dos conhecimentos prévios.

⁹⁴ A obra *As mil e uma noites* trabalhada pela professora é uma adaptação dos contos árabes. De acordo com Carvalho (2006), há, no mercado editorial brasileiro, uma constância no que diz respeito à publicação de adaptações da obra *As mil e uma noites*, sendo que, nessas adaptações, há destaque para algumas narrativas que compõem a antologia. Destaca-se ainda que, segundo o referido autor, o conjunto de obras literárias adaptadas para o público infanto-juvenil constituiu-se como um cânone, o de obras adaptadas.

- 2) não foram verificadas as estratégias no momento da leitura dos cartazes, e sim do trecho do conto. Durante a leitura do trecho, foi feita uma interrupção para explicar por que Sherazade não terminava de contar a história nunca. Essa informação dada pela professora está presente na obra, mas não no trecho lido.
- 3) estratégias após a leitura – não se verificou estratégia posterior à leitura dos cartazes, e sim do trecho. Após a leitura do trecho do conto, a professora estabeleceu relação entre o texto lido e a prática milenar de contar histórias e, na sequência, passou a ler os cartazes que tratavam da arte milenar de contar histórias.

A aula (contextualização e comentários)

O objetivo desta aula era apresentar aos alunos o conto⁹⁵, texto que pertence ao gênero literário narrativo. Antes de iniciar a aula, o ambiente foi preparado: foram colados dois cartazes no quadro: um sobre a arte de contar histórias e o outro sobre os tipos de contos. Os cartazes fazem parte da estratégia que a professora utilizou para apresentar o conto aos alunos.

A professora usou, como estratégia para apresentar a temática, a leitura de um trecho da história de Sherazade adaptada para jovens. Reflexão acerca dessa estratégia torna-se necessária. A aula tinha como objetivo apresentar um gênero textual à classe: o conto. O foco dessa aula deveria ser, portanto, a leitura de um texto que pertencesse ao referido gênero. A leitura guiada de um conto propiciaria o desenvolvimento de estratégias para esse gênero, o que permitiria desenvolver nos alunos habilidades de

⁹⁵ Costa (2008) destaca que a limitação de extensão e síntese do conto tem a ver com suas origens socioculturais e circunstâncias pragmáticas. De acordo com o autor, socioculturalmente, o conto literário tem sua origem na cultura oral.

leitura específicas para esse tipo de texto. Depois de realizada essa tarefa, seria o momento de apresentar as características formais dos contos, bem como os diversos tipos. Entretanto, observou-se que foi feita a opção por uma leitura de um trecho apenas do conto; além disso, essa leitura foi oral, não permitindo que os alunos tivessem contato com o texto, pois o único acesso foi pela leitura da professora. Destaca-se ainda que a leitura, embora considerada atividade central nessa aula, acabou tornando-se uma atividade secundária, visto que a atividade central foi a apresentação da origem do conto, de suas características e dos tipos existentes.

Cabe informar que, antes de a professora começar a ler o trecho da história de Sherazade, ela utilizou uma estratégia de leitura, perguntando aos alunos se alguém conhecia essa personagem. Alguns alunos se manifestaram positivamente, mas nenhum apresentou informação que indicasse que conhecesse de fato a história. Diante desse contexto, a professora sentiu necessidade de apresentar algumas informações antes da leitura: comentou, então, sobre a obra *As mil e uma noites*.

Depois de mencionada a obra da qual o trecho foi adaptado, iniciou-se a leitura. Como dito anteriormente, o grande problema é que os alunos não tinham cópia do texto para acompanharem a leitura, o que causou, em alguns, dispersão e, em outros, dificuldade pra acompanhar. Assim, alguns fatores não contribuíam para uma leitura de fato proveitosa: os alunos não tinham conhecimentos prévios sobre a obra da qual estava sendo lido um trecho; os alunos não tinham cópia do texto que estava sendo lido. Soma-se a isso o fato de ter sido realizada apenas uma estratégia durante a leitura. Em apenas uma parte do texto, já no final, a professora interrompeu a leitura para informar porque Sherazade não terminava nunca de contar as histórias.

Após a leitura, foi estabelecida relação entre o texto lido e a prática milenar de contar histórias. Essa relação foi estabelecida porque o foco da aula era o conteúdo dos cartazes, e o primeiro deles trazia justamente a origem do conto. Destaca-se que a professora fez uma leitura do cartaz considerando o seu todo, inclusive as fotos, que mostravam pessoas ao redor de uma fogueira contando histórias. Já o segundo cartaz, que tratava dos tipos de conto, foi apenas lido; foram citados alguns tipos de contos que agradam mais aos alunos: contos de terror, contos de amor. Nesse momento, os alunos perguntaram exemplos de contos de terror, de amor. Importante ressaltar que essa interrupção dos alunos é um indício de que talvez eles se interessassem mais se pudessem ler essas histórias.

Com a interrupção, a professora aproveitou para apresentar aos alunos, então, alguns contos que poderiam ser pegos emprestados na biblioteca. Destaca-se que a

docente faz um relevante trabalho incentivando os alunos a frequentarem a biblioteca. Muito importante também é informar que, ao fundo da sala, há bolsões contendo várias capas de livros disponíveis na biblioteca. A professora tem o cuidado de trocar essas capas de acordo com o gênero que está desenvolvendo em sala. Como no 3º bimestre foi trabalhado conto, só havia nos bolsões capas de livros de contos. Já no 4º bimestre, foram colocadas capas de livros de poesia.

Vale ainda destacar que a professora não só faz menção a esses livros, como também pega capa por capa e faz comentários sobre a história de cada um deles. É esse o momento em que os alunos ficam mais estimulados na aula. Quase todos saem da sala determinados a pegarem exemplares na biblioteca, o que de fato acontece, como pôde ser verificado ao longo do semestre. Além dos bolsões, a professora também leva uma caixa com livros⁹⁶ para empréstimo (uma espécie de biblioteca ambulante). Percebe-se, assim, que a professora não só incentiva, mas também dá o exemplo de que é leitora assídua. Em quase todas as aulas, por exemplo, comenta sobre livros que está lendo ou de obras que começará a ler, o que é muito importante para a formação dos leitores.

Ressalte-se, por fim, que a sala de aula compõe um ambiente letrado: além dos livros levados pela professora e das capas presentes nos bolsões, na sala, há um mural com avisos, informes, matérias jornalísticas (no dia dessa aula, por exemplo, havia uma matéria do Correio Braziliense sobre Guimarães Rosa).

AULA 3

ESCOLA: Centro de Ensino Fundamental

TURMA: 8ª D

ATIVIDADE DO DIA: aula dupla de Projeto Interdisciplinar sobre Guimarães Rosa⁹⁷.

ATIVIDADES DE LEITURA: 1) leitura de dicionário (Dicionário de Guimarães, de Luiz Coronel)

2) leitura de partes do livro Primeiras Estórias, de Guimarães Rosa

⁹⁶ Destaca-se que nessa primeira etapa de observação só foi sugerida leitura literária.

⁹⁷ Ressalta-se que esse trabalho sobre Guimarães Rosa culminou com a exposição intitulada “Revivendo Êxodos”.

TEXTOS UTILIZADOS: “Dicionário Guimarães Rosa, uma Odisséia Brasileira”, de Luiz Coronel; e a obra *Primeiras estórias*, de Guimarães Rosa

ESTRATÉGIAS DE LEITURA: **Dicionário**

- 1) estratégias de preparação para leitura – o objetivo da aula era apresentar o livro *Primeiras Estórias*, de Guimarães Rosa. Antes de apresentar o livro, abordou-se a importância do dicionário sobre o universo roseano, que deveria ser utilizado como auxílio para a compreensão da obra. Assim, foi utilizada como estratégia de preparação para a apresentação da obra a leitura de alguns trechos do dicionário. Essa leitura ocorreu para mostrar a importância de pesquisar no dicionário alguns termos específicos do universo roseano. A atividade usada como estratégia anterior à leitura do dicionário foi a ampliação de conhecimentos dos alunos; já que a professora apresentou o dicionário, informou quem é seu autor, quando tinha sido editado⁹⁸.
- 2) no momento da leitura, foram desenvolvidas estratégias de leitura do dicionário. Explicou-se que o dicionário é um livro que vai de A a Z e que sua consulta ocorre de acordo com a letra que inicia a palavra que está sendo buscada. Para exemplificar, foram procuradas no

⁹⁸ O “Dicionário Guimarães Rosa, uma Odisséia Brasileira”, foi lançado na Academia Brasileira de Letras em 2007. É composto por biografia, fotos de arquivo e ilustrações e apresenta estudos, avaliações e relatos sobre o universo roseano. O dicionário é resultado da pesquisa de uma equipe de mestres, mestrandos e convidados especiais oriundos da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUC/RS e Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, sob coordenação do autor e editor do projeto, Luiz Coronel.

dicionário três palavras extraídas da obra de Guimarães que seria trabalhada naquela aula. É importante destacar que havia apenas um dicionário, portanto os alunos não puderam realizar atividade de forma compartilhada, apenas acompanharam-na.

- 3) estratégias após a leitura – não se verificou estratégia posterior à leitura do dicionário, como a tentativa de compreensão das palavras pesquisadas em seu contexto com base no que foi lido no dicionário.

Primeiras Estórias

- 1) estratégias de preparação para leitura – o objetivo da aula era apresentar o livro *Primeiras Estórias*, de Guimarães Rosa. O trecho lido em sala para apresentar o livro foi a nota explicativa. Antes de chegar a essa leitura, foram utilizadas estratégias para prepará-la: foram apresentadas as partes do livro, introdução, notas do editor, comentário. Apresentou-se também a data de publicação do livro e a forma como a obra está organizada (21 contos). Foi feita a explicação do porquê o livro está dividido em duas partes e por qual motivo o conto do meio chama-se “Espelho”. Antes de partir para a leitura da nota explicativa, foi explicado aos alunos que o objetivo dessa leitura seria saber por que no título a palavra estórias estava escrita com “e”.
- 2) no momento da leitura, não foram observadas estratégias, apesar de terem sido exploradas muitas estratégias antes da leitura. A leitura foi

oral, feita por uma aluna, sem interrupções.

- 3) estratégias após a leitura – posteriormente à leitura, a professora formulou uma pergunta para verificar se haviam chegado ao objetivo desejado: descobrir por que a palavra estórias, no título, estava escrita com “e”.

A aula (contextualização e comentários)

A aula era de Projeto Interdisciplinar, a sala foi organizada em círculos e o objetivo era apresentar a obra *Primeiras Estórias*, de Guimarães Rosa. Desde o início, a professora deixou bem claro o objetivo da aula.

Destaca-se que, para começar a abordar o referido livro, a professora utilizou a experiência que havia tido na semana anterior, quando participou de um painel sobre Guimarães Rosa. Esse evento ocorreu no Senado Federal, no mês de agosto de 2008, e fez parte da Semana Guimarães Rosa, que ocorreu em comemoração ao centenário de nascimento do escritor. Participaram do painel, dentre outros, a escritora Vilma Guimarães Rosa, filha de Guimarães e autora do livro *Relebramentos: João Guimarães Rosa, meu pai*, publicado em 1983 e reeditado por ocasião do centenário do nascimento do escritor. A professora iniciou, então, a aula fazendo menção a essa experiência, destacando principalmente a obra *Relebramentos*. Foi informado que o livro está dividido em três partes: a primeira contém entrevistas e depoimentos da autora sobre o pai; a segunda parte da obra reúne cartas e evocações; e a terceira parte apresenta diversos discursos de João Guimarães Rosa.

Ressalta-se que a estratégia de iniciar a aula relatando uma experiência pessoal em relação ao tema da aula é bastante interessante e atraiu a atenção da turma. Entretanto, quando teria sido possível ampliar o trabalho com os gêneros, isso não ocorreu. Foi transmitida à turma a informação de como a obra *Relebramentos* está estruturada; fazem parte dessa obra vários gêneros: entrevistas, depoimentos, cartas, discursos. Cada gênero desse mereceria um comentário maior, exemplos, mas eles foram apenas citados como parte constitutiva do livro. Outro detalhe é que, ao citar o título da obra, a professora atraiu a curiosidade dos alunos, que acharam estranho tal título. Nesse momento, poderia ter sido aproveitada a oportunidade para já introduzir os alunos em uma das características mais marcantes de Rosa: o neologismo. Seria

também interessante aproveitar a oportunidade para analisar a composição do referido neologismo, poderia ser observado que a inovação vem com o uso do sufixo. Poderia ser estimulado também o levantamento de hipóteses do porquê o autor teria utilizado esse neologismo⁹⁹.

Após comentar sobre a obra da filha de Rosa, a professora passou a tecer comentários sobre o dicionário de Guimarães Rosa. Ressalta-se que as informações trazidas para a sala sobre o dicionário também tiveram como base a participação das atividades que ocorreram na semana de Guimarães Rosa. Outro momento interessante ocorreu quando foi citado o nome do responsável pelo dicionário, Luiz Coronel. Os alunos começaram a questionar como um coronel havia escrito recentemente um dicionário se não havia mais coronéis no País. Seria interessante, nesse momento, aproveitar a oportunidade para expandir o conhecimento enciclopédico do aluno, explorando dados históricos, geográficos e literários, ampliando, assim, a leitura de mundo dos jovens.

Mais uma vez, a professora estimulou a turma a ir à biblioteca, informando que o dicionário de Guimarães estava disponível para pesquisa e que os alunos deveriam consultá-lo para aprimorar o portfólio que estavam fazendo sobre a biografia de Rosa. Destaca-se que a preparação do portfólio¹⁰⁰ exige dos alunos leituras extraclasse.

Após informar que o dicionário estaria disponível na biblioteca, a professora começou a desenvolver algumas estratégias de leitura de dicionário. Explicou-se que o dicionário é um livro que vai de A a Z e que sua consulta ocorre de acordo com a letra que inicia a palavra que está sendo buscada. Para exemplificar, foram procuradas no dicionário três palavras extraídas da obra de Guimarães. É importante destacar que havia apenas um dicionário, portanto os alunos não puderam experimentar a atividade, apenas acompanharam-na.

No início da atividade desenvolvida para exemplificar o uso do dicionário, a professora foi interrompida por um aluno:

A – Como que eu vou procurar no dicionário se eu não sei como escreve?

⁹⁹ Simões (2002) indica que a interpretação semântica para o termo relembramentos seria consciência da viagem pelo imaginário e pela memória.

¹⁰⁰ Conforme Villas Boas (2004), o portfólio é um dos procedimentos de avaliação condizentes com a avaliação formativa. Em educação, de acordo com a autora, o portfólio apresenta várias possibilidades; uma delas é a sua construção pelo aluno, possibilidade adotada pela professora na pesquisa em questão. Nesse caso, o portfólio é uma coleção das produções do aluno, as quais apresentam evidências de sua aprendizagem, sendo organizado pelo próprio aluno para que ele e o professor possam, em conjunto, acompanhar o progresso.

P – Se a palavra for caça, por exemplo, você sabe que começa com a sílaba “ca”, então comece procurando pela parte da palavra que você já conhece.

A – É mais fácil o google, que corrige o erro.

Nesse episódio, percebe-se, pela pergunta do aluno, que ele solicitou à professora que fossem fornecidas estratégias para buscar palavras no dicionário. Ressalta-se que, ao fazer esse questionamento, o estudante demonstra reconhecer um uso específico do dicionário: a sua utilização como corretor ortográfico. A professora, então, compreendendo a solicitação, indica-lhe que a busca deve ser feita considerando a parte da palavra já conhecida; a sugestão é a de que se utilizem filtros: se o estudante sabe como começa a palavra, a busca deve ocorrer considerando “palavra iniciada por”. O estudante, entretanto, considerou que essa estratégia não seria tão eficaz quanto a que ele utiliza, pois, se for procurar no dicionário a palavra “caça”, usada como exemplo, encontraria inúmeras palavras iniciadas pela sílaba - ca. Já a estratégia do estudante é a seguinte: usar o Google como corretor ortográfico.

Cabe informar que o Google como ferramenta de pesquisa tornou-se padrão de referência mundial para buscas na web. Há diversos usos do Google; em uma pesquisa informal com os internautas feita no início de 2009, mais da metade dos pesquisados apontaram usar o Google como corretor ortográfico, mesma estratégia utilizada pelo aluno, que a considera eficiente.

Observou-se que o desenvolvimento de estratégias para leitura de dicionário poderia ter sido uma das atividades centrais dessa aula, uma vez que os alunos precisariam trabalhar com o dicionário tanto em atividades de leitura quanto em atividades de escrita (portfólio).

Em seguida, começou-se a trabalhar o livro que iriam ler, livro de contos, *Primeiras Estórias*. Em um primeiro momento, foram trabalhadas estratégias de leitura do livro: antes de chegar a essa leitura, foram utilizadas estratégias para prepará-la: foram apresentadas as partes do livro, introdução, notas do editor, comentário. Percebe-se que são desenvolvidas razoáveis estratégias de preparação para a leitura, o que não é percebido em relação ao desenvolvimento de estratégias durante a leitura.

O ápice da aula era o momento de falar do livro *Primeiras Estórias*. A professora colocou no quadro a data de publicação da obra, 1962. Apresentou também a estrutura: 21 contos. Falou da organização do livro. Destaca-se que, durante essa apresentação, um aluno perguntou se o livro deveria ser lido desde o início ou se só os contos deveriam ser lidos. É interessante destacar que a pergunta do aluno já indica a utilização de

estratégias antes da leitura: a obra será lida como um todo, com prefácio e notas explicativas, ou apenas o texto literário deverá ser lido? Outro destaque quanto à pergunta do aluno é que ela demonstra que o discente tem noção de como se estrutura uma obra; foram demonstrados conhecimentos prévios sobre organização e estrutura de livros. Esse conhecimento demonstrado pelo aluno ratifica a observação feita anteriormente de que existe um estímulo em sala para que os alunos tenham contato com os livros, principalmente para que utilizem a biblioteca.

Vale ainda destacar a resposta dada pela professora à pergunta do aluno. Segundo ela, deveria ser feita uma leitura da obra desde o início, enfatizando a leitura do prefácio.

Ainda sobre a organização da obra, destaca-se que a professora desenvolveu importantes estratégias para direcionar a leitura do livro: apresentou como a obra está dividida, mostrou essa divisão, apontando inclusive o conto que está no meio, “Espelho”. Reforçou também a necessidade de ler no livro a nota explicativa sobre o título, principalmente para entender por que estórias está escrito com “e”, e mostrou onde se encontra essa nota.

Ressalta-se que, no decorrer da aula, em vários momentos, foram citadas frases de Guimarães, o que contribui, de alguma forma, para a inserção dos alunos no mundo literário do autor.

Depois de preparar os alunos para a leitura do livro, apresentando sua organização e sua estrutura, a professora começou a ler um trecho da nota explicativa do livro, mas uma aluna interrompeu e pediu para ler. Destaca-se que, mais uma vez, ocorreu uma atividade de leitura sem que os alunos estivessem com o texto em mãos, o que significa que tiveram de acompanhar a leitura apenas oralmente.

Após a leitura da nota explicativa do livro, não houve comentários, e a professora dividiu os alunos em grupo e distribuiu balões (como Histórias em Quadrinhos) para que os grupos colocassem nos balões o que mais lhes chamou a atenção em Rosa. Para fazer a tarefa dos balões, a professora disponibilizou livros de Guimarães para os grupos.

Foi solicitado que os alunos fizessem para a próxima aula a leitura do prefácio do livro e dos comentários de Paulo Ronai, para discussão. Mais uma vez, a leitura é uma atividade que será feita a sós, sem a participação do professor como mediador.

5.3.6 Reflexões Sobre a Etapa de Observação

Nas 16 aulas observadas, verificaram-se as seguintes atividades: atividades de leitura, atividades de produção escrita, apresentação de seminários e atividades gramaticais. O gráfico abaixo apresenta o percentual de cada uma dessas atividades na amostra observada.



Gráfico 7 – Atividades desenvolvidas em sala.

Fonte: ELABORAÇÃO PRÓPRIA

Destaca-se que apenas 22% das aulas assistidas apresentavam a leitura como atividade central; nas demais aulas, a leitura estava presente em alguns momentos, mas não era uma atividade central. Outro destaque é que, em todas as aulas, a leitura aparecia como um tema, e não uma atividade. Isso porque sempre se falava sobre a importância da leitura em sala. Há um incentivo à leitura, mas, nas aulas observadas, notou-se que a leitura dos contos e das obras é feita em casa, e não em sala. Na sala de aula, há apenas uma avaliação dessa leitura.

Outra característica importante do conjunto de aulas observadas é que há uma preocupação com o letramento literário, que é desenvolvido por meio da prática de comentar livros em sala, pela presença de livros na sala, mas não pelo desenvolvimento de estratégias de leitura em sala.

Ainda sobre as aulas de leitura, vale destacar que nelas predominou a leitura oral, sendo que os alunos estavam sem cópia dos textos, o que dificulta o desenvolvimento de

estratégias de leitura. Em relação às estratégias, percebeu-se que é uma prática explorá-las antes da leitura. A atualização de conhecimentos prévios foi a estratégia anterior à leitura que mais apareceu nas aulas. Para ativar os conhecimentos prévios, foram utilizadas atividades como apresentar informação geral sobre o que se vai ler e estimular os alunos a expor o que conhecem do tema.

Estratégias após a leitura também foram verificadas, principalmente a identificação do tema e da ideia principal, a produção de pequenos textos e de portfólios.

Já em relação às estratégias durante a leitura, elas aparecem com menos frequência. Observa-se que não há uma leitura compartilhada, por meio da qual o professor exerça o papel de guia de seus alunos, que devem desenvolver sua própria compreensão leitora. Durante a atividade de leitura, deve haver uma preocupação com o desenvolvimento de uma compreensão daquilo que está explícito e também daquilo que está implícito no texto – nível literal e nível inferencial, respectivamente. Destaca-se que, na leitura literal, deve-se extrair a informação dada em um texto sem agregar-lhe valor interpretativo; devem-se analisar as informações de um texto para identificar suas principais características de caráter literal.

