

2

APRESENTAÇÃO DO PROBLEMA

O objeto de estudo inteligibilidade textual e compreensão leitora de universitários situa-se na interseção de interesses multidisciplinares. Os estudos dentro da Psicolinguística, da Linguística do Texto, da Análise do Discurso, da Análise da Conversação, da Psicologia da Linguagem (Koch, 1992, p.2) , dentre outras áreas, avançaram e fizeram o foco mudar de uma perspectiva passiva de leitor para a de um leitor ativo que empresta seus conhecimentos ao texto para completar-lhe lacunas. O texto já não é mais visto como um produto pronto e completo, mas como uma criação flexível e aberta, passível de diferentes interpretações pelos mais diferenciados leitores. A segunda abordagem, como visto na introdução desta dissertação, trouxe um alicerce teórico que toma a perspectiva do leitor, de sua interpretação do texto, não mais acolhendo a clássica assunção de que há uma interpretação una e correta para um dado texto (Leffa, 1999). Via de regra, as polarizações dão ensejo a uma perspectiva conciliadora, como veremos a seguir com a apresentação da trajetória histórica de modelos propostos para explicar a compreensão leitora.

Como veremos mais detalhadamente no capítulo 4, a trajetória de modelos de leitura propostos na literatura tem tradicionalmente sido estudada a partir da distinção entre três modelos principais - ascendente, descendente e interacional (Kleiman, 1989, p.27; Leffa, 1999, p.12-14). Estes modelos são classificados segundo a direção do fluxo de informação durante o processo de leitura, ou seja, para o fluxo ascendente unidirecional (também conhecido por bottom-up) toma-se a perspectiva da decodificação, muito estudada pela Linguística Estruturalista; o fluxo descendente unidirecional (também conhecido por top-down) é explorado pela Psicologia Cognitiva (Santos, 2004, Kleiman, 2004) e a Psicolinguística (Neto, 2008; Kleiman, 2004); e, sob a ótica conciliadora, o fluxo simultaneamente ascendente / descendente alicerça a perspectiva interacional da leitura, a qual

também é estudada pela Psicolinguística (Kato, 1985; Leffa, 1999; Coscarelli, 2002; Coscarelli, 2003).

A equipe que elaborou os PCNs adotou a terceira perspectiva – o modelo interacional da leitura -, na qual a leitura toma os caminhos da compreensão leitora contrastando-a com a visão tradicional, na qual ler é identificar e decodificar palavras. Também o modelo de compreensão leitora interacional contrasta com a visão de que o leitor precisa tão somente de seus conhecimentos linguístico e de mundo para dar sentido ao texto. A abordagem interacional da leitura ressalta que a compreensão leitora evidencia os aspectos cognitivos do leitor, ou seja, processos mentais e estratégias de compreensão usadas por um leitor ativo e criativo. Todavia, esta perspectiva interacional da leitura foi além do leitor singular e isolado do meio social em que vive: sem negar as contribuições da abordagem cognitivista ao descrever a leitura como processo cognitivo, como algo que acontece na mente do leitor, a abordagem interacional da leitura apontou que a ênfase na cognição desconsiderava os aspectos afetivos e socioculturais do leitor. A visão interacional de leitura tirou, de um lado, o foco de sobre texto e, de outro, o holofote de sobre o leitor, ao mesmo tempo em que aproximou o prisma para a interação autor-texto-sociedade-leitor.

A equipe que elaborou os PCNs adotou uma perspectiva interacional da leitura, introduzindo no Sistema Educacional Brasileiro a visão do texto como atividade discursiva, como nos asseveram Lombardi e Arbolea (2008, p. 4):

Os PCN definem o leitor competente como alguém capaz de compreender integralmente aquilo que lê, ultrapassando o nível explícito a ponto de identificar elementos implícitos. Além disso, estabelecer relações entre os textos que lê e outros já conhecidos, atribuindo-lhes sentidos e ainda justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos. Alguém que possui aptidão para selecionar trechos que atendam a uma necessidade sua e utiliza estratégias de leitura de forma a atingir essa exigência.

Portanto, nos PCN, a concepção de leitura é interacional e tem também seus fundamentos ancorados na psicologia cognitiva, na análise do discurso e na psicolinguística. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. (PCN, 68)

Tal como a ideia que fundamenta o PCN, neste trabalho também adotamos a concepção de que as competências leitoras são expressas por meio de habilidades de leitura, razão pela qual podemos avaliar habilidades para

inferirmos o nível de proficiência das competências leitoras dos graduandos da PUC-Rio.

São estas habilidades e competências o alvo de testes e provas de desempenho de alunos da Educação Básica e do Ensino Superior, no Brasil. Na busca pela qualidade de ensino, objetivo estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96, os avaliadores da Educação Formal presumem ter no desempenho dos alunos, em diferentes testes e provas diagnósticas (censitárias ou amostrais), o termômetro do nível de ensino ministrado nas instituições de ensino (Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Superior). Essas avaliações situam-se no âmbito de organizações nacionais (governamentais³ e não-governamentais⁴) tanto quanto no terreno de cooperação entre entidades nacionais e internacionais.

Os resultados do desempenho de alunos da Educação Básica em testes diagnósticos, ainda que alvos de sérias críticas, podem nos ajudar a ter um panorama das competências e habilidades leitoras desses alunos em níveis de escolarização que os preparam para o ingresso no Ensino Superior. Seriam as habilidades leitoras, desenvolvidas ao longo da Educação Básica, eficazes para as novas demandas de graduandos que passam a lidar com textos acadêmicos e especializados?

A seguir veremos como as provas em larga escala nos traduzem o nível de letramento de nossos alunos ao final da escolarização básica (Ensino Médio). Iniciaremos por analisar o programa internacional de avaliação dos sistemas de ensino de vários países que participam do PISA. Em seguida, teremos a oportunidade de refletir sobre a prática da avaliação em massa com a experiência brasileira. Nesta destacam-se as políticas governamentais que administram o ENEM, e, paralelamente, a iniciativa não-governamental que gerencia o INAF.

³ INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), autarquia do Ministério da Educação

⁴ INAF - O Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional é uma iniciativa de duas organizações não governamentais brasileiras: o Instituto Paulo Montenegro e a Ação Educativa. O Instituto Paulo Montenegro é ligado a uma grande empresa de pesquisa que atua em toda a América Latina – o IBOPE – e tem como objetivo canalizar recursos financeiros e técnicos da empresa para iniciativas de interesses social sem finalidade lucrativa. A Ação Educativa tem como missão a defesa de direitos educacionais, atua na área de pesquisa e informação, desenvolvimento de programas de educação de adultos e mobilização social. (RIBEIRO, Vera Masagão. Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional – Brasil.

2.1

Do PISA

A importância desta pesquisa se superlativa quando recuperamos informações do desempenho de alunos brasileiros, de idade entre 15-16 anos, portanto, finalizando o Ensino Fundamental e/ou iniciando o Ensino Médio, no Programa Internacional de Avaliação. O PISA (Programme for International Student Assessment) avalia, dentre outros, o desempenho em leitura de alunos de 65 países participantes. O PISA é uma avaliação internacional comparada aplicada a estudantes com idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países.

Na primeira edição do Programa Internacional de Avaliação de Alunos, em 2000, o Brasil ficou em último lugar no ranking, tendo escalado o 53º lugar na edição de 2009.

