

Robson Santos de Carvalho

**AVALIAÇÃO DAS PROVAS DE
INTERPRETAÇÃO DE TEXTO
COM FOCO NAS
HABILIDADES DE LEITURA**

Belo Horizonte

Faculdade de Letras da UFMG

2014

Robson Santos de Carvalho

**AVALIAÇÃO DAS PROVAS DE
INTERPRETAÇÃO DE TEXTO
COM FOCO NAS
HABILIDADES DE LEITURA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito final para obtenção do título de Doutor em Linguística do Texto e do Discurso.

Área de Concentração: Linguística do Texto e do Discurso.

Orientadora: Prof.^a Dra. Regina Lúcia Peret Dell'Isola

Belo Horizonte

Faculdade de Letras da UFMG

2014

Ficha catalográfica elaborada pelos Bibliotecários da Biblioteca FALE/UFMG

C331a Carvalho, Robson Santos de.
Avaliação das provas de interpretação de texto com foco nas habilidades de leitura [manuscrito] / Robson Santos de Carvalho. – 2014.
281 f., enc.: il., tabs (p&b), grafs, (color); + 1 CD-ROM.
Orientadora: Regina Lúcia Peret Dell'Isola.
Área de concentração: Linguística do Texto e do Discurso.
Linha de Pesquisa: Linguística dos Gêneros e Tipos Textuais.
Inclui CD com anexos.
Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.
Bibliografia: f. 251-258.
Apêndices: f. 259-268.

1. Compreensão na leitura – Teses. 2. Língua portuguesa – Exames, questões, etc – Teses. 3. Leitura – Aprendizagem – Teses. 4. Leitura – Avaliação – Teses. 5. Textualidade – Teses. I. Dell'Isola, Regina Lúcia Péret. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD: 372.4



FOLHA DE APROVAÇÃO

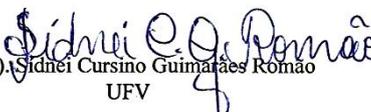
Avaliação das Provas de Interpretação de Texto com Foco nas Habilidades de Leitura

ROBSON SANTOS DE CARVALHO

Tese submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, como requisito para obtenção do grau de Doutor em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, área de concentração LINGÜÍSTICA DO TEXTO E DO DISCURSO, linha de pesquisa Linha A - Lingüística dos Gêneros e Tipos Textuais.

Aprovada em 21 de fevereiro de 2014, pela banca constituída pelos membros:


Prof(a). Regina Lucia Peret Dell'Isola - Orientador
UFMG


Prof(a). Sidnei Cursino Guimarães Romão
UFV


Prof(a). Jerônimo Coura Sobrinho
CEFET-MG


Prof(a). Vera Lucia Menezes de Oliveira e Paiva
UFMG


Prof(a). Maria da Graça Ferreira da Costa Val
UFMG

Belo Horizonte, 21 de fevereiro de 2014.

Agradecimentos

À Profa. Dra. Regina Lúcia Peret Dell`Isola, pela precisão, cuidado e esmero na orientação. Pela delicadeza e humanidade na forma de tratar, e por sua imensa generosidade. É, para mim, sem dúvida, um privilégio receber sua orientação. Obrigado pelos ensinamentos e pela parceria nesse processo de aprendizado e de construção de saberes.

À profa. Dra. Angela Paiva Dionísio, pela disponibilidade para participar da banca de qualificação, pelas imensas e valiosas contribuições que ofereceu a este trabalho.

À profa. Dra. Delaine Cafieiro, pela leitura crítica do texto da qualificação, que contribuiu para reafirmar a direção desta pesquisa.

Às professoras Dra. Ana Virgínia, pela disponibilidade de sempre e pela preciosa contribuição com o texto da qualificação; e Natália Tosatti, pela parceria nas disciplinas do doutoramento e nas contribuições fornecidas em seus comentários sempre agregadores. A ambas, também pela amizade!

Ao amigo e parceiro de trabalho prof. Dr. Celso Ferrarezi Jr. pelas contribuições, muitas vezes sem saber que o fazia, em nossas conversas, e pela disponibilidade

a todo instante para ler e ofertar ajuda. Pela grande parceria que iniciamos e que certamente será duradoura. E também – não poderia deixar de mencionar – por sua utilíssima obra “Guia do trabalho científico”, que me foi extremamente valiosa na atualização editorial do texto.

Aos colegas de trabalho da UNIFAL-MG que colaboraram comigo, estabelecendo parcerias, na troca de experiências, opiniões e sugestões à pesquisa, e no desenvolvimento das atividades inerentes ao curso de Letras, enquanto cursava o doutorado.

Aos meus alunos e ex-alunos do curso de Letras da UNIFAL-MG, pela oportunidade de iniciá-los na pesquisa, e pelo aprendizado que me ofereceram, pela ajuda nas atividades desenvolvidas no âmbito do PIBID Letras/Português.

À UNIFAL-MG, que contribuiu com a realização do doutorado, concedendo afastamento parcial, o que me permitiu fazer as viagens necessárias para a realização das atividades de desenvolvimento desta pesquisa.

Ao amigo Kegan Gröschel, pela disponibilidade de sempre e pelas contribuições críticas do inglês e pelas sugestões a este texto.

A minha esposa, Cleuza, pelas lições de Francês, desde a preparação para o exame de seleção ao doutorado, passando pelas disciplinas do curso, até a redação final deste trabalho. Você é uma ótima professora!

À Vânicas Lomônaco, que desde a minha chegada ao sul de Minas, foi uma das principais incentivadoras, por meio de quem estabeleci profícua parceria com SRE-Varginha.

A todos os professores e alunos das escolas parceiras que indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho.

Dedico este trabalho a minha família: minha esposa Cleuza e meus filhos Caio e Augusto. A vocês que são a razão principal do esforço empreendido durante os anos de dedicação ao estudo e à pesquisa. A vocês que superaram junto comigo os desafios dessa jornada, sacrificando-se tantas vezes, na esperança de dias melhores. Vocês sabem que o doutorado não é um curso que se faz sozinho. Não quando se tem uma família! E também a meus pais, que tanto se empenharam e torcem por minhas realizações. Recebam, todos, o meu afetuoso abraço de carinho e gratidão.

Resumo

Nesta tese, investiga-se o desempenho de alunos em itens de provas de interpretação de textos, com foco nas habilidades de leitura, elaborados por professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, durante cursos de formação continuada realizados nas redes municipais de onze cidades do sul de Minas Gerais, no período de 2007 a 2011. As provas foram aplicadas a 2.306 alunos. No primeiro semestre de 2013, foram aplicados outros 392 itens de diferentes habilidades de leitura, a 138 alunos de duas escolas estaduais de Alfenas, MG. A pesquisa demonstra haver relações entre o desempenho dos alunos nos testes com o modo de construção dos itens que compõem tais avaliações. Com o objetivo de verificar a eficácia das avaliações como elemento norteador de ações pedagógicas voltadas para o domínio das habilidades de leitura, e de verificar quais as estratégias/ habilidades são mobilizadas pelos alunos para responderem às avaliações, esta pesquisa desenvolveu-se em duas etapas correspondentes a dois blocos de dados. No Bloco 1, foram analisados itens das provas de leitura, criadas conforme a matriz de referência de habilidades do SIMAVE, relacionadas aos aspectos textuais como as relações lógico-discursivas do texto, marcadas por conjunções, advérbios e outros conectivos; repetições ou retomadas, realizadas por pronomes, elipses e outros recursos de referenciação, as inferências globais e as inferências de sentido de palavras ou expressões contextualmente. O Bloco 2 é composto por itens de avaliação de habilidades de leitura criados por bolsistas do PIBID, da Unifal-MG, cujo foco foi a análise das habilidades/ estratégias utilizadas pelos alunos ao responderem ao teste. Estabeleceu-se assim o contraste entre os blocos de dados que evidenciou a mobilização de habilidades, conhecimentos, estratégias pelos alunos diante de itens de leitura, independentemente do seu modo de construção. Investigaram-se as habilidades de leitura avaliadas pelos professores nos testes que elaboraram; definiu-se o desempenho dos alunos por prova; identificou-se o desempenho dos alunos por habilidade; foram classificadas as habilidades de leitura por grau de dificuldade; e averiguaram-se as estratégias/ habilidades mobilizadas pelo aluno para responder aos itens. Sustentam as análises, as concepções de gênero, textualidade e textualização, advindas da Linguística Textual, além de referenciais teóricos sobre a avaliação. Os resultados atestam que as habilidades descritas na matriz de referência são imprescindíveis para se garantir a competência leitora dos estudantes; e apontam ainda a Avaliação Diagnóstica de Habilidades como instrumento privilegiado no processo de ensino da leitura na escola.

Palavras-chave: Avaliação Diagnóstica, Habilidades, Competência, Leitura, Textualidade e Textualização.

Abstract

This thesis investigates students' performance in reading comprehension questions formulated by elementary school teachers, focusing on reading abilities. Such questions were created during continuing education courses that took place in public schools in 11 cities from the south of the state of Minas Gerais, from 2007 to 2011. These tests were given to 2,306 students. In the first quarter of 2013, 138 students from two state schools in Alfenas, MG, were given 392 questions to measure different reading skills. The research shows a relationship between the students' performance and the way the questions were formulated. Aiming to assess the efficiency of tests as a guide element to pedagogical actions that focus on developing reading skills and to verify which are the strategies/skills used by students to answer the tests' questions, this research was divided into two stages, corresponding to two data Groups. On the first Group, we analyzed questions from reading tests that were created according to the SIMAVE Skills Reference Matrix relating textual aspects such as a text's logical-discursive relations marked by conjunctions, adverbs and other connectives; repetitions or references made using pronouns, ellipses and other referencing resources; global inferences and contextual meaning inferences of words or expressions. The second Group was based on reading skills assessment questions created by students from UNIFAL-MG that participated in the PIBID program, focusing on the strategies/skills students used to answer such questions. A contrast between both data Groups was established, showing that the students used their skills, knowledge and strategies regardless of the way the questions were created. We investigated the reading skills that were evaluated by the tests the teachers had created, and we defined the students' performance per test, and per skill. Reading abilities were classified by their degree of difficulty, and the strategies/abilities the students used to answer the questions were ascertained. The analyses, conceptions of kinds of texts, and the textuality and textualization are based on Text Linguistics and on academic references on assessment. The results show that the abilities mentioned on the SIMAVE skills reference matrix are indispensable to assure the students' reading competence, and also indicate the Skills Diagnostic Assessment as a privileged tool in the process of teaching reading in schools.

Key-words: Diagnostic Evaluation, Skills, Competence, Reading, Textuality and Textualization.

RESUMÉ

Cette thèse étudie la performance des élèves aux questions d'évaluation d'interprétation de textes, élaborées par les enseignants des premières années de l'école primaire pendant les cours de formation continuée, menés au réseau public municipal d'onze villes du sud de Minas Gerais dans la période 2007-2011. Telles questions mettent l'accent sur les habilités en lecture. Des étudiants en nombre de 2.306 ont été soumis aux tests. Dans la première moitié de 2013, d'autres 392 questions de différentes habilités en lecture ont été appliquées à 138 élèves dans deux écoles publiques à Alfenas, dans l'État de Minas Gerais. La recherche montre qu'il y a une relation entre la performance des élèves aux tests avec la méthode de construction des questions qui composent telles évaluations. Afin d'en vérifier l'efficacité, comme un guide d'actions pédagogiques, visant à la maîtrise des habilités de lecture, et à vérifier quelles stratégies/habilités sont mobilisées par les élèves pour répondre aux évaluations, cette recherche a été développée en deux étapes correspondant à deux blocs de données. Dans le bloc 1 ont été analysées des questions des tests de lecture, créés d'après la Matrice de Référence d'Habilités du SIMAVE, liées aux aspects textuels tels que les relations logico-discursives du texte, marquées par des conjonctions, adverbes et d'autres conjonctifs; des répétitions ou des reprises effectuées par des pronoms, ellipses et d'autres ressources de repérage et des inférences globales et de sens des mots ou des expressions dans leur contexte. Le bloc 2, se compose de questions d'évaluation d'habilités en lecture créées par des étudiants du cours de lettres, liés au PIBID, Unifal-MG, dont le but a été l'analyser des habilités/stratégies utilisées par les élèves au moment de répondre à l'épreuve. On a établi ainsi le contraste entre les blocs de données, ce qui a montré la mobilisation des habilités, des connaissances, des stratégies par les élèves en répondant aux questions, quel que soit leur mode de construction. On a étudié les habilités en lecture évaluées par les enseignants aux tests qu'ils ont élaborés; on a défini le rendement des élèves par épreuve ; on a identifié le rendement des élèves par habilité; les habilités de lecture ont été classées par le degré de difficulté, et on a constaté des stratégies/ habilités mobilisées par l'étudiant pour répondre aux questions. Les analyses se reposent sur des concepts de la Linguistique Textuelle, tels que les conceptions de genres textuels, la textualité et la textualisation au-delà des études sur l'évaluation. Les résultats montrent que les habilités décrites dans la Matrice de Référence sont essentielles pour assurer la compétence lectrice des élèves, et indiquer également l'Évaluation Diagnostique des Habilités comme un instrument privilégié dans le processus de l'enseignement de la lecture à l'école.

Mots-clé: Évaluation Diagnostique, Habilités, Compétence, Lecture, Textualité et la Textualisation.

Lista de tabelas e gráficos

Tabela 1 – Tipologia das Perguntas de Compreensão	76
Tabela 2 – Matriz de Referência de Habilidades – SIMAVE	86
Tabela 3 – Matriz de Referência de Habilidades – SAEB	87
Tabela 4 – Mapa de Desempenho de Alunos de uma Turma	140
Tabela 5 – Dados de Posição Estatística	142
Tabela 6 – Síntese das Habilidades Analisadas por Categoria	154
Tabela 7 – Resumo da Média de Desempenho dos Alunos em Sete Escolas	158
Tabela 8 – Distribuição dos Alunos por Turma e Versão do Teste e Registro de Desempenho	219
Tabela 9 – Controle da Aplicação	223
Tabela 10 – Resultado da Aplicação do Bloco 2	226
Tabela 11 – “Versão 4”	227
Gráfico 1 – Exemplo de Histograma	141
Gráfico 2 – Exemplo de Resultado por Questão	143
Gráfico 3 – Frequência e Proporção de Desempenho de Itens por Habilidade	151
Gráfico 4 – Distribuição dos alunos por Faixa de Desempenho	159
Gráfico 5 – Percentual de Acertos por Questão (Item)	160
Gráfico 6 – Aproveitamento Percentual no Teste do Bloco 2	229
Gráfico 7 – Comparativo do Desempenho nos Itens dos Dois Blocos de Dados	239

Sumário

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1 – COMPREENDENDO O CENÁRIO: CONCEITOS DE AVALIAÇÃO	9
1.1 Contextualizando	9
1.2 O tratamento da avaliação na lei de diretrizes e bases da educação nacional	15
1.3 Dimensão conceitual e evolutiva do termo	21
1.3.1 A Avaliação Diagnóstica de Habilidades de Leitura	35
CAPÍTULO 2 – AS HABILIDADES, A COMPETÊNCIA, O TEXTO E A LEITURA	50
2.1 As Habilidades de Leitura e a Competência Leitora	50
2.2 A Dimensão do Texto	57
2.3 Os Conceitos de Leitura	62
2.4 A Noção de Conhecimento	70
2.5 Sobre as Atividades de Leitura e Compreensão nos LD	72
CAPÍTULO 3 – AS MATRIZES REFERÊNCIA DAS HABILIDADES DE LEITURA	83
3.1 Conhecendo a Matriz de Habilidades de Leitura	84
3.2 Contribuições da Linguística Textual para o Estudo das Habilidades de Leitura	97
3.3 Contribuições da Análise Textual dos Discursos para o Estudo das Habilidades de Leitura	109
CAPÍTULO 4 – METODOLOGIA E ORGANIZAÇÃO DOS DADOS	137
4.1 O Programa de Capacitação e Acompanhamento Docente em Avaliação Diagnóstica	137
4.2 Metodologia de Pesquisa	146
CAPÍTULO 5 – COLETA E ANÁLISE DOS DADOS DO BLOCO 1	150
5.1 Coleta dos Dados do Bloco 1	150

5.2 Interpretando os Resultados dos Relatórios de Avaliação	157
5.3 Analisando os Itens da Categoria A	162
5.3.1 A-1 – Itens que visam medir o domínio da Habilidade D5	162
5.3.1.1 Finalizando a análise da categoria A-1	191
5.3.3 A-2 – Itens que visam medir o domínio da Habilidade D15	193
5.3.2.1 Finalizando a análise da categoria A-2	196
5.4 Analisando os Itens da Categoria B	197
5.4.1 B-1 – Itens que visam medir o domínio da Habilidade D19	197
5.4.1.1 Finalizando a análise da categoria B-1	200
5.4.2 B-2 – Itens que visam medir o domínio da Habilidade D12	200
5.4.2.1 Finalizando a análise da categoria B-2	201
5.5 Analisando os Itens da Categoria C	202
5.5.1 C-1 – Itens que visam medir o domínio da Habilidade D21	202
5.5.1.1 Finalizando a análise da categoria C-1	210
5.5.2 C-2 – Itens que visam medir o domínio da Habilidade D11	211
5.5.2.1 Finalizando a análise da categoria C-2	213
CAPÍTULO 6 – COLETA E ANÁLISE DOS DADOS DO BLOCO 2	214
6.1 Coleta de dados do Bloco 2	214
6.2 Procedimentos de aplicação dos itens	217
6.3 Análise qualitativa dos itens	230
6.3.1 Análise do desempenho nos itens da habilidade D1	231
6.3.2 Análise do desempenho nos itens da habilidade D15	235
6.4 Cruzamento de Dados	238
CONCLUSÃO	243
REFERÊNCIAS	251
ANEXOS	259

Seja um texto, vou estudá-lo. Tudo se passa como se o texto existisse fora do olhar que lhe dirijo, fora da experiência que tenho, fora das operações que faço sobre ele para que ele se torne precisamente um texto.

(Charles, 1995, p. 40 Apud Adam, 2011, p. 65)

INTRODUÇÃO

Nesta tese, inserida na área da Linguística do Texto e do Discurso, na linha de pesquisa *Textualidade e Textualização em Língua Portuguesa*, do programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da UFMG, apresentamos um estudo sobre o desempenho de alunos em avaliações de interpretação de textos, com foco nas habilidades de leitura, e procuramos demonstrar algumas relações entre o resultado desse desempenho com o modo de construção dos itens que compõem tais avaliações. O *corpus* da presente pesquisa é composto por onze (11) provas de interpretação de texto aplicadas a 2.306 alunos¹ do 5º ano do ensino fundamental, com 20 itens cada uma (totalizando 220 itens), elaboradas por professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, durante cursos de formação continuada sobre habilidades de leitura, oferecidos às redes municipais de educação de 11 (onze) cidades do sul de Minas Gerais, no período entre 2007 e 2011; e por mais 392 itens de diferentes habilidades de leitura, respondidos por 138 alunos (78 da 1ª série do Ensino Médio e 60 do 9º ano do Ensino Fundamental) de duas escolas estaduais de Alfenas, MG, no primeiro semestre de 2013.

O interesse por uma pesquisa que testasse a eficácia de diagnósticos de proficiência na compreensão de leitura surge a partir de uma experiência de acompanhamento de um programa de Avaliações Externas Sistêmicas da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE-MG), instituído em 2000, com o propósito de aferir o desempenho dos alunos em fechamento de ciclo, e propor metas de desempenho para as escolas estaduais. Tal

¹ Os registros iniciais, resultantes dos cursos de formação, avolumam 17 cidades da região sul de Minas Gerais, com 108 escolas estaduais e municipais atendidas e 4.262 alunos avaliados. No entanto, por questões de otimização da pesquisa, fez-se um recorte limitando os dados aos registros relativos às escolas municipais e às turmas de 5º ano do Ensino Fundamental.

programa foi concretizado por meio do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE) e, mais recentemente, após o ingresso das crianças de seis anos na escola, pelo PROALFA (Programa de Avaliação da Alfabetização). A prática da pesquisa e do acompanhamento da aplicação e análise dessas avaliações, na qualidade de consultor educacional voluntário da Superintendência Regional de Ensino de Varginha (SEE-SRE/MG), possibilitou observar empiricamente fatos como a expressiva dificuldade em leitura demonstrada pela maioria dos alunos avaliados bem como as habilidades adquiridas e desenvolvidas (ou não) durante os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Os dados para observação e análise utilizados nesta pesquisa surgem em dois momentos distintos e constituem dois grupos de dados a saber: o primeiro conjunto de dados (denominado Bloco 1) foi obtido no interior do “Programa de Capacitação e Acompanhamento Docente em Avaliação Diagnóstica”, elaborado por Carvalho e Martins (2005). Tal Programa consistia em cursos de formação continuada nos quais os professores eram orientados a criar itens conforme a matriz de referência de habilidades do SIMAVE/SAEB (2006/9) e a relacioná-los com os conteúdos já trabalhados em sala de aula. Posteriormente, de posse dos resultados das avaliações construídas pelos professores e aplicadas em seus alunos, foram promovidas, pelos formadores, discussões e encaminhamento pedagógico para que os professores cursistas pudessem trabalhar na melhoria das habilidades verificadas como ainda em desenvolvimento pelos estudantes, no que se refere aos aspectos textuais, tais como as relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios e outros conectivos; repetições ou retomadas, realizadas por pronomes, elipses e outros recursos de referenciação, as inferências globais e as inferências de sentido de palavras ou expressões contextualmente, por exemplo.

O Bloco 2 de dados foi colhido no primeiro semestre de 2013. Trata-se de itens de avaliação de habilidades de leitura criados por bolsistas do Programa Institucional de Bolsa

de Iniciação à Docência – PIBID, da Universidade Federal de Alfenas – Unifal-MG, sob minha coordenação², e aplicados em 78 alunos da 1ª série do Ensino Médio (doravante EM) e em 60 do 9º ano do Ensino Fundamental (doravante EF), em duas escolas estaduais parceiras do PIBID, como uma das atividades próprias dos bolsistas. O objetivo da coleta do Bloco 2 de dados foi constituir elementos de contraste em relação ao Bloco 1, apresentando evidências reforçadoras das conclusões obtidas a partir das primeiras análises; e ampliar a compreensão sobre o fenômeno observado: a mobilização de habilidades/conhecimentos/estratégias pelos alunos diante de itens de leitura.

Dada a natureza inovadora deste trabalho, e para que se atinjam em plenitude os objetivos propostos – verificar a eficácia das avaliações como elemento norteador de ações pedagógicas voltadas para o domínio das habilidades de leitura, e verificar quais as estratégias/habilidades são mobilizadas pelos alunos para responderem aos itens –, foi necessário um acompanhamento longitudinal e contínuo, no caso dos dados do Bloco 1, garantindo a participação do corpo docente e especialistas da Educação Básica dos anos iniciais do EF de 9 anos, de escolas municipais e estaduais de Minas Gerais nos cursos de formação continuada, no dizer de Perrenoud (1998, p. 207), buscando “uma política de formação contínua incentivadora e orientada por objetivos a longo prazo, sem ser coercitiva”.

A análise dos dados toma os itens (questões) das provas de língua portuguesa (interpretação de textos) criados pelos professores durante os cursos de formação continuada, considerados no bojo das concepções de gênero, textualidade e textualização, apoiando-se em algumas teorias sobre a construção de instrumentos de avaliação e, posteriormente, pelos 392 itens de diferentes habilidades de leitura criados pelos bolsistas do

² Na condição de Professor Assistente no Curso de Letras do Instituto de Ciências Humanas de Letras (ICHL) coordeno, desde 2012 a área de Letras/Português no PIBID. Dentre as várias atividades que os bolsistas – alunos da licenciatura em Letras – têm de executar nas escolas participantes, estão o acompanhamento de aulas de professores regentes e a aplicação de atividades pedagógicas aos alunos de Ensino Fundamental e Médio.

PIBID Letras/Português e aplicados em alunos do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, sob a égide da Análise Textual dos Discursos (ATD).

Os resultados desta investigação vêm reforçar a hipótese de que algumas habilidades de leitura são sub-exploradas pelos docentes a despeito de sua capacidade e potencial para trabalhar um ensino focalizado na construção da competência leitora de seus alunos, especialmente se considerarmos os modelos de atividades de interpretação de textos aos quais os professores comumente têm acesso. Isso foi possível detectar com base na média de desempenho dos alunos, tanto no Bloco 1 quanto no Bloco 2 de dados. Algumas habilidades parecem ser bem trabalhadas e o desempenho dos alunos se mostra dentro do esperado, ou porque os professores receberam orientação e acompanhamento adequados a esse fim, por meio do programa de formação continuada citado, ou porque são habilidades mais elementares e coincidentes com a tradição escolar de perguntas de compreensão/interpretação de textos, como aquelas pautadas pela simples identificação de informações explícitas na superfície textual, o que se vê também em boa parte dos livros didáticos de português, de modo geral.

Os itens que integram as provas do Bloco 1 foram objeto de discussão – orientada pelos formadores – com os professores, então cursistas, e foram selecionados, durante os cursos, de modo que se aproximassem o quanto possível dos critérios de qualidade que serão apresentados mais adiante, nos capítulos 5 e 6, reservados à análise e discussão dos dados. Ainda assim, alguns itens que compõem as avaliações, mesmo passando por um processo de discussão e sendo construídos sob orientação dos formadores, no curso de capacitação, não parecem bem construídos. Isso só foi detectado quando se procedeu, nesta pesquisa, a uma análise qualitativa dos itens a qual determinou que, ou não foram suficientes para medir a habilidade que se pretendia verificar ou foram elaborados de tal maneira que acabaram induzindo o aluno à confusão e ao erro.

Por esse motivo, dos problemas detectados na elaboração dos itens, nos propusemos a coletar o Bloco 2 de dados, a fim de dirimir a dúvida sobre o quanto uma formulação poderia, de fato, interferir no desempenho dos alunos. Leva-se em consideração, aqui, que a maioria dos itens não tem a força de resistir a uma análise, nem mesmo aqueles considerados aptos a integrar os Bancos de Itens como os do ENEM e da Prova Brasil, por exemplo, mesmo depois de passarem por várias instâncias de revisão e mesmo aqueles que integraram efetivamente tais exames.

Esse quadro suscitou uma pergunta importante: estariam as atividades de ensino e avaliação, praticadas cotidianamente pelos professores, colaborando para a aquisição e o desenvolvimento das habilidades de leitura e para a construção da competência leitora dos alunos, medidas nas avaliações externas sistêmicas? Para responder a essa questão geral, nesta pesquisa foram estabelecidos os seguintes objetivos: **A)** determinar quais habilidades de leitura são avaliadas pelos professores nos testes que elaboraram; **B)** definir qual é o desempenho dos alunos por prova; **C)** identificar o desempenho dos alunos por habilidade; **D)** determinar quais seriam as habilidades de leitura nas quais os estudantes têm mais facilidade e quais as que apresentam maior dificuldade; **E)** verificar quais as estratégias/habilidades são mobilizadas pelos alunos para responder aos itens.

Para compreensão do fenômeno que se observa, foi levada em conta a relação entre o desempenho dos alunos com a qualidade (ou natureza) do enunciado dos itens do Bloco 1, que são de múltipla escolha, isto é, verificou-se em que medida (e se) o desempenho do aluno no teste sofre alguma interferência em razão de os itens apresentarem ou não problemas em sua construção. Quanto aos problemas de construção mencionados, eles se referem a divergências encontradas na formulação dos itens aplicados e o que determinam os manuais de elaboração de itens do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). No caso dos itens testados em 2013 (Bloco 2), foi levada em conta ainda a

relação do desempenho dos alunos (erros e acertos) com a qualidade/natureza das respostas que eles ofereceram aos itens discursivos (do tipo abertos), ou seja, buscamos identificar, por meio das respostas do alunos aos itens do tipo aberto, quais teriam sido as habilidades/estratégias/ conhecimentos por eles mobilizadas/os. Além disso, foi estabelecida uma comparação entre o padrão de resposta dos alunos aos itens abertos com o dos itens de múltipla escolha, a fim de verificar possíveis indícios das habilidades mobilizadas na leitura. Como a pesquisa apoia-se em dados colhidos em diversas cidades³ do sul de Minas Gerais, em testes de leitura aplicados em alunos de 5º e 9º anos do EF e da 1ª série do EM, pretende-se fornecer uma descrição do perfil de desempenho dos alunos, daquela região geográfica, determinando o grau de competência leitora dos estudantes e quais estratégias, conhecimentos e/ou habilidades eles mobilizam com o intuito de responder corretamente a um item de uma avaliação de leitura.

Dessa forma, buscou-se discriminar algumas habilidades que poderiam ser consideradas relevantes (ou mesmo imprescindíveis) para se garantir a competência leitora dos estudantes, e ainda apontar alguns instrumentos necessários a um trabalho pedagógico eficaz para o ensino da leitura na escola.

Esta pesquisa volta-se para a contribuição que se quer oferecer aos estudos linguísticos sobre os aspectos da leitura e da construção da competência leitora, por meio de uma descrição sobre o modo como os alunos mobilizam habilidades de leitura nas atividades de compreensão de textos. Por extensão, buscamos contribuir com estudos no campo da formação de professores, evidenciando possíveis lacunas observadas nas práticas avaliativas e propondo uma interface capaz de aperfeiçoar o ensino da leitura, promovendo a formação

³ A consultoria atendeu a quatro cidades em 2006, mas esses registros não foram considerados nesta investigação. Em 2007, foram vinte cidades contempladas; em 2008, nove; em 2009, seis e em 2010, quatro. Em 2011, uma cidade foi atendida, porém via Projeto Institucional de Formação Continuada – PIFIC, da Universidade Federal de Alfenas – Unifal-MG e não mais pela consultoria. Totalizando, desse modo, cerca de 5000 professores atendidos. No entanto, foram utilizados nesta pesquisa as provas 11 cidades, aplicadas entre 2007 e 2011.

de alunos leitores competentes, capazes de atender às demandas sociocognitivas de crianças e adolescentes do Ensino Fundamental e Médio, no curso do século 21. Tais contribuições seguem no mesmo intuito sinalizado por Roncarati (2010):

Se persistirmos em replicar apenas o já sabido, corremos o risco de cair no reino dos dogmas, inviabilizando e estagnando o próprio progresso científico. É sempre importante ter em conta a necessidade de certa ousadia para propor caminhos programáticos ou alternativos... (RONCARATI, 2010, p. 39).

Este trabalho, pela natureza dos dados e pelas análises que aqui se realizam – do ponto de vista das habilidades de leitura em relação a elementos da textualidade –, se insere no espaço dos estudos que, segundo Roncarati (2010, p. 46), “se preocupam em associar a pesquisa sobre o texto a processos sociocognitivos e interativos reguladores da produção de sentido”.

Assim, no capítulo 1, abordamos alguns conceitos adotados neste trabalho, como os de avaliação. O capítulo 2 é reservado aos conceitos de habilidades de leitura e o de competência leitora, além das noções de texto e de leitura. As Matrizes de Referência de Habilidades são analisadas à luz das teorias do texto propostas por Marcuschi (2008), Roncarati (2010) e também à luz da Análise Textual dos Discursos, proposta por Adam (2011), no capítulo 3. No capítulo 4, apresentamos o percurso de algumas ações que culminaram na coleta dos dados desta pesquisa, nos dois momentos distintos: o dos cursos de formação de professores (2006 a 2011) – Bloco 1 – ; e o de aplicação de itens em 2013 – Bloco 2 – ; além da descrição do método de coleta de dados. A análise e discussão dos dados do Bloco 1 compõem o capítulo 5. No capítulo 6, procedemos à análise e interpretação dos dados do Bloco 2. E, no capítulo 7, chega-se à conclusão da tese.

CAPÍTULO 1

COMPREENDENDO O CENÁRIO: CONCEITOS DE AVALIAÇÃO

Neste capítulo, terá lugar uma discussão sobre alguns conceitos de avaliação, a evolução do termo com o passar dos anos e as diferentes acepções da palavra na LDB. Ao final, será proposto o conceito de Avaliação Diagnóstica de Habilidades de Leitura, posto que será esse tipo particular de avaliação, objeto de nossa análise.

1.1 CONTEXTUALIZANDO

No fim do século XX e início do 21, a avaliação ganha uma dimensão preponderante nas instituições, desde pequenas empresas, passando por médias e grandes até órgãos governamentais e escolas (particulares e públicas).

O fator que denota mais claramente o novo papel da avaliação no âmbito educacional, que aqui nos interessa particularmente, encontra-se em Castillo Arredondo e Diago (2009, p. 27) ao afirmarem que “*a Administração educacional a considera [a avaliação] como um requisito essencial para a melhora da qualidade educacional*”. Apoiados na legislação educacional da Espanha, reconhecem a necessidade de que a avaliação expanda seus limites para ser utilizada no sistema educacional.

Na prática cristalizada do ensino de língua no nosso país, “a avaliação dos conhecimentos (...) tem sido, tradicionalmente, identificada com a contagem de desvios

gramaticais e ortográficos presentes nos textos e exercícios dos alunos” (MARCUSCHI, 2001), especialmente quando se leva em conta a formação acadêmica que a maioria dos professores vivenciou. Vários estudos na área (SIGNORINI, 2006; BUNZEN e MENDONÇA, 2006; dentre outros) concordam que essa formação parece normalmente alheia aos avanços e descobertas dos estudos linguísticos. Outros estudos acrescentam às lacunas da formação docente a existência de uma gama de materiais didáticos ainda descontextualizados e fortemente tradicionais (MARCUSCHI, 2001 e 2008; PINHEIRO, 2006; BUNZEN e MENDONÇA, 2006; ROJO e BATISTA, 2003; SILVA et al, 2011; BRANDÃO e MICHELETTI, 2011; LEON et al., 2011; DIONÍSIO e BEZERRA, 2001; EVARISTO, 2011; dentre outros), não obstante diversos esforços nessa área, tanto de alguns autores de manuais didáticos quanto do próprio Ministério da Educação por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Nesta pesquisa, o foco do trabalho concentra-se na análise de itens de avaliação de Língua Portuguesa (Interpretação de Textos) que buscaram medir o grau de desenvolvimento das habilidades necessárias à leitura alcançado por alunos do ensino fundamental e médio.

No Brasil, quando se fala de avaliação sistêmica, em nível institucional, as universidades federais têm contribuído sobremaneira na discussão do tema e na proposição de modelos e estruturas avaliativas das quais aquelas de âmbito nacional, por sua vez, são sistematizadas pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, o INEP. No Estado de Minas Gerais, desde o final da década de 1990, a UFMG e a UFJF, em parceria com institutos de pesquisa franceses, moldaram as bases do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública – SIMAVE, que abrange o Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA) e o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB).

Nos últimos anos tem-se implementado no país vários programas de avaliação sistêmica – tanto em nível estadual como nacional e internacional – com a finalidade de aferir competências e oferecer ao professor os resultados da medição. Estão nessa linha, no âmbito de Minas Gerais, o SIMAVE, que incorpora o PROALFA e o PROEB; e, em nível nacional, a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – Anresc, mais conhecida como PROVA BRASIL, a Avaliação Nacional da Educação Básica – Aneb e, a partir de junho de 2013, a Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA, integrantes do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), realizadas pelo INEP/MEC; além do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); e, internacionalmente, o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), dentre outros. Para além da existência de outros objetivos subjacentes à prática da avaliação, o poder público declara, ao fornecer tais resultados ao professor, estar combatendo o fracasso escolar e apontando o caminho para que o país atinja níveis internacionais de proficiência em leitura, democratizando, assim, o ensino.

A proficiência em leitura, determinada pelo desempenho de alunos em avaliações dessa natureza, ficou evidente, mais especificamente no Estado de Minas Gerais, a partir de 2000. Trata-se do SIMAVE, conduzido pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), em parceria com o governo do Estado, através de um acordo binacional com o Instituto de Pesquisas em Psicologia Cognitiva da França. À época, foram avaliados alunos dos anos finais dos três ciclos: 4ª e 8ª séries do EF e 3ª série do EM e, ainda hoje, são avaliados estudantes concluintes do 5º e 9º anos do EF e da 3ª série do EM. Não se avalia conteúdo de ensino, mas as chamadas habilidades/capacidades de ler, compreender e usar os mais diversos gêneros textuais, nas mais variadas situações.

Os resultados dos exames mostraram que muitos alunos da 3ª série do EM, por exemplo, têm grau de proficiência bem abaixo do que seria esperado de um aluno com tal escolarização, não dominando nem o código escrito, domínio altamente desejável. A maioria

deles demonstrou não estar preparada para fazer usos diversificados da escrita em situações de interação social nem de serem capazes de reconhecer os usos sociais da escrita. Isso permite levantar a hipótese de que talvez os professores da educação básica não privilegiem em suas aulas (atividades e avaliações) o desenvolvimento das habilidades de leitura e que talvez não dominem nem compreendam suficientemente as engrenagens das avaliações externas sistêmicas, embora possam demonstrar-se preocupados e interessados em melhorar os índices de proficiência dos alunos de sua escola nos exames do governo. A lógica parece simples: se não há, no cotidiano escolar, atividades que contribuam para a aquisição e desenvolvimento das habilidades de leitura, como poderá o aluno sair-se bem num teste que avalia exatamente o domínio dessas habilidades?

De acordo com Beth Marcuschi (2006, p. 58),

a formação média como etapa integrante da educação básica e a convicção de que há conhecimentos tidos como necessários ao exercício da cidadania, que devem ser trabalhados em todas as escolas brasileiras, estão igualmente pressupostas no encaminhamento adotado pelos sistemas de avaliação educacional em andamento no país, tais como o SAEB e o ENEM. Essas avaliações ganharam corpo a partir da segunda metade da década de 1990, período em que a expansão do atendimento no EM começa a ser mais intensamente reivindicada pela população e a integrar a agenda de políticas educacionais voltadas para a qualificação da educação básica sob a ótica do direito.

No entanto, nossa pesquisa, por questões de caráter metodológico, tendo em vista os dados coletados, não se dedica a investigar aspectos do cotidiano escolar, mas aqueles relacionados às avaliações construídas por professores, aos moldes das avaliações externas sistêmicas promovidas pelos governos.

Sobre as críticas que se podem levantar ao caráter ideológico-político das avaliações externas sistêmicas, sobretudo se alinhadas ao ideário neoliberal, cuja expressão máxima se deu nos governos de 1990 a 2002, no Brasil, alertamos, aos moldes de Esteban e Afonso

(2010, p. 157), que “*a ideia de accountability⁴ pode ser relativamente imune à ideologia política*”. Como se sabe, a Prova Brasil, teve início no ano de 2005, já no governo Lula, ao passo que as avaliações do SIMAVE (que inspiraram e alimentaram a Prova Brasil) tiveram início em 2000, sob o governo estadual de Itamar (PMDB) e atravessaram todos os governos seguintes (PSDB), o que não impediu os diálogos entre estado e nação, nesse pormenor. Ou seja, as avaliações sistêmicas, tanto em nível estadual quanto em nível federal, atravessaram os antagonismos político-partidários, compartilhando Matrizes de Referência de Habilidades com vistas ao mesmo propósito da proficiência em leitura. E, segundo Esteban e Afonso (op. cit.), referindo-se ao sistema político e educacional de Portugal, e que em nosso entender também se aplica ao caso brasileiro, “*sobrepuseram-se diversos acontecimentos a partir dos quais se chegou a esta aparente consensualidade (ou transversalidade) dos discursos da avaliação e da accountability*”. Entre os acontecimentos que os autores citam, alguns encontram semelhança no cenário do Brasil:

i) quando a crise da escola começou a ser atribuída a certos métodos pedagógicos e ao suposto mau uso da autonomia profissional dos professores, e foi agravada pelas repercussões sociais dos estudos internacionais comparativos [(PISA?)] e dos *rankings* relativos aos resultados escolares, a pressão para reforçar medidas de avaliação e de *accountability* não tardou a se fazer sentir; [...] iii) quando o Estado se tornou mais forte não apenas para (paradoxalmente) impor a sua própria redução no campo econômico, mas também para reassumir mais explicitamente certas funções, nomeadamente através da definição mais apertada de objetivos e padrões educacionais, os mecanismos de avaliação e *accountability* foram acionados como instrumento de controle centralizado dos sistemas educativos; [...] e v) quando a exigência de transparência é acompanhada pelo direito democrático dos cidadãos à informação e ao exercício legítimo de controle social sobre o que ocorre nas instituições públicas é esperada também a valorização de processos de avaliação e *accountability* (ESTEBAN e AFONSO, 2010, p. 158-9).

⁴ Os autores asseguram que o termo *accountability* “apresenta alguma instabilidade semântica porque corresponde na realidade a um conceito com significados e amplitudes plurais” (ESTEBAN e AFONSO, 2010, p. 148-9). Sem sermos reducionistas, no entanto, o vocábulo tem assumido os sentidos de *prestação de contas* e de *responsabilização*, integrando diferentes “formas parcelares, modelos e sistemas de *accountability*” (ESTEBAN e AFONSO, 2010, p. 152)

Não obstante determinadas variáveis intervenientes no desempenho dos alunos, que reconhecemos existirem, tais como as condições socioeconômicas de suas famílias, atestadas por diversos estudos, conforme mantêm Rodrigues, Guimarães e Rios-Neto (2011, p. 93-94), foge ao escopo desta pesquisa uma análise ou estudo sobre a questão. Contudo, os autores afirmam que “entre os fatores medidos no âmbito da escola, a literatura educacional mostra evidências de que o nível socioeconômico médio do corpo discente é a característica que mais contribui para a desigualdade de notas entre as escolas.”

Outra possível causa do chamado fracasso escolar, demonstrada em vários estudos (HEATH: 1983, TERZI: 1995, LIMA: 1996, KLEIMAN: 1998, DIONÍSIO: 2006, BAGNO et al: 2007, JUNG: 2007 e ANTUNES: 2009), é atribuída à lacuna que se faz entre o nível de letramento da criança e aquele exigido pela escola. Mas, como dito anteriormente, tais aspectos não são abordados neste estudo, tendo em vista seus propósitos e objetivos metodológicos.

É preciso, portanto, percorrer a história da avaliação para que se compreenda a evolução do termo e dos procedimentos e instrumentos que ele abrange.

A legislação educacional brasileira da década de 1970 incluía aquela visão positivista, apoiada nos pressupostos do modelo desenvolvido por Ralph Tyler, em que o rendimento do aluno era traduzido em sua capacidade de “reproduzir” o conteúdo ministrado em aula. Ali o foco estava no produto e no resultado, diferentemente do que se observa na Avaliação Diagnóstica de Habilidades, que aqui defendemos, cujo foco concentra-se no processo de aquisição, *desenvolvimento* e consolidação das habilidades, que, por sua vez, encontra respaldo na legislação vigente, que superou aquela do milênio passado.

Aos poucos, os índices de proficiência em leitura vêm alcançando metas projetadas pelos órgãos do governo, mas ainda percebe-se, por parte dos professores, um trabalho muito intuitivo a partir da utilização dos resultados dessas avaliações de larga escala. Os

professores parecem poder fazer relativamente pouco para a melhoria do processo ensino/aprendizagem. Nos cursos de formação continuada, oferecidos por uma consultoria educacional, entre 2006 e 2010⁵, em dezenas de cidades do sul de Minas Gerais, cobrindo um contingente de mais de 5.000 professores, os formadores observaram tanto lacunas no processo de formação docente quanto dificuldades de compreensão dos mecanismos de construção de itens de avaliação diagnóstica e também domínio insuficiente dos aspectos da estrutura textual pertinentes à consolidação das habilidades de leitura, por parte dos professores cursistas. Desse modo, o corpo docente, que não participou de discussões sobre os objetivos das avaliações externas, não tem (e parece evidente ainda estar sem) referencial nem apoio institucionais para dar o devido tratamento aos resultados apontados pelos instrumentos aplicados. Soma-se a isso a formação que têm os profissionais da educação que, evidentemente, ainda não os possibilita acompanhar adequadamente o percurso teórico que subsidia tais programas de avaliação.

Como se trata de atividades inerentes ao espaço escolar, faz-se necessário discutir a avaliação do ponto de vista da legislação educacional brasileira, conforme se verá na próxima seção.

1.2 O TRATAMENTO DA AVALIAÇÃO NA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

É inegável que a avaliação tomou lugar de destaque nas políticas educacionais dos últimos anos, em todo o mundo, não se excluindo o Brasil, onde as autoridades educacionais a consideram instrumento balizador da qualidade em educação.

⁵ Os cursos foram oferecidos pela empresa (consultoria) entre 2006 e 2010, mas, no presente estudo, são consideradas as provas elaboradas durante os cursos a partir de 2007. A prova de 2011 foi construída no curso oferecido pela UNIFAL-MG.

Tal fato fica evidente na forma como a avaliação figura nos documentos oficiais e pela frequência das avaliações e testes promovidos pelos governos, sendo aplicados aos alunos de todos os níveis de ensino.

A Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, a “Lei de Diretrizes e Bases da Educação” (com nova redação dada pela Lei 12.796, de maio de 2013) estabelece as diretrizes e bases da educação nacional do Brasil e nesse documento encontram-se as funções legais da avaliação no interior do sistema educacional brasileiro. Ela foi responsável pela chamada progressão continuada, buscando eliminar do ensino fundamental nas escolas públicas a repetência, o que promoveu a disseminação de um tipo particular de avaliação: a diagnóstica. Nesse contexto, essa avaliação parece ganhar adesão de docentes e acadêmicos porque promete evitar a repetência (ou retenção!) desnecessária.

Nesta seção abordaremos as diferentes acepções, funções e aplicabilidades do termo no documento máximo da educação nacional, para, posteriormente, tecermos alguns comentários.

No artigo 7º do documento, referindo-se à liberdade da iniciativa privada para oferecer ensino, encontra-se inciso II que determina ao poder público a função de avaliar a **qualidade** do ensino oferecido ali: “*autorização de funcionamento e avaliação de qualidade pelo Poder Público*”.

Mais à frente, outra função da avaliação, de competência da união, aparece no Art. 9º, inciso 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 de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino.

No inciso VIII do mesmo artigo, lê-se “*assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem*

responsabilidade sobre este nível de ensino”, em que se nota outra dimensão do aspecto avaliativo de competência da união e completa com o inciso IX: “autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino”.

O Art. 10 trata das incumbências dos Estados e, no que se refere à avaliação, o inciso IV trata da avaliação dos cursos superiores dos sistemas de ensino estaduais: *“IV - autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino”.*

A avaliação é ainda uma atribuição dos docentes, no tocante à dedicação ao tempo a ela destinado, segundo o Art. 13, inciso V: *“ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional.”*

A dimensão classificatória da avaliação está presente no art. 24, que trata da organização da educação básica, nos níveis fundamental e médio, especialmente no inciso II, alínea c:

[a classificação pode ser feita] independentemente de escolarização anterior, mediante avaliação feita pela escola, que defina o grau de desenvolvimento e experiência do candidato e permita sua inscrição na série ou etapa adequada, conforme regulamentação do respectivo sistema de ensino.

Ainda no mesmo artigo, inciso V, observa-se o conceito de *verificação de rendimento escolar* para a avaliação e, das alíneas a) a e) determinam-se os critérios dessa verificação:

- a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, *com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos* e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais; (grifos nossos)
- b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;

- c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
- d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;
- e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos;

No Art. 31, a Lei trata da avaliação na Educação Infantil e retira do procedimento o caráter de medição com vistas à promoção e teve nova redação com a Lei 12.796 de 2013: *“avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”*.

Quando trata da organização do ensino fundamental, a LDB dispõe, no Art. 32, inciso IV, §2º que

os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino.

Sobre as diretrizes do Ensino Médio, o documento, no Art. 36, inciso II, dispõe que *“adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes”* e, no §1º, aborda os conjuntos de conhecimentos que a avaliação deverá ser capaz de medir:

Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do Ensino Médio o educando demonstre:

- I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;
- II – conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;
- III – domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania.

O artigo 41 trata da avaliação no ensino profissional e, com a nova redação (2013), estipula que *“o conhecimento adquirido na educação profissional e tecnológica, inclusive*

no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos”.

Outra concepção de avaliação, diferente das até então abordadas pela Lei, é aquela que se refere aos processos institucionais de autorização e reconhecimento de cursos em nível superior, conforme se pode observar no art. 46:

Art. 46. A autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições de educação superior, terão prazos limitados, sendo renovados, periodicamente, após processo regular de avaliação.

§ 1º Após um prazo para saneamento de deficiências eventualmente identificadas pela avaliação a que se refere este artigo, haverá reavaliação, que poderá resultar, conforme o caso, em desativação de cursos e habilitações, em intervenção na instituição, em suspensão temporária de prerrogativas da autonomia, ou em desc credenciamento.

§ 2º No caso de instituição pública, o Poder Executivo responsável por sua manutenção acompanhará o processo de saneamento e fornecerá recursos adicionais, se necessários, para a superação das deficiências.

No Art. 47, aparece novamente a dimensão de aproveitamento de estudos:

Art. 47. Na educação superior, o ano letivo regular, independente do ano civil, tem, no mínimo, duzentos dias de trabalho acadêmico efetivo, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver.

§ 1º As instituições informarão aos interessados, antes de cada período letivo, os programas dos cursos e demais componentes curriculares, sua duração, requisitos, qualificação dos professores, recursos disponíveis e critérios de avaliação, obrigando-se a cumprir as respectivas condições.

§ 2º Os alunos que tenham extraordinário aproveitamento nos estudos, demonstrado por meio de provas e outros instrumentos de avaliação específicos, aplicados por banca examinadora especial, poderão ter abreviada a duração dos seus cursos, de acordo com as normas dos sistemas de ensino.

O conceito adotado no art. 46, acima, é retomado no art. 54, que trata da autonomia das universidades públicas e da responsabilidade do Poder Público, entendido aqui como a

União, em conceder a autonomia, de acordo com o inciso VII, §2º: *“Atribuições de autonomia universitária poderão ser estendidas a instituições que comprovem alta qualificação para o ensino ou para a pesquisa, com base em avaliação realizada pelo Poder Público.”*

No Art. 67, que trata dos profissionais da educação, a avaliação ganha a dimensão de instrumento balizador para garantir a “valorização dos profissionais da educação”:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

(...)

IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

A noção de avaliação como controle surge no artigo 80 que trata dos sistemas de educação a distância, conforme se lê no § 3º: *“as normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas.”*

Em referência à “Declaração Mundial sobre Educação para Todos”, a LDB estabeleceu prazo de 10 anos, a partir de um ano da sua publicação, para o estabelecimento de metas e reforçou a dimensão da avaliação como medição do rendimento escolar, de acordo com o Art. 87, ♣ 3º, inciso IV: *“integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamental do seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar”*, como dever do Distrito Federal, dos Estados e Municípios (nova redação da Lei 12.796, de 2013).

Antes de avançar, porém, é conveniente esclarecer os muitos conceitos de avaliação e mesmo as diferentes aplicações e funções que ela pode assumir no âmbito da educação.

1.3 DIMENSÃO CONCEITUAL E EVOLUTIVA DO TERMO

Como se pode ver, algumas dimensões da avaliação são recobradas já pela legislação máxima do país sobre a educação e convergem a algumas daquelas discutidas por Castillo Arredondo e Diago (2009) e outros autores como Dias Sobrinho (2003), Esteban e Afonso (2010), Saul (2010), não obstante a denunciada falta de precisão e de consistência em torno do conceito de *avaliação*, salientadas por esses e outros autores.

A avaliação, no âmbito educacional, compreende desde espaços micro organizados, como a sala de aula, cujo universo de observação se limita aos alunos de uma classe e os objetivos normalmente estão ligados à medição da aprendizagem desses alunos, de acordo com parâmetros definidos pelo professor e/ou pela escola; e vai até macro universos, tais como as avaliações sistêmicas de larga escala, aplicadas a um contingente bastante grande de estudantes, normalmente na esfera do município, do estado ou do país. Essa última abordagem tem em vista o controle do poder público sobre a qualidade do ensino oferecido pelas escolas públicas e visa ao atingimento de metas educacionais. Diversas concepções revelam a consciência que o poder público parece ter sobre a necessidade do atingimento de metas de qualidade educacional internacionais, sobretudo porque a competitividade em todos os setores da sociedade impôs à escola esse importante papel de buscar a melhoria contínua de seus processos e agentes, ainda que isso seja alvo de severas críticas por alguns setores da sociedade e da ciência.

Por isso, a avaliação cumpre um papel educacional e institucional. Mas também ela é utilizada pelos órgãos públicos competentes para conferir às instituições a autorização de funcionamento como entidades educacionais, dentre outras funções.

Conforme House (1993) *apud* Castillo Arredondo e Diago (op. cit.) “*a avaliação passou de uma atividade marginal, desenvolvida em tempo parcial por acadêmicos, a uma*

pequena indústria profissionalizada.” Isso tem criado pelo mundo uma cultura da avaliação que, se de um lado favorece a atitude reflexiva sobre métodos, processos e procedimentos, por outro lado se transforma no “endeusamento” da avaliação, e as instituições acabam correndo o risco de avaliar por avaliar.

Segundo Castillo Arredondo e Diago (2009, p. 31-32) o termo avaliação advém da indústria e logo foi aproveitado no campo da educação. Os autores distinguem quatro grandes momentos constituintes do processo de evolução do termo e de suas aplicações, que podem ser sintetizados em “*avaliação como medida*” (do final do século XIX até início do século XX), baseada em estudos de Skinner e Watson; “*avaliação como congruência entre objetivos e consecução*” (nas décadas de 1930 e 40 do século XX), considerando a educação como processo sistemático, segundo Ralph Tyler; e, finalmente, “*avaliação considerada na totalidade do âmbito educacional*” (entre as décadas de 1960 e 70, nos EUA). O quarto momento, de que falaremos mais adiante, trata da “avaliação da mudança ocorrida no aluno como consequência de uma ação educacional sistemática”.

A LDBN, como instrumento pedagógico oficial mais recente, parece resultar de um longo percurso de estudos e pesquisas sobre avaliação. Segundo Lima (1994), nos anos 70, predomina no Brasil uma corrente denominada avaliação da aprendizagem, cujo objeto é a aprendizagem do aluno. Nessa fase, os sistemas avaliativos implantados objetivam o controle do currículo e do planejamento, buscando uma “*medida, uma manipulação matemática de dados*” (LIMA, 1994, p. 69). Na verdade, o que ocorre nessa época é o desenvolvimento de técnicas behavioristas que condicionam a avaliação à observação de quesitos comportamentais por meio de técnicas como a “prova objetiva” e a “instrução programada”. De acordo com Dias Sobrinho (2003, p. 19), Tyler (1976) definiu que o papel essencial da avaliação “é averiguar até que ponto os objetivos educacionais traçados estão sendo alcançados pelo currículo e pelas práticas pedagógicas”. De acordo com Saul (2010,

p. 29) a proposta de Tyler assumia um caráter de “controle do planejamento”, tal como ocorre nos processos produtivos industriais.

Apoiados na ideia da “eficiência e da racionalidade instrumental”, muitos governos acolheram esse paradigma de avaliação, manifestada,

por exemplo, na modalidade da *accountability*, atualmente muito praticada, que pode ser entendida como a responsabilidade de demonstrar eficiência e produtividade. Por exercer funções reguladoras e classificatórias, é hoje em dia amplamente utilizada por governos e agências contratadas por eles. (Dias Sobrinho, 2003, p. 21)

Esse espírito da responsividade (*accountability*) alimentou as avaliações em larga escala desenvolvidas nos EUA na década de 1960, em que “*as escolas seriam culpáveis pelos baixos rendimentos e que os financiamentos públicos estavam sendo mal utilizados. [...] Os educadores deveriam prestar contas ante os usuários.*” (Dias Sobrinho, 2003, p. 22) Hoje, é uma ferramenta amplamente utilizada no campo empresarial, nas grandes organizações e também na administração pública.

A orientação positivista possibilitou a criação de instrumentos de avaliação de abordagem *Quantitativa* (e que aqui se propõe ser substituído por outro modelo). Segundo Saul (2010), são várias as características dessa abordagem que considera a educação como um processo tecnicista. Destaca-se, nessa perspectiva, que

A ênfase maior da avaliação está quase totalmente nos produtos ou resultados. O avaliador mede o êxito [...] de modo semelhante a como o agricultor comprova a eficiência de um fertilizante [...]. A mensuração nesse tipo de avaliação requer a operacionalização exaustiva das variáveis e a consideração única dos aspectos observáveis do comportamento (SAUL, 2010, p. 45).

A concepção quantitativa da avaliação que, em boa medida, parece alimentar os pressupostos da *accountability* aplicada à educação tem como destinatário não o aluno, como sujeito da aprendizagem, nem o professor, como agente de ensino, mas “*a autoridade*

responsável pelas decisões de planejamento dos programas educacionais” (Saul, 2010, p. 46).

Esteban e Afonso (2010, p. 148-9) alertam para a atual “*instabilidade semântica*” do termo, entendido na maioria das vezes apenas como “prestação de contas”. Segundo os autores, o termo *accountability* “*corresponde na realidade a um conceito com significados e amplitudes plurais. [...] remete para políticas, sistemas, modelos dimensões, agências, práticas e atores também diversificados.*”

Porém, a partir de 1970 e avançando aos anos 80, uma nova perspectiva de avaliação começa a se desenhar. Trata-se da abordagem *Qualitativa* em que “*a avaliação, nesse momento, desloca seu centro: dos objetivos para a tomada de decisões. Ao mesmo tempo o paradigma positivista é questionado [...]*” (Dias Sobrinho, 2003, p. 24).

Juntamente com essa tendência de mudança de paradigma na avaliação, ocorre também a tendência de modificação da noção de aprendizagem, já não mais entendida como mudança de comportamento, e sim como construção de significados. (Dias Sobrinho, 2003, p. 28)

Segundo Saul (2010, p. 47), essa mudança ocorreu a partir da percepção da ineficácia dos chamados testes padronizados de rendimento para oferecer as informações sobre o que os alunos aprendem e sobre o que os professores ensinam.

O início dos anos 80 é, então, palco para trabalhos da ótica qualitativa que parecem oferecer uma proposta de transformação estrutural no que tange a avaliação. Tais trabalhos questionam “as limitações dos testes padronizados para se ter compreensão daquilo que o professor ensina e o que o aluno aprende” (LIMA, 1994, p. 72).

Um novo ponto de vista que se agrega à avaliação, mas não a desvincula do controle do currículo e do planejamento, é o curricular. O foco deixa de ser o de aferir o rendimento do aluno para tratar o currículo como elemento do processo avaliativo. Entram em cena os

materiais pedagógicos instrucionais para que o professor leve a bom termo a avaliação do aluno.

De acordo com Saul (2010, p. 34), embora no Brasil, desde a década de 60 até os anos 80 do século passado, alguns estudos no campo da avaliação tenham prosperado, à inspiração das teorias norte-americanas, principalmente, “essas obras não alteram a concepção positivista de avaliação expressa no modelo de Tyler”.

É fácil perceber que a avaliação que se vê hoje na escola brasileira guarda em si algumas das características dos três momentos históricos mencionados anteriormente, conforme Castillo Arredondo e Diago (2009). Essa terceira concepção tem algum interesse nesta pesquisa porque, dadas suas características, afeta todos os aspectos envolvidos no processo educacional, a saber, o professor, os alunos, os recursos materiais e didáticos, os conteúdos, práticas e atividades escolares, a organização, os métodos e programas etc.

Mas há ainda um 4º momento, e este parece convergir com a proposta aqui preconizada: a da Avaliação Diagnóstica de Habilidades. Os autores chamam esse momento de novas tendências em avaliação, no qual o termo é entendido como “*avaliação da mudança ocorrida no aluno como consequência de uma ação educacional sistemática*” (Castillo Arredondo e Diago, 2010, p. 32) e some-se a isso – no caso das políticas de avaliação educacional no Brasil – a predeterminação de metas educacionais, expressas também na forma de escalas de proficiência.

Mudanças de paradigma no curso da história da educação vão implicar em enfoques diferenciados para a avaliação, e uma delas parece aproximar-se da avaliação diagnóstica: aquela em que a aprendizagem deixa de ser entendida como mudança de comportamento e passa a ser vista como “construção de significados” (Dias Sobrinho, 2003, p. 28): “a avaliação, por sua vez, busca dar conta da multiplicidade das significações, para isso tendo que utilizar também uma pluralidade de metodologias”.

Na sucessão de programas e orientações educacionais ao longo dos tempos, segundo Lima,

parece haver uma justaposição de todos os tipos de correntes, ainda que antagônicas. (...) é possível observar a preocupação do controle curricular, quando o conteúdo de cada série é rigorosamente "cobrado" com questões "qualitativas", cuja correção é absolutamente subjetiva (redação, interpretação etc.), aliadas a questões objetivas (a maior parte delas), sem que haja um domínio da tecnologia de elaboração da "prova objetiva" ou a compreensão de que o qualitativo exige critérios que permitam vencer o subjetivismo do professor. (LIMA, 1994, p. 72)

Esse quadro explica, do nosso ponto de vista, a condição em que se encontram hoje os professores: tiveram uma formação acadêmica que, de fato, não os preparou para "digerir" o que propõem a LDBN e os PCN. Explica, ainda, em boa medida, a "qualidade" dos itens constantes do corpus desta pesquisa e favorece nossas hipóteses sobre o que o aluno mobiliza ao responder a itens do tipo aberto (discursivos).

Ainda sobre esse aspecto qualitativo e sobre a fraca formação de professores, pode-se recorrer a LUCKESI (1988, p. 44), ao sustentar que "difícilmente os professores definem com clareza, no ato do planejamento de ensino, qual é o padrão de qualidade que se espera da conduta do aluno, após ser submetido a uma determinada aprendizagem."

Os modelos avaliativos do tipo "quantitativo", centrados nos objetivos comportamentais vão dar lugar a uma perspectiva de avaliação "qualitativa" e, de acordo com Saul (2010, p. 47), este "movimento deveu-se, em grande parte ao reconhecimento de que os testes padronizados de rendimento não ofereciam toda a informação necessária para compreender o que os professores ensinam e o que os alunos aprendem".

Como se pode perceber, é difícil precisar uma abordagem única para o conceito de avaliação, tal como Castillo Arredondo e Diago (2009) alertam:

O conceito de avaliação não é uniforme, e bem poderia ser considerado como a soma de muitos fatores diversos e, às vezes, diferentes entre si, que pretendem configurar um elemento ou conceito comum. É por isso que

tentar definir o conceito de avaliação não é fácil, fato pelo qual podemos encontrar diversas definições e de todas elas poderíamos extrair algum elemento válido para chegar a uma definição que resultasse completa e operativa, levando em conta ao fazê-lo, as diversas conotações que o termo avaliação adquire (CASTILLO ARREDONDO e DIAGO, 2009, p. 33).

É importante lembrar as diferentes denominações do termo e as diferentes aplicações da Avaliação, no curso da história. Obviamente, como dizem os autores, a avaliação não se restringe à verificação das aprendizagens, mas também abrange outros aspectos tais como a capacidade cognitiva, elementos afetivos e comportamentais, além de outros de caráter pedagógico: métodos e técnicas de ensino, interação professor-aluno, dentre outros (Castillo Arredondo e Diago, 2009).