Ressalta-se que os textos explorados em sala são, em sua maioria, literários, o que exige um trabalho ainda mais específico de estratégias de compreensão leitora, principalmente durante a leitura, para que os leitores novatos possam desenvolver habilidades de leitura de textos cuja linguagem requer uma leitura em vários níveis, desde o mais literal até o mais profundo.

Por fim, sobre as aulas de leitura, vale ressaltar a importância dada ao uso do dicionário. Estratégias de leitura de dicionário estão presentes em praticamente todas as aulas, o que pode ser considerado positivo. Percebe-se que a preocupação com o dicionário deve-se principalmente ao fato de ter sido explorada a obra *Primeiras Estórias*, de Guimarães Rosa, que exige certas habilidades de leitura em relação ao vocabulário para que possa se atingir uma compreensão.

22% das aulas assistidas tiveram como atividade central a apresentação de seminários. Podem-se considerar esses seminários como atividades de avaliação da leitura feita em casa. Percebe-se que um dos problemas desse tipo de avaliação da leitura é que não se sabe, de fato, o nível de compreensão ao qual a turma chegou. Outro detalhe é que não se sabe nem se realmente todos leram os textos recomendados, já que cada grupo fica responsável por apresentar dois contos diferentes. Ademais, com a leitura sendo feita em casa, não há desenvolvimento de estratégias durante a atividade de leitura, o que impossibilita que o professor, em seu papel de guia, crie condições para

permitir a apreensão de todas as dimensões do texto.

Destaca-se que, nos seminários observados sobre Machado de Assis, basicamente os alunos apresentavam uma pequena biografia do autor e, em seguida, faziam um resumo dos contos lidos. Raramente havia leitura de algum trecho. Observou-se que, durante a síntese dos contos apresentada pelos alunos, a professora fez interrupções, utilizando claramente estratégias de compreensão leitora. Essas interrupções poderiam ter sido mais frutíferas caso os alunos tivessem os textos em mãos.

Faz-se necessário salientar que, nos seminários sobre os contos de Guimarães Rosa, os alunos comportaram-se diferentemente. Talvez pela experiência acumulada no 3º bimestre com os seminários sobre Machado, observou-se que os discentes exploraram mais recursos no trabalho com os textos de Rosa: foram feitos painéis, encenações. Ademais, ao abordarem os textos de Rosa, os alunos também preferiram ler trechos, o que não ocorreu nos primeiros seminários. Sobre essa leitura oral, vale destacar a grande dificuldade demonstrada. Na verdade, observou-se que os alunos, durante a leitura, tiveram dificuldades básicas, como o reconhecimento de palavras, o que deixava claro que a compreensão dos textos estava muito aquém do esperado. Mesmo diante da dificuldade dos alunos, não ocorreram interrupções na leitura oral.

Diante da dificuldade observada no que diz respeito ao reconhecimento de palavras, vale retomar Trindade (2002), que destaca que o reconhecimento de palavras condiciona toda a atividade de leitura porque se trata de um pressuposto para a compreensão. Ainda segundo a autora, é necessário que o custo cognitivo do reconhecimento de palavras seja pouco elevado para o leitor poder disponibilizar capacidade mental suficiente para as atividades que integram a compreensão e atuam em nível mais elevado. Sendo assim, parece necessário que a decodificação se torne um processo pelo menos parcialmente automático, o que nem sempre foi observado nas leituras feitas em sala.

Um ponto que merece ser destacado é que a melhora que os alunos obtiveram ao longo do semestre na apresentação dos seminários deve-se ao trabalho incansável da professora em relação a essa atividade. Vários materiais foram distribuídos no decorrer do semestre com o intuito de auxiliar os alunos no preparo dos seminários. Além disso, momentos finais das aulas eram dedicados ao planejamento das apresentações. Destaca-se que os alunos tinham a possibilidade de apresentar, nos seminários, dramatização dos textos lidos, filmagem ou painel da história. Também para essas atividades, a professora disponibilizou material específico para instruir os estudantes.

Vale também informar como era feita a avaliação dos seminários: além da avaliação da professora, a turma também tinha uma ficha para avaliar a apresentação de cada grupo.

A produção escrita, na amostra, ficou com o mesmo percentual que as atividades de leitura e a apresentação de seminários: 22%. Nas aulas observadas, a produção estava associada às atividades de leitura. Por exemplo, na segunda metade do quarto bimestre, começaram a ser exploradas as poesias, e os alunos tiveram de fazer uma “coletânea de poesia”¹⁰¹ e um mural de poesia. Na coletânea, os alunos deveriam escolher um poeta, fazer uma introdução sobre ele, apresentar sua biografia, bem como alguns textos do escritor e fazer uma conclusão. Já para o mural, seria necessário produzir poesias. Ressalta-se que, para elaborar a coletânea de poesia, os alunos tiveram de lidar com vários gêneros, o que é bastante enriquecedor. Além de ter de trabalhar com vários gêneros, esse trabalho exigiu várias habilidades de produção escrita: seleção de informações sobre o poeta para fazer a introdução (essas informações tiveram de ser buscadas pela leitura); síntese da vida do autor (foi necessário ler dados biográficos para fazer essa síntese); cópia de poesias (o que exigiu a leitura e a seleção de poesias); e manifestação de um ponto de vista sobre o poeta considerando os textos lidos (capacidade de reflexão com base em leituras). Percebe-se, assim, que, para realizar essa atividade, habilidades de leitura e escrita tiveram de ser mobilizadas.

Atividades de gramática obtiveram maior percentual em sala: 34%. Ressalta-se que essas atividades foram exploradas por meio de diversas metodologias. Em uma das aulas, por exemplo, uma aluna copiou no quadro conteúdo sobre orações subordinadas e, após a cópia, foi feita uma explicação da matéria. Já em outra aula, a professora utilizou um trecho do texto “Desalento”, de Chico Buarque¹⁰², para explorar as orações. Nessa aula, o texto foi usado como pretexto para exercícios de reconhecimento de orações subordinadas e coordenadas. Destaca-se que foi lido o texto, foi explicada a estrutura do texto, mas não foi explorada a compreensão do texto. Em seguida à leitura e à explicação do texto, passou-se para as questões, que tratavam da classificação de orações. Ressalta-se que não foi dada ênfase à leitura dos enunciados, a explicação estava centrada em como responder à questão.

Assim, após observar as atividades desenvolvidas em sala, constatou-se o

¹⁰¹ Denominação utilizada pela professora.

¹⁰² Essa atividade encontra-se no Anexo A.

predomínio de textos literários, diferentemente do PISA. Conforme já apresentado no capítulo anterior, apenas 13% dos textos do teste são literários, enquanto 74% são informativos. Quanto aos textos informativos, destaca-se que em nenhuma aula de português ou de PI observada no 2º semestre de 2008 foi dado destaque a eles.

Além disso, no PISA, há uma grande quantidade de questões cuja tarefa requer a recuperação de informações. Como já apresentado, o resultado dos brasileiros nessas questões indica a existência de dificuldade para localizar informações expressas explicitamente em um trecho curto de texto contínuo, além de dificuldade para focalizar itens de informação distintos em textos não-contínuos que apresentam apenas um número reduzido de informações de modo direto, e nos quais a maior parte dos textos verbais fica limitada a um pequeno número de palavras ou frases.

Para responder às tarefas de recuperação de informações, é preciso comparar as informações fornecidas na questão com informações formuladas com as mesmas palavras ou com sinônimos no texto. Nessas tarefas, a recuperação de informações baseia-se no próprio texto e na informação explícita incluída nele. O baixo rendimento dos estudantes indica que há uma dificuldade de lidar com as informações do texto. Deve-se destacar que, nas aulas observadas, não foram verificadas atividades que envolvessem a recuperação de informações dos textos, visto que os alunos liam os textos em casa e, em sala, apenas faziam sínteses do que leram. Na verdade, tarefas pontuais de recuperação de diversas informações presentes em um texto não foram observadas.

Outra observação relevante é quanto ao formato dos textos trabalhados em sala: textos contínuos. Esse predomínio explica em parte por que, no Brasil, as médias estão em um nível mais alto para os textos contínuos (nível 2 para textos contínuos e nível 1 para não-contínuos). A média dos brasileiros em textos não-contínuos na tarefa recuperação de informações indica que os estudantes não são capazes de localizar uma informação explicitamente apresentada, sem nenhuma informação concorrente, nesse tipo de texto. A hipótese de que esse resultado seria pelo fato de o ensino da língua no Brasil seguir um currículo mais tradicional, com maior ênfase no desenvolvimento do letramento em leitura por meio da literatura em prosa e de textos expositivos, acaba sendo confirmada com base nas observações. A todo momento, a importância de ler era associada ao texto literário. Deve-se, entretanto, destacar que, apesar de o texto literário predominar nas aulas de língua portuguesa, em outras disciplinas, por exemplo, na aula de ciências, observou-se o trabalho com textos informativos não-contínuos.

Sendo assim, ao comparar as habilidades de leitura contempladas nas tarefas de

recuperação de informação do teste com as habilidades observadas em sala, constata-se que esse tipo de habilidade quase não é desenvolvido em sala, o que pode, em parte, explicar a grande dificuldade dos jovens brasileiros nessas atividades. Dentre as habilidades de localização de informação, apenas uma pôde ser observada: encontrar informações para contrastar informações fornecidas no texto com a visão pessoal de mundo. Mesmo assim, deve-se destacar que a informação requerida muitas vezes era indicada pela professora, que fazia menção a ela e solicitava que os alunos fizessem relação com sua visão pessoal. Conclui-se, então, que, na verdade, a tarefa de buscar a informação no texto acabava sendo prejudicada, pois se priorizava a relação entre o texto e a visão pessoal de mundo, e não a localização da informação para que fosse estabelecida tal relação.

Além das tarefas de recuperação de informação, observou-se também em sala a presença de atividades de interpretação. As questões do PISA requerem que o leitor tenha uma compreensão global do texto. Sendo assim, é preciso relacionar o conteúdo do texto com seus conhecimentos prévios, fazer inferências com base no contexto e reconstruir o significado do que leu. Os jovens brasileiros também não obtiveram bons resultados nessas tarefas de interpretação, alcançando nível 2, o que indica que eles não conseguem reconhecer o tema principal ou o propósito do autor em textos sobre tópico familiar.

Ressalta-se que as tarefas de interpretação vão desde as mais simples, nas quais o leitor tem de reconhecer a ideia central de um texto sobre tópico familiar, até as mais complexas, que requerem que o leitor consiga, por exemplo: relacionar várias partes de textos não-contínuos; analisar casos descritos no enunciado e associá-los às informações de textos não-contínuos; confrontar ideias de textos diferentes para identificar o objetivo comum entre eles; lidar com ambiguidades; fazer inferências. São várias as habilidades exigidas para a resolução de questões de interpretação, conforme apresentado no capítulo 4, mas, nas aulas, verificaram-se apenas as seguintes habilidades:

- dar uma justificativa para uma opinião sobre as atitudes de um personagem no texto;
- reconhecer o cenário de uma história;
- deduzir o significado do título de um texto literário a partir do contexto;
- identificar a motivação/intenção de uma personagem;
- perceber nuances na linguagem que realçam a interpretação;

- inferir a relação entre uma sequência de fatos;
- inferir a razão para uma decisão do autor.

Deve-se destacar que as habilidades desenvolvidas em sala nas tarefas de interpretação estão relacionadas à compreensão de textos literários, sendo que outras habilidades necessárias para a compreensão de textos pertencentes a diversos gêneros não estiveram presentes na observação.

Cabe ainda tecer algumas considerações acerca das questões que requerem reflexão sobre forma e conteúdo de textos. Nessas questões, o Brasil também tem uma grande proporção de estudantes abaixo do nível 2, o que indica que os estudantes não são capazes de fazer conexão simples entre informações no texto e conhecimentos do cotidiano. Dentre as várias habilidades contempladas nas questões de reflexão presentes no teste, as seguintes puderam ser observadas também em sala de aula:

- contrastar informações fornecidas no texto com a visão pessoal de mundo;
- avaliar como o autor finaliza uma narrativa;
- refletir sobre a forma de um texto.

Finalmente, pode-se concluir, considerando a observação, que a concepção de leitura subjacente ao PISA distancia-se da concepção de leitura observada na escola nessa etapa de observação. Enquanto o PISA considera a leitura uma atividade que ocorre em diversas situações, com objetivos variados, e que envolve uma diversidade de textos de diversos gêneros que circulam na sociedade, nas aulas, observou-se o predomínio do gênero literário (na maioria das vezes, os textos literários selecionados obedeceram ao cânone). Além disso, fica evidente que os dois objetivos de leitura que norteiam o teste, ler para ter acesso a informações e para adquirir conhecimentos, não são centrais nas atividades observadas. Percebe-se que a proposta de ler, predominantemente, textos literários canônicos coaduna-se com a ideia de que a leitura desses textos possibilita o acesso à determinada cultura letrada. Observa-se, assim, uma perspectiva restrita das práticas de letramento em leitura.

Constatou-se que foi atribuída à literatura a capacidade de representar todas as práticas de letramento necessárias ao desenvolvimento e ao aprofundamento da leitura. Destaca-se que a literatura tem relevante papel no desenvolvimento da leitura, entretanto

ela deve estar incluída em um programa mais abrangente de formação de leitores, envolvendo a diversidade de gêneros que circulam na sociedade.

Sendo assim, a formação de leitores, conforme observado, continua seguindo a tradição, que determina grande peso à literatura, o que vai de encontro à inclusão dos indivíduos na grande variedade de práticas de letramento próprias das sociedades em que vivem.

Ressalta-se que a leitura deve ser um fator de emancipação e, para isso, precisa ser utilizada como instrumento de aprendizagem. Para que o jovem leia para aprender, é preciso ter habilidades de localização de informação, de interpretação e de reflexão sobre forma e conteúdo, que exigem várias estratégias de leitura.

5.4 Segunda Etapa de Observação – Apresentação das Diretrizes do PISA

Em 2009, quando a pesquisadora retornou à escola para apresentar as diretrizes do PISA e discutir a relação entre as práticas apresentadas no teste e o que é desenvolvido em sala, algumas mudanças haviam ocorrido, o que acarretou outra alteração nos planos: primeiro, a professora que estava colaborando com a pesquisa assumiu a coordenação pedagógica e saiu de sala de aula; segundo, a escola passou a participar do PISA e, como participaria pela primeira vez da avaliação, havia um interesse de conhecer o teste por parte das professoras de português que estavam em sala. Já que a professora que estava sendo acompanhada não estaria mais em sala, decidiu-se que a segunda parte da pesquisa em campo, apresentação do PISA e relação com o que é trabalhado em sala, ocorreria com ela e também com outras professoras que estivessem em sala de aula e que estivessem dispostas a contribuir com o trabalho. Sendo assim, os trabalhos recomeçaram no início de março de 2009.

A colaboradora, entretanto, foi afastada por motivos de saúde. Mesmo com o afastamento da referida professora, foi estabelecido contato com as demais docentes de português para averiguar qual(is) dela(s) teriam(m) interesse em colaborar. Das quatro docentes, apenas uma não se manifestou.

Na primeira reunião feita com as professoras que se manifestaram dispostas a colaborar, estavam presentes duas delas. A outra, embora tivesse interesse, não pôde estar presente, pois estava em sala. Nessa reunião, as professoras disseram estar muito dispostas a contribuir, mas também afirmaram que queriam primeiramente conhecer o

teste, já que a escola participaria da avaliação no próximo mês. Então, ficou acertado que faríamos oficinas para apresentar o PISA e sua concepção de leitura e que, depois, seriam feitas observações em sala.

As oficinas ocorreram no período vespertino, o que impossibilitou a presença de uma das três professoras, que ministra aula nesse turno. Mesmo assim, conversávamos nos intervalos, além disso, ela também teve acesso ao material. A estrutura programática das oficinas ficou assim configurada:

	OFICINA 1	OFICINA 2	OFICINA 3
DATA/HORÁRIO	07 de maio 14h30min às 15h45min	14 de maio 14h30min às 15h45min	21 de maio 14h30min às 15h45min
ATIVIDADE(S)	Apresentação do PISA; PISA/Prova Brasil	Matriz referencial e descritores do PISA; questões de leitura	Discussão dos resultados obtidos em algumas questões de leitura

Ressalta-se que, mesmo após o término do ciclo de oficinas, professoras e pesquisadora continuaram se encontrando toda quinta-feira à tarde (até o fim do 1º semestre) para analisar questões do PISA. Cumpre informar, além disso, que, conforme as oficinas foram sendo realizadas e as professoras foram tomando contato com a concepção de leitura do PISA, elas começaram a estabelecer relação entre o que desenvolviam em sala no que diz respeito à leitura e o que o teste contemplava. Sendo assim, logo depois das oficinas, as professoras prepararam aulas em que procuraram contemplar algumas características presentes no teste que elas consideraram relevantes incorporar em seu trabalho.

Essas aulas foram acompanhadas pela pesquisadora, que também discutiu com as professoras, posteriormente, o desenvolvimento das estratégias de leitura. A dinâmica, então, foi a seguinte: as professoras preparavam as aulas com base no que havia sido discutido nas oficinas, a pesquisadora observava essas aulas e as gravava, e posteriormente, após analisar as estratégias de leitura desenvolvidas, a pesquisadora

apresentava o resultado às professoras, a fim de provocar uma reflexão sobre a prática.

Após finalizadas as oficinas, as professoras aplicaram duas unidades do PISA em sala, para identificar como os alunos se comportariam ante as questões. Destaca-se que a ideia de aplicar as questões do PISA aos alunos foi dada pelas professoras, que se interessaram em saber como eles se comportariam se fizessem as questões sob a tutoria das docentes.

Nesta seção, são apresentados justamente os resultados obtidos a partir da apresentação das diretrizes do PISA ao grupo de professoras de português. Considera-se que, nesse momento, ocorreu um trabalho colaborativo. Inicialmente, é apresentada a primeira aula preparada por uma das professoras na qual ela incorpora as características do PISA que considera relevantes. Em seguida, encontra-se cada uma das aulas em que se desenvolveram as unidades do PISA. Por último, há uma reflexão sobre o que as questões do PISA trouxeram de contribuição para a reflexão das professoras e também sobre como os alunos reagiram às questões.

5.4.1. Aula Elaborada com Base nas Características do PISA

Como mencionado anteriormente, logo no início das oficinas, uma das professoras elaborou uma aula de leitura na qual foram incorporadas algumas características do teste consideradas importantes por elas. Nessa aula, foi utilizado um texto contínuo intitulado “O crescimento populacional e as precárias condições de vida na África”; esse texto foi retirado do livro didático de geografia¹⁰³. Textos não-contínuos acompanham o referido texto: gráfico do crescimento populacional da África; e tabela com informações sobre países da África. Além do texto contínuo, acompanhado do gráfico e da tabela, a aula de leitura foi complementada com um mapa da África¹⁰⁴.

Abaixo, encontram-se os textos explorados em sala, bem como a descrição da aula ministrada. Em seguida, há um breve comentário sobre as características do PISA incorporadas à aula e também sobre as estratégias de leitura desenvolvidas.

Texto e Descrição da Aula

¹⁰³ GARCIA, C. H. e CARAVELLO, T. M. **Lições de Geografia: europa, américa e áfrica**. 8º ano. São Paulo: Scipione, 1998, p. 164.

¹⁰⁴ O mapa foi retirado do site http://es.geocities.com/jabe_yel_mundo/mapa_politico_da_africa.html.

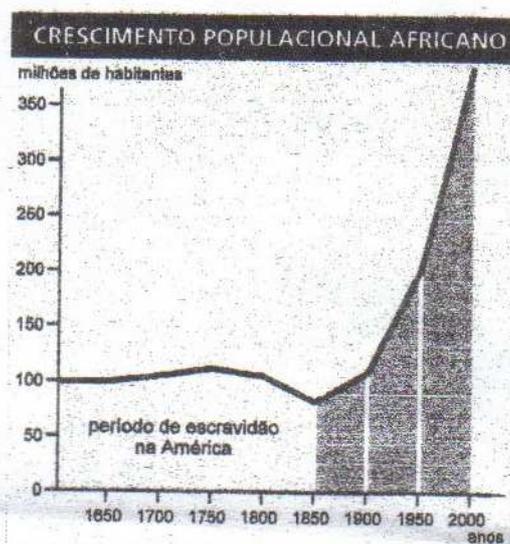
TEXTO

O CRESCIMENTO POPULACIONAL E AS PRECÁRIAS CONDIÇÕES DE VIDA NA ÁFRICA

A população africana diminuiu, entre os séculos XV e XIX, devido ao tráfico negreiro. Nesse período, mais de 40 milhões de negros foram arrancados da África e cerca de 70% deles chegaram à América, uma vez que as condições precárias de transporte resultavam na morte de cerca de 30% do total. Outro fator que colaborou para a redução da população africana foi a elevação das taxas de mortalidade, pois um grande número de negros, para fugir do tráfico negreiro, dirigiu-se para as áreas de matas e savanas interioranas, onde as condições de sobrevivência eram muito difíceis.

Nos dias atuais, os países africanos apresentam, em geral, elevadas taxas de crescimento vegetativo (entre 2,5% e 3% ao ano), consequência, sobretudo das altas taxas de natalidade (em torno de 40 e 45‰). Embora tenham declinado no pós-guerra, as taxas de mortalidade no continente continuam elevadas, girando em torno de 15 e 2,0‰ ao ano.

