

IRANÉIA LOIOLA DE SOUZA

A competência leitora na perspectiva do SARESP.

A habilidade de inferir informação implícita em texto escrito

Dissertação apresentada à Banca Examinadora, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Língua Portuguesa, sob a orientação da Professora Doutora Anna Maria Marques Cintra.

PUC-SP

2007

AGRADECIMENTOS

São muitas as pessoas a quem devo agradecer. Pessoas que colaboraram das formas mais diversas na realização deste trabalho. Se aqui tivesse de pôr o nome de todas e descrever suas contribuições, certamente não haveria espaço. Arrisco citar apenas algumas, ciente de que não faço justiça a muitas outras.

Diretamente relacionada à minha pesquisa, agradeço à Professora Doutora Anna Maria Marques Cintra. Firme e ao mesmo tempo humana. Exemplo de profissional. Permitiu-me tentar, experimentar e descobrir os caminhos a serem trilhados na feitura deste trabalho.

Sou grata também à Professora Doutora Nílvia Pantaleoni que, desde o lato sensu, tem participado dos encerramentos de meus trabalhos acadêmicos com apontamentos oportunos e bem fundamentados.

Não posso esquecer do Professor Doutor João Hilton Sayeg de Siqueira que, com seu jeito todo especial de fornecer sugestões, concedeu-me indelévels contribuições, no momento da qualificação.

Agradeço, também, aos colegas do Grupo de Pesquisa: Estudos da Linguagem para o Ensino do Português (GELEP), que me ajudaram a rever o projeto de pesquisa.

Não posso, de forma alguma, esquecer de todos aqueles que estiveram ao meu lado, seja por terem comigo um vínculo afetivo ou profissional. Assim, agradeço ao meu pai, Eduardo, por ser exemplo de determinação e persistência. À minha mãe, Cleusa, por me ensinar valores. Ao Cléber, meu amado esposo, pelo apoio e paciência. À Rose, minha irmã de sangue, e à Bia e Lu, irmãs de coração. À Orminda e ao Massahaki. Ainda, aos colegas da “EE Leonice de Aquino Oliveira”, que me entenderam e apoiaram durante todo o processo acadêmico, bem como aos da “Diretoria de Ensino da Região de Miracatu”, onde fui contagiada pelo desejo de entender mais a leitura.

RESUMO

Esta pesquisa, sob a perspectiva da prova do SARESP, trata da análise dos possíveis motivos que levam alunos do ensino fundamental a apresentar dificuldades no entendimento de inferências. Fundada em dois objetivos, a dissertação busca verificar o que a abordagem conferida pelo SARESP às questões inferenciais indica acerca da competência leitora e analisar de que forma essa avaliação aborda os textos e trabalha as questões que verificam a depreensão de inferências.

A pergunta fundamental diz respeito a como se apresentam, nas provas do SARESP, os textos e as questões que verificam a habilidade de inferenciação de uma informação implícita, e o que isso indica acerca da competência leitora requerida por essa avaliação no que se refere à habilidade analisada. O *corpus* submetido à análise compõe-se de textos e questões que incidem sobre a *habilidade de inferir uma informação implícita em um texto* em provas do SARESP, referentes aos anos de 2003 e 2004.

O resultado da pesquisa revelou que as dificuldades apresentadas pelos alunos em relação à competência leitora no que concerne ao processo inferencial não são exclusivamente responsabilidade do aluno. A forma como a prova se estrutura, como são propostos os textos trabalhados e como são elaboradas as questões, também dificulta a compreensão e, por conseguinte, interfere na competência leitora no que concerne à realização de inferências.

Palavras-chave: Inferência, Competência leitora, Habilidades de leitura.

ABSTRACT

This research, under the perspective of SARESP test, analyses the main reasons that make students from Basic Education have difficulties in understanding inferences. Based in two targets, this research tries to verify what the approaching conferred by SARESP to the questions shows about reading ability and analyze how this evaluation approaches the texts and watches the questions that verify the inferences.

The main question focuses in how the texts and questions presented in SARESP test verify the ability of inference from implicit information, and what it means in relation to reading ability required by this evaluation related to the analyzed ability. The corpus of this research is composed by texts and questions which focuses the ability of inferring implicit information from a text in SARESP evaluation, referring to the years of 2003 and 2004.

The result of this research reveals that the difficulties present by the students related to the reading ability concerned to the deduction process aren't exclusively students' responsibility. The way that the test is structured and the way the texts are proposed and questions developed also interfere negatively in reading ability, concerning to the inference process.