Comprovando que diversas são as abordagens do termo avaliação, Castillo Arredondo e Diago (2010) levantam nada menos que vinte e duas definições, de diferentes autores, desde 1887 até os anos 2000. Ao final, concluem que

a avaliação deve permitir, por um lado, adaptar a atuação educacional/docente às características individuais dos alunos ao longo de seu processo de aprendizagem e, por outro, comprovar e determinar se estes atingiram as finalidades e metas educacionais que são o objeto e a razão de ser da atuação educacional. (CASTILLO ARREDONDO, 2002, *apud* CASTILLO ARREDONDO E DIAGO, 2010, p. 37)

Interessante é notar que vários autores concordam que a avaliação contém três características ou passos: inicialmente, obter informações acerca da realidade, ou seja, fazer a sua descrição; depois atestar a qualidade (juízo de valor) da realidade observada; e, finalmente, tomar decisões ou intervir no processo de aprendizagem com vistas ao alcance dos parâmetros determinados como sendo de qualidade positiva numa dada situação (CASTILLO ARREDONDO e DIAGO, 2010; e LUCKESI, 2011).

Se, por um lado, a avaliação é caracterizada por esses aspectos principais, há que se considerar que nem sempre o uso dos procedimentos de avaliação atinge os propósitos do

avaliador. Nesse sentido, Castillo Arredondo e Diago (2010, p. 476 ss.) apresentam, a partir de estudos de diversos outros pesquisadores, aquilo que chamam de “disfunções da prática avaliadora”. Guardadas as devidas proporções, e longe de qualquer generalização, tais disfunções são também perceptíveis na prática avaliativa das escolas brasileiras. Dentre elas destacamos: a) avaliação exclusiva de conteúdos conceituais; b) atribuição de “culpa” pelo fracasso escolar ao aluno; c) entendimento de que apenas o aluno deva ser avaliado; d) desatenção ao processo, focando apenas nos resultados; e) a recuperação como a simples repetição das provas; f) foco da avaliação no que o aluno não sabe; g) redução da avaliação a uma nota.

A observação da prática pedagógica no interior das escolas brasileiras, atestada por diversos autores aqui citados, mostra quão reais são essas disfunções em nosso meio. Os programas de ensino privilegiam, ainda hoje, o ensino teórico de conteúdos e, no caso da língua materna, o ensino de tópicos da gramática normativa, sem contextualização e sem relação com as habilidades de leitura. Isso pode, inclusive, ser verificado em boa parte dos livros didáticos de português (DIONISIO e BEZERRA, 2001; ROJO e BATISTA, 2003; BUNZEN e MENDONÇA, 2006; MARCUSCHI, 2008 e BRANDÃO e MICHELETTI, 2011). A experiência acumulada no oferecimento de cursos e palestras para professores da educação básica por mais de 12 anos, me permitiram perceber a tendência de os professores, em geral, responsabilizarem exclusivamente o aluno pelo fracasso escolar, com falas do tipo: “não dá pra ensinar, esses alunos não querem nada...” No entanto, quando o professor é responsabilizado pelos gestores, no sentido de desenvolver estratégias pedagógicas para melhorar o desempenho de seus alunos, por exemplo, nas avaliações externas, é comum ouvi-lo dizer que o objetivo dessas provas é apenas fiscalizar o trabalho docente, o que o faz se “rebelar” contra a situação e justifica nada poder fazer por suas turmas de alunos. Outra questão controversa é a recuperação. Mesmo a paralela não costuma ter como foco

atividades que permitam ao aluno adquirir habilidades que ainda não tem ou consolidar aquelas que estão em desenvolvimento. Ela costuma ser apenas mais uma prova no final do ano. Como se sabe, a prática do professor sobre o texto ou sobre as atividades dos alunos é normalmente norteadas pela contabilização dos erros, frente a um gabarito prévio (MARCUSCHI, 2001). E, no final, tudo parece se reduzir à nota que garante a aprovação ou reprovação dos estudantes. Basta acompanhar uma sessão do conselho de classe, para se verificar como a nota, totalmente endeusada durante o ano, é banalizada frente às justificativas dos professores para “subir um pontinho” ou “tirar uns dois pontos” do aluno para aprová-lo ou reprová-lo, em virtude da história “de vida” e do “comportamento” que teve durante o ano nas aulas. Ao estudante que teve algum tipo de problema, familiar, por exemplo, dão-se pontos. Ao que “atentou” o ano inteiro e “não deixou o professor dar aulas”, tiram-se pontos. E ainda se ouve: “uma recuperação” (ou reprovação) para ele será uma boa lição!

Tais disfunções devem ser abandonadas do cotidiano escolar e, tal como Beth Marcuschi (2006), consideramos que

a avaliação educacional não apenas disponibiliza informações a respeito da qualidade do ensino-aprendizagem desenvolvido nas redes de ensino, não apenas ratifica o EM como etapa essencial da formação escolar, mas influencia fortemente na revisão e consolidação das propostas curriculares, a ponto de a formação continuada e de as práticas pedagógicas dos professores passarem a ser também (embora não apenas) orientadas por essas definições. (MARCUSCHI, 2006, p. 59-60)

Por isso é bom recorrer a Luckesi (2011, p. 148) quando distingue a avaliação do exame. Este se presta à seleção e, por esse motivo, não se vincula ao ato pedagógico e não deveria ocupar os objetivos e metas da escola. No entanto, é comum ver nas escolas essa dimensão tomar o lugar que seria o da avaliação. Há mesmo aquelas em que professores “montam” suas “provas” com questões dos vestibulares mais famosos do país e, mais

recentemente com itens do ENEM. Se a avaliação perde sua dimensão pedagógica, então ela se transforma em exame e deixa, desse modo, de cumprir seu papel no âmbito escolar.

Nesse sentido, interessa-nos, particularmente o que o autor assevera:

A avaliação, diferentemente dos exames, tem por característica própria ser *diagnóstica*, o que implica em não ser classificatória, o que quer dizer que ao avaliador não interessa colocar o seu objeto de estudo num *ranking*, que vai do maior para o menor, com um ponto de aprovação/reprovação. Interessa somente constatar a qualidade da situação para, se necessário, proceder a uma intervenção. (LUCKESI, 2011, p. 196-197)

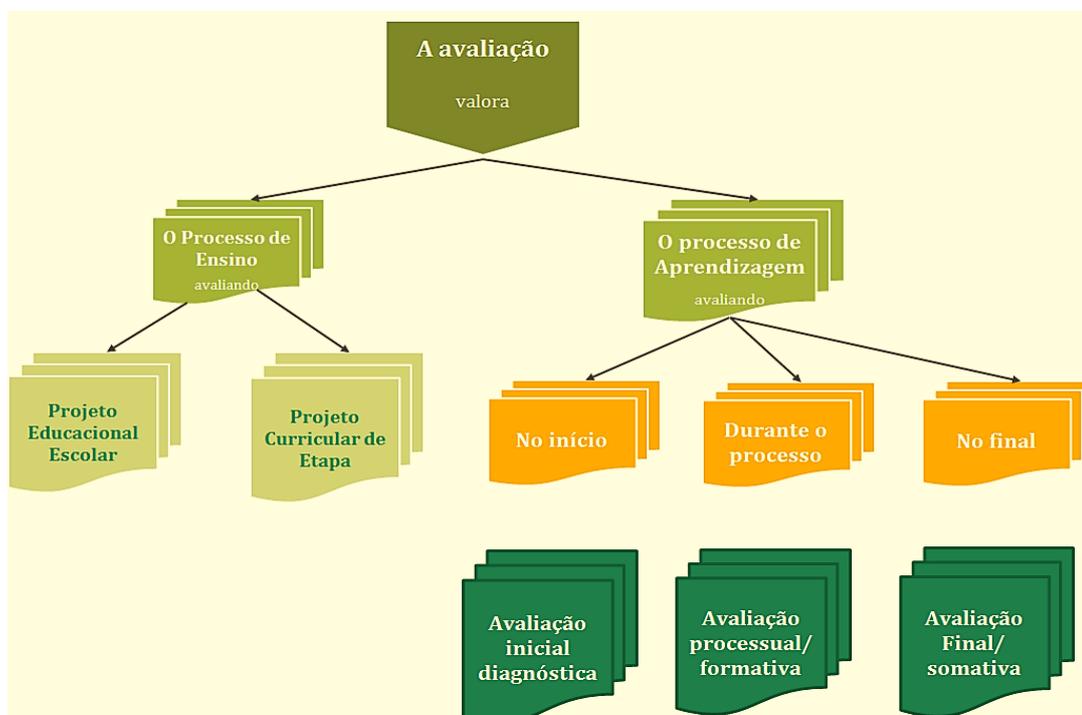
Obviamente que a dimensão pedagógica da avaliação não invalida a do exame, mas este tem aplicabilidade bem distinta daquela que se quer como integrante dos processos de ensino e aprendizagem, especialmente quando se tem como foco a aquisição, o desenvolvimento e a consolidação das habilidades de leitura.

Para Castillo Arredondo e Diago (2009), a classificação, que descende do exame, expressa o resultado tipicamente de forma numérica, numa escala valorativa, normalmente numérica (0 a 10, por exemplo), mas não se restringe a ela. Tal escala também pode ser apresentada através de termos qualitativos (apto/não apto, suficiente/insuficiente). Porém, qualquer que seja a escala valorativa, será sempre uma medição que, no dizer dos autores, “pretende mostrar o grau de suficiência ou de insuficiência dos conhecimentos, destrezas ou habilidades de um aluno como resultado da aplicação de algum tipo de prova, atividade, exame ou processo [...]” (CASTILLO ARREDONDO e DIAGO, 2009, p. 46).

A avaliação, mesmo mantendo os aspectos da medição e até da classificação não pode se limitar a eles, se o que se deseja é avaliar para tomar decisões.

De acordo com Dias Sobrinho (2003, p. 23), a clássica distinção entre avaliação formativa (durante o processo) e avaliação somativa (ao final do processo) foi proposta por Scriven, em 1967. O esquema a seguir, reproduzido de Castillo Arredondo e Diago (2009, p. 94) é elucidativo das instâncias comprometidas pelas dimensões educacionais (ensino e

aprendizagem) nas quais a avaliação opera, mas parece descender do modelo de Scriven, acrescido da avaliação diagnóstica, apenas para o momento inicial, antecedente àquele da chamada avaliação formativa:



Esquema 1: Processos de ensino e de aprendizagem valorados pela Avaliação.
 Fonte: Castillo Arredondo e Diago, 2009, p. 94

Para Luckesi (2011, p. 148), o objetivo da avaliação é subsidiar o ensino e a aprendizagem bem-sucedidos, especialmente se a considerarmos, como o próprio autor, em essência, diagnóstica. A avaliação educacional, no entender de Castillo Arredondo e Diago (2009), quando se detém ao processo de *ensino* interessa-se pela ação docente, sua metodologia, os recursos que utiliza e os resultados que obtém. Já na esfera da *aprendizagem*, além dos aspectos do rendimento escolar, ocupa-se das circunstâncias psicopedagógicas e sociais da atividade escolar.

Para compreender o lugar que a avaliação ocupa no interior do processo de ensino-aprendizagem é necessário considerar que a dimensão do *ensino* compete ao professor,

enquanto a dimensão da *aprendizagem* é realizada pelo aluno e que há ainda um elemento de interação entre essas dimensões, ou seja, entre o que compete ao professor e o que compete ao aluno. Esse elemento integrador é a própria prática docente. Ela é que permitirá determinar os critérios para a avaliação, levando-se em conta o nível de escolarização dos alunos a serem avaliados, suas potencialidades e as expectativas com relação às suas aprendizagens e à mobilização de habilidades.

Estamos tratando aqui, a despeito dos muitos conceitos e aplicações do termo nas mais variadas atividades humanas, da *avaliação da aprendizagem* em âmbito escolar. Por isso, concordamos com Luckesi (2011, p. 147) ao propor que a Avaliação da Aprendizagem não é uma ação estanque, mas um componente de algo maior, o ato pedagógico. Segundo o autor, o ato pedagógico, dada sua amplitude, oferece recursos que muitas vezes não são compreendidos. Ora, as práticas de avaliação são inseridas entre tais recursos que, primeiramente, tem de ser compreendidos e apropriados para que elas ali se insiram.

A presente pesquisa, por razões de recorte metodológico, restringir-se-á ao conceito de avaliação da aprendizagem, mais especificamente à Avaliação Diagnóstica de Habilidades de Leitura. Tal perspectiva nega o modelo tradicional de avaliação, presente nas escolas desde muito tempo, tal como elucidam Castillo Arredondo e Diago (2009):

a avaliação em educação vem sendo aplicada quase exclusivamente ao rendimento de alunos e mais especificamente aos conhecimentos adquiridos. Foi a partir da década de 1970 que a avaliação se estendeu, em nosso país, ao sistema operacional: os programas escolares, as escolas, a eficácia dos professores, os materiais didáticos, as técnicas e procedimentos, os hábitos intelectuais dos alunos, o sistema educacional em seu conjunto e até a própria avaliação. (CASTILLO ARREDONDO e DIAGO, 2009, p. 52)

Segundo os autores, existe uma direção considerada correta para a avaliação e que se toma nesta pesquisa como norteadora: a avaliação consiste na *coleta de informações para se formular juízos de valor* que sejam educacionais, por isso exigem fins e funções que devem

ser diagnósticas, formativas e somativas. Neste trabalho, nos concentramos na dimensão **diagnóstica** da avaliação educacional, conceito que será discutido na próxima seção, mas da perspectiva proposta por Luckesi (op. cit.).

Ao atribuir um “valor”, uma valoração, melhor dizendo, à avaliação, ela passa a ter uma função ativa, conforme lembra Dias Sobrinho (2003):

Ela não se restringe somente a descrever os resultados obtidos mas também passa a avaliar as entradas, os contextos ou circunstâncias diversas, os processos, as condições de produção e os elementos finais. Além disso, com base no conhecimento obtido, procura melhorar o processo enquanto ele se desenvolve, agindo sobre cada uma de suas etapas, a fim de garantir maior efetividade educacional. (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 24)

As três instâncias (ou tipos) de avaliação mencionadas podem ser compreendidas como três *momentos* do processo de verificação da aprendizagem. Dizer de uma avaliação inicial diagnóstica, depois de uma outra avaliação processual formativa e, por último, uma avaliação final somativa é, na verdade, pensar em três MOMENTOS de se avaliar e, os três, são, igualmente, momentos de Avaliação Diagnóstica.

Assim, teremos a Avaliação Diagnóstica realizada sempre no início de um processo, etapa letiva ou didático-pedagógica; uma nova Avaliação Diagnóstica, realizada no transcurso de um processo, cujo objetivo principal será o de reorientar rotas de aprendizagem, a partir da verificação das habilidades já adquiridas, em desenvolvimento e consolidadas; e, finalmente uma outra Avaliação Diagnóstica, conclusiva de uma etapa ou ciclo, posto que seu objetivo principal será o de constatar as aprendizagens realizadas no período a que se refere a avaliação. Por isso também será ponto de partida para o próximo período ou etapa de escolarização, então, diagnóstica.

Não se trata de simplesmente trocar os nomes, mas de dar o foco do Diagnóstico a todos os momentos de avaliação, porque sempre é tempo de aprender e com os resultados da avaliação diagnóstica, em qualquer tempo, será possível readequar os recursos pedagógicos

para que os alunos realizem as aprendizagens esperadas. Inclusive, com essa proposta, retira-se o caráter cumulativo das avaliações tidas como somativas que, na verdade, acabam sendo, segundo a tradição escolar brasileira, mero instrumento de aferição do grau de memorização de conteúdos retidos pelo aluno.

Na verdade, se pensarmos desse modo, vamos perceber duas modalidades distintas de avaliação que se prestam a propósitos também diferenciados. Luckesi (2011, p. 172) defende que uma dessas modalidades é a que serve para avaliar objetos prontos, acabados. Essa modalidade se assemelha àquilo que faz, no Brasil, o Instituto Nacional de Metrologia, Qualidade e Tecnologia – INMETRO: a *qualificação* de um objeto, a certificação, cuja finalidade é a de apresentar um “testemunho” acerca da qualidade do objeto investigado. Inclusive, a partir de 2013, esse órgão do governo inicia a *qualificação de pessoas* ligadas aos exames nacionais desenvolvidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP: colaboradores do Banco Nacional de Itens (BNI) e Coordenadores e Agentes da Rede Nacional de Observadores do ENEM (RNIPFES).

A outra modalidade de avaliação é aquela que serve para avaliar objetos *em construção*, ou seja, serve para o acompanhamento de uma ação, de uma atividade e, com isso, busca os resultados desejados. E esse é o sentido de Avaliação Diagnóstica de Habilidades por nós proposto, porque ela fomenta, quando necessário, as intervenções com vistas à melhoria dos resultados. Assim, Luckesi (2011, p. 172-173) a chama de avaliação de acompanhamento ou “avaliação operacional”, porém, distingue aí dois focos, o “formativo – processo – e o segundo sob o foco final de uma ação – produto.”

No nosso entender, no entanto, a Avaliação Diagnóstica é mais precisa e oferece mais informações e portanto torna-se mais eficaz no processo de aprendizagem porque ela acontece e vale para todos os momentos/estágios. Do mesmo modo que o autor, sustemos aqui que

no que se refere à avaliação da aprendizagem, cabe o uso da avaliação de acompanhamento, uma vez que aprendizagem é a ação de aprender realizada pelo educando, cujo resultado final é a aprendizagem satisfatória, contando com o suporte do ensino – objeto da ação e do investimento do educador (LUCKESI, 2011, p. 174).

Nossa experiência aponta que a Avaliação Diagnóstica de Habilidades oferece, potencialmente, a possibilidade de atuar antes, durante e depois de um período específico de ensino e aprendizagem, configurando-se sempre como Diagnóstica, mas também assumindo as características que comumente são delegadas à do tipo formativo (processual) e à do tipo somativo (final). Ela ainda pode ter caráter interno (em diferentes momentos) e também externo (em momentos distintos, como é o caso do Proalfa que avalia os alunos do 2º e do 3º ano do EF; e do SIMAVE ou PROVA BRASIL que avaliam alunos do 5º e do 9º ano do EF e da 3ª série do EM). Não se excluem de seu caráter as possibilidades da autoavaliação e da meta-avaliação.

1.3.1 A Avaliação Diagnóstica de Habilidades de Leitura

Tendo discutido algumas noções de avaliação e do percurso teórico do termo ao longo dos anos, cabe agora focarmos na noção de Diagnóstico, antes de postularmos a Avaliação Diagnóstica de Habilidades.

De acordo com Luckesi (2011, p. 278) a palavra diagnóstico descende de duas palavras gregas: *dia* (através de) e *gnosis* (conhecer). “‘*Conhecer através de*’ significa coletar dados da realidade e interpretá-los com o intuito de compreender seu modo de ser e, no caso da avaliação, sua qualidade.”

Buscamos aqui apresentar um construto teórico sobre a Avaliação Diagnóstica das Habilidades de Leitura, fundamentado a partir das experiências observadas por meio dos

dados coletados ao longo dos últimos 10 anos, e que sirva de base para uma ação pedagógica com vistas à melhoria das aprendizagens dos elementos linguísticos constitutivos dos textos e que conduzam à construção da competência leitora pelos alunos.

A Avaliação Diagnóstica, como instrumento basilar, promovida pelos órgãos governamentais, apoia-se no ideário da “democratização da escola pública”, ou aparece como uma “consequência” dele. Reforça esse tipo de avaliação a necessidade do poder público em manter o aluno na escola, evitando a evasão e a repetência. E, em última instância, constitui-se em medida de posição sobre a qualidade do ensino, no sentido da verificação das capacidades cognitivas necessárias à produção e à recepção de textos.

Além dos francos propósitos da avaliação educacional, declarada pelos entes governamentais de concebê-la como requisito para a melhoria da qualidade da educação, a Avaliação Diagnóstica das Habilidades de Leitura tem como propósito garantir ao professor atenção individualizada a cada aluno, por meio de seus resultados. Nesse sentido,

o papel que a avaliação adquire nesse âmbito é constituir-se em garantir a qualidade desse processo, visto que deve avaliar cada elemento que configura e que vai muito além de uma simples classificação dos conhecimentos adquiridos pelos alunos em um determinado espaço de tempo. (CASTILLO ARREDONDO e DIAGO, 2009, p. 91) (grifos nossos)

Nesse sentido, a Avaliação Diagnóstica, aqui proposta, apresenta-se como um procedimento eficaz para fornecer tais informações relacionadas às habilidades (espera-se que) trabalhadas pelo professor em sala de aula e que foram (ou não) adquiridas pelos alunos. Mas isso não é tudo: a avaliação Diagnóstica, ao apresentar tais informações, propicia também a reflexão e o redirecionamento pedagógico, no sentido de garantir ao aluno a consolidação das habilidades demonstradas como ainda em desenvolvimento e/ou ainda não adquiridas, com vistas à construção da competência leitora, desde que o professor

saiba interpretar os resultados e proceder aos devidos encaminhamentos pedagógicos que a avaliação suscitar.

A partir da informação acessada pela avaliação, o professor “*procura melhorar o processo enquanto ele se desenvolve, agindo sobre cada uma de suas etapas, a fim de garantir maior efetividade educacional, especialmente em relação ao ensino.*” (DIAS SOBRINHO: 2003, p. 24-5)

É Dias Sobrinho (op. cit.) quem assegura que

Nesta definição, a aprendizagem é concebida como objeto central da avaliação, e a esta é atribuído um papel operativo de interferência no processo de ensino-aprendizagem. Não se trata, portanto, de uma avaliação meramente somativa, mas também formativa, na medida em que opera um controle da qualidade do processo enquanto ele se desenvolve. A avaliação se torna ela mesma parte essencial do processo de ensino-aprendizagem. (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 25)

Por isso, assumimos aqui que a Avaliação da Aprendizagem deve ser sempre a Diagnóstica, cujo objetivo central é verificar a aquisição, o desenvolvimento e a consolidação de HABILIDADES e, neste particular, as habilidades de Leitura. Essa avaliação é essencialmente qualitativa e, por isso, torna-se sensível às diferenças, à mudança e ao progresso dos alunos em suas aprendizagens. Assim, conforme assegura Gomez (1983), referenciado por Saul (2010):

o propósito da avaliação qualitativa é compreender a situação – objeto de estudo – mediante a consideração das interpretações e aspirações daqueles que nela atuam, para oferecer a informação de que cada um dos participantes necessita a fim de entender, interpretar e intervir de modo mais adequado. (SAUL, 2010, p. 50)

Aí se insere a Avaliação Diagnóstica de Habilidades porque os resultados obtidos e por ela revelados não devem ser tomados em absoluto, mas relativizados na medida em que permitam aos envolvidos, especialmente os professores que a elaboraram, entender e interpretar tais resultados e intervir no processo, se (e quando) necessário.

Para Castillo Arredondo e Diago (2009, p. 56-7), baseados em Cardona (1994), a avaliação terá diferentes funções atribuídas a momentos e propósitos distintos. Os autores citam cinco funções atribuídas à avaliação: diagnóstica, reguladora, previsora, retroalimentadora e controladora. Cada uma delas se aplicaria a uma instância distinta da avaliação, mas no nosso entender, a Avaliação Diagnóstica de Habilidades, tem o potencial de reunir a todas elas num mesmo instrumento e, a partir de seus resultados, cumprir diferentes funções.

O peso de uma avaliação diagnóstica bem construída, capaz de medir as habilidades de leitura sobre as quais se espera que os alunos tenham domínio, do ponto de vista dos sistemas de avaliação da educação do país influencia no próprio currículo de língua materna que vem sendo ensinada nas escolas de ensino fundamental e médio. Essa talvez seja uma consequência da adoção desse conceito de avaliação educacional. Sobre essa característica intrínseca às avaliações externas, tais como as do Saeb e mesmo as do ENEM, Beth Marcuschi (2006) mantém que

Ao mesmo tempo, ao admitirem que determinados saberes e objetos de ensino são mais relevantes do que outros e, por isso mesmo, merecem ser avaliados, os exames sinalizam para a proposta curricular básica a ser priorizada nas unidades escolares. (MARCUSCHI, 2006, p. 59)

O programa de formação continuada docente, de onde surgem os dados do Bloco 1, analisados nesta pesquisa, tinha como uma de suas metas evitar as consequências desastrosas de avaliações mal elaboradas (do tipo recorte e colagem de exercícios antigos ou cópia de “modelos” disponíveis na internet). Também se buscava evitar erros de leitura (de alunos e sobretudo de professores) e o uso insatisfatório e mesmo equivocado dos resultados das avaliações sistêmicas, buscando contribuir, dessa forma, para a qualidade da educação dos municípios envolvidos, através de um programa de formação continuada para os professores.

No Brasil, é Luckesi (2011, p. 150) quem trabalha com o conceito de avaliação como “ato de investigar [a qualidade do seu objeto de estudo] e, se necessário, intervir” no processo de aprendizagem, tendo com suporte o ensino, na perspectiva de construir os resultados desejados. As avaliações analisadas em nosso estudo são concebidas como ferramenta investigativa, capaz de apontar o estágio de desenvolvimento em relação a habilidades de leitura, por parte dos estudantes avaliados. Entendemos, portanto, que “*o ato de avaliar é um ato de investigar, [...] enquanto a ciência estuda como funciona a realidade, a avaliação estuda a sua qualidade*” (LUCKESI, 2011, p.171). Tais ideias corroboram o conceito de Avaliação Diagnóstica de Habilidades de Leitura que nesta pesquisa se constrói, tanto em sua concepção como em sua função.

Se observarmos boa parte dos estudos sobre avaliação e sobre práticas pedagógicas na escola encontraremos inúmeros exemplos de condutas que contrariam a proposta da Avaliação Diagnóstica de Habilidades. Numa perspectiva classificada como tradicional, a maior parte dos instrumentos de coleta de dados sobre o desempenho dos alunos parece mostrar-se ineficaz e, por isso, tem produzido grandes distorções na avaliação.

Pode-se dizer, então, que a avaliação descreve e qualifica a realidade e, desse modo, pode orientar as decisões e ações de quem a aplica, com o propósito de garantir aos alunos as aprendizagens necessárias/desejadas. Esse sentido está, pois, na essência da Avaliação Diagnóstica que aqui defendemos.

Dentro das noções de avaliação, o conceito de Avaliação Diagnóstica de Habilidades, é o que norteará nossa análise, como se tem dito, convergindo, assim, ao da “*avaliação de acompanhamento de uma ação.*” (LUCKESI, 2011, p. 172).

O olhar, o modo de ver a realidade, dirige nossas ações. Assim a aprendizagem pode ser vista como memorização ou como construção. Do mesmo modo, a avaliação pode ser entendida como instrumento de controle do aprendiz ou como instrumento que viabiliza as

aprendizagens satisfatórias dos educandos (LUCKESI, op. cit., p. 159). Os itens da avaliação identificados como de difícil compreensão para os alunos fazem parte do seu percurso na construção da competência leitora.

Assumimos, portanto, a concepção de avaliação diagnóstica tal como proposta por Luckesi (2002):

Com isso, queremos dizer que a primeira coisa a ser feita, para que a avaliação sirva à democratização do ensino, é modificar a sua utilização de classificatória para diagnóstica. Ou seja, a avaliação deverá ser assumida como instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que ele possa avançar no seu processo de aprendizagem.

Deste modo, a avaliação não seria somente um instrumento para a aprovação ou reprovação dos alunos, mas sim um instrumento de diagnóstico de sua situação, tendo em vista a definição de encaminhamentos adequados para sua aprendizagem. (LUCKESI, 2002, p. 81) (grifos nossos)

O autor ainda salienta a necessidade do envolvimento do aluno, progressivamente, num processo auto avaliativo e gradual de tomada de consciência de sua própria aprendizagem, a manutenção do caráter de avaliação participativa, e a necessidade de instrumentos bem elaborados e lidos com rigor científico, ao que acrescentamos, a participação ativa dos professores como responsáveis pelo processo de ensino/aprendizagem e de avaliação desse mesmo processo.

Baseando-se em Lawton (1982), Saul (2010) argumenta sobre o que uma avaliação deve ser capaz de fazer:

A avaliação deve referir-se não somente ao grau em que um aluno aprende um conjunto de habilidades ou um tipo de conhecimento; ela deve também responder a questões de justificativa (por que os alunos aprendem x ?), bem como a questões que buscam detectar efeitos de aprendizagem não pretendidos (o que mais os alunos aprenderam? O que deixaram de aprender?). (SAUL, 2010, p. 48)

Para nós, essa é principal função da Avaliação Diagnóstica de Habilidades de Leitura e, em boa medida, as questões lembradas por Saul (2010) serão verificadas, nesta pesquisa, por meio dos dados componentes do Bloco 2 que nos ajudará a responder sobre as habilidades, conhecimentos e estratégias mobilizados pelos alunos submetidos ao teste.

Nesse aspecto, a noção de Avaliação Diagnóstica de Habilidades de Leitura, defendida ao longo do presente trabalho, converge à de “ação avaliadora”, proposta por Castillo Arredondo e Diago (op. cit., p. 92): “nas etapas de escolarização obrigatória [...] os objetivos estão explicitados em termos de capacidades a desenvolver por parte dos alunos e [...] os conteúdos contribuem para a aquisição dessas capacidades.” (grifos nossos)

A *aquisição* e o *desenvolvimento* de capacidades a que se referem os autores reverberam nos documentos oficiais do Estado de Minas Gerais quando estes definem os parâmetros das avaliações em larga escala, componentes do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Básica (SIMAVE). Essas capacidades são “as operações mentais desenvolvidas pelo aluno, que se traduzem em certas habilidades” (MINAS GERAIS, 2009, p. 20).

A avaliação de habilidades deverá, então, fornecer informações ao professor sobre as condições e ritmo de aprendizagem dos seus alunos, isto é, não se utilizará a avaliação somente ou preponderantemente para aferir a capacidade mnemônica dos alunos relativamente ao conteúdo objeto da avaliação. O próprio SIMAVE, ao definir quais são os objetos da avaliação em Língua Portuguesa assume que

A concepção que orienta a avaliação em Língua Portuguesa é a de que a linguagem é uma forma de interação entre locutor e interlocutor. É por meio de textos verbais e não verbais, orais ou escritos, que essa interação se estabelece, razão pela qual o foco da avaliação em Língua Portuguesa coloca-se na atividade de leitura. Por conseguinte, são objeto de avaliação aquelas habilidades consideradas essenciais à formação de um leitor capaz de interagir satisfatoriamente com diferentes tipologias e gêneros textuais. (MINAS GERAIS, 2009, p. 22). (grifos nossos)

Uma avaliação que põe seu foco na atividade de leitura e busca aferir as habilidades essenciais à competência leitora, certamente permitirá, tal como mantêm Castillo Arredondo e Diago (2009),

revisar a prática docente, conhecer as características psicopedagógicas do aluno, as condições e o ritmo com que realiza sua aprendizagem, analisar os problemas que surgem na explicação e na aquisição dos conhecimentos e avaliar [...] as habilidades e as capacidades do aluno.” (CASTILLO ARREDONDO e DIAGO, 2009, p. 95-96) (grifos nossos)

Para os autores, a avaliação em língua materna deve conter elementos reveladores da “competência linguística” (CASTILLO ARREDONDO E DIAGO, op. cit., p. 425) do aluno que, por sua vez, se manifesta em três elementos: as competências linguística (relacionada ao material gramatical e textual), a pragmática (que tem a ver com as estratégias do falante e de sua inserção sociolinguística), e a sociocultural (que abrange o contexto).

Assim, o modelo de Avaliação Diagnóstica de Habilidades de Leitura aqui construído aproxima-se mais da perspectiva qualitativa que da quantitativa, visto que, conforme assegura Saul (2010, p. 49), “a avaliação qualitativa requer, pois, uma metodologia sensível às diferenças, aos acontecimentos imprevistos, à mudança e ao progresso, às manifestações observáveis e aos significados latentes. É um movimento metodológico que supõe o inverso dos pressupostos do modelo positivista.”

Segundo vários teóricos, a Avaliação Diagnóstica – que integra a base do programa de formação de onde surge o Bloco 1 de dados desta pesquisa – é uma avaliação pedagógica e não punitiva, que vai além da prova tradicional, cujo objetivo é salientar erros e acertos. Com a Avaliação Diagnóstica, espera-se que o professor seja capaz de chegar à matriz, à causa do erro ou do acerto, interpretando a produção de sentidos feita pelo aluno e, conseqüentemente, o estágio do seu desenvolvimento no processo de aquisição e consolidação das habilidades, para a construção da competência em leitura.

Por isso, o objetivo principal de uma avaliação do tipo diagnóstica é “compreender a situação”, tal como mantém Saul (2010, p. 50-51) ao referir-se à avaliação qualitativa. A autora assegura que tal avaliação deverá oferecer aos participantes informações que lhes permitam “entender, interpretar e intervir de modo mais adequado” sobre a realidade avaliada. Ainda de acordo com a autora, a avaliação precisa “ser útil para a reorientação” das práticas dos participantes.

A partir de uma avaliação diagnóstica bem definida e construída sobre bases teóricas sólidas, o professor poderá localizar, num determinado momento, em que etapa do processo de construção do conhecimento encontra-se o aluno e, em seguida, determinar as intervenções pedagógicas necessárias para estimular o seu progresso. Esse diagnóstico, que avalia a natureza do erro ou do acerto, permite que o professor possa adequar suas estratégias de ensino às necessidades de cada aprendiz.

Castillo Arredondo e Diago (2009, p. 225) afirmam que o objetivo de uma avaliação diagnóstica aplicada aos alunos é “obter dados acerca de suas capacidades intelectuais” além de “determinar o nível de conhecimento que o aluno possui” de acordo com a etapa escolar na qual se encontra. Ela deve ainda ser capaz de mostrar ao professor o que os alunos sabem.

Assim, uma Avaliação Diagnóstica deve propor tarefas aos alunos que requeiram deles a mobilização das habilidades que se pretende avaliar para a resolução dos problemas, no caso da avaliação de leitura, aqueles problemas relacionados à compreensão e interpretação de um texto, por exemplo. Se assim proceder, o professor terá em sua mão “dados imprescindíveis para ajustar a programação aos conhecimentos atuais do aluno” (Castillo Arredondo e Diago, op. cit., p. 228). Os autores salientam ainda que, “para avaliar a leitura, será necessário avaliar, acima de tudo, o domínio da compreensão leitora” (p. 428). Ao falar dessa avaliação em particular, os autores elencam o que pode ser solicitado ao aluno, a fim de verificar sua compreensão leitora. Sobre isso, falaremos mais adiante, no

capítulo 3, quando tratarmos das habilidades de leitura constantes das matrizes de referência, especificamente.

Para que a Avaliação Diagnóstica funcione plenamente, o agente avaliador, o professor, no caso, deverá agir como um pesquisador que investiga um determinado objeto. Segundo Luckesi (2011, p. 176-177), esse professor terá de agir de modo a colocar a avaliação a “iluminar” para o aluno a sua própria aprendizagem. Deverá considerar que o aluno é um ser humano e que, nesta condição, sempre pode haver aprendizagem e desenvolvimento, o que exigirá do professor o planejamento desse ensino. Precisarás estar atento ao modo como o conhecimento é construído, pois a depender a abordagem teórica do professor, das variáveis intervenientes do processo, dos instrumentos utilizados, o aluno poderá construir um conhecimento insatisfatório ou mesmo equivocado. E, finalmente, o autor atenta para a necessidade de o professor manter em sua prática avaliativa o acompanhamento – foco no processo – e também a possibilidade de o educando testemunhar, ao final, a sua própria evolução (certificação).

Luckesi (2011) alerta para a necessidade de se construir bons instrumentos que sejam capazes de realizar um diagnóstico fidedigno com a realidade que se pretende descrever e analisar (e se necessário intervir):

No caso do desempenho dos educandos, sem instrumentos de coleta de dados, não temos como obter algum tipo de acesso às sinapses neurológicas em seu sistema nervoso, que registram e retêm suas aprendizagens. Ou seja, sem instrumentos [...] não temos como saber se ele aprendeu ou não alguma coisa. (LUCKESI, 2011, p. 279-280)

Assim, numa atividade com 20 itens (questões), por exemplo, se o aluno acertar 12, terá atingido, obviamente, o patamar de 60% de aproveitamento. Se a avaliação fosse puramente medida e, nesse caso, vinculada ao paradigma quantitativo, essa seria a informação final: o aluno tem nota suficiente para a aprovação. Porém, tratando-se de

Avaliação Diagnóstica de Habilidades, esse dado numérico serve para suscitar no professor perguntas como: quais foram os itens que o aluno errou, demonstrando, provavelmente as habilidades que ainda não consolidou? Tais habilidades (itens) referem-se ao mesmo gênero de texto? Os itens foram “difíceis” também para outros alunos da classe? O que o professor precisa fazer em suas aulas para que os alunos desenvolvam tais habilidades? E assim por diante. Aí reside o caráter qualitativo dessa avaliação. E como nos fala Luckesi (2011, p. 178), “se o educando aprendeu, ótimo; se não, vamos ensinar de novo, até que aprenda, pois o importante é aprender.”

Outra medida estatística, no caso exemplificado anteriormente, seria o desempenho específico do aluno questão por questão, isto é, quais os itens ele acertou ou errou na atividade e o que isso representa frente à média de desempenho da turma, não para classificá-lo, mas para verificar se se trata de um aluno que necessita de apoio ou de um aluno que pode servir de apoio a outros colegas com defasagens na aprendizagem.

Dessa forma, na Avaliação Diagnóstica de Habilidades utilizam-se os recursos quantitativos para se fomentar as ações e a interpretação qualitativa do instrumento aplicado, permitindo “uma descrição do seu desempenho [do aluno] e sugere, se o desejarmos, a busca da razão pela qual alguma aprendizagem não foi realizada.” (LUCKESI, 2011, p. 280).

Assim, concordamos com Castillo Arredondo e Diago (2009) quando defendem que

Avaliar implica medir e classificar, mas não se esgota nisso, vai além. Como processo, mede e classifica para obter dados, estabelecer juízos e tomar decisões, sendo essa tomada de decisões uma parte essencial do processo avaliador. (CASTILLO ARREDONDO E DIAGO, 2009, p. 51)

De certo modo, é esse o caráter da Avaliação Diagnóstica de Habilidades que colhe dados, interpreta-os e conduz a uma tomada de posição frente à aprendizagem do aluno, detectada pelo instrumento aplicado, no sentido de garantir ao aprendiz a construção da competência necessária ao desempenho de uma função.

Diferentemente da avaliação tradicional, na qual o foco está quase que exclusivamente no rendimento dos alunos, traduzido nos conhecimentos, ou melhor, nos conteúdos que eles deveriam reter, a Avaliação Diagnóstica de Habilidades, dadas as suas características, possibilita obter dados – e levantar hipóteses – dos mais diversos âmbitos educacionais, tais como: programas escolares, escolas, atuações dos professores, aprendizagem dos alunos, materiais didáticos, técnicas ou procedimentos, hábitos intelectuais dos alunos, sistema educacional em seu conjunto e da própria avaliação (meta-avaliação). Isso, por si só, já justificaria a preferência pela Avaliação Diagnóstica de Habilidades.

Contudo, há que se considerar que uma avaliação não se faz sem que os agentes da educação estejam efetivamente bem preparados para realizá-la e para dar o melhor encaminhamento aos resultados por ela obtidos. Os professores, então, precisam estar, no dizer de Esteban e Afonso (2010),

bem preparados sob o ponto de vista científico, metodológico e pedagógico, predispostos a tomar decisões face à complexidade dos processos de ensino e aprendizagem, e capazes de justificar de forma consistente as suas práticas e decisões educativas. (ESTEBAN e AFONSO, 2010, p. 160)

A adoção consciente da Avaliação Diagnóstica de Habilidades na escola pressupõe a existência de professores com esse perfil, para que ela funcione efetivamente. Pelo histórico de formação inicial de professores neste país é de se supor que ainda não temos grande contingente desses profissionais atuando nos espaços escolares. Algumas iniciativas no sentido de minimizar os efeitos da escassez desse tipo de profissional encontram-se em cursos de formação continuada, tais como os que os formadores ofereceram ao longo de vários anos e dos quais emergiram os dados coletados para esta pesquisa. E, conforme adverte Luckesi (2011, p. 294), “*o ato de avaliar não soluciona nada, mas somente retrata a*

qualidade de uma situação. A solução vem da decisão e investimento do gestor [professor] que reconhece a situação problemática e decide ultrapassá-la”.

Reiteramos, mais uma vez que, para a avaliação funcionar e cumprir o seu papel, o avaliador terá de agir como um pesquisador, tendo compreensão bastante “iluminada” de seu objeto de investigação, comprometendo-se com uma visão pedagógica (teoria) que admita a possibilidade da aprendizagem sempre ocorrer, estando atendo às variáveis intervenientes do processo e, finalmente, sabendo que essa prática só faz sentido se for, ao mesmo tempo processual e final (LUCKESI, 2011, p. 176-177), ou seja, Avaliação Diagnóstica de Habilidades.

Assumimos a Avaliação Diagnóstica de Habilidades de Leitura pelas razões expostas e como bem lembra Luckesi (2011, p. 197), “toda avaliação pelo próprio fato de ser avaliação deve ser diagnóstica. Trata-se de característica constitutiva sua [...] uma vez que, em si, o ato de avaliar é diagnóstico e o de examinar é classificatório”.

Assim, conforme Luckesi (2011, p. 277), “avaliar é diagnosticar, e *diagnosticar*, no caso da avaliação é o processo de *qualificar a realidade* por meio de sua descrição com base em dados relevantes.” Dessa forma, verificar se o aluno tem a competência leitora, traduzida no seu desempenho na avaliação das habilidades de leitura faz-se proposta das avaliações analisadas no presente trabalho.

Hoje, encontram-se essas ações de alguns professores, isoladamente, e de alguns poucos cursos de formação que combatem a reprodução do sistema conteudista, em que boa parte das universidades/faculdades/institutos têm-se fixado desde sempre, numa ótica universalista do ensino, conforme bem demonstrou Santos (2002):

É importante considerar que a forma como estão organizados os currículos dos cursos de formação dos docentes mostra a primazia dos saberes dos conteúdos em relação ao conhecimento pedagógico desses profissionais.
(...)

Por isso, vencer os desafios (...) exige grandes modificações na forma como vem sendo formado o(a) professor(a). (SANTOS, 2002, p. 170-1).

Dá se explica o porquê defendemos abordar o texto na sala de aula do ponto de vista da aquisição, desenvolvimento e consolidação das habilidades de leitura, pois, assim como propõe Marcuschi (2008, p. 90) “operar com textos é uma forma de se inserir em uma cultura e dominar uma língua”.

O que justifica a defesa da Avaliação Diagnóstica de Habilidades, e que explica sua importância no atual cenário da educação no Brasil, é a total aplicabilidade desse tipo de avaliação, tendo em vista os objetivos da escola e sua responsabilidade (assim como a de seus agentes) por acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem, tal como lembra Luckesi (2011):

O estudante vem à escola para aprender e, para que isso ocorra, precisa ser ensinado. Com o intuito de saber se está aprendendo o suficiente e de forma adequada, importa avaliar a *qualidade* dos resultados *em andamento* que vem obtendo, a fim de subsidiar a construção do resultado final satisfatório. (LUCKESI, 2011, p. 174) (grifos nossos)

Essa noção de avaliação e de profissionais da educação está associada à visão da educação como um bem público, no qual os professores são capazes de (e efetivamente o fazem) desenvolver processos pedagógicos que levam à melhoria da qualidade de ensino e da aprendizagem.

Adotar no cotidiano escolar a Avaliação Diagnóstica de Habilidades de Leitura, tal como assumimos aqui, significa superar a forma tradicional de avaliar e de ensinar Língua Portuguesa. Significa também adquirir novas atitudes avaliadoras, mais afinadas com a realidade educacional brasileira atual. Assim, estamos vivenciando o momento de transformação em que se tem contribuído para a consolidação de uma nova cultura avaliadora.

Depois de discutidas questões acerca da avaliação e da definição da Avaliação Diagnóstica de Habilidades de Leitura, neste capítulo, passaremos a discorrer, no capítulo 2, a seguir, os conceitos de habilidades de leitura, de competência leitora, as noções de texto, e de leitura e sobre o que alguns estudos da área dizem acerca da abordagem das atividades de leitura e compreensão de textos pelos livros didáticos de português.

CAPÍTULO 2

AS HABILIDADES, A COMPETÊNCIA LEITORA, O TEXTO E A LEITURA

Neste capítulo, buscamos definir as noções de Habilidades de Leitura e de Competência Leitora, conceitos essenciais à compreensão de nossa proposta. Tais termos estão articulados com outros, numa perspectiva mais completa e mais complexa, abrangendo também discussão em torno das noções de Texto e Textualidade, e, conseqüentemente, das de Leitura.

2.1 AS HABILIDADES DE LEITURA E A COMPETÊNCIA LEITORA

Se sustentamos nossas análises na Linguística Textual (LT), é importante destacar que fazemos aqui uma aproximação entre a abrangência do domínio empírico dessa disciplina e o conjunto das habilidades de leitura proposto pelas Matrizes de Referência de Habilidades. Isto é, as habilidades descritas em uma Matriz de Referência corresponderiam aos três níveis do trabalho com o texto em língua portuguesa, destacados por Marcuschi (2008):

- (a) *coesão superficial* (nível dos constituintes linguísticos);
- (b) *coerência conceitual* (nível semântico, cognitivo, intersubjetivo e funcional);
- (c) *sistema de pressuposições* (implicações no nível pragmático da produção de sentido no plano das ações e intenções). (MARCUSCHI, 2008, p. 76)

Não é novidade que muitos governos principalmente a partir da década de 1990, tais como os da Bélgica, Quebec, França, dentre outros, incluindo o do Brasil, adotaram em seus sistemas de ensino a noção de competências.

Antes, porém, de irmos ao ponto central desta seção, falaremos de habilidade e competência de modo geral e da imprecisão que existe em torno de tais conceitos, o que exige de nós especial esforço no sentido de (re)definir os termos e associá-los adequadamente ao processo de aprendizagem da leitura, isto é, aos processos de aquisição, desenvolvimento e consolidação de habilidades concernentes ao processo de construção da competência leitora.

De acordo com Perrenoud (1999, p. 19), “não existe uma definição clara e partilhada das competências. A palavra tem muitos significados, e ninguém pode pretender dar *a definição*.” (grifo do autor). Porém, tal como o autor, pretende-se, neste trabalho, “avançar e conservar uma definição explícita.”

Iniciaremos tratando da noção de competência definida pelo autor que traz dois aspectos por nós considerados cruciais na compreensão do papel que as habilidades de leitura têm na construção da competência leitora e, obviamente, relevantes para o ensino da leitura na escola, tal como aqui se postula. Perrenoud (1999, p. 7) define a competência como “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de *situação*, apoiada em *conhecimentos*, mas sem limitar-se a eles.” (grifos nossos) Os dois aspectos a que nos referimos no início deste parágrafo são “situação” e “conhecimentos”.

Ora, agir de modo eficaz, numa determinada *situação*, utilizando-se para isso de *conhecimentos*, parece uma boa definição de competência, especialmente porque tal noção leva em conta o *desempenho de uma função*, posto que esta só pode ser desempenhada de forma situada. Contudo, para desempenhar uma função, terá uma pessoa de mobilizar conhecimentos, os mais variados, além de conjuntos de habilidades a que Perrenoud (1999)

vai chamar de “recursos cognitivos complementares”, nos quais se incluem os conhecimentos.

Caminhamos, então, na direção de se definir o termo habilidade como saber fazer algo e, nesse contexto, caberia falar de “ação”, no sentido dado por Perrenoud (1999). Para ele, “quase toda ação mobiliza alguns conhecimentos”. Cabe apenas uma ressalva à relação que o autor estabelece entre “ação” e “competência”, fazendo supor uma, sinônima da outra. No entanto, ele mesmo parece “redefinir” o termo competência quando afirma que ela “consiste em *por em relação*” conhecimentos “fazendo uso de um raciocínio e uma intuição”, ideia com a qual tendemos a concordar. Tanto que, segundo nosso ponto de vista, a competência está para o desempenho de uma função, e, para se construir essa competência, será necessário o domínio de conjuntos de habilidades. O que reforça nosso entendimento se visualiza nos exemplos do próprio Perrenoud (1999, p. 8), quando ele então “redefine” a competência: ele usa a analogia do “desempenho da função” do advogado e também do médico e, na sequência, aponta a necessidade de se realizar *operações mentais*, o que chamamos de habilidades, tal como se encontra nas matrizes de referência, ou seja, “fazer relacionamentos, interpretações, interpolações, inferências, invenções, em suma, complexas operações mentais cuja orquestração só pode constituir-se *ao vivo*, em função tanto de seu saber e de sua perícia quanto de sua visão da situação.” (PERRENOUD, 1999, p. 9)

Assim também ocorrerá com o leitor no momento da leitura: terá de realizar diversas operações mentais como as de estabelecer relações entre as partes do texto, produzir inferências, identificar informações etc.

Alguns cuidados precisam ser tomados no intuito de afastar de nossa análise, interpretações que possam comprometer o entendimento das relações que aqui se estabelecem entre os conceitos de habilidades e o de competência. Não se pode, por exemplo, confundir competência como sinônima de objetivos, algo relativamente comum na

tradição escolar e pedagógica de base behaviorista, vigente ainda hoje em certos contextos educacionais.

É importante, ainda, distinguir competência de desempenho. A competência não pode ser “percebida” senão pela observação do desempenho: “o desempenho observado seria um indicador mais ou menos confiável de uma competência (...) que é medido indiretamente” (PERRENOUD, 1999, p. 19-20).

Consideramos o desempenho dos estudantes nas avaliações de leitura, construídas com itens baseados numa matriz de referência de habilidades de leitura. Assim, lidamos com resultados que revelam a competência leitora, isto é, tais avaliações demonstram, por meio do desempenho dos estudantes, o estágio de construção da competência leitora, visível no domínio demonstrado por diferentes habilidades de leitura.

É nesse sentido que recorreremos mais uma vez a Perrenoud (1999, p. 20) quando ele diz sobre a competência “que se poderia descrever um *conjunto de ações* que remetesse para a *competência subjacente*”. Então aí o autor define a competência pelo *conjunto de ações*, definição com a qual concordamos, pois as ações correspondem às habilidades, isto é, saber fazer algo específico. Para desempenhar uma função, portanto, é necessário saber fazer uma série de coisas relacionadas entre si, como o próprio autor exemplifica na analogia do médico, do jogador ou do advogado. Mais adiante ele trata de “um inventário dos recursos mobilizados (...). Para isso é preciso formar uma ideia do que ocorre na *caixa-preta* das operações mentais.” Para nós, ao desempenhar uma função, a pessoa mobiliza habilidades e, nesse aspecto, elas correspondem a operações mentais tais como identificar, relacionar, reconhecer etc.

Outra noção auxiliar na compreensão do conceito de habilidade que aqui defendemos e sua relação com a competência encontra-se na proposição de Perrenoud sobre o “esquema”, um construto piagetiano. Segundo o autor, um esquema

sustenta uma ação ou operação única, enquanto uma competência (...) envolve diversos esquemas de percepção (...) e ação, que suportam inferências, antecipações, transposições analógicas, generalizações, apreciação de probabilidades, estabelecimentos de um diagnóstico a partir de um conjunto de índices, busca de informações pertinentes, formação de uma decisão, etc. (PERRENOUD, 1999, p. 24).

Ele diz ainda que uma competência “*orquestra* um conjunto de esquemas” e os esquemas abrigam o que nós chamamos de habilidades. Ele exemplifica:

No futebol, a competência do centroavante que imobiliza um contra-ataque está em *desmarcar-se* e também *pedir* para que lhe passem a bola, em *antecipar* os movimentos da defesa, em *ter cuidado* com o impedimento, em ver a posição dos parceiros, em *observar* a atitude do goleiro adversário, em *avaliar* a distância até o gol, em *imaginar* uma estratégia para passar pela defesa, em *localizar* o árbitro, etc. Outros tantos esquemas podem ser trabalhados separadamente, no treino, mas um ataque eficaz dependerá da sua orquestração (PERRENOUD, 1999, p. 24). (grifos nossos)

Veja-se que, ao exemplificar a competência de um jogador no desempenho de uma função específica, Perrenoud elenca as habilidades – traduzidas nos verbos de ação – que esse jogador precisa ter adquirido, desenvolvido e consolidado e que ele mobiliza naquele momento a fim de obter êxito.

Analogamente, a competência leitora constituir-se-á da mobilização de diversas habilidades/esquemas/conhecimentos que podem, inclusive, ser sistematizados separadamente, tal como descritos nas matrizes de referência, mas que, no ato de ler, serão “orquestrados” conjuntamente.

Outra noção de habilidades e de competência que corrobora a que se defende neste trabalho é aquela apresentada por Marcuschi (2008, p. 65). Ele afirma que, ao assumir uma concepção de língua centrada no seu funcionamento, conduz-se “ao desenvolvimento de *competências discursivas funcionalmente adequadas*. E, nesse caso, a *competência*

linguística, enquanto domínio de formas, passa a ser um subconjunto dos fatores de adequação.”

No sentido de combater mais fortemente a prática pedagógica cristalizada que se observa nas escolas, de modo geral, e que não tem contribuído para a construção da competência leitora dos alunos, foram criadas pelo governo as avaliações que visam medir o grau de domínio das habilidades de leitura. Assim é que Carvalho (2011), estendendo essas noções de competência e habilidades de Perrenoud e de outros autores aqui citados ao âmbito do ensino da leitura, propõe que as habilidades (ou capacidades), presentes nas avaliações externas sistêmicas, possam ser entendidas como “saber fazer” algo específico:

Pode ser uma ação física ou mental, e indica uma capacidade adquirida por alguém. Desse modo, são exemplos de habilidades: analisar, aplicar, avaliar, correlacionar, correr, chutar, identificar, inferir, manipular com destreza, pular, sintetizar etc. (CARVALHO, 2011, p. 59)

Exemplo de tais habilidades encontra-se na Matriz de Referência do SIMAVE-PROEB de Língua Portuguesa para o 9º ano do Ensino Fundamental e do 1º ao 3º ano do Ensino Médio, que apresenta os descritores de habilidades e que será discutida no capítulo 3.

Perrenoud (1999, p. 26) ainda sustenta que as habilidades “fazem parte da competência”: “Por ser muito competente é que um especialista pode resolver rapidamente certos problemas simples, sem precisar pensar, integrando de forma ágil uma impressionante série de parâmetros”.

E o autor conclui:

Uma competência pressupõe a existência de *recursos mobilizáveis*, mas não se confunde com eles, pois *acrescenta-se* aos mesmos ao assumir sua postura em sinergia com vistas a uma ação eficaz em determinada situação complexa (PERRENOUD, 1999, p. 28)

Entendemos que tais *recursos* equivalem às habilidades mobilizadas pelo sujeito e, no caso específico da competência leitora, cabe ao leitor mobilizar as habilidades de leitura bem como os conhecimentos necessários para compreensão dos textos.

A competência, então, considerada a partir dos apontamentos de Perrenoud, será entendida como a confluência harmônica e orquestrada de várias habilidades, segundo Carvalho (2011):

O termo competência refere-se a um conjunto de habilidades desenvolvidas harmonicamente, caracterizando uma função específica. Sempre que dizemos “Vou procurar um mecânico, mas tem de ser competente”; ou “...ele é mesmo um advogado competente”, estamos nos referindo a um conjunto de saberes e a várias habilidades que garantem o exercício de uma função. Por isso, a competência é sempre associada a uma função (profissão): ser professor, médico, engenheiro, leitor, pedreiro, administrador... Ela se manifesta na ação. (CARVALHO, 2011, p. 59)

O trabalho de leitura na escola, se tomado do ponto de vista do desenvolvimento de habilidades, parece encontrar referência também em Bazerman (2005, p. 32), quando ele afirma que, para desempenhar uma função, isto é, para se ter uma determinada competência, será preciso “*descobrir quais habilidades são necessárias*” para isso. Identificando tais habilidades, será possível determinar o que é preciso aprender para desempenhar a função competentemente.

O reconhecimento da importância de um trabalho pedagógico pautado pela aquisição e desenvolvimento de habilidades para a construção de uma competência encontra-se expresso nos documentos oficiais da educação do Brasil e, conforme atestam Jurado e Rojo (2006):

Reafirmando as Diretrizes, os PCNEM e os PCN+ (Brasil/SEMTEC, 1999, p. 72; 2002) definem que o aluno egresso do ensino médio deverá ter desenvolvido capacidades que lhe garantam o conhecimento sobre as diversas manifestações da linguagem verbal, de modo a posicionar-se em relação a elas, compreendê-las, aplicá-las ou transformá-las, conforme se pode ver no quadro referente às competências gerais envolvidas no uso da

língua, em especial aquelas que dizem respeito aos eixos da representação e da contextualização sociocultural (JURADO E ROJO, 2006, p. 39).

E nos parece ser esse o sentido adotado por Antunes (2010) ao propor que o trabalho com textos, na escola, esteja lastreado pela análise que, segundo a autora, tem por finalidade o desenvolvimento de três competências: para a compreensão, para a própria análise e para os usos da fala e da escrita. Interessa-nos particularmente o que a pesquisadora defende acerca da competência para a compreensão, posto que as habilidades de leitura com as quais lidamos no presente estudo concorrem para a construção da competência leitora, ou seja, a competência para a compreensão.

De fato não parece haver outro caminho senão o da competência. As exigências atuais, muito mais que noutras épocas, recaem sobre pessoas capazes de atuarem socialmente, com versatilidade, com criatividade, com fluência, com desenvoltura, com clareza e consistência, na discussão, na análise e na condução das mais diferentes situações sociais – do espaço familiar ao espaço do trabalho. Isso desloca, necessariamente, os objetivos do ensino da língua na direção da reflexão investigadora, da análise dos usos sociais da língua – escrita e falada, verbal e multimodal – e da aplicabilidade relevante do que se ensina, do que se aprende (ANTUNES, 2010, p. 52).

De qualquer modo, a competência deve ser “construída” por meio da aprendizagem, isto é, por meio da aquisição, desenvolvimento e consolidação de habilidades.

2.2 A DIMENSÃO DO TEXTO

Se tratamos de itens de Avaliação Diagnóstica de Habilidades de Leitura, e de sua relação com a construção da Competência Leitora, obviamente que está aí implicado o texto como elemento de interlocução e como objeto de ensino e de avaliação. Antes, contudo, convém explicitar que, aos moldes de Marcuschi (2008, p. 65) entendemos a língua como

“uma atividade interativa, social e mental que estrutura nosso conhecimento e permite que nosso conhecimento seja estruturado. Enquanto fenômeno empírico, a língua não é um sistema abstrato e homogêneo.”

Quando se relaciona a leitura do texto, ou melhor dizendo, quando se relacionam as habilidades mobilizadas pelo leitor na produção dos sentidos desse texto à avaliação da leitura, estamos focalizando algumas das dimensões textuais, no dizer de Cavalcante et al (2010, p. 225) “a referenciação e o tópico discursivo”.

Dessa feita, procuramos aqui vincular aspectos dessas dimensões textuais às habilidades de leitura presentes nas Matrizes de Referência que serão analisadas em seções subsequentes.

Assumimos, tal como Koch (2004, p. 32-33), que o texto se origina da enunciação, sendo “os interlocutores sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e por ele são construídos.” Tal noção se torna basilar a este trabalho posto que ele considera que uma Avaliação Diagnóstica de Habilidades de Leitura busca verificar quais mecanismos de compreensão do texto já foram adquiridos e desenvolvidos pelos alunos avaliados.

Por isso é que, desde a consolidação da Linguística Textual (LT) se postula que o texto é construído nas situações de interação, levando-se em conta todos os fatores que ali intervêm. Tanto a produção quanto a compreensão de textos, sejam eles orais ou escritos são objeto da LT. É Marcuschi (2008) quem nos lembra que

sob um ponto de vista mais técnico, a LT pode ser definida como o estudo das operações linguísticas, discursivas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção e processamento de textos escritos ou orais em contextos naturais de uso. (MARCUSCHI, 2008, p. 73)

Portanto, adotamos, tal como assumem os documentos oficiais da educação deste país, a noção de que o texto supera as restrições da sua superfície material, sendo definido

pelo uso social e indissociável do discurso (KOCH, 2002 e 2004; MARCUSCHI, 2007, e 2008).

O texto é tomado por nós no bojo das ações de interlocução e cumpre funções sociais, os gêneros organizam atividades e pessoas. Por isso, sustentamos que:

Se você identificar todas as formas de escrita com as quais um aluno deve se envolver para estudar, para comunicar-se com o professor e colegas de sala, para submeter-se ao diálogo e à avaliação, você terá definido as competências, desafios e oportunidades de aprendizagem oferecidas por essa disciplina. (BAZERMAN, 2005, p. 32)

A partir da noção de que leitura é um processo desencadeado por um indivíduo social e historicamente situado e que, por isso, esse sujeito constrói os sentidos do texto, torna-se necessário expandir os limites do objeto observado e compreender que todo e qualquer objeto que encerre em si uma linguagem e, por meio dela, comunique o que quer que seja, será considerado **texto**. Portanto, uma imagem, uma obra de arte, um poema ou uma página da web são textos e, como tais, sujeitos à ação humana de ler e interpretar. Contudo, por razões metodológicas, este trabalho restringir-se-á à observação do texto composto por elementos linguísticos e/ou por aqueles que combinem elementos verbais e não verbais. Os demais textos, que utilizam outras linguagens (que não a verbal), fogem ao escopo do presente estudo.

Desse modo, o conjunto de habilidades presentes em uma matriz de referência tende a refletir aquilo que Koch (2004), citada por Cavalcante et al (2010) define como requisito para a compreensão dos sentidos do texto:

não apenas a consideração dos elementos coesamente organizados na materialidade linguística, mas também a mobilização de um vasto conjunto de conhecimentos (linguísticos, enciclopédicos, interacionais) que, no fundo, não se separam nitidamente e ainda colaboram, todos conjungidos, para a reconstrução dos próprios enunciadores. (CAVALCANTE et al, 2010, p. 226)

Isso significa que cada habilidade descrita nas Matrizes de Referência procura revelar as funções que alguns desses elementos materiais desempenham na construção do sentido, bem como os conhecimentos mobilizados na tentativa de compreensão do texto lido pelo aluno.

Algumas habilidades de leitura – conforme veremos mais adiante – como é o caso das inferências, podem ser explicadas pelos estudos da Linguística Textual, a partir de outros modelos das Ciências Cognitivas, como a chamada “Teoria dos Esquemas (Rumelhart, 1957), a Teoria dos Frames (Minsky, 1976), a Teoria dos Saipsts (Schank e Abelson, 1977), dentre outros” (CAVALCANTE et al, 2010, p. 231).

Ao definir um conjunto de habilidades de leitura, uma Matriz de Referência considera que a interpretação do texto, não obstante ser um processo dinâmico, apoia-se nas pistas linguísticas evidentes. A elas são acrescentados aspectos extralinguísticos como a função sociocomunicativa desempenhada pelo texto ou os objetivos perceptíveis do produtor, por exemplo.

Assim, interessa a esta pesquisa, mais particularmente, os itens das avaliações de habilidades de leitura, relacionados a alguns elementos da referenciação. De acordo com Cavalcante et al (2010, p. 233) “a referenciação é o processo pelo qual, no entorno sociocognitivo-discursivo e interacional, os referentes se (re)constroem”. Já para Marcuschi (2008), a referenciação é um processo visível pelas pistas textuais, mas opera cognitivamente. Aí, pois, encontra-se, a nosso ver, a base sobre a qual se sustentam as Matrizes de Habilidades de Leitura (Matrizes de Referência), embora em sua constituição, os documentos tanto do SIMAVE, quanto do SAEB não façam essa remissão teórica.