As condições de vida na África situam-se entre as mais precárias do planeta. As deficiências sociais nos países africanos podem ser constatadas pela observação de alguns índices, tais como: taxas de mortalidade infantil, que oscilam entre 70 e 140‰ ao ano; esperança de vida, que raramente ultrapassa os 50 anos de idade; e o analfabetismo, que varia de 50 a 70% na maioria dos países. Em algumas regiões aparecem bolsões de miséria, como no Sahel, ao sul do Saara, onde milhares de pessoas morrem de fome anualmente.



Países	Região africana	Mortalidade infantil (%)	Esperança de vida (em anos)		Analfabetismo (%)
			mulheres	homens	
Egito	África do Norte	52	64,7	67,3	49
Nigéria	África Ocidental	81	50,8	54	43
Ruanda	África Central	108	45,2	48	40
Etiópia	África Oriental	120	48,4	51,6	65
Moçambique	África Meridional	146	45,4	48,3	60

(Almanaque Abril 97.)

A primeira aula preparada por uma das professoras após o início das oficinas teve como base os seguintes textos: um texto informativo no formato contínuo; e dois textos não-contínuos (tabela e gráfico). Foi utilizado ainda um mapa da África (afixado na

parede)¹⁰⁵. Essa aula foi desenvolvida em uma turma do 8º ano no componente curricular denominado PI.

Antes de iniciar a leitura, a professora (P) recorre à tarefa de formular previsões/hipóteses. Para isso, lança a seguinte pergunta: “Do que trata o texto?”

Para fazer previsões sobre um texto, pode-se recorrer a vários aspectos: ilustrações, títulos, subtítulos; pode-se também recorrer à experiência e aos conhecimentos prévios sobre o que esses índices textuais permitem antever. Os títulos, por exemplo, geralmente refletem o que será tratado no texto.

A pergunta inicial de P foi assim respondida por um aluno (A):

A - Fala do crescimento populacional e as precárias condições de vida na África.

Ressalta-se que A, para fazer previsões sobre o texto, recorre ao título, demonstrando ter desenvolvido estratégias de leitura que permitem formular hipóteses.

A professora, então, ratifica a resposta do aluno:

P - O título mostra do que o texto trata, e o texto traz informações sobre a África.

Além de instigar os alunos a formular hipóteses sobre o texto, ainda antes da leitura, P chama atenção para que observem todos os gêneros presentes na folha e os convida para observar o mapa da África afixado no quadro-negro. Nesse momento, P explora estratégias de leitura de mapa, informando aos alunos que o mapa apresentado traz o nome dos países, e não dos Estados. Ocorre também a ampliação de conhecimentos, uma vez que está em pauta a diferença entre país e estado.

Depois dessa estratégia de leitura do mapa, P procura ampliar ainda mais os horizontes dos alunos e indica para eles onde está a África branca, África do Sul. Faz menção ao *apartheid* e pergunta aos alunos se eles já ouviram falar sobre isso. Essa estratégia visa a extrair dos alunos os conhecimentos prévios existentes para a leitura do texto sobre o continente. Continuando os questionamentos, P pergunta:

P – Vocês já ouviram falar do grande líder que lutou contra o apartheid?

¹⁰⁵ Ao final da aula, na atividade realizada após a leitura dos textos, cada aluno recebeu uma cópia reduzida do mapa da África afixado na parede para fazer o exercício proposto.

A - Foi aquele negão!

A professora ratifica a resposta do aluno, em uma atitude responsiva¹⁰⁶, e pede à classe que ajude o colega a se lembrar do nome do líder. Finalmente um dos alunos responde:

A – Mandela!

P - Isso mesmo, Nelson Mandela.

Além de formular hipóteses sobre o texto, de acionar os conhecimentos prévios e de chamar atenção para todos os textos, de forma geral, P desenvolve a habilidade de relacionar informações de dois textos, explicando aos alunos que, quando fossem ler a tabela, deveriam considerar o mapa, pois na tabela há uma coluna que informa a região africana à qual o país pertence: norte, ocidental, central, oriental e meridional. A professora explica essas regiões e as situa no mapa, desenvolvendo, assim, com os alunos, estratégias de leitura de diferentes textos. Ao trabalhar as atividades acima descritas, P desenvolve habilidades que foram identificadas nas questões do PISA¹⁰⁷, a saber: localizar informações literais em gráfico e em tabela; integrar informações entre gráfico e tabela; integrar informações entre texto, gráfico e tabela; e reconhecer a organização de informações em gráfico e tabela.

Depois de desenvolvidas as estratégias anteriores à leitura, passou-se para a leitura do texto. P deixa claro que o objetivo da leitura é obtenção de informações. Depois de explicitado o objetivo, diz aos alunos que seria trabalhada uma dinâmica que se chama “não repita a informação”, que consiste no seguinte: cada aluno apresenta uma informação do texto sem repetir a que o colega apresentou. As informações devem ser apresentadas, preferencialmente, seguindo a ordem em que foram colocadas no texto. P ressalta que a leitura deveria começar pelo título e solicita que primeiro eles leiam silenciosamente; para depois ocorrer a leitura em voz alta.

Ao explicitar o objetivo da leitura, P deixa claro também que pretende explorar

¹⁰⁶ Segundo Bakhtin (1992), ocorre atitude responsiva ativa do interlocutor quando esse interlocutor, ao perceber e compreender o significado linguístico do discurso, ocupa em relação a ele uma atitude responsiva: concorda ou discorda dele, completa-o. A professora, no referido episódio, apresenta uma atitude responsiva porque ratifica a informação dada pelo aluno de que o grande líder que lutou contra o *apartheid* é negro e ainda solicita que os outros alunos auxiliem o colega para responder o nome desse líder.

¹⁰⁷ Essas habilidades encontram-se descritas no capítulo 4.

principalmente as tarefas de localização de informações no texto, nas quais os alunos brasileiros apresentaram bastante dificuldade no PISA. Destaca-se que a dinâmica sugerida permite que sejam desenvolvidas estratégias de leitura para recuperação de informações no texto.

Após a leitura silenciosa, começa a leitura oral. O primeiro aluno (A1) apresenta como informação o que é trazido pelo título, que é a síntese do que será apresentado. Nesse momento, vale reforçar a importante função do título nos textos.

Assim que o aluno termina de ler o título, P pergunta se os estudantes sabem o que significa “precárias”, palavra presente no título. Muitos alunos dizem que é o mesmo que pobres. Esclarecido o vocabulário, lembrando a importância que essa tarefa tem para o sucesso na leitura, P propõe que os alunos observem que no título há duas informações importantes que se relacionam: crescimento populacional e precárias condições de vida. P, então, desenvolve nos alunos a habilidade para perceber a relação de sentido existente entre ideias em um mesmo texto.

Depois da leitura do título, feita por A1, A2 leu a informação seguinte, localizada no início do texto:

A2 - “A população africana diminuiu entre os séculos XV e XIX”.

Assim que A2 apresenta essa informação, P chama atenção para o fato de que havia outra informação muito importante ligada a essa. A3, então, completa:

A3 - “devido ao tráfico negro”.

Em seguida ao complemento de A3, P comenta que essa segunda informação, na verdade, estabelece uma relação de causa em relação à primeira: o tráfico negro acarretou a diminuição da população africana entre os séculos XV e XIX. Ao mostrar isso para os leitores, P evidencia as relações lógico-discursivas. Vale destacar a importância de o professor trabalhar as relações lógico-discursivas em sala de aula, tendo em vista que os mecanismos de coesão manifestam-se, segundo Simões (2004), de modos diversos. De acordo com a autora, não é exclusividade das palavras gramaticais (preposições, conjunções e pronomes relativos) a combinação das ideias. Também as palavras lexicais (verbos, substantivos, adjetivos, advérbios, numerais e pronomes) atuam como elementos coesivos, dispensando, algumas vezes, a presença de um conectivo propriamente dito. Daí a relevância de a coesão ser explorada na leitura dos

textos.

Dando continuidade à leitura, A4 informa:

A4 - “mais de 40 milhões de negros foram arrancados da África”.

P imediatamente faz uma intervenção e pergunta a A4:

P - Mas quando esses negros foram arrancados da África?

A4 tem certa dificuldade para localizar essa informação e P reforça que nenhuma informação pode deixar de ser considerada. Ressalta, então, o adjunto adverbial “nesse período”, que foi ignorado por A4 quando ele apresentou a informação anteriormente mencionada. P, então, volta a insistir com A4 e pergunta:

P - Quando os negros foram arrancados da África?

Com essa pergunta, P incita A4 a estabelecer relação entre informações do texto, uma vez que o período anterior traz a informação solicitada por P, que foi retomada por meio de uma anáfora pela expressão “nesse período”. P, então, mais incisiva, solicita que A4 procure no período anterior a informação. A4, finalmente, aponta:

A4 - Entre os séculos XV e XIX.

P, na sequência, faz uma intervenção destacando que seria interessante para a compreensão do texto que os alunos transformassem esses séculos em anos para ter uma dimensão real de quanto tempo durou o tráfico negreiro. Os alunos responderam que foram aproximadamente 400 anos.

A5 apresenta a informação seguinte:

A5 - “cerca de 70% deles chegaram à América”.

Estratégia interessante de P foi perguntar aos alunos quantos negros teriam chegado à América. Essa pergunta é interessante porque, para respondê-la, o leitor, antes do cálculo, precisa realizar tarefas de leitura: primeiro, localizar informação

específica, quantos negros foram retirados da África (40 milhões). Em seguida, de posse dessa informação, seria necessário fazer o raciocínio matemático para identificar quanto é 70% de 40 milhões. Esse raciocínio foi desenvolvido por P, que pergunta aos alunos quanto é 10% de 40 milhões. Dando continuidade ao raciocínio, P responde à pergunta anterior, 4 milhões. Como a intenção é encontrar quanto é 70% de 40 milhões, já que foi mostrado aos alunos quanto é 10%, P sugere a multiplicação de 4 milhões (10%) por 7, e em seguida dá a resposta: 28 milhões. Então, chegaram à América 28 milhões de negros e morreram 12 milhões. P explora o letramento em leitura e o letramento matemático¹⁰⁸.

Cabe destacar a relevância do trabalho desenvolvido pela professora no que diz respeito ao letramento matemático. Segundo Fonseca (2004), a preocupação de se incorporar à concepção de alfabetismo as habilidades matemáticas reflete o alargamento, a diversificação e a crescente sofisticação das demandas de leitura e escrita a que o sujeito deve atender para ser considerado funcionalmente alfabetizado. Sendo assim, a atitude da professora indica que ela está atenta às demandas de leitura e escrita cada vez mais ampliadas e sofisticadas.

Antes de solicitar que outro aluno dê a próxima informação, a professora continua explorando os números. Pergunta a eles qual o percentual de negros trazidos da África não chegava ao destino. Foi respondido que 30% não chegavam e P pergunta por que esse percentual não chegava. A6, então, lê a próxima informação:

A6 - “uma vez que as condições precárias de transporte resultavam na morte de cerca de 30% do total”.

Depois da leitura dessa informação, alguns alunos respondem em coro que as condições precárias de transporte causavam mortes.

P, então, dá continuidade à atividade destacando que o primeiro parágrafo está apresentando causas para a redução da população africana. Retoma a resposta dos alunos dada anteriormente, que as condições precárias de transporte causavam morte, reduzindo a população africana, e depois questiona se há outro fator que acarretou essa

¹⁰⁸ De acordo com o PISA, o letramento matemático é a capacidade individual de identificar e compreender o papel da matemática no mundo, de fazer julgamentos bem fundamentados, de se envolver com a matemática de maneira a atender às suas necessidades atuais e futuras como um cidadão construtivo, consciente e reflexivo.

diminuição. Essa intervenção de P ocorreu em um momento importante, uma vez que o primeiro parágrafo apresenta várias relações de causa/consequência que precisam ficar claras para que ocorra a compreensão global do texto. A primeira relação de causa/consequência é a seguinte: diminuição da população africana em um determinado período ocorreu por causa do tráfico. A segunda relação de causa/consequência é a seguinte: o tráfico negreiro causava mortes por causa das condições precárias de transporte. Retomando essas relações, P ajuda os alunos a construir o sentido do texto.

P pergunta se há outra causa para as mortes ocorridas no tráfico negreiro. A7 lê a informação seguinte:

A7 - “outro fator que contribuiu para a redução da população africana foi a elevação das taxas de mortalidade”.

Importante destacar que o pronome *outro* foi sinalizado por P como sendo indicativo de que havia outras causas citadas anteriormente. A8 continua a leitura e apresenta a informação seguinte:

A8 - “pois um grande número de negros, para fugir do tráfico negreiro, dirigiu-se para a área de mata e savanas interioranas, onde as condições de sobrevivência eram muito difíceis”.

P, após a informação dada por A8, faz uma intervenção para esclarecer por que as condições de sobrevivência eram difíceis. Para isso, explica que seria difícil dividir espaço com leões, fazendo referência aos animais presentes nas savanas.

A leitura tutorial¹⁰⁹ continuou no segundo parágrafo. A9 dá a seguinte informação:

A9 - “nos dias atuais, os países africanos apresentam, em geral, elevadas taxas de crescimento vegetativo”.

¹⁰⁹ Entende-se como leitura tutorial aquela em que o professor exerce papel de mediador durante o processo de leitura e compreensão. Na leitura tutorial, o professor deve atuar no momento da leitura, fazendo intervenções didáticas, por meio das quais interage com os alunos, a fim de conduzi-los à compreensão do texto.

P chama atenção para o marcador temporal que introduz o segundo parágrafo, indicando sua importância como elemento de coesão no texto, já que, no primeiro parágrafo, há referência à realidade dos negros em séculos passados (entre o séc XV e o XIX), e o segundo parágrafo traz informações sobre a realidade atual.

Dando prosseguimento, A10 apresenta a seguinte informação:

A10 - “entre 2,5 e 3% ao ano”.

P, imediatamente, pede para que A10 releia o texto e lhe diz que a informação que está apresentada entre parênteses, que foi lida pelo aluno (entre 2,5 e 3% ao ano), é uma informação adicional referente à anterior – elevadas taxas de crescimento vegetativo. Nesse momento, P chama a atenção para o fato de que a informação colocada entre parênteses (entre 2,5 e 3% ao ano) explicita a informação anterior (altas taxas de natalidade). Explicitando isso, P deixa claro um dos usos dos parênteses.

A11 presta então a próxima informação:

A11 - “consequência sobretudo das altas taxas de natalidade (em torno de 40 e 45‰).”

P pergunta o que é taxa de natalidade, e os alunos respondem que é a taxa de nascimento. P ainda complementa que natalidade vem de natal, do nascimento de Jesus. Ao fazer esse esclarecimento, P fornece uma informação etimológica da palavra natalidade (*natal + -i + -dade*). P destaca também a informação que vem entre os parênteses e ressalta a importância de ler tudo o que é apresentado no texto, inclusive o que está nos parênteses.

A12 apresenta a próxima informação:

A12 - “embora tenham declinado no pós-guerra, as taxas de mortalidade no continente continuam elevadas”.

P faz uma intervenção a fim de esclarecer o significado da palavra “declinar”. Os alunos demonstram conhecê-la, pois respondem que pode ser substituída por “caído”. Na sequência, P faz uma pergunta aos alunos, exigindo que fizessem inferência para respondê-la:

P - Por que as taxas de mortalidade declinaram no pós-guerra?

Com base nessa pergunta, P explora a temática de guerra na África e, depois de explicitar a realidade dessas guerras, os alunos respondem por que a taxa de mortalidade caiu no pós-guerra.

A13 apresenta a informação seguinte:

A13 - “as condições de vida da África situam-se entre as mais precárias do planeta”.

Outra vez, P reforça o significado de precárias: pobres, difíceis. A14, então, apresenta na sequência outra informação:

A14 - “as deficiências sociais nos países africanos podem ser constatadas pela observação de alguns índices”.

A partir de então, P intervém e pergunta quais são esses índices. Os alunos respondem:

Alunos - mortalidade infantil, esperança de vida e analfabetismo.

P, em seguida, explica o que significa cada índice:

P - Mortalidade infantil é quando morre criancinha; esperança de vida é o quanto se vive; e analfabetismo refere-se aquele que não sabe ler nem escrever.

Finalmente, A15 dá a última informação:

A15 - “em algumas regiões aparecem bolsões de miséria, como no Sahel, no sul do Saara, onde milhares de pessoas morrem de fome anualmente”.

P faz uma intervenção para esclarecer o significado de “bolsões de miséria”. Para apresentar o significado dessa expressão, P utiliza um exemplo situando os alunos na realidade deles:

P – Vocês estão na asa Norte, imaginem que na asa sul há uma comunidade que não tem o que comer, não tem condições mínimas de sobrevivência; isso seria um bolsão de miséria: uma comunidade sem condições de sobrevivência em meio a outras.

A leitura do texto contínuo é finalizada com essa última informação, e P passa à leitura da tabela. Inicialmente, P apresenta aos alunos como eles devem ler a tabela: na vertical estão os países e na horizontal os índices. Após a apresentação da estratégia de leitura da tabela, P faz várias perguntas para testar a compreensão leitora desse texto pelos alunos. Seguem pequenos diálogos que giram em torno das perguntas:

a. P: Em qual país o analfabetismo é maior?

A1: África Ocidental

P: País! África Ocidental é país?

A1: É região. Etiópia.

b. Em que país as mulheres morrem mais cedo?

A2: Egito

P: esperança de vida! No Egito a mulher vive 64 anos, isso é pouco perto dos outros países?

A2: Em Ruanda.

Nesse momento, percebe-se que os alunos demonstram certa dificuldade para relacionar as informações da tabela e responder aos questionamentos da professora. Na primeira pergunta, por exemplo, P indaga em qual país o analfabetismo é maior. Para responder a essa pergunta, os estudantes devem relacionar informações contidas na primeira coluna (países) com informações contidas na última coluna (analfabetismo). A primeira resposta, no entanto, demonstra que o estudante busca as informações de

forma inadequada para responder ao questionamento, visto que, em vez de observar a coluna dos países, considerou a coluna das regiões africanas. Analisando a resposta do aluno, observa-se que não foi apenas esse equívoco que ele cometeu. Mesmo observando a coluna errada, seria possível que o aluno identificasse corretamente a região em que o analfabetismo é maior, mas isso não ocorreu, tendo em vista que a África Oriental é a região que conta com o maior número de analfabetos, e não a África Ocidental, como respondido. Ante a resposta errada, P faz uma intervenção e reforça que queria que fosse observado o país em que o analfabetismo é maior. Além disso, P também questiona se África Ocidental é país. O aluno, finalmente, dá-se conta do equívoco cometido e diz que África Ocidental é região. Na sequência, responde corretamente o país em que o analfabetismo é maior: Etiópia. Vale destacar que, mesmo se o aluno não tivesse conhecimentos prévios sobre países e regiões do continente africano, a tabela traz informações suficientes para que seja respondida a questão formulada pela professora.

Já na segunda pergunta, P questiona em qual país as mulheres morrem mais cedo. Para respondê-la, o estudante deve relacionar as informações da primeira coluna (países) com informações contidas na quarta coluna (esperança de vida). Na quarta coluna, é necessário ainda observar a divisão entre homens e mulheres para identificar especificamente a expectativa de vida das mulheres, conforme questionado. Deve-se destacar que é necessário ainda que o aluno relacione as informações presentes na pergunta de P com as informações presentes na quarta coluna, que traz a expectativa de vida, ou seja, o tempo de vida da população de homens e mulheres dos países africanos. Se a professora indaga em qual país as mulheres morrem mais cedo, para responder à pergunta, o aluno deve observar qual é a menor taxa de expectativa de vida para mulheres, ou seja, em qual país (coluna 1) as mulheres vivem menos anos. A resposta do estudante demonstra que ele não compreendeu a pergunta, pois, segundo ele, o Egito é o país em que as mulheres morrem mais cedo; esse país, entretanto, de acordo com os dados da tabela, apresenta a maior taxa de expectativa de vida para mulheres. A resposta do aluno ainda possibilita lançar uma hipótese: provavelmente, o estudante não considerou as informações fornecidas na primeira linha da quarta coluna. Nessa linha, está registrado que a taxa de esperança de vida está apresentada em anos. Ora, se tivesse compreendido essa informação, seria possível observar que o maior número apresentado (em anos) representa a maior expectativa de vida. Ante a dificuldade do aluno, P, então, faz uma intervenção e reforça que quer que seja localizado o país com maior esperança de vida. Em sua mediação, a professora pergunta ao aluno se ele acha

que viver 64 anos é pouco perto dos outros países. O aluno, então, parece compreender a pergunta da professora somente após essa mediação e finalmente responde adequadamente ao questionamento, citando Ruanda como o país com menor expectativa de vida para mulheres.

Com base nas respostas, observa-se, no que diz respeito à leitura da tabela, que, somente após a mediação da professora, os alunos conseguiram estabelecer as relações necessárias para a compreensão das informações presentes nesse texto não-contínuo.

Após explorar essas perguntas no que diz respeito à compreensão da tabela, P passa a trabalhar estratégias de leitura de gráfico. Primeiramente, esclarece as linhas verticais e horizontais do gráfico, reforçando que a linha vertical indica os habitantes em milhões, e a horizontal indica os anos. P destaca que gráfico é um texto trabalhado em matemática e em geografia e que, portanto, deve ser conhecido deles. Os alunos confirmam a afirmação de P.

Depois de reforçar com os alunos a estratégia básica para leitura de gráfico, P destaca a importância de ler o título desse texto: “Crescimento populacional africano”. Mais uma vez, deve-se enfatizar que o título sintetiza o que será apresentado no texto, por isso é muito importante reforçar a necessidade de ler os títulos para antecipar o assunto do qual o texto tratará, assim como fez P.