Key words: reading ability, inference, evaluation approach.

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| INTRODUÇÃO ----- | 1 |
| | |
| CAPÍTULO I | |
| A LEITURA E O PROCESSO INFERENCIAL ----- | 7 |
| 1.1. Abordagem sociocognitiva da leitura----- | 9 |
| 1.2. A leitura como ponto de (des) encontro entre a concepção escolar e a vivência familiar----- | 11 |
| 1.3. O papel do professor-mediador----- | 16 |
| 1.4. A diversidade textual e o papel do professor mediador----- | 20 |
| 1.5. Alfabetizado, mas não letrado----- | 25 |
| 1.6. Sobre implícitos e inferências em um contexto sociocognitivo-interacional----- | 28 |
| | |
| CAPÍTULO II | |
| A AVALIAÇÃO EDUCACIONAL E O SARESP ----- | 37 |
| 2.1. A concepção avaliativa do século XVII e a regulação da aprendizagem do século XXI----- | 38 |
| 2.2. Concepções de avaliação presentes no SARESP----- | 41 |
| 2.3. As noções de teste, medida e avaliação dos dados pelo SARESP----- | 47 |
| 2.4. A avaliação dos dados obtidos pelo SARESP----- | 48 |
| | |
| CAPÍTULO III | |
| CONSIDERAÇÕES SOBRE COMPETÊNCIA E HABILIDADE ----- | 54 |
| 3.1. Competência: capacidade e mobilização----- | 55 |
| 3.2. Competência, esquema ou habilidade?----- | 62 |
| 3.3. A escola e o desenvolvimento das competências e habilidades----- | 66 |
| 3.4. Competências e habilidades no SARESP----- | 72 |
| 3.5. Competências e habilidades no SARESP: a busca por respostas----- | 79 |

| | |
|--|------------|
| CAPÍTULO IV | |
| ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS----- | 84 |
| 4.1. Habilidade de inferir uma informação implícita no texto – 2003--- | 89 |
| 4.2. Habilidade de inferir uma informação implícita no texto – 2004--- | 108 |
| | |
| CONCLUSÃO----- | 125 |
| BIBLIOGRAFIA----- | 133 |
| ANEXOS----- | 139 |

INTRODUÇÃO

É conhecimento partilhado o fato de ser impossível deixar de ler em um mundo globalizado. As fronteiras culturais foram ampliadas por meio da interligação dos mercados internacionais. Esse fato, de âmbito tão abrangente, reforçou a importância da leitura. Se ler, em épocas passadas, era considerado privilégio de alguns poucos escolarizados, hoje é instrumento imprescindível à sobrevivência do homem moderno.

Tal afirmação já se tornou praticamente um clichê. Daí parecer dispensável falar sobre a importância da leitura, tendo em vista as exigências atuais. Todavia, insistimos nessa temática, pois embora haja muita discussão acerca da leitura e nenhuma negação quanto a sua função atual, estudos têm demonstrado que essa modalidade, ao contrário do que se crê, continua sendo fonte de amargura a grande parte de indivíduos que se vêem confrontados com a tarefa de ler. Poderíamos, frente ao que vem ocorrendo, tentar fechar os olhos à realidade, mas como, se pesquisas demonstram, a cada dia, a radiografia de nossa situação leitora?

De acordo com dados fornecidos por órgãos ligados ao assunto – CBL (Câmara Brasileira do Livro), INAF (Indicador Nacional de Analfabetismo Funcional), MEC (Ministério da Educação e Cultura) e IBL (Instituto Brasil Leitor) – os brasileiros lêem, em média, 1,8 livros por ano, enquanto na França, lêem-se 7; nos EUA, 5,1; na Itália, 5 e, na Inglaterra, 4,9 livros, anualmente. Quanto à decodificação e compreensão, constatou-se que 8% da população brasileira é analfabeta; 30% localiza informações simples em uma frase; 37% localiza informações em um texto curto e apenas 25% estabelece relações de informações dentro de textos longos (Cf. UNIMEP, 2002; Bencini, 2006).

Tais dados, embora desconhecidos de muitos, não surpreendem aqueles que possuem alguma relação com o trabalho pedagógico. A questão da alfabetização, tão amplamente discutida no século passado, tem cedido lugar a uma preocupação de nível mais complexo. Com o incentivo à educação formal e,

conseqüentemente, à leitura e escrita, um novo fenômeno tornou-se realidade: muitas pessoas aprenderam a decodificar o símbolo gráfico, mas não a atribuir sentido ao que lêem, nem tampouco utilizar os conhecimentos provenientes da leitura e da escrita em situações que lhe são impostas socialmente, o que nos remete à noção de *letramento*, ou seja, embora haja o domínio da técnica do ler e do escrever por parte de determinados indivíduos, estes não conseguem apropriar-se dessas modalidades como práticas sociais¹.