A noção de referência, presente nos estudos iniciais de Koch e Travaglia (1989), baseados em Halliday (1976), encontra-se de forma explícita na composição das Matrizes que, em suas versões primeiras datam de 1999/2001. Nesse contexto, são elencados

elementos “dados” pelo texto como a própria referência, a substituição, a elipse, a conjunção e outros elementos responsáveis pela coesão lexical e que Koch e Travaglia (1989) agrupam no que chamou-se de “coesão referencial”.

Esta pesquisa limita-se aos aspectos do processamento de textos escritos, isto é, interessa-se pelas “operações linguísticas” e pelas “operações cognitivas” realizadas pelos alunos na resolução de testes de habilidades de leitura.

O que um estudo sobre as avaliações de leitura – baseadas em matrizes de referência de habilidades – pode oferecer à prática pedagógica do ensino de Língua Portuguesa vai além daquela preocupação que, a partir de meados da década de 1980, povoou os estudos da Linguística Textual. Estamos falando de superar os

tipos prioritários de textos das propostas curriculares clássicas – descrição, narração e dissertação –, [que] tinham sido tomados como ‘conteúdos’ dos eixos procedimentais de leitura e produção de textos. Foi, na verdade, o triunfo do texto como objeto de estudo, embora não desvinculado de uma “gramática pedagógica no nível do texto”: a análise das (super)estruturas da narrativa e da dissertação, ao lado do despertar do ensino das noções de coesão e coerência. (GOMES-SANTOS et. al., 2010, p. 321, 322)

Trata-se, portanto, de uma proposta alternativa ao modelo clássico de atividades de compreensão do texto, presentes sobremaneira em boa parte dos livros didáticos, conforme sustenta Santos (2009: s/p): “Apesar do destaque que o trabalho com gêneros textuais variados vem recebendo nas pesquisas acadêmicas e propostas pedagógicas, nem sempre os livros didáticos de português parecem aplicar coerentemente esse conceito.”

De acordo com Marcuschi (2008, p. 152), há quatro grandes “tendências” dos estudos dos gêneros, e esta pesquisa parece aproximar-se mais daquela considerada por ele “mais geral, com influências de Bakhtin, Adam, Bronckart e também os norte-americanos como Charles Bazerman, Carolyn Miller e outros ingleses e australianos como Günter Kress e Norma Fairclough”.

E nos parece, a proposta das Avaliações Diagnósticas de Habilidades de Leitura, mais coerente com os conceitos teóricos que subjazem os Parâmetros Curriculares Nacionais, a saber: a abordagem dos gêneros textuais e suas características tipológicas (GOMES-SANTOS et al, 2010, p. 322). Tais avaliações pressupõem e/ou incentivam um trabalho de ensino da leitura que leve em conta a dimensão da diversidade textual e reflète tanto os princípios norteadores da Linguística Textual quanto a base teórica dos PCN, no dizer de Gomes-Santos et al (2010, p. 322-3).

Da mesma sorte que as noções de texto, discutidas aqui, o conceito de gêneros textuais como “*fenômenos de reconhecimento psicossocial* que são parte de processos de atividades socialmente organizadas” (Bazerman, 2005, p. 31) se faz importante. O reconhecimento do que sejam os gêneros textuais e de como eles se apresentam a nós em sociedade torna-se fundamental para o professor de língua materna, cujo trabalho consiste, entre outras coisas, em ensinar a ler textos. E parece bastante plausível dizer que a leitura dependerá não só do acesso aos elementos microestruturais, mas também do reconhecimento de sua função sociocomunicativa.

2.3 OS CONCEITOS DE LEITURA

Uma pesquisa que busca verificar as habilidades de leitura (que são componentes da competência leitora), mobilizadas pelos alunos, precisa trazer à luz alguns conceitos de leitura e interpretação para que se determine com clareza o referencial teórico que se toma. Um dos propósitos desta pesquisa é corroborar com as articulações que se espera poder estabelecer entre os estudos da Linguística Textual – especialmente aqueles sobre leitura (e escrita) – e o ensino de língua na educação básica.

Diversos estudos sobre letramento e práticas situadas da leitura em sociedade, tais como os de Kleiman (2000, 2003), Rojo (2001) e Soares (1998 e 2008) afirmam que vivemos em um mundo no qual leitura e escrita se fazem cada vez mais presentes e, conseqüentemente, necessárias. É nesse contexto que se propõe neste capítulo delinear conceitos de leitura e de interpretação que se pautam pela visão de que ler e interpretar são modos de ver e de compreender textos.

Faz-se imperativo

refletir sobre as noções de leitura e escrita e, conseqüentemente, sobre seus desdobramentos, que contempla os conceitos de tipologia e de gêneros textuais – e tal reflexão constitui uma das contribuições dos estudos textuais para a sala de aula (GOMES-SANTOS et al, 2010, p. 319)

Segundo vários teóricos, sabe-se que não se concebe uma única forma de ler um texto, mas que cada leitura, cada movimento interpretativo, já são em si, uma ação do sujeito que vê, do seu ponto de vista, uma dada realidade. Pela leitura, a realidade se enuncia aos sujeitos situados social e historicamente. Assim, um mesmo objeto pode ser visto de inúmeras maneiras, e se enunciar a mim de um determinado modo, mas para outra pessoa pode suscitar outras interpretações, outros modos de ver e compreender o mundo (Dell’Isola, 2001; Orlandi, 2006; Koch e Elias, 2006 e 2011; Fulgêncio e Liberato, 1996, 1998; Chartier, 2005).

Smith (1989), em sua célebre obra “Compreendendo a Leitura”, afirma que todos possuímos uma “teoria” sobre como o mundo é e sobre como as coisas funcionam. Segundo o autor, essa teoria é que dá base a todas as nossas percepções e compreensão do mundo. Por isso, “lemos” e “interpretamos” tudo o que há a nosso redor: *“se podemos extrair sentido do mundo, isto ocorre devido à interpretação de nossas interações com o mundo, à luz de nossa teoria.”* (SMITH, 1989, p. 22). Então, a leitura pode ser tomada de diversos pontos de vista e apontar para bases teóricas distintas, desde uma visão mais restrita e, digamos, básica

do ato de ler, quanto uma concepção teoricamente complexa que envolva inclusive elementos extratextuais no processamento.

Levando-se em conta uma visão restrita, partindo de algo considerado mais elementar – mas nem por isso menos importante –, a leitura poderia ser definida como o ato de decodificar os símbolos da escrita, de ser capaz de pronunciar as palavras que eles representam. Nessa acepção, a leitura é um processo cognitivo de reconhecimento do código escrito e da atribuição de um valor sonoro-semântico a ele (KATO, 1995). Contudo, esse conceito, limitado a um dos aspectos do ato de ler, não leva em consideração outros elementos quer cognitivos, psicológicos, sociais, linguísticos e pragmáticos que concorrem para o processamento da leitura.

De acordo com Koch e Elias (2011, p. 9-12), a depender do foco que se coloque, a leitura poderá ser entendida de formas distintas. Assim, as autoras sustentam que, quando o foco recai sobre o autor, tomando a língua como “representação do pensamento”, a leitura “é entendida como a atividade de captação das ideias do autor, sem levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor.” Se o foco recai sobre o texto, na perspectiva da língua como estrutura, código, então a leitura “é uma atividade que exige do leitor o foco no texto” ou seja, no que que está *efetivamente* dito.

Porém, a maioria dos estudiosos parece concordar hoje que o fator preponderante para haver leitura é a produção de sentidos. De acordo com Barone (1993, p. 30), “ler é muito mais que decodificar uma escrita, ou mesmo, é mais que descobrir e reconstruir o sistema de representação da linguagem.” Ela ainda acrescenta que “ler é criar sentido”, e, mais à frente: “Ler não é reproduzir specularmente um texto, mas produzir a partir da letra do texto um discurso do texto, pois ninguém lê o que está escrito...”, isto é, superada a fase inicial de decodificação, as operações mentais do leitor são orquestradas na busca dos sentidos do texto. Daí que ler é muito mais que ser capaz de parafrasear o texto. Será

necessário ativar conjuntos de habilidades para “fazer o texto funcionar”, dadas as suas relações com a situação sociocomunicativa, as intencionalidades, as relações intertextuais etc., produzindo inferências e o que mais cada texto, em particular, exigir.

Tais noções sinalizam para o caráter da produção de sentidos além da mera tarefa de decodificação. Assim, cabe ao leitor, e não ao texto, a função de criar (ou acessar) o sentido (os sentidos). A consequência disso é que será exigido do leitor ativar e articular habilidades mais complexas, como a produção de inferências, estabelecimento de relações intra- e extratextuais, por exemplo.

A leitura é também definida como “um processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, não importando por meio de que linguagem.” (MARTINS, 1994, p. 30). Segundo a autora, essa concepção de leitura também põe foco na compreensão e, portanto, na produção de sentidos. Acrescenta aí uma noção de texto mais ampla, sinônimo de linguagem e, desse modo, considera tanto o livro quanto um filme ou pessoas e ambientes como algo que possa ser “lido”. O que nos interessa aqui é o fato de que a autora propõe uma condição para que os textos façam sentido para o leitor: será necessário que o leitor reaja ao texto que o provocou. Só assim poderá ver, perceber e dar sentido ao texto.

Essa relação do sujeito leitor com o objeto da leitura (o texto) encontra respaldo em Dell’Isola (2005), quando afirma que a leitura compreende

um processo interativo em que o leitor seleciona informações, elimina outras, cria novas relações, adiciona elementos e, finalmente, reconstrói o sentido do texto.

[...] um indivíduo, diante da página impressa, vê o que está escrito, atribui significado às palavras ou frases e aciona um processo ativo de interação com o texto que lê. (DELL’ISOLA, 2005, p. 63).

Nesse sentido, a leitura é tomada como processo de interação entre leitor e texto e, por isso, requer a mobilização de uma ampla gama de saberes/habilidades, segundo Koch e Elias (2006):

A leitura é, pois, uma “atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos”, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo. (KOCH e ELIAS, 2006, p. 11).

A mobilização dos diversos saberes a que se referem as autoras inclui, no nosso entender, as habilidades de leitura descritas nas matrizes de referência. Tal concepção parece encontrar apoio em Gomes-Santos et al (2010) ao afirmarem que

o material textual fornece pistas para a leitura, mas o leitor, acionando conhecimentos prévios e utilizando estratégias, vai traçando seu caminho de leitura – o que constitui uma visão interativa no ato de ler, de coconstrução de sentidos (GOMES-SANTOS, 2010, p. 319).

Baseando-se em Bakhtin/Voloshinov, 1929, Brandão e Micheletti (2011) afirmam o seguinte, a respeito do ato de ler:

É um processo abrangente e complexo; é um processo de compreensão, de inteligência de mundo que envolve uma característica essencial e singular ao homem: a sua capacidade simbólica e de interação com o outro pela mediação da palavra. Da palavra enquanto signo, variável e flexível, marcado pela mobilidade que lhe confere o contexto. (BRANDÃO e MICHELETTI, 2011, p. 18).

Essa concepção diz muito quando se pensa nas situações de ensino/aprendizagem da leitura, por meio da aquisição e desenvolvimento de habilidades. Primeiramente, considerar o contexto capaz de conferir mobilidade à palavra pressupõe que o leitor seja hábil para perceber as inter-relações que as palavras têm quando postas em contexto, o que, em boa medida, permite a construção dos sentidos do texto. Em segundo lugar, entra em foco o caráter interacional, apontando para o fato de que o leitor, diante do texto a ser lido, interage com o próprio texto e com o outro, percorrendo as trilhas montadas pelo autor do texto, preenchendo as lacunas que este ali deixou. Esses dois fatores convergem em si um rol de habilidades de leitura das quais, muitas, encontramos nas matrizes de referência.

Por isso concordamos com as autoras ao sustentarem que

se um texto é marcado por sua incompletude e só se completa no ato de leitura; se o leitor é aquele que vai fazer “funcionar” o texto, na medida em que o opera através da leitura, o ato de ler não pode se caracterizar como uma atividade passiva. Ao contrário, para essa concepção de leitura, *o leitor é um elemento ativo* no processo (BRANDÃO e MICHELETTI, 2011, p. 19)

Ao aceitar essa concepção, entendemos que a condição necessária para que o leitor possa “fazer funcionar o texto” será a sua competência em ativar mecanismos, estratégias, conhecimentos, ou seja, mobilizar as habilidades de leitura, com fim de construir os sentidos do texto.

Dessa perspectiva, parece reverberar a ideia de construção de sentidos naquilo que Silva (2005, p. 43-44) chamou de o ato de ler: “ao experimentar a leitura, o leitor executa um ato de compreender o mundo. [...] Nesse sentido não basta decodificar as representações indiciadas por sinais e signos; o leitor (que assume o modo da compreensão) porta-se diante do texto, transformando-o e transformando-se”.

A leitura, nesse contexto, é tomada como a ação empreendida pelo leitor, sendo, portanto, movimento, com uma direção, com propósitos definidos (conscientemente ou não). Ela não pode ser entendida como algo passivo, como recepção de algo pronto e acabado. O ato de ler exige, portanto, que o leitor mobilize conhecimentos, habilidades e estratégias que lhes permitam compreender o texto, ou seja, interagir com ele, construindo sentidos. E, para Aparício e Silva (2013), com quem concordamos,

o trabalho com atividades de leitura e interpretação envolve várias etapas, levando em conta que ler um texto é uma atividade que consiste em não apenas decodificar seus sinais; é preciso que o leitor atribua sentido ao que lê, sentido esse dado por um sujeito historicamente constituído (APARÍCIO e SILVA, 2013, p. 133).

O conceito de habilidades de leitura, tal como delineado no início deste capítulo - saber fazer algo específico: identificar informações, inferir, estabelecer relações etc. - é basilar quando se pensa a leitura como um processo de construção de sentidos, e que é aprendido. O que, inclusive, distingue os leitores iniciantes dos experientes é exatamente o volume de habilidades sobre as quais o leitor tem pleno domínio e também as relações bem-sucedidas que o leitor faz entre os elementos do texto/ co(n)texto (Adam, 2011), a partir da mobilização de tais habilidades. Aí entra em foco o conceito de competência (CARVALHO, 2011), como conjunto de habilidades utilizadas no desempenho de alguma função.

Portanto, ser um leitor competente é ser capaz de mobilizar conjuntos de habilidades para produzir sentidos dos textos que se lhe apresentam ao leitor. Quanto maior (ou mais dinâmica) for a competência leitora, mais experiente será o leitor (e vice-versa).

Essas concepções parecem autorizar a interpretação de que o domínio das habilidades de leitura, necessárias à construção da competência leitora, tal como aqui se postula, é que possibilita essa interação leitor ↔ texto (DELL'ISOLA, 2005). A própria definição incorpora algumas das habilidades que o leitor terá de adquirir, desenvolver e consolidar para obter sucesso na leitura, criando e mantendo esse processo interativo: *identificar/selecionar informações*, que compreende a localização de informações explícitas, a hierarquização entre informações principais e secundárias, a percepção da escolha vocabular/lexical etc.; *criar novas relações*, que envolvem estabelecer relações lógico-discursivas e de outras ordens, no texto; *adicionar elementos e reconstruir os sentidos do texto*, que aponta para as inferências, tanto de palavras e expressões quanto do texto como um todo.

Desse modo, parece-nos correto afirmar que a leitura compreende desde o processamento cognitivo da decodificação, passando pela atribuição de sentidos, envolvendo

a interação com o texto, até o estabelecimento/identificação de relações mais complexas, tais como as operações inferenciais, intertextuais etc.

A leitura, como verificam Jurado e Rojo (2006) é

um *ato interlocutivo, dialógico*; implica diálogo entre autores e textos, a partir do que vão sendo produzidos os discursos.

Dito de outra forma, a leitura/ compreensão é produção de sentidos que implica uma resposta do leitor ao que lê; que se dá como ato interlocutivo num tempo e num espaço sociais. (JURADO e ROJO, 2006, p. 39)

Ora, para que o leitor possa dar essa “resposta” terá de mobilizar habilidades específicas do ato de ler que lhe permitam produzir sentidos. Então, essa concepção converge à que defendemos: o trabalho de aquisição e desenvolvimento das habilidades do aluno, na sala de aula, deve ser privilegiado pelo professor de português.

E isso é atestado pelas autoras ao constatarem que da

proposta contida nos PCNEM, é possível depreender de suas considerações para a elaboração/ organização do currículo de língua portuguesa que o objetivo do trabalho pedagógico seria concentrar o ensino não nos conteúdos de tradição gramatical ou literária, e sim nos usos sociais da língua (JURADO e ROJO, 2006, p. 38).

Se a leitura pode ser entendida como a produção de sentidos, é necessário recorrer à Linguística Textual para que se compreenda o conceito de sentido. Mais uma vez, nos apoiamos em Marcuschi (2008), quando ele esclarece que

A LT distingue entre *sentido* e *conteúdo* e não tem como objetivo uma análise de conteúdo, já que isto é objeto de estudo de outras disciplinas. (...) o sentido é um efeito produzido pelo fato de se dizer de uma ou outra forma esse conteúdo. O sentido é um efeito do funcionamento da língua quando os falantes estão situados em contextos sócio-históricos e produzem textos em condições específicas. (MARCUSCHI, 2008, p. 74)

Muitas das habilidades presentes nas matrizes de referência exigem do leitor exatamente o reconhecimento, a identificação ou o estabelecimento de efeitos de sentidos e a identificação dos elementos textuais que permitem construir tais efeitos.

2.4 A NOÇÃO DE CONHECIMENTO

Do exposto, cabe levantar uma breve consideração acerca do conhecimento que, em boa medida, é produzido no e pelo ato de ler/interpretar.

Luckesi (2011, p. 151) afirma que o conhecimento “*elucida a realidade, transformando-a em algo compreensível. Ele permite ‘ver’ o que a realidade é e como ela funciona*”.

Mas é Koch (2011, p. 32) quem nos lembra, baseada em Heinemann & Viehweger, (1991) que, no processamento do texto pelo leitor entram em correlação três grandes “sistemas de conhecimento”: o *linguístico*, correspondente ao conhecimento gramatical e lexical, por meio de qual o sentido se articula, a partir da organização da materialidade linguística de superfície; o *enciclopédico* ou *de mundo*, correspondente à memória do leitor, relativa a tudo o que pode acumular em sua existência e que, de algum modo, lhe poderá ser útil no momento da produção de sentido da leitura; e o *sociointeracional*, responsável pela relação de um indivíduo com o outro na sociedade e aos mecanismos linguísticos aí envolvidos.

Da definição de Koch, os dois primeiros sistemas de conhecimento (linguístico e enciclopédico) interessam-nos em particular por incluírem ações a serem realizadas pelo leitor e que, no nosso entender, reverberam em algumas das habilidades de leitura descritas nas matrizes de referência das avaliações externas sistêmicas. Podemos citar como exemplos o levantamento de hipóteses sobre um texto a ser lido a partir da leitura de seu título, a

produção de inferências e a identificação dos efeitos de sentido decorrentes do uso de pontuação ou dos conectivos etc.

Por isso, reporta-se a Carvalho (2011), quando afirma, levando em conta os contextos de aprendizagem escolar da leitura – e a partir das considerações de Koch (op. cit.) –, que o conhecimento

reside na experiência vivida pelo aluno, dentro da escola e também fora dela. Aliás, diga-se de passagem, [os conhecimentos] são adquiridos pelos alunos e, no contexto escolar, dependem, em boa parte, das estratégias pedagógicas adotadas pelo professor. Além disso, não se pode confundir os conhecimentos – entendidos como conjuntos de experiências vividas – com os conteúdos e saberes escolares, expressos na matriz curricular, e com a matriz de referência de HABILIDADES de leitura. (CARVALHO, 2011, p. 61).

Importante esclarecer que a distinção que didaticamente se faz entre conhecimento e conteúdo está pautada na ideia de que os conteúdos curriculares correspondem às informações, normalmente teóricas, presentes nos manuais didáticos e que o professor “precisa ensinar” aos alunos. Correspondem à matéria dada em aula e, normalmente cobrada em provas. Desse ponto de vista, os conteúdos não são, ainda, conhecimentos, porque não foram “processados” pelo aluno. A partir do momento em que o aluno, frente aos conteúdos escolares, estabelecer relações com a sua experiência, aí sim, tais conteúdos se “transformam” em conhecimento. Os conteúdos, listados em uma matriz curricular, não significam absolutamente nada ao aluno antes que ele possa ter contato com tais conteúdos, processá-los e fazer com eles tornem-se parte da sua experiência, ou seja, passem a integrar os seus conhecimentos. Também se faz importante distinguir que as habilidades de leitura, descritas na matriz de referência, não são conteúdos escolares, mas que serão adquiridas, desenvolvidas e consolidadas, por meio a apropriação dos conteúdos escolares, pelo aluno, com a intervenção ativa e sistemática do professor.

2.5 SOBRE AS ATIVIDADES DE LEITURA E COMPREENSÃO NOS LD

Na introdução deste trabalho, afirmamos que algumas habilidades de leitura não são exploradas pelos docentes como poderiam ser. Ainda que reconheçamos a capacidade e o potencial dos professores para trabalhar um ensino focalizado na construção da competência leitora de seus alunos, sabemos que, de modo geral, isso não é levado a cabo, especialmente quando se consideram os modelos de atividades de interpretação de textos aos quais os professores comumente têm acesso. Estamos nos referindo aos livros didáticos de língua portuguesa e, mais especificamente, às atividades de leitura, compreensão/ interpretação propostos por esses manuais. Parece pouco provável que os professores se disponham a elaborar atividades distintas daquelas comumente encontradas nos LD e, da parte dos alunos, parece bastante plausível suspeitar que estejam condicionados aos mesmos modelos de perguntas e respostas que norteiam boa parte dos materiais didáticos disponíveis nas escolas.

Nossa investigação não toma os LD como objeto de análise. Contudo, sabemos da importância desse material na sala de aula e o quanto ele é utilizado pelos professores e alunos. A reflexão que propomos nesta seção está baseada em alguns estudos sobre o tema (BRANDÃO e MICHELETTI, 2011; MARCUSCHI, 2008; BUNZEN e MENDONÇA, 2006; ROJO e BATISTA, 2003; CAFIEIRO e CORREIA, 2003 e DIONÍSIO e BEZERRA, 2001) e se justifica pelo fato de que, dada a ampla utilização do LD na aula de português, e sabendo que nele há grande diversidade de exercícios de leitura e interpretação/compreensão de textos, esses materiais podem exercer influência sobre a formação de leitores. É importante frisar, entretanto, que reconhecemos as mudanças e progressos alcançados desde a implantação do PNLD (Plano Nacional do Livro Didático), por um lado e, por outro, a escassez de pesquisas sobre o uso (ou não) do livro didático pelo professor, na escola. Por isso, para aqueles que dele fazem uso, “é importante que esse material ofereça

plenas condições para um trabalho eficiente que leve ao desenvolvimento de habilidades que envolvem leitura, escrita, audição e oralidade” (DELL’ISOLA, 2013, p. 21).

Se a principal função da escola é ensinar a ler e a escrever, torna-se imprescindível que os textos sejam trabalhados de modo a tornar o aluno leitor e autor da sua própria escrita. Contudo, segundo atestam alguns estudos, o texto não tem recebido a atenção devida, menos ainda, as propostas de leitura e interpretação em curso na escola se distanciam daquilo que é valorizado nas avaliações propostas pelo governo, ou seja, as atividades escolares não privilegiam a aquisição, o desenvolvimento e consolidação das habilidades de leitura, fato evidenciado pelos baixos índices de desempenho dos estudantes nas avaliações externas aplicadas em todo o país pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira – INEP. Na verdade, “sabemos que um problema do ensino é o tratamento inadequado, para não dizer desastroso, que o texto vem recebendo, não obstante as muitas alternativas e experimentações que estão sendo hoje tentadas” (MARCUSCHI, 2008, p. 52).

Já não é de hoje que estudos têm apontado o problema das atividades de compreensão propostas pelos livros didáticos (MARCUSCHI, 2001, 2008; ROJO, 2006 e DELL’ISOLA, 2013, dentre outros) e, aos seus moldes, as atividades elaboradas pelos professores como “alternativas” aos materiais “oficiais”. Marcuschi (2001) talvez tenha sido um dos pioneiros nesse tipo de análise no Brasil e, sob a luz que ele lança sobre o tema, outros estudos e pesquisas se desenvolveram, revelando a situação em que se encontra a produção de materiais didáticos dedicados ao ensino da leitura.

Todos os autores de LDP [Livro Didático de Português] julgam relevante o trabalho com a compreensão textual, o que é atestado pelo fato de sempre inserirem farta dose de exercícios neste campo. Portanto, o problema não é a ausência deste tipo de trabalho e sim a *natureza* do mesmo (MARCUSCHI, 2001, p. 49).

Tal como o autor, diversos outros atestaram a mesma fragilidade das atividades propostas nos manuais. Cafieiro e Corrêa (2003, p. 297), por exemplo, ao analisarem as propostas de trabalho com os textos literários em quatro coleções de livros didáticos chegam à conclusão de que a variedade textual e a representatividade de autores e obras é uma constante nos livros, mas é necessário que o professor saiba atuar no sentido de “dar vida ao material que tem em mãos e extrapolar as eventuais limitações que ele possa ter”. Jurado e Rojo (2006, p. 51), após uma análise de exercícios de compreensão de textos em livros didáticos do ensino médio, chegam à conclusão de que as atividades “limitam-se essencialmente à localização e cópia de informação que comprove a leitura dos próprios autores sobre a obra.”

Isso parece ter criado certo condicionamento no aluno em fase de formação, do período que deveria ser dedicado à construção da sua competência leitora. Essa limitação leva o aluno à falsa ideia de que as respostas para perguntas de interpretação só tem validade se forem “encontradas no texto”, ou seja, se puderem ser copiadas! Sim, há uma das habilidades da Matriz de Referência (SIMAVE/SAEB) que se refere a essa capacidade, mas é uma, dentre duas dezenas de outras. Tal afirmação encontra respaldo em respostas de alunos aos testes realizados que compõem o Bloco 2 de dados desta pesquisa, as quais remetem à ausência da “confirmação” da resposta na superfície textual, quando, por exemplo, o aluno fora solicitado a inferir: ao lado de várias respostas “em branco” ou escritas “não sei”, um dos alunos escreveu “o texto não entra em detalhes”. Ao responderem dessa maneira, os alunos dão mostras muito claras de que estão condicionados a “localizar informações explícitas no texto”. Parece que, por isso, numa atividade de “compreensão” de textos, não demonstram ter mobilizado outras habilidades exigidas, como as inferenciais ou de estabelecimento de relações.

Assim, como atestam Jurado e Rojo (2006), nos livros didáticos de português

as questões *não favorecem a formação do leitor* que os documentos oficiais preconizam, uma vez que eles estabelecem um perfil de leitor que seja capaz de reconhecer **diversas** manifestações de linguagem verbal – e não somente as manifestações literárias –, avaliá-las e julgá-las, contextualizando-as sócio-historicamente tendo em vista o autor de um texto (JURADO E ROJO, 2006, p. 52) (grifos nossos).

Ora, se os LD, “não favorecem a formação do leitor”, parece plausível supor que os alunos que tem utilizado tais materiais saibam fazer bem aquilo que esses manuais privilegiam. E, em termos de habilidades de leitura presentes nos LD, isso se reduziria a meia dezena delas, talvez, estando, portanto, longe de um trabalho amplo, se considerarmos que as matrizes abrangem mais de duas dezenas de habilidades de leitura.

O presente trabalho, ao demonstrar, por meio de suas respostas aos testes, como os alunos se comportam diante de perguntas de interpretação de textos, baseadas na matriz de referência de habilidades, quer propor uma alternativa à tradição presente nos manuais – e, por extensão, nas aulas de português – que não ajudam a formar leitores competentes. Quer propor maneiras de enxergar as capacidades, conhecimentos e estratégias que esse leitor em formação utiliza para produzir os sentidos do texto e reforçar, desse modo, o ensino da leitura, efetivamente, no lugar de aulas de conteúdos gramaticais que não têm contribuído para a construção da competência leitora.

Marcuschi (2001) identificou quatro grandes problemas relacionados à natureza do trabalho de compreensão de textos nos livros didáticos de português: a compreensão tomada como sinônima de decodificação, resultando em atividades de cópia; perguntas supostamente sobre o texto, mas que em nada tem a ver com ele; perguntas do tipo genéricas, podendo ser respondidas mesmo sem a leitura do texto; e raridade (praticamente ausência) de tarefas que estimulassem a reflexão crítica e, portanto, que levassem o aluno a mobilizar habilidades capazes de identificar efeitos de ironia ou humor, de determinar as

funções sociocomunicativas do texto, de estabelecer relações entre partes do texto, de produzir inferências, etc. Isso mostra que

não há clareza quanto ao tipo de exercício que deve ser feito no caso da compreensão. Perde-se uma excelente oportunidade de treinar o raciocínio, o pensamento crítico e as habilidades argumentativas. (MARCUSCHI, 2001, p. 49)

Em seu trabalho, o autor identifica categorias distintas de perguntas mais frequentes nos livros didáticos, que listamos na tabela a seguir, às quais associamos as habilidades da Matriz de Referência, mostrando, portanto, as habilidades mais frequentes e, por outro lado, aquelas que não costumam habitar as páginas dos manuais didáticos:

Tabela 1: Tipologia das Perguntas de Compreensão

Tipos	Explicitação	Exemplo	HABILIDADES
P1 – A cor do cavalo branco de Napoleão	Auto respondida pelo próprio enunciado	<i>Ligue:</i> <i>Lilian</i> - Não preciso falar sobre o que aconteceu <i>Mamãe</i> - Mamãe, desculpe. Eu menti pra você	
P2 - Cópias	Atividades mecânicas de transcrição	<ul style="list-style-type: none"> • Copie • Retire do texto • Transcreva 	D2 – Localizar informações EXPLÍCITAS
P3 - Objetivas	Atividades de decodificação	<ul style="list-style-type: none"> • Quem comprou • O que ela faz • De que tipo de música Bruno mais gosta? • Assinale com um x a resposta certa. 	
P4 - Inferenciais	Mais complexas, exigem conhecimentos textuais, contextuais, enciclopédicos, regras inferenciais e análise crítica.	<i>Há uma contradição quanto ao uso da carne de baleia no Japão. Como isso aparece no texto?</i>	D1 – Identificar o Tema ou sentido Global de um texto. D3 – Inferir informações implícitas em um texto. D5 – Inferir o sentido de palavra ou expressão.

Continua

Continuação

P5 - Globais	Levam em conta o texto como um todo. Envolve aspectos inferenciais complexos	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Qual a moral da história</i> • <i>Que outro título você daria?</i> • <i>Levando-se em conta o sentido global do texto, pode-se concluir que...</i> 	D1 – Identificar o tema ou sentido global de um texto.
P6 - Subjetivas	Partem do texto, mas a resposta pode ser qualquer uma, sem possibilidade de se testar sua validade.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Qual a sua opinião sobre...</i> • <i>O que você acha do...</i> • <i>Do seu ponto de vista, a atitude do menino diante da velha senhora foi correta?</i> • <i>De que passagem do texto você mais gostou?</i> 	-
P7 – Vale-tudo	O texto é mero pretexto e qualquer resposta vale.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Se você pudesse fazer uma cirurgia para modificar o funcionamento de seu corpo, que órgão você operaria? Justifique.</i> • <i>Você concorda com o autor?</i> 	-
P8 – Impossíveis	Exigem conhecimentos externos ao texto e só podem ser respondidas com base em conhecimentos.	<i>Dê um exemplo de pleonasma vicioso (não havia pleonasma no texto nem na lição)</i>	-

Adaptado de Marcuschi (2001, p. 52-53)

Esse quadro nos mostra que, dos oito tipos de perguntas presentes nos livros didáticos, apenas quatro deles tem alguma relação com as habilidades de leitura e, mesmo assim, duas categorias se fundem por lidarem com a mesma habilidade: localizar informação explícita em um texto. E, de acordo com Marcuschi (2001, p.55), essas duas categorias somam 69% das perguntas encontradas nos livros didáticos. As outras duas categorias que

“sobram”, referem-se a três tipos de inferências: globais, de sentido de palavra ou expressão, ou do tipo isotópicas (Adam, 2011). Na análise de Marcuschi (2001), as perguntas inferenciais representam apenas 6% do total de atividades, ficando ainda atrás daquelas do tipo Metalinguísticas (9%) e subjetivas (7,5%), o que mostra que, definitivamente, a prioridade dos autores dos livros didáticos não está na formação do leitor competente, tal como aqui se preconiza.

Há ainda, na Tabela 1, anteriormente apresentada, cinco tipos de perguntas que não se relacionam a nenhuma habilidade de leitura descrita nas matrizes. Se uma matriz, do 9º ano, por exemplo, tem 23 habilidades e as perguntas dos livros didáticos se limitam a 04 (quatro), pode-se concluir que as propostas de atividades sobre a leitura sugeridas por esses manuais não contribuem para a formação de leitores como se supõe seja sua função prioritária.

Grillo e Cardoso (2003) apresentaram um estudo sobre as condições de produção/recepção dos gêneros em atividades de leitura em livros didáticos de português. As autoras veem com otimismo o movimento de inclusão do contexto de produção/recepção nas atividades de leitura, o que, de acordo com nosso estudo, corresponderia a habilidades como D6 (identificar um gênero de texto) e D7 (Identificar a função de textos de gêneros diversos). Nesse sentido, elas apostam na incorporação de mudanças por parte dos editores de Livros didáticos na medida em que as políticas educacionais se consolidam e incorporam essas novas demandas (GRILLO e CARDOSO, 2003). A partir de suas conclusões, poderíamos esperar que, nos anos seguintes haveria uma mudança mais consistente nesses materiais.

No entanto, Costa Val (2003) constata que

Mesmo nas coleções recomendadas [pelo PNLD], predomina a ausência de trabalho sistemático e consistente no sentido de mostrar ao aluno a diversidade de recursos expressivos e as possibilidades de efeitos de

sentido diferenciados que o emprego consciente das muitas variedades linguísticas poderia proporcionar, daí decorrendo possíveis prejuízos ao desenvolvimento da habilidade de *adequar a escolha da variedade às condições de produção* e de circulação e leitura do texto que escreve. (COSTA VAL, 2003, p. 143).

Não obstante a autora referir-se às atividades de produção escrita pelos alunos, propostas pelos livros didáticos, o mesmo se poderia dizer sobre as atividades de leitura e, desse modo, os “prejuízos” ao aluno estariam diretamente relacionados à ausência de um trabalho pautado na aquisição e desenvolvimento das habilidades de leitura. As habilidades têm relação direta com “a diversidade de recursos expressivos e as possibilidades de efeitos de sentido”.

Nessa mesma linha, Brandão e Martins (2003) alertam para alguns equívocos de leitura presentes em algumas atividades dos livros didáticos, decorrentes de leituras equivocadas dos autores/editores desses manuais. E elas concluem que

As coleções inscritas no PNLD, como estão hoje, se adequam aos PCNs, em sua grande maioria, apenas quando se trata de apresentar os seus pressupostos teóricos, mas quando se trata de aplicar os conteúdos em sala, não propõem nada de novo que possa provocar interação do conhecimento de mundo que o aluno já traz com as propostas apresentadas. (BRANDÃO e MARTINS, 2003, p. 263-264).

Em estudo relativamente recente, acerca de material didático do 3º ano do ensino médio, Jurado e Rojo (2006, p. 47) constatam que o maior problema do livro didático, no que se refere à leitura está “nas intenções e nos objetivos a ela definidos: os textos são reduzidos a pretexto para ensino de conceitos, sejam gramaticais, estilísticos ou literários.” E as autoras chegam à seguinte conclusão:

Não observamos nem nesta nem em outras propostas de estudo de textos, contribuição significativa para uma *interpretação* dos textos (...) que favorecesse inferências, generalizações, comparações ou, ainda menos, uma *réplica ativa* ao texto literário.

As capacidades letradas propostas pela atividade limitam-se essencialmente à localização e cópia de informação que comprove a leitura dos próprios autores sobre a obra (JURADO e ROJO, 2006, p. 53).

Há que se pensar que, passada mais de uma década da publicação de Marcuschi (2001) e praticamente sete anos daquela de Jurado e Rojo (2006), os livros didáticos tivessem se modernizado e se adequado às novas demandas de nosso tempo. De fato, muito se avançou e parece haver livros com propostas afinadas com uma concepção de língua sociointeracionista. Entretanto, podemos supor que essa mudança ainda não seja efetiva, haja vista algumas publicações da área, como a de Antunes (2010, p. 22) que atesta que “a razoável melhoria [...] não significa que esses males do trabalho com o texto tenham desaparecido totalmente”. Ela ainda atesta que as atividades dos manuais didáticos e, por extensão aquelas “elaboradas” pelos próprios professores para aplicarem em suas salas de aula, estão fixadas nas classes de palavras e no pressuposto de que ensinar língua é ensinar gramática.

Ao lado dessa fixação nas classes de palavras, têm tido amplo lugar os exercícios de simples transcrição de trechos do texto [...]. são exercícios de cópias, simplesmente, presos à sequência em que os itens apareceram no texto e que não exigem a mobilização de cálculos interpretativos ou de estratégias de raciocínio mais complexas (ANTUNES, 2010, p. 22-23).

O que se percebe, portanto, é que, ao deixarem de exigir do aluno “a mobilização de cálculos interpretativos ou de estratégias de raciocínio mais complexas” as atividades propostas pelos livros didáticos renunciam o trabalho pautado pelas habilidades de leitura e, dessa forma, prejudicam a construção da competência leitora dos alunos e a formação de leitores competentes.

E como conclui Dell’Isola (2013):

Os livros didáticos estão repletos de estudos de texto que se limitam a questões de “interpretação” voltadas para informações textuais explícitas que não dão ao aluno a possibilidade de inferir. Entretanto, as questões de

provas de interpretação de texto dos concursos públicos, em geral, não se restringem ao explícito. Ao contrário, atualmente, são frequentes as questões em que se exige a compreensão do que está implícito no texto, ou seja, para o desespero dos candidatos, a demanda concentra-se nas entrelinhas. Precisamos preparar nossos alunos para enxergarem o texto, antes mesmo de começarem a leitura. DELL'ISOLA, 2013, p. 99)

O quadro apontado pelos teóricos, e descrito nesta seção, mostra que parte dos livros didáticos adotados pelas escolas ainda não contribui de forma efetiva para que os alunos, executando as atividades de interpretação ali propostas, construam a competência leitora. Alguns manuais até professam essa intenção, nas páginas dedicadas ao manual do professor, e trazem alguns exercícios que exigem do aluno a mobilização de habilidades inferenciais. No entanto, ao se analisar a natureza dos itens de compreensão propostos por esses livros, a grande maioria se restringe a atividades de cópia e/ou de localização de informação explícita. O problema não está em se trabalhar questões desse tipo que, aliás, é uma das habilidades de leitura, mas está exatamente no fato de se supor que esse tipo de item traduz compreensão sobre o que foi lido ou, ainda, considerar que, ao fazer preponderantemente perguntas desse tipo, está-se formando um leitor competente.

O que argumentamos, com base nos autores citados, é que a sala de aula parece conviver hoje com duas forças distintas que ora “puxam” o aluno para um lado ora para outro. De um lado, as avaliações externas sistêmicas que se pautam pela verificação das habilidades de leitura que, espera-se, o aluno esteja adquirindo, desenvolvendo e consolidando no cotidiano da sala de aula, por meio das aulas de leitura ministradas pelo seu professor de português. De outro lado, a força de materiais didáticos que não parecem compartilhar dos mesmos arcabouços teóricos que sustentam as avaliações externas e que parecem condicionar professores e alunos a um mesmo tipo de atuação sobre o texto, criando a falsa impressão de que compreender um texto significa ser capaz de localizar uma série de informações visíveis em sua superfície e em realizar algumas inferências.

Ainda que as avaliações tenham influenciado de algum modo os currículos escolares, e a tendência é que isso ocorra de modo mais evidente – veja-se o caso do ENEM, por exemplo, em relação ao currículo do ensino médio –, o que se tem no momento é uma situação que não parece garantir ao aluno a construção de sua competência leitora, algo altamente desejável. O que algumas escolas têm feito é algum tipo de treinamento com “questões” do ENEM ou do SAEB/SIMAVE. Mas isso não permite ao aluno adquirir e desenvolver as habilidades necessárias à compreensão do texto. Quando muito, pode torná-lo perito na espécie de instrumento utilizado em tais avaliações.

Então, voltamos à pergunta que Marcuschi (2001, p.46) faz no início do capítulo “Compreensão de texto: algumas reflexões”. Ele pergunta “quais as *habilidades* desenvolvidas nos LDP?” E ele mesmo responde que a maioria absoluta das perguntas (questões) exige a simples localização de informações explícitas no texto, relegando a pouco mais de 5% as perguntas inferenciais. Isso reforça pelo menos dois aspectos: o da responsabilidade e do trabalho que o professor de português tem, para além dos manuais didáticos, em elaborar atividades que possibilitem ao seu aluno adquirir, desenvolver e consolidar habilidades de leitura e, assim, construir a competência leitora; e também reforça o aspecto de que os livros didáticos, não obstante todo o avanço operado na última década, ainda parecem estar distantes de contribuir efetivamente na formação do leitor competente.

Após as discussões apresentadas neste capítulo, da definição dos conceitos de habilidades de leitura e de competência leitora, à luz das teorias do texto, cabe discorrer sobre as habilidades de leitura descritas na matriz de referência, tomada como parâmetro para a criação dos itens das avaliações diagnósticas objeto de nossa análise. No próximo capítulo, então, trataremos desse assunto.

CAPÍTULO 3

AS MATRIZES DE REFERÊNCIA DAS HABILIDADES DE LEITURA

Uma Matriz de Referência é um conjunto de tópicos que descrevem capacidades inerentes ao ato de ler e compreender textos de gêneros diversos e está organizada de acordo com os níveis de ensino nos quais a avaliação externa sistêmica é aplicada para verificar o domínio dos estudantes sobre tais habilidades.

Neste capítulo, serão comparadas as matrizes do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação (SIMAVE) e do Sistema de Avaliação da Educação Básica Nacional (SAEB). Será oferecida uma explicação sobre os descritores de habilidades, apoiada em autores da Linguística Textual, fazendo desse modo a aproximação necessária para que se compreenda a Matriz de Referência como o conjunto de habilidades de leitura cuja consolidação pelo aluno se faz necessária para a construção da competência leitora. Tais descritores servem de base para a elaboração dos itens, tanto os das avaliações externas sistêmicas quanto aqueles dos testes que compõem o corpus da presente pesquisa.

Assim, assumimos que

uma matriz de referência discrimina conhecimentos e competências a serem avaliados. Sua finalidade é orientar a elaboração de estratégias ou questões de avaliação. Desse modo, ao se elaborar uma estratégia ou uma questão, sabe-se, de maneira controlada e sistemática, as habilidades que serão avaliadas e, assim, os objetivos dessa questão. (UFMG, 2005, p. 9)

3.1 CONHECENDO UMA MATRIZ DE REFERÊNCIA DE HABILIDADES DE LEITURA

Para que o professor de português possa cumprir a sua função – no que toca o ensino da leitura –, além de ele também ter de dominar tais habilidades e possuir uma sólida competência leitora, terá de **compreender** a essência de cada uma das habilidades necessárias à produção dos sentidos na leitura em língua materna. Tais habilidades encontram-se descritas nas citadas “matrizes de referência” e são consideradas as básicas, sem as quais, dificilmente um aluno poderia compreender textos de modo eficaz.

Por isso, uma matriz de referência de habilidades de leitura deve fornecer

transparência e legitimidade ao processo de avaliação, informando aos interessados o que será avaliado. De acordo com os pressupostos teóricos que norteiam os instrumentos de avaliação, a Matriz de Referência é o referencial curricular do que será avaliado em cada disciplina e série, informando as competências e habilidades esperadas dos alunos. (BRASIL: MEC, SEB; Inep, 2008, p. 17).

Ao apoiar-se numa Matriz de Referência de Habilidades, o professor terá em mãos um conjunto de saberes que seu aluno, em cada nível de ensino, terá de dominar, ao final de um determinado ciclo de estudos. Nos manuais do PROALFA (Caed/ UFJF – Ceale/UFMG, 2009), SIMAVE (MINAS GERAIS, 2009) ou da PROVA BRASIL e do ENEM (BRASIL, 2008), encontram-se diversas matrizes, complementares entre si ou similares, considerando o mesmo nível de ensino, a partir das quais o professor pode elaborar suas atividades de leitura e de avaliação da leitura. Neste estudo, optamos por considerar as Matrizes de Referência do SIMAVE para o 5º e 9º anos do EF, e para a 3ª série do EM porque as atividades em foco referem-se a esses níveis de ensino e porque os alunos avaliados e as

escolas envolvidas são de cidades de Minas Gerais, além do que, em essência, não há disparidades entre as matrizes do sistema mineiro e aquela do sistema nacional.

A seguir apresentaremos essas Matrizes de Referência para o EF e EM (SIMAVE) que orientaram a construção das avaliações objeto deste estudo. Depois, será apresentada, a título de ilustração, a Matriz do SAEB para a 3ª série, apontando seus pontos de contato com a do SIMAVE. É importante ainda ressaltar que o ano/série escolar apontado no cabeçalho da matriz é uma referência ao período de fechamento do ciclo escolar no qual aquelas habilidades deveriam estar consolidadas pelos alunos. No entanto, todos os alunos, de todos os anos/séries escolares devem realizar atividades elaboradas por seu professor com vistas à aquisição e desenvolvimento de tais habilidades. Desse modo, todas as habilidades descritas na matriz para o 9º ano do EF devem, na verdade, ser trabalhadas desde o 6º ano, de forma gradual, aumentando os níveis de complexidade até chegar ao final dos quatro anos. O mesmo deve ocorrer durante as três séries do EM e, no EF I (1º ao 5º ano) não deverá ser diferente.

Vale ainda ressaltar que as habilidades constantes da Matriz do SIMAVE são as mesmas da Matriz do SAEB/PROVA BRASIL (2009), diferindo, apenas, na numeração (código do descritor). Por exemplo, a habilidade “D1 – Identificar o tema ou sentido global de um texto”, da matriz do SIMAVE (SEE/CAED, 2009, p. 55), aparece na Matriz do SAEB como “D6 – Identificar o tema de um texto.”

Outro esclarecimento importante é sobre como as habilidades encontram-se organizadas na matriz. Elas estão agrupadas pelos chamados “eixos” e cada eixo busca retratar um aspecto constitutivo do ato de ler. Alguns estão voltados mais para o material textual, outros para estratégias e procedimentos de leitura, outros para aspectos da coerência e há ainda agrupamento relativo à inserção do texto nas diversas situações sociocomunicativas e interacionais. Assim, encontram-se os eixos: I) Procedimentos de

Leitura; II) Implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto; III) Relação entre textos; IV) Coerência e coesão no processamento do texto; V) Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido, e VI) Variação Linguística.

As tabelas 2 e 3, a seguir, tratam da Matriz do SIMAVE para o 9º ano do Ensino Fundamental e para o 3º ano do Ensino Médio e da Matriz do SAEB para o 3º ano do Ensino Médio, respectivamente:

Tabela 2 – Matriz de Referência de Habilidades – SIMAVE

MATRIZ DE REFERÊNCIA – SIMAVE / PROEB LÍNGUA PORTUGUESA 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL e 3º ANO DO ENSINO MÉDIO TÓPICOS E SEUS DESCRITORES	
I – PROCEDIMENTOS DE LEITURA	
D0	Compreender frases ou partes que compõem um texto.
D1	Identificar um tema ou o sentido global de um texto.
D2	Localizar informações explícitas em um texto.
D3	Inferir informações implícitas em um texto.
D5	Inferir o sentido de palavra ou expressão.
D10	Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.
II – IMPLICAÇÕES DO SUPORTE, DO GÊNERO E/OU DO ENUNCIADOR NA COMPREENSÃO DO TEXTO	
D6	Identificar o gênero de um texto.
D7	Identificar a função de textos de diferentes gêneros.
D8	Interpretar texto que conjuga linguagem verbal e não-verbal.
III – RELAÇÃO ENTRE TEXTOS	
D18	Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.
D20	Reconhecer diferentes formas de abordar uma informação ao comparar textos que tratam do mesmo tema.
IV – COERÊNCIA E COESÃO NO PROCESSAMENTO DO TEXTO	
D11	Reconhecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.
D12	Estabelecer a relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.
D15	Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para sua continuidade.
D19	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que compõem a narrativa.
D14	Identificar a tese de um texto.
D26	Estabelecer relações entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la
D27	Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.
V – RELAÇÕES ENTRE RECURSOS EXPRESSIVOS E EFEITOS DE SENTIDO	
D23	Identificar efeitos de ironia ou humor em textos.
D28	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.
D21	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de pontuação e de outras notações.
D25	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de recursos ortográficos e morfossintáticos.
VI – VARIAÇÃO LINGUÍSTICA	
D13	Identificar marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Fonte: MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. SIMAVE/ PROEB – 2008 / Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 1 (jan/dez. 2008), Juiz de Fora, 2008 – Anual

Tabela 3 – Matriz de Referência de Habilidades – SAEB.

MATRIZ DE REFERÊNCIA – SAEB LÍNGUA PORTUGUESA 3º ANO DO ENSINO MÉDIO – TÓPICOS E SEUS DESCRITORES	
TÓPICO I – PROCEDIMENTOS DE LEITURA	
D1	Localizar informações explícitas em um texto
D3	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão
D4	Inferir uma informação implícita em um texto
D6	Identificar o tema de um texto
D14	Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.
TÓPICO II – IMPLICAÇÕES DO SUPORTE, DO GÊNERO E/OU ENUNCIADOR NA COMPREENSÃO DO TEXTO	
D5	Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.)
D12	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros
TÓPICO III – RELAÇÃO ENTRE TEXTOS	
D20	Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.
D21	Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema
TÓPICO IV – COERÊNCIA E COESÃO NO PROCESSAMENTO DO TEXTO	
D2	Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.
D10	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.
D11	Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto
D15	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.
D7	Identificar a tese de um texto.
D8	Estabelecer relações entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la
D9	Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.
TÓPICO V – RELAÇÕES ENTRE RECURSOS EXPRESSIVOS E EFEITOS DE SENTIDO	
D16	Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.
D17	Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
D18	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.
D19	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.
TÓPICO VI – VARIAÇÃO LINGUÍSTICA	
D13	Identificar marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Fonte: Brasil. Ministério da Educação. PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação; SAEB: ensino médio: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008, p. 22-23.

Note-se, na comparação entre as duas tabelas anteriores (que alimentam as avaliações estaduais em Minas Gerais e as avaliações nacionais, respectivamente) que os descritores das habilidades e os tópicos (ou agrupamentos de habilidades) são os mesmos, variando apenas o código do descritor: D1, D2, D3 e assim sucessivamente. Portanto, enquanto o D1 indica a habilidade de Identificar um tema ou o sentido global de um texto, na matriz do SIMAVE, esse mesmo código (D1) indica outra habilidade na Matriz do SAEB: localizar informações explícitas em um texto. Isso significa que a mesma habilidade recebe códigos diferentes, conforme a matriz, mas o conjunto das habilidades descritas é o mesmo.

Neste estudo, optamos por nos referir à codificação dos descritores da matriz do SIMAVE, uma vez que as avaliações objeto de pesquisa foram criadas em escolas do estado de Minas Gerais e com base naquela mesma matriz.

Das 23 habilidades da matriz do 9º ano do EF e do 3º ano do EM, apenas 16 habilidades estão presentes na matriz para o 5º ano, no SIMAVE, excluindo-se, portanto, as habilidades D18 (Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema) e D20 (Reconhecer diferentes formas de abordar uma informação ao comparar textos que tratam do mesmo tema), do eixo III (RELAÇÃO ENTRE TEXTOS); D14 (Identificar a tese de um texto), D26 (Estabelecer relações entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la) e D27 (Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto) do eixo IV (COERÊNCIA E COESÃO NO PROCESSAMENTO DO TEXTO); e ainda as habilidades D28 (Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão) e D25 (Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de recursos ortográficos e morfosintáticos) do eixo V (RELAÇÕES ENTRE RECURSOS EXPRESSIVOS E EFEITOS DE SENTIDO).

A julgar por essa “seleção”, as habilidades que figuram apenas do 6º ano em diante devem ser consideradas mais complexas ou relativamente mais pertinentes a gêneros textuais escritos, raramente utilizados nas turmas de 1º ao 5º do EF. Essa é, contudo, apenas uma observação porque não temos acesso a estudos que atestem tal impressão e, dado o interesse da presente pesquisa, essa informação foge-lhe ao seu escopo.

Ao analisarmos os eixos da Matriz, como o primeiro deles, por exemplo, o dos Procedimentos de Leitura, percebe-se que não parece haver clareza quanto à natureza das habilidades que deveriam integrar esse eixo: observamos que ele agrupa diferentes “fazeres” que exigem do leitor a mobilização de recursos bastante distintos, desde o reconhecimento de informações na superfície textual até operações inferenciais ou de estabelecimento de conexões entre diferentes elementos. À parte dos critérios desse agrupamento, focalizaremos nossa contextualização às habilidades individualmente.

D0 Compreender frases ou partes que compõem um texto.

É uma habilidade que pressupõe a compreensão de partes de um texto, diferenciando-se de uma compreensão global do mesmo. A partir do 6º ano, essa habilidade não costuma ser mais cobrada e, de 1º ao 5º ano, os manuais e boletins pedagógicos editados pelo estado de Minas Gerais a relacionam ao entendimento do sentido de um parágrafo de um texto, do *lead* de uma matéria de jornal ou revista, ou ainda de uma estrofe em um poema.

D1 Identificar o tema ou sentido global de um texto.

Operar com essa habilidade significa ser capaz de identificar o tema ou o sentido global de um texto, isto é, o aluno deverá fazer a leitura do texto, compreendê-lo e determinar o assunto de que trata. Isso exige do leitor a capacidade de síntese. Nesse sentido, já opera com algum grau de inferência, posto que o leitor terá de ler e compreender o texto e ser capaz de sintetizar sua essência, apontando o tema de que trata ou resumindo seu

conteúdo. Os manuais de elaboração de itens dão como exemplo de atividade sobre essa habilidade, solicitar ao aluno que dê um novo título ao texto, por exemplo.

D2 Localizar informações explícitas em um texto.

Essa habilidade opera com elementos que podem ser considerados básicos por consistir na localização de informações explícitas na superfície textual. Em geral, os alunos saem-se muito bem nesse tipo de questão que consiste em voltar ao texto e “copiar” uma informação textual, tal como ela é ali apresentada. No cotidiano social revela-se como bastante necessária, pois alguns textos, como as listas, exigem a busca pontual de informações. Contudo, não é uma tarefa que costuma exigir operações mais complexas como inferências, por exemplo.

D3 Inferir informações implícitas em um texto.

Habilidade voltada para a capacidade de inferir informações implícitas em um texto, o que exige que o leitor relacione as informações do texto – normalmente presentes em sua superfície – com outros conhecimentos e informações que possua, e construa uma conclusão a partir dessas relações entre as pistas textuais (informação dada) e outros conhecimentos (informação “não dada” pelo texto). Tal conclusão não se encontra explícita no texto, mas é “permitida” por ele. Alunos com nível de desempenho de baixo a intermediário na leitura, detectado nas avaliações externas sistêmicas, normalmente apresentam dificuldades com itens baseados nesse descritor. O leitor terá de ser capaz de operar com os implícitos (pressupostos e subentendidos), com os não-ditos, além de estabelecer alguns tipos de relações entre as informações, razão pela qual se costuma dizer que trata-se de uma habilidade mais complexa.

D5 Inferir o sentido de palavra ou expressão.

Essa é uma habilidade relacionada ao vocabulário e ao léxico, consistindo na capacidade de “descobrir” o sentido contextual de uma palavra ou expressão, seja ela nova

ou desconhecida do leitor, ou mesmo já conhecida, mas empregada em sentido diferente do usual, enfim. Não é um processo de adivinhação ou de recuperação mnemônica, mas de se estabelecer certas relações entre a palavra/ termo/ expressão e o(s) sentido(s) que tal elemento alcança, no co(n)texto (Adam, 2011) em que se insere.

D6 Identificar o gênero de um texto.

Consiste basicamente no reconhecimento do gênero textual ao qual um texto pertence, tendo como estratégia a análise contrastiva das características marcantes (recorrentes) em certos grupos específicos de texto. É a capacidade de um leitor identificar, já pela observação da estrutura textual – antes mesmo de lê-lo – que trata-se de uma receita culinária e não um editorial, por exemplo. Como o descritor aponta, é uma tarefa de identificação dos gêneros textuais.

D7 Identificar a função de textos de diferentes gêneros.

O estudo dos gêneros da sala de aula foi iniciado como uma forma de garantir a formação do leitor e sua inserção nas práticas de letramento. Desse ponto de vista, identificar a função de textos de diferentes gêneros torna-se habilidade fundamental, na qual o leitor é capaz de identificar para que serve aquele texto, ou os propósitos com os quais ele foi escrito, considerando sua circulação social. Mais que a simples identificação de um gênero, importa na formação do leitor, a sua capacidade de identificar as funções sociopragmáticas e comunicativas que um texto possa exercer.

D8 Interpretar texto que conjuga linguagem verbal e não-verbal.

Trata-se de uma habilidade geral de compreensão de textos cujos elementos verbais não dizem por si só, assim como os elementos visuais também não são suficientes para a compreensão. Na atual sociedade torna-se uma das mais importantes habilidades que consiste na capacidade de agregar as informações, tanto imagéticas quanto verbais, num

todo de sentido. A publicidade e os quadrinhos são os exemplos mais evidentes da necessidade de se operar com tal habilidade.

D10 Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.

Uma das condições de leitura eficaz é ser capaz de localizar a referência a fatos, distinguindo-a das opiniões a eles relacionadas, num texto qualquer. O que se espera, portanto, é que o o aluno seja capaz de fazer tal distinção, identificando uma opinião sobre um fato apresentado. Obviamente que essa habilidade pode ser considerada mais complexa porque opera com condições específicas, como uma capacidade anterior: a da compreensão global do texto. Não é sem razão, portanto, que esse tem sido um dos itens com maior índice de erro entre os alunos avaliados.

D11 Reconhecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.

Essa é uma habilidade que opera com conhecimentos gramaticais, sem contudo tocar na nomenclatura gramatical explícita ou na cobrança de regras. O que se espera que aluno seja capaz de fazer aqui é muito mais complexo que a simples “decoreba” de termos gramaticais. Trata-se de determinar a função dos conectivos e palavras afins no contexto em que estão inseridas, de ser capaz de reconhecer as ligações e as segmentações que tais palavras podem estabelecer no texto, alcançando diferentes efeitos de sentido. O que se avalia com um item baseado nesse descritor é, não só, mas preponderantemente, a habilidade de o aluno perceber a coerência textual, a partir da identificação dos recursos coesivos e de sua função textual.

D12 Estabelecer a relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.

Por meio deste descritor, avalia-se a habilidade de o aluno determinar a razão pela qual fatos são apresentados no texto, isto é, a capacidade de reconhecer as relações que permitem que os elementos tornem-se um, o resultado do outro. O estabelecimento dos

sentidos de um texto, quando estão em foco relações lógicas ou argumentativas, pode ser obtido por meio desse recurso, baseado na interdependência de causa e consequência.

D13 Identificar marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Tal habilidade exige do aluno perceber as marcas linguísticas reveladoras da identidade tanto do locutor quanto do interlocutor de um texto. Além disso, entram em foco as situações de interlocução e as possíveis variações da fala. É comum, em itens baseados nesse descritor, a presença de tirinhas da personagem Chico Bento, da Turma da Mônica, de Maurício de Souza, como se variação linguística fosse apenas o registro de uma fala (nesse caso, supostamente) caipira. Obviamente, as variações linguísticas (gramaticais ou lexicais) se manifestam nas formas, marcas, estruturas etc. inerentes a características próprias do locutor e/ou interlocutor. Trata-se mais de uma característica pragmática dos usos da língua, traduzida no empenho dos interlocutores em se adaptarem às condições de produção e de circulação do discurso, identificando as chamadas marcas linguísticas (registros, vocabulário, níveis de linguagem etc.).

D14 Identificar a tese de um texto.

Normalmente associada a textos argumentativos, essa habilidade exige do leitor a capacidade de identificar a estratégia discursiva do autor para mostrar a relevância ou consistência de sua posição por meio da exposição de uma tese. Desse modo, constitui-se numa habilidade com certo grau de complexidade, posto que, do leitor, será exigido operar com o reconhecimento do ponto de vista ou a ideia central que está sendo defendida pelo autor: a tese. Não é uma tarefa de reconhecer o sentido global do texto ou determinar seu assunto (tarefa avaliada por outro descritor de habilidade), mas trata-se de reconhecer no texto uma proposição teórica de intenção persuasiva, cujo apoio encontra-se nos argumentos apresentados.

D15 Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para sua continuidade

Habilidade voltada para referenciação textual em que o aluno deve ser capaz de determinar um elemento e seu referente, reconhecendo as relações coesivas do texto, que servem para estabelecer a progressão temática.

D18 Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.

Pode-se considerar uma habilidade complementar à de “distinguir um fato da opinião relativa a esse fato” (D10). Contudo, agora o leitor é desafiado a distinguir opiniões diferentes (opostas entre si ou não, complementares ou não) emitidas sobre um único fato. Um dos objetivos do ensino da Língua Portuguesa – capacitar o aluno a analisar criticamente os diferentes discursos – é balizado por esse descritor.

D19 Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que compõem a narrativa.

Voltada exclusivamente a textos com características predominantemente narrativas, tal habilidade requer do leitor a capacidade de identificar os elementos constitutivos da estrutura da narrativa: introdução ou apresentação; circunstâncias (o local e o tempo da ação); caracterização de personagens (física, psicológica, moral etc.); direção do enredo; desenvolvimento e complicação (conflito); clímax; desfecho ou desenlace.

D20 Reconhecer diferentes formas de abordar uma informação ao comparar textos que tratam do mesmo tema.

O leitor é colocado diante de textos distintos, porém com a mesma temática e terá de ser capaz de perceber características que não são comuns a esses textos. Interessante notar que tal habilidade é concorrente na formação da capacidade crítica do leitor, posto que ele

terá de comparar o modo como a informação é abordada nos textos e não apenas limitar-se a suas características formais.

D21 Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de pontuação e de outras notações.

Mobilizar essa habilidade supõe ser capaz de reconhecer que os sinais da pontuação podem acumular certas funções discursivas, tais como ênfase, reformulação ou justificativa em certos trechos. Não se trata apenas de sinais de segmentação da superfície textual, mas de elementos relacionados aos efeitos discursivos produzidos por notações do tipo itálico, negrito, caixa alta etc. Avalia-se, portanto, a habilidade de o leitor identificar o efeito semântico provocado no texto com uso das aspas, tamanhos e tipos de letras, travessões e outros sinais.

D23 Identificar efeitos de ironia ou humor em textos.