Após as estratégias de preparação da leitura, P passa efetivamente a ler o gráfico. Para desenvolver estratégias de compreensão nessa leitura, P recorre a perguntas sobre os dados que constam no gráfico. Primeiramente pergunta qual foi o crescimento populacional africano no período de escravidão na América. Para responder a essa questão, é necessário que o aluno recorra ao gráfico e identifique exatamente o trecho em que está escrito “período de escravidão da América”. Em seguida, é necessário fazer uma leitura da linha vertical do gráfico para identificar o quantitativo referente a esse período. Cerca de metade da turma respondeu corretamente a questão, afirmando que o crescimento foi em torno de 100 milhões de habitantes.

A outra pergunta formulada por P para ajudar os alunos na compreensão do gráfico é a seguinte:

P - No ano 2000, qual foi aproximadamente o crescimento populacional na África?

Para responder a essa questão, o aluno deve identificar na linha horizontal o ano 2000 e, em seguida, localizar, na horizontal, qual o quantitativo de habitantes na linha do ano 2000. Também nessa questão, observa-se que os alunos já tinham algumas

habilidades para a compreensão de gráficos, o que não ocorre com a tabela. Uma questão a ser considerada é que o gráfico é um texto não contínuo com menos incidência do verbal do que a tabela. Outro detalhe é que, apesar de a maioria dos alunos que respondeu ter dado uma resposta satisfatória para a questão (aproximadamente 350 milhões para mais), grande parte da turma não se manifestou.

Ao final dessa atividade, P pergunta aos alunos se eles haviam compreendido o texto no primeiro momento em que o leram. Eles dizem que não, que só depois da leitura coletiva conseguiram compreender realmente. P destaca, então, que só ocorreu leitura de fato quando leram todos juntos. Nesse momento, P reforça a necessidade da leitura para o estudo e destaca que eles precisam desenvolver essas estratégias quando estão lendo sozinhos. Na verdade, nesse momento, P, ao promover estratégias leitoras, faz o aluno tornar-se consciente das vantagens de conhecer e controlar essas estratégias, desenvolvendo neles a metacompreensão leitora.

P encerra a aula com o mapa, utilizando uma estratégia de leitura muito interessante: solicita que os alunos pintem no mapa os países que estavam na tabela e que façam uma legenda¹¹⁰. Para fazer esse exercício, os alunos têm de trabalhar três gêneros textuais concomitantemente: gráfico, tabela e legenda. Deve-se ressaltar que o exercício envolve uma produção textual – legenda – utilizada como estratégia depois da leitura, para confirmar a compreensão leitora.

Durante a tarefa, algumas interações entre P e os alunos merecem ser destacadas, conforme a seguir.

A1- Ruanda fugiu do mapa?

P - Ruanda é um país muito pequeno (apontando para ele).

Essa interação merece ser destacada porque demonstra que, ao fazer o exercício, o estudante começa a estabelecer relações entre o que leu no texto e o mapa. Ele observa, por exemplo, que Ruanda, país citado na tabela lida, não está no mapa da África. A professora, então, fazendo a necessária mediação, explica-lhe que Ruanda é um país muito pequeno e mostra onde se encontra no mapa. Destaca-se que essa

¹¹⁰ Consoante Costa (2008), legenda é um texto objetivo que serve para acrescentar informações à imagem publicada ou que ratifica a informação dada visualmente.

interação demonstra que, no momento do exercício, os alunos podem também ampliar o conhecimento de mundo deles acerca desses países; podem descobrir, por exemplo, quais deles têm maior extensão territorial.

Outra interação realizada no momento do exercício final que merece ser destacada ocorre no momento em que P, enquanto os alunos fazem a tarefa, perguntam a eles se se lembram do filme Madagascar. Embora Madagascar não esteja na tabela, P aproveita para falar um pouco desse país também, ampliando o conhecimento de mundo dos alunos.

Um fato observado durante a execução do exercício foi a dificuldade dos estudantes de se localizar no mapa. Ainda que P tenha apresentado desde o início da aula como se localizar no mapa em relação a oriente, ocidente, norte, sul, central, os alunos demonstraram certa dificuldade de localização no mapa. Uma hipótese para explicar essa dificuldade é a falta de familiaridade com esse gênero na vida social.

Após cumprir a tarefa, os alunos a colam no caderno de oficina de leitura e, por fim, P mostra o livro de onde tirou o texto.

5.4.2 Comentários Sobre as Características do PISA Utilizadas na Aula e Sobre as Estratégias Utilizadas

Após a primeira oficina, as professoras começaram a preparar algumas aulas, incorporando características do PISA que elas consideraram relevantes para o desenvolvimento de algumas habilidades de leitura. Na subseção anterior, foi apresentada pormenorizadamente a primeira aula preparada por uma delas. Por meio dessa aula, podem-se perceber algumas características do teste consideradas importantes para explorar em sala. Outras aulas foram preparadas, inclusive, em uma delas, foi explorado um texto literário: *Os Saltimbancos* (tradução de Chico Buarque)¹¹¹.

Deve-se ainda informar que, no decorrer das duas primeiras semanas de trabalho, uma das professoras levou algumas aulas que já havia preparado e ministrado no início do semestre, antes de começarmos as oficinas. Observou-se, nessas aulas, a existência de algumas características do PISA, como: explorar mais de um gênero, desenvolver habilidades relacionadas à recuperação de informações, relacionar informações

¹¹¹ Ver no Anexo B as atividades propostas pela professora.

pertencentes a diferentes textos. Uma dessas aulas assemelha-se com o que consta em uma das unidades do PISA analisadas no capítulo 4 (Unidade 2 – Gripe)¹¹².

Cabe destacar que, desde o início das oficinas com as professoras, percebeu-se que uma das características do PISA que mais lhes chamou a atenção foi a diversidade de gêneros e de formatos (contínuos e não-contínuos) dos textos presentes na avaliação. A outra característica que atraiu a atenção das professoras foi o nível de complexidade das questões, que vão desde a recuperação de informações pontuais em textos simples até a integração de informações entre textos.

Considerando, então, o impacto que a diversidade de gêneros e de formatos causou, foi selecionado um texto sobre crescimento populacional da África que vinha acompanhado de tabela e gráfico. Além desses três textos, complementou-se a aula com o mapa político da África. Percebe-se que a escolha dos textos reflete a definição ampla de letramento em leitura presente no PISA.

Ressalta-se ainda que, na aula apresentada anteriormente, foi levada em consideração a característica do PISA de considerar a variável situacional. No PISA, a situação é entendida como uma categorização geral de textos com base no uso pretendido pelo leitor, na relação com outras pessoas implícita ou explicitamente associadas com o texto, e no contexto geral. No caso da aula em questão, a professora decidiu o que os alunos leriam e com qual finalidade deveriam fazer a leitura. Assim, a variável situacional da aula apresentada é a de “ler para a educação” ou “ler para aprender”. Esse tipo de leitura relaciona-se à aquisição de informações como parte de uma tarefa de aprendizagem mais ampla. Interessante ressaltar que a atividade de leitura ora analisada ocorreu na aula de Projeto Interdisciplinar, cujo tema era África. Constatase, dessa forma, que a leitura serviu justamente para que os alunos aprendessem mais sobre a África, em especial sobre o crescimento populacional desse continente.

Observa-se ainda que ocorreu na aula uma verdadeira atividade de leitura. Todos os alunos tinham o texto e puderam realizar tanto a leitura silenciosa quanto a leitura oral. Além disso, na leitura oral, a turma foi guiada pela professora, que serviu como mediadora para fazer que os alunos atingissem a compreensão global do texto. No decorrer da atividade, os três aspectos contemplados no PISA mostraram-se presentes:

¹¹² À época, estávamos vivendo o auge da pandemia da gripe suína, e a professora levou para sala um texto retirado do *site* de notícias da UOL sobre esse assunto. Além desse texto, que informa a situação de diversos países em relação à gripe suína e que explicita os níveis de alerta da pandemia, foi trabalhado também um folheto informativo, com esclarecimentos sobre o que é a gripe, como ocorre o contágio, entre outros. Esse folheto informativo assemelha-se à unidade 2 do PISA, analisada no capítulo 4.

recuperação de informação, desenvolvimento de interpretação e reflexão sobre o conteúdo e a forma do texto.

No aspecto “recuperação de informação”, a professora desenvolveu as seguintes habilidades de leitura que também se encontram no PISA:

- localizar informações literais em gráficos;
- integrar informações entre texto e gráfico;
- integrar informações entre dois textos não-contínuos (tabela e gráfico);
- recuperar informações em mapas;
- selecionar informações explícitas em textos contínuos;
- relacionar informação dentro de um mesmo texto;
- encontrar informações para contrastar informações fornecidas no texto com a visão pessoal de mundo.

Já nos aspecto “desenvolvimento de interpretação”, na aula observada, as seguintes habilidades de leitura, que também estão no PISA, foram desenvolvidas:

- inferir um ponto de vista;
- inferir uma relação intencional;
- estabelecer relações lógico-discursivas;
- desenvolver uma hipótese coerente com a informação dada;
- identificar elementos que sustentem um ponto de vista;
- compreender a ideia principal de um texto;
- identificar a utilização de um destaque no texto;
- relacionar informações de dois textos;
- entender a ideia principal de parte de um texto;
- distinguir ideia principal das secundárias;
- integrar várias partes do texto;
- reconhecer o objetivo de um texto;
- comparar e contrastar categorias;
- formar generalizações;
- associar informações;
- chegar a conclusões.

Ainda quanto às tarefas, conclui-se que a reflexão sobre a forma e o conteúdo foi o que teve menos espaço na aula de leitura apresentada. Poucas habilidades relacionadas à reflexão foram desenvolvidas, conforme pode ser observado abaixo.

- avaliar a apresentação e a forma de leitura de um artigo;
- contrastar informações fornecidas no texto com a visão pessoal de mundo;
- justificar o próprio ponto de vista;
- reconhecer as vantagens de uma formatação especial em relação ao conteúdo;
- refletir sobre a forma de um texto.

Destaca-se que, além da diversidade de gêneros, da variável situacional e das habilidades desenvolvidas ao longo da atividade, a aula também contemplou estratégias antes, durante e depois da leitura. Antes da leitura, procurou-se ativar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o continente africano; além disso, houve também a preocupação de fazer a turma formular hipóteses sobre do que trata o texto. Ao longo da leitura, a professora agiu como tutora, utilizando-se de andaimes para ajudar os alunos na construção da compreensão global do texto. Por fim, como atividade posterior à leitura, foi solicitada a produção de uma legenda com base no mapa político da África. Ressalta-se que a estratégia posterior à leitura, embora tenha sido muito relevante para reforçar a compreensão do mapa, não contemplou todos os textos apresentados na aula, o que poderia ter ocorrido.

Constatou-se que a aula preparada após as primeiras oficinas envolveu uma diversidade maior de gêneros e de formatos de texto e também contemplou várias habilidades, indo ao encontro de uma concepção mais ampla de leitura, apresentada pelos pressupostos do PISA. Deve-se destacar ainda que, para uma das professoras, a diversidade de gêneros e de formatos apresentou-se completamente nova; já para outra, a que preparou a aula apresentada, a referida diversidade ratificou o trabalho que ela já estava desenvolvendo com os gêneros, além de ter propiciado a incorporação de outros formatos de texto nas aulas. Em relação ao trabalho com estratégias de leitura, observou-se a preocupação de desenvolver estratégias antes, durante e depois da leitura. Quanto a isso, deve-se observar a dificuldade enfrentada para o desenvolvimento de estratégias durante a leitura quando o texto é literário. Na aula em que foi explorado o texto Os

Saltimbancos, permaneceu a característica presente no período de observação que ocorreu em 2008 (seção 3 deste capítulo): houve o desenvolvimento de estratégias antes da leitura; depois, os alunos ouviram o texto; e por último foram feitas atividades sobre o texto. Ao trabalhar esse texto literário, os alunos tiveram de acompanhar a leitura ouvindo o texto, mas não contaram com mediação durante a leitura. Apesar disso, ao final, foi feito um resumo, e as principais ideias do texto foram localizadas e discutidas.

Conclui-se, então, que o estudo da concepção de leitura do PISA trouxe uma reflexão acerca da necessidade de explorar uma maior diversidade de gêneros e formatos de textos nas atividades de leitura. Propiciou também uma reflexão sobre o desenvolvimento de estratégias de leitura, principalmente no que diz respeito à importância da mediação do professor no momento da leitura. Assim, tendo sido feitas essas reflexões, foram elaboradas algumas aulas que, além de envolverem maior diversidade de gêneros e de formatos, desenvolveram mais estratégias de leitura, comparando-se com o período de observação.

5.4.3 Unidades do PISA Desenvolvidas em Sala

Nesta subseção, como apresentado anteriormente, consta a descrição das aulas em que foram desenvolvidas duas unidades do PISA escolhidas por uma das professoras¹¹³: unidade 7 (Polícia) e unidade 8 (Garantia). Deve-se ratificar que a aplicação das unidades do PISA aos alunos foi um pedido das professoras, que quiseram verificar como se comportariam os estudantes frente às questões do teste. Reforça-se que a professora responsável pela aplicação das unidades preparou as aulas preocupando-se, inclusive, em reproduzir o material para cada aluno. O trabalho desenvolvido para desenvolver tais unidades será apresentado a seguir.

Destaca-se que, nesta parte do trabalho, optou-se por coletar os dados por meio de protocolos verbais. Dessa forma, será apresentada nesta subseção a interação entre professora e alunos coletada por meio desses protocolos verbais no processo de leitura dos textos do PISA e de resolução das questões referentes a eles.

¹¹³ Cabe informar que uma das professoras, na última oficina, considerou que seria interessante verificar o comportamento dos alunos frente às questões do PISA. As demais concordaram com a proposta, e as duas unidades foram aplicadas a uma turma de 7ª série/8º ano. A professora que fez a proposta ficou responsável pela aplicação das referidas unidades.

Neste trabalho, utilizou-se a mesma definição de Rodrigues & Souza (2008) para protocolos verbais: “protocolos verbais são interpretados como o resultado de um processo de verbalização concorrente ou retrospectiva em relação a outra atividade executada”. O objeto de análise desses protocolos é justamente o conteúdo dessas verbalizações.

A opção pelos protocolos verbais justifica-se, então, pelo fato de que, nesse momento, o importante seria verificar os processos cognitivos envolvidos na leitura feita pelos alunos. Justifica-se também porque o outro objetivo seria acompanhar as estratégias de leitura desenvolvidas pela professora no momento das atividades.

Unidade 7 – Polícia

Texto – Armas científicas da polícia

Armas Científicas da Polícia

5	Um assassinato foi cometido, mas o suspeito nega tudo. Ele afirma que não conhece a vítima. Diz que nunca a viu, nunca se aproximou dela, nunca a tocou... A polícia e o juiz estão convencidos de que ele não está dizendo a verdade. Mas como provar isso?	50	cabelo, bem como as do dedão do pé. As do fígado com as do estômago ou sangue. Mas a ordem das pérolas varia de pessoa para pessoa. Devido ao	100	Somos feitos de milhões de células Todos os seres vivos são compostos de muitas células. Uma célula é infinitamente pequena. Dizemos que é microscópica porque só é vista com o auxílio de um microscópio, que a aumenta milhões de vezes. Cada célula possui uma membrana externa e um núcleo. O DNA é feito de vários genes. Juntos esses genes formam a carteira de identidade genética de uma pessoa. Como se descobre a identidade genética ? O geneticista retira algumas células da raiz dos fios de cabelo achados na vítima, ou da saliva encontrada em pontas de cigarro. Essas células são colocadas em um produto que destrói tudo o que estiver em volta do DNA. A seguir, faz a mesma coisa com algumas células do sangue do suspeito. O DNA é então colocado em um produto especial, e depois em um gel, também especial. Passa-se então uma corrente elétrica pelo gel. Após algumas horas, aparecem umas faixas, como se fosse um código de barras (como os que se vê nos rótulos dos produtos de supermercado), visíveis sob uma lâmpada especial. O código de barras do DNA do suspeito é então comparado ao dos fios de cabelo encontrados na vítima.
10		55	número de pérolas dispostas dessa forma, há pouquíssima chance que duas pessoas tenham o mesmo DNA, com a	105	
15		60	exceção de gêmeos idênticos. Exclusivo em cada pessoa, o DNA é portanto uma espécie de carteira de identidade	110	
20		65	genética. Os geneticistas vão então comparar a identidade genética do suspeito (descoberta a partir de seu sangue) com	115	
25		70	a da pessoa de cabelo ruivo. Se a identidade genética for a mesma, então ficará provado que o	120	
30		75	suspeito na verdade se aproximou da vítima, com a qual disse nunca ter se encontrado.	125	
35		80	Apenas uma prova Cada vez mais em casos de agressão, assassinato, roubo ou outros crimes, a	130	
40		85	polícia solicita análises genéticas. Por que? Para tentar achar as provas de	135	
45		90	contato entre duas pessoas, dois objetos, ou uma pessoa e um objeto. Provar tal contato é	140	
		95	freqüentemente muito útil nas investigações. Mas não fornece necessariamente a prova do crime. É apenas mais uma prova entre tantas outras.	145	
			<i>Anne Versaille</i>		

Fonte: *Le Liqueur*, 27 de maio de 1998

Essa atividade de leitura ocorreu no espaço do componente curricular PI. A professora (P) organizou uma oficina de leitura com o texto e as questões da unidade temática 7 do PISA, denominada “Polícia”. Essa unidade é composta por um artigo de divulgação científica.

P, primeiramente, solicita que os alunos se organizem em duplas e distribui para cada dupla um texto com as questões referentes a ele. A tarefa inicial foi ler o texto silenciosamente para depois discutir com o colega as questões. Após o tempo estipulado para a leitura, P dá continuidade à aula procurando explorar uma estratégia de verificação da compreensão leitora ao solicitar que os alunos identifiquem o tema do texto. A sequência abaixo mostra a interação entre P e os alunos.

P – Primeiro olha só, Armas Científicas da Polícia. De que vai tratar esse texto?

A1 – Como a polícia age

A2 – das armas

P – das armas? Que armas?

A3 – arma pra matar, arma de fogo

P – essa arma é mecânica, eu mexo pra funcionar, mas o texto é de armas científicas.

Nessa interação, percebe-se que as respostas dadas pelos alunos são muito amplas, sem especificar exatamente do que trata o texto. P, então, frente a essas respostas, procura fazer intervenções nas quais solicita que os alunos identifiquem a que armas se refere o texto. Entretanto, após essa intervenção, P obtém uma resposta que não condiz com o texto, visto que o aluno informa que se trata de arma de fogo. P, então, afirma que o texto trata de armas científicas e, em seguida, procura apresentar aos alunos outras estratégias para identificar que o texto trata desse tipo de armas, conforme

pode ser observado abaixo.

P – Olha aqui, ó, quem sabe que símbolo é esse aqui, esse desenho¹¹⁴. É um modelo de uma cadeia de DNA, então eu vou ter um modelo da cadeia de DNA aqui e, se o título é armas científicas da polícia, então, alguém assiste CSI, ali tem todos as armas científicas da polícia (alunos respondem positivamente). Pra quem não assiste, é um seriado que são policiais que eles desvendam crimes cientificamente, ta, todas as evidências são testadas cientificamente para descobrir quem foi, como se deu o crime, então, vamos ler agora.

Nesse momento, P, ao perceber a dificuldade inicial dos alunos de identificar o tema do texto com precisão, procura desenvolver outras estratégias para que eles possam chegar ao assunto do texto. Deve-se destacar que os alunos reconhecem que o texto trata de armas, no entanto não identificam que o tema é armas científicas, e não armas em geral. Na verdade, pelas respostas, observa-se que os jovens, apoiando-se nos conhecimentos de mundo, acabam associando a polícia às armas de fogo e, por isso, consideram que o texto trata dessas armas.

Sendo assim, P, ao perceber essa dificuldade, estimula os alunos a recorrerem a outros aspectos para identificarem o tema. É solicitado que vejam a figura que representa a cadeia de DNA e que associem essa figura ao título: Armas Científicas da Polícia. Ao solicitar essa associação, P procura estabelecer com os alunos a seguinte relação: a figura representa a arma da qual o texto trata, que, segundo o título, é uma arma científica.

Nessa interação, também é importante destacar que P procura utilizar o conhecimento de mundo dos alunos ao citar o seriado CSI¹¹⁵. Essa é uma estratégia interessante porque, ao ativar os conhecimentos prévios dos alunos, P consegue que eles se interessem mais pelo texto. Ressalta-se que, para aqueles que não conhecem o seriado e gostam do tema, a informação dada por P serve como sugestão e ampliação dos conhecimentos dos alunos.

¹¹⁴ A professora considerou que seria interessante acrescentar ao texto uma figura representando a cadeia de DNA.

¹¹⁵ CSI – Crime Scene Investigation é uma série da CBS (canal norte-americano) centrada nas investigações de um grupo de cientistas forenses do Departamento de Criminalística da polícia de Las Vegas. Esses cientistas desvendam crimes e mortes. A série é veiculada no Brasil pela Sony - TV por assinatura.

Após verificar a compreensão dos alunos em relação ao tema, P solicita que as duplas façam a questão 1. P atende aos alunos nas carteiras, pede para pensarem nas questões voltando ao texto, momento em que são trabalhadas estratégias de leitura. Abaixo, encontra-se a questão 1 e, na sequência, há a interação de P com os alunos para a resolução da referida questão.

Questão 1

Qual é a função do primeiro parágrafo do texto (linhas 1-10)? Atrair a atenção do leitor.

- (A) dando um resumo do texto.*
- (B) dando um exemplo concreto.*
- (C) explicando o título do texto.*
- (D) sugerindo a conclusão do texto*

P – Já fizeram a primeira? (nem todos terminaram)

P – Olha só, A, qual foi a resposta que você colocou na 1ª questão?