Tabela 1: Ranking dos países no Pisa - 2009

	alunos com baixa proficiência	alunos fora da escola ou com muito atraso	total
Finlândia	0%	8,1%	8,1%
Coreia do Sul	2,4%	5,7%	8,1%
Canadá	1%	10,2%	11,2%
Chile	8,5%	28%	36,5%
Argentina	7,5%	47,7%	55,2%
Brasil	19,4%	40%	59,4%
México	33,8%	26,5%	60,3%

* População de 15 anos não matriculada ou cursando pelo menos a 7ª série⁵.

Inexpressiva melhora no ranking do PISA reforça a preocupação de diversos setores da sociedade para com a base da Educação Formal no Brasil. Nossos jovens leitores avaliados testemunharam baixo desempenho nas competências leitoras abaixo listadas.

► Localizar e recuperar informação

Para apreender uma informação de forma efetiva, os leitores devem revisar, buscar, localizar e selecionar a informação relevante.

⁵ <http://revistaescola.abril.com.br/planejamento-e-avaliacao/avaliacao/pisa-alem-ranking-621959.shtml?page=0>

Nas tarefas de avaliação que requerem a localização e recuperação de uma informação, os estudantes devem identificar os elementos essenciais de uma mensagem: seu caráter, o momento, a situação, etc.; comparar a informação proporcionada na pergunta com informações literais ou similares no texto; e utilizá-la para encontrar a informação que foi pedida.

► Desenvolver interpretação

Este aspecto requer que os leitores demonstrem uma compreensão mais completa e específica daquilo que leram. Entre as tarefas que podem ser usadas para avaliar este aspecto estão incluídas a comparação e o contraste de informação – integrando dois ou mais trechos do texto.

Pode-se solicitar ao aluno que elabore uma interpretação global do texto, que identifique o tema abordado, que compreenda a mensagem transmitida, que deduza a intenção do autor. Pode, também, ser solicitado que interprete uma parte específica do texto.

► Refletir sobre e analisar o conteúdo ou a forma

O conhecimento de elementos tais como a estrutura textual, o gênero e o tom desempenham um importante papel na reflexão e na avaliação. Pede-se aos estudantes que detectem nuances na linguagem – por exemplo, compreender a importância da escolha de um adjetivo no momento de interpretar um texto.

As tarefas típicas para a avaliação deste processo incluem apontar evidências ou argumentos externos ao texto, avaliar a relevância de determinados fragmentos de informação, comparar com regras morais ou estéticas (padrões), identificar informações que podem reforçar os argumentos do autor e avaliar a validade das evidências ou da informação proporcionada pelo texto.

As tarefas de avaliação incluem a determinação da utilidade de um texto para conseguir um propósito determinado e a identificação do uso que o autor faz de determinadas estruturas textuais para conseguir um objetivo específico.⁶

O Teste PISA de 2000 teve as competências leitoras como o foco, donde terem sido estabelecidos níveis de proficiência leitora. Nossos alunos foram categorizados no nível 1 (Silva, 2008, p. 13), cujas habilidades podem ser vistas no anexo 1. Em síntese, o desempenho dos alunos brasileiros no PISA de 2000 revelou que eles não atingiram as habilidades que o Pisa objetivava mensurar.

Como afirmado, a primeira edição do PISA ocorreu em 2000, tendo o exame sido concebido como um Programa periódico que fosse capaz de realizar, em um ciclo de nove anos, três avaliações de desempenho, cada qual com um foco diferente. Assim o foco em 2000 foi leitura; em 2003, matemática; e, finalmente, em 2006, ciências. Todas as avaliações compreendem exames das três disciplinas, mas com foco especial em uma dessas disciplinas, significando isto que os instrumentos de avaliação utilizados incluíam mais questões referentes à

⁶ INEP - Letramento em Leitura
(http://download.inep.gov.br/download/internacional/pisa/2010/letramento_leitura.pdf)

competência em foco. Em 2009, um novo ciclo se iniciou e novamente o foco foi leitura; em 2012, foi novamente Matemática, e assim por diante.

Até o encerramento da presente pesquisa, os resultados do PISA 2012 não haviam sido liberados⁷. Contamos, contudo, com o quadro comparativo dos resultados desde a primeira edição do PISA que o INEP disponibiliza, nos interessando particularmente os resultados em leitura.

Tabela 2: Quadro comparativo dos resultados do Pisa de 2000 a 2009

	Pisa 2000	Pisa 2003	Pisa 2006	Pisa 2009
Número de alunos participantes	4.893	4.452	9.295	20.127
Leitura	396	403	393	412
Matemática	334	356	370	386
Ciências	375	390	390	405

Fonte: <http://portal.inep.gov.br/internacional-novo-pisa-resultados>

Por ser um exame padronizado que não observa os saberes locais ou regionais de cada país envolvido no Programa, nem a trajetória pessoal de cada estudante avaliado, o Caderno de Testes do PISA precisa contar com dados outros que não só os dos desempenhos dos estudantes. O Programa, além dos Cadernos de Testes⁸, faz uso de Questionários com o objetivo de obter dados socioeconômicos e culturais dos estudantes, e das escolas que participaram do Programa.

Os instrumentos de aplicação são comuns aos países participantes e definidos pelo Consórcio Internacional que administra o PISA. O Consórcio determina, igualmente, todas as rotinas operacionais para aplicação dos instrumentos, codificação das provas e inserção dos dados em um software criado especialmente para o PISA⁹.

Graças à aplicação controlada de instrumentos padronizados idênticos, os responsáveis por propostas políticas educacionais podem receber informações não só sobre o número de alunos que estão no sistema de educação ou sobre os recursos deste, mas também sobre a série em que o aluno atinge, ou não, os níveis

⁷ PISA 2012 results will be released on December 3, 2013.

(http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:bNrDY_FqM5UJ:nces.ed.gov/surveys/pisa/+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br)

⁸ Atualmente existe também a Prova Eletrônica

⁹ INEP Projeto Básico PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - 2012

satisfatórios de competência em leitura, matemática e ciências. Competências que seriam necessárias para todos os cidadãos para se desenvolverem no mundo.¹⁰

Depreende-se, assim, que para os dados disponibilizados pelos coordenadores do PISA sirvam de bases para ações afirmativas de melhoria na qualidade de ensino nos países que participam do Programa, os dados dos desempenhos dos alunos precisam ser relativizados. Eles precisam dialogar com outros fatores que interferem não só na proficiência leitora, mas na própria condução das análises a partir desses dados de desempenho, cruzando-os com os dados dos questionários respondidos pelos estudantes e pelas escolas escolhidas de forma amostral.

Atente-se que o foco deste exame internacional são as competências leitoras que habilitam o leitor a um desempenho profissional e social em uma sociedade letrada. Como observam Bonamino et al. (2002, p.9-11), o foco do PISA são as competências sociais, ou seja, as estratégias que o leitor usa para avaliar a adequação da intenção comunicativa com o gênero selecionado, tanto quanto sua habilidade de tomar a prática social de leitura nos diversos contextos em que uma sociedade explora o letramento.

O PISA, por sua vez, tem uma preocupação principal e bem salientada com a dimensão social da leitura (uso de textos do cotidiano, julgamento quanto a estilo e eficiência, posicionamento).

(...)

Complementarmente, a ênfase do PISA na dimensão social do letramento pode ser percebida nos gêneros textuais e no tipo de perguntas feitas ao aluno que exploram esses textos. O PISA lança mão de diversos gêneros cuja leitura costuma ser exigida pela sociedade ocidental, entre os quais, podemos citar como exemplo, formulário de emprego, formulário de compras, contos, tabelas de aeroportos, reportagens de jornais e revistas, entrevistas, propagandas, além de muitos outros. As questões utilizadas na prova do PISA refletem, além da preocupação com as habilidades de leitura que o aluno desenvolveu, uma preocupação com sua capacidade de colocar em prática essas habilidades quando lida com textos do cotidiano.