Tirinhas, piadas, anedotas e outros gêneros são ricos em humor e/ou ironia, portanto, torna-se necessário que os alunos desenvolvam a habilidade de identificar efeitos de ironia e humor em textos, do que depende a sua compreensão. “A forma como as palavras são usadas ou a quebra na regularidade de seus usos constituem recursos que, intencionalmente, são mobilizados para produzir no interlocutor certos efeitos de sentido.” (BRASIL, 2008: 62). O leitor terá de reconhecer as expressões e outros recursos que criam e mantêm os efeitos em pauta.

D25 Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de recursos ortográficos e morfosintáticos.

Trata-se de mais uma habilidade relacionada aos tópicos gramaticais. Novamente, não se limita à classificação ou ao ensino de regras normativas, mas à percepção do recurso utilizado para obtenção dos efeitos de sentido.

D26 Estabelecer relações entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la

Essa habilidade, complementar àquela relacionada à identificação da tese de um texto (D14), consiste no estabelecimento de relações, pelo leitor, entre os argumentos utilizados na construção de um texto e a tese nele defendida. O leitor precisa identificar, dentre os argumentos, as razões apresentadas para se defender um determinado posicionamento.

D27 Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.

Tal habilidade exige do leitor distinguir, em um texto, os elementos que se constituem como principais daqueles que encerram informações secundárias. A partir do desenvolvimento dessa capacidade, pode-se chegar a outra, como a habilidade de resumir textos, relacionada à compreensão do sentido global do texto (D1).

D28 Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.

Essa habilidade refere-se à seleção de determinada palavra que, geralmente tem a ver com a intenção do interlocutor de produzir certo efeito discursivo. A seleção vocabular é, pois, uma estratégia de construção textual. Assim, um diminutivo pode ser uma escolha que vai muito além de simplesmente marcar um grau no nome. Tal capacidade consiste em reconhecer os efeitos de sentido que as escolhas lexicais promovem.

Nosso interesse, no entanto, recai sobre algumas habilidades que se apresentam nas matrizes e que foram detectadas com maior recorrência nos dados obtidos para análise. Mais à frente, detalharemos melhor tais habilidades e o interesse por elas.

No momento, cabe uma contextualização das habilidades descritas na matriz apresentada anteriormente, tendo como pano de fundo os principais estudos sobre

textualidade e textualização (Koch, 2011; Koch e Elias, 2011; Antunes, 2010; Marcuschi, 2008, dentre outros).

3.2 CONTRIBUIÇÕES DA LINGUÍSTICA TEXTUAL PARA O ESTUDO DAS HABILIDADES DE LEITURA

O acesso ao sentido, de acordo com Roncarati (2010, p. 50), se dá pela “coesão superficial”, pelas “pressuposições” e pela “coerência global”. O primeiro aspecto (**coesão superficial**), engloba habilidades tais como (D2) Localizar informações explícitas em um texto; (D11) Reconhecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.; (D15) Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para sua continuidade; (D19) Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que compõem a narrativa; e (D27) Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.

As “**pressuposições**” (entendidas aqui como correspondentes de algumas inferências globais) agrupam habilidades como (D6) Identificar o gênero de um texto; (D7) Identificar a função de textos de diferentes gêneros; (D18) Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema; (D20) Reconhecer diferentes formas de abordar uma informação ao comparar textos que tratam do mesmo tema; (D14) Identificar a tese de um texto; (D26) Estabelecer relações entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la; (D23) Identificar efeitos de ironia ou humor em textos; (D28) Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão; (D21) Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de pontuação e de outras notações; (D25) Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de recursos ortográficos e morfossintáticos.

E a **coerência global** está refletida nas habilidades (D0) Compreender frases ou partes que compõem um texto; (D1) Identificar um tema ou o sentido global de um texto; (D3) Inferir informações implícitas em um texto; (D5) Inferir o sentido de palavra ou expressão; (D10) Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato; e (D12) Estabelecer a relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.

As habilidades e as operações cognitivo-textuais

Nesta seção discutiremos algumas das habilidades presentes nas matrizes e que nos interessam em particular neste estudo. Como se pode perceber pela exposição anterior, algumas habilidades são de estabelecimento de relações intra- e extratextuais, outras estão apoiadas diretamente sobre o material explícito do texto e há ainda aquelas inferenciais. Sobre estas, Marcuschi (2008, p. 245-255) apresenta um quadro categorial para os diferentes níveis de inferência. Alguns desses níveis são reconhecíveis em algumas habilidades como as de identificar o tema ou sentido global de um texto; de inferir informações implícitas; de inferir o sentido de palavra ou expressão; dentre outras.

A inferência é, no dizer de Roncarati (2010),

Uma leitura de entrelinhas e de implícitos, um cálculo interpretativo e uma projeção de natureza lexical, sociocontextual, experiencial e pragmática, sua funcionalidade em processos de compreensão é a de gerar hipóteses integradoras de sentidos pela reunião de informações provenientes do código, do cotexto, das intenções do autor/falante e de conhecimentos enciclopédicos (de mundo) e vivenciais alocados na memória (RONCARATI, 2010, p. 50).

A autora ainda fala da necessidade da “ativação de processos inferenciais” e de ativação de “estratégias cognitivas” para a produção dos sentidos, as quais correspondem ao que chamamos de mobilização de habilidades.

Nos estudos de Pinto (1981, p. 85), *apud* ROMÃO (2008), a inferência é definida como:

uma atividade psicológica e até mesmo, de certa maneira, associativa. Uma ideia puxa outra, um pensamento conduz a outro. [...] trata-se, pois, de um processo mental através do qual o sujeito passa de certas proposições dadas (premissas) a uma nova proposição que dela decorre (conclusão) porque apreende (capta, pega ou julga perceber) relações existentes (evidentes ou prováveis) entre explicações e suas consequências (ROMÃO, 2008, p. 60).

Nas avaliações sistêmicas diagnósticas, os itens (questões) relacionados a essa habilidade de leitura “visam a aferir se o aluno é capaz de buscar nas entrelinhas os sentidos do texto, a partir da articulação das proposições explícitas e de seu conhecimento de mundo.” (SEE/Caed, 2009, p. 38)

Do “D5 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão”, entende-se que uma questão/item de prova busque medir a capacidade de o estudante perceber o sentido contextual de uma palavra ou expressão. O Guia da Matriz de Referência do SIMAVE diz que

Por meio desse descritor, avalia-se uma habilidade inferencial específica, ou seja, verifica-se a capacidade de, com base no contexto, inferir o sentido de uma palavra ou expressão. Não se trata, contudo, de verificar se o aluno conhece um vocabulário dicionarizado, mas sim se ele é capaz de reconhecer o sentido com que a palavra foi empregada num dado contexto. Os itens ligados a essa habilidade devem, portanto, solicitar que o aluno reconheça, dentre algumas possibilidades, aquela que corresponde ao sentido ativado no texto em questão. (SIMAVE, 2009, p. 61).

Já as habilidades D6 (Identificar o gênero de um texto) e D7 (Identificar a função de textos de diferentes gêneros) são caracteristicamente associadas ao funcionamento dos textos enquanto gêneros textuais e, no dizer de Marcuschi (2008, p. 86), tem a ver com sua configuração para um funcionamento discursivo.

A habilidade D15 (Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para sua continuidade) é materializada nos textos sobretudo pelos pronomes (pessoais, possessivos, demonstrativos). De acordo com Marcuschi (2008, p. 110), essa classe de palavras constitui a chamada “Referência pronominal”, “pois o pronome é um fenômeno central como fator de organização textual.” Ele ainda acrescenta que “os pronomes, por formarem a classe mais genérica dos nomes, são minimamente marcados do ponto de vista semântico.” O autor organiza a coesão sequencial em dois planos: a sequenciação frástica e a parafrástica. Dentro da primeira encontram-se a *progressão temática*, relacionada à habilidade D15; o *encadeamento por justaposição* com marcadores espaciais, vinculados às habilidades D15 e D19 (Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que compõem a narrativa); o *encadeamento por conexões* onde se encontram as relações lógico-semânticas, representadas pela habilidade D11 (Reconhecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc), e onde se encontram as relações argumentativas, relacionadas às habilidades D10 (Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato), D18 (Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema) e D26 (Estabelecer relações entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la). E dentro da sequenciação parafrástica está a repetição lexical, evidenciada na habilidade D15.

Roncarati (2010, p. 61) lembra que “tanto os *dêiticos* como os pronomes só chegam à referência concreta mediante outros indicadores, que funcionam como ponto de ancoragem interpretativa.” Aí, já se tem uma explicação básica, de quais operações o leitor terá de fazer para acessar dos sentidos do texto, marcados pela referenciação pronominal.

Aspectos da Referenciação

A produção de sentidos de um texto pelo leitor está, em boa medida, em sua capacidade de mobilizar determinadas habilidades de leitura, as quais se relacionam diretamente ao material textual, exigindo que se reconheçam alguns fenômenos referenciais e/ou se estabeleçam certas conexões. Nesse sentido,

Certos fenômenos relevantes e sistemáticos no domínio referencial da língua, tais como as relações interfrásticas, as sequências conectivas, as anáforas, as elipses e as repetições, não podem ser descritos apenas a partir de propriedades formais da língua: eles constituem propriedades do discurso regidas por princípios de textualização locais ou globais. (RONCARATI, 2010, p. 48)

Antes de falar dos processos de referenciação e como eles “dialogam” com algumas habilidades da Matriz de Referência, é preciso lembrar, conforme salienta Roncarati (2010, p. 41) que a *referência*, tomada no bojo dos estudos lógico-semânticos é entendida como “forma de representação extensional (dêitica, apontadora) da realidade objetiva e circundante do mundo”. Nessa perspectiva, os *referentes* seriam os próprios “*objetos de mundo*”. Aí a atividade de referenciação limita-se “ao estabelecimento de elos anafóricos”. De outra perspectiva, sociointeracionista, a *referência* é “a base da significação e os referentes, (...) *objetos de discurso*, entidades alimentadas e sancionadas pela atividade discursiva.” (RONCARATI, 2010, p.42).

A referenciação é entendida, então, como “um processo criativo, que não está pronto e não emerge somente de relações de ligação (portanto, coesivas) estabelecidas no *cotexto*, isto é, na superfície textual (RONCARATI, 2010, p. 35).”

A referenciação e o estabelecimento de relações lógico-discursivas são aspectos da coesão textual que, por sua vez, é uma das características da textualidade, conforme apresentou Costa Val (1991):

A *coesão* é a manifestação linguística da coerência; advém da maneira como os conceitos e relações subjacentes são expressos na superfície textual. Responsável pela unidade formal do texto, constrói-se através de mecanismos gramaticais e lexicais.

Entre os primeiros estão os pronomes anafóricos, os artigos, a elipse, a concordância (...), as conjunções, por exemplo.” (COSTA VAL, 1991, p. 6) (grifos nossos).

Habilidades relacionadas aos elementos coesivos são tratadas nas avaliações sistêmicas como “a capacidade de perceber que o texto se constitui de partes interligadas que formam uma rede de significação.” (SEE/Cead, 2009, p. 46) Tais habilidades são avaliadas pela identificação de elementos encadeadores do texto, como pronomes, por exemplo, e também pela habilidade de reconhecer relações lógico-discursivas, evidenciadas por conjunções, advérbios, etc.

Os descritores “D11, D12, D15 e D19”, sobre os quais acabamos de comentar, estão no grupo de habilidades de leitura relacionados à coerência e à coesão no processamento do texto. Embora esses descritores, assim como outros, sejam comuns a todas as etapas de escolarização, no 9º ano do EF e no 3º ano EM são avaliados de uma perspectiva mais complexa, a partir de gêneros textuais considerados também mais complexos, se comparados aos do 5º ano do EF. Além disso, podem estar relacionados a conteúdos próprios das séries finais do EF ou no EM.

No Guia da Matriz de Referência do SIMAVE, a habilidade “D11 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.” é assim descrita:

O leitor deve identificar as relações lógico-discursivas (oposição, comparação, anterioridade, posterioridade etc.) presentes num texto, isto é, construir, a partir de conjunções, preposições, advérbios, entre outros recursos linguísticos, as relações entre frases, parágrafos ou partes maiores do texto. A dificuldade em identificar essas relações é ampliada, quando elas não são explicitamente marcadas no texto, ou seja, quando há elipse das conjunções, ou quando as conjunções usadas não são conhecidas pelo leitor. (SIMAVE, 2009, p. 69)

Já o “D12 - Estabelecer a relação causa/consequência entre partes e elementos do texto” é uma habilidade que envolve a percepção de relação de dependência ou de resultado de um fator (ou parte do texto) sobre o outro:

Entende-se como causa/consequência todas as relações entre elementos ou fatos do texto em que um é resultado do outro. Para avaliar a habilidade indicada por esse descritor, pode-se pedir ao leitor para reconhecer relações de causa e efeito, problema e solução, objetivo e ação, afirmação e comprovação/justificativa, motivo e comportamento, pré-condição e ação, entre outras. A relação de causa/consequência costuma estar presente em vários gêneros textuais e deve ser percebida pelo leitor, a fim de se viabilizar a construção do sentido de partes do texto ou mesmo do texto como um todo. (SIMAVE, 2009, p. 70)

Os recursos coesivos referenciais são utilizados nos textos, por exemplo, para se evitar que uma palavra ou expressão seja repetida várias vezes. Assim, pessoas, coisas, lugares, fatos, etc. a que o texto se refere podem ser introduzidos ou retomados por meio da chamada progressão temática ou progressão textual. Aí se manifesta a coerência, isto é, “*a partir das marcas de relações de continuidade*” que tais recursos sugerem. Estamos falando agora da habilidade “D15- Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para sua continuidade.”:

Pode-se lançar mão de recursos lexicais, quando um termo é substituído por seu sinônimo ou por um hiperônimo (dizer “flor”, para não repetir “rosa”), hipônimo (dizer “carro”, para não repetir “veículo”), nominalizações (dizer “a busca”, para retomar o verbo “buscar”) e, ainda, podem ser usados recursos gramaticais, tais como pronomes, desinências verbais ou advérbios.

Para a compreensão textual, o leitor deve ser capaz de (re)construir o caminho traçado pelo escritor e estabelecer as relações que foram marcadas no texto. Nesse sentido, o leitor deve ter habilidade de perceber como os referentes foram introduzidos e retomados no texto. Pretende-se, com esse descritor, verificar a capacidade de os alunos relacionarem uma informação dada a outra informação nova, introduzida por meio de uma repetição, de uma elipse ou do uso de um pronome. (SIMAVE, 2009, p. 70-71)

O “D19- Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que compõem a narrativa” é um descritor exclusivo dos textos filiados ao mundo do narrar, no dizer de Bronckart (2003)⁶.

O leitor deve identificar, numa narrativa, os elementos que a constroem: personagens, enredo (ou fatos), foco narrativo, espaço (ambiente). Ele deve ser capaz, também, de apontar: as personagens e a relação entre elas, o tipo de personagens (se são reais ou inventadas, se são seres animados ou inanimados); o fato que gerou o conflito (no enredo), como este se organizou e de que forma se resolveu; os tipos de enredo (aventura, terror, suspense, ficção científica, amor); o ponto de vista segundo o qual a história está sendo contada (foco narrativo); o espaço e o tempo, quando e onde a história aconteceu.

A dificuldade dessa tarefa depende da explicitação das informações e da familiaridade do leitor com aquele contexto, além da complexidade do texto, como, por exemplo, em uma narrativa na qual a exposição dos fatos é feita em ordem não-linear (não-cronológica). Também interfere no grau de dificuldade o número de personagens envolvidos na trama e os fatores que geram o conflito e resultam dele. (SIMAVE, 2009, p. 71)

Avançando ao grupo de habilidades voltadas para as relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido, aparece o “D21- Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de pontuação e de outras notações.” Esse tópico também é comum a todas as etapas da escolarização.

O uso de recursos expressivos é uma ferramenta utilizada pelo autor de um texto e, se dominada pelo leitor, pode permitir-lhe construir significados implícitos, extrapolando a superfície textual. Alguns textos, como os publicitários, os poemas, as tirinhas e HQ também exploram bastante tais recursos, como os efeitos de sentido decorrentes da pontuação (ou de outros mecanismos de notação: itálico, negrito, dentre outros).

Com o D21,

pretende-se verificar se o aluno compreende seu uso para fins estilísticos. Por exemplo, o ponto de exclamação, que geralmente é associado a

⁶ Embora não seja considerado da Linguística Textual, esse autor contribui expressivamente para a análise do texto na perspectiva sociointeracionista.

situações de surpresa, pode indicar também raiva, indignação, prazer conforme o contexto em que se encontra. (SIMAVE, 2009, p. 77)

Essa habilidade requer que o leitor perceba efeitos particulares gerados pelo uso da pontuação e de outras notações, e pode se tornar mais complexo, à medida que são usados recursos não convencionais, e à proporção que os efeitos provocados por esses mecanismos gerem informações contrárias às expressas pelos recursos verbais. Isso pode ocorrer, por exemplo, em situações em que as palavras dizem uma coisa, mas a pontuação gera outro efeito. (SIMAVE, 2009, p. 80)

Salientamos a importância de se compreender essa matriz como o conjunto das habilidades de leitura sobre as quais, **ao final do 5º ano** (ou 9º ano ou 3º ano), é desejável que o aluno tenha domínio. Tais habilidades (ou capacidades) **não são** “adquiridas” no momento em que o aluno chega ao 5º ano (ou 9º ano ou 3º ano), mas o trabalho de aquisição **inicia-se** no 1º ano e vai sendo desenvolvido e consolidado ao longo dos cinco primeiros anos de escolarização, para atingir certo grau de proficiência, ao final do 5º ano e assim sucessivamente até o final do Ensino Médio.⁷

É certo que, em suas interações orais, inclusive fora da escola, o aluno já deve ter lidado com ironias, informações explícitas e implícitas, argumentação etc.⁸. É preciso, contudo, esclarecer que estamos falando de habilidades **de leitura**, ou seja, necessárias ao **processamento** da leitura de um texto e a sua compreensão. Dessa perspectiva, dominar as habilidades é ter capacidade de identificar, relacionar, estabelecer elementos da superfície textual e também, a partir destes, atingir o inter/extra-textual, coisas com as quais, até entrar na escola, provavelmente, a maioria dos alunos ainda não deve ter lidado.

Para finalizarmos essa seção, apresentaremos a seguir os quadros 1 e 2, que elaboramos a partir das categorias que Antunes (2010, p. 56) sintetiza como sendo essenciais

⁷ Devemos esclarecer que tais habilidades são do ato de ler e não do uso da língua/gem em geral. E também que há uma relativização nessa escala de domínio, obviamente, podendo alguns alunos apresentá-lo plenamente antes mesmo de chegar ao 5º ano, ao mesmo passo que, para outros, certas habilidades não serão consolidadas mesmo ao final dessa etapa.

⁸ Contribuições da Prof.^a Ângela Paiva Dionísio, durante o Exame de Qualificação, em novembro de 2012.

para um trabalho profícuo com textos. Nosso esforço deu-se no sentido de aproximar tais categorias, elencadas pela autora, às habilidades descritas nas matrizes de referência. Deve-se esclarecer, entretanto, que não se trata de estabelecer um paralelo entre as duas fontes, mas de oferecer uma ampliação ao quadro das habilidades das matrizes de referência. A autora trabalha com duas “dimensões” do texto: uma a que ela chama de “global” (Quadro 1) e outra a que ela chama de “dimensão pontual da construção do texto” (Quadro 2) e, como se sabe, tais dimensões estão ancoradas nos princípios da enunciação e do discurso, pouco exploradas pelas matrizes, cuja base está na Linguística Textual e seus aspectos menos discursivos e mais propriamente textuais.

Portanto, os quadros a seguir devem ser tomados mais como uma contribuição que se quer oferecer, no sentido de ampliar o trabalho de interpretação textual, baseado nas matrizes de referência, para uma dimensão discursiva e, portanto, mais ampla do trabalho com a leitura.

Tal aproximação pode ser entendida ainda como uma sugestão de alargamento da perspectiva que hoje orienta não só a própria matriz como, principalmente, as provas de leitura que dela derivam.

Quadro 1 – Categorias da Dimensão Global do Texto em ANTUNES (2010) associadas às Habilidades da Matriz de Referência do Simave (2009).

Categorias da Dimensão Global do Texto em ANTUNES (2010: 56)	Habilidades da Matriz de Referência do Simave (2009)
Tema ou ideia central	D1 – Identificar um tema ou o sentido global de um texto.
Vinculação do título ao núcleo central	
Síntese global das ideias ou informações	
Função comunicativa predominante	D7 – Identificar a função de textos de diferentes gêneros.
Adequação às especificidades dos destinatários envolvidos.	
Propósito ou intenção mais específica	
Adequação à situação comunicativa	D13 – Identificar marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto

continua

continuação

Critério da subdivisão em parágrafos	D27 – Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto
Discernimento entre as ideias principais e aquelas outras secundárias	D12 - Estabelecer a relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.
Direção argumentativa assumida	D26 - Estabelecer relações entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la
Padrões de organização decorrentes do tipo que o texto materializa, por exemplo, no caso de textos narrativos.	D19 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que compõem a narrativa.
Particularidades da superestrutura de cada gênero (blocos, partes, subdivisões, formas de organização, de apresentação e de sequência dessas partes).	D6 – Identificar o gênero de um texto.
Esquemas de progressão temática	D15 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para sua continuidade.
Recursos de encadeamento, de articulação entre parágrafos ou períodos, a fim de lhe conferir a necessária continuidade.	D11 – Reconhecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.
Relações com outros textos.	D20 – Reconhecer diferentes formas de abordar uma informação ao comparar textos que tratam do mesmo tema.

Observe-se, pela junção das linhas das células do quadro supra, que algumas categorias podem se manifestar em habilidades distintas, ou ainda, certas habilidades que tanto se aplicam a determinada categoria quanto a outra. Contudo, reiteramos, não se trata, em hipótese alguma, de uma tentativa de se equiparar diferentes perspectivas ao alcance das matrizes de referência de habilidades de leitura.

Quadro 2 – Categorias da Dimensão pontual da construção do Texto em ANTUNES (2010) associadas às Habilidades da Matriz de Referência do Simave (2009).

Categorias da Dimensão pontual da construção do Texto em ANTUNES (2010: 56)	Habilidades da Matriz de Referência do Simave (2009)	
Expressões referenciais que introduzem os objetos de referência.	D11 – Reconhecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.	
Valores sintático-semânticos da conexão interfrástica, possibilitados pelo uso de preposições, conjunções, advérbios e de respectivas locuções.		
Uso dos dêiticos pessoais, espaciais e temporais e a relação dessas expressões com elementos do contexto.		
Retomadas de expressões referenciais que asseguram a continuidade referencial pretendida, seja pela substituição pronominal (anáforas, catáforas pronominais e dêiticos textuais), seja pela substituição lexical (por sinônimos, hiperônimos ou expressões equivalentes).		
Diversas funções da repetição de palavras ou segmentos maiores		D15 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para sua continuidade.
Elipses		
Concordância verbal e nominal e suas relações com a continuidade temática do todo ou de uma passagem		
Ocorrências de paráfrases e suas marcas indicativas		
Diferentes usos e correlações dos tempos e modos verbais.		
Aspectos do significado de uma unidade, de uma expressão ou até de um morfema.	D5 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.	
Caráter polissêmico das palavras em decorrência de seu trânsito para um outro campo de referência.		
Segmentos em relação de sinonímia, antonímia, hiperonímia e paronímia.		
Associação semântica entre palavras.		
Efeitos de sentido (ênfase, reiteração, refutação, ambiguidade, humor, gradação, contraste) pretendidos pela escolha de determinada palavra ou por certos recursos morfossintáticos e gráficos (aspas, itálico, sublinhado, diferentes cores, tamanhos e disposições das letras ou figuras).	D28 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.	
Efeitos de sentido pretendidos pela transgressão de qualquer um dos padrões morfossintáticos e semânticos estabelecidos.	D21 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de pontuação e de outras notações.	
Marcas de ironia	D25 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de recursos ortográficos e morfossintáticos.	
Marcas de envolvimento do autor frente ao que é dito.	D23 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos.	
Comentários do enunciador sobre seu próprio discurso.	D13 – Identificar marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.	
Forma como o interlocutor está presente ou apenas suposto.		
“falas” que se fazem ouvir.		
Marcas das especificidades de uso da oralidade		

Desse modo, o que se buscou nessa seção, foi apresentar de forma tão ampla e tão precisa quanto possíveis, as diferentes contribuições que os construtos da Linguística Textual podem oferecer para o estudo das habilidades de leitura, de modo a potencializar a sua aplicabilidade ao desenvolvimento de atividades para o ensino e a avaliação da leitura.

Na próxima seção, trataremos das contribuições que Análise Textual dos Discursos (ATD) pode trazer ao estudo das habilidades de leitura.

3.3 CONTRIBUIÇÕES DA ANÁLISE TEXTUAL DOS DISCURSOS PARA O ESTUDO DAS HABILIDADES DE LEITURA

Jean-Michel Adam (2011, p. 13) propõe uma “teoria da produção co(n)textual de sentido que deve, necessariamente, ser fundamentada na análise de textos concretos”. Entendemos que o leitor, diante de um texto concreto, procura exatamente isto: produzir sentidos co(n)textualmente. E, para obter êxito na compreensão do texto que lê, terá esse leitor de lançar mão de uma série de habilidades que lhe permitam analisar o texto – ainda que de modo inconsciente/intuitivo – e que, em certa medida, estão descritas nas matrizes de referência das avaliações externas sistêmicas.

Nosso estudo procura mostrar as diferentes formas de se aferir/detectar a mobilização das habilidades, por meio de itens de avaliação de leitura, baseados nas matrizes de referência. A partir da análise qualitativa do Bloco 1 de dados – compostos por itens de múltipla escolha, elaborados por professores da educação básica, durante cursos de capacitação/formação continuada – percebeu-se certa dúvida quanto à solidez de tais itens, se tomarmos como parâmetro as instruções presentes nos guias de elaboração e revisão de itens fornecidos pelo INEP. É nesse contexto que surgem os dados do Bloco 2 em que, ao lado de itens de múltipla escolha, há outros similares, porém abertos. O objetivo dessa

segunda aplicação foi, primeiramente, verificar se haveria diferença significativa entre o desempenho dos alunos nos testes de múltipla escolha, comparados aos de itens discursivos (abertos); e, em segundo lugar, atestar as mobilizações que os alunos tendem a fazer diante de tais itens.

Nesse sentido, a teoria de Adam nos ajuda sobremaneira, posto que, ao tentar responder a um item, o que aluno faz é uma análise textual e mobiliza, nesse movimento, diferentes habilidades/ estratégias/ conhecimentos/ informações etc. ainda que ele – o aluno – não tenha consciência das operações que realiza em busca da resposta correta a um item de leitura. Não apenas isso, mas a aproximação que estabelecemos entre o conteúdo das matrizes e a proposta de Adam permite demonstrar que um trabalho didático-pedagógico com as habilidades de leitura, do ponto de vista da ATD, pode ser muito mais rico e promissor, relativamente à aquisição de tais habilidades e à produção dos sentidos dos textos, do que se poderia pensar ao restringir sua aplicação apenas aos itens de avaliações externas sistêmicas.

Não se trata, conforme alertamos na seção anterior, de nenhuma tentativa de se equiparar diferentes quadros teóricos de referência, mas, antes, trata-se de oferecer uma perspectiva de ampliação de horizontes científicos, buscando pontos de contato em que um referencial possa potencializar o outro e, conseqüentemente, os usos que se faz deles.

Nosso propósito, portanto, consiste em colaborar com o papel da Linguística Textual, tal como advoga Adam (2011), em

teorizar e descrever os encadeamentos de enunciados elementares no âmbito da unidade de grande complexidade que constitui um texto. Ela tem como tarefa detalhar as “relações de interdependência” que fazem de um texto uma “rede de determinações” (Weinrich, 1973, p. 174). (...) concerne tanto à descrição e à definição das diferentes unidades como às *operações*, em todos os níveis de complexidade, que são *realizadas sobre os enunciados*. (ADAM, 2011, p. 63) (grifos nossos).

Adam propõe que tais ações são as “operações de textualização” e nós as compreendemos como correspondentes às habilidades de leitura porque cada habilidade descrita na matriz revela uma operação vinculada a uma marca da textualidade, do mesmo modo como o autor propõe que as “operações de textualização” são categorias descritivas, ou seja, são compostas de elementos que servem para segmentar o texto ou para ligar as partes de um texto. Para nós, há um entrelaçamento entre as habilidades das matrizes e essas operações linguísticas apontadas por Adam.

O autor sustenta que a interpretação se apoia tanto na (re)construção do cotexto quanto do contexto. Por cotexto, o autor considera os enunciados adjacentes, ou seja, o ambiente linguístico imediato, enquanto o contexto seria uma situação de enunciação imaginada pelo leitor/produtor, na qual tal enunciado se fizesse possível. Aqui, de nosso ponto de vista, entra o papel preponderante (não exclusivo) dos conectivos, na medida em que eles favorecem a (re)construção do cotexto e dos sentidos evocados (permitidos) por eles. Daí se afirmar que “na escrita, o contexto é o dado mais imediatamente acessível” (ADAM, 2001, p. 53).

Outro elemento fundamental na base das operações de textualização e, conseqüentemente na mobilização de habilidades de leitura, são as anáforas e o papel que desempenham na interpretação/compreensão dos textos: “a interpretação de toda esquematização discursiva mobiliza saberes parciais, úteis momentaneamente” (ADAM, 2001, p. 57). Segundo o autor, uma unidade linguística é potencialmente “candidata” de anáforas. Por isso vários anafóricos não têm um antecedente “identificável” no cotexto. E, nesse sentido, operar com anáforas é mobilizar habilidades que, por exemplo, estão descritas na matriz, na forma dos descritores D11 “estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto marcadas por conjunções, advérbios etc.” e D15 “Estabelecer relações entre partes

de um texto identificando repetições ou substituições que contribuem para sua continuidade”.

O propósito de se trabalhar com as habilidades de leitura descritas nas matrizes, em atividades de ensino/avaliação de leitura, na escola, pode ser explicado pela teoria de Adam quando propõe “elementos de contextualização e, portanto, de construção de seu sentido em discurso” (ADAM, 2001, p. 58), isto é, as operações de textualização são movimentos alternados de segmentação e de ligação que vinculam as unidades textuais, com base nas “instruções dadas pelas marcas de segmentação” e pela construção de unidades semânticas.

O autor nega que tais operações possam ser lógicas, psicológicas ou cognitivas, restringindo-se apenas a serem metalinguísticas (Gardes-Tamine, 2004, p. 6 *apud* Adam, 2011, p. 65). No entanto, nossa compreensão encontrou uma espécie de relação entre tais operações de textualização e aquelas descritas nas matrizes de habilidades de leitura, como resultantes de processos cognitivos subjacentes. Ao considerar as operações com as habilidades de leitura na construção dos sentidos do texto pelo leitor, estamos propondo reconhecer o estabelecimento das chamadas operações de textualização. Nesse sentido, almeja-se alcançar uma dimensão mais ampla, que ultrapasse os limites da avaliação de leitura e toque no processo de ensino e aprendizagem da leitura, numa tentativa de superar uma perspectiva educacional reducionista, calcada na gramática da frase (frases soltas, diga-se!) para vislumbrar a dimensão textual, regida pela coerência, sustentada pelos meios coesivos. (Adam, 2011, p. 77).

Assim é, pois, que entendemos o papel das habilidades de leitura na compreensão leitora:

A (re)construção de partes ou segmentos que correspondem ou ultrapassam os níveis do período e da sequência é uma atividade cognitiva fundamental que permite a compreensão de um texto e, para isso, mobiliza todas as informações linguísticas de superfície disponíveis. (ADAM, 2011, p. 263)

Esse deve ser, segundo entendemos, o trabalho a ser desenvolvido nas aulas de leitura, na educação básica, a partir das habilidades de leitura.

As habilidades em Adam

É preciso ficar claro que Adam não menciona habilidades de leitura, menos ainda matrizes de referência em seu estudo. Contudo, os elementos constitutivos das operações de textualização que ele vai explicando e exemplificando em sua obra, correspondem exatamente a alguns dos descritores das habilidades presentes nas matrizes e que foram utilizadas na formulação dos itens objeto de nossa pesquisa. Entendemos assim, que os elementos da teoria que Adam nos fornece, permitem uma contextualização bastante razoável de sua aplicabilidade nos textos e, por consequência, servem de justificativa bastante plausível para sustentarmos que, ao lidar com tais habilidades, poderemos acessar os mesmos mecanismos ou elementos discutidos pelo teórico.

Nesta parte, portanto, traremos à tona a argumentação de Adam em torno das categorias de análise de texto que ele sustenta, associando sua teoria a cada uma das habilidades presentes nas matrizes de referência e que, no nosso entender, podem ser explicadas pela Análise Textual dos Discursos.

Aproximando as Habilidades de Leitura às categorias da Análise Textual dos Discursos de Adam

Antes de iniciarmos este exercício de aproximação entre as categorias da ATD de Adam e as habilidades de leitura descritas na Matriz de Referência de Habilidades, a fim de que o leitor possa acompanhar os exemplos que se seguem, reproduziremos o fragmento 128

do “Caracteres” de La Bruyère (ADAM, 2011) analisado pelo autor em sua obra e que foi por nós utilizado nos testes do Bloco 2 de dados desta pesquisa.

Caracteres [1688]

Jean de Bruyère (1645-1696)

Veem-se certos animais ariscos, machos e fêmeas espalhados pelo campo, negros, lívidos e queimados pelo sol, apegados à terra que eles escavam e revolvem com uma obstinação invencível; eles têm como que uma voz articulada, e quando eles se erguem sobre os pés, mostram uma face humana; e, com efeito, eles são homens; eles se recolhem, à noite, para covis onde vivem de pão preto, água e raiz: eles poupam os outros homens do sofrimento de semear, de lavrar e de colher para viver, e merecem, assim, que não lhes falte esse pão que semearam.

Fonte: ADAM, J-M, 2011, p. 146.

D0 – Compreender frases ou partes que compõem um texto.

Para exemplificar a operação de textualização preponderante, relacionada a essa habilidade, recorreremos ao exemplo de Adam sobre os efeitos de sentido de um *slogan* de uma campanha publicitária qualquer. De acordo com o autor, a “pertinência desse *slogan* é, assim recuperável, interpretativamente. [...] A interpretação de um enunciado ficcional não é um obstáculo para a comunicação e [...] esse funcionamento do discurso não está reservado à literatura e à poesia.”

Isso significa que, ao se deparar com uma frase ou analisar topicamente uma parte de um texto, buscando compreendê-la, o leitor terá de avaliar a pertinência dessa frase ou parte, em relação ao todo de sentido do texto.

Essa habilidade ainda pode estar relacionada ao que Adam chama de “cadeias de atos de discurso”. Ele defende que um texto é, desse ponto de vista, “uma estrutura de atos de discurso ligados entre si” (ADAM, 2011, p. 196) e, o que se põe em foco aí são as operações

de ligação. Contudo, para que se estabeleçam tais ligações, semanticamente falando, será necessário que o leitor compreenda cada uma das partes que integram esse todo que se interliga. Daí o autor falar em micro atos de discurso. Para nós, a compreensão de cada um desses atos ou micro atos, pelo leitor, estaria relacionada à sua capacidade de mobilizar a habilidade D0 (Compreender frases ou partes que compõem um texto).

D1 – Identificar um tema ou o sentido global de um texto.

Essa habilidade vai ao encontro da noção de isotopia apresentada pelo autor, com base em Umberto Eco (1985a, p. 31 *apud* Adam, 2011, p. 147): “a constância de um percurso de sentido que um texto apresenta quando submetido a regras de coerência interpretativa”. Ele, inclusive, lembra que alguns textos como as fábulas (e que se encontram nas avaliações objeto desta nossa pesquisa) têm por características serem poli-isotópicos, uma vez que remetem a dois sentidos globais – para usarmos a terminologia dos descritores de habilidades – um, voltado para o nível de sentido da própria anedota (história de animais, por exemplo) e outro de sua “moral”, ou seja, de sua significação comportamental.

Tal habilidade pressupõe a capacidade de o leitor compreender o texto e ser capaz de sintetizá-lo em poucas palavras, tal como uma frase isotópica, motivo pelo qual se aproxima, em boa medida, da D0 discutida anteriormente.

Sobre o texto do fragmento 128 dos “Caracteres”, de La Bruyère, que o autor analisa em sua obra (ADAM, 2011), e que utilizamos na aplicação do teste que compõe o Bloco 2 de dados, fala-se em dois níveis de isotopia: o que remete aos humanos e o que remete aos animais. Ora, interessante observar que, a isotopia humana é o sentido mais subjacente, digamos, correspondente à moral, no caso dos textos fabulares. Mas essa compreensão só se dá, a partir do acesso e também da transposição, do nível isotópico relativo aos animais. Daí que, para produzir inferências do texto (Habilidade D3, a ser discutida mais adiante), terá

antes o leitor de mobilizar sua capacidade de acessar isotopias. Nos itens elaborados para aferir essa habilidade, no Bloco 2, vários alunos demonstram não ser capazes de superar o nível da isotopia animal para compreenderem a isotopia humana do texto. No texto em questão, “essa isotopia humana é apresentada como uma aparência (**como** *que uma voz articulada*, **revelam** *uma face humana*) antes de ser confirmada.” (Adam, 2011, p. 155). Boa parte dos alunos avaliados não foi capaz de perceber essa isotopia, nem nos testes abertos, nem no de múltipla escolha.

Outra forma de verificar a capacidade de lidar com o sentido global de um texto é estabelecendo relações entre seu conteúdo e aquele expresso pelo seu título, e isso é uma das formas de se trabalhar tal habilidade. Segundo Adam, “um texto pode, quase sempre, ser semanticamente resumido por um título (dado ou a ser deduzido).” (ADAM, 2011, p. 283) Aí se fala em macroestrutura semântica, cuja função seria “guiar” a interpretação. Ainda segundo o autor, “a falta de direcionamento da interpretação global de um texto leva a um problema” (ADAM, 2011, p. 285) que, no nosso entender, pode prejudicar o leitor em sua atividade compreensiva que, em boa medida, consiste em “resumir um texto e, portanto, interpretá-lo na sua globalidade” (ADAM, 2011, p. 286).

Como estamos lidando com as operações de textualização, a simples identificação de informações explícitas em um texto, expressa pela habilidade D2, não foi identificada na obra de base.

D3 – Inferir informações implícitas em um texto.

A inferência é talvez uma das habilidades mais complexas, dadas as redes de relações que se pode estabelecer e aos diferentes níveis em que ela pode se manifestar.

Uma das maneiras consiste em acessar o que Adam chama de interdiscurso, o que, para nós, seria uma das condições para se empreender a operação de inferência, evidenciando seu caráter complexo.

Associar um enunciado ao interdiscurso de uma formação social é um dos exemplos que Adam (2011, p. 126) apresenta e que nós identificamos como uma operação inferencial. Esse movimento de associação corresponde, a nosso ver, à mobilização de inferências.

Outra forma de produção de inferências seria a identificação do valor ilocucionário de um ato de fala, isto é, a capacidade de perceber, por exemplo, o tom de ameaça ou advertência ou intimidação implícito em um discurso. Daí se falar em pressupostos e subentendidos que são implícitos e sua percepção dependeria da capacidade inferencial do leitor.

Como a habilidade de inferência é muito ampla, poderíamos identificar diferentes níveis, a partir da análise de Adam. Quando ele cita o exemplo “*O menino define o sexo do bebê*” estaríamos diante de uma operação de inferência mais elementar, correspondente ao um nível mais básico, digamos, a que poderíamos chamar de inferência de nível 1.

A retomada, definida pelo autor como “anáfora resumidora”, que corresponde, em nosso entendimento à habilidade D15 (que será discutida mais à frente), é explicada por ele, da seguinte maneira: “as ligações anafóricas podem, igualmente, incidir sobre os seguimentos a serem inferidos, a partir do referente” (ADAM, 2011, p. 133). Então, chamaríamos esse tipo particular de inferência de nível 2.

O terceiro nível seria aquele chamado por Adam de “anáfora associativa” que remete, segundo o autor, à inferência lexical, ou seja, a compreensão que se dá por meio de inferências baseadas em conhecimentos lexicais. Nesse contexto, essa inferência poderia relacionar-se além das habilidades já citadas, também ao D5 “inferir o sentido de palavra ou expressão”. Ainda nesse nível, identificamos o que o autor denomina “anáfora definida”

que, segundo ele, “é possível quando o referente pode ser identificado por inferência” (ADAM, 2011, p. 140).

A inferência por pronominalização, que, em nosso entender, corresponde ao D15 “Estabelecer relações entre partes de um texto identificando repetições ou substituições que contribuem para sua continuidade”, é descrito por Adam da seguinte maneira: “o pronome *eles*, desprovido de referente textual, deve ser reconstruído, por inferência, com base em conhecimentos enciclopédicos relativos ao *script*.” Dessa forma, atribuímos aí o 4º nível de inferência.

Outro tipo de inferência, não necessariamente um nível, como os anteriores, seria aquela possível a partir da ativação da “memória discursiva”, que, segundo o autor, tem a ver com a baixa informatividade do texto, em função de informações supostas conhecidas previamente pelo leitor. (ADAM, 2011, p. 145).

Todos esses diferentes níveis ou tipos inferenciais podem ser mobilizados pelo leitor e evidenciados em itens de D3 ou de outras habilidades correlacionadas, a depender do foco que se dê ao item, isto é, se o foco estiver na inferência, propriamente dita, será um D3, mas se a inferência for uma operação correlata, poderá ser evidenciada em itens de D5 (inferir sentido de palavra ou expressão), D15 (progressão temática: pronomes, elipses, repetições, substituições etc.), D0 (compreender frases ou partes de um texto) ou D1 (tema ou sentido global). No caso das retomadas, por exemplo, elas podem ocorrer também por processo inferencial, quando o leitor necessita recorrer à memória discursiva, ao invés de apoiar-se exclusivamente em elementos dados.

Perceber, no texto, Fragmento 128, utilizado nos testes do Bloco 2, que há um caráter de humanidade que permite ao enunciador um movimento de denúncia da injustiça social, conforme aponta Adam, é, no nosso entender, mobilizar a habilidade da inferência, porque essa informação está implícita. Mesmo a interpretação de que se trata de camponeses

é uma conclusão baseada no processo inferencial. Isso significa que a habilidade da inferência consiste, ainda, em *completar* e interpretar um “enunciado incompleto” (ADAM, 2011, p. 175).

A propósito dos implícitos, há dois tipos: os pressupostos e os subentendidos. Adam (2011, p. 176) define os primeiros como “informações que, sem serem explicitamente postas, são, no entanto, apresentadas no conteúdo semântico” dos elementos que compõem um enunciado, ou seja, elementos que “dão a entender que”. Por exemplo, se alguém diz, limpe isso aí, pressupõe-se que o lugar esteja sujo. Portanto, “a interpretação semântica de um enunciado é o conjunto das consequências ou das conclusões que podem ser inferidas a partir desse enunciado” (ADAM, 2011, p. 177). Já os subentendidos são “derivados de um processo interpretativo no curso do qual o ato de enunciação (...) recebe uma interpretação de tipo (...) *é que ela ou ele quer me dizer qualquer coisa* (Ducrot, 1977)”, ou seja, o subentendido não é posto no enunciado, mas faz “parte da enunciação como ato” (ADAM, 2011, p. 178).

Note-se que há diferença na inferência por pressuposto daquela por subentendido. No primeiro caso, há elementos linguísticos no texto capazes de permitir uma alusão, mas no caso dos subentendidos, as conclusões são baseadas num tipo de raciocínio empreendido pelo leitor que assume a responsabilidade pela interpretação. Isso se dá, obviamente, porque, conforme lembra Adam (2011, p. 178-9) “um texto não é composto apenas por aquilo que ele diz explicitamente”. Em certos contextos, “o leitor só pode interpretar (...) procedendo a inferências, ou seja, extraindo proposições implícitas baseadas nos conteúdos pressuposto e posto. Ele deve engajar-se num raciocínio que tem forma de um silogismo.”

D5 – Inferir o sentido de palavra ou expressão.

Essa habilidade presente na matriz de referência relaciona-se à capacidade dos leitores em atribuir sentido a um termo ou expressão presente no texto, a partir das relações que se pode estabelecer com o co(n)texto. Trata-se de “descobrir” o sentido que uma palavra ou expressão evoca num dado contexto, seja porque o leitor desconhece tal termo, seja porque o contexto permite/exige outra construção de sentidos.

Adam (2011) chama a atenção para as chamadas “colocações lexicais”, elementos componentes da “coesão lexical”. Segundo o autor

O conceito de colocação remete a dois tipos de relações entre signos: as colocações em língua (associações codificadas de lexemas, repertoriadas nos dicionários) e as colocações próprias de um texto (estabelecidas pelas repetições de sequências de lexemas associados num texto dado). (...)

As colocações lexicais são um lugar particularmente importante de construção da coesão semântica do texto como discurso. O vocabulário de um autor ou de um texto é feito dessas associações de lexemas que a sintaxe articula. (ADAM, 2011, p. 156)

Tal definição, da “construção textual do sentido dos vocábulos” proposta por Adam, corresponde àquilo que, no nosso entender, é a proposta da Matriz de habilidades ao elencar a inferência de palavra ou expressão como uma das habilidades necessárias à construção da competência leitora.

Nesse sentido, um trabalho pedagógico do ensino da leitura com apoio do dicionário pode ajudar a desenvolver no aprendiz a capacidade de não só ampliar seu repertório lexical (vocabulário), mas também a de perceber as repetições e associações de termos num dado texto.

D7 – Identificar a função de textos de diferentes gêneros.

Tal habilidade consiste em ser capaz de identificar a função sociocomunicativa e pragmática que um texto pode assumir nas situações de interlocução. Basicamente, remete às intenções e propósitos do texto.

Assim, tomando como exemplo o Fragmento 128, analisado por Adam (2011, p. 153-155), o leitor que fosse capaz de perceber que o texto tem como um de seus propósitos denunciar uma situação de injustiça social, teria identificado a função desse texto, tendo, portanto, mobilizado tal habilidade. E isso será discutido na parte destinada à análise dos dados do Bloco 2 em que se pergunta – de maneiras diferentes, conforme o tipo da prova – “para que o texto teria sido escrito”.

Mais que identificar a função do texto, que poderia ser até considerada tarefa simples, Adam (2011, p. 286) alerta para o fato de que “compreender um texto consiste também em poder responder a uma pergunta pragmática: por que, para realizar qual objetivo, com que propósito argumentativo esse texto foi produzido?”. Ora, concordamos plenamente com essa noção do autor, posto que reconhecemos nela exatamente o propósito de itens da habilidade D7: identificar a função de textos de diferentes gêneros. É o que Adam chama de “compreender a ação de linguagem engajada”. Desse modo, ao identificar a função do texto, o leitor estará operando também com a compreensão global, resumindo o texto para dizer a que propósito ele se presta. No caso do fragmento 128, já citado, essa tarefa consistiria em perceber que o texto visava “denunciar a condição dos camponeses em um final de século marcado pela fome”.

E é curioso perceber, no caso dos testes do Bloco 2 de dados, como há alunos perfeitamente capazes de realizar tal tarefa e como há inúmeros outros que sequer fazem ideia de que tarefa teriam de realizar nos itens relativos a essa habilidade.

D8 – Interpretar texto que conjuga linguagem verbal e não-verbal.

Essa habilidade aplica-se aos chamados textos multimodais tais como HQs, Tirinhas, Charges e Cartuns, a algumas peças publicitárias em que a imagem não é apenas recurso figurativo e não funciona somente como ilustração, e nas matérias jornalísticas com fotos acompanhadas de legenda. No caso dos testes do Bloco 02, tal habilidade não é avaliada. Mas, nas avaliações elaboradas pelos professores em curso, durante os anos de 2007 a 2011, vários itens dessa habilidade foram construídos.

Uma das operações mentais exigidas do leitor para proceder ao que se pede em itens dessa natureza consiste em produzir inferências no nível dos pressupostos e subentendidos, conforme já se detalhou anteriormente (ADAM, 2011, p. 177).

No caso das fotos com legenda, pode-se considerar, tal como Adam (2011, p. 193) sugere, outro enunciado que tanto pode ter sido extraído do próprio artigo jornalístico, como pode ser uma frase especialmente criada para acompanhar a imagem.

D10 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato; e

D18 – Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.

Uma das habilidades que tem se mostrado das mais complexas para os alunos, oferecendo dificuldade na resolução de itens, é o D10. Consiste em, num texto, determinar que trechos referem-se ao ponto de vista de alguém: autor, narrador, personagens, interlocutores (entrevistados) etc. ainda que implicitamente e distinguir esse ponto de vista de um fato tratado no texto, sobre o qual foi evidenciado aquele posicionamento.

Adam (2011, p. 115-122) fala de “responsabilidade enunciativa dos enunciados” e, quando toca na questão do “ponto de vista (PdV)”, entendemos que há relação com as habilidades D10 e D18. A partir da análise de alguns elementos textuais e suas correlações,

como o uso de alguns marcadores de posição (segundo, de acordo com, etc.), uso de tempos verbais (futuro do pretérito, por exemplo), introdução de conectores adversativos (no entanto, porém, etc.) pode-se perceber um dado ponto de vista ou mesmo a mudança dele em relação a algum fato enunciado no texto.

Nesse sentido, encontram-se reflexos da proposta de análise de Adam na descrição de habilidades como a de distinguir um fato da opinião relativa a esse fato, especialmente pela percepção da orientação argumentativa de um texto. No dizer do autor, uma “modalização manifesta a presença avaliativa de um enunciador e, portanto seu PdV. (p. 117)” No nosso entender, essa é a tarefa do leitor diante de itens da habilidade em foco: perceber os recursos utilizados para deixar transparecer no material textual um ponto de vista e ainda determinar qual é esse ponto de vista, distinguindo-o do fato ao qual ele se refere. A julgar pelas operações subjacentes a que o leitor terá de recorrer para obter sucesso nessa atividade, pode-se concluir que se trata de uma habilidade bastante complexa.

Assim, concluímos, junto a Adam (p. 117) que “o grau de responsabilidade enunciativa de uma proposição é suscetível de ser marcado por um grande número de unidades da língua.” Das categorias que Adam (p. 119-120) enumera e que se relacionam, a nosso ver, diretamente com a capacidade de distinguir um fato de uma opinião, está a das “indicações de quadros mediadores” e das “indicações de um suporte de percepções e de pensamentos relatados”.

No caso dos “quadros mediadores” ou “modalização em discurso”, encontram-se unidades linguísticas tais como os marcadores (segundo, de acordo com, para), as modalizações (uso de certos tempos verbais como o futuro do pretérito), verbos de atribuição de fala (afirmam, dizem, pensa, acredita etc.), reformulações (na verdade, realmente...), oposições (alguns acham que...) etc.

Para o caso das “indicações de um suporte de percepções e de pensamentos relatados” foca-se em termos que expressem relação com os sentidos: “ver, ouvir, sentir, tocar, experimentar” etc. ou o foco pode estar no cognitivo: “saber”.

Ele ainda acrescenta (p. 194) que “no movimento argumentativo marcado pelos conectores, o vínculo entre argumentos e conclusão está associado a um sistema de normas.” Nesse ponto, ele explica o que nós entendemos como sendo a operação envolvida na mobilização da habilidade D10: “um conector indica um ponto de vista enunciativo (PdV) e o grau de responsabilidade enunciativa, pelo locutor (L), dos enunciados atribuídos, diretamente ou não, aos enunciadores (E1, E2).”

Outra forma de trabalhar a distinção entre opiniões e fato encontramos no que Adam (pp. 186-189) determina como “marcadores do escopo de uma responsabilidade enunciativa”. Ele fala novamente dos marcadores como “segundo”, mas acrescenta que um mesmo fato pode ser apresentado de diferentes pontos de vista, quando se coloca, por exemplo, um condicional “se”. Aí, visualizamos uma relação mais estreita com a habilidade D18: “reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema”.

Retomando a análise proposta pelo autor, ao fragmento 128, há dois pontos de vista bem marcados: o primeiro, em que o enunciador apresenta o fato como dado “veem-se certos animais”; e o segundo, a conclusão de que os animais são, na verdade, homens “eles são homens”. Mais ao final do trecho, aparece ainda a informação “eles poupam os outros homens do sofrimento de semear”, o que denota um segundo ponto de vista. De acordo com Adam,

A conclusão, que é construída sobre a negação (*NÃO faltar*), dá a entender que os agricultores têm carência de pão e estão longe de comer de acordo com a fome. A argumentação torna-se assim, uma denúncia da miséria do povo do campo, reduzido a uma injusta animalidade. (ADAM, 2011, p. 196)

D20 – Reconhecer diferentes formas de abordar uma informação ao comparar textos que tratam do mesmo tema

Nossa análise dos dados não chegou a mensurar a habilidade D20, mas ela está diretamente relacionada à intertextualidade e suas formas de manifestação, o que Adam (306-309) chamará de “ecos intertextuais”. Sobre essa questão há que se desenvolver um estudo específico, aos moldes de Marcuschi e outros.

D11 – Reconhecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.

O desempenho dessa habilidade ficou entre aqueles de mais baixo desempenho de acordo com nossa investigação, e, como se trata de elementos textuais responsáveis pela coesão, são marcadamente explícitos nos textos. Tanto que, em Adam (2011) há nada menos que 18 ocorrências para elementos textuais que associamos a essa habilidade, tal como descreveremos a seguir.

Para iniciar, Adam lembra que Charolles (1993) e Combettes (1992) “assinalaram a importância, para a linguística textual, da definição das classes de unidades e dos tipos de conexões propriamente textuais.” (ADAM, 2011, p. 76). Embora o autor ressalte a importância da distinção entre conjunções e outros conectores, as Matrizes de Referência de Habilidades com as quais lidamos, acabam por colocar ambas as categorias sob o mesmo abrigo. No entanto, embora a distinção feita pelo linguista esteja criteriosamente embasada, ela não nos parece totalmente relevante, para efeitos da discriminação da habilidade em foco – D11 (Reconhecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.) –, tendo em vista as avaliações de leitura, posto que o ponto focal está

menos nos constituintes linguísticos propriamente ditos e mais nas “relações lógico-discursivas” permitidas por tais elementos.

De qualquer modo, concordamos com Adam que, ao privilegiarmos, no ensino da leitura, o aprendizado das relações lógico-discursivas presentes em um texto, estamos, tal como diz Prandi (2007) *apud* Adam (2011), ultrapassando “a perspectiva fraseocêntrica tradicional” e passando “da dimensão frasal, regida pela gramática, a uma dimensão textual, regida pela coerência dos conceitos sustentados em meios coesivos apropriados” (ADAM, 2011, p. 77). Assim, entendemos que estimular o trabalho pedagógico em torno da habilidade de reconhecimento das relações lógico-discursivas é privilegiar os “recursos coesivos especializados dos quais o falante dispõe” (ADAM, 2011, p. 77), isto é, trata-se de contar com um conhecimento da língua que o aluno já possui, na qualidade de falante dessa língua e de destacar a dimensão textual mais do que a frasal, as opções mais do que as regras e os conteúdos mais do que as formas.

Uma das funções descritas pelas matrizes de referência como relações lógico-discursivas pode ser encontrada em Adam (2011, p. 85), ao falar, por exemplo, dos “organizadores temporais”. É importante salientar que não se trata de um tipo de classificação gramatical para advérbio de tempo, como supõe a tradição gramatical, mas trata-se exatamente de pensar a palavra como capaz de “organizar” o discurso, no texto. Ele chama a atenção, dentre outros organizadores, para os “dêiticos espaciais e temporais”, que

compreendem uma referência absoluta (precisa ou vaga) ou uma referência relativa ao cotexto (anafórica) ou ao contexto (situacional). (...) essa categoria bastante vasta é constituída dos elementos que fazem referência à situação na qual o enunciado é produzido: advérbios (*ontem, amanhã, aqui hoje*), grupos nominais (*em dez minutos*), adjetivos (*na semana passada*), certos pronomes (*ele pensa em mim*), certos determinantes (*minha chegada*). (ADAM, 2011, p. 118) (grifos nossos).

Essas relações “lógico-discursivas” também podem ser visíveis no que Adam (p. 131) nomeia de “operações de ligação de base” as quais “asseguram o agrupamento das

proposições-enunciados.” Tais operações servem para unir os constituintes garantido a coesão textual e, dentre elas encontram-se aquelas desempenhadas pelas “anáforas e correferências” que, em boa medida, são desempenhadas, não só , mas principalmente, por conectores.

Assim, segundo Adam

os conectores entram numa classe de expressões linguísticas que agrupa, além de certas conjunções de coordenação (*mas, portanto, ora, então*), certas conjunções e locuções conjuntivas de subordinação (*porque como, com efeito, em consequência ...*) e grupos nominais ou preposicionais (*apesar disso etc.*). (ADAM, 2011, p. 179) (grifos nossos).

Dentro desse grupo, o autor distingue três subcategorias de conectores: os argumentativos; os organizadores e marcadores textuais; e os marcadores de responsabilidade enunciativa (que já mencionamos ao tratarmos da habilidade D10: distinguir um fato da opinião relativa a esse fato). Basicamente, portanto, “a função fundamental [dos conectivos] é marcar uma conexão entre duas unidades semânticas (p.180).” Para um leitor, saber operar as referidas conexões, corresponde, do nosso ponto de vista, a estabelecer as relações lógico-discursivas que os conectores permitem e é exatamente isso que itens de leitura sobre a habilidade em questão propõem.

E, como bem notado pelo autor (ADAM, 2011, p. 180-181), “os empregos e a função dos conectores variam de acordo com os gêneros de discurso”, ou seja, “o funcionamento dos morfemas de conexão varia, igualmente, em função dos tipos de textualização”. Assim, sequências narrativas privilegiarão a sucessão cronológica, ao passo que sequências descritivas utilizarão os conectores para organizar os elementos de um quadro/cena e, num texto com predominância de sequências argumentativas, eles marcarão as relações entre tese e argumentos, por exemplo.

Se focarmos, tal como Adam, nos organizadores textuais, veremos que eles “exercem um papel capital no balizamento dos planos textuais”. O autor exemplifica cinco tipos de organizadores: espaciais (*às esquerda, à direita, mais longe etc.*), temporais (*então, antes, em seguida...*), enumerativos (*e, ou, também, de um lado, inicialmente, em seguida, depois, em segundo lugar, enfim, para terminar etc.*), marcadores de mudança de topicalização (*quanto a, no que concerne a...*), e os marcadores de ilustração e de exemplificação (*por exemplo, notadamente, em particular, como etc.*). Consideramos ainda que “a combinação de organizadores textuais e temporais tem o objetivo de ajudar o leitor a construir um todo coerente” (ADAM, 2011, p. 182). É justamente aí que encontramos uma das razões para se trabalhar com a matriz de habilidades no ensino da leitura, isto é, no sentido de tornar o aluno capaz de operar com os constituintes textuais para a construção dos sentidos do texto.

Há ainda os chamados “marcadores de reformulação” (p. 187), materializados em conectores do tipo *isto é, dito de outro modo, enfim, finalmente, de fato, etc.* E também aparecem os “marcadores argumentativos” cuja função básica é “associar as funções de segmentação, de responsabilidade argumentativa e de orientação argumentativa dos enunciados” (p. 189), tais como *mas, no entanto, entretanto, porém, embora, até, aliás, por sinal, além do mais, já que etc.* O autor detalha ainda “quatro grandes categorias de conectores” (p. 189-191) argumentativos: os marcadores do argumento (*porque, já que, pois, com efeito etc.*), os marcadores da conclusão (*portanto, então...*), os contra-argumentativos de argumento forte (*mas, porém, contudo...*), e os contra-argumentativos de argumento fraco (*certamente, embora, ainda que...*). Logo, conclui-se que a principal função desses tipos de conectores é articular a estrutura argumentativa de um texto.

D12 - Estabelecer a relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.

A habilidade de relação de causa e consequência não foi tratada nos textos de nossa análise. Cabe, porém uma alusão ao tema, segundo Adam (p. 238-248), relativamente às “estruturas periódicas explicativas” nas quais aparecem conectores do tipo “porque” e seus equivalentes.

D15 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para sua continuidade.

O foco dessa habilidade está nos mecanismos de progressão temática e, conforme alerta Adam (2011, p. 97-98) “todo texto é entendido em uma tensão entre **coesão** e a **progressão**”. Ele aponta dois tipos de progressão temática “de base que asseguram os encadeamentos de enunciados mínimos: a progressão com tema constante e a progressão por tematização linear”, que, geralmente estão combinadas nos textos. Na primeira, “o mesmo tema é retomado, sob forma pronominal”, enquanto que a segunda é caracterizada pela repetição num fluxo linear de base silogística. Sobre esses aspectos, Adam conclui que

Todo texto (...) possui, de um lado, os elementos referenciais recorrentes pressupostos *conhecidos* (pelo co[n]texto), que asseguram a **coesão** do conjunto, e , de outro, os elementos postos como *novos*, portadores da expansão e da dinâmica da **progressão** informativa (ADAM, 2011, p. 101).

Do mesmo modo que a classe gramatical das conjunções se distingue da classe textual dos conectores, segundo Adam (2011, p. 76), também os pronomes passam de uma pseudo-homogeneidade gramatical para uma complexidade ímpar no nível do texto. Assim, ele exemplifica que os pronomes pessoais, então, devem ser “(re)classificados no domínio das retomadas, como os demonstrativos, certos indefinidos e certos grupos nominais definidos.”

As elipses são outro fenômeno que integra a habilidade relacionada à progressão temática e textual. Segundo o autor, “a despeito da ausência de verbo conjugado e de agente, a construção deslocada (...) constitui (...) outra proposição narrativa” (ADAM, 2011, p. 85). O apagamento de um termo pode ainda significar um reforço semântico-estilístico.

Quando o autor descreve as chamadas “operações de ligação de base” (ADAM, 2011, p. 131), ele coloca as elipses no grupo das “implicitações”, no mesmo nível hierárquico dos implícitos. É nesse nível que ele situa a correferência e a anáfora, sendo esta última função prioritariamente desempenhada pelos pronomes. Por isso ele diz que duas expressões nominais definidas são ligadas semanticamente pelo recurso da anáfora (p. 134). Em boa medida, tais relações concorrem para produção de inferências em níveis variados, conforme se viu na análise da habilidade D3 “inferir informações implícitas em um texto”.

Adam ainda considera a elipse como “figura de construção textual” (p. 172), marcando que a ausência de um termo é “uma fonte de variantes expressivas e de efeitos de sentido”, apoiada na estrutura do subentendido e, por isso, afirma, baseado em Cherchi (1978), que “a forma elíptica constitui, enquanto forma, um verdadeiro operador de dependência entre enunciados distintos”. E conclui que “ela permite, por exemplo, não repetir um pronome pessoal anafórico sujeito” (p. 173). Ou seja, o que se deve levar em conta com a utilização do recurso das elipses são os efeitos formais e semânticos por elas produzidos. Desenvolver nos alunos a habilidade de operar com as elipses é possibilitar que eles consigam reconstruir certo contexto ficcional, mas “autorizado” pelo material textual.

Outra categoria contemplada pela habilidade em análise é a dos pronomes oblíquos (*o, -lo, etc.*). Adam (p. 94) assegura que esse pode ser um recurso em que o tópico discursivo é “evidenciado e anaforizado, pronominalmente, na sua posição sintática de objeto.” Portanto, tais tipos de pronomes servem tanto para anáforas, quanto para o preenchimento referencial por catáfora.