A – letra “a”

P – Letra “a”, dando um resumo do texto. Ó, resumo do texto, o primeiro parágrafo diz o seguinte: “um assassinato foi cometido, mas o suspeito nega tudo... (relê todo o primeiro parágrafo). [depois de ler o 1º parágrafo] Aí a pergunta é assim ó: qual é a função do 1º parágrafo do texto? Atrair a atenção do leitor... e aí tem as alternativas. Você acha que o 1º parágrafo resume o texto todo?

A – Não! Ta dando um exemplo concreto.

A primeira questão requer que o aluno identifique a função do primeiro parágrafo do texto. A frase incompleta, apresentada no enunciado, já antecipa que a função do 1º parágrafo é atrair o leitor. Sendo assim, o aluno deverá encontrar a alternativa que

complete como o primeiro parágrafo atrai a atenção do leitor, ou seja, deve ser identificada qual estratégia o escritor do texto utilizou para atrair a atenção do leitor. Para responder à questão, P seleciona um aluno específico, que responde que o primeiro parágrafo faz um resumo do texto.

Ante a resposta do aluno, que não identifica a opção correta, P inicia a mediação para tentar fazer o aluno chegar à compreensão: relê o primeiro parágrafo e, em seguida, repete a pergunta e as opções. O aluno, então, após a leitura feita pela professora, responde corretamente a questão, indicando que a função do primeiro parágrafo é atrair a atenção do leitor por meio de um exemplo concreto. Percebe-se, pela reação do aluno, que a resposta inicial dada à primeira questão foi condicionada por uma leitura superficial que tinha sido realizada inicialmente.

P continua explorando a primeira questão e, em seguida, pergunta a outro aluno (R) qual exemplo concreto está sendo dado no primeiro parágrafo, conforme se observa na sequência abaixo.

P – Então, é a letra “b”, dando um exemplo concreto. Agora, R, qual é o exemplo concreto que o 1º parágrafo está dando?

R – Do assassinato que foi cometido.

P – Porque o texto, vamos lá, qual é o objetivo desse texto? Tratar de que assunto?

Alunos – das armas científicas da polícia.

P – As armas que a polícia usa. O objetivo do texto é informar, é um texto informativo sobre as armas que a polícia hoje tem para desvendar um crime. É muito difícil hoje um crime passar sem solução. O objetivo do texto, pra que que ele ta escrevendo, pra informar a gente. Ele não é pra distrair, pra nada, é pra informar, ta passando uma porção de informação aqui. O tema do texto, é... pra que que ele ta aqui, não é pra falar de assassinato, usa o assassinato, o assassinato entra aqui pra quê?

Alunos – pra dar um exemplo concreto!

P – Pra dar um exemplo concreto, em vez de ficar falando no início do texto do DNA, ele tá dando um exemplo concreto. É um assassinato, todo mundo conhece esse problema aqui...

P procura, na sequência acima, por meio de outra estratégia, tornar mais claro o objetivo do primeiro parágrafo no texto. Procura-se esclarecer o objetivo do texto, que é informativo, para que se possa identificar o motivo pelo qual foi escrito o primeiro parágrafo. Os alunos, acompanhando o raciocínio de P, concluem que o autor do texto utilizou o exemplo do assassinato para introduzir o assunto das armas científicas da polícia.

Depois de esclarecida a função do primeiro parágrafo, P percebe que os alunos não se mostraram seguros em relação ao texto e, por isso, pergunta se eles consideram necessário fazer uma leitura oral, conforme a seguir.

P - Podemos passar pra frente? Então vamos lá... Vocês acham melhor fazer uma leitura oral? Precisa?

*Alunos – Precisa!
É bom!*

P – Vamos lá então. [Começa a ler o texto a partir do 2º parágrafo, pois o 1º já havia sido lido para responder à primeira questão]

Pela reação dos alunos, percebe-se que, realmente, na leitura feita por eles, o texto não havia ficado claro. Por isso, eles tiveram dificuldade para resolver as questões e consideraram necessária a leitura oral. Cabe destacar que a própria professora realizou a leitura oral, o que pode ser considerado positivo, visto que é necessário que a leitura oral seja realizada por alguém que conhece o texto para que possa fazer sentido para os que a acompanham. Ressalta-se ainda que P lê o texto fazendo mediações para que os alunos o compreendam melhor. Várias mediações ocorrem ao longo da leitura, para diversas finalidades, por exemplo, para esclarecer vocabulário. Nas sequências abaixo, observam-se algumas mediações de P.

P interrompe a leitura do 2ª parágrafo e pergunta a um aluno (A) o significado da

palavra indícios.

P – Que é indícios, A?

A – Indícios é vestígio, rastro.

É importante destacar que P colocou o significado de algumas palavras do texto em notas de rodapé, e indícios é uma das palavras cujo significado foi apresentado. O aluno, portanto, ao responder corretamente o significado da palavra, demonstra ter desenvolvido habilidade de leitura de nota de rodapé¹¹⁶ e também habilidade para relacionar informações do texto com as informações das referidas notas. Ressalta-se que essa estratégia utilizada por P para elucidar o vocabulário e, assim, contribuir para a compreensão do texto, mostrou-se bastante eficiente. Ademais, observou-se que os alunos têm habilidades de leitura de nota de rodapé, já que essa é uma prática de P; sempre que um texto é apresentado à turma, P seleciona alguns vocábulos para apresentar seus significados em notas de rodapé. Além de fazer isso, durante a leitura oral, ocorrem interrupções em que P auxilia os alunos a estabelecerem relações entre as notas e o texto. Ao longo da leitura do referido texto, P faz outras interrupções para esclarecer vocabulário.

A leitura do texto é interrompida, por exemplo, para P perguntar o significado dos termos *genética* e *geneticista*, cujos significados encontram-se nas notas de rodapé. Os alunos respondem adequadamente, demonstrando fazer integração de informações do corpo do texto com as notas de rodapé.

Percebe-se, no desenvolvimento da leitura, que os alunos têm o hábito de recorrer às notas. Isso pôde ser comprovado quando P, ao fazer a leitura da palavra “genes”, é interrompida por um aluno que diz o significado do referido termo, que se encontra na nota de rodapé.

Além de esclarecer vocabulário, P também faz interrupções na leitura para destacar algumas estruturas linguísticas no texto, como o uso do porquê:

¹¹⁶ Consoante Costa (2008), as notas constituem observações que não devem ser incluídas no texto principal. Quanto ao conteúdo, de acordo com o autor, podem conter comentários marginais, fazer indicações das citações feitas, traduções de textos citados etc.

P- Por que que esse porquê está separado e sem acento?

A- Porque está no final da pergunta.

Destaca-se que os usos do porquê estavam sendo explorados naquele bimestre. Havia, inclusive, no mural da sala, cartazes que traziam explicações sobre o uso, com diversos exemplos. P, então, aproveita as ocorrências linguísticas do texto para reforçar o que está sendo trabalhado em sala.

Finalizada a leitura, P lança a seguinte questão aos alunos:

P – [após a leitura] Então, voltando aqui, esse texto trata de quantas armas científicas?

Alunos - Uma!

P – Uma. Qual é essa arma científica?

Alunos – DNA!

P – DNA. Existem várias outras, mas esse texto aqui ta informando a gente a possibilidade de a polícia descobrir o suspeito pelo DNA. Existem outras mais.

A questão lançada por P é imediatamente respondida por boa parte dos alunos da sala, diferentemente do que ocorreu em relação à primeira questão. Os alunos não haviam conseguido responder com certeza a primeira questão e, por isso, P resolve fazer uma leitura oral com os alunos. Pela reação da turma, ficou claro que a leitura oral contribuiu para que os alunos atingissem maior compreensão do texto. A diferença de compreensão após a leitura oral ficou tão clara que ensejou uma reflexão de P sobre isso, conforme abaixo.

P - Então, vamos lá! A leitura que vocês fizeram antes, é, eu quero que vocês pensem o seguinte, a diferença de entendimento da leitura que vocês fizeram antes pra leitura que eu fiz agora. De zero a 10, qual é a diferença? Qual?

Alunos – 10!

P - Você acha que entendeu melhor quando meu cérebro leu?

A – Eu acho que entendi melhor quando você leu.

P – Isso é sinal de quê?

A – De que eu não sei ler.

P – É sinal de que você não leu direito. Quando você leu, o que que você queria com isso aqui? Ler para que?

A – Ler para entender.

P – Ler para entender, para pegar informação. Lembra que a gente já leu pra pegar informação? Então, toda vez que a gente for ler, o objetivo dessa leitura, eu falei alguns minutos atrás... o objetivo dessa leitura é prestar atenção para não precisar dessa leitura oral. A leitura oral é boa pra vocês porque entendem melhor depois da leitura oral, mas por que não entendem bem com a primeira? O olho ta passando no texto, mas o cérebro tá longe. Lembra que a gente conversou que é o cérebro que lê, e o olho é só uma lente?

Fica latente, pela resposta dos alunos, a dificuldade de compreensão do texto após a primeira leitura, que foi silenciosa e individual. Acompanhando o diálogo do aluno com a professora, registrado acima, percebe-se que o estudante afirma que não sabe ler. O estudante, acompanhando o raciocínio da professora, conclui que não consegue atingir a compreensão do texto. Destaca-se que essa dificuldade de compreender o texto após uma leitura silenciosa pode ocorrer, segundo Trindade (2002), pelos seguintes motivos: dificuldade no nível de decodificação, pobreza lexical, reduzidos conhecimentos prévios, escassez ou pouco domínio de estratégias de compreensão, escassez de estratégias metacognitivas para controle da compreensão.

A compreensão do texto melhora após a leitura oral feita pela professora porque,

ao realizar essa tarefa, problemas em relação à decodificação são resolvidos e, como ocorre a mediação, problemas em relação a vocabulário e à falta de conhecimentos prévios também são resolvidos. Ademais, a professora desenvolve, em sua leitura, juntamente com os alunos, estratégias de compreensão.

Após a reflexão sobre leitura, P dá continuidade às questões.

Questão 2

Como as técnicas descritas neste artigo poderiam ser usadas para investigar o caso a que se referem as linhas 12-27?

P - Atenção agora, heim, a 2ª questão aqui, ó, eu não vou ler oralmente. Vamos ler a pergunta e buscar a resposta.

[depois de um tempo]

P – N vai responder. Presta bem atenção, 2º e 3º parágrafo.

N – [respondendo à questão] comparando o DNA [ilegível]

A resposta de N foi incompleta e, diante disso, P faz a seguinte intervenção:

P – [relê o enunciado da questão] Como as técnicas descritas neste artigo poderiam ser usadas para investigar o caso a que se referem o 2º e o 3º parágrafos? Como? Olha só, como, eu tô pedindo o modo, como é o modo, né, de que maneira, as técnicas descritas neste artigo poderiam ser usadas para investigar o caso a que se referem...qual é o caso a que se refere 2º e o 3º parágrafo?

Deve-se destacar que, em sua mediação, P lê o enunciado e explica o que está sendo solicitado. P faz uma espécie de paráfrase do enunciado, visando a uma maior compreensão por parte dos alunos. Para explicar o enunciado, P o divide em duas partes: na primeira parte, P procura esclarecer o que o enunciado requer ao questionar

“como” as técnicas descritas poderiam ser usadas para investigação; nesse momento, P ressalta que “como” é o mesmo que modo, o enunciado está questionado de que modo, de que maneira as técnicas poderiam ser utilizadas para investigação. Já na segunda parte do enunciado, “o caso a que se referem o 2º e o 3º parágrafos”, P faz uma intervenção no sentido de forçar os alunos a buscarem no texto à qual caso se referem os citados parágrafos. Ao perguntar aos alunos qual é o caso, P obtém a seguinte resposta:

A – O assassinato.

P – Só o assassinato, esse assassinato, é, quem é o suspeito, que que eu tenho do suspeito aqui? Eu só tenho um fio de cabelo, então esse é o caso que eu tenho: eu tenho um assassino, uma vítima, um suspeito e cabelos ruivos do suspeito. Então, vamos lá, quem tenta responder, a resposta de N não foi 100%.

P, desde a primeira resposta dada à segunda questão, realiza intervenções com a intenção de levar os alunos a uma compreensão total do que está sendo lido. Por isso, ante as respostas incompletas, desenvolve questionamentos com o intuito de conduzir a turma ao entendimento do texto. Observa-se que os alunos têm certa dificuldade e voltam diversas vezes ao texto para tentar realizar a tarefa. P reforça o questionamento aos alunos.

P - Ninguém vai responder essa?

A – [respondendo] pegando os indícios.

P – pegando os indícios, o único indício que temos aqui é [alunos interrompem e respondem fio de cabelo] [professora retoma] fio de cabelo. E esse fio vai ter que tá com a raiz porque o DNA é feita na raiz. Então, perfeito, respondendo a 2ª questão: coletando os indícios e fazendo o DNA no fio, certo, tá bem?

Nota-se, assim, que, embora a resposta dada primeiramente pudesse ser aceita,

P identifica a necessidade de desenvolvê-la mais para deixar claro como as técnicas seriam realmente utilizadas. Assim, quando os alunos chegaram ao raciocínio completo – serão coletados os indícios para fazer a comparação do DNA –, P dá-se por satisfeita e avança nas questões.

Questão 3

Por que o DNA é chamado de “cartão de identidade” (linhas 116-117)?

*P – Questão 3, essa aqui é moleza, muito fácil para uma prova. [lendo a questão]
Por que que o DNA é chamado de cartão de identidade, ou carteira, a mesma coisa?*

A – Porque cada um tem o seu.

P – Cada um tem o seu, e aí? Porque pelo DNA descobre-se uma pessoa. Por exemplo, se eu perder minha carteira de identidade, alguém levar para o correio, a polícia me acha, tem meu endereço, tudo meu lá, ta? Tem como achar.

A – Por que então que o DNA é chamado de carteira de identidade?

P – O que vc acha? Por que que o DNA é chamado de carteira de identidade ?

A – Porque pelo DNA posso identificar uma pessoa.

P – Identificar uma pessoa. Aqui no texto informa que só gêmeos idênticos têm DNA semelhante, ou igual.

Deve-se observar que a primeira resposta dada para a questão 3 estava correta, mas P, mesmo assim, faz os alunos refletirem sobre o porquê de aquela ser a resposta correta. Por isso, P questiona o que significa cada um ter o seu DNA, desenvolvendo, na sequência, uma explicação para isso. Na verdade, P gostaria de levar os alunos a

compreenderem que, como cada um tem um DNA, por meio dele, é preciso identificar uma pessoa, e por isso o DNA acaba sendo usado como uma arma da polícia para identificar suspeitos.

Questão 4

Para explicar a estrutura do DNA, o autor a compara a um colar de pérolas.

Como esses colares de pérolas variam de um indivíduo a outro?

- (A) Eles variam em comprimento.*
- (B) A ordem das pérolas é diferente.*
- (C) O número de colares é diferente.*
- (D) A cor das pérolas é diferente.*

P - Olha lá, questão 4 [lendo o enunciado]. Para explicar a estrutura do DNA, o autor a compara a um colar de pérolas. Como esses colares de pérolas variam de um indivíduo a outro?

A – A cor das pérolas é diferente.

Alunos – A ORDEM das pérolas é diferente.

P – A ordem das pérolas é diferente. O texto diz o seguinte ó [volta ao texto e lê parte do 3º parágrafo, no momento da leitura, destaca a informação explícita solicitada na questão].

É importante observar que os próprios alunos corrigem o colega, destacando que a ordem das pérolas é que varia. P, observando que nem todos haviam chegado à resposta correta, retoma a leitura do 3º parágrafo do texto, trecho em que se encontra a resposta da questão 4. É importante destacar que, nesse trecho, há a afirmação de que essas pérolas são de quatro cores diferentes e são dispostas em uma ordem muito específica em cada indivíduo. Provavelmente, o aluno que respondeu que o que varia é a

cor considerou apenas a primeira informação do fragmento, que indica que os colares são formados por quatro cores diferentes. Entretanto, não são as cores que variam de indivíduo para indivíduo, e sim a ordem; essa informação encontra-se na segunda parte do fragmento. Ou seja, o aluno, embora tenha localizado no texto em que parte se encontra a informação solicitada, não conseguiu compreender com clareza tal informação, tampouco relacionar o que estava sendo solicitado no enunciado com o que diz o texto, para responder à questão.

Questão 5

Qual é o propósito do título “Como se descobre a identidade genética?” Explicar

(A) o que é o DNA.

(B) o que é um código de barras.

(C) como as células são analisadas para encontrar a estrutura do DNA.

(D) como pode ser provado que um suspeito é culpado de um crime.

P – Bom, é...5. [lê o enunciado] Qual é o propósito do título “Como se descobre a identidade genética?”. É... como se descobre a identidade genética?

Observa-se que P lê o enunciado e destaca o vocábulo “como”. Pode-se perceber que, quando esse advérbio interrogativo de modo¹¹⁷ aparece nas questões, os alunos se confundem e, muitas vezes, não respondem adequadamente ao que está sendo solicitado, por isso P reforça o referido vocábulo, chamando a atenção dos leitores. Os alunos, então, respondem ao questionamento de P:

A – C

P – não pode ser a “b”? Por que não pode ser a “b”?

¹¹⁷ Termo modificador de verbo que inicia frase interrogativa direta ou indireta denotando modo.

Os alunos ficam em dúvida quanto à resposta correta. Cerca de metade da turma indica a letra “c”, e os demais duvidam, mas não indicam qual seria a opção correta. Diante da divergência, P questiona por que não poderia ser a letra “b”. Destaca-se que a letra “b” indica que o título “como se descobre uma identidade genética” serve para explicar o que é um código de barras. Outra vez, P está testando a capacidade de os alunos compreenderem o enunciado e estabelecerem relação entre ele, as alternativas e o texto. Já que o enunciado traz o advérbio interrogativo de modo “como”, supõe-se que os alunos deveriam identificar que a opção correta é aquela que traz alguma informação que esteja em consonância com o referido enunciado, ou seja, que indique a maneira como se descobre uma identidade genética, e não o que é uma identidade genética. Por isso, P questiona por que a letra “b” não está correta, na verdade, a intenção é fazer os alunos identificarem que a referida opção indica que seria explicada o que é a identidade genética, diferentemente do que está sendo apresentado no título, que é **como** se descobre tal identidade. Observa-se, com base na sequência abaixo, que os alunos não conseguiram chegar ao raciocínio desejado por P nem após sua mediação:

P – Não pode ser a “b”? Por que não pode ser a “b”?

A – Porque está errada.

P – O que está escrito na “b”?

A – O que é um código de barras.

P – Releia a pergunta. Você tem um título, tá, “Como se descobre a identidade genética?”, e eu acho que é a “b”. Você vai ter que me corrigir e explicar o que eu errei aqui. Tem a ver a pergunta com essa resposta?

Alunos – Nada a ver!

P – Você marcou o que, M?

M – Marquei a “c”.

P – A “c”. “Como se descobre a identidade genética?”. Como as células são

analisadas para encontrar a estrutura do DNA [lê a opção “c”].

Nota-se, então, que, apesar de os alunos chegarem à opção correta, eles não chegam à reflexão proposta. A professora decide, assim, ratificar a resposta dada pelos alunos e lê a questão e a opção “c”, abandonando a tentativa de fazê-los refletir sobre o motivo pelo qual as demais alternativas estariam incorretas.

Questão 6

Qual é o objetivo principal do autor

- (A) Alertar*
- (B) Divertir*
- (C) Informa*
- (D) Convencer*

P – A 6. [lê a questão] Qual é o objetivo principal do autor. Quem é o autor desse texto?

P, antes de se preocupar com a resposta da questão, instiga os alunos a identificarem quem é o autor do texto, já que estava sendo questionado o objetivo desse autor. Destaca-se a importância dessa atividade, haja vista o fato de que, muitas vezes, reconhecendo o autor, podemos já antecipar algumas características do texto. Sendo assim, uma eficiente estratégia antes da leitura é identificar o autor para antecipar algumas características do texto e, assim, preparar-se para uma leitura mais eficiente. Observa-se que os alunos não tiveram dificuldade de localizar no texto onde estava o nome do autor. Ademais, P procura fazer que eles indiquem o nome do autor e também que construam hipóteses acerca dele, conforme se observa abaixo.

A13 – Um tal de...

Alunos – Anne Versaille!

P – Deve ser homem ou mulher?

Alunos – mulher!

Após identificar o autor, P, ainda trabalhando com hipóteses sobre quem escreveu o texto, parte para o que estava sendo solicitado na questão: o objetivo do autor. Pela sequência abaixo, observa-se que os alunos não tiveram dificuldade de identificar o objetivo do autor do texto.

P – Então, quando a Anne escreveu esse texto aqui, deve ser jornalista, trabalhar em jornal, alguma coisa, qual era a intenção dela?

Alunos – informar

P – Informar. Eu pelo menos sabia que isso acontecia mas não sabia como se desenvolvia. Bom, informar, realmente.

Questão 7

“Mas como provar isso?” (linhas 9-10). Neste texto, tenta-se encontrar uma resposta para esta pergunta

(A) interrogando testemunhas.

(B) realizando análises genéticas.

(C) interrogando o suspeito minuciosamente.

(D) verificando novamente todos os resultados da investigação.

P - Moleza, né, M, qual é?

M – A “b”.

P – A “b”. É, aí, M, eu marquei a “c” e você vai ter que me explicar por que não é a

“c”.

M – porque eles fazem a análise genética do DNA.

P – Tem alguma coisa de interrogatório aqui?

M – não

Na última questão, os alunos já demonstram ter compreendido melhor o texto, tanto que não houve divergência em relação à resposta, todos que respondem indicam como correta a opção “b”. P, então, procura fazer os alunos refletirem sobre a resposta dada e solicita que expliquem por que não seria a opção “c” a correta. O aluno que responde à questão lançada por P simplesmente repete o que está escrito na opção correta, sem, na verdade, explicar de fato por qual motivo a “c” não seria a correta.