Assim, os conteúdos curriculares não são o alvo principal deste exame, tendo mesmo papel mais secundário. Esta avaliação de larga escala mensura o

¹⁰ Tradução do original - Gracias a la aplicación controlada de instrumentos estandarizados idénticos, los responsables del diseño de políticas educativas pueden recibir información no solo sobre el número de alumnos que hay en el sistema educativo o sobre los recursos de este, sino también sobre el grado en que el alumnado alcanza o no niveles satisfactorios de competencia en lectura, matemáticas y ciencias. Competencias que serían requeridas por todos los ciudadanos para desenvolverse en el mundo. (GIP (Grupo Ibero-americano de PISA) – Relatório Regional 2006)

letramento que se supõe trabalhado e desenvolvido por diversos sistemas educacionais, de diferentes países, e, simultaneamente, tem como vantagem a possibilidade de cooperação técnica, numa área que exige constante aprimoramento. Em cada país participante há uma coordenação nacional que coopera com a OCDE (Organisation for Economic Co-operation and Development¹¹). No Brasil, a equipe do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) organiza a aplicação do exame tanto quanto a elaboração do relatório, no qual dialogam os dados estatísticos dos desempenhos dos alunos com fatores escolares, socioculturais, socioeconômicos, demográfico¹², dentre outros, de forma a se obterem análises que se aproximam da realidade de cada localidade que teve alunos selecionados, no desenho de amostragem de escolas que têm mais de 20 alunos por turma.

Mas, como dito acima, é preciso relativizar os dados de desempenho dos estudantes avaliados pelo PISA. Um ponto importante a se ressaltar é que a avaliação de competências e habilidades leitoras em função do fator idade apresenta problemas. A população-alvo do PISA são jovens entre 15-16 anos, mas “Há alguns problemas ao juntar no mesmo exame alunos de distintos sistemas tendo como critério de seleção a idade”, nos diz Becker¹³ (2010, p.9). Por exemplo, em 2012, o PISA teve como amostra representativa de escolas brasileiras os alunos nascidos em 1996 e matriculados nos três últimos anos do ensino fundamental ou em qualquer série do ensino médio (denominados “estudantes elegíveis”)¹⁴. Disso resulta que o critério idade se sobrepõe ao critério série escolar.

Becker lembra que a realidade dos sistemas escolares de países periféricos é dramaticamente diferente daquela encontrada em países centrais. No Brasil, por exemplo, há sérios problemas de fluxo escolar como repetência, abandono, atraso escolar em função de trabalho assalariado, etc. Becker (2010, p.9) assinala que

Essa diferença cria um problema de interpretação dos dados uma vez que há muitos alunos que não atingiram o nível de escolaridade onde grande parte do

¹¹ Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico

¹² <http://encceja.inep.gov.br/web/guest/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>

¹³ Pesquisadora do INEP, Ministério da Educação, Brasil

¹⁴ http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/itens/2011/projeto_basico_aplicacao_pisa_2012_rev2.pdf

conteúdo estaria sendo ensinado. Portanto, espera-se que respondam perguntas cujas respostas ainda não foram sequer incluídas nos currículos já cursados.

2.2

Da experiência brasileira

A avaliação internacional não é a única a objetivar melhorias no sistema de ensino no Brasil. Desde os anos 1980, vários setores da sociedade brasileira vêm discutindo temas que se tornaram fundamentais ao processo de construção da democracia no país: o acesso democrático à Educação em todos os níveis e o direito ao ensino de boa qualidade é um dos pilares da democratização do país. Com isso, opera hoje no país a avaliação externa (PISA) tanto quanto as internas, estas com objetivos censitários (comparação entre escolas e / ou regiões) e de diagnósticos instrucionais (feedback aos profissionais envolvidos nas escolas com baixo desempenho na prova). (PDE¹⁵, 2011)

De fato, ocorreu a partir dos anos 1990s uma profusão de sistemas de avaliação educacional em larga escala em todos os níveis da Educação Formal (Provinha Brasil, Prova Brasil, ENEM, ENADE, etc). O Brasil foi, contudo, mais um dos países colocados em foco por organismos internacionais, como por exemplo, o Banco Mundial, a OCDE e a UNESCO (United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization¹⁶)

O impulso nos sistemas externos e internos de avaliação da qualidade da Educação em países da América Latina foi mais contundente, como dito, a partir da década da 1990: na Argentina com a Lei Federal da Educação outorgada em 1993 (Costa, 1998); a Lei da Reforma Educacional de 1994 no Chile (Fuenzalida, 1998); a Lei Geral de Educação de 1994 na Colômbia (Costa, 1998); Paraguai (1995); na Bolívia com o Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (Simecal) em 1996; em Cuba com o Sistema de Evaluación de la Calidad de la Educación em 1996; no Equador surgiu o Sistema Nacional de Medición de

¹⁵ Plano de Desenvolvimento da Educação

¹⁶ Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas

Logros Acadêmicos (Aprendo) em 1996; a Nicarágua implantou a Evaluación del Currículo Transformado em 1996; ainda em 1996 o Peru (Crecer con Calidad y Equidad en el Rendimiento (Crecer)) e o Uruguai (Unidad de Medición de Resultados Educativos) aderiram ao movimento de internacionalização da Educação; posteriormente a Venezuela, em 1998, aderiu ao movimento de reformas na Educação com o Sistema Nacional de Medición y Evaluación del Aprendizaje (Sinea). (Bauer, 2010)

Bauer (2010, p.9) aponta para o caráter de ``(...) recuperação da democracia política e pela aceitação das novas regras internacionais, derivadas da globalização e da competitividade econômica`` dessas reformas. A busca pela qualidade de ensino traduz-se também pelo gerenciamento eficaz dos recursos disponíveis para a Educação, o que favoreceu a que se obtivessem informações de ordem socioeconômica e estatísticas sobre o desempenho de alunos, via questionários e testes, como suporte à tomada de decisões para reformas no Sistema Educacional do Brasil.

2.2.1

Do ENEM

No Brasil, marcadamente o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) se tornou um termômetro para se avaliarem as habilidades e competências leitoras de alunos que findaram o Ensino Médio, dando bases para medidas instrucionais de reformas no Ensino Médio bem como no Ensino Superior.

O modelo de avaliação do ENEM foi desenvolvido com ênfase na aferição das estruturas mentais com as quais construímos continuamente o conhecimento e não apenas na memória, que, importantíssima na constituição dessas estruturas, sozinha não consegue fazer-nos capazes de compreender o mundo em que vivemos. (Ataíde Alves, Diretor de Avaliação de Certificação de Competência, 2005¹⁷)

¹⁷ Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): fundamentação teórico-metodológica. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. – Brasília : O Instituto, 2005, 121p.

As provas objetivas do ENEM são elaboradas e corrigidas de acordo com a Teoria da Resposta ao Item (TRI). A TRI é um conjunto de modelos matemáticos que atribui pesos diferentes a cada questão de acordo com seu nível de dificuldade, estabelecido em um pré-teste.