As relações estabelecidas pela pronominalização não se limitam à progressão, mas contribuem para se detectar o “grau de responsabilidade enunciativa” (ADAM, 2011, p. 117), conforme já se comentou a respeito da habilidade D10, de distinção entre opinião e fato. Agora, estamos falando do que Adam chama de “os índices de pessoas”. Expande-se o rol dos pronomes pessoais e chega-se aos possessivos e demonstrativos.

Um caso específico tratado por Adam e que nos interessa particularmente é o das “anáforas pronominais” (ADAM, 2011, p. 135). Por meio de exemplos de análise de textos concretos o autor mostra que a continuidade referencial pode ser assegurada por uma anáfora pronominal. O pronome *eles*, por exemplo, cita o autor, “desprovido de referente textual, deve ser reconstruído, por inferência, com base em conhecimentos enciclopédicos”. Aí está, pois, uma, senão a principal operação que um leitor deverá realizar para compreender as anáforas pronominais e, conseqüentemente o texto que foi construído levando-se em conta esse recurso linguístico. Adam diz que “a **anáfora pronominal** é, por definição, **fiel**, pois, geralmente, ela não indica nenhuma nova propriedade do objeto. No entanto, ao retomar um nome próprio (...) os pronomes *ele* ou *ela* indicam, com exatidão o sexo da pessoa ou da personagem.” (ADAM, 2011, p. 137).

As “anáforas demonstrativas” também recebem destaque pelo estudioso e nos despertam particular interesse, especialmente porque são consideradas “possibilidades produtoras de efeitos de sentido” (ADAM, 2011, p. 141). Ora, essa é, pois, a essência do trabalho com habilidades de leitura: desenvolver nos alunos as capacidades para produzir sentidos dos textos que leem. Entram aqui os pronomes demonstrativos e a sua importância no processo de construção de sentidos está em que sua principal característica é o “poder de reclassificação (que a anáfora definida não possui)” (ADAM, 2011, p. 142). “O demonstrativo funciona como um designador direto que permite apreensão do referente por intermédio do contexto de enunciação” (ADAM, 2011, p. 143).

Adam ainda propõe que

Todas as formas de anáforas e de cadeias de correferência visam, certamente manter um *continuum* homogêneo de significação (...) por **retomadas-repetições**, mas asseguram ao mesmo tempo a **progressão** por novas especificações e mobilização das referências virtuais dos lexemas utilizados. Toda relação de correferência permite uma predicação implícita e repousa, de fato, sobre ela. (ADAM, 2011, p. 145)

No caso do texto Fragmento 128, utilizado por nós nos testes do Bloco 2, Adam faz uma análise das inferências, associadas à progressão temática do texto, dizendo que

Os *eles* sucessivos estão todos no escopo referencial do lexema “animais”, introduzido, já no início, como objeto do discurso. A anáfora pronominal mantém a referência animal, objeto saliente inicial. [...] no entanto, no final de cada um dos três primeiros segmentos, uma propriedade humana aparece, apresentada como uma aparência, antes de ser confirmada em um enunciado que modifica o referente e questiona o ponto de vista perceptual inicial: “e, com efeito, *eles* são homens”. O final [...] parece, assim, interromper o escopo referencial do lexema “animais”. Os pronomes anafóricos *eles* utilizados, em seguida [...] deveriam remeter a “homens”, na memória a partir da reformulação do final [...]. No entanto, [...] a introdução do lexema “cavis” faz flutuar, referencialmente, os dois *eles*. O referente animal parece manter-se no ponto em que a anáfora [eles = homens] é, se não impedida, pelo menos retardada ou perturbada. Com a manutenção dos dois referentes em memória, esses “homens” permanecem, então, parcialmente “animais”, como seu habitat e sua alimentação tendem a mostrar. É preciso esperar o sintagma “os outros homens” (...) para que a anáfora pronominal ancore-se, definitivamente, no lexema “homens”. (ADAM, 2011, p. 146)

Assim percebe-se a constituição de uma rede de signos anafóricos que asseguram a coesão semântica do texto, normalmente estabelecida pelo elo entre substantivo, pronome possessivo e pronome pessoal. É nesse sentido que dominar a habilidade de “estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para sua continuidade (D15)” torna-se um conhecimento necessário para se compreender um texto. É necessário que o leitor saiba identificar repetições de lexemas ou de colocações de

lexemas, que “é um fator coesivo importante” (p. 280). Portanto, concordamos com o autor (citando Viprey, 2006, p. 81) ao dizer que

A coocorrência é, realmente, um fator determinante da textualidade. Passar do léxico (na língua) ao vocabulário próprio de um texto (sua estruturação em vocábulos) exige um olhar e métodos libertados da linearidade (ADAM, p. 2011, 280).

D19 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que compõem a narrativa

Essa habilidade está diretamente relacionada a textos compostos por sequências narrativas e a tarefa do leitor consiste em, sobretudo, identificar o fato que permite desencadear a história narrada e outros elementos característicos da narrativa como a descrição de personagens, a marcação de foco narrativo, a passagem de tempo, a caracterização de ambiente etc.

Dos elementos suscitados por Adam e que compreendemos como índice da habilidade em foco, encontram-se os “organizadores textuais” e, dentro desse grupo, os “organizadores temporais”. Embora não exclusivos das narrativas, nelas são fundamentais, porque, segundo o autor, “os organizadores temporais possuem uma propriedade interessante: a de poder se combinar conforme uma ordem de informatividade crescente”, isto é, a cada advérbio que se acrescenta a uma progressão narrativa, é um novo conjunto de informações acerca da passagem do tempo que se evidencia, favorecendo a progressão temática.

O autor ainda fala sobre a “estrutura da sequência narrativa” e define a narrativa como

a exposição de ‘fatos’ reais ou imaginários, mas essa designação geral de ‘fatos’ abrange duas realidades distintas: **eventos** e **ações**. A **ação** se caracteriza pela presença de um **agente** (...). O **evento** acontece sob o efeito de **causas**, sem intervenção intencional de um **agente**. (ADAM, 2011, p. 225).

Assim, o autor propõe uma estrutura que compreende os elementos da narrativa e que, do nosso ponto de vista, podem ser avaliados por itens da habilidade D19: “situação inicial (orientação), nó (desencadeador), re-ação ou avaliação, desenlace (resolução), e Situação Final.” (p. 226).

Ele fala também sobre o que pode caracterizar um texto como uma narrativa, como no caso das fábulas: o “seu enquadramento [que] é narrativo” (p. 276). Leva-se em conta que a base de textos como conto e fábula é do tipo sequencial narrativo, isto é, há uma predominância de um tipo sequencial, mas o autor alerta para o fato de que essa dominância “não tem nada a ver com a hipótese demasiadamente geral da existência dos *tipos de texto*”.

D21 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de pontuação e de outras notações

Adam (2011, p. 66) fala de um recurso textual muito importante para a produção dos sentidos que é a “segmentação pela pontuação” e, de acordo com nosso entendimento, tal recurso tem a ver com a habilidade de reconhecimento dos efeitos de sentido decorrentes do uso de pontuação e de outras notações como aspas, parênteses, travessões etc. De acordo com o autor, “a segmentação gráfica das unidades escritas e a segmentação entonativa das unidades orais estão ligadas à busca da produção de efeitos de sentido que manifestam as possibilidades variáveis do sistema linguístico” (ADAM, 2011, p. 84).

Assim, a pontuação não é mero conjunto de sinais que se apõem num fluxo de escrita, mas envolve operações que, segundo compreendemos, correspondem à mobilização da habilidade em questão. Para Adam, “as operações de **segmentação gráfica** fornecem instruções para a construção do sentido pela segmentação e reagrupamento (ligação) de unidades complexas variáveis” (p. 84-85). Caberá então ao leitor desenvolver a capacidade

de identificar e seguir tais instruções para, a partir daí, (re)construir os efeitos de sentido, pois os sinais de pontuação “exercem um papel sintático e enunciativo que é acompanhado pelas marcas morfossintáticas” (p. 85) garantindo equilíbrio entre segmentação e articulação, ou seja:

A escrita oferece recursos expressivos muito próximos da sintaxe da oralidade ou (...) que existe oralidade na escrita, que um ritmo pode estruturar um enunciado e conferir-lhe, assim, uma força enunciativa particular. (ADAM, 2011, p. 102).

Parece até que as matrizes de referência foram construídas de modo a corresponder à teoria de Adam, pois percebemos uma relação de correspondência e, mais que isso, de completude entre a natureza das operações características de uma dada habilidade e a descrição dos mecanismos textuais feita pelo autor. Note-se que falamos em relação de complementaridade e não de paralelismo ou equiparação. Temos consciência de que a ATD aborda elementos discursivos que não estão contemplados nas matrizes de referência. Entretanto, a aproximação que fazemos tem como intuito potencializar o uso das matrizes e, quem sabe, até alimentar uma ampliação dessas matrizes numa revisão futura.

Adam (2011) assegura que “entre as propriedades tipográficas, é preciso não esquecer a forma, o tamanho, a cor das letras e o lugar do enunciado no espaço gráfico” (ADAM, 2011, p. 103) e é exatamente isso que o leitor fará diante de um texto se ele tiver consolidado a habilidade de reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de pontuação e de outras notações. Portanto, mantemos, tal como o autor, que “as propriedades heterogêneas da pontuação consistem em marcar tanto a entonação e a enunciação quanto a unidade lógico-gramatical, o ritmo e a relevância de um segmento textual” (ADAM, 2011, p. 103). É preciso considerar que a pontuação, de modo geral, contribui, no plano das “operações de ligação que asseguram a continuidade textual”, um recurso importante, auxiliar nas conexões, funcionando como marcador específico (ADAM, 2011, p. 131).

Dentre as muitas funções da pontuação Adam ainda lembra que as aspas servem para delimitar a fala de pessoas e/ou personagens, dentro do escopo da “responsabilidade enunciativa do enunciados” (p. 115-116) e sobre os “diferentes tipos de representação da fala” seja no discurso direto ou indireto, marcados pelo uso de uma pontuação específica (p. 119), além do que ele chama de “fenômenos de modalização autonímica” (p. 120) em que entram em concorrência as *aspas* ou *itálico*.

E ainda há os casos em que um sinal de pontuação pode mesmo funcionar de modo muito similar a outro que, aparentemente, produziria efeitos de sentido diversos daquele. É o caso da interrogação que, em certos contextos, funciona de modo muito próximo ao da exclamação (ADAM, 2011, p. 176).

Isto posto, conclui-se que vários termos (palavras, expressões, apagamentos, pontuação etc.) de um mesmo texto se prestam à verificação de habilidades diferentes, a depender do critério de análise textual que embasem o item formulado (ADAM, 2011, p. 237).

Neste capítulo, apresentamos as Matrizes de Referência de Habilidades de Leitura e discutimos cada um de seus descritores à luz da Linguística Textual, além de propormos uma importante aproximação entre a Análise Textual dos Discursos (ADAM, 2011) com a natureza das operações de textualização subjacentes às habilidades descritas nas matrizes.

No próximo capítulo, apresentaremos a metodologia da pesquisa, a coleta e a organização dos dados do presente estudo.

CAPÍTULO 4

METODOLOGIA, E ORGANIZAÇÃO DOS DADOS

Neste capítulo, apresentamos a metodologia da pesquisa bem como a maneira pela qual os dados foram coletados e organizados.

4.1 O PROGRAMA DE CAPACITAÇÃO E ACOMPANHAMENTO DOCENTE EM AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA OFERECIDO ÀS ESCOLAS PÚBLICAS

O Bloco 1 de dados foi sendo constituído ao longo de vários cursos de formação continuada, sem a pretensão de se tornarem dados de pesquisa. Só depois de se ter acumulado um volume considerável de avaliações aplicadas em alunos de 5º e 9º anos do EF é que se pensou na possibilidade de as avaliações, juntamente com os relatórios de desempenho elaborados pelos então formadores e entregues às prefeituras e escolas contratantes, pudessem constituir objeto de pesquisa em nível de doutoramento. À medida que a pesquisa, efetivamente, começou a ser realizada, várias conclusões prévias foram obtidas e uma delas, em especial – a que constatava certa fragilidade dos itens das avaliações, no que se refere à eficácia em medir a consolidação de algumas habilidades pelos alunos avaliados – suscitou dúvidas quanto à confiabilidade dos resultados de desempenho apresentados pelos formadores, à época dos cursos, para os gestores das

prefeituras e escolas participantes. Por esse motivo, foi constituído o Bloco 2 de dados, como forma de obter contraste e assim confirmar ou refutar as primeiras impressões.

Em 2006, atendendo a uma demanda de algumas prefeituras e de escolas públicas estaduais de Varginha-MG e região, por cursos de capacitação na área de avaliação, criei, juntamente com um especialista em Matemática, uma consultoria educacional. A demanda pelos cursos surgiu após o trabalho que prestamos, desde 2003, como consultores voluntários, à Superintendência Regional de Ensino de Varginha (SRE-Varginha), ligada à Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE-MG), conduzindo discussões com os professores, supervisores e diretores das escolas da Rede sobre os resultados das avaliações do SIMAVE e sobre como os itens eram construídos e o que avaliavam nos exames em questão.

Como o tempo para discussão, nos encontros na sede da SRE-Varginha, era normalmente exíguo, e os diretores das escolas demandaram que essas discussões fossem realizadas em seu *locus*, a consultoria desenvolveu um curso a que chamou de “Programa de Capacitação e Acompanhamento Docente em Avaliação Diagnóstica” (CARVALHO e MARTINS, 2005).

O objetivo geral da formação era capacitar o corpo docente dos municípios e escolas estaduais a criar seu próprio instrumento de avaliação diagnóstica, com base nos descritores de habilidades do SAEB-2006/2009 (INEP, 2006/2009), visando a materializar ao docente o estágio em que se encontravam os seus alunos no desenvolvimento de habilidades de leitura e de raciocínio lógico-matemático⁹. Os profissionais da educação daqueles estabelecimentos acreditavam que, se compreendessem como as avaliações externas eram elaboradas, se

⁹ O presente estudo, pelas razões de sua pertinência ao campo da Linguística, limitar-se-á aos dados relativos às avaliações de Português (leitura), excluindo das análises aqueles relativos às avaliações de Matemática (raciocínio lógico), não obstante os cursos de formação terem sido oferecidos, até o ano de 2010, de forma conjunta, no formato de dupla docência, isto é, os formadores de Língua e de Matemática, ao mesmo tempo na turma de formação, interagindo e propondo as atividades do curso.

aprendessem, eles mesmos, a elaborar itens similares àqueles do SIMAVE, teriam melhores condições de preparar seus alunos e fazer com que melhorassem os índices de proficiência da escola/município.

A partir de então, prefeituras e escolas passaram a contratar a consultoria para um curso de 40 horas de duração, organizado em encontros de 4h, geralmente um por mês. Durante o curso os consultores discutiam os conceitos de habilidades e competência (PERRENOUD, 1999), trabalhavam oficinas de criação de itens, baseados na Matriz de Referência e, ao final, os professores elaboravam uma avaliação com 20 itens de habilidades de leitura (português) e 20 de raciocínio lógico-matemático (matemática) a serem aplicadas nos alunos do 5º e/ou 9º ano, conforme o caso. Após a aplicação, as respostas dos alunos eram registradas numa planilha do computador que calculava alguns índices matemático-estatísticos, como média de cada turma de alunos, desvio padrão, mediana, moda, além de apontar, item a item, qual foi o erro ou o acerto de cada aluno individualmente.

As tabelas e gráficos – que se tornaram posteriormente parte dos dados desta pesquisa – foram gerados na base do programa Excel, com fórmulas específicas para os cálculos pertinentes ao que se pretendia demonstrar: o desempenho de cada aluno avaliado, individualmente, por item da avaliação (habilidade), assim como o desempenho médio de cada classe e o desempenho geral da escola, por nível de ensino. Finalmente, o programa fornecia o resultado geral do município, quando era o caso, composto pelos resultados de todas as escolas avaliadas para cada seguimento de ensino, por exemplo, 5º ano e 9º ano. Veja-se o exemplo da referida tabela e seus dados a seguir:

Tabela 4 – Mapa de Desempenho de Alunos de uma Turma

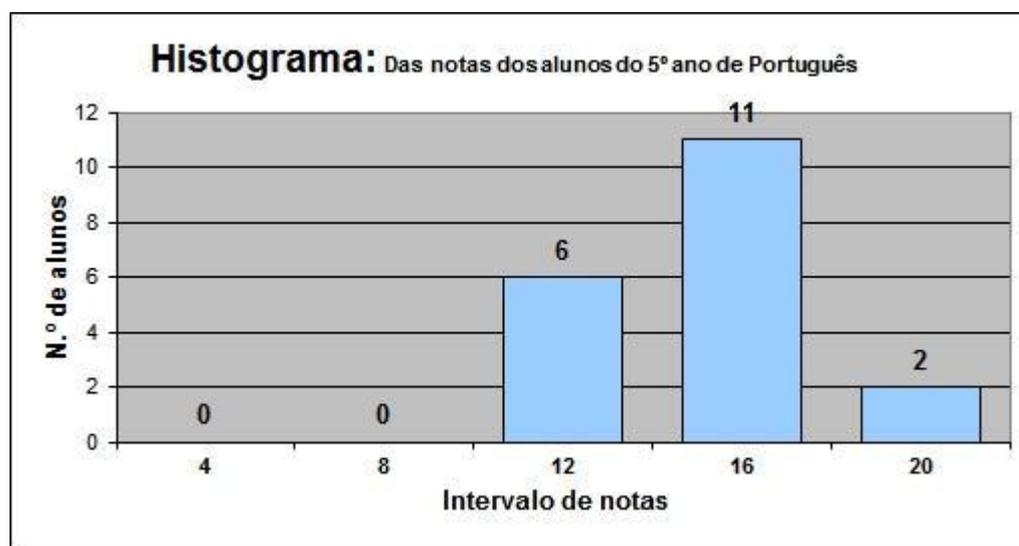
AVALIAÇÃO DE PORTUGUÊS		Escola: ESCOLA MUNICIPAL A R																			Turno:		Sala: carla	
5º ano de Português																								
N.º	Nome aluno	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	9ª	10ª	11ª	12ª	13ª	14ª	15ª	16ª	17ª	18ª	19ª	20ª	%	Nota	
1	aluno 1	A	A	B	D	C	A	D	B	A	C	A	C	C	B	D	B	D	B	A	B			
		1	1	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	75	15	
2	aluno 2	A	A	C	D	D	D	D	B	D	C	C	B	C	C	A	B	B	C	A	C			
		1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	55	11	
3	aluno 3																							
4	aluno 4	A	A	C	D	D	C	D	B	A	C	D	C	C	B	D	B	D	C	A	D			
		1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	75	15	
5	aluno 5	A	A	C	D	A	C	D	B	A	C	D	C	C	D	D	B	B	C	A	D			
		1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	0	0	0	60	12	
6	aluno 6	C	A	C	D	D	B	D	B	A	C	A	C	C	A	D	B	D	A	B	A			
		0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	0	70	14	
7	aluno 7	D	A	A	D	B	D	D	B	D	D	A	C	C	B	A	A	D	C	B	D			
		0	1	0	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	0	1	0	0	0	50	10	
8	aluno 8	A	A	C	D	D	C	D	B	A	C	C	A	C	B	D	B	A	C	D	D			
		1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	65	13	
9	aluno 9	A	A	C	B	D	C	D	B	A	C	A	D	C	C	B	B	B	C	A	B			
		1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	0	1	0	0	1	0	0	0	1	60	12	
10	aluno 10	A	A	C	D	D	C	D	B	A	C	A	C	C	B	D	B	D	C	A	D			
		1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	80	16	
11	aluno 11	A	C	C	A	D	A	A	A	C	A	A	C	A	B	B	B	C	C	B				
		1	0	1	0	1	1	0	0	1	1	1	0	1	0	0	1	0	0	1	1	55	11	
12	aluno 12	A	D	C	D	C	D	D	B	A	D	D	C	B	C	A	D	B	C	C	D			
		1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	45	9	
13	aluno 13	A	A	C	D	D	D	D	B	C	C	B	C	D	B	B	B	B	C	A	D			
		1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	60	12	
14	aluno 14	A	A	C	D	D	A	D	B	A	C	A	C	C	B	D	B	D	C	A	B			
		1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	85	17	
15	aluno 15	A	A	C	D	C	C	D	B	A	C	A	C	C	B	D	B	D	A	A	D			
		1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	75	15	
16	aluno 16	A	A	C	D	D	C	D	B	A	B	A	C	C	C	D	B	D	C	A	C			
		1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	0	0	70	14	
17	aluno 17	A	C	A	D	D	C	D	D	A	B	C	A	C	B	D	B	C	C	A	D			
		1	0	0	1	1	0	1	0	1	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	45	9	
18	aluno 18	A	C	C	D	C	D	D	D	B	C	A	C	C	C	A	B	D	B	D	A			
		1	0	1	1	0	1	1	0	0	1	1	1	1	0	0	1	1	0	0	0	55	11	
19	aluno 19	A	A	C	D	C	D	B	A	D	B	C	C	B	D	A	D	C	D	C				
		1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	0	1	0	0	0	0	65	13	
20	aluno 20	A	A	C	D	D	D	D	B	A	C	A	C	C	D	D	B	B	C	D	D			
		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	0	0	75	15	
	GABARITO OFICIAL	a	a	c	d	d	d	d	b	a	c	a	c	c	b	d	b	d	d	c	b			
	Questões	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	9ª	10ª	11ª	12ª	13ª	14ª	15ª	16ª	17ª	18ª	19ª	20ª			
	N.º de alunos presentes	17	15	16	17	13	7	18	16	15	14	11	14	17	10	12	16	10		2	4	%total	Média	
		19	89	79	84	89	68	37	95	84	79	74	58	74	89	53	63	84	53	0	11	21	64,21	12,84

Em cada tabela, como a do exemplo acima, encontravam-se: o tipo de avaliação – português ou matemática; o nome da escola; o turno; a sala; e o nível – 5º ou 9º ano, seguidos da lista dos alunos e suas respectivas respostas que eram confrontadas pelo software com o gabarito fornecido pelos professores elaboradores (opções de A a D), num

total de 20 questões, por disciplina. As respostas dos alunos eram codificadas pelo programa em **0** ou **1**, que indicam se o aluno **errou** ou **acertou** (respectivamente) a questão. Ao final dessa linha há uma célula que informa a **porcentagem** de acertos daquele aluno naquela avaliação. Na célula seguinte, na mesma linha, aparece a pontuação (número de acertos), em 20. Veja-se que, no exemplo da Tabela 3, acima, o “aluno 3” não teve nenhuma marcação na linha correspondente ao seu nome, o que significa que ele faltou no dia da avaliação. Além desses parâmetros, era computado o número de alunos que **acertaram** cada uma das 20 questões, em cada turma (na linha “Nº de alunos presentes”) e o valor percentual de acerto de cada questão naquela turma.

A partir das informações das tabelas, eram gerados os gráficos, conforme se pode ver no exemplo a seguir:

Gráfico 1 – Exemplo de Histograma



O **histograma**, acima, apresenta a distribuição dos alunos por faixa de desempenho, isto é, quantos alunos obtiveram notas nos intervalos de 0 a 4 (baixo); de 4 a 8 (médio-baixo); de 8 a 12 (médio); de 12 a 16 (médio-alto); e de 16 a 20 (alto). Assim, os consultores consideravam, tendo como base a terminologia empregada pela própria SRE-Varginha, que

os alunos compreendidos no intervalo de 0 a 8 encontravam-se na faixa do **baixo desempenho**. Já os alunos entre 8 e 16, na faixa do **intermediário**, e, no nível **recomendável** os que obtiveram nota superior a 16, isto é, acima de 80%.

Também eram fornecidas as informações sobre **Média, Moda, Mediana e Desvio padrão**, conforme se verifica no exemplo a seguir:

Tabela 5 – Dados de Posição Estatística

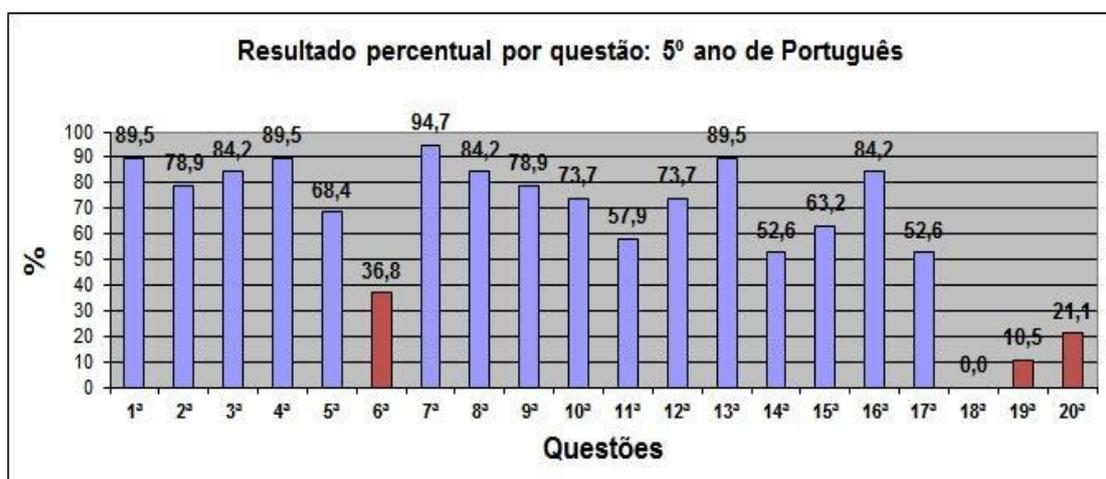
Média =	12,84
Moda =	15,00
Mediana =	13,00
Desvio padrão =	2,28

Por **Média**, entende-se a média aritmética das notas daquela turma. A **Moda** é nota que mais apareceu entre os resultados daquela turma (a nota que a maioria dos alunos obteve). No exemplo citado (Tabela 4, acima), a Moda foi 15, portanto, a maioria dos estudantes avaliados obteve essa nota na avaliação. A **Mediana**, por sua vez, é a nota que se encontra no meio do intervalo entre a nota mais alta e a mais baixa da turma. Esse dado, mediana, informa que 50% da turma atingiu notas superiores ao valor que ela representa, ou seja, maiores que 13, numa avaliação de 20. Já o **Desvio Padrão** traduz-se na variação das notas em torno da média. Isso quer dizer que as notas variaram aquele índice para cima ou para baixo da nota média. No caso em questão, a maioria das notas variou entre 10,56 e 15,12. Como não se trabalhou com notas fracionadas, considerou-se que as notas variaram entre 11 e 15, no exemplo supra. Quanto *menor* for o Desvio Padrão, melhor será considerado, estatisticamente falando, pois significa que não houve variação muito extrema

de notas. Desvio Padrão muito acima de 2 pontos, significa uma variação maior de notas, isto é, muitos alunos com notas muito baixas e outros com notas muito altas.

O **Resultado Percentual por Questão** (Gráfico 5, a seguir) era apresentado, mostrando o grau de aproveitamento da classe em cada item avaliado, conforme se verifica no exemplo a seguir:

Gráfico 2 – Exemplo de Resultado por Questão



Os consultores acreditavam que essa informação permitiria ao professor verificar qual questão ofereceu maior dificuldade e, conseqüentemente, em qual **habilidade** a maioria dos alunos estaria demonstrando não a haver consolidado. No exemplo acima, os itens 6, 19 e 20 ficaram abaixo de 50% de aproveitamento pela classe. O item 18 não teve nenhum acerto dos alunos. Os itens 14 e 17 ficaram bem próximos da nota de corte (50%) que foi considerada pelos consultores por ser a média de aproveitamento das escolas do Estado, na época. Outros itens também chamam a atenção pelo alto aproveitamento, como o número 7, superior a 90% dos alunos, por exemplo. Assim, os consultores consideravam que estava feito o diagnóstico de habilidades de leitura, naquela avaliação, e que o professor, fazendo os devidos ajustes e considerações, conforme a sua realidade e também com base em sua experiência docente, de posse dos resultados, poderia executar um planejamento de

atividades pedagógicas que julgasse necessárias para serem trabalhadas com todos os alunos de todos os níveis, focando no desenvolvimento das habilidades de leitura e na construção da competência leitora.

Nos casos em que a consultoria era contratada por uma rede de ensino municipal, envolvendo várias escolas da cidade, os dados estatísticos eram ainda compilados a um tipo de resumo, chamado pelos consultores de **Resultado Geral**, entregue aos gestores, após o trabalho da consultoria, que consistia na realização do curso e na elaboração dos relatórios de resultados com base nos dados fornecidos pelos professores, depois que eles aplicavam a avaliação em seus alunos. A entrega dos relatórios era feita em um encontro final, com a presença de todos os envolvidos, ocasião em que os consultores discutiam os gráficos gerais da cidade e procuravam fornecer sugestões de atividades para a sala de aula que pudessem contribuir para a aquisição, desenvolvimento e consolidação das habilidades. Isso permitia que, posteriormente, se assim o desejassem, em reuniões entre os membros das escolas, cada estabelecimento verificasse sua faixa de desempenho em relação ao geral da cidade (se acima ou abaixo); e também permitia ao gestor do município propor ajustes nas metas de proficiência, caso avaliasse pertinente. Mas os consultores não tinham qualquer participação nas ações que os municípios poderiam empreender, após a entrega dos resultados da avaliação, ao final da capacitação, evento que marcava o término dos contratos.

A presente pesquisa, então, parte da análise de alguns itens de algumas dessas avaliações, realizadas em algumas das cidades do sul de Minas Gerais. O *corpus* do Bloco 1 de dados é composto pelas questões (itens), e integram um grupo maior, de cerca de 40 dessas avaliações, elaboradas pelos professores, ao longo de cinco anos, com orientação dos formadores dos cursos, durante a vigência do programa de capacitação a que se fez referência. A partir da análise dos itens constantes das avaliações, foi feita uma comparação dos resultados obtidos pelos alunos nos itens selecionados, buscando encontrar possíveis

explicações para o desempenho dos alunos naqueles itens. A primeira análise, que se verá no próximo capítulo, apontou alguns problemas na formulação de determinados itens, seja no próprio enunciado e/ou nas alternativas apresentadas. Desse modo, o que se buscava encontrar, uma explicação plausível para o desempenho dos alunos, sofreu interferência advinda da “qualidade” do item, levando o pesquisador a nova coleta de dados a fim de se estabelecer um parâmetro e de se encontrar alguma forma de, pelo menos, minimizar o efeito da formulação do item sobre o resultado dos alunos.

É nesse contexto, pois, que surge o Bloco 2 de dados que será detalhado no Capítulo 6, à frente. Adiantamos, porém, em linhas gerais, o que foi pensado e realizado por nós. Apoiando-nos nas análises de texto realizadas por Adam (2011) – descritas no capítulo anterior – e conjugando sua proposta com os descritores das habilidades presentes na Matriz de Referência, definimos algumas categorias de elementos textuais que refletem algumas habilidades da matriz e, assim, elaboramos um novo teste a ser aplicado em alunos do 9º ano do EF e do 1º do EM, em duas escolas estaduais da cidade de Alfenas, MG. Para obter o parâmetro que se desejava – no sentido de testar a nova hipótese de que, independentemente da formulação do item, os alunos mobilizariam as mesmas habilidades, conhecimentos, estratégias, tanto para o acerto quanto para o erro em cada item – elaboramos diferentes versões do teste, sendo uma com itens totalmente abertos, isto é, a resposta deveria ser formulada pelos alunos, sem qualquer “pista” dada pelo enunciado; uma segunda versão também com itens abertos, mas já com algum “direcionamento” no enunciado; uma terceira versão, totalmente com itens de múltipla escolha. As duas últimas versões foram, na verdade, uma “edição” da primeira versão de 7 itens. Portanto, as versões 2 e 3, também com 7 itens cada uma, são “variações” da primeira versão. Isso nos permitiu verificar, em diferentes “formatos” de itens se haveria comportamento muito distinto dos alunos. Para exercer um fator de controle sobre os itens, no sentido de se evitar que um item pudesse ser

respondido sob interferência de outro, no mesmo teste, todos os 21 itens foram desmembrados e aplicados em alunos diferentes. Esses alunos responderam a apenas um único item.

A comparação das respostas de todos os alunos de modo geral e entre aqueles que responderam aos mesmos itens, tanto nas versões “completas” como naquelas de apenas um item, não só confirmou nossa hipótese – de que os alunos mobilizam as habilidades/conhecimentos/estratégias que têm/dominam, independentemente da formulação do item – como também reforça uma série de suspeitas sobre o ensino da leitura, como o condicionamento dos alunos a respostas que só possam ser dadas se encontradas explicitamente no texto – fazendo coro às descobertas de Marcuschi e outros –, a de que as habilidades inferenciais ainda são pouco exploradas nas atividades de leitura na sala de aula, e ainda que a maioria das habilidades constantes das matrizes de referência não são objeto de ensino/aprendizagem nas classes investigadas.

4.2 METODOLOGIA DE PESQUISA

Nas ciências humanas, os fatos observáveis não podem ser tratados como coisas, pois estão sujeitos às interpretações dos indivíduos a eles relacionados imprimindo diferentes reações a uma dada situação. “É igualmente o caso do pesquisador: ele também é um ator agindo e exercendo sua influência” (LAVILLE e DIONNE, 1999, p. 33). Seu papel vai além do modelo positivista de mero observador da realidade, porque se envolve com ela, interage, interpreta, interfere. Por isso, temos a plena consciência de que os resultados desta pesquisa são relativos e provisórios.

Nesta pesquisa, busca-se compreender a mobilização de habilidades de leitura no momento de responder a itens de prova de leitura, procurando descrever sua complexidade

para então propor intervenções eventuais. Portanto, com vistas a determinar os fatores múltiplos envolvidos nas situações observadas compreendendo sua complexidade, cientes dos limites de nossa compreensão – que a tornam relativa – nossa pesquisa baseia-se em escolhas e interpretações, o quanto possível, racionais e objetivas.

Neste capítulo, pois, nos concentramos em detalhar a operação de objetivação que empreendemos ao colher, tratar e interpretar os dados. Diante do problema frente ao qual se deparou, no início do doutoramento – verificar como itens de avaliação de leitura eram formulados pelos professores e como tais itens poderiam revelar um diagnóstico dos estágios no processo de compreensão da leitura em que se encontravam os alunos avaliados – percebeu-se a necessidade de se colher novos dados. Por isso esta pesquisa tem dois Blocos de dados: o primeiro composto por avaliações elaboradas por professores e aplicadas a seus alunos entre 2007 e 2011; e o segundo com itens elaborados em 2013, especialmente para a testagem dos conhecimentos e habilidades mobilizados pelos alunos no momento do teste; tendo agora, como hipótese, o fato de que os alunos mobilizam as mesmas habilidades quando confrontados com itens de mesma espécie, ainda que elaborados de forma muito distinta, por exemplo, questões abertas e questões de múltipla escolha, buscando concluir que a interferência da formulação do item sobre o resultado do aluno é mínima ou quase nula.

Lançamos mão de diferentes aspectos de múltiplas abordagens metodológicas visando a explicar de modo bastante adequado e suficientemente objetivo o conjunto de fenômenos sobre os quais nos dedicamos a pesquisar e compreender. E, nesse sentido, assumimos uma visão piagetiana da aprendizagem em que se procura saber quais as operações mentais o aprendiz efetua no momento da construção do saber, no nosso caso, mais especificamente, como aprende a ler – no sentido mais amplo do termo – e ainda como

tornar esses alunos capazes de fazer tais operações, ou seja, adquirir, desenvolver e consolidar habilidades de leitura, por meio da prática pedagógica.

Trata-se, portanto, de uma pesquisa essencialmente quali-quantitativa, interpretativa, de cunho observacional e crítico, com materialidade e visualização das questões descritas por meio de entes estatísticos e numéricos. A convergência de diferentes metodologias inclui indução, de comparação, de estatística básica.

As etapas e procedimentos da execução desta pesquisa encontram-se no quadro a seguir:

ETA-PAS	PROCEDIMENTOS
1	Levantamento dos produtos gerados nos cursos de formação para professores ocorridos de 2007 a 2011: Provas de Leitura e Relatórios de Desempenho.
2	Seleção dos registros para a geração de dados de pesquisa, de acordo com o seguinte critério: recolher e utilizar as avaliações aplicadas a alunos do 5º ano de escolas das redes municipais de Alfenas (2008), Boa Esperança (2007), Bom Sucesso (2009), Cana Verde (2007), Carmo da Cachoeira (2007), Carmo da Cachoeira (2010), Coqueiral (2007), Luminárias (2007), Paraguaçu (2011), Santa Rita do Sapucaí (2009) e São Gonçalo do Sapucaí (2007). (As provas elaboradas constam do CD de anexos).
3	Realização de análise estatística dos dados, a partir das tabelas e gráficos dos relatórios da consultoria prestada pelo pesquisador.
4	Classificação dos itens das provas selecionadas em 4 categorias: A) Mais recorrentes, B) Com mais alto desempenho, C) Com mais baixo desempenho, e D) Menos recorrentes.
5	Análise quantitativa dos dados de desempenho dos alunos para posterior observação da presença de padrão nos resultados, quando comparada uma mesma habilidade em provas distintas.
6	Análise qualitativa dos itens em busca de explicações para o desempenho dos alunos nas provas selecionadas, considerando-se duas habilidades por categoria.
7	Análise qualitativa dos itens de cada uma das habilidades de cada uma das categorias.
8	Novo redirecionamento no tratamento dos dados.
9	O novo recorte metodológico: consideradas habilidades relevantes verificadas em itens da Categoria A, Categoria B e Categoria C. A Categoria D foi desprezada da análise.
10	Levantamento de problemas de construção dos itens e análise da qualidade dos diagnósticos realizados pela consultoria a partir dos índices estatísticos de desempenho dos estudantes.
11	Nova coleta de dados, agregando-se à investigação, as atividades desenvolvidas por bolsistas do PIBID em escolas parceiras da cidade de Alfenas, MG, durante o primeiro semestre de 2013.
12	A partir das contribuições da Análise Textual dos Discursos, foi elaborado novo teste, em 4 versões distintas e aplicadas por bolsistas do PIBID a dois grupos amostrais de alunos das turmas que os graduandos acompanham em suas atividades.
13	Os testes realizados antes dessa etapa compreendem o Bloco 1, e os desenvolvidos e aplicados pelos bolsistas, passam a integrar o chamado Bloco 2 de dados da pesquisa.

14	Verificação de desempenho aferido para a análise da natureza das respostas dos alunos.
15	Análise estatística do desempenho (acertos e erros) dos alunos dos grupos amostrais no teste e estabelecimento de relação entre desempenho e análise qualitativa (conteúdo das respostas dadas pelos alunos e das justificativas redigidas por eles).

Da análise dos dados colhidos após os cursos de formação continuada verificaram-se aspectos da estrutura textual expressos por meio de “descritores” de habilidades envolvidas na leitura dos textos, tais como a inferência, o reconhecimento da função de elementos linguísticos referenciais (repetições, substituições, elipses, formas pronominais) e ainda o estabelecimento de relações lógico-discursivas entre partes e elementos do texto, dentre outros.

Tais elementos, evidenciados pela Linguística Textual, são tratados pelos manuais das avaliações sistêmicas (SEE/Caed, 2009) como indicadores de algumas habilidades de leitura e traduzidos em “descritores” de habilidades/capacidades que alimentam a “Matriz de Referência” das avaliações, conforme se verá no capítulo 5, a seguir, reservado à análise dos dados do Bloco 1.

CAPÍTULO 5

COLETA E ANÁLISE DOS DADOS DO BLOCO 1

Neste capítulo apresentamos a análise e a interpretação dos dados do Bloco 1.

5.1 COLETA DOS DADOS DO BLOCO 1

Os dados¹⁰ da presente pesquisa estão organizados em dois blocos distintos a saber: os do BLOCO 1 foram colhidos durante a realização de cursos de formação continuada para professores de 11 (onze) cidades do sul de Minas Gerais e constituem-se dos seguintes conjuntos de documentos impressos: 1) onze (11) provas do 5º ano do ensino fundamental, com 20 itens cada uma, elaboradas por professores, durante os cursos e sob a supervisão dos formadores (da consultoria); 2) tabelas e gráficos de desempenho dos 2.306 alunos avaliados, constantes dos relatórios entregues pela consultoria à prefeituras contratantes. O BLOCO 2 consiste em 392 respostas de alunos a quatro versões de um teste de leitura criado para as atividades de bolsistas do PIBID e que foram utilizados, posteriormente, para os fins desta pesquisa.

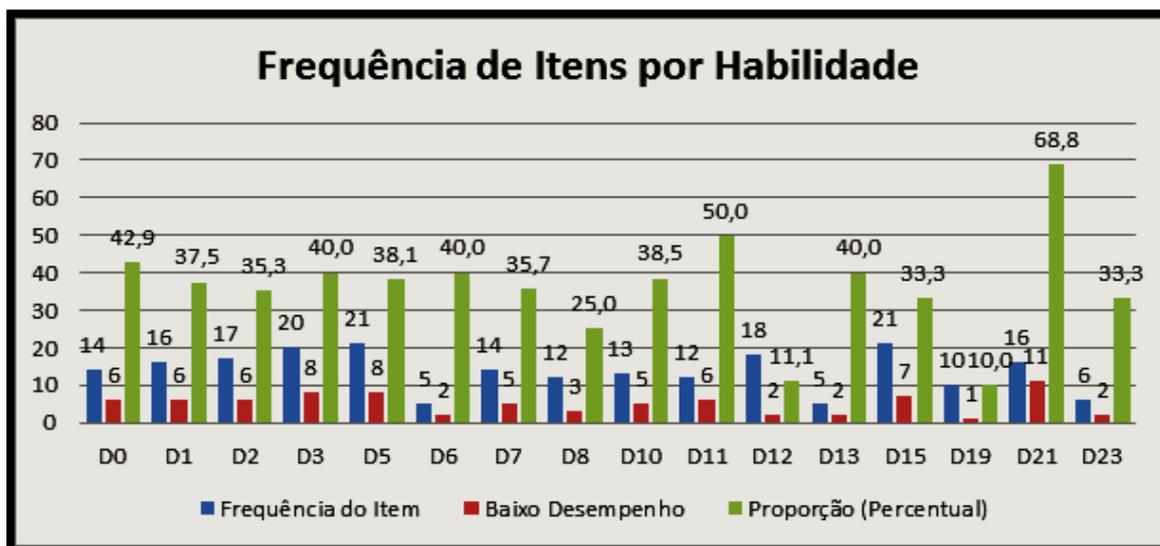
Para se responder ao que se pretende aqui, foram isoladas, no Bloco 1 de dados, como fator de controle, algumas categorias de habilidades de leitura e alguns grupos característicos de desempenho de alunos, como se verá mais adiante. Tais categorias foram

¹⁰ No CD de anexos, encontram-se as 11 provas seguidas dos respectivos relatórios com tabelas e gráficos de desempenho, correspondentes ao Bloco 1 e as quatro versões do teste do Bloco 2. Nos anexos impressos, ao final desta tese, encontram-se as três versões de 7 itens do Bloco 2.

analisadas individualmente prova por prova, em seguida agrupadas por ano, até se chegar a uma amostra geral que também será descrita mais à frente.

O Gráfico 3, a seguir, trata de demonstrar a frequência de cada habilidade no conjunto dos 220 itens distribuídos nas 11 avaliações constituintes do BLOCO 1 de dados desta pesquisa, isto é, o gráfico mostra quantas vezes uma mesma habilidade apareceu nas avaliações; mostra em quantas dessas ocorrências mais da metade dos alunos avaliados erraram o item; e mostra ainda o percentual do desempenho por habilidade em relação ao número de ocorrências de cada habilidade. Os 220 itens foram agrupados de acordo com as 16 habilidades constantes da Matriz de Referência do 5º ano (SIMAVE). Então, passou-se à contagem das ocorrências de cada um, considerando a recorrência, o grau de aproveitamento dos alunos e a proporção de itens abaixo de 50% de aproveitamento para cada habilidade constante da Matriz. As avaliações cujos resultados foram condensados neste gráfico foram aplicadas apenas em escolas de redes municipais de educação. Sua inserção aqui se justifica para que se possa compreender como foram eleitas as categorias de análise, isto é, como se chegou às seis habilidades que serão analisadas no primeiro bloco de dados.

Gráfico 3 – Frequência e Proporção de Desempenho de Itens por Habilidade



Em azul (1ª barra de cada sequência: “Frequência do Item”) do gráfico 3, acima, aparece o número de ocorrências de cada habilidade, isto é, quantas vezes cada habilidade apareceu num universo de 220 itens. Em vermelho (2ª barra de cada sequência: “Baixo Desempenho”) representa o número de ocorrências de baixo desempenho (menor que 50%) para cada habilidade, isto é, de todas as vezes que a habilidade apareceu nas avaliações, em quantas delas 50% ou mais dos alunos avaliados errou o item. Em verde (3ª barra de cada sequência (Proporção (Percentual))), mostra o percentual de itens com aproveitamento igual ou inferior a 50% nas provas, em proporção à ocorrência de cada habilidade, ou seja, em relação à quantidade de vezes que cada habilidade apareceu, qual é a porcentagem de erros nesses itens. Todas as 16 habilidades foram contempladas pelo menos 5 vezes no conjunto das 11 avaliações.

Exemplificando, a Habilidade D0 (Ler e compreender frases ou partes de um texto) – primeira barra à esquerda no gráfico, apareceu 14 vezes, nas diversas provas. Dessas ocorrências, seis foram de baixo desempenho (os alunos erraram), o que representa 42,9% do total de itens dessa habilidade. Ou seja, das 14 vezes que ela apareceu, em 6, mais da metade dos alunos errou. Analisando dessa forma, tal habilidade não seria considerada de baixo desempenho.

Seguindo essa linha de raciocínio, seriam consideradas habilidades de baixo desempenho, a D11 (Estabelecer relações lógico-discursivas presentes nos textos, marcadas por conjunções, advérbios, etc.) cujo percentual de itens com erro fica em 50%, comparado à frequência em que apareceu (12 ocorrências); e a habilidade D21 (Reconhecer efeitos de sentido decorrentes da pontuação e outras notações), posto que, das 16 ocorrências, 11 foram situações em que mais da metade dos alunos errou, o que dá uma proporção de 68,8%, isto é, de todas as vezes que o item apareceu, apenas em 31,2% delas o desempenho dos alunos foi considerado satisfatório. Praticamente 7, a cada 10 alunos, erraram itens cujo objetivo foi

verificar essa habilidade, o que nos leva a supor, por exemplo, que essa seja uma habilidade mais complexa que outras ou que seja menos recorrente no cotidiano da sala de aula nas atividades com textos ou que, conforme se demonstrou neste estudo, não se trata de uma habilidade explorada pelos manuais de ensino de modo geral, dentre outros fatores que poderiam contribuir para o alto índice de erros.

Outro dado que o gráfico nos mostra é que algumas habilidades tiveram índice de recorrência bem baixo. É o caso do D13 (Identificar marcas linguísticas que evidenciam locutor e interlocutor de um texto) e do D6 (identificar o gênero de um texto), com 05 ocorrências cada uma; e D23 (Reconhecer efeitos e ironia e humor em textos), com 06 ocorrências. Esse grupo de descritores (D13, D6 e D23), embora igualmente relevante, ficará fora da análise, por opção de recorte metodológico da pesquisa.

As habilidades mais recorrentes foram D5 (inferir o sentido de palavra ou expressão), e D15 (Estabelecer relações entre partes de um texto identificando repetições, substituições etc. que garantem a sua continuidade), com 21 ocorrências cada uma; e D3 (inferir informações implícitas em um texto), com 20 ocorrências.

Os alunos demonstraram, a julgar pelos dados dos gráficos dos resultados das avaliações nas diversas cidades, ter maior domínio sobre a habilidade D19 (Identificar o conflito gerador do enredo e outros elementos que compõem a narrativa), sendo 10 ocorrências, das quais 90% foram acertos; a D12 (Estabelecer relações de causa e consequência entre partes de um texto), com 89,9% de ocorrências positivas, num conjunto de 18 ocorrências; e a D8 (Interpretar texto que conjuga linguagem verbal e não verbal), com 75% de ocorrências, dentro de 12 itens.

Para o presente estudo, decidiu-se analisar duas habilidades por categoria, isto é, dentre as **mais recorrentes**, que chamaremos grupo A, foram 42 itens selecionados, contemplando as habilidades D5 (21 itens) e D15 (21 itens); dentre as de **maior percentual**

de acertos (B), selecionamos o D19 (10 itens) e o D12 (18 itens), somando 28 itens; na categoria de itens com **maior percentual de erros** (C), com 28 itens no total, foram selecionadas as habilidades D21 (16 itens) e D11 (12 itens), conforme se pode ver no quadro-síntese (Tabela 6) a seguir. A quarta categoria, a dos itens com **menos ocorrências** não foi analisada: D5 e D13 com 05 ocorrências cada uma.

Tabela 6 – Síntese das Habilidades Analisadas por Categoria

A – Mais recorrentes	Inferência de palavra ou expressão (D5:21 itens)	Progressão temática (D15: 21 itens);
B – Maior percentual de acertos	Elementos da narrativa (D19: 10 itens)	Causa e consequência (D12: 18 itens),
C – Maior percentual de erros	Efeitos de Sentido da Pontuação (D21: 16 itens)	Relações lógico-discursivas (D11: 12 itens)

Assim temos duas habilidades em cada uma das três categorias determinadas como mais relevantes, isto é, foram destacados os seguintes itens/categorias:

- (A) Itens **mais recorrentes**: 42 itens, contemplando as habilidades:
 - D5 (D3 – SAEB): inferir o sentido de palavra ou expressão (21 itens de um total de 220, ou seja, 9,5% das perguntas eram sobre essa habilidade), e
 - D15 (D2 – SAEB): Estabelecer relações entre partes de um texto identificando repetições, substituições etc. que garantem a sua continuidade (também com 21 itens);

- (B) Itens de **maior percentual de acertos** pelos alunos, somando 28 itens:
 - D19 (D10 – SAEB): Identificar o conflito gerador do enredo e outros elementos que compõem a narrativa (dos 10 itens, apenas um teve desempenho inferior a 50%) e

- D12 (D11 – SAEB): Estabelecer relações de causa e consequência entre partes de um texto (dos 18 itens, apenas 2 ficaram abaixo de 50%.);
- (C) Itens de **maior percentual de erros** dos alunos, também com 28 itens no total:
 - Habilidade D21 (D17 – SAEB): Reconhecer efeitos de sentido decorrentes da pontuação e outras notações (dos 16 itens, 11 apresentaram rendimento baixo, o que significa que os alunos erraram 68,8% dos itens dessa habilidade), e
 - Habilidade D11 (D15 – SAEB): Estabelecer relações lógico-discursivas presentes nos textos, marcadas por conjunções, advérbios, etc. (dos 12 itens, os alunos acertaram a metade).

É importante que se diga que os itens objeto da análise do Bloco 1 fazem parte de um conjunto mais amplo de registros. Ao final do período de oferecimento dos cursos pela consultoria educacional, entre 2007 e 2010 (mais o curso de 2011 que foi oferecido pela Unifal-MG), obteve-se 40 (quarenta) avaliações diagnósticas de habilidades de leitura, totalizando 800 itens, elaborados por professores de 106 escolas (estaduais e municipais) de 17 cidades do sul de Minas, avaliando 4.124 alunos de 5º ano e 868 estudantes do 9º ano. As cidades e escolas, bem como as avaliações de 9º ano e o desempenho dos estudantes desse nível de ensino que se constituíram ao longo dos cursos de formação prestados pela consultoria não serão objeto de análise desta pesquisa, nem aqueles relativos aos alunos de 5º ano das escolas estaduais, em razão do grande volume de variáveis com as quais teríamos de lidar, sobretudo ao propor cruzamento de dados, o que inviabilizaria a pesquisa, inclusive dado o tempo a ela disponível. Certamente tais dados poderão ser objeto de estudos futuros e complementares.

Os itens selecionados das avaliações aplicadas aos estudantes de 5º ano das escolas municipais foram analisados do ponto de vista de sua constituição enquanto verificadores de habilidades de leitura e, posteriormente, foram confrontados com os resultados do desempenho dos alunos avaliados, procurando-se atestar o grau de eficácia do item em medir a habilidade mobilizada pelo aluno.

Verificou-se assim: a) a frequência da ocorrência de cada item de uma mesma habilidade no conjunto das 11 avaliações; b) as habilidades cujos itens se destacaram por apresentar desempenhos superiores a 90%; c) as habilidades cujos itens se destacaram por registrar aproveitamentos inferiores a 50%; d) o tipo de abordagem da habilidade pelos elaboradores (professores em curso) – qualidade do item; e, finalmente, e) as operações mobilizadas preponderantemente pelos alunos na tentativa de responder aos itens.

Embora uma análise preliminar considerasse que talvez os gêneros textuais presentes nas avaliações tivessem algum impacto sobre o desempenho dos alunos, especialmente ao se comparar itens de mesma habilidade, criados a partir de gêneros textuais diferentes, uma análise mais cuidadosa afastou essa hipótese da pesquisa, já que não tínhamos elementos suficientes para testá-la.

A basear-se na média de desempenho dos alunos em cada item, especificamente, ou ainda noutras informações que a análise estatística dos gráficos de desempenho dos alunos permitiu, procuramos descrever quais habilidades poderiam ser consideradas mais ou menos complexas, tendo em vista o conjunto de operações necessárias na mobilização dos conhecimentos/estratégias/habilidades ao responder aos itens de verificação de leitura, constantes das avaliações. Contudo, os dados numéricos (gráficos e tabelas) não seriam suficientes para se proceder a tal descrição qualitativa, o que nos impôs a constituição do BLOCO 2 de dados (a ser descrito posteriormente).

5.2 INTERPRETANDO OS RESULTADOS DOS RELATÓRIOS DE AVALIAÇÃO

Nosso trabalho, relativamente ao Bloco 1 de dados, consiste em descrever os itens das avaliações, isto é, analisar as características da sua formulação, em relação à habilidade que os professores pretendiam medir. Outra ação que empreendemos foi a de relacionar a “qualidade” ou natureza do item ao desempenho aferido dos alunos avaliados e interpretar o desempenho desses alunos em cada item, buscando verificar se há efeitos da formulação do item (enunciado e/ou alternativas) no desempenho (erros e acertos) dos estudantes. E, finalmente, comparar os itens de mesma habilidade, mas em avaliações distintas, cruzando essas informações com o desempenho dos alunos em tais itens.

O desempenho dos alunos, por cidade, foi obtido a partir de levantamento estatístico baseado nas respostas dos estudantes conforme explicitado no capítulo 4 e como pode ser observado, a título de exemplo, na Tabela 7 a seguir:

Tabela 7 – Resumo da Média de Desempenho dos Alunos em Sete Escolas

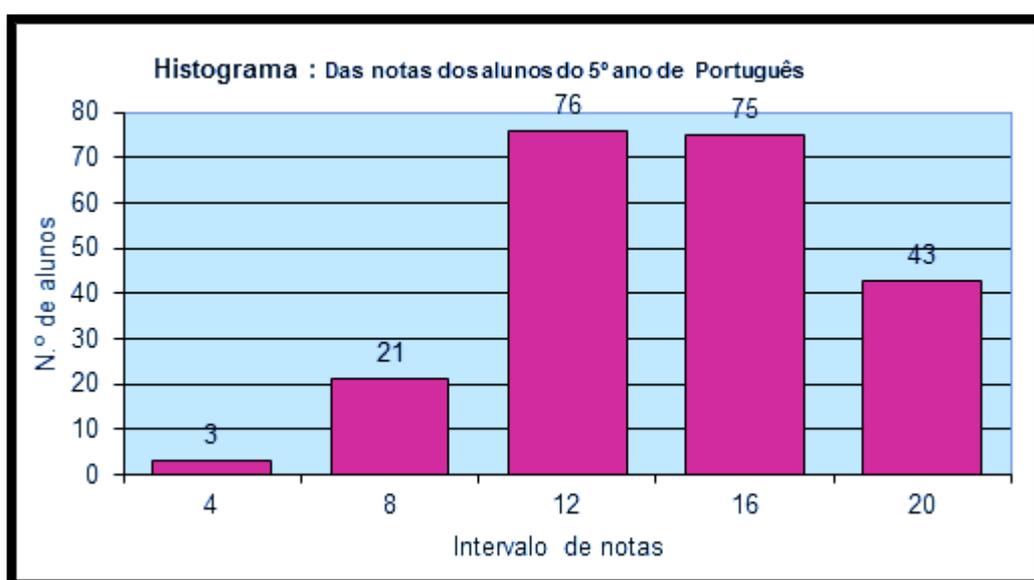
5º ano de Português		Cidade: PP																					
EM A A																							
N.º de alunos presentes	10	15	15	11	15	15	14	13	11	12	7	7	10	12	12	6	7	12	9	14	%total	Média	
	15	67	100	100	73	100	100	93	87	73	80	47	47	67	80	80	40	47	80	60	93	75,67	15,13
EM A S																							
N.º de alunos presentes		6	5	2	6	6	6	2	4	2	1	2	4		4		3	2	5	2	%total	Média	
	6	0	100	83	33	100	100	100	33	67	33	17	33	67	0	67	0	50	33	83	33	51,67	10,33
EM FF																							
N.º de alunos presentes	4	8	11	5	9	10	7	6	5	4	2	5	8	5	3	1	5	6	6	8	%total	Média	
	11	36	73	100	45	82	91	64	55	45	36	18	45	73	45	27	9,1	45	55	55	73	53,64	10,73
EM J J																							
N.º de alunos presentes	27	66	71	33	64	59	59	38	33	35	12	31	49	29	47	24	22	40	41	46	%	Média	
	75	36	88	95	44	85	79	79	51	44	47	16	41	65	39	63	32	29	53	55	61	55,07	11,01
EM NN																							
N.º de alunos presentes	3	7	6	4	7	7	7	4	6	4	2	2	6	6	5	4	4	6	6	6	%total	Média	
	8	38	88	75	50	88	88	88	50	75	50	25	25	75	75	63	50	50	75	75	75	63,75	12,75
EM OO																							
N.º de alunos presentes	7	13	14	7	13	12	11	10	8	7	7	7	10	4	10	4	5	10	11	13	%total	Média	
	15	47	87	93	47	87	80	73	67	53	47	47	47	67	27	67	27	33	67	73	87	61	12,2
EM TT																							
N.º de alunos presentes	39	67	70	43	67	67	63	28	50	36	26	17	53	38	43	34	38	47	43	63	%	Média	
	71	55	94	99	61	94	94	89	39	70	51	37	24	75	54	61	48	54	66	61	89	65,63	13,13
Total																							
N.º de alunos presentes	90	182	192	105	181	176	167	101	117	100	57	71	140	94	124	73	84	123	121	152	%	Média	
	201	45	91	96	52	90	88	83	50	58	50	28	35	70	47	62	36	42	61	60	76	60,95	12,18

A partir de tabelas como essa, que compilam o resultado de cada escola em cada cidade envolvida, visualiza-se o número de alunos do estabelecimento de ensino, na coluna “Nº de alunos presentes” e também quantos deles acertaram cada uma das 20 questões da prova (informação na mesma linha) e o respectivo aproveitamento percentual em cada item (linha inferior). Ao final da tabela, nas três últimas linhas, aparecem: o número de cada item/questão da prova (antepenúltima linha); o número total de alunos da cidade que acertaram a cada item (penúltima linha); e, na última linha, o percentual de acertos de cada

item na cidade. A partir dessas informações, eram gerados dois gráficos de que já falamos no capítulo 4: o histograma, com a distribuição total dos alunos avaliados por faixa de rendimento (baixo, médio-baixo, intermediário, médio-alto e alto); e o gráfico de distribuição dos alunos por item avaliado.

Vejamos, para exemplificação, o Gráfico 4 a seguir:

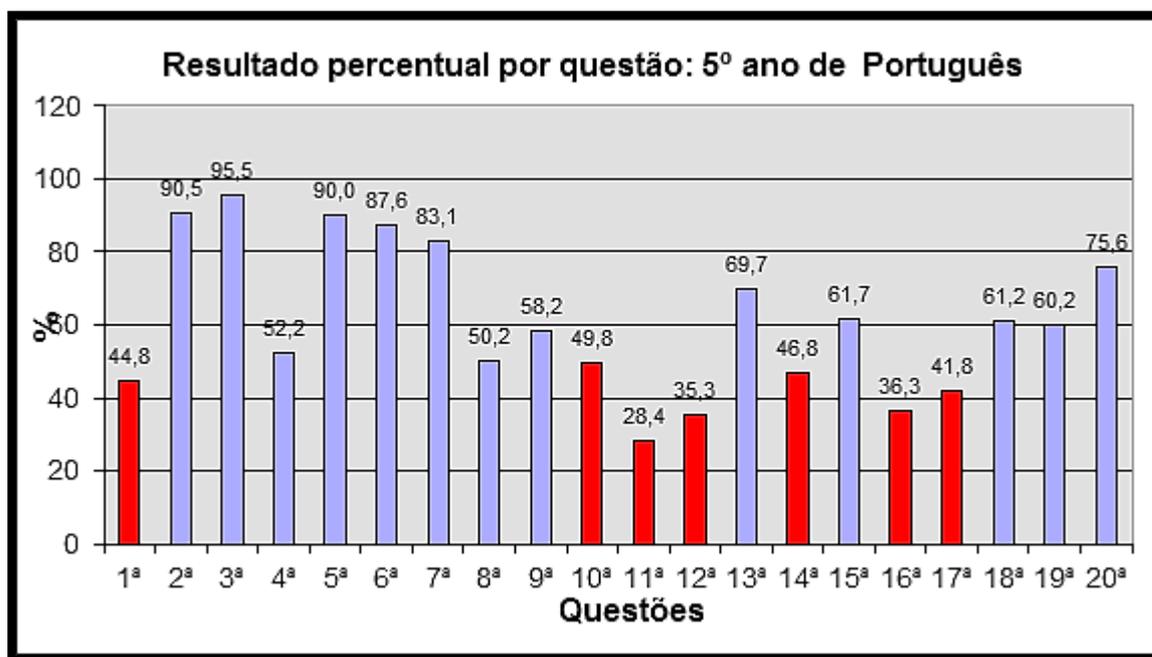
Gráfico 4 – Distribuição dos alunos por Faixa de Desempenho



No gráfico 4, acima, por exemplo – considerado estatisticamente normal, com dois picos (KUME, 1993) – é possível perceber que a maioria dos alunos teve desempenho entre 8 e 16 pontos, sinalizando uma tendência positiva do resultado. Foram poucos alunos na faixa de 16 a 20 pontos, menos ainda na faixa entre 4 e 8 pontos e três estudantes no intervalo de 0 a 4.

O próximo exemplo de compilação dos resultados dos alunos nas avaliações está representado pelo Gráfico 5, a seguir:

Gráfico 5 – Percentual de Acertos por Questão (Item)



Como se pode ver, na avaliação representada pelo gráfico 5 acima, o índice percentual de estudantes que acertaram as questões em destaque foi baixo: questões de números 1, que mede inferência, teve um índice percentual de 44,8%; 10, habilidade D23 (Identificar efeitos de ironia ou humor em textos) com 49,8% de acertos; 11, habilidade D19 (Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que compõem a narrativa) com taxa de 28,4%; 12, habilidade D15 (Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para sua continuidade) com 35,3% de aproveitamento; 14, habilidade D21 (Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de pontuação e de outras notações) com índice de 46,8%; 16, habilidade D3 (Inferir informações implícitas em um texto) com 36,3% de acertos e 17, habilidade D11 (Reconhecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.) com taxa de aproveitamento de 41,8%. Tais índices apontam que mais da metade dos alunos das escolas da rede municipal da cidade em foco erraram esses itens.