Anteriormente, quando só a questão de se saber grafar e decodificar o signo era exigido pelas demandas sociais, essas habilidades eram aceitáveis. No entanto, por conta das exigências impostas pela sociedade do ‘conhecimento’, saber somente grafar e decodificar não é mais suficiente para que um indivíduo possa cumprir as exigências que lhe são impostas atualmente. Daí os resultados que tanto transtorno têm causado aos responsáveis pelas políticas educacionais no país.

Só para se mencionar um exemplo, o site oficial do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), no ano de 2003, divulgou a seguinte nota em relação ao exame naquele ano: *Estudantes apresentam desempenho regular no ENEM*. Partindo do pressuposto de que o ENEM visa avaliar o desempenho em leitura e escrita de alunos da escola média, e que os jovens de tal segmento obtiveram *desempenho regular*, fica atestada a incompatibilidade entre a noção de ser alfabetizado e de saber realmente depreender o sentido do que se lê ou produz. Cremos, tendo em vista a série em que se encontravam esses jovens, que todos dominavam as habilidades básicas em leitura e escrita, mas nem por isso foram capazes de obter um desempenho satisfatório na avaliação a que se submeteram.

Casos similares têm sido observados em outras avaliações, como as do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), por exemplo – nosso objeto de pesquisa.

Essa avaliação, no decorrer dos anos de sua aplicação, tem confirmado, por meio de seus resultados, as estatísticas acima. No entanto, devemos atentar para o fato de que, ao se observar dados de uma avaliação, leva-se em consideração somente o que os alunos não sabem, não dominam;

¹ A questão do letramento será abordada com mais detalhes no Capítulo I.

difícilmente, pára-se para observar como essas avaliações se estruturam, quais concepções teóricas e metodológicas lhes são subjacentes, o que demonstram esperar dos avaliados. Esses aspectos poderiam contribuir na definição de uma linha de trabalho voltada à superação das dificuldades apresentadas.

SARESP, ENEM e órgãos ligados ao assunto podem fornecer as bases para que entendamos o que realmente tem ocorrido com a leitura nos últimos tempos. Por que a competência leitora continua a ser termo técnico de guias de referência e não atitude de nossos jovens? A questão é complexa, sabemos, mas cremos que possui resposta; e parte dessa resposta pode ser obtida ao voltarmos nossa atenção a essas avaliações. Se são elas que têm nos mostrado os problemas, por que não procurar nelas as pistas para a solução?

Com esse objetivo nos voltamos para uma das avaliações mencionadas: o SARESP. A opção por essa avaliação deve-se ao número de alunos que têm sido avaliados – cerca de seis milhões, anualmente – e ao fato de avaliar, nos últimos anos, toda a educação básica – período formado, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio – o que nos oferece grandes oportunidades de pesquisa, embora tenhamos optado por focar apenas o ensino fundamental, Ciclo II, ou seja, 5ª a 8ª séries.

Na busca por pistas sobre as causas de dificuldade de leitura, começamos a observar tudo que dizia respeito a essa avaliação; e foi analisando dados da Diretoria de Ensino de Miracatu, interior do Estado, referentes ao SARESP de 2004, que notamos que de forma recorrente a *habilidade de inferir uma informação implícita no texto*, uma dentre várias outras verificadas ano a ano pelo SARESP, demonstrava não ser dominada por uma ampla gama de alunos avaliados.

Esse aspecto em muito nos chamou a atenção. Resolvemos observar os dados de anos anteriores e confirmamos a recorrência da situação. Isso nos direcionou a um trabalho voltado à região, de acordo com algumas hipóteses levantadas inicialmente. Mas ao observarmos dados mais amplos, em nível de coordenadorias – Coordenadoria de Ensino do Interior (CEI) e Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo (COGESP) –, descartamos as

primeiras hipóteses ao perceber que a dificuldade em se *inferir uma informação implícita* não se restringia à Diretoria de Miracatu. Essa questão pareceu-nos bastante séria, já que, segundo Marcuschi, (1999:99) *num texto há muito mais de implícito, de modo que um leitor competente deverá, em primeira instância, captar as intenções do autor, partindo do input lingüístico. Se num texto há muito mais de implícito* que deve ser captado, e nossos alunos demonstram não saber fazer isso, temos certamente uma situação que merece atenção.