Uma questão que teve baixo índice de acertos no pré-teste é considerada “difícil” e, portanto, tem mais peso na pontuação final. Aquelas que têm alto índice de acertos são classificadas como “fáceis” e contam menos pontos na nota final. Dessa forma, dois participantes que acertaram o mesmo número de itens podem ter médias finais diferentes.

A associação entre índices de performance de alunos testados e índice da qualidade de ensino merece ser compreendida em seus limites. Entendendo que as habilidades leitoras estão envolvidas em todo e qualquer teste (línguas, matemática, ciências, etc.), Costa (1998, p.28) alude, ao comentar a experiência da Argentina, que a avaliação da combinação performance em testes / qualidade de ensino perpassa a própria validade da avaliação como instrumento de teste em si. A autora se refere a testes de múltipla escolha ou de respostas estruturadas aplicados para se avaliar a qualidade de ensino.

Freqüentemente são apresentados diferentes tipos de itens nas provas, e cada um dos quais se refere a aspectos pontuais e tem pouca ou nenhuma relação com o resto. Perguntas clássicas deste tipo são aquelas que interrogam sobre o significado ou o sinônimo de uma palavra isolada, ou as que apresentam uma oração na qual é preciso colocar uma palavra que falta. Assim, desta ou de outras formas são apresentados exercícios artificiais que se distanciam dos usos naturais ou habituais da linguagem (idem, p.7)

No caso da inclusão de textos, estes costumam ser demasiadamente resumidos ou, pelas suas próprias características, não facilitam a formulação de perguntas adequadas, ou as perguntas, mesmo que o texto seja adequado, não conseguem se referir a aspectos significativos. Em outros casos, trata-se de textos com certa complexidade sobre os quais se formulam perguntas simples demais. (idem, p.8) (...) com esse tipo de instrumento, se testa mais a habilidade de desagregar os próprios saberes do que o exercício integral da competência lingüística. (idem, ibidem)

Podemos tomar as observações de Costa para analisar a realidade brasileira. Provas de aferição de conhecimento aplicadas em escolas ou mesmo as provas em larga escala são exemplos de que as questões de respostas estruturadas (certamente não todas) podem se ater a um ou a outro aspecto do conteúdo do texto (tema, tópico, subtópico, gramática, etc), levando o aluno a não refletir sobre o todo. A “desagregação dos saberes” resulta do se esperar que o leitor construa

uma compreensão global do texto, mas o avaliar tomando por base partes menores (quando não pontuais) do texto: ``A questão do conteúdo da pergunta está vinculada à validade, isto é, em que medida o conteúdo das perguntas e da prova em seu conjunto refere-se a aspectos significativos e relevantes em relação à competência que se pretende avaliar (idem, p.12). Por certo, na realidade brasileira, em que ENEM, ENADE, PROVINHA BRASIL, dentre outros considerados termômetros da qualidade de Educação, são provas em larga escala de múltipla escolha, também podemos nos fazer o mesmo questionamento acerca da validação de provas de múltipla escolha de aferição de desempenho linguístico-discursivo enquanto termômetro para a qualidade de ensino. A resposta, contudo, está longe de ser trivial. A padronização dessas provas esbarra no próprio conceito de contextualização, ou seja, as habilidades leitoras precisam ser desenvolvidas de forma a que autor e leitor não vivam estranhamentos, mas partilhem informações e habilidades em ordenar e organizar de forma lógica tais informações, o que se traduz por letramento. Mas o conceito de contextualização também nos remete ao contexto mais amplo da sociedade e, por conseguinte, das condições sócio-culturais em que autor e leitor atuam como agentes sociais.

Ratificando a importância da contextualização da prova, Costa cita Courtney Cazden quando esta diz que

O exercício de qualquer processo cognitivo - tanto para nós como para as crianças - ocorre em algum contexto: um formato particular de tarefa, condições físicas determinadas, uma certa organização social, regras convencionadas etc.; e as características desse contexto darão apoio ou criarão obstáculos para as tarefas cognitivas nele desempenhadas. A cognição está sempre em um contexto e não pode ser ensinada ou avaliada separadamente de um contexto particular. (Cazden, 1982 apud Costa, p.8)

Costa menciona alguns problemas comumente encontrados em provas de múltipla escolha, largamente utilizadas em avaliações em massa, de natureza sistêmica. Por exemplo, perguntas sobre aspectos pouco relevantes do texto; questões que propõem itens que extrapolam o conteúdo informacional com o qual o texto se propõe a trabalhar; ou questões que podem ser respondidas sem nem ao menos se ler o texto. Costa também ressalta que se devem evitar questões que anulem ou dêem solução para trechos ambíguos ou complexos do texto, impedindo que o leitor opere estratégias de resolução dos mesmos. Outro aspecto importante relaciona-se com o certo grau de verossimilhança dos itens propostos

na questão: itens pouco plausíveis são facilmente descartados pelo leitor, o que resulta em desestímulo a que o leitor venha a exercitar seu discernimento, sua capacidade de análise e de integração com outras fontes de conhecimento que ele tem. Este tipo de questão se não afasta ao menos reduz o ritmo do processo de leitura que estava sendo realizado. A autora finaliza afirmando que

À guisa de um último comentário sobre a validade do instrumento em seu conjunto, é possível colocar algumas questões. A primeira delas é saber se, do ponto de vista lingüístico dos processos da leitura, é válido propor uma taxonomia cujo correlato, os exercícios apresentados na prova, de algum modo desagrega os saberes e talvez até produza interferência na própria competência. (idem, p.15)

Válida esta preocupação na medida em que não se conhece, no atual estágio das pesquisas sobre compreensão leitora, como a integração e interpretação do texto, partindo de unidades discretas ou subprocessos, avança para processos mais abstratos, e ganha unidade. Ou seja, pesquisas no campo das teorias de processamento da informação ainda não demonstraram como as operações mentais interagem para dar dinâmica a uma dada competência, nem como as competências interagem para prover a compreensão global de um texto, donde questões de múltipla escolha que remetam a um ponto específico do texto não consideram a natureza sistêmica do processamento de informação.

Ainda que pesem as desvantagens de provas de múltipla escolha, o estudo da compreensão leitora a partir de domínios e habilidades/competências encontra suporte teórico que nos ajuda a fomentar um amplo debate sobre letramento. Neste sentido, Coscarelli (2003, p.7) pondera que, para fins de discussão epistemológica,

A divisão da leitura em domínios independentes, além de possuir suporte teórico e empírico, ainda que crivado de controvérsias, pode ser razoável num momento, dado que ainda não se tem conhecimento teórico e empírico suficiente para explicar com precisão as ligações que transformam essas partes independentes em um todo. Vista desta maneira, a independência pode vir a ser considerada uma estratégia adotada para fins de estudo que não parece refletir fielmente a natureza do processo.

Para se ter ideia da dificuldade em se estabelecerem marcos divisórios entre habilidades que operam como suporte a uma dada competência, podemos citar as bases teórico-metodológicas do ENEM, as quais compreendem cinco competências. Cada competência conta com um número X de habilidades

envolvidas, como demonstrado na lista abaixo. A exposição completa de habilidades relacionadas a cada competência encontra-se no anexo 2.

Competência I - Dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica.

Habilidades Relacionadas à Competência I: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 11, 12, 13, 14, 18

Competência II - Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.

Habilidades Relacionadas à Competência II: 1, 2, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 21

Competência III - Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.

Habilidades Relacionadas à Competência III: 1, 2, 3, 4, 7, 9, 10, 12, 14, 15, 16, 17, 19, 21

Competência IV - Relacionar informações, representadas de diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente

Habilidades Relacionada à Competência IV: 3, 4, 5, 6, 8, 13, 14, 15, 19, 20, 21

Competência V - Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.