Para responder à questão formulada por P, os alunos deveriam, primeiramente, reler a parte em que a pergunta se encontra, que é o trecho inicial, no qual é apresentada a história do assassinato como exemplo. A pergunta “como provar isso” refere-se ao fato de que a polícia estava certa de que o suspeito havia se aproximado da vítima, mas precisava provar essa aproximação. Assim, ao longo do texto, é mostrado como, por meio da análise genética de materiais, em especial de um fio de cabelo, foi possível chegar à conclusão de que o suspeito realmente havia se aproximado da vítima. Constata-se, portanto, que a realização de análises genéticas é a resposta do texto à pergunta “como provar isso”.

P percebe que a resposta do aluno não estava completa e questiona se houve interrogatório no texto. O aluno responde que não, e a professora dá continuidade à aula. Constata-se, assim, que os alunos compreenderam realmente a questão, mas têm dificuldade de reconstruir significados com base no texto.

Por último, como estratégia após a leitura, P cria uma situação para identificar a compreensão da ideia central do texto. Conforme abaixo.

P – Beleza. Então olha só, o Diretor chega aqui e pergunta: sobre o que vcs estão lendo?

Alunos – sobre armas científicas

P – Qual?

Alunos – DNA!

Com a resposta dos alunos, P conclui que foi possível chegar à compreensão da ideia principal do texto e encerra a atividade.

Unidade 8 – Garantia

Texto - Nota fiscal e Cartão de Garantia

**Camera Shots
Som e Vídeo**

R. STA. EFIGÊNIA 157, SÃO PAULO - SP
FONE: (011) 334-1255 FAX: (011) 334-8878
http://www.camerashots.com.br

CLIENTE
ANA MARIA FONTES
R. ZACARIAS DE GÓES, 821

PRODUTO	NO. SÉRIE	LISTA	QTD	UNID.	TOTAL	EX.
150214 ROLLY FOTONEX 250 ZOOM	30910963		1	298,80	298,80	X
33344 TRIPÊ			1	6,88	6,88	X
Transação Quantia . . . Troco				Sub-Total	305,68	
Visa/Cartão de crédito \$305,68				Total	305,68	

Agradecemos a Preferência

GARANTIA de UM ANO (Uso Pessoal)

VÁLIDO SOMENTE NO BRASIL

SOM, VÍDEO & COMPANHIA, LTDA – CGC 008.458.884/0001-30 ("SOM & VÍDEO") dá garantia ao primeiro proprietário desta câmara que este item não contém qualquer defeito material ou de fabricação. Esta garantia é intransferível.

A Som & Vídeo prestará serviço gratuitamente, reparando ou substituindo, a seu critério, qualquer parte que apresentar defeito material ou de fabricação, após inspeção pela Som & Vídeo durante o(s) período(s) de garantia.

FAVOR PREENCHER COM LETRA DE FORMA

N. M 409888

Câmara - Modelo

Número de série

Nome do Proprietário ANA MARIA FONTES

Endereço R ZACARIAS DE GÓES 821
S. PAULO - SP

Data de compra

Preço

Carimbo da loja

ATENÇÃO:

Envie imediatamente – É necessário selar.

Esta garantia deverá ser preenchida e enviada à Som & Vídeo no prazo de dez dias a partir da data de compra

Solicite seu Cartão de Garantia Internacional se necessário.

Essa atividade de leitura ocorreu no espaço do componente curricular PI. A professora (P) organizou uma oficina de leitura com os textos e as questões da unidade temática 8 do PISA, denominada “Garantia”. Essa unidade é composta por dois textos não-contínuos – nota fiscal e certificado de garantia.

P inicia o trabalho solicitando que os alunos observem os textos. Nesse momento, é possível verificar certo estranhamento por parte de alguns alunos, que não identificam com clareza o gênero apresentado. Um dos alunos, por exemplo, confunde a nota fiscal com um cheque. Vale ressaltar que essa reação indica pouca familiaridade com os gêneros nota fiscal e cartão de garantia, apesar de esses gêneros circularem intensamente na vida social. Outro ponto a ser ressaltado é que, para o exercício da cidadania, em uma sociedade grafocêntrica, é imprescindível ter habilidades de leitura de diversos gêneros, entre eles os apresentados nessa atividade. P, ao iniciar o trabalho, parte do princípio de que os alunos já tinham certa familiaridade com os gêneros aos quais os textos apresentados pertencem, entretanto, ao longo da aula, percebe-se que esses textos não eram tão familiares. A atividade de leitura começa com P fazendo a seguinte solicitação:

P - Vão vendo que texto é esse, do que trata, não é pra falar nada não, só vai espiando.

Nesse momento inicial, fica por conta do aluno a observação e o reconhecimento dos textos. Seria importante que esses textos tivessem sido apresentados rapidamente à turma por meio de algumas estratégias anteriores à leitura, por exemplo: poder-se-ia perguntar aos alunos se conhecem nota fiscal e cartão de garantia, em que circunstâncias esses textos circulam na sociedade, para que servem. Essas questões, na verdade, são explicitadas ao longo da atividade, uma vez que os alunos, para resolver as questões, demonstraram certas dificuldades atreladas ao desconhecimento dos gêneros apresentados.

Depois do tempo dado para que os alunos fizessem uma leitura de reconhecimento do texto, P lança a primeira questão.

Questão 1

Consulte os detalhes da nota fiscal para preencher o cartão de garantia. O nome e o endereço do proprietário já foram preenchidos.

P, então, dirige-se a um aluno (G):

P – G, já que está concentrado, diz pra mim qual é o modelo, o que você colocou como modelo, qual foi a resposta.

G – o modelo eu coloquei tipo modelo de carro, tá ligado, 2010, 2009.

A resposta dada pelo aluno indica claramente que ele não leu o texto para responder à questão. Na verdade, foi feita apenas a leitura da questão. Para respondê-la, o aluno recorre a seus conhecimentos prévios, estabelecendo uma relação entre o modelo solicitado na questão e modelos de carro, que fazem parte de sua experiência. A questão 1, entretanto, requer a recuperação de informações. O leitor deve usar informações da nota fiscal para preencher o formulário de garantia. Para isso, é preciso voltar ao cartão de garantia que deverá ser preenchido para identificar quais informações devem ser buscadas na nota fiscal: modelo da câmera, número de série, data da compra e preço. Percebe-se, pela resposta do aluno, que ele não tinha noção de como deveria preencher um certificado de garantia, tampouco que uma garantia tem como base as informações da nota fiscal. P, observando esse desconhecimento, dá início a sua mediação, conforme abaixo.

P – Não, vem cá, olha só, presta atenção, você tem uma nota fiscal...

G - Sim senhora...

P - Tem um certificado de garantia pra preencher

G – Sim, senhora.

P - Por acaso esse certificado de garantia engloba que modelo você comprou?

G - Não, senhora.

P - Não, então você olha pra mim na coluna produto, olha pra mim aqui, coluna produto, eu já ensinei vocês a ler a tabela, de acordo com a tabela, coluna produto, primeira linha, tem um nº, que nº é esse?

G – 150214

P - Aí tem do lado, tem um escritinho, vocês imaginam que produto seja esse, que indicação é essa aqui, que indicação é essa aqui?

G - Polly Fotonex 250 zomm

P - E você acha que essa linha aí quer dizer o quê?

G - O modelo.

P - O modelo da máquina

G - É, vacilei...

P, primeiramente, em sua mediação, faz a associação entre a nota fiscal e o cartão de garantia. Depois de feita essa associação, P começa a desenvolver estratégias de leitura da nota fiscal, indicando que a leitura deve ser feita considerando as colunas, que indicam o modelo, o número de série. Mediado por P, o aluno vai lendo item a item da nota fiscal até que chega ao modelo, momento em que reconhece seu erro inicial.

P, então, após a mediação bem-sucedida, reforça as características de uma garantia:

P - Então, a garantia não pode preencher como vocês querem não, senão não tem garantia nenhuma, a garantia tem que preencher com a nota fiscal na mão, olha aqui [apontando para a nota fiscal].

Dando prosseguimento ao exercício, P pergunta:

P (referindo-se a outro aluno) - M, eu quero o número de série do produto que você comprou!

M - 30910963.

O aluno questionado responde prontamente à questão. Deve-se destacar que, após a mediação de P, que estabelece relação entre a nota e a garantia e explica como se lê a nota fiscal, os alunos não têm mais dificuldade com a primeira questão. P, então, pergunta o último item que falta ser preenchido na garantia, o preço.

P - Nome do proprietário já tem, endereço já tem, a data da compra é de hoje é...E (refere-se a outro aluno), quanto custou a câmera? Quanto custou, não, deixa eu ver.. eu quero o preço, é!

E - 298,80

Ressalta-se que o aluno, corretamente, indica o preço exclusivamente da câmera, embora a nota fiscal seja referente a dois produtos e, portanto, tenha um valor total que engloba os dois produtos: 305, 68. O aluno, entretanto, demonstra ter-se utilizado de estratégias de leitura e, assim, faz a leitura do valor que consta no campo específico da câmera, e não do total. P, então, mesmo diante da resposta correta, chama a atenção da turma para o fato de a nota fiscal ter um valor total maior do que o preço da câmera.

P - Por que que o colega não deu o preço total da nota fiscal?

Alunos – Porque tem o tripé!

P - Porque o outro é o tripé, uma coisa é a garantia, essa garantia daqui é de quê?

Alunos - Da máquina

P - Só da câmera, tão vendo aqui em cima, tão vendo o quadrinho aqui em cima, olha, som, vídeo, companhia ilimitada, dá garantia ao proprietário desta câmera, DESTA, só da câmera, o tripé não entra em questão aqui, se o tripé for quebrado, é outra briga, agora se a máquina tiver algum problema, esse aqui é o certificado da máquina.

Os alunos demonstram ter compreendido que a nota fiscal refere-se a dois produtos, tanto que respondem à P que o valor total corresponde também ao tripé. P aproveita para reforçar a leitura da garantia, destacando que, na primeira parte do referido cartão, é explicitamente destacado que o certificado dá garantia ao proprietário da câmera. P, então, após as bem-sucedidas mediações, parte para a questão 2.

Questão 2

De quanto tempo Ana Maria dispõe para enviar o cartão de garantia?

P (referindo-se a um aluno) - T, de quanto tempo Ana Maria dispõe para enviar o cartão de garantia e ficar tudo bem?

T - 10 dias

P - 10 dias, onde é que está esse dado?

T – Embaixo.

P - Lê pra mim!

T - “Esta garantia deverá ser preenchida e enviada à Som & Vídeo no prazo de dez dias a partir da data de compra”.

Destaca-se que o aluno responde corretamente à questão, mas P solicita que seja

indicado onde foi encontrada a informação solicitada. Essa estratégia de pedir para que o aluno indique no texto onde se encontra a informação mostrou-se importante porque ajuda os demais alunos que não encontraram a resposta a se localizarem. P, então, parte para a questão 4¹¹⁸.

Questão 4

A frase “Solicite seu Cartão de Garantia Internacional, se necessário” vem impressa no final da nota fiscal. Em que caso Ana Maria solicitaria um Cartão de Garantia Internacional?

- (A) Se ela tivesse acabado de voltar do exterior.*
- (B) Se ela estivesse planejando uma viagem ao exterior.*
- (C) Se um amigo de outro país estivesse para visitá-la.*
- (D) Se a câmara tivesse sido feita em um país onde ela não mora.*

P - Perfeito, outra questão: a frase “solicite seu cartão de garantia internacional se necessário”, essa frase vem impressa no final da nota fiscal, todo mundo achou? Em que caso Ana Maria solicitaria o cartão de garantia internacional? Quando é que eu devo solicitar esse certificado de garantia internacional? Em que situação?

Alunos - Quando for viajar!

P – Pensa, eu tô no Brasil, comprei uma máquina, para solicitar um cartão de garantia internacional... eu solicito em que situação?

A1 – Quando a máquina quebrar!

¹¹⁸ A unidade temática 8 é composta por 5 questões, mas a professora trabalhou com quatro, visto que uma delas acabou sendo contemplada juntamente com a primeira. A questão contemplada com a primeira perguntava qual o outro produto adquirido na loja. Por causa dessa adaptação, a professora partiu da questão 2 para a 4.

A2 - Quando a máquina sair do país!

P – Quando a máquina sair do país, exatamente, a máquina tem que ir comigo, né, ela não vai me deixar no aeroporto, acontece né, a máquina ir e o dono ficar... só vou solicitar esse cartão se eu for viajar para fora do Brasil, pro exterior, internacional, esse certificado de garantia internacional vale para fora do Brasil, porque dentro do Brasil tem esse outro aqui ó, isso aqui é a garantia da máquina aqui dentro, agora lá fora do Brasil essa empresa deve ter convênios com algumas outras fábricas de máquina. Então se quebrar sua máquina, está nos EUA, ah, leve para o lugar assim, lá eles consertam, tá?

Os alunos respondem corretamente à questão 4, indicando que a garantia internacional deve ser solicitada quando o proprietário for viajar. Apesar disso, P exige uma resposta mais completa, questionando em que situação o referido cartão deve ser solicitado. Um dos alunos responde que a garantia internacional deve ser solicitada quando a máquina quebrar. Esse aluno demonstra não ter compreendido ainda a função de um certificado de garantia, que deve ser solicitado no ato da compra do produto para que, quando haja algum problema com ele, possa utilizar-se da garantia para consertá-lo. Apesar de haver alguns alunos que ainda não haviam compreendido a função da garantia, a maioria demonstrou compreensão desse texto. Assim, alguns alunos responderam à P que o cartão internacional deve ser solicitado quando o proprietário fosse sair do país. P, então, expande um pouco o assunto, explicando como poderia ser utilizado um cartão internacional; em seguida, parte para a questão 5.

Questão 5

A frase: “Obrigado pela preferência” vem impressa no final da nota fiscal. Isso pode ser simplesmente uma questão de boa educação. Qual seria outra razão?

P – Olha só, outra coisa, outra informação aqui ó, olha só, lá no final da nota fiscal aqui ó, aqui embaixo tem aqui agradecemos a preferência. Por que será que a loja fez isso? Por que que vocês botariam isso, agradecemos a preferência?

A3 - Agradecendo a pessoa por ter comprado.

P - Ah, mas ela já comprou, pagou, pronto.

A4 - Para agradar o cliente!

*P - Agradar o cliente, tá, mas pra que que eu vou agradar o cliente?...
Agradecemos a preferência, eu num to querendo só agradecer o cliente por ter
comprado não, já comprou, já pagou, tá resolvido, agora eu quero que ele
volte, então eu dou essa cutucadinha aí pra ele comprar, não é isso?*

É importante destacar que P faz a pergunta e aponta no texto onde se encontra o trecho em que está o fragmento que deverá ser analisado “agradecemos a preferência”. Essa estratégia de mediação mostra-se eficiente nessa atividade de leitura, uma vez que, após a intervenção inicial, por meio da qual P desenvolve estratégias de leitura da nota, os alunos conseguem avançar na leitura e nas questões sem grandes dificuldades.

Ressalta-se que a questão 5, como apresentado no capítulo anterior, exige que seja feita uma reflexão sobre o texto; além disso, para respondê-la, é preciso também fazer inferência. O enunciado da questão destaca a frase impressa ao final da nota fiscal: “Obrigado pela preferência”. No próprio enunciado, há a afirmação de que isso pode ser apenas uma questão de boa educação; em seguida, questiona-se qual seria a outra razão para a utilização de tal frase. Espera-se que o leitor seja capaz de perceber que, agradecendo, o estabelecimento procura manter o relacionamento com o cliente; o estabelecimento, na verdade, utiliza o agradecimento como forma de conquistar o cliente para que ele volte.

O primeiro aluno denota não ter prestado a devida atenção ao enunciado, visto que esse aluno responde que a frase foi colocada para agradecer ao cliente, hipótese já apresentada no enunciado, agradecer seria uma questão de educação. P, então, faz uma interferência procurando levar os alunos a levantarem outras hipóteses para justificar a presença da frase. Outros alunos respondem, após a mediação, que a frase estaria lá para agradar ao cliente. Essa resposta indica que esses alunos inferiram que a referida frase seria um atrativo pra conquistar clientes. Ante a resposta adequada, P ratifica os alunos e conclui reforçando que a intenção da loja é de que o cliente volte.

Ao final da questão 5, a aula é encerrada e P solicita que os alunos cole a

atividade no caderno¹¹⁹.

5.4.4 Reflexões Sobre a Aplicação das Questões do PISA

A aplicação das unidades 7 e 8 do PISA evidenciou algumas dificuldades dos alunos no que diz respeito às questões da referida avaliação. Essas dificuldades serão apresentadas a seguir.

Na aplicação das duas unidades, foi usada como estratégia, primeiramente, a leitura silenciosa do texto, com posterior discussão das questões. Nos dois momentos, os alunos demonstraram dificuldade de compreensão dos textos lidos nessa primeira etapa. A compreensão, na verdade, foi alcançada apenas após a leitura oral mediada pela professora. Ante essa observação, constata-se que, se os alunos demonstraram dificuldade em realizar a leitura silenciosa em sala, obviamente, essa dificuldade existiria também se eles tivessem sido submetidos ao teste. Sendo assim, conclui-se, de acordo com a observação, que os alunos só compreenderam de fato o texto quando a professora os guiou; antes disso, eles apenas manifestaram uma compreensão textual parcial, fragmentada.

A constatação de que a compreensão dos textos é parcial quando ocorre apenas a leitura silenciosa dá-se pelo fato de que as respostas dos alunos mostraram-se incompletas, genéricas, o que provocou a necessidade de a professora intervir para fazer uma leitura oral mediada. Importante destacar que, nos dois episódios, antes de partir para a resolução das questões, a professora realizou a leitura oral e utilizou várias estratégias para que a temática do texto, bem como seu objetivo e finalidade ficassem claros.

É importante destacar que uma das dificuldades dos alunos diante da primeira leitura dos textos advém da pouca familiaridade demonstrada com os gêneros apresentados. Tanto em relação ao artigo de divulgação científica quanto à garantia/nota fiscal, observou-se pouca intimidade da turma com estratégias de leitura desses textos. A situação agravou-se na unidade 8, “garantia”, já que os alunos demonstraram desconhecer o texto nota fiscal, um deles, por exemplo, o comparou a um cheque.

¹¹⁹ Vale destacar que os alunos têm um caderno de oficina de leitura e produção de texto. Nesse caderno são coladas todas as atividades de leitura, assim como são feitas as atividades de produção textual. O caderno serve principalmente como registro das atividades trabalhadas ao longo do ano.

Vale ainda salientar que a atividade de leitura desenvolvida na aplicação das unidades do PISA compreendeu o desenvolvimento de estratégias de leitura em dois momentos diferentes: o momento da leitura do texto e o da leitura do enunciado. Ressalta-se que, mesmo depois de ler e compreender o texto, os alunos apresentaram dificuldades em relação às questões, o que forçou a professora a ser mediadora na leitura dos enunciados e a desenvolver estratégias de compreensão para eles.

Observou-se que os estudantes não manifestaram autonomia como leitores, uma vez que ficavam dependentes da leitura da professora tanto para entender os textos como para compreender os enunciados. Prova disso é que, antes de a professora ler o enunciado, quase sempre, as respostas foram incompletas ou equivocadas. Após a leitura da professora, os alunos finalmente conseguiam acertar a questão. Isso significa que muitas atividades desse gênero, englobando leitura e compreensão de texto e leitura e compreensão de enunciados, deverão ser desenvolvidas, para instrumentalizar os alunos com estratégias para a realização das referidas tarefas.

Ainda sobre os enunciados, destaca-se que, muitas vezes, a professora precisava fazer paráfrases para que os alunos compreendessem o que estava sendo solicitado, o que nos mostra que, além da dificuldade com os textos, os estudantes também têm dificuldade de entender o que está sendo solicitado. Assim, muitas vezes, é possível que o aluno erre questões não devido à falta de compreensão do texto, e sim por causa da falta de entendimento do que estava sendo solicitado na questão.

Constatou-se também que as respostas dos alunos, com certa frequência, demonstravam que eles não haviam voltado ao texto para responder à questão, ou que eles fizeram uma leitura fragmentada. Por exemplo, em alguns episódios, os estudantes dão respostas sem relação alguma com o texto, demonstrando que fizeram apenas a leitura do enunciado e o responderam com base em conhecimentos prévios. Por isso, em vários momentos, a professora teve de realizar a leitura passo a passo, como exemplo para a turma de como deve ser realizada a atividade.

Cabe ainda reforçar que, mesmo ante as respostas corretas dos alunos, a professora os incitava à reflexão, solicitando-lhes justificativa para a resposta. Destaca-se que essa postura da professora foi muito importante para desenvolver a compreensão global dos textos. Além disso, ao agir assim, a professora faz que os alunos assumam uma postura ativa, tendo de se manifestar sobre as respostas.

Enfim, a aplicação das duas unidades do PISA demonstrou que os alunos têm pouca familiaridade com os diversos gêneros textuais. Além disso, constatou-se a grande dificuldade de os alunos fazerem uma leitura compreensiva sem a mediação dos

professores, o que indica que, ao longo dos anos, a escola não tem produzido leitores autônomos. Finalmente, deve-se ressaltar a necessidade de desenvolvimento de estratégias de leitura também de enunciados, uma vez que há grande dificuldade de compreender o que está sendo solicitado nas questões e de estabelecer relação entre o que é solicitado e o que o texto traz. Quanto à mediação da professora, observa-se que, na maior parte das ocorrências, ela obteve sucesso em suas interferências.

5.5 Considerações sobre a Pesquisa Desenvolvida na Escola

A pesquisa de campo, realizada ao longo de dois semestres (2º/2008 e 1º/2009), teve como objetivo principal verificar as práticas escolares de leitura. Como este trabalho visa a estabelecer uma relação entre a concepção de leitura do PISA e o que é desenvolvido pela escola, julgou-se relevante ainda apresentar as diretrizes da referida avaliação às professoras para que essa relação pudesse ser estabelecida também pelas colaboradoras.