Num caso como esse, os consultores recomendavam aos gestores das prefeituras envolvidas, atenção especial aos itens que provavelmente indicariam habilidades cujo domínio ainda não seria uma realidade para a maioria dos estudantes. Nesse exemplo, especificamente, as habilidades que mereceriam uma atenção e uma investigação por parte do professor que desejasse tratar os resultados como diagnóstico são as de inferência (itens 1 e 16), a de identificação de traços de ironia ou humor (item 10), a de reconhecimento dos elementos da narrativa (item 11), as de referenciação (itens 12 e 17) e a de efeitos de sentido decorrentes do uso da pontuação e outras notações (item 14).

Iniciamos a análise do Bloco 1 pela prova aplicada em 2011, seguindo para as de 2010 e assim sucessivamente. A ênfase, contudo, não está no ano de aplicação, mas no item em si. Por essa razão a identificação das cidades será feita ao longo da análise com letras ou conjuntos de letras, no lugar dos nomes reais, a fim de preservar tais municípios, escolas, alunos e professores. Buscamos, na análise empreendida, estabelecer as prováveis relações das habilidades/conhecimentos mobilizados pelos alunos com as diferentes formas de abordar um mesmo item, num mesmo nível de ensino (5º ano), em escolas e anos (épocas) diferentes, a partir de gêneros textuais diversos e por grupos distintos de professores elaboradores.

A análise que se segue traz, em primeiro plano, o texto, a partir do qual o item foi construído e, em seguida o item propriamente dito. Cada item desde conjunto (A), receberá uma numeração de 1 a 20, a fim de favorecer nossa análise e a compreensão de nossa argumentação.

5.3 ANALISANDO OS ITENS DA CATEGORIA (A)

CATEGORIA (A) Itens mais recorrentes, independentemente do desempenho dos

alunos:

5.3.1 (A) 1. *Itens que visam medir o domínio da habilidade D5: inferir o sentido de palavra ou expressão:*

Texto 1 (Fábula), para o exemplo 1 (número 5 no teste original), aplicado em 2011 a 248 alunos do 5º ano, da cidade P.

Leia o texto a seguir e responda às questões:

O Outro Príncipe Sapo

Jon Scieszka

Era uma vez um sapo.

Certo dia, quando estava sentado na sua vitória-régia, viu uma linda princesa descansando a beira do lago. O sapo pulou dentro da água, foi nadando até ela e mostrou a cabeça por cima das plantas aquáticas.

"Perdão, ó linda princesa", disse ele com sua voz mais triste e patética. "Será que eu poderia contar com a vossa ajuda?"

A princesa estava prestes a dar um salto e sair correndo, mas ficou com pena daquele sapo com sua voz tão triste e patética. Assim, ela perguntou:

"O que posso fazer para te ajudar, sapinho?"

"Bem", disse o sapo. "Na verdade, eu não sou um sapo, mas um belo príncipe transformado em sapo pelo feitiço de uma bruxa malvada. E esse feitiço só pode ser quebrado pelo beijo de uma linda princesa."

A princesa pensou um pouco, depois ergueu o sapo nas mãos e lhe deu um beijo.

"Foi só uma brincadeira", disse o sapo.

Pulou de volta no lago, e a princesa enxugou a baba de sapo dos seus lindos lábios.

O Patinho realmente feio e outras histórias malucas.
São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1997, (s.P.).

Exemplo 1 (Habilidade D5: 41% de acertos na cidade onde foi aplicado):

- 05) Qual o sentido da palavra "perdão" na seguinte frase texto: "Perdão, ó linda princesa"?
- a) () Ele está pedindo desculpas por incomodá-la.
 - b) () Ele estava jogando um feitiço nela.
 - c) () Ele estava pedindo ajuda.
 - d) () Ele queria que ela o perdoasse.

Reportando ao relatório de resultados do teste aplicado por uma das redes municipais, no qual figura esse item, percebe-se que se trata de um dos 8 itens de D5 que teve desempenho abaixo de 50%, considerando os alunos avaliados na cidade em questão: 41% de aproveitamento, isto é, dos 248 alunos daquele município que responderam à avaliação, 101 acertaram. O item parece adequado à habilidade e ao nível de ensino em questão e também está de acordo com o texto. A resposta considerada correta pelos professores que elaboraram o item, letra A, exige do aluno exatamente o que se pretende medir: a capacidade de compreender o sentido de uma palavra a partir do contexto em que ela se inscreve. Para responder corretamente os alunos teriam de mobilizar operação/ções que lhes permitisse/m perceber que "perdão" funciona, no contexto, com uma função fática, utilizada pelo personagem para aproximar-se da "princesa", ao invés de um tipo de retratação por algo de errado feito anteriormente. Os distratores (INEP, 2010, p. 11) do item (alternativas erradas) também parecem plausíveis, no sentido de colaborarem para se detectar as habilidades mobilizadas pelos alunos ao responderem à questão. A alternativa B remete ao mundo dos contos de fadas, mas não corresponde ao sentido contextual da palavra *perdão*. Alunos que marcaram essa alternativa, provavelmente não leram o texto ou leram, mas não o compreenderam ou ainda, não compreenderam o enunciado do item. A letra C, por sua vez, é uma informação que vem na sequência da fala do personagem, mas não no trecho citado. Ao marcar esse distrator (alternativa errada), os estudantes demonstram

confusão na leitura do texto em relação à da questão. Outra explicação provável para esse comportamento é que eles podem ter usado a seguinte estratégia: voltaram ao texto e localizaram o trecho onde aparece a palavra “perdão” (ou se recordaram “de memória” da sequência narrativa), mas assinalaram a alternativa que mais se parecia com a ação praticada pelo personagem naquele trecho, remetendo à ideia de que respostas certas são “copiáveis” do texto. A letra D aponta para o sentido “literal” da palavra perdão, ou seja, o pedido de clemência/retratação por um erro cometido, o que não é o caso. Conforme se viu em Marcuschi (2001), talvez por isso, pelo apelo ao sentido literal, é que o desempenho nesse item tenha ficado abaixo dos 50%, ou seja, muitos alunos podem ter assinalado o distrator D, pelo condicionamento que os exercícios de leitura propostos pelos livros didáticos (DELL’ISOLA, 2013) podem ter causado nos alunos: cria-se a falsa ideia de que a resposta só poderá ser a certa se for literalmente encontrada no texto. Outra razão pela qual a resposta correta ao item não poderia ser aquela expressa pelo distrator D é que a palavra em questão – “perdão” – aparece na primeira fala da personagem e, nos dois parágrafos anteriores não há descrição de nenhuma ação da personagem que fizesse sua fala soar como um pedido de perdão, de clemência, de reparação de um erro. Do ponto de vista estrutural do item, embora a alternativa D não mantenha paralelismo com as demais, e a letra C tenha extensão menor que as outras (INEP, 2010), não acreditamos que esses tenham sido os fatores preponderantes no desempenho dos estudantes, embora não descartemos a possibilidade de terem influenciado na resposta de alguns dos alunos.

Texto 2 (HQ), para exemplo 2 (nº 8 no original), aplicado em 2010 a 219 estudantes do 5º da rede municipal de CC e EXEMPLO 21 (também nº 8 no original), aplicado em 2009 a 211 alunos de 5º ano, da rede municipal da cidade de SR:



Exemplo 2 (Habilidade D5: 74% de acertos na cidade CC, onde foi aplicado no ano de 2010) e EXEMPLO 21 (com 83% de acertos no município de SR, no ano de 2009):

08) A expressão "**MENINOS DE CHICLETE**" significa que:

- a) () Os chicletes tinham formato de menino.
- b) () Os meninos estavam cobertos de chiclete.
- c) () Os meninos gostavam de chiclete.
- d) () Os meninos mascavam chiclete.

De acordo com nossa análise, esse item parece cumprir o propósito de medir o grau de desempenho relativo à habilidade (D5) e, no caso específico, a resposta considerada correta pelos elaboradores, letra B, pode ter sido “encontrada” facilmente pelos alunos com o apoio das imagens dos quadrinhos – o que, de certo modo, parece adequado, posto que os

textos multimodais exigem do leitor a mobilização da habilidade de conjugar as informações verbais com as não verbais para a compreensão do texto –, tanto que o desempenho dos estudantes foi de 74%, ou seja, 162 dos 219 alunos avaliados acertaram o item. A letra A traz uma informação inverídica, de acordo com o texto, mas alguns alunos podem ter sido “induzidos” a assinalar esse distrator pelo fato de ser o único com ausência de paralelismo, o que demonstra, neste caso, que provavelmente alguns poucos avaliados não mobilizaram a habilidade necessária para responder ao item, mas apoiaram-se em outra estratégia: a análise da estrutura composicional do item, buscando encontrar ali alguma “dica” do que seria a resposta correta. Contudo, a julgar pelo desempenho geral no item, não acreditamos que esse fato possa ter interferido no comportamento dos aprendizes. As letras C e D, embora encerrem informações provavelmente corretas, do ponto de vista do mundo real e concreto das coisas, e, por isso, poderiam ser inferidas do texto, não respondem ao que foi perguntado. Os estudantes que tivessem assinalado um dos dois distratores, provavelmente mobilizaram a habilidade inferencial, mas não foram capazes de relacionar adequadamente a pergunta à alternativa que a responderia.

O mesmo texto e o mesmo item foram utilizados na avaliação de outra cidade em outro ano. No caso, foram 211 alunos avaliados dos quais 176 (83%) acertaram o item, o que reforça nossa análise.

O texto a seguir foi proposto em uma única prova e, a partir dele, foram construídos os exemplos 3 e 4 que o seguem.

Texto 3 (Notícia) para os exemplos 3 e 4 (nºs 4 e 5 no original), aplicado em 2009 a

265 alunos do 5º ano da rede municipal de BS:

Leia o texto a seguir:

SUPER NOTÍCIA QUARTA-FEIRA, 14 DE OUTUBRO DE 2009
R\$ 0,40 (R\$ 0,30) - 12.377



SONS DA NATUREZA

CANTORIA QUE INCOMODA

Moradores de BH reclamam de som estridente das cigarras

FERNANDO ZUBA
fernando.zuba@otempo.com.br

As cigarras, insetos que produzem um estridente som, têm tirado o sossego dos belo-horizontinos nos últimos dias. Em vários bairros da cidade, principalmente nos mais arborizados, o barulho produzido por esses insetos tem gerado verdadeiro pânico, não só para quem chega em casa ao fim do dia e pretende descansar, como para os que estão trabalhando.

O professor Ângelo Machado, do Instituto de Ciências Biológicas da UFMG, que é entomólogo (especialista em insetos), explica que é na primavera, período de grande incidência de chuvas, que as cigarras se reproduzem.

"Elas comemoram a chegada da nova estação." Segundo ele, apenas os machos emitem de sons. O objetivo da cantoria atrair as fêmeas para o acasalamento.

"As fêmeas são literalmente cegas." O incubo deve durar mais uma semana, já que as cigarras têm vida média de cerca de dez dias.

No campus da UFMG, na Pampulha, local com grande número de árvores, houve uma invasão de cigarras. Para a universitária Amanda Prates, de 19 anos, "o barulho continua incomoda muito."

A mesma opinião tem a estudante Isabella Melano, de 18. "Têm dias que são insuportáveis."

Curiosidades

REPRODUÇÃO
Após a eclosão dos ovos, as cigarras desce e se enterra no chão, ficando lá de 4 a 17 anos.

SÓ MACHOS CANTAM
É quando chegam que machos cantam até morrer. Só os machos produzem o som de até 120 decibéis.

CHUVA
O canto das cigarras não atrai chuvas. É uma coincidência, já que seu período reprodutivo é o mesmo das chuvas.

Journal Super Notícia, quarta-feira, 14 de outubro de 2009, caderno Cidades, p. 4

Reproduzimos a seguir o texto da matéria, para que se torne legível:

SONS DA NATUREZA

Cantoria que incomoda

Moradores de BH reclamam de som estridente das cigarras

PUBLICADO EM 13/10/09 - 21h37

Fernando Zuba
fernando.zuba@otempo.com.br

As cigarras, insetos que produzem um estridente som, têm tirado o sossego dos belo-horizontinos nos últimos dias. Em vários bairros da cidade, principalmente nos mais arborizados, o barulho produzido por esses insetos tem gerado verdadeiro pânico, não só para quem chega em casa ao fim do dia e pretende descansar, como para os que estão trabalhando.

O professor Ângelo Machado, do Instituto de Ciências Biológicas da UFMG, que é entomólogo (especialista em insetos), explica que é na primavera, período de grande incidência de chuvas, que as cigarras se reproduzem.

"Elas comemoram a chegada da nova estação." Segundo ele, apenas os machos emitem de sons. O objetivo da cantoria atrair as fêmeas para o acasalamento. "As fêmeas são literalmente cantadas." O incômodo deve durar mais uma semana, já que as cigarras têm vida média de cerca de dez dias.

No campus da UFMG, na Pampulha, local com grande número de árvores, houve uma invasão de cigarras. Para a universitária Amanda Prates, de 19 anos, "o barulho contínuo incomoda muito."

A mesma opinião tem a estudante Isabella Melano, de 18. "Têm dias que são insuportáveis."

Curiosidades

Incubação

Após a eclosão dos ovos, as ninfas descem e se enterram no chão, ficando lá de 4 a 17 anos.

Só machos cantam

É errado dizer que fêmeas cantam até morrer. Só os machos produzem o som de até 120 decibéis.

Chuva

O canto das cigarras não anuncia chuvas. É uma coincidência, já que seu período reprodutivo é o mesmo das chuvas.

Exemplo 3 (Habilidade D5: 94% de acertos na cidade onde foi aplicado):

- 04) Leia a frase: "Moradores de BH reclamam de som **estridente** das cigarras".
De acordo com a frase, a palavra **estridente** significa:
- a) () ruído tranquilo.
 - b) () som agradável.
 - c) () som fraco.
 - d) () som forte.

Esse item teve 94% de acertos: 250 dos 265 alunos avaliados acertaram, não obstante algumas impropriedades detectáveis em sua formulação (INEP, 2010). Por exemplo, a alternativa A apresenta em si o que se poderia chamar de uma contradição semântica, se partirmos do pressuposto de que ruído é algo que incomoda, opondo-se, portanto, a ser tranquilo. A letra B apresenta sentido oposto ao que ganha a palavra no contexto em que se inscreve, e as letras C e D são opostas entre si, caracterizando a mútua exclusão, o que, de acordo com o Guia de Elaboração e Revisão de Itens do INEP (INEP, 2010), não deveria ocorrer em testes com questões de múltipla escolha. Dada a estrutura do item, a resposta correta indicada pelos professores elaboradores é expressa pela letra D, o que parece ter

favorecido o acerto, posto que, dentre as alternativas apresentadas, a única cujo sentido mais se “aproxima” de *estridente*, no contexto, é *forte*. Poder-se-ia até questionar se *estridente* corresponde a *forte*, porém, levando em conta um dos critérios para a construção de itens, de que “a linguagem seja acessível ao nível do aluno” (Minas Gerais, s/d), não nos parece que, para o quinto ano, uma alternativa com expressões do tipo “som agudo e áspero” fosse a mais adequada, ainda que esse seja o “sentido” da palavra *estridente* em vários dicionários da Língua Portuguesa.

Exemplo 4 (Habilidade D5: 79% de acertos onde foi aplicado):

05) Na frase: “Segundo ele, apenas os machos emitem sons”. A palavra em destaque significa:
a) () distribuem.
b) () espalham.
c) () imitam.
d) () produzem.

Esse item teve 79% de aproveitamento (209 alunos acertaram). A estrutura de formulação parece ter favorecido a compreensão do que se pede, com alternativas de apenas uma palavra, o verbo, já conjugado no mesmo tempo, modo e pessoa da frase em destaque. Isso pode também ter favorecido o desempenho. No entanto, nenhum dos distratores apresenta, por exemplo, outros sentidos que a palavra *emitir* pudesse adquirir em outros contextos, o que tornaria o item mais consistente. Desse modo, questiona-se se, esse exemplo, em particular, permitiu/exigiu ao aluno a mobilização de uma operação de inferência contextual, como se faz a proposta de itens de D5, ou se apenas apresentou um sinônimo para a palavra sem que, necessariamente, o aluno tivesse de inferir, bastando-lhe “identificar” esse sinônimo.

Texto 4 (Fábula) para os exemplos 5 e 6 (nºs 11 e 12 no original), aplicado em 2009 a 265 alunos do 5º ano, também da cidade BS:

A assembleia dos ratos
Monteiro Lobato

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

Tornando-se muito sério o caso, resolveram reunir-se em assembleia para o estudo da questão. Aguardaram para isso certa noite em que Faro-Fino andava aos miados pelo telhado, fazendo sonetos à lua.

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

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

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

Silêncio geral. Um desculpou-se por não saber dar nó. Outro, porque não era tolo. Todos, porque não tinham coragem. E a assembleia dissolveu-se no meio de geral consternação.

Dizer é fácil: fazer é que são elas!

A chave do tamanho, Fábulas,
São Paulo, Círculo do Livro, 1986.

Exemplo 5 (Habilidade D5: 53% de acertos onde foi aplicado):

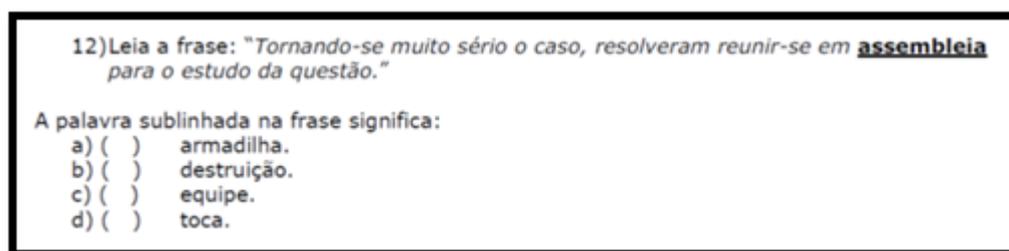
11) Leia a frase: "O projeto foi aprovado com **delírio**". Nesta frase, a palavra destacada significa:

a) () alegria.
b) () desânimo.
c) () frustração.
d) () tristeza.

Esse item segue o mesmo modelo do item analisado anteriormente, e foi elaborado pelo mesmo grupo de professores, contudo, teve 53% de aproveitamento (140 alunos acertaram). Uma das divergências do item em relação aos critérios de elaboração é a existência de uma única alternativa que apresenta sentido "positivo" (a letra A) em oposição às demais que apresentam sentido "negativo", descaracterizando o "paralelismo sintático-semântico" (INEP, 2010). Ainda assim, quase a metade dos alunos errou o item o que nos leva a supor que, neste caso, boa parte dos estudantes além de não conhecerem a palavra *delírio* não foram capazes de mobilizar a habilidade que lhes permitisse associar o sentido do termo ao contexto de euforia e entusiasmo que teria tomado conta das personagens do

texto. Pensando sobre o caráter polissêmico do verbete, em algumas situações sociais a palavra em destaque costuma ser associada a perturbações mentais, correspondentes a visões ou vertigens e, pode ser que alguns alunos tenham se fixado nessa possibilidade semântica (baseados, talvez, em sua vivência, em relatos ouvidos a respeito, em filmes, novelas etc.). Se assim o fizeram, demonstram não ter domínio suficiente da habilidade que o item pretendeu medir: o sentido contextual de um termo ou expressão; mas mobilizaram outras estratégias para tentar encontrar a resposta.

Exemplo 6 (Habilidade D5: 82% de acertos onde foi aplicado):



As alternativas do item foram elaboradas a partir de palavras do texto, mas não parecem estabelecer um vínculo com os sentidos possíveis evocados pelo termo em destaque. Não obstante tal aspecto, o aproveitamento foi de 82%, significando que 217 alunos marcaram a letra C, considerada o gabarito pelo professores elaboradores.

Na cidade BS, onde essa habilidade aparece em 4 questões da prova, aplicada em 2009, talvez se possa afirmar que os alunos demonstram domínio da habilidade, se nos apoiarmos nos índices de aproveitamento dos itens de D5. Contudo, essa afirmativa não encontra respaldo ao se discutir a natureza da constituição das quatro questões analisadas, o que exigiria algum tipo diferenciado de testagem que fosse capaz de demonstrar indícios de como os alunos mobilizam as habilidades e o que de fato eles mobilizam ao responderem à avaliação. Esse tipo diferenciado de testagem tem lugar no Bloco 2 de dados que será analisado mais à frente, no capítulo 6.

Texto 5 (HQ), para o exemplo 7 (nº 8 no original), aplicado na cidade AF, a 218 estudantes do 5º ano, em 2008:



Exemplo 7 (Habilidade D5: 50% de acertos onde foi aplicado):

8. Na frase:
 "VAMOS ESCUTAR O NOTICIÁRIO PARA VER COMO VAI O DOENTE..."

A palavra sublinhada significa:

a) () CD.
 b) () jornal da TV.
 c) () jornal do rádio.
 d) () músicas no rádio.

Esse item, construído a partir de HQ, exige do participante conjugar a linguagem verbal com a não-verbal para “encontrar” a resposta correta, que, de acordo com os professores elaboradores, está expressa na alternativa C: “jornal do rádio”. Aqui foram 109 acertos para 218 alunos. E tal desempenho pode ser explicado por pelo menos dois fatores, segundo

nossa análise: primeiro por conta da formulação das alternativas do item. Não há paralelismo, além de as letras B e C se excluírem mutuamente. Segundo, porque talvez a alternativa B tenha confundido alguns alunos já que devem estar mais acostumados em sua vivência diária aos noticiários da TV, relativamente aos do rádio. As letras A e D são incompatíveis com o que se quer perguntar. Obviamente que, fora do contexto, tanto a letra B quanto a C poderiam ser corretas, porém, a letra C foi considerada o gabarito pelos professores, porque no sexto quadrinho, depois de Mafalda dizer a frase em destaque do item, ela se coloca diante de um rádio. Mas isso só é possível perceber observando muito atentamente à figura e associando-a à palavra “escutar” dita pela personagem no quadrinho anterior. Ora, todo esse conjunto de estratégias e mobilizações ao nosso ver, acabaram por “mascarar” o real domínio dos alunos avaliados sobre a habilidade de inferir o sentido de palavra ou expressão, especialmente quando nos lembramos de que se tratava de crianças do 5º ano.

Texto 6 (Verbetes enciclopédico) para os exemplos 8 e 9 (nºs 5 e 8 no original), aplicados a 118 estudantes da rede municipal de LM, no ano de 2007:

Os tubarões

Estes temidos habitantes dos mares de todo o mundo existem há aproximadamente cento e cinquenta milhões de anos, demonstrando um incrível nível de adaptação e evolução.

Suas reações são quase que exclusivamente instintivas, geralmente atacam o ser humano quando sentem que seu território será invadido.

Como muitos peixes, os tubarões são míopes, mas ainda assim conseguem enxergar a uma distância de até quinze metros com boa definição.

A sua grande sensibilidade às vibrações, aliada ao olfato são os principais responsáveis pela localização de alimento.

Os dentes afiadíssimos não possuem raízes e constituem várias fileiras para reposição. Quando um dente é perdido, desloca-se outro para seu lugar.

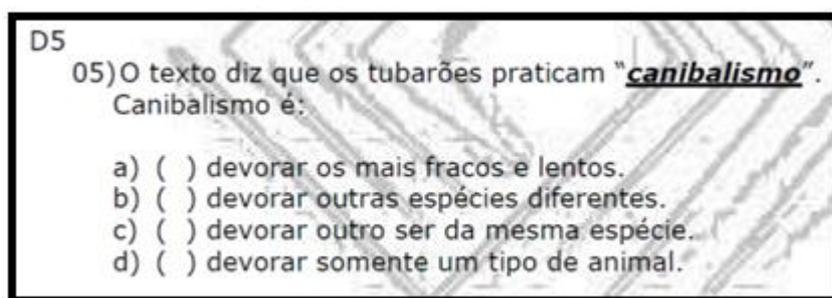
Nadar exige que os tubarões comam constantemente para repor energias e suas preferências são: arraias, tartarugas, peixes, crustáceos, lulas e outros tubarões, tornando o canibalismo uma prática comum.

Suas principais funções no meio ambiente são o controle populacional de suas presas e a seleção natural ao dar cabo dos mais lentos e fracos.

Existem aproximadamente trezentas e cinquenta espécies de tubarões conhecidas no mundo. As mais comuns são o tubarão-baleia, o tubarão-martelo, o tubarão-anjo, o tubarão-escuro, o tubarão-tigre, o tubarão cabeça-chata, o tubarão-mako, o tubarão-branco e tantos outros.

Fonte: www.wikipedia.org

Exemplo 8 (Habilidade D5: 44,5% de acertos onde foi aplicado):



Esse item teve 44,5% de aproveitamento, isto é, 52 alunos acertaram, num universo de 118, e talvez isso possa ser explicado pelo fato de o item permitir mais de uma resposta correta, embora os professores só considerassem a alternativa C, que define o canibalismo como o ato de devorar membros de mesma espécie. No entanto, letra A, por exemplo, pode ser tomada como correta, se imaginarmos que os canibais certamente devoram os membros mais fracos e lentos da sua espécie; A alternativa D ainda poderia ser tomada como correta por parte dos estudantes, posto que, se os canibais se alimentam de seres da própria espécie, em última instância poder-se-ia dizer que devoram apenas um tipo de animal. Mas há outros detalhes que poderiam inviabilizar a utilização do item numa avaliação de larga escala, por exemplo. Note-se que, embora presente paralelismo nas alternativas, o item poderia evitar a repetição do termo “devorar”, deixando-o na pergunta. Outra falha do item é não fazer referência explícita ao contexto em que se insere a palavra, mas apenas uma “menção” ao aparecimento da palavra no texto. Isso também forçaria alguns alunos a buscarem a informação no texto, para certificarem sua resposta e, nesse caso o estudante teria de mobilizar outra habilidade que não é medida pelo item, a de localizar informações no texto. Isso poderia prejudicar o desempenho de alguns alunos e, conseqüentemente o diagnóstico que se faz do domínio sobre aquela habilidade, já que um aluno poderia errar o item por não ter a outra habilidade (localizar no texto), embora pudesse ser capaz de inferir sentido de palavra ou expressão. Para finalizar, o distrator D usa um tipo de palavra que, de acordo com

as normas de elaboração de itens (INEP,2010), não deveria aparecer ali: *somente*. Tais palavras são excludentes ou absolutas e podem levar o participante a assinar aquela alternativa (ou rejeitá-la, imediatamente) por ser um “atrativo”.

Características similares às que acabamos de descrever, inclusive a de exigir a mobilização de duas ou mais habilidades para resolver um único item, podem ser verificadas em outra questão da mesma prova, o exemplo 9, a seguir:

Exemplo 9 (Habilidade D5: 46,6% de acertos onde foi aplicado):

08) Qual o significado da palavra " <u>míopes</u> ", no texto?
a) () Enxergam bem de longe.
b) () Não enxergam à noite.
c) () Não enxergam bem.
d) () Só enxergam de longe.

Da forma como foi construído o item, o aluno teria de “puxar” pela memória, isto é, teria de saber previamente o sentido da palavra para responder à questão. A ausência, no item, da frase na qual a palavra foi utilizada no texto, pode comprometer consideravelmente o desempenho dos alunos e o diagnóstico que se faz do desenvolvimento dessa habilidade. Mesmo estando com o texto em mãos, o estudante teria de mobilizar a habilidade de localização de informação explícita, para identificar o contexto no qual a palavra se insere. Ou, caso não localizasse a frase no texto, o participante teria de saber previamente o sentido da palavra. Tais circunstâncias, provavelmente levaram ao aproveitamento de 46,6%, ou seja, 55 alunos acertaram, dentre os 118 avaliados. Além disso, as alternativas podem ser consideradas confusas além de mutuamente excludentes. Se considerarmos a letra A correta (enxergam bem de longe), as demais também podem ser corretas, já que esse fato não impede de terem problemas para enxergar à noite (letra B). Também há hipótese de que enxergam bem de longe, porque “só enxergam de longe” (letra D). E, finalmente, se

considerarmos qualquer das alternativas citadas (A, B ou D) é porque há um problema de visão e, portanto, “não enxergam bem”, letra C. Além disso, não parece haver resposta correta, uma vez que os próprios conectores do texto confirmam o aparente paradoxo: “Como muitos peixes os tubarões são míopes, *mas ainda assim* conseguem enxergar a uma distância de até quinze metros, com boa definição”. Tal item nem precisaria do texto para ser respondido e, assim, não estaria avaliando habilidades, mas conhecimento de mundo.

Pelas características dos dois itens (exemplos 8 e 9 acima) que acabamos de analisar, não seria possível dizer se eles aferem o desenvolvimento da habilidade pretendida (D5), posto que não se sabe ao certo que habilidades, conhecimentos e/ou estratégias os alunos teriam de mobilizar no momento de sua resolução. O mais adequado seria que tais questões não figurassem a avaliação.

Vejamos agora outro item de mesma habilidade (D5) na mesma avaliação de 2007 na cidade LM:

Texto 6 (Reportagem – trecho adaptado), para o exemplo 10 (nº 11 no original), aplicado a 118 participantes da cidade LM, em 2007:

BIÓLOGA PROCURA SALVAR AS ARARAS-AZUIS	
<i>Há cinco anos, a sul-mato-grossense, Neiva Guedes acompanha as aves que correm risco de extinção.</i>	
<p>Em 1990, a bióloga Neiva Maria Guedes, 33, foi pela primeira vez realizar trabalho de campo no Pantanal. O motivo: estudar as araras-azuis. Desde que viu cerca de 30 delas em uma árvore, durante um curso de especialização, a bióloga decidiu estudá-las. “Era uma cena linda e achei que outras pessoas deviam poder vê-la”, diz Neiva.</p>	<p>No começo ela pegava carona com os fazendeiros para ir ao campo, em 40 dias localizou 56 prováveis ninhos marcou as árvores e passou a monitorar aqueles ninhos uma vez por mês, ela verificava o que estava acontecendo assim começava o Projeto Arara-Azul.</p>
<small>Adaptado da Folha de São Paulo, 10/08/1995. Folhinha.</small>	

Exemplo 10 (Habilidade D5: 87% de acertos onde foi aplicado):

11) Na frase "... e passou a monitorar aqueles animais...", o que a palavra em destaque quer dizer?
a) () ensinar
b) () estudar
c) () levantar
d) () matar

Nesse caso, o item teve uma construção mais próxima daquela observada em avaliações de outras cidades, como se viu anteriormente. Aqui obteve-se 74% de aproveitamento, ou seja, 87 dos 118 alunos acertaram o item. Comparando o desempenho dos alunos nesse item com o dos dois anteriores, aplicados ao mesmo grupo de estudantes na mesma avaliação, percebe-se que há indícios de interferência da construção da questão no aproveitamento de uma classe, isto é, o modo como um item é formulado parece ser um fator que pode favorecer ou prejudicar a mobilização das habilidades pelos participantes e, consequentemente, o diagnóstico que a equipe pedagógica pretenda realizar.

Texto 7 (Poema), para o exemplo 11 (nº 17 no original), aplicado a 62 participantes da cidade CQ, em 2007:

NAMORO DESMANCHADO

Já não tenho namorada
e nem ligo para isso.
É melhor ficar sozinho,
namorar só dá enguicho.

Eu conheço os meus colegas:
sei que vão argumentar
que pra não ser mais criança
é preciso namorar.

Mas a outra só gostava
de conversa e de passeio
e queria que eu ficasse
de mãos dadas no recreio!

E eu ali, sentado e quieto,
no recreio lá da escola,
de mãos dadas feito um bobo,
vendo a turma jogar bola!

Gosto mesmo é de brincar,
faça chuva ou faça sol.
Namorar não quero mais:
eu prefiro o futebol!

(BANDEIRA, Pedro. Cavalgando o arco-íris.
São Paulo: Moderna, 1993, p.30)

Exemplo 11 (Habilidade D5: 72,6% de acertos onde foi aplicado):

17) Nesse trecho, a palavra destacada (**criança**) pode ser substituída por outra, mantendo o mesmo sentido em:

a) () ... que pra não ser mais **adolescente**, é preciso namorar.
b) () ... que pra não ser mais **adulto**, é preciso namorar.
c) () ... que pra não ser mais **idoso**, é preciso namorar.
d) () ... que pra não ser mais **infantil**, é preciso namorar.

A questão nº 17, (Exemplo 11) acima, pode causar estranheza, à primeira vista, pois o trecho de texto a que se refere o item não aparece no seu enunciado. Em princípio, poderíamos pensar que o aluno teria de voltar ao texto para localizar a passagem, o que incluiria a habilidade de localização para resolver uma questão de outra habilidade. Na

verdade, porém, o trecho foi destacado antes, na questão nº 16 daquela avaliação e o mesmo trecho serviu para os dois itens em sequência: 16 e 17. Essa é uma prática totalmente desaconselhada pelos manuais de elaboração e revisão de itens. Cada item deve ter os elementos suficientes para ser resolvido, sem a necessidade de acesso a outras questões, exceto quando o item medir a habilidade de localização de informações em um texto. As alternativas não parecem plausíveis (INEP, 2010), pois a palavra “criança”, no contexto, não remete a qualquer outra coisa que não seja o universo infantil. Dos 62 alunos presentes, apenas 17 erraram (72,6% de acertos) e, das 10 turmas avaliadas na cidade, apenas uma ficou abaixo de 50% nesse item, mesmo assim, foi uma turma de 3 alunos (zona rural), ou seja, 02 erraram o item. Desse modo, não há elementos suficientes para se concluir sobre a consolidação dessa habilidade na cidade nem sobre quais teriam sido as estratégias e conhecimentos mobilizados pelos alunos.

Texto 8 (Canção/Letra de música), para o exemplo 12 (nº 8 no original) aplicado a 191 alunos da cidade CC, em 2007:

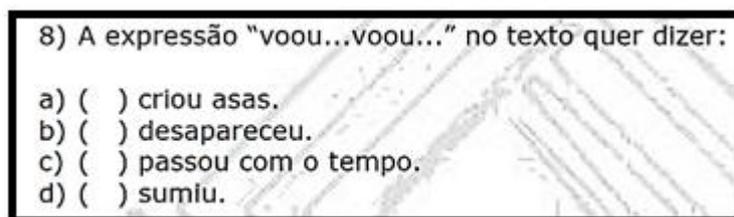
Leia o poema:

Sonho de menino
Paulinho Pedra Azul

Quando eu era menino,
eu via a Lua saindo e
pensava assim comigo:
um dia eu vou lá
de jeep ou caminhão,
de barco ou de avião,
se eu não puder voar.
Cresceu meu coração,
me trouxe outra emoção
e o sonho de menino
voou... voou...

Disco *Sonho de Menino*, 1986, produção independente.

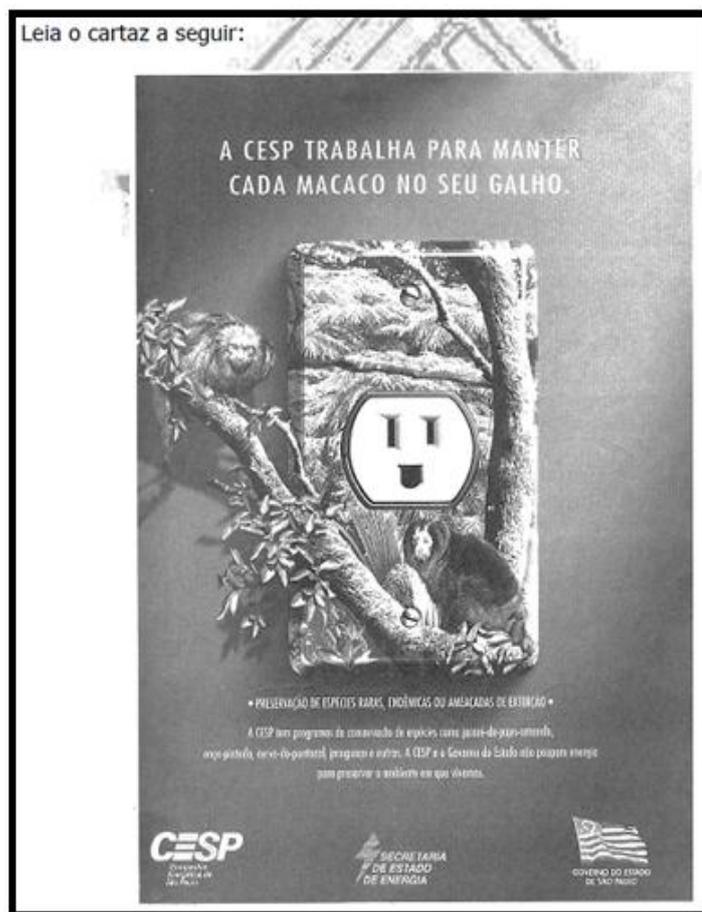
Exemplo 12 (Habilidade D5: 41,4% de acertos onde foi aplicado):



Esse item teve 41,4% de aproveitamento na cidade que avaliou 191 alunos, distribuídos em 4 escolas, ou seja, 79 participantes acertaram. Tal desempenho pode ser justificado pelo fato de exigir do aluno voltar ao texto para localizar o trecho e aí então responder à pergunta, conforme já se verificou em outros itens, isto é, a resposta correta necessita que o participante mobilize pelo menos duas habilidades distintas: localizar informação no texto e inferir o sentido contextual da palavra. Ora, tal exigência pode afetar o resultado uma vez que o erro pode ser devido tanto à não-mobilização de uma quanto de ambas as habilidades. Alguns itens, especialmente os de baixo rendimento nessa habilidade (D5), têm apresentado essa característica que contraria as orientações dos guias. Como o exemplo 12 acima trata de uma questão de atribuição de sentidos e, nesse caso, trabalhando com metáforas, em princípio, todas as alternativas estariam corretas. Metaforicamente, o sonho que “voou... voou...”, “criou asas” (letra A). “Desapareceu” (letra B) é sinônimo de “sumiu” (letra D) e a letra C, considerada a correta pelos elaboradores – “passou com o tempo” – é, na verdade, ainda uma interpretação relativamente vaga e subjetiva. Mais uma vez, o índice estatístico percentual de desempenho não pode ser tomado de forma segura como revelador do desenvolvimento dessa habilidade pelos alunos e sobre suas operações de mobilização, o que reforça a necessidade de outro tipo de testagem, conforme se verá na análise do Bloco 2, mais adiante (Capítulo 6).

O *Texto 9* a seguir, foi utilizado pelo mesmo grupo de professores da cidade CC, na avaliação dos 191 alunos do município, em 2007.

Texto 9 (Cartaz publicitário) para o exemplo 13 (nº 14 no original), aplicado a 191 alunos da cidade CC, em 2007:



Exemplo 13 (Habilidade D5: 52,4% de acertos onde foi aplicado):

14) Leia a frase a seguir:

"A CESP e o governo do estado não **pouparam** energia..."

O verbo em destaque significa:

a) () desperdiçar.
b) (x) economizar.
c) () esbanjar.
d) () gastar.

Esse item, apesar de ter três alternativas com sentido negativo, não acreditamos que isso possa ter interferido no desempenho dos estudantes, posto que mais da metade acertou.

Nossa impressão é que aqueles que erraram tiveram dificuldade para lidar com a estrutura negativa da frase em destaque, em relação às opções de respostas oferecidas. Por exemplo, chamou-se a atenção do aluno para que a palavra em destaque é da classe dos verbos e apresentaram-se nas alternativas outros verbos – que poderiam corresponder semanticamente àquele da frase em destaque –, porém no infinitivo. A frase escrita em questão pode ser considerada, para o nível dos alunos, relativamente complexa por lidar com oposições de conceitos de um mesmo campo semântico: poupar, gastar, economizar, esbanjar – todos relativamente à palavra “energia”. Os distratores remetem a noções sustentadas pelo conhecimento de mundo de boa parte das pessoas, devido às discussões que nos últimos anos tem-se implementado fortemente nas escolas: sobre a necessidade de **economizar** os recursos naturais, **gastá-los** com “consciência ecológica”, portanto, sem **desperdiçá-los**, sem **esbanjar**. Assim, alguns alunos que, por exemplo, não tenham lido corretamente o item (ou o texto), podem ter marcado, por exemplo, uma alternativa errada, pensando algo do tipo: *se não poupam energia, então é porque **gastam** energia*. Tal item teve 52,4% de aproveitamento, ou seja, pouco mais da metade dos alunos acertou (100 crianças).

Texto 10 (Divulgação científica), para o exemplo 14 (nº 4 no original) aplicado a 85 alunos da cidade CV, em 2007:

Pequeno bicudo

Ele é pequenino, se comparado a outros membros da família, e não é muito conhecido, mas, por apresentar bico muito longo e peculiar, logo se percebe que é parente dos tucanos. O araçari-de-pescoço-vermelho é uma ave colorida e que foi batizada assim por causa da cor que predomina no seu pescoço e na sua nuca.

Apesar de seu nome fazer referência ao pescoço, talvez seja o bico a parte mais curiosa dessa ave. Além de colorido, ele é muito grande em relação ao corpo do animal. Mas existem motivos para este exagero: o bico serve para amedrontar aqueles que pretendem atacá-lo e, também, para atrair os araçaris do sexo oposto. É, portanto, sua defesa e seu charme!

Ao contrário de seus parentes tucanos, que se alimentam tanto de pequenos animais quanto de frutos, o araçari é mais vegetariano: gosta muito de frutos. Por meio de suas fezes, ele espalha pela floresta as sementes dos vegetais que come, contribuindo para o nascimento de novas plantas. Alias, não é só nas fezes do araçari que estão as sementes para serem dispersadas. Elas também são lançadas no solo quando ele regurgita, ou seja, quando ele vomita as sementes dos frutos que comeu. Este hábito pode não parecer muito agradável, mas é natural e comum à espécie.

Como outros tucanos, o araçari produz um ruído característico ao voar que é gerado pelas penas externas das asas. Assim, quem conhece sabe que eles estão por perto só por ouvi-los. Esta ave vive em grandes grupos que dormem em conjunto nos ocos de árvores. Muitas vezes, são tantos araçaris querendo se abrigar no mesmo lugar, que acabam sobrando alguns do lado de fora. E aí o jeito é procurar outro lugar.

É também nos buracos das árvores feitos por outras aves, como o pica-pau, que os araçaris colocam seus ovos. Os pesquisadores já sabem que eles põem poucos, mas é difícil saber quantos são.

O araçari tem alguns inimigos naturais, como macacos e gaviões, mas a sua pior ameaça é a destruição, tornando difícil a vida do araçari, que não encontra lugar para se alimentar, nem para se reproduzir. Portanto, para que o araçari-de-pescoço-vermelho não desapareça, a saída é preservar a natureza.

Tatiana Resende dos Santos e Maria Alice dos Santos Alves
Departamento de Ecologia
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Exemplo 14 (Habilidade D5: 32,9% de acertos onde foi aplicado):

4) Leia o trecho:
"O bico serve para **amedrontar** aqueles que pretendem atacá-lo e, também, para **atrair** os araçaris do sexo oposto."

As palavras destacadas significam, respectivamente:

a) () Intimidar e provocar.
b) () Intimidar e seduzir.
c) () Massacrar e provocar.
d) () Massacrar e seduzir.

O Exemplo 14, acima, difere daqueles analisados até aqui ao se propor verificar se o aluno infere o sentido contextual de duas palavras no mesmo trecho. Em princípio, isso

poderia gerar uma dificuldade extra, pois o aluno teria de “descobrir” contextualmente o sentido não de uma, mas de duas palavras, o que poderia ser entendido como exigir mobilizar duas habilidades num mesmo item. Porém, como se trata de uma única habilidade, num item de múltipla escolha, a resposta pode ter sido facilitada, já que cada alternativa apresenta, obrigatoriamente, um par de palavras que corresponderiam àquelas do trecho em destaque. Mas não temos elementos suficientes para atribuir o desempenho dos alunos a esse fator. Por outro lado, o uso da palavra “respectivamente”, na pergunta, pode ter contribuído para que muitos alunos errassem a questão por não entenderem o que, exatamente era para ser feito. Se a palavra não tiver sido apresentada aos alunos nas atividades de aula, anteriores à prova, isso pode comprometer o desempenho de alguns. Porém, ao se deparar com as alternativas, compostas em pares, percebe-se que a intenção dos elaboradores foi a de favorecer o acerto dos alunos. No entanto, o aproveitamento no item foi de 32,9%, num universo de 85 alunos, isto é, 28 acertaram (cerca de 1/3 dos estudantes). Nessa cidade, por exemplo, uma escola com 3 turmas apresentou desempenho inferior a 50% em todas elas. Parece que, neste caso, a formulação do item pode ter sido um dos fatores a interferir no desempenho dos alunos.

Em outra questão de mesma habilidade (D5), contudo, o comportamento desses mesmos alunos foi diferente: 82% deles acertaram o item, isto é, 70 participantes.

Texto 10 (Poema), para o exemplo 15 (nº 15 no original), aplicado a 85 alunos da cidade CV, em 2007:

Leia o poema a seguir:

A hora do banho

Entrar no banho, puxa vida,
é acabar com a brincadeira.

- Já pro banho, não enrola,
Olha só quanta sujeira!

Todo dia isso acontece,
Minha mãe é mesmo fogo:
Sempre fica me chamando
Na melhor parte do jogo.

Eu subo pro banheiro
de bico, e emburrado.
"Todo mundo está brincando
e eu sozinho aqui, pelado!"

Aí... eu entro no *box*,
e o burro fica de fora.
A água começa a cair
e me esqueço logo da hora.

Ajeito pra trás o cabelo
que o creme rinse alisou.
"Luzes, câmera, ação!
Vai começar o meu show!"

Seguro o chuveiro
e canto um *rock* maneiro.
Só engasgo, de vez em quando,
Com a água que sai do chuveiro.
[...]

A minha touca de plástico
me serve que nem uma luva.
Com ela, sei que sou um índio,
E invento uma dança da chuva.

"Mim ser Deus do trovão!
Querer cair tempestade.
Mim abrir a torneira,
e fazer chuva à vontade."

Quando vou me transformar
noutra coisa muito legal
minha mãe bate na porta
com voz de ponto final:

-Sai do banho, anda logo.
Quer ficar a noite inteira?

Sair do banho, puxa vida,
É acabar com a brincadeira!

Cláudio Thebas. Amigos do peito.
Belo Horizonte, Formato Editorial, 1996, p. 26/27

Exemplo 15 (Habilidade D5: 82% de acertos onde foi aplicado):

15) De acordo com o 4º verso da 10ª estrofe, a expressão "voz de ponto final" quer dizer:

a) () fim da brincadeira.
b) () início da brincadeira.
c) () pausa na brincadeira.
d) () pontuação.

Observe-se que o exemplo 15, acima, apresenta vários pontos desaconselhados pelos manuais de elaboração e revisão de itens como mais de uma habilidade na questão, ausência de paralelismo, alternativas mutuamente excludentes (INEP, 2010). No entanto, mesmo remetendo ao texto, no sentido de exigir do aluno "localizar a informação" e ainda associar outros conhecimentos como a noção de *verso* e de *estrofe*, a maioria absoluta dos alunos acertou o item. A hipótese que levantamos é que esses alunos devem ter relacionado a

justifique porque todos os distratores expressam sentimentos “negativos”, contrários, portanto, a “doce” o que, em boa medida não exigiria do aluno a leitura do texto. Desse modo, o item se assemelha a uma das categorias descritas por Marcuschi (2001) sobre as perguntas de interpretação constantes do livros didáticos de português: respondíveis sem a leitura do texto. Isso, por si só, invalidaria o item e o colocaria fora da avaliação porque, de fato, ele não afere a capacidade de inferir o sentido contextual de uma palavra ou expressão. Os 14 alunos da cidade que erraram o item, muito provavelmente o fizeram por desatenção na leitura da pergunta ou por fazerem a avaliação “de qualquer jeito” ou ainda por erro na transcrição do gabarito, ao final da prova. Essa formulação, portanto, parece ter favorecido o alto desempenho.

Texto 12 (HQ), para o exemplo 17 (nº 11 no original), também aplicado a 334 estudantes da cidade SG, em 2007:



Exemplo 18 (Habilidade D5: 62% de acertos onde foi aplicado):

15) Leia:

"Não pressione a descarga por muito tempo."

A ação grifada significa:

a) () aperte.
b) () force.
c) () ligue.
d) () segure.

O exemplo 18 acima é um típico exemplar que seria descartado por apresentar três respostas corretas: a letra A, letra B e letra D. Apenas a palavra do distrator C não se “encaixa” na frase destacada pela questão. No mínimo, tais características podem ter levado os participantes à confusão. Ainda assim o aproveitamento foi de 62%, ou seja, dos 334 participantes, 207 acertaram, considerando o gabarito fornecido pelos professores que elaboraram o item.

Texto 14 (Receita Culinária), para o exemplo 19 (nº 5 no original), aplicado a 355 alunos do 5º ano da cidade BE, em 2007:

**RECEITA:
GELÉIA DE CASCA DE FRUTAS**

Ingredientes
Casca de maçã 2 unidades
Casca de goiaba 2 unidades
Casca de pêra 2 unidades
Casca de mamão 1 xícara (chá)
Água 3 xícaras (chá)
Açúcar 8 colheres (sopa)

Preço Total: R\$ 0,15

Preparo:
Coloque na panela 2 xícaras de (chá) de água e as cascas de maçã, goiaba e pêra . Deixe ferver até amolecer e reserve. Em outra panela, coloque as cascas de mamão, com uma xícara (chá) de água e deixe ferver até amolecer. Após o cozimento, despreze a água e reserve a casca de mamão. Despeje as cascas de frutas com água e a casca de mamão no liquidificador batendo até formar um purê. Em uma panela, misture o purê de frutas com o açúcar e deixe cozinhar até atingir o ponto de geleia.

Fonte: Apostila curso culinária SENAC

Exemplo 19 (Habilidade D5: 58,3% de acertos onde foi aplicado):

05) Leia:

"Após o cozimento **despreze** a água e reserve a casca do mamão."

A palavra destacada significa que a água deve ser:

- a) colocada em outro recipiente.
- b) jogada fora.
- c) reaproveitada.
- d) reservada para uso posterior.

Embora as alternativas do *Exemplo 19* acima sejam plausíveis, percebe-se a ausência de paralelismo e a diferença na extensão das alternativas (A e D grandes, B e C muito pequenas). Não obstante, o aproveitamento foi 58,3% isto é, 207 dos 355 alunos acertaram a questão. Então, provavelmente, a despeito da formulação da pergunta, boa parte dos alunos parece ter mobilizado a habilidade solicitada.

Texto 15 (Fábula), para o exemplo 20 (nº 8 no original), aplicado a 355 alunos do 5º ano da cidade BE, em 2007:

Leia o texto:

A água

Fábula recolhida por Leonardo da Vinci

Certo dia, um pouco de água desejou sair de seu lugar habitual, no lindo mar, e voar para o céu.

Então a água pediu ajuda ao fogo. O fogo concordou e, com seu calor, transformou a água em vapor, tornando-a mais leve que o ar.

O vapor partiu para o céu, subindo cada vez mais alto, até finalmente atingir a camada mais fria e mais rarefeita da atmosfera. Então as partículas de água, enregeladas de frio, tornaram a se unir e voltaram a ser mais pesadas que o ar. E caíram sob a forma de chuva. Não se limitaram a cair, mas jorraram como uma cascata em direção à Terra.

A arrogante água foi sugada pelo solo seco e, pagando caro por sua arrogância, ficou aprisionada na terra.

(Fábula recolhida por Leonardo da Vinci, na região da Toscana, Itália. Retirado da Revista Ciência Hoje das Crianças. Número especial sobre a água, SPBC, n. 50.)

Exemplo 20 (Habilidade D5: 62% de acertos onde foi aplicado):

08) Leia o trecho:

"A **arrogante** água foi sugada pelo solo seco e, pagando caro por sua arrogância, ficou aprisionada na terra".

A expressão em destaque quer dizer que a água pensava que era:

- a) mais bonita que os outros.
- b) mais forte que os outros.
- c) mais triste que os outros.
- d) melhor que os outros.

Com 62% de aproveitamento (220 participantes), o item apresenta várias alternativas que, em princípio, poderiam ser a resposta certa, à exceção da letra C (mais triste que os outros). Considerando o contexto, no entanto, parece ser a letra D, indicada pelos professores elaboradores, a opção mais adequada. Mais uma vez, apesar das características de formulação do item, isso não parece ter interferido no desempenho dos estudantes.

5.3.1.1 Finalizando a análise da Categoria A-1

Terminada a análise individual dos itens de D5, a habilidade mais recorrente nas avaliações deste bloco de dados, apesar da hipótese sobre muitos fatores que poderiam interferir no desempenho das classes avaliadas, não encontramos evidências suficientes de um fator que pudesse ser considerado predominante, ou mesmo que exercesse função preponderante sobre os resultados. O que se viu é que, dependendo da formulação do item, o desempenho dos alunos pode ser mais ou menos satisfatório, mas há também os casos em que essa formulação não parece influenciar nos resultados. Há que se considerar ainda que existem diferenças entre as redes de ensino avaliadas e não sabemos se tais fatores poderiam alterar os resultados, como algumas redes com maior número de alunos (quase 400), outras em que o nível dos estudantes parece avançado – a julgar pelo desempenho geral da cidade na avaliação como um todo. Em outras cidades parece haver muitos alunos em nível baixo

ou intermediário no desenvolvimento de algumas habilidades. Noutras há um contingente maior de estudantes da zona rural e ainda aquelas em que há turmas de apenas 1 ou 3 alunos e outras com turmas de 36 estudantes.

A pergunta que se poderia fazer nesse momento é sobre as causas de a habilidade D5 ser a mais recorrente nas avaliações. Como não há uma regularidade na forma de construção (embora todos os professores que elaboraram as provas tenham frequentado o curso sobre criação de itens em suas cidades), suspeitamos que a preferência por esse descritor (D5) seja explicada pela semelhança que o mesmo guarda com os exercícios mais característicos dos livros didáticos a que eles teriam acesso. Dito de outra forma, itens de D5 contemplam as perguntas de “vocabulário”, relativamente comuns nas atividades de leitura e interpretação de textos, desde sempre (Marcuschi, 2001) e isso pode ter “facilitado” o trabalho do professor diante do desafio de “criar” um item que medisse uma habilidade da Matriz de Referência.

Nossa análise até aqui também não mostrou evidências da interferência de um gênero textual no desempenho da classe, apesar de, ao se visualizar o gráfico de desempenho por questão, comparativamente aos gêneros abordados, essa hipótese parecesse sustentável, mas isso é assunto para outra pesquisa.

Como nossa análise mostrou-se bastante detalhada, até aqui, e para se evitar uma leitura exaustiva, o quantitativo das habilidades a serem analisadas a seguir será reduzido. Os itens não analisados estarão na mídia (CD) de Anexos. Portanto, dos 21 itens de D15 (D2 – SAEB: Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para sua continuidade), constantes deste Bloco 1 de dados, procederemos à análise de apenas dois deles, classificados por nós como mais significativos: um com baixo rendimento e outro com alto rendimento, lembrando que os itens dessa habilidade estão agrupados na categoria A-2 “itens mais recorrentes”, isto é, habilidades cuja

frequência de itens nas avaliações foi maior. Mais à frente, analisaremos, também de forma sintetizada, as categorias B e C de itens.

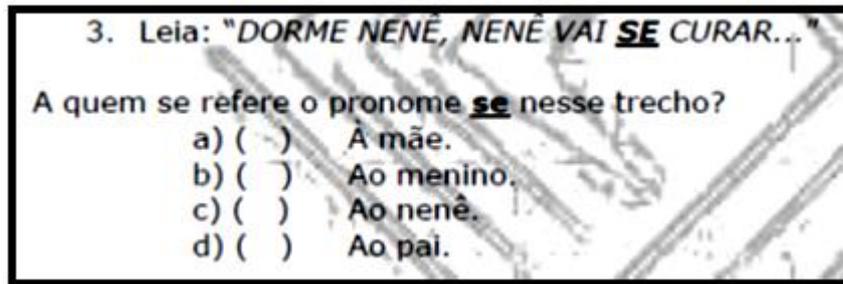
5.3.2 (A) 2. Itens que visam medir o domínio da habilidade D15: Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para sua continuidade

Conforme anunciamos, ao final da seção anterior, procederemos à análise dos itens da Categoria (A-2) – “itens mais recorrentes” –, na presente seção. Contudo, por razões práticas, já mencionadas anteriormente, dos 21 itens de D15 (D2 – SAEB: Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para sua continuidade), serão analisados dois deles, sendo um de baixo rendimento e outro de alto desempenho.

Texto 16 (HQ), para o exemplo 21 (nº 3 no original) aplicado na cidade AF, a 218 alunos do 5º ano do EF, em 2008.



Exemplo 21 (Habilidade D15: 95,5% de acertos onde foi aplicado):



O item apresenta um trecho do texto, no caso, o último balão da fala da personagem Mafalda. A pergunta é direta, deixando claro o que se quer saber: qual é a palavra referente do pronome “se”. Entretanto, os distratores não são plausíveis, apesar de remeterem a uma personagem da HQ (o amigo de Mafalda) ou a duas falas da personagem (“seu pai”, “sua mãe”). Não podem ser considerados plausíveis porque o conhecimento de mundo invalida as alternativas A e D, nesse contexto, posto que “mãe” e “pai” não poderiam ser o “nenê”. Por outro lado, do modo como foi construído o item, um aluno que marcasse A ou D poderia fazê-lo por acreditar que a mãe ou o pai é quem toma as providências para curar o bebê. Pode parecer não fazer sentido, mas se os professores que elaboraram o item pensaram dessa forma, poderiam detectar estudantes que não desenvolveram a habilidade medida. Outra forma de propor distratores seria acrescentar o pronome possessivo anterior a cada palavra presente nos balões “sua mãe” e “seu pai”. Valeria a pena também substituir a alternativa B (ao menino) por “doente”.

De qualquer modo, o alto desempenho observado, de 95,5% de acertos, revela tratar-se de item que mede uma habilidade já consolidada pelos estudantes avaliados ou foi considerado extremamente fácil para os participantes.

Texto 17 (idem texto 8) (Canção/Letra de música), para o exemplo 22 (nº 11 no original):

Leia o poema:

Sonho de menino
Paulinho Pedra Azul

Quando eu era menino,
eu via a Lua saindo e
pensava assim comigo:
um dia eu vou lá
de jeep ou caminhão,
de barco ou de avião,
se eu não puder voar.
Cresceu meu coração,
me trouxe outra emoção
e o sonho de menino
voou... voou...

Disco *Sonho de Menino*, 1986, produção independente.

Exemplo 22 (Habilidade D15: 25,7% de acertos onde foi aplicado):

11) No trecho "... e pensava assim comigo..." a palavra sublinhada refere-se:

a) () à lua.
b) () ao avião.
c) () ao poeta.
d) () ao sonho.

O exemplo acima, que se parece muito com o anterior, teve uma taxa bastante elevada de erros. Apenas cerca de $\frac{1}{4}$ dos estudantes foram capazes de acertar o item o que, estatisticamente, não é suficiente para dizer que mesmo os que acertam já tenham consolidado a habilidade em questão. Desse ponto de vista, o que provavelmente ocorreu foi uma distribuição quase equânime entre as quatro alternativas e essa dispersão pode ser explicada pelo fato de o referente da palavra destacada ("comigo"), que é outro pronome pessoal ("eu"), não apareceu entre as alternativas. Esse é mais um caso em que a construção do item parece induzir o aluno ao erro ou condicioná-lo. A alternativa considerada correta pelos professores elaboradores foi a letra C (ao poeta). Certamente, o texto redigido em primeira pessoa, faz menção ao "eu lírico", ao enunciador, à voz que fala na canção e, por

extensão, poderia ser o poeta. Entretanto, como se trata de identificar o referente de uma palavra no texto, o substantivo “poeta” não se encontra no texto e isso pode ser uma das explicações para o baixo aproveitamento do item.

5.3.2.1 Finalizando a análise da Categoria A-2

O que se pode dizer dos itens de D15, agrupados nessa Categoria (A-2) é que a grande maioria deles foi construída com estrutura similar, ou seja, pergunta-se “a palavra tal refere-se a?”. Do total de itens dessa habilidade, apenas 3 tiveram redação diferenciada.

Feita a análise da Categoria (A) – itens mais recorrentes – retomamos as demais categorias apresentadas neste trabalho, e sua respectiva análise, a saber: **Categoria (B):** Itens com **maior índice de acertos** pelos alunos, somando 28 itens (D19-Identificar o conflito gerador do enredo e outros elementos que compõem a narrativa; D12-Estabelecer relações de causa e consequência entre partes de um texto), dos quais serão analisados dois itens – um de cada habilidade; e **Categoria (C):** Itens com **maior índice de erros** dos alunos, com 28 itens no total (D21: Reconhecer efeitos de sentido decorrentes da pontuação e outras notações; e D11: Estabelecer relações lógico-discursivas presentes nos textos, marcadas por conjunções, advérbios, etc.), dos quais serão analisados sete itens de D21 e dois itens de D11, pelas razões de ordem prática, já mencionadas: evitar análises demasiado extensas.

5.4 ANALISANDO OS ITENS DA CATEGORIA (B)

Na Categoria (B), dos itens com maior índice de acertos, que somam 28 itens (D19- Identificar o conflito gerador do enredo e outros elementos que compõem a narrativa; D12- Estabelecer relações de causa e consequência entre partes de um texto), analisaremos um item por habilidade.

CATEGORIA (B) Itens com maior índice de acertos:

5.4.1 (B) 1. Item que visa medir o domínio da habilidade D19: Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que compõem a narrativa

Dos 10 itens referentes à habilidade D19, apenas um deles teve desempenho inferior a 50% de aproveitamento. Nos demais, as perguntas normalmente giram em torno das personagens do texto, ao foco narrativo ou ao conflito da narrativa. Tal habilidade foi uma daquelas em que os alunos obtiveram os melhores desempenhos, primeiro por tratar-se de narrativas, textos bastante comuns na tradição escolar, desde a educação infantil, inclusive acompanhados de atividades orais de verificação e retomada do conteúdo do texto. Segundo porque, supondo tratar-se de textos mais familiares aos alunos e as perguntas terem boa parte das respostas facilmente encontráveis na superfície textual, isso poderia facilitar a compreensão do texto e do enunciado do item. E, finalmente, porque grande parte dos alunos demonstra ter consolidado a habilidade, dada a experiência que eles vêm acumulando com o gênero/tipo textual e com o estilo de enunciado.

Por essas razões, escolhemos analisar o item que, embora esteja no grupo do mais alto desempenho, teve apenas 27,1% de acertos, num universo de 218 alunos avaliados:

Dona Cotinha, Tom e Gato Joca

Em frente a minha casa tem outra casa, pequena, de madeira, azul com janelas brancas. Está no fim de um terreno enorme com muitas árvores. Para mim aquilo é o que chamam de floresta. Tom diz que é um quintal. Ali mora dona Cotinha, uma velhinha que tem cabelos lilás e dirige um Fusquinha vermelho. Esse passou a ser meu esconderijo. Dona Cotinha sempre aparece com um prato de comida. Diz:

– Vem, gatinho. Olha só o que eu trouxe para você.

Sou premiado com sardinha fresca, atum, macarrão. Tenho engordado além da conta. Dia desses estava tomando sol e ouvi o Tom me chamar. O danado sentiu meu cheiro e descobriu meu segredo. Ele estava no portão quando chegou dona Cotinha, no seu Fusquinha.