Habilidades Relacionada à Competência V: 3, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 20

Observa-se a partir da lista de competências e habilidades acima que compreender um texto escrito é uma atividade complexa que exige várias operações cognitivas em diferentes níveis. Que operações são ativadas em cada fase de processamento de um texto? Que operações são recrutadas enquanto outras não são mobilizadas? Quais as que funcionam de forma independente? Quais as que interagem entre si? Se há operações em paralelo, em que momento seus outputs se integram? O estágio atual dos estudos em Psicolinguística, Neurolinguística, Psicologia da Linguagem, dentre outros campos de investigação acerca do processamento de textos, não nos permite tomar uma posição mais assertiva. Todavia, é consenso que o leitor, durante a leitura, precisa identificar as informações relevantes, estabelecer uma relação entre elas; ele precisa criar uma representação mental de cada sentença, relacionando-a com as anteriormente lidas. Como visto acima, Coscarelli (2003, p.14) sintetiza que ``a identificação da

relação desejada pelo autor depende da forma como o leitor usa as instruções que o autor forneceu e / ou como infere a relação pretendida por ele`` .

Neste cenário, as pesquisas sobre letramento parecem ter chegado à discussão de quais operações cognitivas o leitor precisa executar para chegar à compreensão de um texto, todavia ainda nos é difícil delimitar o marco conceptual que distingue competência leitora de habilidade de leitura de forma conclusiva. As definições estão longe de ser consensuais, como bem acena Valente (2002): ``um aspecto que se evidencia clara e angustiadamente, quando se busca compreender o significado das competências e habilidades no contexto educacional, é a escassez de produção teórica a respeito``.

Em que pese o aporte teórico adotado, competências leitoras e habilidades de leitura podem ser tidas sob pontos de vista ontogenéticos distintos e mesmo opostos. Há autores que usam ambos os termos de forma indistinta; outros, contudo, entendem que competência é o modo como usamos um conjunto de habilidade para a resolução de um problema.

A dimensão que diferencia as posturas teóricas que abordarei a seguir discute se a habilidade antecede à construção da competência, ou o inverso. Há ainda a perspectiva que meio que mescla habilidade e competência, fazendo-os interagir interdependentemente.

No âmbito da leitura, Mônica Oliveira (2011) analisa três questões que avaliam a competência leitora de estudantes brasileiros. Seu objetivo era identificar como se dá a competência leitora e quais são as habilidades de leitura necessárias para atingir essa competência. Mônica Oliveira (2011, p. 8) toma por pressuposto teórico que competência e habilidade são dimensões interdependentes do saber e que se complementam mutuamente. Sua tese, pautada em Perrenoud (2001), é que

A competência leitora se expressa por meio de habilidade de leitura, que acaba por se concretizar por meio de esquemas de ação ou operações. Estes esquemas de ação são: identificar, analisar, inferir, comparar, refletir, deduzir, concluir (op. cit., p. 8)

Nesta perspectiva, competência e habilidade são, simultaneamente, o saber (erudição) e a capacidade de mobilização deste saber para a resolução de problemas.

Uma segunda perspectiva tem uma concepção estrutural da competência, na qual prepondera o papel estruturante das leis de caráter universal (de origem biológica) no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Nesta concepção, as habilidades decorrem da estrutura cognitiva. Para avaliar a competência leitora, por exemplo, pode-se partir da análise do desempenho em provas para se inferir que operação cognitiva está envolvida na resolução de uma dada questão. No que tange ao ENEM, muito embora suas questões procurem contextualizar o problema, elas são previamente associadas a uma matriz de 5 competências e 21 habilidades, o que levou Primi et al.(2001, p. 8) a afirmarem que as questões do ENEM ``se referem ao domínio de determinada operação cognitiva e não ao potencial para executar a operação (...)``.

Primi et al. (2001, p. 3) desenvolveram um estudo em que buscavam traçar as semelhanças e diferenças dos conceitos de competências e habilidades do ENEM com as abordagens psicométrica e do processamento de informação. Segundo os autores, o ENEM

fundamenta-se claramente nos pressupostos da corrente desenvolvimentalista de Piaget, a partir, portanto, de uma corrente européia de pensamento sobre a inteligência (Macedo, 1999; Machado, 1999; Perrenoud, 1997).

Nesta perspectiva estruturalista, as competências antecedem as habilidades, o que se atesta no próprio texto dos especialistas do ENEM.

Competências são as modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer. **As habilidades decorrem das competências** adquiridas e referem-se ao plano imediato do ‘saber fazer’. Por meio das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências (INEP, 1999, p.7). (grifos nossos)

Primi et al. enfatizam que, a despeito de as questões do ENEM proverem o estudante com um contexto, `` o conhecimento deve ser usado como instrumento para a resolução de um problema da experiência cotidiana`` (op. cit., p. 3), donde o potencial para executar a operação não ter primazia sobre as estruturas cognitivas existentes para os especialistas do ENEM.

Por fim, na perspectiva psicométrica mais aceita na atualidade (Carroll, 1993), segundo Primi et al. (op. cit., p. 5), competência e habilidade são constructos teóricos distintos e sem relações deterministas. Os autores sustentam

que é possível pensar que a habilidade não necessariamente implica em competência.

A habilidade indica facilidade em lidar com um tipo de informação e para que se transforme em competência será necessário investimento em experiências de aprendizagem. No entanto, se não houver investimento, não haverá competência, mesmo que a pessoa tenha habilidade em determinada área.

Na perspectiva interacionista adotada nesta pesquisa, as funções psicológicas superiores (atenção, memória, imaginação, pensamento e linguagem¹⁸), aí situadas as competências leitoras e as habilidades de leitura, não poderiam surgir e constituir-se no processo do desenvolvimento cognitivo sem a contribuição construtora das interações sociais (Veronezi et al., 2005). Esta perspectiva teórica extrapola a visão estrutural, de base filogenética, e não concebe uma relação determinista da competência sobre a habilidade. Portanto, a leitura, enquanto processo secundário em relação à língua falada¹⁹, ilustra bem o caráter construtor das relações socio-interacionistas, quando, então, a criança passa a dominar progressivamente as relações grafema-fonema e, posteriormente, grafema-léxico, léxico-frase, frase-texto, na sua interação social com adultos (pais e educadores preponderantemente) em seu processo de alfabetização e letramento.

Veronezi et.al. resumem que

As FPS²⁰ desenvolvem-se quanto à sua estrutura, conteúdo e complexidade na relação que estabelecemos com as pessoas e com a cultura (...) Estas habilidades são atividades mentais internas, organizadas em sistemas funcionais, **emergindo da atividade prática**, desenvolvida na sociedade humana com base no trabalho, formando-se no curso da ontogênese de cada pessoa em cada nova geração (2005, p. 4) (grifos nossos)

Em síntese, neste trabalho, as habilidades de leitura exercitadas reiteradamente erigem-se a um determinado nível a partir do qual se pode falar em competência leitora (Paviani, 2010; Alves, 2006). Ou seja, a concepção de habilidade de leitura que aqui adoto é a de uma prática sócio-interacional, na qual o processo de uso da linguagem relaciona o cognitivo com o social.

¹⁸ Veronezi et.al., 2005.