Além disso, considerou-se importante saber em que medida a escola tem acesso a informações sobre as avaliações externas das quais participa. Esse dado é tido como relevante porque se acredita que as avaliações externas terão algum reflexo nas práticas pedagógicas apenas se os pressupostos subjacentes a elas forem conhecidos pela comunidade escolar. Ademais, para que os professores compreendam os resultados obtidos por seus alunos, é preciso que conheçam as matrizes de referência das avaliações.

Primeiramente, quanto ao conhecimento da escola sobre as avaliações externas, constatou-se, pela entrevista com o Diretor, pelas conversas com os professores e pela observação do cotidiano escolar, que é dado acesso a informações básicas sobre o que é cada avaliação e sobre a aplicação dos testes. A comunidade escolar, entretanto, ressentiu-se de não estar envolvida na discussão sobre essas avaliações, o que se percebe é que equipe gestora e professores não se sentem parte do processo porque não são ouvidos. Além disso, observou-se que a informação sobre as avaliações não é suficiente, uma vez que não há esclarecimento das matrizes de referência, tampouco discussão sobre o que significam os resultados obtidos pela escola. Essa, inclusive, demonstrou ser uma das grandes preocupações do Diretor: o que fazer depois? Nota-se a necessidade que a escola tem de ser auxiliada para que possa aproveitar os resultados das avaliações.

Assim, sentindo-se alijada do processo, a escola apenas cumpre o determinado participando das avaliações, não se sentindo na obrigação de esclarecer os alunos acerca dessas avaliações. Isso acarreta pouco comprometimento dos estudantes em relação às avaliações externas, o que pode trazer a seguinte reflexão: estarão as avaliações indicando com fidedignidade as habilidades de leitura dos alunos? Pelos relatos ouvidos, nem todos fazem os testes com o devido comprometimento.

Apesar da falta de diálogo sobre as avaliações, tanto dos gestores para com a escola quanto da escola para com os estudantes, percebe-se que a simples existência delas traz algumas mudanças no contexto escolar, visto que os professores estão buscando informações sobre elas, o que, de alguma maneira, traz reflexos na prática.

Tendo sido identificado um dos pontos da pesquisa de campo – informações sobre avaliações obtidas pela escola –, parte-se para o objetivo principal desta investigação de campo: práticas escolares de leitura. Verificou-se haver em todas as professoras envolvidas ao longo da pesquisa uma preocupação clara com a leitura. Há, entretanto, uma heterogeneidade entre elas no que diz respeito à concepção de leitura¹²⁰. A maioria ainda centra as atividades de leitura em textos literários. Além da pouca diversidade de gêneros e de formatos de textos, observa-se também que, mesmo sendo os textos literários os preferidos, há certa dificuldade para desenvolver estratégias de leitura desses textos, que apresentam linguagem específica e, portanto, requerem estratégias de leitura também específicas.

Embora exista a tendência de explorar predominantemente o letramento literário por parte da maioria, é preciso destacar uma prática muito produtiva que passou a ocorrer na escola em 2009: as professoras passaram a planejar as aulas juntas, com troca de material. Isso acarretou a inserção de outros gêneros nas aulas e também de novas estratégias. Soma-se a isso o fato de que, em 2009, percebeu-se também interesse maior no que diz respeito às avaliações externas de leitura, o que desencadeou novas reflexões acerca das práticas pedagógicas.

O último ponto a ser considerado é a apresentação das diretrizes do PISA às

¹²⁰ Cumpre registrar que a pesquisadora, a fim de conhecer melhor as professoras, aplicou-lhes o questionário da Prova Brasil (com adaptações). O objetivo era trabalhar nas oficinas conhecendo um pouco mais do perfil das docentes. Uma delas, a que participou da primeira fase da pesquisa, obteve a graduação há menos de 10 anos e trabalhou a maior parte do tempo como gestora na Secretaria; quando a pesquisa começou (2^o/2008), ela estava retornando para sala de aula. As outras duas professoras, com quem a pesquisadora trabalhou mais intensamente na segunda etapa (1^o/2009), obtiveram a graduação há mais de 20 anos. Uma delas é mestre em linguística.

professoras e o desenvolvimento de duas unidades do teste em sala de aula. Quanto à primeira questão, destaca-se que diversidade de gêneros e de formatos (contínuos e não-contínuos) dos textos presentes na avaliação foi o que mais chamou atenção das professoras, o que é compreensível, tendo em vista a ênfase dada aos textos literários. A outra característica que atraiu a atenção das professoras foi o nível de complexidade das questões.

Sobre a aplicação das unidades do PISA, observou-se ser essencial a mediação da professora tanto na leitura dos textos quanto dos enunciados para que as questões pudessem ser resolvidas. Constatou-se haver dificuldade por parte dos alunos na leitura de textos pertencentes a gêneros diversos. Após uma primeira leitura, que era silenciosa, os alunos demonstravam ter compreendido o mínimo do texto, visto que respondiam aos questionamentos da professora de maneira vaga e imprecisa. Apenas depois da mediação, que ocorreu por meio da leitura oral, os estudantes chegavam à compreensão global do texto, o que indica a necessidade de desenvolver mais estratégias de leitura com esses alunos.

Após acompanhar algumas atividades desenvolvidas, conclui-se que, na maioria das aulas observadas, as práticas distanciam-se da concepção de leitura subjacente ao PISA, que considera a leitura como principal instrumento para obtenção de informações e como ferramenta essencial para aprendizagem, explorando, por isso, diversos gêneros e formatos. Para aprender por meio da leitura, o leitor precisa ter uma compreensão global do texto. Sendo assim, é preciso relacionar o conteúdo do texto com seus conhecimentos prévios, fazer inferências com base no contexto e reconstruir o significado do que leu. Para realizar esse tipo de leitura, é preciso utilizar estratégias. O distanciamento das práticas escolares¹²¹ em relação ao PISA é ratificado no momento em que as unidades do teste são trabalhadas em sala. Os estudantes só foram capazes de compreender as questões com a mediação da professora.

Portanto, constatou-se que ainda há ênfase no desenvolvimento do letramento em leitura por meio da literatura em prosa e de textos expositivos, o que reflete uma concepção restrita das práticas de letramento. Ressalta-se que, apesar disso, algumas professoras estão propondo um trabalho diferenciado, que vai ao encontro da concepção de leitura subjacente ao PISA. Observou-se que essa nova proposta deve-se em parte à

¹²¹ Refiro-me especificamente às atividades observadas.

influência das avaliações externas¹²², que têm trazido maior diversidade de gêneros e diversas habilidades de leitura, acarretando a inserção de novas práticas em sala.

Por fim, cabe destacar que, embora as práticas de leitura tenham se mostrado distantes de uma concepção de leitura mais ampla, essa escola logrou êxito nas avaliações externas de compreensão leitora. Segundo o Diretor, isso se deve ao engajamento dos professores. Ao final da pesquisa, pode-se concluir que realmente o comprometimento dos professores é um diferencial na escola. Mesmo havendo ainda o desenvolvimento de atividades de leitura muito centradas no letramento literário por parte dos professores de língua portuguesa e ainda que haja dificuldades para trabalhar com estratégias, a leitura é uma preocupação da maioria dos professores. Os docentes realizam muitas atividades extraclasse que envolvem a leitura e que também contribuem para a formação do leitor, ampliando, por exemplo, os conhecimentos prévios dos estudantes. Além disso, há os projetos interdisciplinares, que também apresentam a leitura como uma das atividades centrais. Dessa forma, constata-se que uma das explicações para que a escola tenha obtido êxito nos testes de compreensão leitora é justamente o fato de a leitura ser uma atividade que perpassa o cotidiano escolar.

¹²² Essa afirmação foi feita com base no relato de uma das professoras, que explora diversos gêneros e habilidades de leitura em sala. Essa professora informa que acompanha a Prova Brasil para fazer seu planejamento no que diz respeito às atividades de leitura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nestas últimas considerações, serão retomadas conclusões referentes às questões centrais desenvolvidas neste trabalho: concepção de leitura subjacente ao PISA; práticas escolares de leitura; e relação existente entre a escola e as avaliações externas. Além de apresentar as referidas conclusões, há também, nesta parte do trabalho, o intuito de lançar algumas questões para futuras investigações.

A investigação iniciou-se com uma pesquisa documental, que se organizou em duas partes: identificação da concepção de leitura subjacente ao teste por meio dos relatórios PISA; e análise dos itens da avaliação para identificar as habilidades de leitura contempladas. Com base nos relatórios, constatou-se que a leitura é vista nessa avaliação como ferramenta para aprendizagem e como meio para ter acesso a informações. Para que o leitor tenha competência para adquirir informações e aprender por meio da leitura, é preciso que sejam desenvolvidas estratégias que possam torná-lo capaz de: localizar, compreender e interpretar informações escritas em textos contínuos e não-contínuos para desempenhar tarefas; identificar a ideia central e, assim, aprender nos textos; inferir; localizar o significado do vocabulário desconhecido; e avaliar a precisão, a adequação e o estilo dos textos. Já a segunda parte da pesquisa documental, que consistiu na análise das unidades do PISA, ratifica o que consta nos relatórios: o foco da estrutura do letramento em leitura está na aplicação de competências em leitura em diversas situações com objetivos variados, o que requer um leitor estratégico.

No decorrer da análise documental, algumas questões que não estavam no foco desta discussão chamaram atenção e poderão ser objeto de estudos futuros. Uma delas é o fato de países falantes de português e de espanhol terem obtido resultados semelhantes; ademais, países que têm uma dessas línguas como oficial não ocuparam ainda os primeiros lugares na avaliação em leitura realizada pelo PISA. Outra questão observada na análise documental que merece destaque diz respeito aos problemas de tradução encontrados nas unidades. No capítulo 4, podem-se observar, nos enunciados das questões, problemas que vão desde o uso inadequado de algumas palavras até estrutura oracional deficiente (como exemplo, tem-se a questão 4 da unidade 4/Trabalho; e o equívoco entre as palavras câmara e câmera, na unidade 8). Uma investigação interessante seria selecionar os enunciados que apresentaram esses problemas e observar o rendimento dos estudantes nas questões referentes a eles, para saber em que medida os problemas de tradução podem ter influenciado o entendimento das questões.

Após a análise documental, deu-se início à pesquisa na escola, que teve como foco investigar as práticas de leitura e também identificar em que medida a comunidade escolar tem acesso a informações sobre as avaliações externas. Quanto ao acesso da escola às informações, observou-se que é insuficiente, visto que não há uma discussão dos princípios teórico-metodológicos que norteiam essas avaliações; dizer o que é a avaliação, prestar informações sobre como aplicá-la e encaminhar os resultados para a escola são ações importantes, mas não suficientes para que de fato possamos ver a escola utilizando-se dos resultados obtidos nos testes para refletir sobre as práticas pedagógicas adotadas.

Conclui-se, então, haver a necessidade de discutir sobre as avaliações: para que servem? Como são elaboradas? Quais habilidades são contempladas? O que podem trazer para o cotidiano das escolas? Como afetam as práticas pedagógicas? Fator relevante observado é que não só a escola precisa ser melhor instruída sobre as avaliações externas, mas também os alunos, que acabam adotando, em relação ao assunto, uma postura induzida, muitas vezes, pela mídia.

Mesmo diante das dificuldades de comunicação, constatou-se envolvimento de alguns professores que se interessam pelas avaliações por acreditarem que podem encontrar nelas aspectos para aprimorarem as atividades pedagógicas. Por isso, considera-se que, se os professores tivessem acesso a oficinas por área específica contemplada nas avaliações para compreenderem as questões e a teoria subjacente à elaboração delas, os resultados seriam melhor compreendidos, e as avaliações se refletiriam mais no dia-a-dia da escola.

Tendo sido apresentado como é o acesso que a escola tem às informações sobre avaliações externas, serão mostradas a seguir as conclusões acerca das práticas de leitura.

Uma primeira conclusão geral à qual se pode chegar é que as avaliações externas são norteadas pelo trabalho com habilidades e competências. Embora o discurso sobre habilidades e competências já esteja bastante difundido, o que se observa é uma grande dificuldade da escola para trabalhar dessa maneira, visto que se percebe que o trabalho com conteúdos está ainda muito arraigado nas práticas.

Outra questão é que as concepções de leitura bem como a metodologia adotada para explorar essa atividade variam muito de professora para professora, o que pode dificultar a elaboração de uma proposta pedagógica que permita, ao longo dos anos da educação básica, uma verdadeira progressão no que diz respeito à aquisição de habilidades de leitura. Quanto a isso, deve-se destacar que foi percebida, no decorrer da

pesquisa, uma significativa melhora de 2008 para 2009, quando pôde ser notada maior interação entre as professoras e planejamentos coletivos, com troca de material e de experiência.

Mesmo havendo uma heterogeneidade em relação à concepção de leitura e no que diz respeito à metodologia, observa-se que há uma predominância da concepção tradicional de ensino de língua e de leitura, centrada na literatura. Destaca-se ainda que, embora a leitura esteja presente nos discursos e também na maioria das atividades desenvolvidas, nem sempre ela é explorada como deveria. Em muitas aulas observadas, partiu-se, muitas vezes, do conhecimento tácito de que todos estão em condições de fazer qualquer leitura sem a mediação do professor. Entretanto, deve-se destacar que a atividade de leitura não envolve apenas a decodificação, mas também o desenvolvimento da compreensão leitora. Assim, a leitura deve ser ensinada progressivamente aos estudantes, por meio do desenvolvimento de habilidades de compreensão leitora.

Ao longo da observação, foi constatado, no discurso da maioria dos professores, haver preocupação com a leitura, mas se percebe certa dificuldade para reconhecer quão complexa é a atividade de ler. Essa dificuldade, sentida por muitos professores, indica ser cada vez mais urgente que se trabalhem, nos cursos de licenciatura e de formação continuada, disciplinas voltadas para uma pedagogia de leitura. É preciso mostrar, na formação de professores, que ensinar a ler não é ensinar a decodificar apenas, é mediar a relação entre aluno e texto para que se alcance a compreensão.

Outro aspecto a ser considerado é em relação ao espaço utilizado para o desenvolvimento das práticas de leitura. Constatou-se que muitas atividades de leitura são desenvolvidas pelas professoras de português no componente curricular projeto interdisciplinar, enquanto, nas aulas de português, conteúdos mais específicos são desenvolvidos, ligados principalmente à gramática. É preciso considerar que as atividades desenvolvidas no componente curricular projeto interdisciplinar devem contribuir com o trabalho feito nos demais componentes curriculares, diversificando as experiências escolares para o enriquecimento curricular. Ao desenvolver as atividades de leitura no componente curricular projeto interdisciplinar, as professoras demonstram considerar a leitura uma atividade interdisciplinar, conforme indicam Kleiman e Moraes (1999): a leitura é a atividade elo que transforma os projetos de um professor em projetos interdisciplinares. Destaca-se, no entanto, a necessidade de que a leitura como atividade interdisciplinar assuma o lugar de atividade central em todos os componentes curriculares, não apenas em projeto interdisciplinar.

Por fim, após realizada a pesquisa documental e a pesquisa de campo, é possível

responder ao questionamento inicial: qual a relação existente entre a concepção de leitura do PISA e as práticas escolares de leitura? Conclui-se que a concepção de leitura da avaliação é ampla; já a concepção de leitura da escola é marcada pela predominância do letramento literário, portanto mais restrita. Além disso, devido à prioridade dada ao letramento literário, há menor diversidade de gêneros e de formatos sendo explorada em sala; ao contrário do que acontece no teste, que se baseia nessa diversidade. Sobre as atividades de leitura presentes na avaliação, localização de informações, interpretação e reflexão, verifica-se que na escola elas são desenvolvidas, mas sem que obedeçam a um determinado grau de complexidade. Ademais, há outros problemas em relação às atividades de leitura: há poucas atividades de localização de informação e, muitas vezes, os professores acabam buscando essas informações para os alunos; muitas atividades de interpretação e de reflexão são abertas, sem que se considerem os limites impostos pelo próprio texto. No que diz respeito ao desenvolvimento de estratégias, conclui-se que há uma tendência de as professoras explorarem estratégias antes da leitura e estratégias de avaliação da leitura. Já estratégias durante a leitura são pouco desenvolvidas, isso porque, muitas vezes, as atividades de leitura são feitas exclusivamente em casa, sem que os alunos possam contar com o auxílio e a mediação do professor.

Após conhecer a forma como a leitura é cobrada no PISA e refletir sobre o desenvolvimento de práticas de leitura em uma escola, como palavra final, ressalta-se a necessidade de ampliar a capacidade leitora ao longo do Ensino Fundamental. Para a obtenção de êxito em tal empreendimento, o docente deve assumir um compromisso com a leitura, adotando uma postura que denote esse comprometimento¹²³. Além disso, é preciso também considerar que a formação de leitores requer uma série de ações, entre as quais podem ser citadas as que seguem:

1. Proposta Pedagógica – Para que possa ocorrer uma progressão no que diz respeito ao desenvolvimento das habilidades leitoras ao longo da educação básica, o ideal seria que todas as escolas tivessem uma proposta pedagógica que descrevesse as habilidades de leitura para cada série/ano, bem como as atividades de sala e as estratégias de avaliação, considerando os diferentes níveis de complexidade.

¹²³ Destaca-se que esse comprometimento foi observado no grupo de professoras observado.

2. Contato com materiais de leitura¹²⁴ – É importante promover o contato com materiais de leitura, sendo imprescindível que a escola disponibilize esses materiais aos alunos. Por isso, cada sala deve ter uma mini biblioteca, na qual sejam disponibilizados diversos materiais de leitura: livros, revistas, gibis, suplementos de jornal voltados para o público infanto-juvenil, dicionários. É importante destacar que, ao montar uma mini biblioteca para a sala de aula, o professor deverá considerar a variedade de situações em que o aluno deverá utilizar a leitura na hora de selecionar o material a ser disponibilizado. Para nos orientar na montagem de uma biblioteca que atenda às diversas situações de leitura, podemos tomar emprestado do Conselho da Europa¹²⁵ quatro variáveis situacionais, a fim de que essas variáveis sirvam de orientação no que diz respeito à escolha dos materiais:

Leitura para uso pessoal – deve-se incluir na biblioteca material de leitura recreativo, de lazer, como ficção, biografias, textos informativos com conteúdos curiosos (que atraem o público infanto-juvenil), gibis, suplementos de jornal infanto-juvenis. Também textos literários devem estar presentes.

Leitura para uso público – na biblioteca, devem também ser acrescentados documentos oficiais, como Constituição do Brasil, Declaração dos Direitos da Criança e do Adolescente, além dos documentos da própria escola, regulamento da escola, regras da sala. No uso público, também estão os materiais que trazem informações: tabela dos horários da turma, anúncios de interesse dos jovens, convites relacionados à comunidade escolar, convocações, avisos. Os materiais de informação devem estar presentes na mini biblioteca e devem também ser sempre renovados (a renovação pode ser semanal ou mensal, já que as informações, quando passado mais de um mês, tornam-se ultrapassadas).

Leitura ocupacional – os materiais de leitura ocupacional estão ligados à realização de alguma tarefa imediata, por isso essa é a leitura cobrada no mundo do trabalho. Já que grande parte dos alunos de ensino fundamental ainda não tenha de ler para o trabalho – exceto os alunos da EJA -, podem ser disponibilizados na leitura ocupacional materiais relacionados às atividades de sala, por exemplo: instruções de preenchimento de fichas ligadas ao contexto escolar, textos informativos sobre notas, férias, recessos, informações sobre elaboração de trabalhos escolares.

¹²⁴ Nas salas observadas, havia a presença de obras literárias, além de um mural com textos jornalísticos.

¹²⁵ KIRSH, I. et al. Letramento para mudar: avaliação do letramento em leitura: resultados do PISA 2000. Tradução B&C Revisão de Textos. São Paulo: Moderna, 2004.

Leitura para educação – na mini biblioteca, devem estar incluídos materiais cuja leitura tenha a instrução com objetivo, portanto não poderão faltar nesse espaço livros didáticos e paradidáticos, dicionários, enciclopédias.

3. Leitura com e para os alunos/leitura mediada – É essencial que, para despertar o gosto pela leitura, o aluno experimente essa atividade. Nesse sentido, o docente tem um papel importantíssimo, pois, por meio de suas práticas, o aluno poderá interessar-se pela leitura dos mais diversos materiais. Além de interessar-se pela leitura por meio das práticas desenvolvidas pelo professor, o aluno, participando de atividades de leitura em que o professor se apresenta como mediador, poderá também desenvolver estratégias de leitura, o que, gradativamente, o tornará mais autônomo para realizar essa atividade.

4. Diversidade de gênero e de formato do material a ser lido em sala – Para preparar os alunos para participarem de forma atuante da sociedade, é preciso ler com eles vários tipos de textos. Por isso, é preciso preparar atividades por meio das quais se possa apresentar as diferentes leituras exigidas no dia-a-dia aos aprendentes, a fim de exercitá-los nos diferentes usos de leitura. Receitas, embalagens, jornais, revistas, cartas, cartazes, convites, etiquetas, listas, anúncios, instruções, formulários, regras, regulamentos de concursos, mapas, contas de água e de luz, gráficos, tabelas, tudo isso deve ser material usado para o preparo de atividades de leitura. Os professores só conseguirão desenvolver habilidades de leitura que atendam às necessidades da sociedade atual se apresentarem uma ampla gama de leituras em sala, pois, na verdade, somente o contato com um grande número de textos poderá tornar os alunos leitores experientes e competentes em um maior número de situações.