– Bom dia, menino – disse ela. Já que está em frente a minha casa, faça uma

gentileza e abra o portão.

Tom obedeceu. Dona Cotinha afagou minha cabeça e perguntou:

– Este gatinho é seu?

– Sim, senhora.

– Ele é muito educado.

– Obrigado – disse eu, na minha voz de gato.

– No primeiro dia que o vi por aqui, ele entrou na casa e cheirou tudo. Agora, sempre deixo uma comidinha para ele!

– Ah! Mas o Joca não come comida de gente, não, senhora. Só come ração – disse o Tom.

– Come, sim, meu filho. E come de tudo.

Dona Cotinha acabava de denunciar minha gula e o aumento de peso.

Continuou:

– Passe aqui no fim da tarde. Faça um bolo de fubá com cobertura de chocolate que é de dar água na boca.

Com água na boca fiquei eu.

Naquela tarde voltamos à casa de dona Cotinha. Ela foi logo mostrando pro Tom uma coleção de carrinhos antigos. Era do filho dela, que morreu bem pequeno. Depois nos levou para uma sala repleta de livros. Tom ficou de boca aberta e perguntou:

– A senhora já leu todos esses livros?

– Praticamente todos. Ler foi minha diversão, meu bom vício. Infelizmente meus olhos não ajudam mais. Essa pilha que você está vendo aqui ainda nem foi tocada.

Tom começou a ler em voz alta, e sua voz encheu a sala de seres fantásticos. O tempo parou.

Desse dia em diante, à tardinha, eu e Tom tínhamos uma missão. Abrir os livros de dona Cotinha e deixar os personagens passearem pela casa mágica, no meio da floresta da cidade de pedra.

Exemplo 34 (Habilidade D19: 27,1% de acertos onde foi aplicado):

11. De acordo com o texto, quem é o narrador da história?

- a) () Cléo Busatto.
- b) () Dona Cotinha.
- c) () O Gato Joca.
- d) () Tom.

Um dos fatores que atribuímos ao baixo desempenho nesse item é a extensão do texto que pode ter “desanimado” alguns participantes. Outro fator que pode ter sido complicador é que o texto, em primeira pessoa, é narrado pelo gato, mas não se trata de uma fábula. É um texto de memórias, do personagem gato doméstico. O estilo da narrativa, associada ao título, leva o leitor a supor que o narrador seja o menino, Tom, ou a senhora,

Dona Cotinha: “Em frente a minha casa...”. O leitor, atento, só vai desconfiar tratar-se do Gato Joca na 9ª linha: “Esse passou a ser meu esconderijo...”, mas a certeza só virá na 14ª linha: “Sou premiado com sardinha fresca, atum, macarrão...”. Ainda assim, apenas leitores um pouco mais experientes terão essa “certeza”. Lembremos que estamos diante de crianças do 5º ano do EF. Além disso, corroboram com a complexidade do item, os nomes “incomuns” para as personagens: Tom é o garoto (e não o gato, como no desenho animado da TV) e Joca (normalmente atribuído a gente) é o nome do animal que, diga-se, não se chama apenas Joca, mas Gato Joca (Cf. o título do texto), apesar de o menino se referir a ele, no texto, como Joca: “Mas o Joca não come comida de gente não...”. É nesse trecho que, para os leitores menos experientes, a resposta ao item em análise poderá ser encontrada. Mas nesse ponto surge outro problema: pode ocorrer de o leitor, exatamente por ser menos experiente, não tenha “conseguido” chegar a esse ponto do texto.

Feitas as considerações sobre o texto, passemos ao item, em si. O enunciado é muito claro e não deixa dúvidas sobre o que se quer saber, a menos que o aluno não esteja familiarizado com o termo “narrador”, o que parece pouco provável, nesse nível de ensino. Percebe-se ausência de paralelismo no gabarito (letra C), posto que o nome da personagem está precedido de artigo, ao passo que nos distratores isso não ocorre. O que poderia funcionar como um atrativo, parece não ter produzido esse efeito, tendo em vista o baixo desempenho no item. Pode parecer que o distrator (A) não tenha sentido, já que esse nome não aparece no texto. Como o texto tem apenas três personagens e o item quatro alternativas, a solução que os professores encontraram ao elaborarem o item foi incluir o nome da autora do texto que só aparece no comando de leitura: “*Leia o texto de Cléo Busatto, a seguir:*”.

5.4.1.1 Finalizando a análise da Categoria (B-1)

Pelas razões aqui discutidas, parece bastante compreensível o baixo desempenho no item, o que, em boa medida, não significa, necessariamente, que os alunos não tenham consolidado tal habilidade, haja vista, principalmente, que 90% dos itens da habilidade D19 aferiram desempenhos positivos.

5.4.2 (B) 2. Item que visa medir o domínio da habilidade D12-Estabelecer relações de causa e consequência entre partes de um texto

Outra habilidade cujo desempenho foi bastante positivo refere-se à capacidade de operar com elementos de causalidade e efeito. Acreditamos que perguntas apoiadas em um “por que?” são também bastante recorrentes no cotidiano escolar, de onde se pode buscar parte da explicação para o bom desempenho, além, obviamente, da consolidação da habilidade pelos alunos participantes das avaliações. Some-se a isso que boa parte das respostas aos itens construídos sobre tal habilidade encontram-se na superfície do texto, exigindo relativamente pouco esforço do leitor, como é o caso do exemplo a seguir, criado a partir da HQ da Mafalda, com 88% de aproveitamento. Note-se que, mesmo sendo um item com resposta explícita, cerca de 1 em cada 10 alunos errou o item. No caso específico, estamos falando de 26 estudantes num universo de 218 alunos, o que nos leva a supor que aqueles que erraram o item devem tê-lo feito por desatenção ou outro motivo, mas não por não terem adquirido a habilidade em foco. Vejamos o texto e o item:

Texto 19 (idem texto 16)



Exemplo 24 (habilidade D12: 88% de acertos onde foi aplicado)

2. A menina pediu para o menino falar baixo. Por quê?

a) () Porque ela estava doente.
b) () Porque o mundo estava doente.
c) () Porque seu pai estava doente.
d) () Porque sua mãe estava doente.

5.4.2.1 Finalizando a análise da Categoria (B-2)

Note-se, no exemplo acima, que os distratores (alternativas A, C e D) são plausíveis, principalmente pelo fato de dois deles aparecerem na superfície textual. Contudo, o gabarito remete à inferência, baseada na conjunção da informação verbal com a não-verbal, que em boa medida aponta para outra habilidade: D8 – Interpretar texto que conjuga linguagem

verbal e não-verbal. Por isso, o alto desempenho no item é um forte indício de que a habilidade está consolidada para a maioria dos estudantes que realizaram o teste.

Avançaremos, na próxima seção, à análise dos itens componentes da Categoria (C), a das questões em que o maior número de alunos errou, compreendendo as habilidades D21 e D11.

5.5 ANALISANDO OS ITENS DA CATEGORIA (C)

CATEGORIA C Itens com maior índice de erros dos alunos, com 28 itens no total (D21: Reconhecer efeitos de sentido decorrentes da pontuação e outras notações – com 16 ocorrências, das quais serão analisadas sete delas; e D11: Estabelecer relações lógico-discursivas presentes nos textos, marcadas por conjunções, advérbios, etc. – com 12 ocorrências, das quais serão analisadas duas ocorrências).

5.5.1 (C) 1. Itens que visam medir o domínio da habilidade D21: Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de pontuação e de outras notações

Nesta parte da análise focaremos sete, do total de 16 itens, pelos motivos já expostos anteriormente, e por julgarmos serem suficientes para atingirmos nossos objetivos de análise e discussão.

Exemplo 25, baseado no Texto 1 “O outro príncipe sapo”, aplicado a 248 alunos da cidade P.

15) Para que foram utilizadas aspas (" ") na frase: "O que posso fazer para te ajudar, sapinho?"
a) () Para identificar a fala dos personagens.
b) () Para identificar o socorro ao sapo.
c) () Para indicar um alerta.
d) () Para indicar uma pergunta.

Item aplicado a 248 estudantes da cidade P, em 2011, dos quais 99 (39,9%) acertaram. A considerar as características constitutivas do item, pode-se afirmar que houve uma baixa taxa de acertos, o que nos leva a supor que talvez esses alunos do 5º ano de fato não sabiam as muitas funções que as aspas podem desempenhar num texto. Note-se que as alternativas nem poderiam criar algum tipo de dúvida nos participantes quanto ao emprego das aspas, posto que não foram elencadas outras possíveis funções como “dar destaque”, “atribuir a autoria a outrem”, “indicar uma ironia”, ou algo similar. O distrator B traz informação que não guarda qualquer relação com sinais de pontuação, em geral, menos ainda com as aspas. As funções descritas nas letras C e D apontam para exclamação e interrogação, respectivamente.

No mesmo teste, esses alunos foram confrontados com outro item da habilidade D21, a partir do gênero Tirinha, conforme se vê a seguir:

Texto 20 (Tirinha: Menino Maluquinho), para o exemplo 26 (nº 19 do original)

Agora leia o texto a seguir para responder às próximas questões:



ZIRALDO, *de Melhorar o leitor do Menino Maluquinho*. São Paulo: Melhoramentos, 2000. (p. 60)

Exemplo 26 aplicado a 248 alunos, com 40,3% de aproveitamento

- 19) No segundo quadrinho da tirinha, a função das reticências (...) é:
- a) () Indicar admiração.
 - b) () Indicar pensamento.
 - c) () Interromper a fala.
 - d) () Perguntar alguma coisa.

Dos 248 alunos, 100 acertam o item (40,3%), uma diferença de apenas um aluno em relação ao item anteriormente analisado. O primeiro aspecto que se percebe na leitura do enunciado é a necessidade de o aluno voltar ao texto e localizar o quadrinho onde aparece a informação objeto da pergunta. Da mesma forma que no item anterior, as alternativas não apontam para outros sentidos que as reticências pudessem imprimir em outros contextos. Os professores elaboradores consideraram correta a letra C “interromper a fala”, mas nada impede a interpretação proposta pela letra B “indicar pensamento”. De qualquer modo, o resultado de ambos os itens de mesma habilidade parece indicar alguma dificuldade dos alunos com a operação necessária para se chegar à resposta e ainda pode ser um indício da dificuldade dos professores daquela cidade em lidar com a questão.

Texto 21 (Regulamento), para o exemplo 27

Regulamento do Campeonato de Pipas – XVII Feirão Folclórico de Santa Rita do Sapucaí

Podem participar deste concurso qualquer pessoa de 05 a 80 anos, desde que faça sua inscrição. Serão premiados os primeiros lugares de cada categoria, levando-se em consideração critérios como originalidade, equilíbrio no ar, técnica de construção, agilidade e desenvoltura: **a pipa mais bonita, a maior pipa, a menor pipa e a pipa mais criativa.**

O campeonato será realizado no dia 23 de agosto de 2009, às 14 horas, na Avenida Embaixador Bilac Pinto. Os concorrentes deverão se apresentar aos jurados munidos da ficha de inscrição e pipa com número correspondente à inscrição, afixado de forma visível.

Será formado um júri que escolherá as melhores pipas nas categorias estabelecidas. As decisões da comissão Julgadora são soberanas e irrecuráveis. As pipas deverão ser avaliadas pelos jurados no chão e no ar. A maior e a menor pipa também terão que voar, ainda que por um tempo menor que as outras.

No ato da inscrição cada candidato receberá um número que, no dia do campeonato deverá ser apresentado.

Será desclassificado o concorrente que:

- Laçar a pipa de outro concorrente;
- Usar cerol, linha metálica ou material cortante;
- Não recolher a pipa no tempo previsto;
- Empinar a pipa fora do horário e local de apresentação.



Apoio:



Câmara Municipal de Santa Rita do Sapucaí

Realização:



Exemplo 27, aplicado na cidade CC, 2010 e cidade SR 2009

06) Leia:

"Será desclassificado o concorrente que:

- Laçar a pipa de outro concorrente;***
- Usar cerol, linha metálica ou material cortante;***
- Não recolher a pipa no tempo previsto;***
- Empinar a pipa fora do horário e local de apresentação."***

As letras (a, b, c, d), antes das frases, servem para:

- () classificar as frases.
- () enumerar as frases.
- () indicar uma fala.
- () ordenar uma fala.

Esse item foi aplicado em duas cidades distintas (CC e SR) e em anos diferentes (2010 e 2009) a 219 alunos, com 30,1% de acertos e a 211 estudantes, com 39% de acertos, respectivamente. Talvez o elemento mais marcante nesse item seja seu caráter inusitado da

pergunta ao referir-se à função das letras do alfabeto como enumeradores. Acreditamos que tal questão jamais tenha sido perguntada (ou ensinada?) a esses alunos e, talvez por isso, menos pela construção do item, o desempenho nas duas cidades tenha sido em torno dos 30% a 40%. O que parece que esse terceiro exemplo de item de D21 quer mostrar é que não deve ser uma prática corrente dos professores trabalhar pontuação e outras notações da perspectiva anunciada pelos itens.

Exemplo 28, baseado no texto 2 “Concurso de chicletes” (HQ)

10) O que representa a expressão “FUUU!” no 2º, 4º, 6º e 8º quadrinhos?
a) () O aplauso.
b) () O estouro.
c) () O sopro.
d) () O vento.

Esse item foi aplicado na cidade CC em 2010 a 219 alunos e obteve 63% de acertos. Embora os professores tenham classificado o item como D21, provavelmente apoiados na ideia de que a expressão não tem um significado em si, mas que seria uma onomatopeia do sopro das personagens fazendo suas bolas de chicletes, trata-se na verdade de um D5 (inferir o sentido de palavra ou expressão). Isso porque a expressão só ganha sentido no contexto em que ela se encontra. Sendo ainda mais específico, verifica-se que tal contexto se constitui da junção do elemento verbal com o não-verbal o que remete a uma terceira habilidade, no caso, o D8 (Ler e interpretar texto que conjuga linguagem verbal e não verbal). Voltando ao item propriamente dito, os distratores A e B encerram interpretações absurdas para a expressão em destaque, especialmente pela característica multimodal do gênero. As letras C e D podem ter levado à confusão alguns poucos participantes desatentos, se levarmos em conta o índice de aproveitamento do item. Portanto, o desempenho aferido não parece

suficiente para determinar o grau de desenvolvimento dos alunos sobre a habilidade ou o que mobilizaram para responder ao item.

Na mesma avaliação, aparece outro item, na sequência, inclusive, agora, relativamente ao uso do ponto de exclamação.

Exemplo 29

- 11) Na frase "**A VENCEDORA!!**" os pontos de exclamação (!!) indicam:
- a) () admiração.
 - b) () dúvida.
 - c) () empolgação.
 - d) () tristeza.

Esse item, por exemplo, avalia a capacidade de o aluno perceber que “o ponto de exclamação final é a marca da presença avaliativa de um enunciador entusiasta” (ADAM, 2011, p. 102), no caso da tirinha da Turma da Mônica sobre um concurso de bolas de chicletes.

Dos 219 alunos que responderam à avaliação, 27,4% obtiveram êxito, ou seja, 60 estudantes. O item apresenta o que poderíamos classificar como dois pares de sentido antagônicos: admiração e empolgação, de um lado, e dúvida e tristeza, de outro. Não descartamos a pluralidade de sentidos que tais palavras sugerem, mas, da forma como foram organizadas no item, nos pareceu proporem tal oposição. O que se quer dizer com isso é que, provavelmente os alunos não optariam pelas alternativas B e D. A letra B por expressar um sentido tradicionalmente marcado pela interrogação. A letra D, embora possa ser marcada com o ponto de exclamação, contraria o sentido global do texto e a interpretação que o mesmo autoriza, especialmente da fala da personagem sinalizada com essa pontuação. Sobrariam, portanto as alternativas A e C. Como os professores consideraram correta a letra C “empolgação” e ela, de fato, expressa com maior exatidão o papel do animador do

concurso, ao anunciar o participante vencedor, pode-se supor que a maioria dos alunos tenha assinalado a letra A. Aí entram alguns fatores que podem ter sido determinantes para a escolha realizada pelos estudantes no teste. Suspeitamos que a primeira alternativa disponível corresponda ao tradicional tratamento que a pontuação tem recebido nas escolas pelos professores e pelos livros didáticos, conforme se viu no capítulo 2. “Admiração” é a explicação que mais comumente se encontra para o uso da exclamação, sendo comum ouvir-se dizer como exemplo uma frase do tipo: “Oh! Que dia lindo!”. Dessa forma, cotejando o desempenho nesse item com aquele observado nos itens já analisados relativos à habilidade D21, somos levados a supor que, a despeito da forma como o item é elaborado, os alunos não tem consolidada a habilidade e se apoiam naquilo que sabem para responder ao item, ou seja, buscam lembrar-se as aulas que tiveram e usam isso como estratégia para responder às questões propostas pelos testes, muito embora tais avaliações não estejam medindo esse conhecimento acumulado, mas as capacidades de ler e interpretar, conforme sinalizam alguns descritores de habilidades da Matriz de Referência, estudados no capítulo 3.

Exemplo 30, baseado no texto 19 (HQ: Mafalda), aplicado na Cidade AF, em 2008.

4. A fala do menino, no primeiro quadrinho, aparece em letras maiores e com o ponto de exclamação (!), para indicar que ele estava:
- a) () apavorado.
 - b) () doente.
 - c) () espantado.
 - d) () gritando.

O item acima foi aplicado na cidade AF a 218 estudantes e obteve a marca de 51% de acertos. O gabarito, letra D, foi rejeitado por praticamente metade dos alunos que se dividiram entre os distratores A, B e C. Aqueles que assinalaram a letra A, provavelmente marcaram a primeira opção que viram, ou, por motivos que desconhecemos, associou as informações do enunciado do item à interpretação de que a personagem estivesse apavorada.

Os que marcaram a letra B, certamente cometeram um erro de interpretação, posto que o “planeta” é que estava doente e não a personagem à qual se refere a questão. E a letra C, que em alguns contextos pode ser sinônima de “apavorado”, poderia ser uma inferência, mas não atribuída ao primeiro quadrinho do texto, mas talvez após a revelação de quem seja o doente e, mesmo assim, estaria fora da situação em destaque no item. Então, mais uma vez fica o questionamento sobre a consolidação de tal habilidade pelos estudantes e sobre as estratégias que têm mobilizado para responder aos itens.

Exemplo 31

9. No trecho: “DORME NENÊ, NENÊ VAI SE CURAR...”.
As reticências (...) indicam que a música:
a) () acaba.
b) () começa.
c) () continua.
d) () fica mais alta.

Na mesma avaliação, um pouco mais adiante, outro item de mesma habilidade, agora focado nas reticências, teve índice de 56%. Mais uma vez, boa parte dos alunos deve ter assinalado a alternativa A, julgando ser ela o gabarito, quando na verdade os professores determinaram como sendo a letra C. O que provavelmente ocorreu é que boa parte dos alunos deve ter-se apoiado nas tradicionais aulas de português sobre o tema e, se recorrermos às gramáticas da língua, elas dizem que as reticências “marcam uma suspensão da frase” ou que “marcam uma interrupção na sequência lógica da frase”. Ora, apoiados em conceitos como esses, restritos ao aspecto meramente formal do uso da pontuação, tais alunos ficam condicionados e não são capazes de perceber que, no contexto, o efeito de sentido decorrente do uso das reticências é indicar que a personagem continuaria cantando a canção por algum tempo. Veja-se que o enunciado do item sinaliza para a noção do efeito de sentido, porque não foca na frase, mas na “música”: “as reticências indicam que a música”.

Assim, colecionamos mais um elemento que corrobora nossa análise e reforça nossa hipótese.

5.5.1.1 Finalizando a análise da Categoria (C-1)

De acordo com nossa análise de dados do Bloco 1, das 16 ocorrências de itens construídos por professores, contemplando a habilidade D21 (efeitos da pontuação), 11 foram situações em que mais da metade dos alunos errou, ou seja 68,8%. Isso significa que, a cada 10 alunos, praticamente 7 erraram os itens. Trata-se, portanto de uma habilidade provavelmente mais complexa e certamente pouco explorada nas atividades de leitura, nas escolas envolvidas.

Do exposto, podemos concluir que a habilidade D21 (reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações), não sem motivos, figurou na categoria relativa aos itens com menor índice de aproveitamento pelos estudantes avaliados.

Há, pela análise empreendida, pelo menos duas explicações para o fenômeno focalizado: a primeira tem a ver com a formulação dos itens. Parece que os próprios professores que os elaboraram não estavam suficientemente familiarizados com o tema. Outra explicação, que pode ser decorrente da primeira, é que os alunos demonstraram não estar acostumados a reconhecer nos sinais de pontuação sua função, relacionada à produção de efeitos de sentido.

Para finalizar este capítulo, passemos à análise dos dois itens selecionados na Categoria (C-2).

5.5.2 (C) 2. Itens que visam medir o domínio da habilidade D11: Estabelecer relações lógico-discursivas presentes nos textos, marcadas por conjunções, advérbios, etc.

Nesta seção focalizaremos dois dos 12 itens, considerando aqueles de mais baixo desempenho, dentro da categoria.

Exemplo 32, baseado no texto 8 (Sonho de Menino – poema/canção)

9) Leia os versos a seguir:

*“um dia eu vou lá
de jeep ou caminhão,
de barco ou de avião,
se eu não puder voar.”*

A palavra grifada tem o sentido de:

- a) alternativa. c) negação
b) condição. d) opção

O item 9 (Exemplo 32, acima), teve 31,4% de acertos na cidade CC, quando aplicado em 2007, a 191 alunos. Verifica-se que o item aponta para o sentido que a palavra alcança no contexto e as alternativas propõem circunstâncias que poderiam ser expressas pelo termo em destaque. O desempenho verificado pode ter sido atingido, pela semelhança das alternativas com termos classificatórios, próprios das gramáticas normativas e que costumam ser de difícil memorização pelos alunos. Também pode ter concorrido para o desempenho observado, o fato de que a palavra destacada ser, provavelmente, pouco trabalhada em classes de 5º ano.

Texto 22 (Poema) aplicado na cidade CV, a 85 alunos, em 2007.

A hora do banho	
Entrar no banho, puxa vida, é acabar com a brincadeira. - Já pro banho, não enrola, Olha só quanta sujeira! Todo dia isso acontece. Minha mãe é mesmo fogo: Sempre fica me chamando Na melhor parte do jogo. Eu subo pro banheiro de bico, e emburrado. "Todo mundo está brincando e eu sozinho aqui, pelado!" Aí... eu entro no <i>box</i> , e o burro fica de fora. A água começa a cair e me esqueço logo da hora. Ajeito pra trás o cabelo que o creme rinse alisou. "Luzes, câmara, ação! Vai começar o meu <i>show</i> !"	Seguro o chuveiro e canto um <i>rock</i> maneiro. Só engasgo, de vez em quando, Com a água que sai do chuveiro. [...] A minha touca de plástico me serve que nem uma luva. Com ela, sei que sou um índio, E invento uma dança da chuva. "Mim ser Deus do trovão! Querer cair tempestade. Mim abrir a torneira, e fazer chuva à vontade." Quando vou me transformar noutra coisa muito legal minha mãe bate na porta com voz de ponto final: -Sai do banho, anda logo. Quer ficar a noite inteira? Sair do banho, puxa vida, É acabar com a brincadeira!
<small>Cláudio Thebas. Amigos do peito. Belo Horizonte, Formato Editorial, 1996, p. 26/27</small>	

Exemplo 33, aplicado a 85 alunos da cidade CV, com 24,7% de acertos

17) Na frase: " Aí... eu entro no <i>boxe</i> ." A expressão destacada dá idéia de:
a) () causa.
b) () lugar.
c) () modo.
d) () tempo.

Esse item, além de apresentar estrutura similar ao do exemplo 32, analisado anteriormente, inclusive com alternativas que remetem à classificação gramatical, exige do aluno atenção a uma palavra normalmente desprezada nos textos, especialmente porque, no contexto, ela é uma das marcas de informalidade, própria, inclusive, das narrativas orais, como elemento responsável por registrar a passagem de tempo ou introduzir um trecho explicativo ou conclusivo. Talvez nesse ponto resida a explicação para o desempenho de 24,7%, isto é, 21, dos 85 alunos da cidade acertaram o item.

As alternativas, apesar de apresentarem funções normalmente desempenhadas por advérbios, não trazem outras possibilidades de interpretação para o termo “aí”, do texto, mas, pelo que se pode perceber, nem mesmo isso favoreceu um desempenho mais elevado.

5.5.2.1 Finalizando a análise da Categoria (C-2)

Os itens dessa categoria, em sua maioria, ou apontam para classificação gramatical ou apelam para substituição do termo destacado por outro similar (em função) que “não altere” o sentido da frase. Nesses casos, o desempenho observado foi ligeiramente superior, mas na média geral dos 12 itens aplicados os de D11 ficaram em torno de 50%, isto é, metade dos itens registrou baixo desempenho dos alunos avaliados, sendo, no caso, a segunda habilidade com mais baixo desempenho, atrás do D21 (analisado anteriormente) que registrou aproveitamento da ordem de 31,2%, ou seja, dos 16 itens, 5 obtiveram resultado positivo.

Esse resultado segue confirmado pelo Bloco 2 de dados – que será analisado no próximo capítulo – em que os itens da habilidade D11 atingiram a marca de 25% (o segundo menor desempenho, nos itens do Bloco 2).

Passemos agora ao Capítulo 6, reservado à análise e interpretação dos dados do Bloco 2, composto de itens aplicados a duas escolas estaduais de Alfenas, MG, no primeiro semestre de 2013.

CAPÍTULO 6

COLETA E ANÁLISE DOS DADOS DO BLOCO 2

Neste capítulo apresentamos a análise e a interpretação dos dados coletados nesta pesquisa, integrantes do Bloco 2.

6.1 COLETA DE DADOS DO BLOCO 2

O Bloco 2 de dados surge em decorrência de algumas inconsistências detectadas nas análises dos itens do Bloco 1, como por exemplo a dúvida sobre a eficácia daqueles itens no diagnóstico da proficiência em leitura dos alunos avaliados nas cidades participantes, durante os anos de 2007 a 2011, tendo em vista que tais itens careceriam de maior afinidade com as orientações dos manuais de elaboração de itens do INEP. Perseguindo a hipótese de que, a despeito da formulação do item, do gênero utilizado como texto base e/ou do grau de complexidade da habilidade objeto de verificação, os estudantes mobilizariam os mesmos conjuntos de habilidades/ conhecimentos/ estratégias para se chegar à resposta “certa”, é que foram elaborados os testes integrantes deste Bloco 2 de dados, que agora se analisa.

A partir da proposta de Análise Textual dos Discursos de Adam (2011), – discutida no capítulo 3 – na qual encontramos uma série de explicações e argumentos que sustentam nossa análise sobre as habilidades mobilizadas pelo leitor no momento da leitura, orientamos a formulação de um conjunto de itens a partir de um único texto para ser aplicado a alunos da Educação Básica. Apoiamos nossa análise no citado autor também porque, segundo se lê

na apresentação da edição brasileira da obra “todos aqueles que trabalham com textos – especialistas de Letras e Linguística [...] necessitam de procedimentos concretos de análise, cuidadosamente exemplificados e solidamente embasados do ponto de vista teórico” (ADAM, 2011, p.15).

Adam (2011, p.14), então, propõe o que ele chama de “operações de textualização”, que consistem “no conjunto de operações que levam um sujeito a considerar, na produção e/ou na leitura/audição, que uma sequência de enunciados forma um todo significativo.” Tal conceito, segundo observamos em nossa pesquisa, está na base das operações mentais realizadas pelo leitor frente ao texto que lê e procura entender. Portanto, parece-nos seguro afirmar que as operações de textualização correspondem à mobilização das habilidades de leitura, pelo leitor.

Assim é, pois, que, a partir do fragmento 128 do texto “Caracteres” de La Bruyère, Adam (2011, p.153) realiza nada menos que seis análises textuais, cada uma sob um aspecto distinto, a saber: **a)** “do estabelecimento do texto e da construção do objeto de análise”, no qual se destaca o “ponto de vista da segmentação pela pontuação (p. 66)”, e que, de acordo com nossas análises, tem a ver, dentre outros aspectos, com a habilidade D21 da matriz de referência do SIMAVE (Identificar os efeitos de sentido decorrentes da pontuação e outras notações); **b)** da “construção textual da referência”, no qual se destaca a categoria das anáforas e que, de acordo com sua descrição, identificamos relação com duas habilidades da matriz de referência: o D15 (Estabelecer relações entre partes de um texto identificando repetições ou substituições que contribuem para sua continuidade) e o D3 (Inferir informações implícitas em um texto); **c)** da “isotopia do discurso”, no qual está contida a operação textual de reconhecimento do sentido global de um texto, o que corresponde à habilidade D1 da Matriz do SIMAVE (Identificar o tema ou sentido global de um texto); **d)** das “formas e escopo dos conectores”, no qual estão as operações de ligação permitidas

pelos conectores e que guarda relação com a habilidade D11 (estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto marcadas por conjunções, advérbios etc.); e) dos períodos e sequências como forma de organização textual, caracterizada pela estrutura de ligação entre as unidades, garantida pelos pronomes, conjunções e advérbios e, no caso, remetendo a duas das habilidades da matriz já mencionadas anteriormente: D11 e D15; e, finalmente, f) das estruturas das sequências, quer narrativas quer argumentativas ou explicativas, das quais se depreende o papel de certos conectores, tais como os marcadores de tempo, espaço etc., elementos verbais caracterizadores como flexões de tempo, modo, pessoa e os conectores argumentativos, além de palavras com função explicativa (porque). A essa última categoria associamos as habilidades D19 (Identificar o conflito gerador do enredo e outros elementos que compõem a narrativa); D11 (Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto marcadas por conjunções, advérbios etc.); D12 (Estabelecer relações de causa e consequência entre partes de um texto); D18 (Distinguir duas ou mais opiniões de um fato); e D10 (Distinguir fato da opinião relativa a esse fato).

Ao propormos um teste de interpretação de textos, focando nas habilidades de leitura e relacionando-as às seis categorias da ATD, anteriormente descritas, optamos por utilizar o mesmo texto do qual Adam (op. cit.) lança mão (Fragmento 128 dos “Caracteres”) e buscamos criar itens que correspondessem a sua análise. Desse modo, para cada categoria apresentada, foi criado um item, por isso, no teste deste Bloco 2, as questões (itens) contemplam as habilidades D1 (Tema ou sentido global do texto), D3 (Inferência), D11 (Relações lógico-discursivas marcadas por conjunções advérbios etc.), D15 (Relações entre partes de um texto identificando repetições, substituições etc.), D18 (Distinguir duas ou mais opiniões sobre um mesmo fato) e D21 (Efeitos de sentido decorrentes da pontuação e outras notações).

Como identificamos, as análises de Adam (2011) guardam estreita relação com várias habilidades de leitura, a partir das quais os itens das avaliações constantes do *corpus* desta pesquisa foram elaborados. Assim, a leitura que fizemos do autor nos forneceu elementos bastante consistentes para sustentarmos nossa análise e confirmarmos nossa hipótese principal de que os alunos mobilizam as habilidades que têm, independentemente da formulação do item, com o intuito de acertar a pergunta que lhes foi dirigida. Isso mostra que o modo como se devem analisar as repostas dos alunos deve estar solidamente apoiado num conjunto de referenciais sem os quais, não só o diagnóstico das habilidades de leitura ficaria seriamente comprometido, mas também o próprio ensino da leitura, uma vez que o professor poderá simplesmente atribuir um “certo” ou “errado”, sem verificar que informações/ conhecimentos/ estratégias/ habilidades o aluno demonstra ter na resposta que fornece aos itens.

6.2 PROCEDIMENTOS DE APLICAÇÃO DOS ITENS

Para que os novos itens, constantes deste Bloco 2 de dados, fossem aplicados de modo controlado, já que seriam em duas escolas diferentes, com um grupo amostral de alunos do 1º ano do EM e outro do 9º ano do EF, foram adotados os seguintes procedimentos, pelos bolsistas do PIBID que elaboraram os itens e conduziram a tarefa como uma das atividades regulares de sua atuação nas escolas parceiras do programa:

a) Agrupamento dos alunos:

De cada uma das seis turmas de 1º ano existentes na escola de EM participante, foram selecionados aleatoriamente três alunos de cada turma que foram agrupados em uma sala (que chamamos de Sala 01), totalizando os 18 alunos que fizeram as três versões (1, 2 e

3) do teste, com sete itens por versão, ou seja, cada aluno, de cada turma fez um tipo de prova (V1, V2 ou V3). Na Sala 02, foram agrupados outros 42 alunos no total, sendo sete alunos de cada uma das seis turmas de 1º ano da escola. Nessa Sala 02, cada um dos 42 alunos – também selecionados aleatoriamente de suas turmas originais – fizeram um teste diferente (V4), isto é, cada aluno respondeu a apenas um item (e não a sete itens como os da Sala 01). Confira a distribuição dos estudantes e dos os códigos dos testes (T10 a T51 – versão 4: apenas um item para cada aluno), na Tabela 8, mais à frente.

Na escola de EF, também foram organizadas duas salas. Na sala 01 – turno da manhã – os alunos responderam à versão 4: apenas UM item para cada aluno, totalizando 42 alunos. Os itens desse teste foram os mesmos da V4 da escola de Ensino Médio. Na Sala 02 – turno da tarde – foram agrupados 35 alunos no total para fazerem as versões 1, 2 e 3, com SETE itens por versão, sendo que cada grupo de 12 alunos fez um tipo de prova (V1, V2 ou V3), (última versão apenas 11 alunos). Nesse caso, a prioridade para as versões 1, 2 e 3 foi de, no mínimo, 6 alunos por versão.

Tabela 8 – Distribuição dos alunos por turma e versão do teste e registro de desempenho

Escola	Nível	Turma	Aluno	Itens						Dificulda de Geral	Dificulda de Texto	Dificulda de Itens	MÉDIA DIFICUL	% ACERTO	Média Turma/ Teste	
				COD1-GR1	COD7-GR1	COD21-GR1	COD15-GR1	COD11-GR1	COD18-GR1							COD3-GR1
DES	1º EM	T1	22 A	0	0	0,5	0	0	1	0	4	3	4	3,7	21,43%	30,95%
			05 B	0	0	0,5	0,5	0	0	1	2	1	3	2,0	28,57%	
			13 C	1	1	0	0	0	0	0	3	4	3	3,3	28,57%	
		13 D	0	0	1	0,5	0,25	0	0	3	4	5	4,0	25,00%		
		12 E	1	1	0,5	1	1	0	1	3	2	3	2,7	78,57%		
		23 F	0	0	0	0	0,25	0	0	3	4	3	3,3	3,57%		
		03 A	0	0	0	0,5	0	1	0,5	4	3	5	4,0	28,57%		
		27 B	1	1	0	0,5	0	1	0	4	4	4	4,0	50,00%		
		24 C	0	0	0	0	0,5	0	0	5	5	5	5,0	7,14%		
	T2	34 D	0	0	0	0	0	0	0	4	4	4	4,0	0,00%	16,67%	
		09 E	0	0	0,5	0	0,5	0	0	2	3	3	2,7	14,29%		
		09 F	0	0	0	0	0	0	0	5	5	5	5,0	0,00%		
		09 B	0	0	0	0	0	0	0	5	4	4	4,3	0,00%		
		17 B	0	0	0	0	0	0	0	4	4	4	4,0	0,00%		
		18 B	0	0	0	0	0	0	0	5	5	4	4,7	0,00%		
		30 B	0	0	1	0	0	0	0	4	5	5	4,7	14,29%		
		31 B	0	0	0	0	0	0	0	5	5	5	5,0	0,00%		
		32 B	0	0	0	0	0,75	1	0	5	5	4	4,7	25,00%		
PV	9º EF	T3	09 B	0	0	0	0	0	0	0	5	4	4	4,3	0,00%	6,55%
			17 B	0	0	0	0	0	0	0	4	4	4	4,0	0,00%	
			18 B	0	0	0	0	0	0	0	5	5	4	4,7	0,00%	
		30 B	0	0	1	0	0	0	0	4	5	5	4,7	14,29%		
		31 B	0	0	0	0	0	0	0	5	5	5	5,0	0,00%		
		32 B	0	0	0	0	0,75	1	0	5	5	4	4,7	25,00%		
		27 A	1	0	0	0,5	0,25	0,5	0	3	2	3	2,7	32,14%	33,93%	
		23 B	1	1	0	0,5	0	0	1	2	1	2	1,7	50,00%		
		42 C	1	1	1	0,5	0,25	1	1	3	3	3	3,0	82,14%		
	26 D	1	0	0	0	0,25	0	0	4	3	4	3,7	17,86%			
	41 E	0	0	0	0	0,5	0	0	3	3	3	3,0	7,14%			
	03 F	0	0	0	0,5	0,5	0	0	5	3	5	4,3	14,29%			
	38 A	1	1	0	0,5	0	0	0	3	4	3	3,3	35,71%			
	40 B	1	0	0,5	0	0,5	0	0,5	4	2	4	3,3	35,71%			
	29 C	0	0	0	0	0	0	0	3	3	4	3,3	0,00%			
	T5	21 D	1	1	0	0,5	0	0	1	3	3	3	3,0	50,00%	42,86%	
		04 E	1	1	0,5	1	1	0,5	1	3	2	2	2,3	85,71%		
		31 F	1	1	0	0	0,5	1	0	3	4	3	3,3	50,00%		
04 B		1	1	0	0,5	0,75	0,5	1	3	4	2	3,0	67,86%			
05 B		1	0,5	0,5	0,5	0	0,5	1	3	3	4	3,3	57,14%			
07 B		1	0	0	0	0	0,5	0	4	4	4	4,0	21,43%			
13 B		1	0,5	0	0	0,25	0	0	4	3	4	3,7	25,00%			
20 B		0	0	0	1	0	0	0	4	5	3	4,0	14,29%			
37 B		1	0	0	1	0,5	0	0	5	5	5	5,0	35,71%			
DES	1º EM	T7	04 A	1	1	0	0	0	1	0	3	3	3	3,0	42,86%	35,95%
			26 B	0	0	1	0	0	1	1	2	2	3	2,3	42,86%	
			05 C	0	0	0	0,1	0	0	0	4	3	3	3,3	1,43%	
		02 D	0	0	1	0	0	0	1	3	3	3	3,0	28,57%		
		06 E	1	0	0	0,8	1	1	1	3	4	3	3,3	68,57%		
		01 F	0	0	1	0,2	0	1	0	3	4	3	3,3	31,43%		
		01 A	1	1	1	0	0	1	0	3	2	3	2,7	57,14%		
		21 B	0	0	0	0	0	0	1	3	3	3	3,0	14,29%		
		30 C	0	0	0	0	0	0	0	3	3	3	3,0	0,00%		
	T8	27 D	0	0	1	0	0	0	1	3	4	3	3,3	28,57%	25,24%	
		28 E	0	0	0	0,8	1	0	0	3	3	3	3,0	25,71%		
		04 F	0	0	0	0,8	0	1	0	3	3	2	2,7	25,71%		
		02 B	1	1	0	0	1	0	0	4	4	3	3,7	42,86%		
		08 B	0	0	1	0,5	0	0	0	4	5	3	4,0	21,43%		
		12 B	1	0	1	0	0	1	1	3	3	3	3,0	57,14%		
		16 B	1	1	0	0	0	0	1	4	4	3	3,7	42,86%		
		19 B	1	0	0	0	1	0	0	3	3	2	2,7	28,57%		
		28 B	0	0	1	0,3	1	1	1	3	3	3	3,0	61,43%		
PV	9º EF	T9	04 A	1	1	0	0	0	1	0	3	3	3	3,0	42,86%	42,38%
			08 B	0	0	1	0,5	0	0	0	4	5	3	4,0	21,43%	
			12 B	1	0	1	0	0	1	1	3	3	3	3,0	57,14%	
			16 B	1	1	0	0	0	0	1	4	4	3	3,7	42,86%	
			19 B	1	0	0	0	1	0	0	3	3	2	2,7	28,57%	
			28 B	0	0	1	0,3	1	1	1	3	3	3	3,0	61,43%	

b) Instruções aos alunos

Durante a aplicação, os alunos foram orientados pelos bolsistas do PIBID, responsáveis pela aplicação dos testes, no contexto das atividades inerentes ao subprojeto de área (Letras/Português), a não se identificarem com o próprio nome na folha do teste (que foi chamada de exercícios), apenas o seu número de chamada. Além disso, eles também foram orientados a responder ao questionário de dificuldades, ao final da folha de exercício. Assim que terminaram a tarefa, retornaram a sua sala de aula de origem. Os bolsistas foram instruídos a evitar ajudar os alunos a responderem aos itens, devendo, caso fossem interpelados, orientá-los a responder do jeito que os próprios estudantes achassem melhor.

c) A aplicação propriamente dita:

Conforme relatamos, J-M Adam (2011) faz seis análises do fragmento 128 do texto “Caracteres” de La Bruyère, uma para cada perspectiva da Análise Textual dos Discursos. Ao fazer isso, ele elenca certos recursos linguísticos que são utilizados por um autor para promover os sentidos daquele texto, percurso que o leitor certamente terá de (re)fazer na leitura. Para (re)fazer esse caminho, então, o leitor terá de mobilizar, no nosso entender – e conforme apontam as evidências do presente estudo –, as habilidades de leitura que estão diretamente relacionadas com cada um dos aspectos/recursos evidenciados pela análise de Adam (op. cit.). Exemplificando: ao falar de isotopia e apontar para a função do título dos textos, em geral, ele destaca a capacidade de síntese que, por sua vez, é contemplada na habilidade de “Identificar o tema ou sentido global de um texto” (D1, na matriz do SIMAVE). Daí nossa associação, conforme detalharemos a seguir.

Encontramos, assim, relação semelhante para várias das habilidades descritas na Matriz do SIMAVE/SAEB e outros tantos aspectos da Análise Textual dos Discursos proposta por Adam (op. cit.). Tais habilidades foram priorizadas nos testes desenvolvidos pelos bolsistas do PIBID que os aplicaram aos alunos das turmas das professoras que os supervisionam nas escolas parceiras.

Inicialmente, elaborou-se um teste com 07 itens, todos abertos, com as habilidades que correspondem à análise de Adam: D1 (Identificar o tema ou sentido global de um texto); D7 (Identificar a função de textos); D21 (Reconhecer os efeitos de sentido decorrentes da pontuação e de outras notações); D15 (Estabelecer relação entre partes de um texto identificando repetições, substituições etc. que contribuem para sua continuidade); D11 (Estabelecer relações logico-discursivas presentes no texto marcadas por conjunções

advérbios etc.) D18 (Distinguir duas ou mais opiniões de um fato) ou D10 (distinguir fato da opinião relativa a esse fato) e D3 (Inferir informações implícitas em texto).

A primeira versão do teste, incluindo os itens, bem como o texto, encontra-se nas ilustrações a seguir:

Leia o fragmento de texto a seguir:

Caracteres [1688]

Jean de Bruyère (1645-1696)

1 | Veem-se certos animais ariscos, machos e fêmeas espalhados pelo campo, negros,
2 | lívidos e queimados pelo sol, apegados à terra que eles escavam e revolvem com uma
3 | obstinação invencível; eles têm como que uma voz articulada, e quando eles se erguem
4 | sobre os pés, mostram uma face humana; e, com efeito, eles são homens; eles se
5 | recolhem, à noite, para covis onde vivem de pão preto, água e raiz: eles poupam os outros
6 | homens do sofrimento de semear, de lavrar e de colher para viver, e merecem, assim, que
7 | não lhes falte esse pão que semearam.

Ilustração 1: Texto para os testes do bloco 02.

Questão 1 [COD1 – GR1]
a) Qual é o tema tratado no texto “Caracteres”?

b) O que o faz pensar que sua resposta da letra “A” esteja correta?

Questão 2 [COD7 – GR1]
Você acha que esse texto foi escrito para quê? Justifique sua resposta.

Ilustração 02: Itens 01 e 02 (versão 1)

Questão 3 [COD21 – GR1]

Qual é a função do ponto-e-vírgula (;) e do dois-pontos (:) no seguinte trecho: “(...) *com efeito, eles são homens; eles se recolhem, à noite, para covis onde vivem de pão preto, água e raiz: eles poupam os outros homens do sofrimento (...)*”? (Linhas 4, 5 e 6)

Questão 4 [COD15 – GR1]

Indique as palavras do texto que funcionam como referentes diretos dos pronomes ELES / LHES. (ou palavras que são substituídas por esses pronomes).

Questão 5 [COD11 – GR1]

De acordo com o texto, o que as palavras abaixo indicam?

- a) CERTOS _____
- b) QUANDO _____
- c) COM EFEITO (efetivamente) _____
- d) À NOITE _____

Questão 6 [COD18 – GR1]

O texto apresenta dois pontos de vista distintos sobre os personagens de que trata. Tais pontos de vista aparecem, um no início do texto e outro ao final. Quais são esses pontos de vista?

Questão 7 [COD3 – GR1]

O texto fala de “outros homens” (linhas 5 e 6). Quem seriam esses “outros homens”?

Ilustração 3: Itens 3 a 7 da versão 1

Este exercício, de modo GERAL foi:				
<input type="checkbox"/> Muito fácil	<input type="checkbox"/> Fácil	<input type="checkbox"/> Nem fácil nem difícil	<input type="checkbox"/> Difícil	<input type="checkbox"/> Muito difícil
O TEXTO deste exercício foi:				
<input type="checkbox"/> Muito fácil	<input type="checkbox"/> Fácil	<input type="checkbox"/> Nem fácil nem difícil	<input type="checkbox"/> Difícil	<input type="checkbox"/> Muito difícil
As PERGUNTAS deste exercício foram:				
<input type="checkbox"/> Muito fáceis	<input type="checkbox"/> Fáceis	<input type="checkbox"/> Nem fáceis nem difíceis	<input type="checkbox"/> Difíceis	<input type="checkbox"/> Muito difíceis

Ilustração 4: Questionário de dificuldades (presente em todas as versões de testes)

Depois de finalizada a “montagem” da versão 1 (Ilustrações 1 a 4, acima), replicaram-se esses itens, compondo-se as demais versões do teste, para que se pudesse verificar se o “modo” de fazer a pergunta poderia influenciar o participante. Assim, obteve-se a versão 2 (Cf. a Tabela 9 a seguir). Em seguida, os itens foram novamente editados, criando-se a versão 3, porém, agora, todos os itens foram de múltipla escolha. Ou seja, até aqui, pergunta-se o mesmo (as habilidades) de três maneiras diferentes.

Trabalhar com três versões do teste foi uma estratégia metodológica adotada para verificarmos se haveria diferenças significativas na qualidade das respostas dos alunos submetidos a cada uma das versões. Em caso positivo, estaria confirmado o fato de que o modo de elaborar um item interferiria na resposta do estudante. Caso as diferenças de desempenho não se mostrassem significativas, nossa hipótese de que os estudantes mobilizam as habilidades que possuem, independentemente do modo como o item é formulado, estaria confirmada.

Para que se esclareça o modo pelo qual os itens foram organizados nas versões dos testes e como os alunos foram “distribuídos” nos diferentes agrupamentos, apresentamos a seguir a Tabela 9 (Controle da Aplicação).

Tabela 9 – Controle da Aplicação

Versão	V1			V2			V3			V4			
N. Itens	7			7			7			1			
Ano/Série	1º EM	6º EF	1º EM	6º EF	1º EM	6º EF	Teste	Item	1º EM	6º EF			
Teste	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	T10	COD1-GR1	1	1
N. Alunos	6	6	6	6	6	6	6	6	6	T11	COD7-GR1	1	1
Cópias	18			18			18			T12	COD21-GR1	1	1
Nº folhas	3	3	3	3	3	3	3	3	3	T13	COD15-GR1	1	1
TOTAL	54	54	54	54	54	54	54	54	54	T14	COD11-GR1	1	1
GERAL	486						T15	COD18-GR1	1	1			
V4	42						T16	COD3-GR1	1	1			
Cópias	2						T17	COD1-GR2	1	1			
TOTAL	84						T18	COD7-GR2	1	1			
							T19	COD21-GR2	1	1			
Geral final	570						T20	COD15-GR2	1	1			
							T21	COD11-GR2	1	1			
							T22	COD18-GR2	1	1			
							T23	COD3-GR2	1	1			
							T24	COD1-GR3	1	1			
							T25	COD7-GR3	1	1			
							T26	COD21-GR3	1	1			
							T27	COD15-GR3	1	1			
							T28	COD11-GR3	1	1			
							T29	COD18-GR3	1	1			
							T30	COD3-GR3	1	1			

Continua

continuação

										T31	COD11-GR4	1	1
										T32	COD10-GR4	1	1
										T33	COD10-GR5	1	1
										T34	COD3-GR4	1	1
										T35	COD3-GR5	1	1
										T36	COD3-GR6	1	1
										T37	COD3-GR7	1	1
										T38	COD3-GR8	1	1
										T39	COD3-GR9	1	1
										T40	COD1-GR4	1	1
										T41	COD3-GR10	1	1
										T42	COD10-GR6	1	1
										T43	COD7-GR4	1	1
										T44	COD10-GR7	1	1
										T45	COD11-GR5	1	1
										T46	COD3-GR11	1	1
										T47	COD3-GR12	1	1
										T48	COD10-GR8	1	1
										T49	COD10-GR9	1	1
										T50	COD3-GR13	1	1
										T51	COD3-GR14	1	1
										V4		42	42
										V3	TOTALS	12	6
										V2		12	6
										V1		12	6
										138	GERAL	78	60

Como se vê, pela Tabela 9, acima, foram aplicadas três versões com 7 itens cada uma (mais uma quarta versão com apenas um item por aluno). Cada versão foi aplicada a três grupos de 6 alunos cada um, sendo dois do EM e um do EF (T1 a T9) – de acordo com o contingente de alunos disponíveis para os testes.

Na sequência, foram elaborados mais 21 itens (V4), sendo vários deles “clones” dos anteriores, mas em novas versões. O D3, por exemplo, teve 14 versões diferentes. Cada item foi nomeado com a seguinte codificação: COD3-GR10, onde CO significa “código”, D3 é a HABILIDADE (de acordo com a Matriz) e GR (grupo/versão) do item seguido do número da versão. Como essa última sequência de itens ficou muito maior que as três versões iniciais, em termos de quantidade de itens/versões, ela recebeu tratamento diferenciado, compondo testes distintos, ao invés de um único teste, como as versões 1, 2 e 3. Isto é, ao invés de fazermos mais alguns testes com 7 itens, aos moldes da V1, V2 e V3, decidimos

que na V4 cada aluno responderia a apenas um único item. Isso permitiu verificar, por exemplo, se um item poderia influenciar a resposta de outro, no caso das versões com 7 itens, segundo a ordem em que aparecem no teste.

Ao final, constituíram-se as versões 1, 2 e 3 (com 7 itens cada uma) – que foram respondidas por 12 alunos do 1º ano do EM (02 de cada sala) e por mais 6 alunos do 9º ano EF. No total dessas versões foram 54 alunos. Na versão 4, além dos itens novos, desmembraram-se os 21 itens das versões 1, 2 e 3 para que os alunos respondessem a apenas um item. Aí foram 42 itens no total, sendo que cada aluno respondeu a apenas um item. Ao todo foram 84 alunos para a versão 4, sendo 42 do EM e 42 do EF. Portanto, no total geral, 138 alunos (78 do EM e 60 do EF) participaram dos testes.

Na planilha “Resultado da Aplicação” (Tabela 10), a seguir, vê-se como os alunos se comportaram nos testes. Cada acerto é marcado com 1. O zero significa erro do aluno e notas fracionadas representam acertos parciais.

Tabela 10 – Resultado da Aplicação do Bloco 2

Escola	Nível	Turma	Aluno	Itens							Dificulda de Geral 1 A 5	Dificulda de Texto 1 A 5	Dificulda de Itens 1 A 5	MÉDIA DIFICUL	% ACERTO	Média Turma/ Teste			
				COD1-GR1	COD7-GR1	COD21-GR1	COD15-GR1	COD11-GR1	COD18-GR1	COD3-GR1									
DES	1º EM	T1	22 A	0	0	0,5	0	0	1	0	4	3	4	3,7	21,43%	30,95%			
			05 B	0	0	0,5	0,5	0	0	1	2	1	3	2,0	28,57%				
			13 C	1	1	0	0	0	0	0	3	4	3	3,3	28,57%				
			13 D	0	0	1	0,5	0,25	0	0	3	4	5	4,0	25,00%				
			12 E	1	1	0,5	1	1	0	1	3	2	3	2,7	78,57%				
			23 F	0	0	0	0	0,25	0	0	3	4	3	3,3	3,57%				
	T2	03 A	0	0	0	0,5	0	1	0,5	4	3	5	4,0	28,57%	16,67%				
		27 B	1	1	0	0,5	0	1	0	4	4	4	4,0	50,00%					
		24 C	0	0	0	0	0,5	0	0	5	5	5	5,0	7,14%					
		34 D	0	0	0	0	0	0	0	4	4	4	4,0	0,00%					
		09 E	0	0	0,5	0	0,5	0	0	2	3	3	2,7	14,29%					
		09 F	0	0	0	0	0	0	0	5	5	5	5,0	0,00%					
PV	9º EF	T3	09 B	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,00%	6,55%				
			17 B	0	0	0	0	0	0	0	4	4	4	4,0		0,00%			
			18 B	0	0	0	0	0	0	0	5	5	4	4,7		0,00%			
			30 B	0	0	1	0	0	0	0	4	5	5	4,7		14,29%			
			31 B	0	0	0	0	0	0	0	5	5	5	5,0		0,00%			
			32 B	0	0	0	0	0,75	1	0	5	5	4	4,7		25,00%			
			Aluno				COD1-GR2	COD7-GR2	COD21-GR2	COD15-GR2	COD11-GR2	COD18-GR2	COD3-GR2						
			DES	1º EM	T4	27 A	1	0	0	0,5	0,25	0,5	0	3		2	3	2,7	32,14%
23 B	1	1				0	0,5	0	0	1	2	1	2	1,7	50,00%				
42 C	1	1				1	0,5	0,25	1	1	3	3	3	3,0	82,14%				
26 D	1	0				0	0	0,25	0	0	4	3	4	3,7	17,86%				
41 E	0	0				0	0	0,5	0	0	3	3	3	3,0	7,14%				
03 F	0	0				0	0,5	0,5	0	0	5	3	5	4,3	14,29%				
T5	38 A	1		1	0	0,5	0	0	0	3	4	3	3,3	35,71%	42,86%				
	40 B	1		0	0,5	0	0,5	0	0,5	4	2	4	3,3	35,71%					
	29 C	0		0	0	0	0	0	0	3	3	4	3,3	0,00%					
	21 D	1		1	0	0,5	0	0	1	3	3	3	3,0	50,00%					
	04 E	1		1	0,5	1	1	0,5	1	3	2	2	2,3	85,71%					
	31 F	1		1	0	0	0,5	1	0	3	4	3	3,3	50,00%					
PV	9º EF	T6	04 B	1	1	0	0,5	0,75	0,5	1	3	4	2	3,0	67,86%	36,90%			
			05 B	1	0,5	0,5	0,5	0	0,5	1	3	3	4	3,3	57,14%				
			07 B	1	0	0	0	0	0,5	0	4	4	4	4,0	21,43%				
			13 B	1	0,5	0	0	0,25	0	0	4	3	4	3,7	25,00%				
			20 B	0	0	0	1	0	0	0	4	5	3	4,0	14,29%				
			37 B	1	0	0	1	0,5	0	0	5	5	5	5,0	35,71%				
Aluno				COD1-GR3	COD7-GR3	COD21-GR3	COD15-GR3	COD11-GR3	COD18-GR3	COD3-GR3									
DES	1º EM	T7	04 A	1	1	0	0	0	1	0	3	3	3	3,0	42,86%	35,95%			
			26 B	0	0	1	0	0	1	1	2	2	3	2,3	42,86%				
			05 C	0	0	0	0,1	0	0	0	4	3	3	3,3	1,43%				
			02 D	0	0	1	0	0	0	1	3	3	3	3,0	28,57%				
			06 E	1	0	0	0,8	1	1	1	3	4	3	3,3	68,57%				
			01 F	0	0	1	0,2	0	1	0	3	4	3	3,3	31,43%				
	T8	01 A	1	1	1	0	0	1	0	3	2	3	2,7	57,14%	25,24%				
		21 B	0	0	0	0	0	0	1	3	3	3	3,0	14,29%					
		30 C	0	0	0	0	0	0	0	3	3	3	3,0	0,00%					
		27 D	0	0	1	0	0	0	1	3	4	3	3,3	28,57%					
		28 E	0	0	0	0,8	1	0	0	3	3	3	3,0	25,71%					
		04 F	0	0	0	0,8	0	1	0	3	3	2	2,7	25,71%					
PV	9º EF	T9	02 B	1	1	0	0	1	0	0	4	4	3	3,7	42,86%	42,38%			
			08 B	0	0	1	0,5	0	0	0	4	5	3	4,0	21,43%				
			12 B	1	0	1	0	0	1	1	3	3	3	3,0	57,14%				
			16 B	1	1	0	0	0	0	1	4	4	3	3,7	42,86%				
			19 B	1	0	0	0	1	0	0	3	3	2	2,7	28,57%				
			28 B	0	0	1	0,3	1	1	1	3	3	3	3,0	61,43%				

As informações dessa tabela estão organizadas da seguinte maneira: na linha de cabeçalho se encontram o Nome da Escola (Código para preservar a identidade), Nível (EM ou EF) Turma (sala), Aluno (identificado pelo número e a sala em que estuda, ou seja, o 22A significa aluno nº 22, sala A, naquela escola). Em seguida vêm os itens, na ordem em que aparecem no teste. Logo abaixo vem a “nota”: 0 = errou, 1 = acertou. Notas “quebradas” (0,5, por exemplo) acertou parcialmente. Depois vem o “Questionário de Dificuldade”: no final de cada prova pergunta-se como o aluno avalia o exercício como um todo, o texto, em particular, e as questões, em que 1 corresponde à avaliação “Muito Fácil” e 5 “Muito

Difícil”. Ao final, encontra-se a “média” de dificuldade, considerando os três quesitos. Na penúltima coluna vem a PORCENTAGEM de acertos do aluno no teste e na última coluna a média de desempenho em porcentagem daquele grupo de alunos. Isso corresponde à média de acerto da versão do teste para aquela turma. E assim segue-se até o final da versão 3.

Para a versão 4, o sistema é semelhante, mas aí não há média de desempenho porque só há um item, conforme se pode constatar pela Tabela 11, a seguir:

Tabela 11 – “Versão 4”

Nível	Turma	Aluno	Itens						Dificulda de Geral 1 A 5	Dificulda de Texto 1 A 5	Dificulda de Itens 1 A 5	MÉDIA DIFICUL
			COD1-GR1	COD7-GR1	COD21-GR1	COD15-GR1	COD11-GR1	COD18-GR1				
EM	T10	24 B		0					3	3	3	3,0
EF		40 A		0					4	4	4	4,0
				COD7-GR1								
EM	T11	19 E		0				1	1	1	1,0	
EF		03 A.		0				3	3	3	3,0	
				COD21-GR1								
EM	T12	14 E		0,5				3	3	4	3,3	
EF		07 A.		0				3	4	3	3,3	
				COD15-GR1								
EM	T13	39 E		0				5	5	5	5,0	
EF		24 A		0				3	3	3	3,0	
				COD11-GR1								
EM	T14	32 E				1		3	3	3	3,0	
EF		41 A				0		4	3	4	3,7	
				COD18-GR1								
EM	T15	01 D					1	1	2	3	2,0	
EF		33 A					0	3	2	4	3,0	
				COD3-GR1								
EM	T16	25 D						3	3	2	2,7	
EF		08 A.					0	4	4	2	3,3	
				COD1-GR2								
EM	T17	23 C		0				1	1	1	1,0	
EF		32 A		1				3	1	2	2,0	
				COD7-GR2								
EM	T18	35 B		0				3	3	4	3,3	
EF		09 A.		0				3	3	2	2,7	
				COD21-GR2								
EM	T19	29 D		0				3	3	2	2,7	
EF		22 A		0				3	1	2	2,0	
				COD15-GR2								
EM	T20	41 A		0				4	3	4	3,7	
EF		20 A		0				3	3	4	3,3	
				COD11-GR2								
EM	T21	40 C		0,75				3	4	2	3,0	
EF		10 A.		0				5	4	5	4,7	
				COD18-GR2								
EM	T22	04 C		0				3	3	4	3,3	
EF		30 A		1				3	2	4	3,0	
				COD3-GR2								
EM	T23	26 F		0				3	3	3	3,0	
EF		25 A		0				3	4	4	3,7	
				COD1-GR3								
EM	T24	19 D		0				3	3	3	3,0	
EF		15 A		0				2	3	3	2,7	
				COD7-GR3								
EM	T25	24 D		0				3	4	3	3,3	
EF		02 A.		0				3	3	3	3,0	
				COD21-GR3								
EM	T26	16 F		0				3	3	2	2,7	
EF		42 A		1				3	3	3	3,0	
				COD15-GR3								
EM	T27	29 F		0,5				3	1	4	2,7	
EF		14 A		0,2				5	3	5	4,3	
				COD11-GR3								
EM	T28	05 F		0				2	3	2	2,3	
EF		44 A		0				3	4	3	3,3	
				COD10-GR3								
EM	T29	44 E				1		3	4	2	3,0	
EF		38 A				1		3	3	2	2,7	
				COD3-GR3								
EM	T30	27 C					1	3	3	3	3,0	
EF		16 A					0	3	4	3	3,3	

Continua

...Continuação

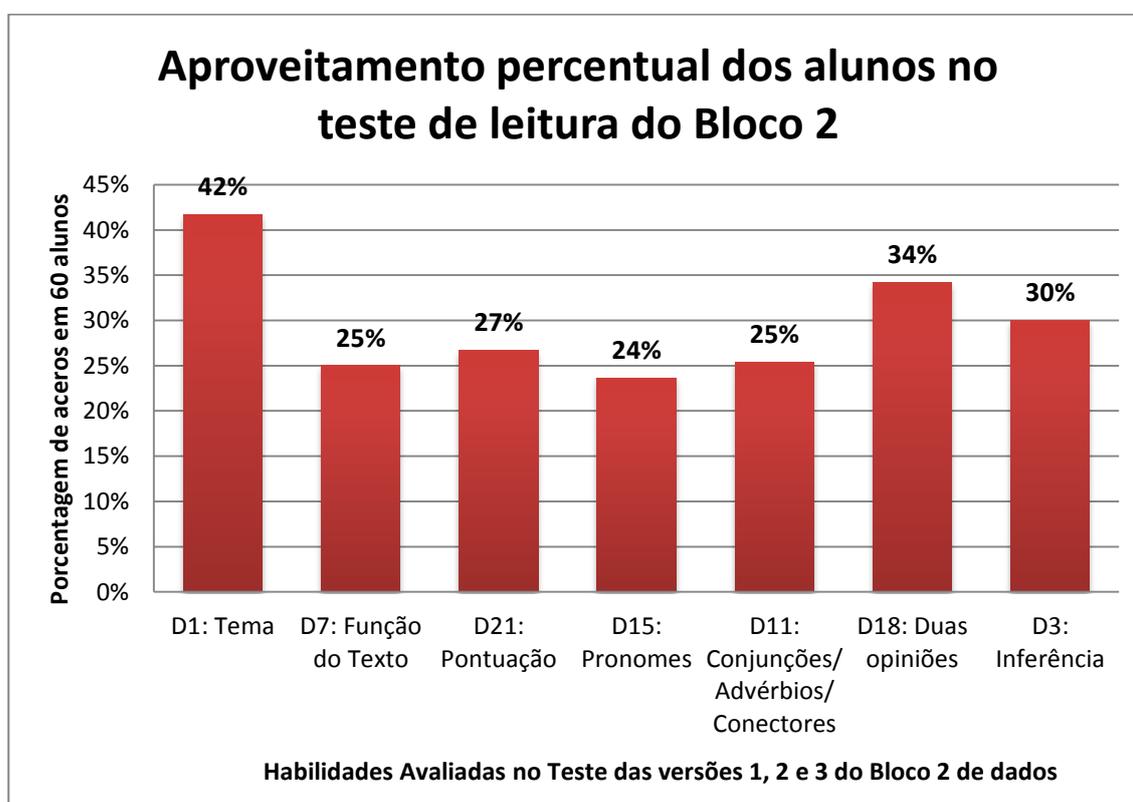
EM	T31	10 B		COD11-GR4	0	3	2	2	2,3	
EF		27 A			0	3	4	4	3,7	
EM	T32	07 C		COD10-GR4	1	3	4	3	3,3	
EF		34 A			0	3	3	3	3,0	
EM	T33	18 C		COD10-GR5	0	3	3	2	2,7	
EF		35 A			0	4	4	4	4,0	
EM	T34	21 F		COD3-GR4	1	3	3	2	2,7	
EF		14 B			1	3	3	3	3,0	
EM	T35	25 F		COD3-GR5	0	3	3	2	2,7	
EF		31 A			1	3	3	3	3,0	
EM	T36	11 F		COD3-GR6	0	3	3	3	3,0	
EF		01 A.			1	3	3	3	3,0	
EM	T37	43 E		COD3-GR7	1	3	3	3	3,0	
EF		37 A			0	3	3	3	3,0	
EM	T38	09 A.		COD3-GR8	0	2	2	2	2,0	
EF		11 A.			0	3	3	4	3,3	
EM	T39	40 A		COD3-GR9	1	2	2	3	2,3	
EF		21 A			0	3	3	3	3,0	
EM	T40	36 B		COD1-GR4	1	2	2	1	1,7	
EF		36 A			0	3	3	2	2,7	
EM	T41	38 B		COD3-GR10	1	2	2	3	2,3	
EF		12 A.			1	3	4	2	3,0	
EM	T42	31 B		COD10-GR6	1	2	2	3	2,3	
EF		39 A			0	3	2	3	2,7	
EM	T43	33 B		COD7-GR4	1	3	3	4	3,3	
EF		28 A			0	3	3	3	3,0	
EM	T44	22 D		COD10-GR7	0	3	4	3	3,3	
EF		13 A			0	3	2	3	2,7	
EM	T45	06 A.		COD11-GR5	0	2	2	1	1,7	
EF		17 A			1	3	3	4	3,3	
EM	T46	31 A		COD3-GR11	0	3	3	3	3,0	
EF		04 A.			0	3	2	3	2,7	
EM	T47	06 D		COD3-GR12	0	4	3	4	3,7	
EF		23 A			0	4	3	4	3,7	
EM	T48	41 C		COD10-GR8	1	3	4	3	3,3	
EF		26 A			0	3	3	3	3,0	
EM	T49	16 A		COD10-GR9	1	2	3	2	2,3	
EF		19 A			1	2	3	3	2,7	
EM	T50	23 A		COD3-GR13	1	3	2	3	2,7	
EF		05 A.			0	3	4	3	3,3	
EM	T51	34 B		COD3-GR14	1	2	2	2	2,0	
EF		06 A.			1	5	4	4	4,3	

Uma análise preliminar das informações fornecidas pelas tabelas sugere que os testes foram considerados difíceis para os alunos e não houve diferença significativa no desempenho entre estudantes do EM e do EF, quando se pontua item a item. O desempenho médio das turmas não chegou nem a 45%, ficando dentro da margem de “baixo

desempenho” com a qual se lidou na análise do Bloco 1 de dados (capítulo 5). Já no desempenho, por versão, a Versão 1 foi “mais sentida” pelos estudantes do 9º ano do EF: apenas 6,55% de aproveitamento médio (ou seja a cada seis alunos avaliados 4 zeraram o teste). Na versão 3 (itens de Múltipla escolha) houve um desempenho de 42,38% na turma do 9º ano, o segundo melhor de todos.