¹⁹ Sob o ponto de vista mais da realidade humana, seria possível definir o homem como um ser que fala, mas não como um ser que escreve, o que traduz a convicção, hoje tão generalizada quanto trivial, de que a escrita é derivada e a fala é primária (Marcuschi, 1997, p. 2). (grifos no original)

²⁰ Funções psicológicas superiores

No próximo item, veremos como competências leitoras e as habilidades de leitura dos brasileiros foram avaliadas pelo INAF, o qual mantém a avaliação em larga escala, porém não restringe sua amostra populacional aos estudantes brasileiros.

2.3

Do INAF BRASIL 2011-2012 - indicador de alfabetismo funcional - principais resultados

O INAF Brasil foi criado em 2001 e desde então têm sido realizadas pesquisas de campo para avaliar o índice de alfabetismo no Brasil. A pesquisa compõe-se de entrevista e de teste cognitivo aplicado a uma amostra nacional de 2000 pessoas, de ambos os sexos, residentes em zonas urbanas e rurais de todas as regiões do país.

O Instituto Paulo Montenegro e a ONG Ação Educativa – parceiros na criação e implementação do Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF) divulgaram os resultados dos níveis de alfabetismo da população brasileira na faixa entre 15 e 64 anos de idade. Os resultados aqui apresentados referem-se ao período entre dezembro de 2011 e abril de 2012²¹. Fechando a primeira década de existência, o INAF nos traz um panorama preocupante quanto às demandas que ainda persistem no que se refere ao desenvolvimento dos níveis de alfabetismo no Brasil.

Para além dos dados educacionais, o descompasso entre a oferta e a demanda de postos de trabalho qualificados e as dificuldades para alavancar a produtividade e a competitividade do produto brasileiro num mercado global reconfirmam a necessidade de priorizar a educação como projeto de nação e direito do cidadão. (INAF, 2011-2012)

²¹ INAF -

http://www.ipm.org.br/download/informe_resultados_inaf2011_versao%20final_12072012b.pdf

Acessado em: 05/10/2012

Como qualquer avaliação em larga escala, o INAF aprimorou sua metodologia depois de alguns anos de experiência. Tem-se que nos anos de 2001, 2003 e 2005, o INAF focou, alternadamente, as habilidades de leitura e de escrita; nos anos de 2002 e 2004, o foco foi nas habilidades de cálculo e resolução de Problemas. A partir de 2006, seus idealizadores aperfeiçoaram a metodologia e introduziram a Teoria da Resposta ao Item (TRI).

A TRI possibilitou que o INAF procedesse, com o auxílio de uma série dos dados disponíveis analisados, à construção de uma escala única – a escala de alfabetismo –, a qual congrega as habilidades de leitura e escrita (letramento) com as de matemática (numeramento). A nova metodologia foi implementada a partir de 2007, e desde então letramento e numeramento estão presentes em todas as avaliações.

Em um desenho que se aproxima ao do PISA, o INAF atua no cenário nacional como um teste de alfabetismo que avalia a leitura e interpretação de textos do cotidiano (bilhetes, notícias, instruções, textos narrativos, gráficos, tabelas, mapas, anúncios, etc.). Como dito acima, o INAF Brasil também se utiliza de um questionário que colhe dados sobre as características sócio-demográficas e as práticas de leitura, de escrita e de cálculo que os sujeitos entrevistados realizam em seu dia a dia.

O INAF define três níveis de alfabetismo e um de analfabetismo:

- Analfabetismo: corresponde à condição dos que não conseguem realizar tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases ainda que uma parcela destes consiga ler números familiares (números de telefone, preços, etc.).
- Nível rudimentar: corresponde à capacidade de localizar uma informação explícita em textos curtos e familiares (como, por exemplo, um anúncio ou pequena carta), ler e escrever números usuais e realizar operações simples, como manusear dinheiro para o pagamento de pequenas quantias ou fazer medidas de comprimento usando a fita métrica.
- Nível básico: as pessoas classificadas neste nível podem ser consideradas funcionalmente alfabetizadas, pois já lêem e compreendem textos de média extensão, localizam informações mesmo que seja necessário realizar pequenas inferências, lêem números na casa dos milhões, resolvem problemas envolvendo uma sequência simples de operações e têm noção de

proporcionalidade. Mostram, no entanto, limitações quando as operações requeridas envolvem maior número de elementos, etapas ou relações.

- Nível pleno: classificadas neste nível estão as pessoas cujas habilidades não mais impõem restrições para compreender e interpretar textos em situações usuais: lêem textos mais longos, analisando e relacionando suas partes, comparam e avaliam informações, distinguem fato de opinião, realizam inferências e sínteses. Quanto à matemática, resolvem problemas que exigem maior planejamento e controle, envolvendo percentuais, proporções e cálculo de área, além de interpretar tabelas de dupla entrada, mapas e gráficos. (INAF, 2011 – 2012)

As tabelas que irei apresentar em seguida são o resultado do consórcio entre o IBOPE Inteligência, responsável por definir as amostras, a coleta de dados e seu processamento; a ONG Ação Educativa que empresta sua expertise de duas décadas em projetos de pesquisa e intervenção no campo da alfabetização e educação de jovens e adultos, e desenvolve instrumentos de medição de habilidades; e o Instituto Paulo Montenegro, também não governamental, que atua em projetos e ações sociais; e especialistas de importantes centros universitários do Brasil.

Antes de analisarmos os dados da tabela, convém ressaltar que os conceitos de letramento e alfabetização por vezes são usados indistintamente. (Soares, 2004, p.3). A partir da descrição das habilidades avaliadas no INAF (2011), tem-se que os índices nas tabelas abaixo se relacionam com o letramento e o numeramento. Portanto, podemos inferir que alfabetismo e letramento aqui se mesclam.

Tabela 3: Nível de alfabetismo da população de 15 a 64 anos por escolaridade da população em 2011

Níveis		Escolaridade				
		Nenhuma	Ensino Fundamental I	Ensino Fundamental II	Ensino Médio	Ensino Superior
BASES		158	378	476	701	289
Analfabeto		54%	8%	1%	0%	0%
Rudimentar		41%	45%	25%	8%	4%
Básico		6%	43%	59%	57%	34%
Pleno		0%	5%	15%	35%	62%
Analfabeto Rudimentar	Analfabeto Funcional	95%	53%	26%	8%	4%
Básico Pleno	Analfabetizado funcionalmente	6%	48%	74%	92%	96%

Fonte: INAF 2001-2002 e 2011

Pela leitura da tabela 3, merecem atenção dois pontos centrais que se comunicam com os dados da presente pesquisa:

1) Acredita-se que ao final da Educação Básica, ou seja, com o término do Ensino Médio, os brasileiros apresentem o nível pleno de alfabetismo. Não obstante os doze anos de escolarização, temos apenas 35% de brasileiros neste patamar. Mais da metade da população amostral com o Ensino Médio completo no período de 2011-2012, ou seja, 57% encontram-se no nível básico, fato que a coloca na categoria de funcionalmente alfabetizadas. Em outras palavras, o nível III ou nível básico revela que a pessoa já lê e compreende textos de média extensão; localiza informações mesmo que seja necessário realizar pequenas inferências, mas mostra limitações quando as operações requeridas envolvem maior número de elementos, etapas ou relações.

Se tomarmos por medida de reflexão o ideal, no qual a população escolar de 15-16 anos de idade finaliza o Ensino Fundamental, observamos que os dados do INAF e do PISA não se contradizem no que tange ao baixo desempenho em compreensão leitora dos brasileiros na faixa etária testada.