Dessa forma, conclui-se que preparar atividades para ajudar os estudantes na compreensão e na interpretação de textos requer muita leitura. Por isso, em qualquer atividade que envolva leitura, se o docente não tiver lido o texto previamente e preparado estratégias de leitura desse texto para desenvolver em sala, não será obtido sucesso na atividade. Uma condição para que a atividade seja satisfatoriamente desenvolvida é que o docente conheça com antecedência o conteúdo a ser lido, a estrutura do texto que será analisado, o vocabulário. Somente com esse conhecimento prévio, o professor será capaz de realizar as seguintes atividades, imprescindíveis para o trabalho com a leitura: gerar expectativa em relação ao texto que será lido; fazer comentários e perguntas sobre a leitura, ampliando os horizontes do texto; dialogar sobre o texto e exercitar a

intertextualidade. Além disso, quanto mais variados forem os gêneros textuais utilizados, maior será a exigência de uma leitura prévia para preparar atividades de leitura para os alunos.

BIBLIOGRAFIA

ABREU, Márcia. *Os caminhos dos livros*. Campinas, SP: Mercado de Letras, Associação de Leitura no Brasil (ALB); São Paulo: FAPESP, 2003.

ADAMS, M. J. et al. *Consciência Fonológica em Crianças Pequenas*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

AFONSO, A. J. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à *accountability* baseada em testes estandardizados e rankings escolares. *Revista Lusófona de Educação*, nº 13, 2009, pp. 13-29. Consultado em novembro de 2009 em http://www.oei.es/pdf2/revista_lusofona_educacao_13a02.pdf

ALLIENDE, F. & CONDEMARÍN, M. *A leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

AMÂNCIO, L. N. de Barros. Ensino de leitura e escrita: dificuldades do presente? Um pouco de história. In: *Leitura: Teoria e Prática*, Ano 24, Nº 46. pp. 53-62. Campinas, SP: ALB; São Paulo: Global Editora, 2006.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, SP: Papyrus, 2005.

APPLE, M. W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A. F. & SILVA, T. T. da. (orgs). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 2002.

BAGNO, M., STUBBS, M. & GAGNÉ, G. *Língua materna: letramento, variação e ensino*. São Paulo: Parábola, 2002.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BALZAN, N. C. & DIAS SOBRINHO, J. (orgs). *Avaliação institucional: teoria e experiências*. São Paulo: Cortez, 2005.

BANCO MUNDIAL. América Latina y la crisis mexicana: nuevos desafíos, 1995.

BARTON, D. Literacy: introduction to ecology of written language. Oxford: Blackwell Publishers, 1994.

BATISTA, A. A. G. & GALVÃO, A. M^a de O. (orgs). *Leitura: práticas, impressos, letramentos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

BAUER, M. W. & GASKELL, G. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som – um manual prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

BONAMINO, A. Catalano de. Tempos de avaliação educacional: o SAEB, seus agentes, referências e tendências. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

BONAMINO, A.; COSCARELLI, C & FRANCO, Creso. *Avaliação e letramento: concepções de aluno letrado subjacentes ao SAEB e ao PISA*. Educação & Sociedade, vol. 23, 2002, pp.91-113.

BONAMINO, A.; BESSA, N. & FRANCO, C. (orgs). *Avaliação da Educação básica*. RJ: Editora PUC-RJ; SP: Loyola, 2004.

BORTONE, M. E. & MARTINS, C. R. B. A construção da leitura e da escrita: do 6^o ao 9^o ano de ensino fundamental. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Nós chegemu na escola, e agora?* São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

_____. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____ & SOUSA, M. A. F. Andaimos e pistas de contextualização: um estudo do processo interacional em uma sala de alfabetização. In: TACCA, M^a. C. *Aprendizagem e trabalho pedagógico*. Campinas: Alínea, 2006.

BOURDIEU, P. & CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, M^a. A. &

- CATANI, A. (orgs). *Escritos de Educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 1998, pp. 217-227.
- BRAGGIO, Silvia L. B. *Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística*. Porto Alegre: Artmed, 1992.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.
- BRITO, Eliana V.; MATTOS, J. M. de; PISCIOTTA, H. (org.) *PCNs de língua portuguesa: a prática em sala de aula*. São Paulo: Arte & Ciência, 2003.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. Alfabetismo e educação escolar. In: SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Alfabetização no Brasil – questões e provocações da atualidade*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.
- Câmara dos Deputados; Comissão de Educação e Cultura. *Grupo de trabalho alfabetização infantil: os novos caminhos - Relatório Final*. 2ª. ed., Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2007. (disponível em <http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/1924>).
- CAPOVILLA, A. G. S. & CAPOVILLA, F. C. *Problemas de leitura e escrita: como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica*. São Paulo: MEMNON, 5ª edição, 2007.
- CARVALHO, Diógenes Buenos Aires de Carvalho. *A adaptação literária para crianças e jovens: Robinson Crusoe no Brasil*. PPGL, FALE, PUCRS, 2006.
- CASASSUS, J. *A escola e a desigualdade*. Brasília: Plano Editora, 2002.
- CASTELLS, M. & HIMANEN, P. *El estado del bienestar y la sociedad de la información: el modelo finlandés*. Madrid: Alianza Editorial, 2002.
- CAVALCANTI, M. C. *Interação leitor-texto: aspectos de interpretação pragmática*. Campinas: Unicamp, 1989.

CHARAUDEAU, P. & MAINGUENAU, D. *Dicionário de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2004.

CHARTIER, R. *Leituras e leitores na França do antigo regime*. São Paulo: UNESP, 2004.

COELHO, A. M. S. Habilidades matemáticas, leitura de mapas e ensino-aprendizagem de geografia na escola. In: FONSECA, M. C. F. R. (org). *Letramento no Brasil: Habilidades Matemáticas*. São Paulo: Global Editora, 2004, pp. 173-186.

COLEMAN, J.S. et al. *Equality of educational opportunity* (Coleman Report). Washington, U.S. Government Printing Office, 1966.

COLOMER, T. & CAMPS, A. *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2007.

COSTA, S. R. *Dicionário de gêneros textuais*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

CUADRO, A. et al. *Evaluación del nivel lector: test de eficacia lectora (TECLE)* de J. Marin y M. Carrillo. Montevideo: Prensa Médica Latinoamericana, 2009.

CURY, C. A. Jamil. A educação nas constituições brasileiras. In: *Histórias e memórias da educação no Brasil*, Vol. III: séculos XX pp. 19 a 29/Maria Stephanou, Maria Helena Câmara Bastos (orgs). Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

DASCAL, M & E. WEIZMAN. Contextual exploitation of interpretation clues in text understanding: an integrated model. In: VERSCHUEREN, J. & M. BERTUCELLI-PAPI (eds.). *The pragmatic perspective . Selected papers from the 1985 International Pragmatics Conference*. Amsterdam: Benjamins, 1987, pp. 31-46.

DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R. & BEZERRA, M. A. (org) *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

DUBOC, A.P.M. Um olhar sobre o conceito de letramento do PISA e suas possíveis implicações para o ensino de línguas. *Revista CROP - Revista de Estudos Linguísticos e Literários em Inglês*, nº 12, 2007, pp. 241-262. Consultado em novembro de 2009 em <http://www.fflch.usp.br/dlm/ingles>

FACHINETTO, E. A. O hipertexto e as práticas de leitura. *Revista Letra Magna: Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura*, nº 3, 2005. Consultado em novembro de 2008 em http://www.letramagna.com/Eliane_Arbusti_Fachinetto.pdf

FERREIRA, L. S. Produção de leitura na escola – a interpretação do texto literário nas séries iniciais. Ijuí, RS: Editora UNIJUÍ, 2001.

FLICK, Uwe. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FONSECA, M. C. F. R. (org). *Letramento no Brasil: Habilidades Matemáticas*. São Paulo: Global Editora, 2004.

FRANCO, C. O SAEB — sistema de avaliação da educação básica: potencialidades, problemas e desafios. *Revista Brasileira de Educação*, 17, 2001, pp. 127-133.

FRANCO, C. & BONAMINO. A. Iniciativas recentes de avaliação da qualidade da educação no Brasil. In: FRANCO, C. (org.). *Avaliação, ciclos e promoção na educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001, pp. 15-28.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. *A avaliação da educação básica no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

FREITAS, L. Carlos de. A internalização da exclusão. *Educação e Sociedade*. Campinas: CEDES, nº 80, 2002, pp. 299-325.

FRIGOTTO, G. *A produtividade da escola improdutiva*. São Paulo: Cortez, 1984.

FULGÊNCIO, L & LIBERATO, Y. *A leitura na escola*. SP: Contexto, 2002.

GATTI, B. Avaliação de sistemas educacionais no Brasil. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, nº 9, 2009, pp. 7-18. Consultado em novembro de 2009 em <http://sisifo.fpce.ul.pt>

GAVE. *Relatório PISA 2000*. Lisboa: GAVE, 2001.

GIL, J. M^a. S. *Aprender a los 15 años: factores que influyen em este proceso*. Revista de Educación, extraordinário 2006, pp. 171-193.

GOMES, I. R de L. *A escola como espaço de prazer*. São Paulo: Summus, 2000.

GOODMAN, Y. O processo de leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. In: FERREIRO, E. & PALACIO, M. G (orgs). *Os processos de leitura e escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1987.

GRICE, H.P. Logic and converstion. In: COLE, P. & J.L. MORGAN (orgs.). *Syntax and semantics: Speech Acts*. New York: Academic Press, vol. 3, 1975.

GUMPERZ, J. C. et alii. *A construção social da alfabetização*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GUZMÁN, C. Reformas educativas en América Latina: un análisis crítico, *Revista Iberoamericana de Educación*, 2005, disponível em <http://www.campus-oei.org> (consultado em outubro de 2006).

HEYNEMAN, Stephen P. Avaliação da qualidade da educação: lições para o Brasil. In: SOUZA, Alberto de Mello (org.). *Dimensões da avaliação educacional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

INEP. *Relatório Nacional PISA 2000*. Brasília: MEC, 2001.

JOUINI, K. Estrategias inferenciales en la comprensión lectora. *Glosas Didácticas: Revista Electrónica Internacional*, nº 13, 2005, pp. 95-114. Consultado em fevereiro de 2008 em http://www.um.es/glosasdidacticas/GD13/GD13_10.pdf

KATO, M. O aprendizado da leitura. São Paulo: 1985.

KIRSH, I. et al. Letramento para mudar: avaliação do letramento em leitura: resultados do PISA 2000. Tradução B&C Revisão de Textos. São Paulo: Moderna, 2004.

KLIKSBERG, B. *Desigualdade na América Latina: o debate adiado*. São Paulo: Cortez; Brasília:UNESCO, 2001.

KLEIMAN, A. B. *Os significados do letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

_____ & MORAES, S. E. *Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999.

_____ Texto & leitor – aspectos cognitivos da leitura. Campinas, SP: Pontes, 2000.

KOCH, I. V. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 2001.

_____ *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.

LEE, V. Medidas educacionais: avaliando a eficácia das escolas em termos de excelência e equidade. In: BONAMINO, A.; BESSA, N. & FRANCO, C. (orgs). *Avaliação da Educação básica*. RJ: Editora PUC-RJ; SP: Loyola, 2004.

LOPES, C. A. E. Literacia estatística e o INAF 2002. In: FONSECA, M. C. F. R. (org). *Letramento no Brasil: Habilidades Matemáticas*. São Paulo: Global Editora, 2004.

MACEDO, D. *Alfabetização, linguagem e ideologia*. Educação e Sociedade. Campinas: CEDES, nº 73, 2000.

MACHADO, V. R. *Concepção de letramento subjacente ao PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos*. Dissertação de mestrado defendida em agosto de 2005. Brasília: Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

MARCUSCHI, L.A. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.;

MACHADO, A. R. & BEZERRA, M^a A. (org). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

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

MARTINIC, S. Conflictos políticos e interacciones comunicativas em las reformas educativas em América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 27, 2001, 17-33.

McGUINNESS, D. O ensino da leitura: o que a ciência nos diz sobre como ensinar a ler. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MORTATTI, M^a do R. L. *Educação e letramento*. São Paulo: UNESP, 2004.

NERY, R. M^a. *Questões sobre questões de leitura*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2003.

OCDE. Conocimientos y destrezas para la vida: primeros resultados del proyecto PISA2000. Espana: OCDE & INCE (Instituto Nacional de Calidad y Evaluación), 2000.

OECD & UNESCO. Programme for International Student Assessment. OECD e UNESCO, 2001.

OECD. Manual for the PISA database. OECD, 2001.

OCDE. PISA 2006: estrutura da avaliação. São Paulo: Moderna, 2007.

OLIVEIRA, J. B. A. *Reforma da Educação: por onde começar?* Belo Horizonte: Instituto Alfa e Beto, 2006.

PALACIOS, M. A. *Estrategias de lectura para la comprensión de textos*. Huancayo, Peru: Grapex Peru S.R.L., 2003.

PASQUALI, L. *Psicometria – teoria dos testes na Psicologia da Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

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

PAULINO, M^a das Graças R. Algumas especificidades da leitura literária. In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça & VERSIANI, Zélia (orgs). *Leituras Literárias: Discursos Transitivos*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005, pp. 55-68.

PERKINS, D. *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona, Espanha: Gedisa, 1995.

PIRES, Valdemir. *Economia da Educação: para além do capital humano*. São Paulo: Cortez, 2005.

RIBEIRO, V. M (org.) *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Global, 2003.

RIZO, F. M (2006). PISA en América Latina: lecciones a partir de la experiencia e México de 2000 a 2006. *Revista de Educación, extraordinário 2006*, pp. 153-167.

RODRIGUEZ, Virginia Jiménez. *Metacognición y comprensión de la lectura: evaluación de los componentes estratégicos (procesos variables) mediante la elaboración de una escala de conciencia lectora (ESCOLA)*. Tese (doutorado). Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 2004.

ROJO, R. & CORDEIRO, G. S. Gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. In: SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

RUPAY, J. J. I. *Comprensión lectora: aspectos referenciales*. Huancayo, Peru: Gráfica Tolentino, 2008.

SCHLEICHER, Andréas. *Fundamentos y cuestiones políticas subyacentes al desarrollo de PISA*. *Revista de Educación, extraordinário 2006*, pp. 21-43.

SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP:

Mercado de Letras, 2004.

SHOLZE, L. & RÖSING, T. M. K. *Teorias e práticas de letramento*. Brasília: INEP/MEC, 2007.

SCHWARTZMAN, Simon. As avaliações da nova geração. In: SOUZA, Alberto de Mello (org.). *Dimensões da avaliação educacional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

SCHULTZ, T. *O capital humano*. Rio de Janeiro: Zahar, 1969.

SILVA, E. T. da. *Elementos de pedagogia da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

SILVA, L. L. M. da. A escolarização do leitor – a didática da destruição da leitura. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

SIMÕES, Darcília. De quando a escolha das palavras é novelo no labirinto do texto. Palestra no VI Seminário de Língua Portuguesa: Leituras e leitores. Secretaria Municipal da Cidade do Rio de Janeiro – Departamento Geral de Educação – Diretoria de Ensino Fundamental. Projeto Língua Portuguesa e Línguas Estrangeiras, 2002. Consultado em julho de 2009 em <http://www.darciliasimoes.pro.br/textos/index.htm>.

SIMÕES, Darcilia & Vânia Lucia R. Dutra. “A iconicidade, a leitura e o projeto do texto¹²⁶”. In *Linguagem & Ensino*. [ISSN 1415-1928]. Volume 7. Número 2. Jul/Dez. Pelotas: UCPel, 2004a.

_____. “a iconicidade na unidade textual: uma análise¹²⁷”. In: Darcilia Simões (Org.). *Estudos semióticos. Papéis avulsos*. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2004. [p. 94-107] (Disponível em <http://www.darcilia.simo.es.com> – livros)

SMITH, Frank. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. Porto Alegre: Artmed, 1989.

¹²⁶ Apresentado no Congresso Internacional Venezuelano de Semiótica, Maracaibo, 2002.

¹²⁷ Idem.

SOARES, M. *O que é letramento e alfabetização*. Revista Escola e Escrita, Belo Horizonte, MG: CAPE, nº 1, 1999.

_____. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. Ler, verbo transitivo. In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça & VERSIANI, Zélia (orgs). *Leituras Literárias: Discursos Transitivos*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005, pp. 29-34.

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

SOUZA, A. C. & RODRIGUES, C. Protocolos verbais: uma metodologia na investigação de processos de leitura. In: TOMICH, L. M. B. (org). *Aspectos cognitivos e instrucionais da leitura*. Bauru, SP: EDUSC, 2008.

STREET, B. V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

TEBEROSKY, A. & COLOMER, T. Aprender a ler e a escrever – uma proposta construtivista. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TERZI, S. B. *A construção da leitura*. Campinas, SP: Pontes, 2002.

TOMICH, L. M. B. (org). *Aspectos cognitivos e instrucionais da leitura*. Bauru, SP: EDUSC, 2008.

TRINDADE, Maria de Nazaré. *Literacia: teoria e prática – orientações metodológicas*. SP: Cortez, 2002.

TYLER, R.W. *Princípios básicos de currículo e ensino*. Porto Alegre: Editora Globo, 1975.

UNESCO. *Alfabetização como liberdade*. Brasília: UNESCO & MEC, 2003.

URETA, Consuelo Vélaz de M. Uma visão integral de las evaluaciones del PISA (OCDE) com especial atención a la participación de Espana. *Revista de Educación*, extraordinário 2006, pp. 13-18, 2006.

VELLOSO, J. P. dos Reis & ALBUQUERQUE, R. C. de (orgs). *Novo modelo de educação para o Brasil*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2004.

VILLALTA, Luiz Carlos. O que se fala e o que se lê: língua, instrução e leitura. In: SOUZA, L. de M. (org). *História da vida privada na América portuguesa*, Vol.1. São Paulo: Companhia das Letras, 2004, pp. 332-385 (8ª reimpressão).

VILLAS BOAS, B. Mª de. (org). *Avaliação: políticas e práticas*. Campinas, SP: Papirus, 2002.

_____. *Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico*. Campinas, SP: Papirus, 2004.

WEHLING, Arno. A incorporação do Brasil ao mundo moderno. In: STEPHANOU, M. & BASTOS, Mª H. C. *Histórias e memórias da educação no Brasil*, Vol. 1: séculos XVI-XVIII. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005, pp. 45 a 55.

WILSON, T. P. Sociologia e método matemático. In: GUIDDENS, A. & TURNER, J. *Teoria social hoje*. São Paulo: Editora UNESP, 1984.

VIANNA, Heraldo M. *Avaliações em debate – SAEB, ENEM, PROVÃO*. Brasília: Plano Editora, 2003.

_____. *Fundamentos de um programa de avaliação educacional*. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

VÄLIJÄRVI, J. Finlândia: inovações e democracia. In: WERTHEIN, J & CUNHA, Célio da (orgs). *Educação e conhecimento: a experiência dos avançaram*. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação, 2004.

ZILBERMAN, R. & SILVA, E. T. da (orgs). *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 2002.

APÊNDICE

ROTEIRO DE ENTREVISTA

1 – De quais avaliações externas a escola participa?

2 – A Secretaria de Educação deu algum suporte teórico- metodológico antes de essas avaliações chegarem à escola?

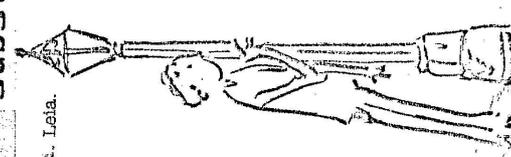
4 – Há algum tipo de estratégia da escola para que as informações sobre as avaliações cheguem também ao professor?

5 - A escola recebe alguma orientação no que diz respeito a como se apropriar dos resultados dessas avaliações?

6 – Como é avaliada a participação da escola no PISA?

ANEXO A

1. Leia.

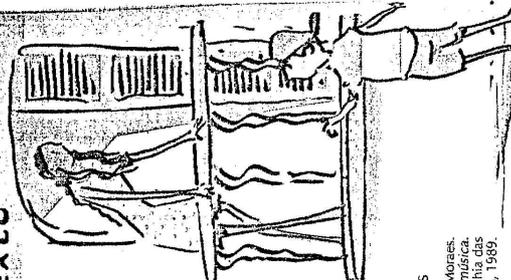


Emprego da oração subordinada substantiva no texto

Desalento

[...]
 Sim, vai e diz
 Diz assim
 Que eu rodei
 Que eu caí
 Que eu não sei
 Que eu só sei
 Que cansei, enfim
 Dos meus desentros
 Corre e diz a ela
 Que eu entrego os pontos

Chico Buarque e Vinícius de Moraes.
 Paradas para a Letra Musical.
 In Chico Buarque, Contos e Letras, 1989.



- a) Classifique as orações destacadas, empregadas na construção da letra da música.
- b) Qual o verbo da oração principal a que elas se referem? Classifique-o.
- c) Essas orações estão empregadas no texto:
 () em seqüência, uma após a outra.
 () sem nenhuma relação, afastadas umas das outras.
 a) Na sua opinião, que efeito provoca esse emprego?

Leia e analise o período composto.

SE OLETO NA DICA

Para analisar os períodos compostos:

1. sublinhe os verbos;
2. circule as conjunções;
3. separe, numere e classifique as orações;
4. classifique o período.

Estudos mostram que os simios desenvolvem linguagem própria e possuem bagagem cultural.

Coloque X na coluna adequada, de acordo com a classificação da oração destacada.

- a) Nós insistimos em que meus avós viessem para a festa de 15 anos.
 b) É importante que você permaneça aqui até o final do expediente.
 c) Sentí receio de que você desistisse de tudo no meio do caminho.
 d) Todos querem que você participe da nossa equipe.
 e) Não se sabe se os professores estarão presentes no evento.

	oração subordinada substantiva objetiva direta	oração subordinada substantiva objetiva indireta	oração subordinada substantiva completiva nominal	oração subordinada substantiva subjetiva
a)				
b)				
c)				
d)				
e)				