Veamos, no Gráfico 6, o aproveitamento percentual dos estudantes, nas 7 habilidades constantes do teste desde Bloco de dados:

Gráfico 6 – Aproveitamento Percentual no Teste do Bloco 2



Como se pode notar, o item relativo à isotopia, habilidade D1 (Identificar o tema ou sentido global de um texto) foi o que apresentou rendimento médio mais elevado no teste, com 42% de aproveitamento. Se por um lado esse é um índice positivo, por outro, há que se

considerar que nenhum dos itens teve sequer 50% de aproveitamento. A habilidade D18 (Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema), associada à estrutura da sequência (no caso, argumentativa) teve o segundo mais alto desempenho no teste, registrando a marca de 34%. No outro extremo, com taxa de aproveitamento de 24% (o mais baixo do teste), está a habilidade D15 (Estabelecer relações entre partes de um texto identificando repetições e substituições que contribuem para sua continuidade), associada à construção textual da referência (anáforas). Seguem de perto as habilidades D11 (Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.) e D7 (Identificar a função de textos), ambas com 25% de aproveitamento. O D11 está associado à forma e ao escopo dos conectores, enquanto que o D7 está para os fatores pragmáticos do texto (que não são abordados na análise de Adam, 2011).

Nossa expectativa, ao realizar os testes deste Bloco 2, era que os acertos dos alunos nos itens abertos coincidissem com os dos itens de múltipla escolha, mas os erros foram muitos, conforme se percebeu pelo Gráfico 6, anteriormente apresentado. No entanto, uma análise qualitativa das respostas dos alunos aos itens permitiu atingir tal expectativa.

6.3 ANÁLISE QUALITATIVA DOS ITENS

A seguir apresentamos dois itens que figuraram os testes deste Bloco 2 de dados, seguidos de sua respectiva análise. Por questões de limitação de espaço e também para se evitar uma análise demasiado exaustiva, não trataremos aqui de todos os itens analisados, mas de apenas dois exemplos mais significativos, a saber: o item que registrou maior índice de aproveitamento; e o item com menor taxa de rendimento. É importante salientar, ainda, que nesses casos, nosso interesse está menos no acerto ou no erro do aluno em cada item e

mais no tipo de resposta que ele forneceu, ou a justificativa que apresentou para sua resposta. A análise da natureza da resposta do aluno nos leva a evidências que confirmam nossa hipótese de que, independentemente da formulação do item, os alunos mobilizam as habilidades e as estratégias que possuem, isto é, dessa perspectiva, a influência da formulação do item sobre o acerto ou erro do aluno torna-se irrelevante.

Passemos à apresentação e análise dos itens:

6.3.1 ANÁLISE DO DESEMPENHO NOS ITENS DA HABILIDADE D1

Conforme demonstramos, a habilidade D1 (Identificar o tema ou sentido global de um texto), relacionada à isotopia, teve taxa de aproveitamento de 42% no conjunto das diferentes versões dos testes do Bloco 1. Apresentamos a seguir os exemplos de itens dessa habilidade, nas diferentes versões:

<p>Questão 1 [COD1 – GR1]</p> <p>a) Qual é o tema tratado no texto “Caracteres”?</p> <input type="text"/>
<p>b) O que o faz pensar que sua resposta da letra “A” esteja correta?</p> <input type="text"/>

Exemplo de item D1, na versão 1 [v1]

Questão 1 [COD1 – GR2]

a) O tema tratado no texto “Caracteres” é sobre homens ou sobre animais?

--

b) Justifique sua resposta da letra “A” e CITE palavras do texto que sustentem seu ponto de vista.

--

Exemplo de item D1, na versão 2 [v2]

Questão 1 [COD1 – GR3]

Observe os dois grupos de palavras extraídas do texto, a seguir:

Grupo 1
arisco, machos, fêmeas, escavam, revolvem, covis

Grupo 2
voz articulada, pés, face humana, semear, lavrar, colher

Considerando os sentidos dessas palavras no texto, conclui-se que ele trata de:

- a) animais comuns que vivem do que conseguem extrair da natureza.
- b) animais e homens que vivem no mesmo espaço, comendo do mesmo pão.
- c) animais selvagens que vivem em cavernas e procuram comida enterrada.
- d) homens escravizados na lavoura, trabalhando sem direitos reconhecidos.
- e) homens trabalhadores do campo, como qualquer outro trabalhador.

Exemplo de item D1, na versão 3 [v3]

Questão [COD1 – GR4]

O tema do texto é

- a) a alimentação dos pobres.
- b) as desigualdades sociais.
- c) a vida dos animais selvagens.
- d) o trabalho dos animais.
- e) os trabalhadores das minas.

Exemplo de item D1, na versão 4 [v4]

Os exemplos acima tratam dos itens da habilidade D1 (Identificar um tema ou o sentido global de um texto) nas quatro versões do teste [v1, v2, v3 e v4]. No caso dessa habilidade avaliada, e também em outros itens do teste, tanto as respostas dos alunos (9º ano de EF e 1ª série do EM) quanto suas justificativas foram as mais variadas possíveis.

Algumas respostas demonstram que os alunos se limitaram à compreensão literal do texto, outras, entretanto, demonstraram que eles compreenderam o texto e foram capazes de sintetizar seu tema em uma frase isotópica. Além disso, a segunda parte do item (versões 1 e 2), que solicitava uma justificativa para a resposta, trouxe revelações importantes sobre como os alunos pensaram ao tentar responder aos itens, isto é, suas justificativas revelaram as operações mentais que empreenderam, as habilidades que mobilizaram.

A partir do cruzamento das respostas dos alunos com as respectivas justificativas chegou-se à descrição das estratégias/ recursos, habilidades mobilizadas por eles, conforme se verá a seguir.

No caso da habilidade em foco (D1), os principais erros cometidos pelos alunos foram a compreensão literal e a cópia do título ou de parte dele (ligadas ao D2 – Localizar informações explícitas do texto). Também observou-se inferência errada “*início do surgimento da espécie humana*” [v4] ou “*animais e homens que vivem no mesmo espaço, comendo do mesmo pão*”. Nas versões de itens objetivos [v3] houve alunos que optaram pela alternativa B, com 11 marcações: “*animais e homens que vivem no mesmo espaço, comendo do mesmo pão*” ou ainda a alternativa C, com duas marcações: “*animais selvagens que vivem em cavernas e procuram comida enterrada*”.

Dentre as justificativas apresentadas pelos alunos, merecem destaque as que evidenciam que eles não conseguiram compreender o texto ou o enunciado do item, como por exemplo “*não sei, só sei que tá certa*” ou ainda as muitas questões e/ou justificativas simplesmente deixadas em branco.

Outras respostas dos alunos foram consideradas “parciais”, isto é, apresentaram algum elemento que interferiu no resultado, como os casos em que se percebe que o estudante operou com inferência, mas não chega à resposta considerada correta. Num desses casos, o aluno respondeu “*escravos*”, e copiou do texto o trecho “*eles poupam*”. A interpretação da resposta nos conduz a perceber o movimento inferencial empreendido pelo aluno, posto que em momento algum o texto ou o enunciado menciona ou deixa claro tratar-se de escravos ou de pessoas em situação de escravidão, e o estudante afirma que o texto trataria da escravidão. No entanto, não se pode considerar a resposta totalmente correta, posto que, para justificar, o aluno copia um trecho do texto que não corrobora com seu “raciocínio”. Dito de outro modo, o que o trecho “*eles poupam*” tem a ver com a identificação de uma situação de “*escravidão*”? Isso leva-nos a suspeitar de que o aluno teria chegado à resposta por outros meios, mas não por mobilizar a habilidade verificada pelo item.

Finalmente, considerando ainda as versões do item da habilidade D1, destacamos algumas respostas consideradas corretas. Algumas delas apresentam a resposta “esperada”, mas a justificativa demonstra que o aluno fez uma interpretação “inesperada”, mesmo assim, suficiente para demonstrar o percurso trilhado por ele na tentativa de evidenciar seu raciocínio. Um exemplo do que acabamos de descrever encontra-se no caso da resposta “*mão de obra escrava*”. De fato, os camponeses do texto pareciam ser tratados como mão de obra escrava. Entretanto, o trecho que o aluno copia do texto, com o intuito de justificar sua resposta é “*negros lívidos*”, isto é, parece que o aluno considerou tratar-se de escravos por conta da cor da pele, mas não foi capaz de perceber que essa descrição no texto remetia à excessiva exposição dos trabalhadores ao sol. Assim, o aluno apresenta uma resposta considerada correta, mas sua justificativa demonstra que ele percorreu outra trilha para chegar a ela.

Em casos como esse, é fundamental destacar que um professor que se atenha exclusivamente às respostas, buscando conferi-las com seu “gabarito”, poderá simplesmente atribuir o certo ou o errado, sem contudo se dar conta de que o aluno deveria ser conduzido para uma análise textual dos recursos utilizados com o propósito de alcançar efeitos de sentido.

Outra forma de acertar os itens em foco, identificada em nosso conjunto de respostas, é aquela em que o aprendiz demonstra ter produzido uma análise de elementos textuais, como por exemplo, na justificativa “*pelo modo como o texto vai fluindo*”.

E, finalmente, temos a produção da inferência esperada em exemplos como “*fala como era a rotina deles*” ou “*classe trabalhadora*”.

Depois de discutidas algumas situações relacionadas aos itens da habilidade que teve o maior índice de aproveitamento (D1, com 42%), passemos à avaliação de algumas respostas encontradas sobre o item de D15 (estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições e substituições que garantem a sua continuidade), com 24% de aproveitamento – a taxa mais baixa no teste.

6.3.2 ANÁLISE DO DESEMPENHO NOS ITENS DA HABILIDADE D15

Essa habilidade (D15) está ligada à construção textual da referência, principalmente as anáforas, do que se depreende sua vital importância para a compreensão não só dos mecanismos de progressão temática, como também dos recursos disponíveis na língua para se operar com as conexões do texto e produzir sentidos.

Antes de passarmos à análise das respostas dos alunos, vejamos os itens em 3 versões do teste:

Questão 4 [COD15 – GR1]
 Indique as palavras do texto que funcionam como referentes diretos dos pronomes ELES / LHES.
 (ou palavras que são substituídas por esses pronomes).

Exemplo de item D15, na versão 1 [v1]

Questão 4 [COD15 – GR2]
 Os pronomes ELES / LHES substituem (ou recuperam o sentido de) quais palavras no texto?

Exemplo de item D15, na versão 2 [v2]

Questão 4 [COD15 – GR3]
 Faça corresponder a coluna dos “pronomes” com a coluna dos “referentes”, apontando corretamente o pronome e seu referente no texto. Lembre-se de que uma mesma palavra referente pode estar ligada a vários pronomes.

LINHA	PRONOME	REFERENTE	LINHA
2	eles		
3a	eles		
3b	eles		
4a	eles		
4b	eles		
5	eles		
7	lhes		

Exemplo de item D15, na versão 3 [v3]

As formas de acerto mais recorrentes e representativas nos itens da habilidade em foco são as que identificam como referentes dos pronomes pessoais as palavras “homens” e “animais”. Esse é um típico caso em que o conhecimento das regras gramaticais sobre pronomes não parece garantir que o aluno acerte o item. Nesse caso, o aluno precisa

mobilizar a capacidade de análise da construção das referências internas do texto, marcadas pelos pronomes que recuperam determinadas palavras, garantindo fluidez ao discurso. Estudantes que não passaram pela experiência de estabelecer os nexos do texto, analisando suas amarras, dificilmente acertam o item ou chegam mesmo a compreender o enunciado da questão.

Acertos parciais foram identificados em situações como mencionar apenas uma das palavras referentes, no lugar das duas (animais e homens). Ao invés de simplesmente marcar “meio-certo” no teste do aluno e atribuir-lhe 50% da nota relativa à questão, caso o nosso teste fosse uma prova corriqueira, o professor, para agir de modo a promover o desenvolvimento das habilidades de leitura, teria de considerar que os estudantes que respondem dessa forma demonstram estar no processo de desenvolvimento, isto é, ainda não consolidaram a habilidade, mas, se tiverem a orientação adequada, poderão consolidá-la em breve.

Como os itens da habilidade em foco foram os que registraram mais erros dos alunos, destacamos os mais recorrentes e representativos, como a substituição dos pronomes por outros pronomes que nem figuravam no texto, respostas “em branco”, especialmente na versão 3 [v3], respostas incluindo verbos (o que indica que nem mesmo o enunciado deve ter sido entendido pelo estudante), utilização de palavras como “*pessoas*” ou “*o personagem*”, ou ainda respostas redigidas com um “*não sei*” ou um sincero “*não entendi a pergunta*”.

O que podemos concluir dessa análise é que, independentemente do modo como a habilidade foi avaliada nas três versões do teste, os alunos participantes demonstraram não ter a habilidade consolidada, o que sinaliza para a urgência em se desenvolver estratégias de ensino que promovam o desenvolvimento das habilidades que são elemento imprescindível à construção da competência leitora.

6.4 CRUZAMENTO DOS DADOS

Do exposto, cabe estabelecer uma relação entre as análises empreendidas nos Blocos 1 e 2 de dados. É importante lembrar que, das 23 habilidades descritas na matriz do SIMAVE, 16 delas apareceram nas provas que integraram os dados do Bloco 1. Dessas, selecionamos 8, sendo duas por categoria, conforme se descreveu no Capítulo 5: as mais recorrentes (Categoria A), as de maior percentual de acertos (Categoria B), as de maior percentual de erros (Categoria C) e, as menos recorrentes (Categoria D, que não foi analisada).

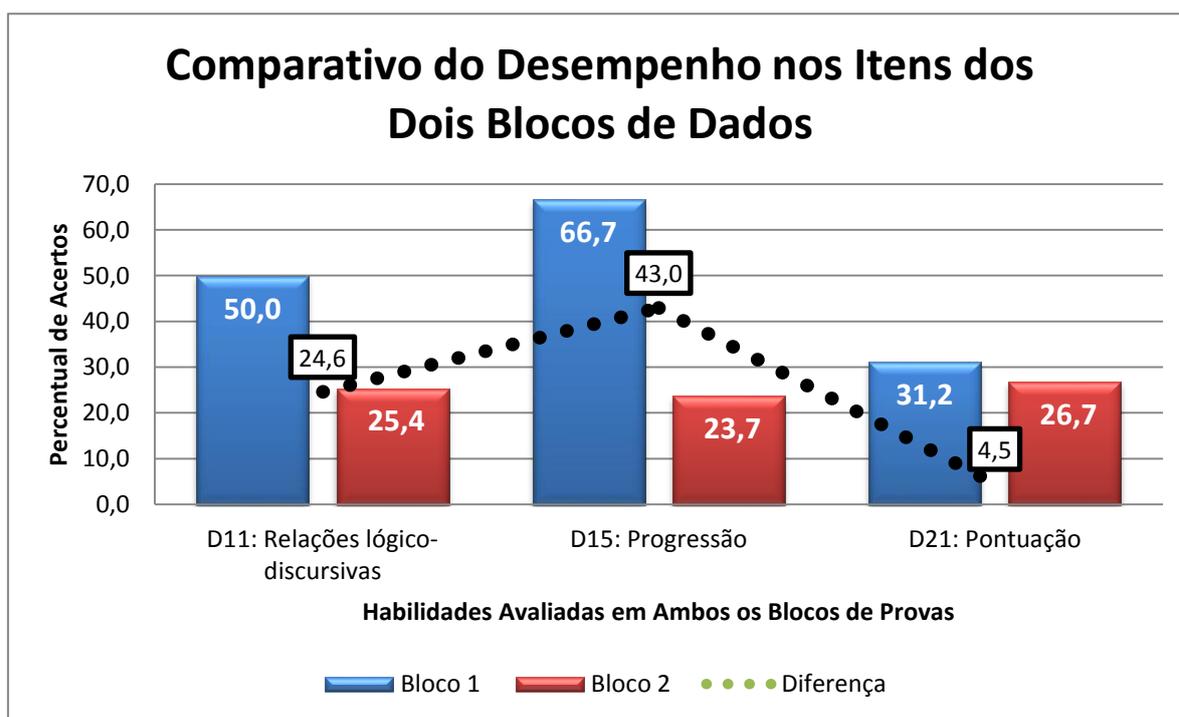
Das seis habilidades analisadas no Bloco 1, três delas também foram aplicadas nos testes do Bloco 2: D11 (estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.), D15 (estabelecer relações entre partes de um texto identificando repetições, substituições que contribuem para sua continuidade) e D21 (reconhecer os efeitos de sentido decorrentes da pontuação e de outras notações).

Faz-se necessário destacar que, no caso dessas habilidades, o D15 (estabelecer relações entre partes de um texto identificando repetições, substituições que contribuem para sua continuidade) fez parte da Categoria A, do Bloco 1, isto é, foi um dos itens mais recorrentes naquelas avaliações. Já o D21 (reconhecer os efeitos de sentido decorrentes da pontuação e de outras notações) e o D11 (estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.), ambos integraram a Categoria C, de maior percentual de erros, no Bloco 1. De antemão, as análises nos permitem afirmar que se tratam de duas habilidades cuja consolidação não foi demonstrada pelos resultados dos testes. Inclusive, a habilidade D11 obteve o segundo mais baixo desempenho em ambos os Blocos: 50% no Bloco 1 e 25,4% no Bloco 2.

Buscamos, portanto, compreender se haveria algum tipo de relação entre essas habilidades e o desempenho nos itens dos dois Blocos distintos de dados. O objetivo desse cruzamento é avaliar a que se devem as diferenças observadas nas taxas de aproveitamento dos estudantes sobre tais habilidades.

Para favorecer nossa análise, apresentamos a seguir o Gráfico 7 – Comparativo do Desempenho nos Itens dos Dois Blocos de Dados – no qual se visualiza o rendimento em cada uma das três habilidades citadas, em cada um dos dois blocos de dados, além da diferença entre eles.

Gráfico 7 – Comparativo do Desempenho nos Itens dos Dois Blocos de Dados



Como se pode observar pelos índices do Gráfico 7, acima, todos os três itens registraram desempenho superior no Bloco 1, em relação aos do Bloco 2. Essa informação, por si só, poderia nos levar a supor que as provas constantes do Bloco 1 foram “mais fáceis”, indicando que ali haveria interferência da formulação do item no desempenho; ou poderia

nos levar a supor que aqueles testes revelariam tais habilidades como mais desenvolvidas que aqueles do Bloco 2.

No entanto, conforme a análise qualitativa dos itens do Bloco 1 demonstrou, tal interpretação não estaria autorizada, posto que os itens do Bloco 1 apresentaram muitas incorreções, como enunciados insuficientemente claros, itens com mais de uma resposta (alternativa) correta, ausência de paralelismo entre os distratores e gabarito, dentre outros, o que, inclusive, motivou nova coleta de dados (Bloco 2).

Então, o que teria levado ao desempenho superior no Bloco 1? O índice cuja informação torna-se mais relevante neste momento é a taxa de diferença observada entre o desempenho de uma mesma habilidade nos dois Blocos, isto é, importa saber se a diferença é muito significativa ou não, o que poderia nos levar à resposta da pergunta supra.

Ao observamos o Gráfico 7, anteriormente apresentado, percebe-se que a linha que marca a diferença entre o desempenho dos itens oscila, indicando diferença acentuada em relação à habilidade D15, enquanto a habilidade D21 registra diferença branda.

Pelo índice de aproveitamento do D15, no Bloco 1 (60%), esse item estaria entre as habilidades de desempenho positivo, levando a supor tratar-se de habilidade consolidada. No entanto, no Bloco 2 essa habilidade registra 23,7% de aproveitamento, uma diferença de 43 pontos. Tal índice nos leva a suspeitar que os itens foram mais “difíceis” no Bloco 2 que no Bloco 1 ou que os estudantes que realizaram as provas do Bloco 1 têm a habilidade mais desenvolvida. Contudo, como os itens do Bloco 2 foram realizados em diferentes versões e grupos de alunos, de modo controlado, somos levados a crer que os índices desse Bloco sejam mais confiáveis que aqueles, todos do mesmo tipo: múltipla escolha, além dos problemas de construção já comentados.

Concentrando agora nossa análise nas duas habilidades que figuraram na Categoria C (maior percentual de erros) do Bloco 1, a saber, D11 (relações lógico-discursivas) e D21

(efeitos da pontuação), observa-se que o rendimento em ambos os Blocos foi baixo. No Bloco 1, o D11 teve 50% de aproveitamento, enquanto que o D21 teve 31,2%. Porém, seguindo a tendência observada no Gráfico 7, citado, os itens do Bloco 2 registram desempenho inferior àqueles das mesmas habilidades quando nas provas do Bloco 1.

A diferença observada na comparação dos itens do Bloco 1 com o Bloco 2, no tocante a habilidade D11 (relações lógico-discursivas), foi da ordem de 24,6 pontos, indicando que, neste último, os itens podem ter sido “mais difíceis” para os participantes do teste. Todavia, conforme já salientamos, os itens do Bloco 1 foram todos de mesmo tipo (múltipla escolha), apresentaram vários problemas de construção e mantiveram um mesmo “estilo” de enunciado: “a palavra em destaque refere-se a”. Assim, parece razoável sustentar que trata-se de habilidade cuja consolidação ainda não se observa nos testes e provas realizados.

Finalmente, a habilidade D21 (efeitos de sentido da pontuação) foi a que registrou a menor diferença entre os dois Blocos: 4,5 pontos. Tal diferença indica que tanto num Bloco quanto no outro o aproveitamento dos estudantes foi muito similar, levando a supor que as diferenças na formulação do item, não interfeririam no desempenho. Uma análise mais cuidadosa acrescentará outras conclusões a esse cruzamento de dados.

A habilidade em foco foi a que registrou o maior percentual de erros entre os itens do Bloco 1, isto é, levando-se em conta as outras habilidades aqui analisadas, a taxa de 31,2% de aproveitamento aponta para a habilidade menos desenvolvida naquele grupo. No entanto, embora o desempenho da mesma habilidade no Bloco 2 tenha sido de 26,7%, ela não foi o mais baixo resultado registrado, ficando, na verdade, atrás de habilidades como D15 (24%), D11 e D7 (ambas “empatadas” com 25% cada uma).

Tais índices reforçam as evidências de que a capacidade de operar com efeitos de sentido, por meio dos sinais de pontuação e de outras notações, constitui-se uma habilidade cuja consolidação ainda não se observa por meio dos itens aplicados.

No próximo capítulo, daremos lugar à conclusão desta tese.

CONCLUSÃO

Nesta tese, intitulada “Avaliação das provas de interpretação de textos com foco nas habilidades de leitura”, apresenta-se o resultado de uma investigação em que se estudou o desempenho de 2.444 alunos da Educação Básica de 92 escolas municipais e 2 estaduais de 11 cidades da região sul de Minas Gerais em avaliações de interpretação de textos, cujo foco estava nas habilidades de leitura determinadas por matrizes de referência – as mesmas utilizadas nas avaliações externas no estado de Minas Gerais. Com base nos dados observados, após coleta e análise, demonstramos algumas relações entre o desempenho aferido em avaliações criadas por professores de escolas públicas das escolas das cidades do sul de Minas Gerais onde foram coletados os dados com a maneira pela qual tais professores elaboraram os itens que compuseram as referidas avaliações. Buscamos, desse modo, testar a eficácia dos diagnósticos de proficiência de leitura pretendidos pelas avaliações objeto deste estudo.

A partir de duas etapas distintas da coleta de dados – a etapa em que se investigaram itens das avaliações criadas por professores durante cursos de formação continuada e aplicadas em seus alunos; e a etapa em que foi analisado o resultado da testagem em grupos de alunos do EF e do EM de duas escolas estaduais – conduziu-se esta investigação cujas evidências encontradas reforçam a hipótese de que, diante de itens, num teste de leitura, os alunos se esforçam por mobilizar diferentes habilidades, conhecimentos, estratégias com o intuito de acertarem as perguntas que lhes são dirigidas. Este estudo não só evidencia a mobilização de tais recursos pelos alunos, como também atesta certo padrão de mobilização, a depender mais da habilidade na qual um item está ancorado e menos da forma como o item

foi redigido. Assim, constatou-se que, independentemente de como foi redigido um item em que se avaliou a habilidade D1 (identificar o tema ou sentido global de um texto), por exemplo, a mobilização de estratégias de leitura para atender a essa habilidade se fez presente de modo que 42% alunos demonstraram resultado positivo (alto grau de compreensão) nessa habilidade. Além disso, boa parte das mobilizações realizadas pelos alunos não se mostraram suficientes para fazê-los compreender os sentidos dos textos aos quais são expostos, isto é, apesar de se empenharem em buscar a resposta certa, na maioria das vezes não obtêm sucesso, como demonstrou o desempenho de 25% nas habilidades D7 (identificar a função de textos) e D11 (estabelecer relações lógico-discursivas presentes nos textos, marcadas por conjunções, advérbios etc.) e o desempenho de 24% na habilidade D15 (estabelecer relações entre partes de um texto identificando repetições ou substituições que contribuem para sua continuidade).

Para conduzir esta pesquisa, foram levantadas questões que partiram da hipótese de que as atividades de avaliação de leitura utilizadas pelos professores poderiam contribuir para a aquisição e o desenvolvimento das habilidades de leitura e a construção da competência leitora dos alunos, desde que pensadas, elaboradas e executadas com esse fim. Se, de um lado, ainda temos materiais didáticos em que ainda são propostas atividades de leitura e interpretação que, de fato, não contribuem para a construção da competência leitora pelo aluno – não obstante os avanços alcançados nesse campo –; de outro lado os itens elaborados pelos professores apresentaram algumas impropriedades, mesmo após horas de curso de formação sobre o tema. Portanto, somos levados a crer que boa parte dos docentes da educação básica não está suficientemente preparada para ensinar a leitura e a interpretação de textos tal como aqui se preconiza.

A análise dos dados coletados no Bloco 1 nos conduz a afirmar que boa parte dos itens elaborados pelos professores apresentam problemas em sua construção, o que poderia

levar ao questionamento da confiabilidade do diagnóstico do desenvolvimento das habilidades de leitura dos alunos. No entanto, as respostas dadas pelos alunos revelam que a referência utilizada por eles como parâmetro de correção está apoiada na técnica da cópia de trechos do texto, haja vista seu desempenho altamente satisfatório em três habilidades com forte apelo à superfície textual: D8 (interpretar texto que conjuga linguagem verbal e não-verbal), com 75% de aproveitamento; D12 (Estabelecer relações de causa e consequência), com 88,9% de aproveitamento; e D19 (Elementos da narrativa), com 90% de aproveitamento.

A hipótese de que o modo pelo qual um item de múltipla escolha fosse redigido interferiria no desempenho dos estudantes não se confirmou, o que nos levou à coleta do Bloco 2 de dados, cuja análise apontou que perguntas do tipo “abertas”, menos “direcionadas”, tendem a ser consideradas mais difíceis de responder pelos alunos. No entanto, quando os itens abertos foram “transformados” em itens de múltipla escolha, observou-se ligeira tendência ao acerto, conservando, ainda assim, certos padrões de comportamento diante dos itens, isto é, os itens abertos considerados mais difíceis pelos alunos e que tiveram desempenho mais baixo tiveram desempenho muito similar quando era focada sua versão “múltipla escolha”. Conforme se verificou, pelo contraste entre os dois blocos de dados, não houve diferenças significativas no padrão das respostas dos alunos, quer nos itens abertos quer nos de múltipla escolha, inclusive a habilidade D11 (estabelecer relações lógico-discursivas, marcadas por conjunções advérbios etc.) teve o segundo desempenho mais baixo em ambos os blocos de dados.

Reforça-se aqui, no entanto, uma advertência importante que fora sinalizada já na introdução desta tese: os itens, sejam aqueles construídos pelos professores, com base na matriz de referência de habilidades, sejam os das avaliações externas sistêmicas, tanto as do Estado de Minas Gerais, quanto as de nível nacional, não resistem à análise.

Pode ser respondida, agora, nossa pergunta principal – sobre o quanto as atividades de ensino e de avaliação de leitura, levadas a cabo hodiernamente pelos professores que elaboraram os itens que integraram esta pesquisa (e que podem representar uma pequena amostra de diversos docentes espalhados pelas escolas deste país), colaborariam na formação de alunos leitores competentes. A partir dos dados obtidos por esta pesquisa, e das análises aqui empreendidas, pode-se afirmar que as atividades de leitura e interpretação de textos que ocupam as escolas públicas em que se deu a investigação (e que representam cerca de 7% das escolas do sul de Minas) não parecem ser suficientemente eficazes para que os alunos pudessem ser capazes de mobilizar todas as habilidades necessárias à compreensão dos discursos. Acreditamos que a realidade escolar – no tocante o ensino da leitura, com foco nas habilidades de leitura – seria muito mais promissora se os professores detivessem o conhecimento adequado para trabalharem o texto da perspectiva da Linguística Textual e a partir das propostas da Análise Textual dos Discursos, tal como aqui se demonstrou. Do mesmo modo, a aprendizagem dos alunos poderia ser mais consistente – no que se refere à construção da competência leitora – na medida em que a avaliação passasse a ser focada como instrumento de diagnóstico da aquisição, do desenvolvimento e da consolidação das habilidades de leitura.

Demonstramos que os professores que construíram os itens objeto desta pesquisa (Bloco 1) deram preferência a perguntas de vocabulário (associadas à habilidade D5 – Inferir o sentido de palavras ou expressões) e perguntas focadas nos pronomes (que estariam associadas à habilidade D15 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições, substituições que garante a sua continuidade). No Bloco 1, as três habilidades com menor índice de aproveitamento foram D21, D11 e D0. Os itens baseados nas habilidades D15 (citada acima), D21 e D11 (Reconhecer efeitos de sentido decorrentes da pontuação e outras notações; e Estabelecer relações lógico-discursivas presentes nos textos,

marcadas por conjunções, advérbios, etc. – respectivamente) revelaram-se como sendo habilidades que poderíamos classificar como mais complexas, no mínimo, porque apresentaram proporcionalmente, os mais baixos índices de aproveitamento no Bloco 2, inclusive quando se testou questão discursiva. E os itens cujo resultado dos alunos foi mais elevado correspondem a perguntas também muito frequentes nos livros didáticos – D12 (estabelecer relação de causa e consequência) e D19 (elementos da narrativa) – o que nos leva a supor que se os professores das escolas envolvidas nesta pesquisa têm “ensinado a ler” por meio de atividades similares aos itens que criaram, eles não têm conseguido formar leitores competentes, além de criar certo “condicionamento” dos alunos a alguns poucos “tipos” de respostas aceitáveis. O resultado apresentado nas tabelas e gráficos desta tese evidenciam que os alunos demonstram estar preparados para identificar o tema ou sentido global de um texto, para operar com alguns elementos constitutivos das narrativas e para estabelecer relações de causa e consequência; e não estão aptos para estabelecer relações entre partes de um texto, operando com a referência (pronomes, elipses, retomadas e substituições etc.), não estão aptos a lidar com relações lógico-discursivas estabelecidas por conectores e palavras como advérbios, nem para operar com os efeitos de sentido alcançados pela utilização da pontuação e outras notações. Sabendo-se que a leitura é um conjunto de habilidades a serem dominadas e ativadas ao longo do contato com o texto escrito, vê-se que ainda há muito o que fazer no que se refere ao desenvolvimento pleno das habilidades envolvidas.

Apesar de tais evidências, que descrevem um quadro preocupante sobre o ensino da leitura nessas escolas, há um aspecto animador, quando se percebe que os alunos mobilizam algumas habilidades, inclusive recorrendo a estratégias de análise textual (mesmo sem acertar alguns itens), conforme o estudo das respostas dos alunos apontou, especialmente aquelas componentes do Bloco 2 de dados.

Tratar respostas obtidas de alunos do 5º e do 9º ano do EF e da 1ª série do EM, serviu para mostrar também que não houve evidências de que alunos de séries mais avançadas tivessem desempenho melhor, mesmo não sendo essa uma de nossas preocupações, no presente estudo. Ao contrário disso, a análise dos dados mostrou que o padrão de comportamento sofreu o mesmo tipo de variação independentemente do grupo de alunos avaliados pelos testes.

Consideramos, portanto, que todas as habilidades constantes das matrizes de referência devem ser consideradas relevantes e, mais, imprescindíveis para se garantir a competência leitora dos estudantes (lembrando que tais matrizes configuram-se em referencial básico, daquilo que é considerado minimamente necessário à compreensão de textos). Consideramos ainda que a Avaliação Diagnóstica de Habilidade de Leitura constitui-se instrumento basilar privilegiado e, portanto, necessário a um trabalho pedagógico que se quer eficaz para o ensino da leitura na escola.

Assumimos aqui que a avaliação contém três características ou passos: inicialmente obter informações acerca da realidade, ou seja, fazer a sua descrição; depois atestar a qualidade (juízo de valor) da realidade observada; e, finalmente, tomar decisões ou intervir no processo de aprendizagem com vistas ao alcance dos parâmetros determinados como sendo de qualidade positiva numa dada situação. Mas reafirmamos que essas três etapas do processo avaliativo são plenamente satisfeitas em um instrumento de Avaliação Diagnóstica, aplicada em momentos distintos, com propósitos específicos. Para que a Avaliação Diagnóstica funcione plenamente, o professor deverá agir como um pesquisador que investiga um determinado objeto. Lembramos ainda que esse professor terá de agir de modo a colocar a avaliação a instruir o aluno à tomada de consciência sobre sua própria aprendizagem. Deverá considerar que sempre pode haver aprendizagem e desenvolvimento, o que exigirá do professor o planejamento desse ensino. E, finalmente, atentamos para a

necessidade de o professor manter em sua prática avaliativa o acompanhamento – foco no processo – e também a possibilidade de o educando testemunhar, ao final, a sua própria evolução.

Assim, ao buscarmos descrever como algumas habilidades de leitura são exploradas nas avaliações elaboradas por professores da Educação Básica de escolas das redes públicas municipal e estadual de Minas Gerais, concluímos que a relação entre o modo como um item é elaborado pelo professor e o desempenho dos alunos não é fator preponderante para determinação do grau de desempenho dos estudantes. A partir das respostas de um aluno a um item, verificamos que as habilidades, conhecimentos e/ou estratégias que emprega/mobiliza nem sempre o conduzem à resposta considerada correta pelo professor, mas dizem muito mais sobre o que esse aluno sabe ou ainda precisa aprender. E os dados demonstram que os alunos que realizaram os testes ainda têm muitas deficiências relacionadas a boa parte das habilidades descritas na matriz de referência, independentemente do modo com os itens foram redigidos.

Esperamos, finalmente, que esta pesquisa possa somar-se aos estudos linguísticos, de modo especial àqueles sobre aspectos do texto e da construção da competência leitora, e que possa, desse modo, contribuir também com estudos na área da formação de professores.

Nosso intento é que esta tese estimule a criação de uma interface capaz de aperfeiçoar o ensino da leitura, qual seja: a efetivação da aula de leitura em que se ensinem os recursos utilizados para a produção dos sentidos dos textos, dos mais variados gêneros; e a implementação da Avaliação Diagnóstica das Habilidades de Leitura, baseada nas matrizes, que, por sua vez, contemplam os principais elementos textuais discutidos pela Linguística Textual e propostos pela Análise Textual dos Discursos.

Estudos futuros são necessários ao aprimoramento das questões aqui postas e à promoção de alunos leitores competentes, capazes de exercer plenamente sua cidadania numa sociedade cada vez mais leitora e exigente.

REFERÊNCIAS

ADAM, Jean-Michel. **A linguística textual**: introdução à análise textual dos discursos. rev. tec. João Gomes da Silva Neto. 2. ed. revista e aumentada. São Paulo: Cortez, 2011.

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ANTUNES, Irandé. **Análise de Textos**: fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

APARÍCIO, A. S. M. e SILVA, Silvio da. (Orgs.). **Ensino de língua materna e formação docente**: teoria, didática e prática. Campinas: Pontes Editores, 2013.

BAGNO, M. et al. **Práticas de letramento no ensino**: leitura, escrita e discurso. São Paulo: Parábola Editoria; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007.

BARONE, L. M. C. **De ler o desejo ao desejo de ler**: uma leitura do olhar do psicopedagogo. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

BATISTA, A. A. G. **A Aula de Português**: discurso e saberes escolares. São Paulo: Martins Fontes, 1997, 2ª tir., 2001.

BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. Trad. Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2005.

BENTES, A. C. e LEITE, M. Q. (Orgs.) **Linguística de texto e análise da conversação**: panorama das pesquisas no Brasil. São Paulo: Cortez, 2010.

BRANDÃO, H. M. B. e MARTINS, A. A. **A leitura literária no PNLD diante dos PCNs**: pretextos versus contextos ou “a escolinha do professor mundo”. In: ROJO Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Livro Didático de Língua Portuguesa, Letramento e Cultura Escrita. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2003 (253-275).

BRANDÃO, Helena H. N. e MICHELETTI, Guaraciaba. **Teoria e prática da leitura**. In.: BRANDÃO, Helena H. N. e MICHELETTI. Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos. V. 2. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 9394/96, alterada pela Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Brasília: 1996/ 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa. Brasília, 1997.

BRASIL/SEMTEC. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais**: Ensino Médio. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação**: SAEB: ensino médio: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008.

BRONCKCART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sócio-discursivo. Trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2003.

BUNZEN, C. e MENDONÇA, M. (Orgs.) **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

CAFIEIRO, Delaine. e CORRÊA, Hércules. **Os textos literários em quatro coleções de livros didáticos**: entre o estético e o escolar. In: ROJO Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Livro Didático de Língua Portuguesa, Letramento e Cultura Escrita. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2003 (277-298).

CARVALHO, Robson e MARTINS, Matusalém. **Programa de Capacitação e acompanhamento docente em avaliação diagnóstica**. Apostila impressa, Varginha, MG: 2005.

CARVALHO, Robson S. de. **Raciocínio e Memória no Ensino de Português**: concepções e práticas docentes – um estudo descritivo. 1999. 111 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

CARVALHO, Robson S. et al. **Auto-avaliações escritas por graduandos**, In: SIGNORINI, Inês (Org.) Gêneros Catalisadores: letramento e formação do professor, São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

CARVALHO, Robson S. **Avaliação da aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental**: construindo a competência leitora. In: LEON, I. O. R. et al. (Orgs.) Formação continuada para professores da educação básica: contribuições para a prática docente. Alfenas, MG: Unifal-MG, 2011.

CASTILLO ARREDONDO, Santiago; DIAGO, Jesús Cabrerizo. **Avaliação Educacional e Promoção Escolar**. Curitiba: Ibepex; São Paulo: Unesp, 2009.

CAVALCANTE, M. M et al. **Dimensões textuais nas perspectivas sociocognitiva e interacional**. In: BENTES, A. C. e LEITE, M. Q. (ors.) *Linguística de texto e análise da conversação: panorama das pesquisas no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2010 (225-261).

CHARTIER, Anne-Marie. **A leitura e sua aprendizagem**. In: MARI, H.; WALTY, I. e VERSIANI, Zélia (Orgs.). *Ensaio sobre leitura*. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2005.

COSTA VAL, M. G. **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

COSTA VAL, M. da G. C. **Atividades de Produção de Textos Escritos em Livros Didáticos de 5ª à 8ª séries do Ensino Fundamental**. In: ROJO, R. & BATISTA, A. A. (Orgs.) *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2003 (125-152).

DELL'ISOLA, Regina L. Péret. **Leitura: inferências e contexto sociocultural**. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

DELL'ISOLA, Regina L. Péret. **O sentido das palavras na interação leitor ↔ texto**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2005.

DELL'ISOLA, Regina L. Péret. **Aula de Português: parâmetros e perspectivas**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2013.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior**. São Paulo: Cortez, 2003.

DIONÍSIO A. P. e BEZERRA, M. A. (Orgs.) **O livro didático de português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

DIONÍSIO, Ângela P. **Gêneros multimodais e multiletramento**. In: KARWOSKI, Acir M; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim S.; (org). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

EDUCAÇÃO EM FOCO: revista de educação. **Avaliação de sistemas educacionais**. Universidade Federal do Juiz de Fora. Faculdade de Educação. V. 6, n. 2, set/fev 2001/2002 semestral.

ESTEBAN, Maria Teresa e AFONSO, Almerindo Janela. **Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação**. São Paulo: Cortez, 2010.

EVARISTO, Marcela C. **Compreendendo textos: o questionário e o vocabulário**. In: BRANDÃO, Helena H. N. e MICHELETTI. *Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos*. V. 2. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2011 (117-142).

FULGÊNCIO, Lúcia e LIBERATO, Yara. **A leitura na escola**. São Paulo: Contexto, 1996.

FULGÊNCIO, Lúcia e LIBERATO, Yara. **Como facilitar a leitura**. São Paulo: Contexto, 1998.

GOMES-SANTOS et al, **A contribuição da(s) teoria(s) do texto para o ensino**. In: BENTES, A. C. e LEITE, M. Q. *Linguística de texto e análise da conversação: panorama das pesquisas no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2010 (315-353).

GRILLO, S. V. DE C. e CARDOSO, F. M. **As condições de Produção/recepção dos Gêneros discursivos em atividades de leitura de livros didáticos de língua portuguesa no ensino fundamental**. In: ROJO Roxane; BATISTA, Antônio A. G. (Orgs.) *Livro Didático de Língua Portuguesa, Letramento e Cultura Escrita*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2003 (101-123).

HEATH, S. B. **Ways with words**. Cambridge University Press, 1983.

INEP. **SAEB 2001**: novas perspectivas/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. – Brasília: Instituto, 2001.

INEP. **SAEB 2006**: novas perspectivas/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. – Brasília: Instituto, 2006.

INEP. **SAEB 2009**: novas perspectivas/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. – Brasília: Instituto, 2009.

INEP/ DAEB. **Guia de elaboração e revisão de itens**/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. – Brasília: Instituto, 2010.

JUNG, N. M. **Letramento**: uma concepção de leitura e escrita como prática social. In: BAGNO, M. et tal. *Práticas de letramento no ensino: leitura, escrita e discurso*. São Paulo Parábola Editoria; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007 (79-106).

JURADO, S. e ROJO, R. **A leitura no ensino médio**: o que dizem os documentos oficiais e o que se faz?. In: BUNZEN, C. e MENDONÇA, M. (Orgs.), *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006 (37-55).

KATO, M. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

KLEIMAN, A. B. & SIGNORINI, I. (Orgs.) **O Ensino e a Formação do Professor**: alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

KLEIMAN, A. B. (Org.) **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, A. B. **Ação e Mudança em Sala de Aula**: uma pesquisa sobre letramento e interação. In: ROJO, R. (Org.). *Alfabetização e Letramento. Perspectivas linguísticas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. (173-203).

KLEIMAN, A. B. (Org.) **Formação do Professor**: perspectivas da linguística aplicada. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

KLEIMAN, A. B. **Avaliando a Compreensão**: Letramento e discursividade nos testes de leitura. In: RIBEIRO, V. M. (Org.) Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo: Global, 2003.

KOCH, I. V. e ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2006, 2009 e 2011.

KOCH, I. V. e TRAVAGLIA, L. C. **Texto e Coerência**. São Paulo: Cortez, 1989 (13 ed. 2011).

KOCH, I. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

KOCH, I. V. **Introdução à Linguística Textual**: trajetória e grandes temas. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

KOCH, I. V. **A coesão textual**. 22. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

KOCH, I. V. **O texto e a construção dos sentidos**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

KUME, Hitoshi. **Métodos estatísticos para melhoria da qualidade**. 11 ed. São Paulo: Gente, 1993.

LAVILLE, Christian e DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Rev. Tec. e Adap.: Lana Mara Siman. Tradução Heloisa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LEON, I. O. R. et al. (Orgs.) **Formação continuada para professores da educação básica: contribuições para a prática docente**. Alfenas, MG: Unifal-MG, 2011.

LIMA, A. de O. **Avaliação Escolar**: julgamento ou construção? Petrópolis: Vozes, 1994.

LIMA, M. G. S. B. **Os usos cotidianos de escrita e as implicações educacionais**: uma etnografia. Teresina: EDUFPI, 1996.

LUCKESI, Cipriano. **O papel da didática na formação do educador**. In: CANDAU, V. A didática em questão. Petrópolis, RJ: Vozes, 1988.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2002.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

MARCUSCHI, E. **Os destinos da Avaliação no Manual do Professor**. In: DIONÍSIO, A. P. & BEZERRA, M. A. (Orgs). O livro diático de português: múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

MARCUSCHI, E. **O que nos dizem o SAEB e o ENEM sobre o currículo de língua portuguesa para o ensino médio**. In: BUNZEN, C. e MENDONÇA, M. (Orgs.) Português no ensino médio e formação do professor. São Paulo: Parábola Editorial, 2006 (57-82).

MARCUSCHI, L. A. **Compreensão de texto**: algumas reflexões. In: DIONÍSIO A. P. e BEZERRA, M. A. (Orgs.) O livro didático de português: múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001 (46-59).

MARCUSCHI, L. A. **Da Fala para a Escrita**: atividades de retextualização. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, L. A. **Cognição, linguagem e práticas interacionais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editora, 2008.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 19 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **SIMAVE/ PROEB – 2008** / Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 1 (jan/dez. 2008), Juiz de Fora, 2008 – Anual.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **SIMAVE/PROEB – 2009** / Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 1 (jan/dez. 2009), Juiz de Fora, 2009 – Anual

ORLANDI, Eni P. **Discurso e Leitura**, São Paulo: Cortez, 2006.

PERRENOUD, Philippe. **Formação Contínua e Obrigatoriedade de Competências na Profissão de Professor**. Idéias. Sao Paulo, n° 30, pp. 205-248, 1998.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PINHEIRO, H. **Reflexões sobre o livro didático de literatura**. In: BUNZEN, C. e MENDONÇA, M. (Orgs.) Português no ensino médio e formação do professor. São Paulo: Parábola Editorial, 2006 (103-116).

RODRIGUES, GUIMARÃES e RIOS-NETO, **O papel das origens sociais sobre a proficiência escolar e a probabilidade de progressão por série no Brasil**: evidência de

persistência. RBPG, Brasília, supl. 1, v. 8, p. 87 - 116, dezembro 2011 (Políticas, Sociedade e Educação)

ROJO Roxane e BATISTA, Antônio A. G. (Orgs.) **Livro Didático de Língua Portuguesa, Letramento e Cultura Escrita**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

ROJO, R. **Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula: diferentes modalidades ou gêneros do discurso?** In: SIGNORINI, I. (org.) Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2001.

ROJO, R. **O texto como unidade e o gênero como objeto de ensino de Língua Portuguesa**. ENCONTRO NA LINGUAGEM: estudos linguísticos e literários. Uberlândia: EDUFU, 2006. p.51-80.

ROMÃO, Sidnei C. G. **Do desafio do humor à sedução do processamento do texto humorístico à luz da teoria da relevância**. 2008. 378 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

RONCARATI, C. N. **As cadeias do texto: construindo sentidos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

SANTOS, L. W. dos. **Gêneros Textuais nos livros didáticos: problemas do ensino de da formação docente**. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE GÊNEROS TEXTUAIS, 5, Caxias do Sul, 2009. Anais..., UCS, 2009. 1 CD-ROM.

SANTOS, Lucíola L. C. P. **Identidade docente em tempos de educação inclusiva**. In: VEIGA, Ilma P. A. (Org.) Formação de Professores: políticas e debates. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação Emancipatória: desafio à teoria e a prática de avaliação e reformulação de currículo**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SEE – SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO/ CAED – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. **MATRIZES DE REFERÊNCIA PARA AVALIAÇÃO: Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública – SIMAVE**. Belo Horizonte, 2009.

SIGNORINI, Inês (Org.) **Gêneros Catalisadores: letramento e formação do professor**, São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

SILVA A. C. da. et al, **A leitura do texto didático e didatizado**. In: BRANDÃO, Helena H. N. e MICHELETTI. Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos. V. 2. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2011 (31-93).

SILVA, Ezequiel T. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SILVA, J. Q. G., ASSIS, J. A. & MATENCIO M. L. M. **Formação Inicial e Letramento do Professor de Português:** uma proposta em implantação. In: ROJO, R. (Org.) Alfabetização e Letramento: perspectivas lingüísticas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

SIMAVE/ CAED – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. **Matrizes de referência para avaliação:** Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública –. Belo Horizonte, 2006/2009.

SMITH, F. **Compreendendo a Leitura:** uma análise psicolinguística da leitura e do ato de ler. Trad. Daise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento.** São Paulo: Contexto, 2008.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica: 1998.

TERZI, S. B. **A Construção da Leitura.** Campinas, SP: Pontes e Editora da Unicamp, 1995.

UFMG – UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Faculdade de Educação. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. **Avaliação diagnóstica: alfabetização no ciclo inicial:** Caderno 5: avaliação diagnóstica: alfabetização no ciclo inicial / Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. – Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2005.

ANEXOS

ANEXO A: Versão 1 do Teste do Bloco 2



ESCOLA: _____

PROFESSOR(A) DE PORTUGUÊS: _____

NÚMERO DO(A) ALUNO (A): _____ IDADE: _____ SÉRIE/ANO: _____ TURMA: _____

Leia o fragmento de texto a seguir:

Caracteres [1688]

Jean de Bruyère (1645-1696)

1 | Veem-se certos animais ariscos, machos e fêmeas espalhados pelo campo, negros,
2 | lívidos e queimados pelo sol, apegados à terra que eles escavam e revolvem com uma
3 | obstinação invencível; eles têm como que uma voz articulada, e quando eles se erguem
4 | sobre os pés, mostram uma face humana; e, com efeito, eles são homens; eles se
5 | recolhem, à noite, para covis onde vivem de pão preto, água e raiz: eles poupam os outros
6 | homens do sofrimento de semear, de lavar e de colher para viver, e merecem, assim, que
7 | não lhes falte esse pão que semearam.

Questão 1 [0001 - 0R1]

a) Qual é o tema tratado no texto "Caracteres"?

b) O que o faz pensar que sua resposta da letra "A" esteja correta?

Questão 2 [0007 - 0R1]

Você acha que esse texto foi escrito para quê? Justifique sua resposta.



Questão 3 [CO021 – GR1]

Qual é a função do ponto-e-vírgula (;) e do dois-pontos (:) no seguinte trecho: “[...] com efeito, eles são homens; eles se recolhem, à noite, para covis onde vivem de pão preto, água e raiz: eles poupam os outros homens do sofrimento [...]”? (Linhas 4, 5 e 6)

Questão 4 [CO015 – GR1]

Indique as palavras do texto que funcionam como referentes diretos dos pronomes ELES / LHES. (ou palavras que são substituídas por esses pronomes).

Questão 5 [CO011 – GR1]

De acordo com o texto, o que as palavras abaixo indicam?

- a) CERTOS _____
- b) QUANDO _____
- c) COM EFEITO (efetivamente) _____
- d) À NOITE _____

Questão 6 [CO018 – GR1]

O texto apresenta dois pontos de vista distintos sobre os personagens de que trata. Tais pontos de vista aparecem, um no início do texto e outro ao final. Quais são esses pontos de vista?



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Universidade Federal de Alfenas – Unifal-MG
Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID
Rua Gabriel Monteiro de Silva, 700 - Alfenas/MG - CEP 37130-000
Fone: (35) 3299-1000 - Fax: (35) 3299-1063 CODAPLV1



Questão 7 (COO3 – GRI)

O texto fala de "outros homens" (linhas 5 e 6). Quem seriam esses "outros homens"?

Este exercício, de modo GERAL foi:

Muito fácil Fácil Nem fácil nem difícil Difícil Muito difícil

O TEXTO deste exercício foi:

Muito fácil Fácil Nem fácil nem difícil Difícil Muito difícil

As PERGUNTAS deste exercício foram:

Muito fáceis Fáceis Nem fáceis nem difíceis Difíceis Muito difíceis

ANEXO B: Versão 2 do Teste do Bloco 2



ESCOLA: _____

PROFESSOR(A) DE PORTUGUÊS: _____

NÚMERO DO(A) ALUNO (A): _____ IDADE: _____ SÉRIE/ANO: _____ TURMA: _____

Leia o fragmento de texto a seguir:

Caracteres [1688]

Jean de Bruyère (1645-1696)

1 | Veem-se certos animais ariscos, machos e fêmeas espalhados pelo campo, negros,
2 | lívidos e queimados pelo sol, apegados à terra que eles escavam e revolvem com uma
3 | obstinação invencível; eles têm como que uma voz articulada, e quando eles se erguem
4 | sobre os pés, mostram uma face humana; e, com efeito, eles são homens; eles se
5 | recolhem, à noite, para covis onde vivem de pão preto, água e raiz: eles poupam os outros
6 | homens do sofrimento de semear, de lavrar e de colher para viver, e merecem, assim, que
7 | não lhes falte esse pão que semearam.

Questão 1 (0001 – 0R2)

a) O tema tratado no texto "Caracteres" é sobre homens ou sobre animais?

b) Justifique sua resposta da letra "A" e CITE palavras do texto que sustentem seu ponto de vista.

Questão 2 (0007 – 0R2)

Esse texto foi escrito com que objetivo?



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Universidade Federal de Alfenas – Unifal-MG
Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID
Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700 – Alfenas/MG – CEP 37130-000
Fone: (35) 3296-1000 – Fax: (35) 3296-1063 CDDAPLV2



Questão 3 (00021 – 012)

Qual é o efeito de sentido do ponto-e-vírgula (;) e do dois-pontos (:) no seguinte trecho: “[...] com efeito, eles são homens; eles se recolhem, à noite, para covis onde vivem de pão preto, água e raiz: eles poupam os outros homens do sofrimento [...]”? (Linhas 4, 5 e 6)

Questão 4 (00015 – 012)

Os pronomes ELES / LHES substituem (ou recuperam o sentido de) quais palavras no texto?

Questão 5 (00011 – 012)

De acordo com o texto, o que as palavras abaixo indicam?

- a) PARA _____
- b) ONDE _____
- c) QUE _____
- d) ASSIM _____

Questão 6 (00018 – 012)

Determine os dois pontos de vista apresentados sobre os personagens do texto.

a)

b)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Universidade Federal de Alfenas – Unifal-MG
Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID
Rua Gabriel Monteiro de Silva, 700 - Alfenas/MG - CEP 37130-000
Fone: (35) 3299-1000 - Fax: (35) 3299-1063 OODAPLV2



Questão 7 (COO3 – GR2)

Quem seriam os “outros homens” (linhas 5 e 6) de que o texto fala?

Avalie o grau de dificuldade GERAL deste exercício:

Muito fácil Fácil Nem fácil nem difícil Difícil Muito difícil

Avalie o grau de dificuldade do TEXTO deste exercício:

Muito fácil Fácil Nem fácil nem difícil Difícil Muito difícil

Avalie o grau de dificuldade das PERGUNTAS deste exercício:

Muito fácil Fácil Nem fácil nem difícil Difícil Muito difícil

ANEXO C: Versão 3 do Teste do Bloco 2



ESCOLA: _____
PROFESSOR(A) DE PORTUGUÊS: _____
NÚMERO DO(A) ALUNO (A): _____ IDADE: _____ SÉRIE/ANO: _____ TURMA: _____

Leia o fragmento de texto a seguir:

Caracteres [1688]

Jean de Bruyère (1645-1696)

1 Veem-se certos animais ariscos, machos e fêmeas espalhados pelo campo, negros,
2 lívidos e queimados pelo sol, apegados à terra que eles escavam e revolvem com uma
3 obstinação invencível; eles têm como que uma voz articulada, e quando eles se erguem
4 sobre os pés, mostram uma face humana; e, com efeito, eles são homens; eles se
5 recolhem, à noite, para covis onde vivem de pão preto, água e raiz: eles poupam os outros
6 homens do sofrimento de semear, de lavar e de colher para viver, e merecem, assim, que
7 não lhes falte esse pão que semearam.

Questão 1 (0001 - 013)

Observe os dois grupos de palavras extraídas do texto, a seguir:

Grupo 1
arisco, machos, fêmeas, escavam, revolvem, covis

Grupo 2
voz articulada, pés, face humana, semear, lavar, colher

Considerando os sentidos dessas palavras no texto, conclui-se que ele trata de:

- a) animais comuns que vivem do que conseguem extrair da natureza.
- b) animais e homens que vivem no mesmo espaço, comendo do mesmo pão.
- c) animais selvagens que vivem em cavernas e procuram comida enterrada.
- d) homens escravizados na lavoura, trabalhando sem direitos reconhecidos.
- e) homens trabalhadores do campo, como qualquer outro trabalhador.

Questão 2 (0007 - 013)

O texto "Caracteres" tem por objetivo:

- a) acusar os maus-tratos de que os animais são vítimas indefesas.
- b) demonstrar como viviam os homens e os animais em épocas passadas.
- c) denunciar uma situação de injustiça social em relação a camponeses.
- d) descrever o modo de vida dos animais selvagens, jogados à própria sorte.
- e) refletir sobre as condições de vida do homem selvagem e pré-histórico.



Questão 3 (C0021 – GR3)

Na quinta linha são utilizados dois pontos (:) para indicar que a oração posterior

- a) contradiz tudo o que foi apresentado anteriormente.
- b) é o argumento final do que foi apresentado anteriormente.
- c) é uma exemplificação do que foi apresentado anteriormente.
- d) esclarece tudo o que foi apresentado anteriormente.
- e) não tem relação com o que foi apresentado anteriormente.

Questão 4 (C0015 – GR3)

Faça corresponder a coluna dos “pronomes” com a coluna dos “referentes”, apontando corretamente o pronome e seu referente no texto. Lembre-se de que uma mesma palavra referente pode estar ligada a vários pronomes.

LINHA	PRONOME	REFERENTE	LINHA
2	eles		
3a	eles		
3b	eles		
4a	eles		
4b	eles		
5	eles		
7	lhes		

Questão 5 (C0011 – GR3)

Na frase: “e merecem, assim, que não lhes falte esse pão que semearam.” A palavra assim pode ser substituída, sem que se altere o sentido da frase, por:

- a) embora
- b) então
- c) porém
- d) portanto
- e) também

Questão 6 (C0010 – GR3)

No texto, o narrador emite uma opinião pessoal. Qual das palavras a seguir, revela esse ponto de vista?

- a) Escavam.
- b) Merecem.
- c) Mostram.
- d) Revolvem.
- e) Veem-se.



Questão 7 (COOP – GR3)

Leia o trecho a seguir: “[...] eles poupam os outros homens do sofrimento de semear, de lavrar e de colher para viver [...]”.

Conclui-se que “os outros homens” são os:

- a) burgueses.
- b) familiares.
- c) idosos.
- d) pobres.
- e) vizinhos.

Avalie o grau de dificuldade GERAL deste exercício:

Muito fácil Fácil Nem fácil nem difícil Difícil Muito difícil

Avalie o grau de dificuldade do TEXTO deste exercício:

Muito fácil Fácil Nem fácil nem difícil Difícil Muito difícil

Avalie o grau de dificuldade das PERGUNTAS deste exercício:

Muito fácil Fácil Nem fácil nem difícil Difícil Muito difícil