2) Outro ponto que se comunica com os dados da presente pesquisa, e que se torna ainda mais preocupante no cenário nacional, é que significativos 34% dos universitários avaliados se encontram no nível básico. Dentro da amostra de brasileiros com Ensino Superior, o nível pleno fica longe de corresponder à totalidade, alcançando apenas 62%. Inquietantes 38% dos universitários avaliados ainda não lograram desenvolver as competências e habilidades leitoras para lerem textos mais longos, analisando e relacionando suas partes; para compararem e avaliarem informações; distinguirem fato de opinião; realizarem inferências e sínteses; além de apresentarem carências para interpretar tabelas de dupla entrada, mapas e gráficos. Em outras palavras, diante de textos do dia a dia, esses 38% de universitários carecem de estratégias metacognitivas para integralizarem um maior número de elementos descontínuos, ou para construírem a coerência textual a partir de várias etapas de processamento dos constituintes frasais em unidades de sentido. A síntese não se fecha, e a compreensão leitora malogra.

A próxima tabela relaciona anos de escolaridade e desenvolvimento de habilidades leitoras. Os dados do INAF coletados entre 2001 e 2011, entretanto,

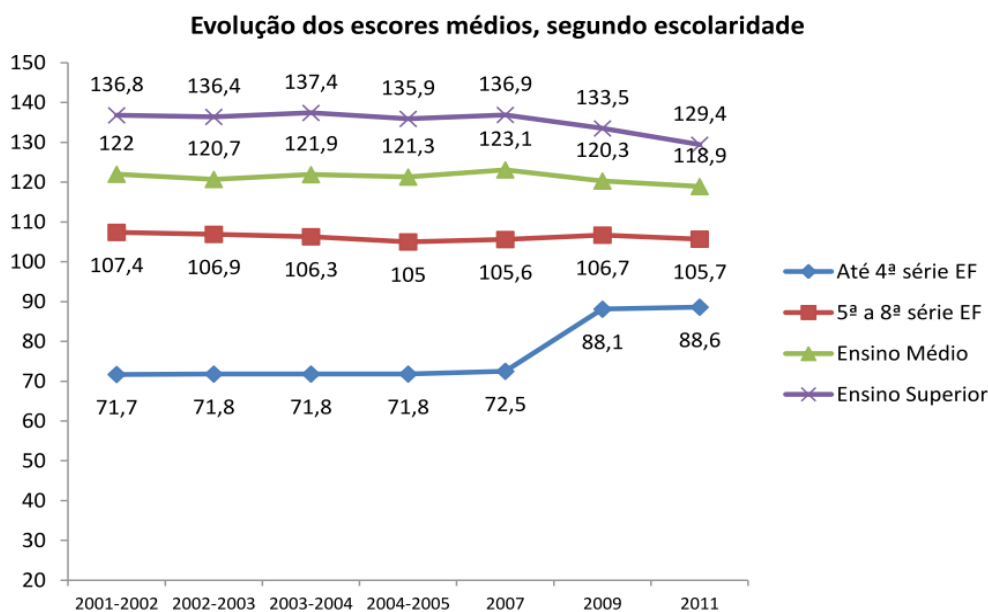
mostram que os anos de estudo aumentaram sem ter, contudo, correspondido, na mesma proporção, a ganhos no domínio das habilidades de leitura, escrita e cálculo.

Tabela 4: Níveis de alfabetismo da população de 15 a 64 anos por escolaridade

Níveis	Até Ensino Fundamental I		Ensino Fundamental II		Ensino Médio		Ensino Superior			
	2001-2002	2011	2001-2002	2011	2001-2002	2011	2001-2002	2011		
BASES	797	536	555	476	481	701	167	289		
Analfabeto	30%	21%	1%	1%	0%	0%	0%	0%		
Rudimentar	44%	44%	26%	25%	10%	8%	2%	4%		
Básico	22%	32%	51%	59%	42%	57%	21%	34%		
Pleno	5%	3%	22%	15%	49%	35%	76%	62%		
Analfabeto e Rudimentar	Analfabeto Funcional		73%	65%	27%	26%	10%	8%	2%	4%
Básico e Pleno	Analfabetizado funcionalmente		27%	35%	73%	74%	90%	92%	98%	96%

Fonte: INAF 2001-2002 e 2011

Comparando a primeira avaliação do INAF Brasil em 2001-2002 com os resultados em 2011, o efeito da diminuição das habilidades adquiridas ao longo da escolaridade básica se reflete dramaticamente no Ensino Superior. Nesse grupo, mantém-se a tendência observada nas outras etapas da Educação Básica: cresce a proporção de brasileiros que chega ao Ensino Superior, mas reduz-se o desempenho médio do grupo. Importante destacar que a proporção de alfabetizados em nível pleno no Ensino Superior caiu 14 pontos percentuais (de 76% para 62%) ao longo do período 2001-2011.



Fonte: INAF 2011

No gráfico acima, melhor se observa o fenômeno: o desempenho médio decaiu no segundo ciclo do Ensino Fundamental, no Ensino Médio e no Ensino Superior. O escore médio caiu ao longo da década, com queda mais acentuada entre as pessoas com nível superior (completo ou não).

2.4

Da formação dos leitores no Brasil

Existem diversas evidências de que no Brasil o ensino de língua portuguesa sob a ótica do desenvolvimento de competências e habilidades leitoras não vai bem. Os números do PISA, do INAF, do ENEM não somente atestam a anemia de competências linguístico-discursivas de nossos alunos, mas igualmente geram reações que variam do assombro ao desalento.

Silva (2008) desenvolveu uma pesquisa de levantamento histórico acerca das atividades de compreensão textual em escolas a partir de livros didáticos propostos para os anos do 5^o e 8^o, abrangendo duas coleções correspondentes a três marcos temporais: início do ano de 1990; meados do ano de 1995; e final do ano de 1999. Silva intentava entender ``como se deu o processo de formação

desses leitores do final do século XX e quais desafios essa década deixou para a formação dos leitores do início do século XXI` (2008, p.7).

Para sustentar sua análise dos textos de seu corpus, Silva buscou em Marcuschi (1996) os níveis de categorização dos textos propostos para atividade de compreensão textual. São 5 níveis que não somente variam em termos de níveis de dificuldade e demandas cognitivas, mas iniludivelmente carregam uma concepção de leitura subjacente a eles.

Cada nível é entendido por Marcuschi (2011, p. 11) como um horizonte de compreensão estabelecido, dado que ``o texto original é aquele que recebemos para leitura. Certamente, podemos ler esse texto de várias maneiras``. Essas diferentes maneiras de ler podem ser avaliadas em questões de compreensão de texto, as quais, dependendo da tipologia do item em si, podem requerer do leitor uma compreensão em um dos níveis apontados por Marcuschi:

1) **Falta de horizonte** – nível de leitura do texto apenas na superficialidade. Uma questão de compreensão de texto neste nível trata da mera repetição do que está explícito no texto, ou seja, ela seria ``autorrespondida`` ou de mera ``transcrição mecânica`` ou ``cópia`` do material escrito. Marcuschi exemplifica com questões do tipo ``Qual a cor do cavalo branco de Napoleão?`` e ``Retire do texto a frase que ...`` (idem, p. 13).

2) **Horizonte mínimo** – avalia a capacidade do leitor em construir paráfrases, ou seja, repetir com outras estruturas morfossintáticas a informação identificada. Neste horizonte de compreensão demandado por uma questão de interpretação de texto, a interferência é mínima, o que modula a leitura como uma atividade de ``identificação de informações objetivas que podem ser ditas com outras palavras`` (idem, p.11). Podemos citar o enunciado – Assinale a alternativa em que o trecho a seguir pode ser reescrito, sem mudança de sentido,

3) **Horizonte máximo** - diferentemente da repetição e da paráfrase, neste nível de compreensão a leitura caminha por entrelinhas, não se limitando à superficialidade do texto. Neste horizonte de compreensão, o leitor faz inferências para completar as lacunas do texto, reunindo tanto as informações textuais quanto às que são partes de seu conhecimento enciclopédico, ou seja, as informações extratextuais. O sentido do texto é construído nessa interação entre autor-texto-leitor, este tido como um colaborador do autor. Uma questão que demanda este

horizonte de compreensão é a de resposta múltipla, a qual apresenta afirmativas pertinentes ao enunciado e uma chave de respostas (por exemplo, I e IV estão corretas; somente a V está correta, etc.). Da mesma forma, questões que exploram a compreensão global do texto, como, por exemplo, em ``Levando-se em conta o *sentido global do texto, pode concluir que...*`` (idem, p.13). Este tipo de questão requer do leitor o `` estabelecimento de relações entre informações disponíveis no texto ou de relações estabelecidas entre informações presentes no texto e a experiência cultural das pessoas`` (idem, p. 13).

4) **Horizonte problemático** – o leitor extrapola o nível de interpretação desejado pelo autor do texto, ou seja, o leitor já não mais distingue sua opinião dos fatos constantes no texto, e passa a pautar-se mais em suas opiniões e experiências pessoais. O primado sobre os conhecimentos prévio do leitor submete a interação autor-texto-leitor ao declínio, e a compreensão torna-se inadequada. Marcuschi define como questão subjetiva aquela que requer a opinião do leitor, ficando o texto meio que em segundo plano. A leitura é superficial e a resposta, nos diz Marcuschi, fica por conta do aluno e, portanto, de difícil testagem de validade. Exemplo de questão subjetiva é O que você achou do...?

5) **Horizonte indevido** – Marcuschi entende que o texto não é um jogo de vale-tudo, portanto inferências não autorizadas pelo texto geram uma leitura errada. Neste horizonte, colocam-se questões de interpretação que aceitam o vale-tudo. Tomemos o exemplo dado pelo autor - Você concorda com o autor? (p. 13), onde se vê a dificuldade de se estabelecer um critério de correção.

Um dos procedimentos metodológicos de Silva (2008) foi a categorização das atividades de interpretação de texto segundo o conjunto de atividades de compreensão de texto que mais representassem a postura metodológica adotada no livro. Silva (op.cit, p.8) afirma que o esforço de categorização resultou em 4 níveis, a saber: **A:** atividades de cópia ou decodificação; **B:** atividades de construção de paráfrases; **C:** atividades que necessitam de inferências; **D:** atividades que priorizam os conhecimentos pessoais.

Considerando a concepção de leitura presente nos livros didáticos pesquisados, Silva chegou à desalentadora conclusão de que ainda existe, nos dias atuais, ``uma grande representatividade dos níveis A e B considerados insuficientes para atender as necessidades do leitor do século XXI`` (idem, p.1)

Considero de extrema importância as análises da autora ao categorizar as atividades de compreensão de texto em livros didáticos, visto que essas categorizações sustentam não somente uma análise das práticas pedagógicas em salas de aula da Educação Básica no Brasil, mas fundamentalmente nos alicerçam o pensamento, ao menos em níveis iniciais de análise, quanto ao que poderia ser buscado como possíveis causas para o baixo desempenho leitor de jovens alunos em avaliações em larga escala e, mais especificamente, em provas de nivelamento em leitura da PUC-Rio, objeto desta pesquisa de dissertação.

Silva exemplifica que, no nível A, a atividade é de mera cópia quando, por exemplo, se pergunta - Como se chama o autor do texto? -, já que o nome do autor encontra-se no texto. Para ilustrar o nível B, Silva destaca que pergunta do tipo - “Se a terra era rica, os pastos eram bons, as ovelhas *se desenvolviam*”, por que os criadores não se contentaram com essa situação? -, não traz maiores demandas cognitivas já que o aluno tem a resposta explicitamente citada no texto. Cabe ao aluno copiar a resposta na íntegra ou parafraseá-la.

Os níveis C e D incitam o aluno a buscar diversificadas fontes de conhecimento para construir a resposta. Deste modo, no nível C, o exemplo de questão trazido por Silva - “*As indústrias sonham com o dia em que poderão vender diretamente aos consumidores, sem nenhum intermediário*”. Explique o que aconteceria se o intermediário fosse eliminado das transações comerciais -, é representativo de uma questão que instiga o aluno a fazer inferências. Por fim, no nível D, Silva alude que a questão remete o aluno à referência pessoal, não o desalojando, assim, do próprio processo comunicativo que se estabelece na leitura. A atividade que Silva usa como exemplo é - “É possível uma pessoa se conhecer profundamente?” -. Nada mais oportuno do que a voz da própria pesquisadora Silva (idem, p. 13-14) para partilhar suas considerações finais.

Quando avaliados pelo PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos) no ano de 2000 que teve como foco verificar a capacidade de leitura dos alunos com 15 anos, independente da série que cursavam, obtivemos o pior resultado. Nossos alunos foram classificados de acordo com o nível 1, considerado nível elementar de leitura.

Correlacionando os fatos, o nível 1 do PISA corresponde ao nível A da presente pesquisa, que, coincidentemente, foi o nível mais verificado nos exercícios de CT²² dos LDP²³ da década de 90, ou seja, se o livro é o instrumento mais

²² Compreensão de texto

²³ Livro didático de língua portuguesa

utilizado para o ensino e aprendizagem e se as atividades de CT dos livros de Língua Portuguesa da década de 90 apresentaram-se predominantemente pertencentes ao nível A, não é de se estranhar que os alunos sejam englobados no nível 1 de leitura segundo o PISA, ou seja, podemos dizer que nossos alunos são bons aprendizes, pois eles apresentaram exatamente o mesmo nível do instrumento pedagógico que mais utilizamos, o livro.

Certamente que todas essas reflexões nos levam ao tema formação do professor. É bem sabido que os cursos que habilitam para a docência também têm deixado a desejar em termos de propostas de mudança no quadro de anemia geral das habilidades leitoras de graduandos que buscam a formação para o magistério. Portanto, sem entrar na discussão acerca da pedra fundamental desse dilema, expressei minha preocupação, sobretudo, para com o nível universitário e as medidas geradoras de alternativas pedagógicas que quebrem o ciclo pernicioso de se questionar ad nauseam - ``Quem surgiu primeiro: o ovo ou a galinha, ou seja, é a Educação Básica que leva às universidades leitores imaturos, ou é a universidade que forma docentes despreparados para as demandas da Educação Básica?`` -, ciclo este que se mantém no plano teórico de discussões sem, contudo, jamais desenvolver uma prática mais efetiva de atuação transformadora do problema social que se traduz na baixa qualidade leitora de muitos brasileiros que saíram do Sistema de Educação Formal do país.

Adotei nesta pesquisa a perspectiva da atividade de compreensão leitora como uma dinâmica que ocorre entre o leitor, o autor e o texto, o que não nos impede de analisarmos cada um em separado quanto às contribuições que trazem para essa dinâmica. Assim, no próximo capítulo teremos uma discussão sobre que aspectos do texto podem gerar dificuldades de compreensão leitora.