As inferências exercem um papel crucial na compreensão desses implícitos. Embora seja muito discutida, notamos que essa estratégia², que no SARESP se apresenta sob a forma de *habilidade*, continua a ser um “nó” no que concerne à depreensão de informações textuais implícitas. Entender por que esse “nó” continua existindo nos interessou, pois só por meio de sua compreensão é que podemos criar mecanismos de superação.

Poderíamos tentar desvendar o enigma de duas formas: estudar o processo inferencial a partir das representações dos alunos submetidos à prova, o que demandaria tempo e conhecimentos profundos acerca da psicologia da aprendizagem, dado o intrincado processo cognitivo envolvendo tal ação; ou, debruçarmo-nos sobre o material lingüístico usado na avaliação de leitura.

Optamos pela segunda, pois entender o próprio material – sua estrutura e, por conseguinte, a concepção de competência leitora no que se refere à inferência de uma informação implícita no texto, na avaliação do SARESP, pode nos indicar quais aspectos ou conhecimentos são requeridos do aluno avaliado e que, por provavelmente não serem dominados, estariam interferindo na compreensão das informações lidas, em especial na leitura de questões que testam a habilidade de inferenciação. Cremos que isso nos levará a entender não só a leitura de informações implícitas do ponto de vista de tal instrumento, como delimitar o que os alunos não dominam, fato que poderá facilitar o desenvolvimento posterior de um trabalho voltado à superação das dificuldades do leitor submetido à prova.

² Estratégia é conceituada por Kleiman (2002a) como uma operação regular para abordar o texto; e as inferências fazem parte do que ela concebe como estratégia.

Tendo em vista o que esboçamos, nossa pergunta fundamental foi: *Como se apresentam, nas provas do SARESP, os textos e as questões que verificam a habilidade de inferir uma informação implícita no texto*, e o que isso indica acerca da competência leitora requerida por essa avaliação no que se refere à habilidade analisada?

Para responder a essa questão, propusemos uma análise dos textos e questões que incidiram sobre a *habilidade de inferir uma informação implícita* no SARESP de 2003 e 2004; de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental. Analisar dois anos nos proporcionou uma visão mais segura acerca dessa avaliação e, por conseguinte, da leitura presente nela.

Os objetivos da pesquisa foram assim delineados:

1. Verificar o que a abordagem conferida pelo SARESP às questões inferenciais indica acerca da competência leitora relacionada à *habilidade de inferir uma informação implícita no texto*.
2. Analisar como o SARESP trabalha os textos e as questões que verificam a compreensão de inferências.

As dificuldades sentidas na depreensão de informações implícitas no SARESP nos levaram a levantar duas hipóteses, a saber:

1. Dada sua abrangência, o SARESP está estruturado de forma a mensurar uma macro capacidade leitora (capacidade de síntese, reconhecimento e relacionamento de informações), fato que exclui grande parte dos alunos devido à sua inaptidão em utilizar adequadamente recursos cognitivos (de nível inconsciente) e metacognitivos (de nível consciente) disponíveis.
2. O SARESP possui uma concepção de leitor detentor de um considerável repertório lingüístico-cultural, fato que não coaduna com a realidade avaliada.

No intuito de averiguar essas hipóteses e atingir os objetivos levantados, discutimos a questão da leitura, bem como aspectos referentes a ela, como o contexto avaliativo e o das competências e habilidades, nos quatro capítulos que compõem este estudo.

No primeiro capítulo tratamos do que envolve o ato de ler, desde os mecanismos cognitivos requeridos por tal ação até as situações e os contextos que, de forma direta ou indireta, exercem algum tipo de influência sobre a habilidade de leitura. Julgamos que, mesmo ao buscarmos respostas para entender as dificuldades de leitura no material lingüístico fornecido pela prova do SARESP, conhecer o contexto leitor dos alunos avaliados, as oportunidades e os desafios com os quais se deparam, ainda que em um âmbito mais geral, pode nos fornecer uma visão mais abrangente acerca da competência leitora requerida pelo Sistema de Avaliação³, já que a avaliação é realizada com base no que se pressupõe que os alunos tenham desenvolvido, ou adquirido, em seu contexto sócio-cultural.

Como o conhecimento do contexto situacional em que a leitura é veiculada contribui para sua melhor compreensão, o segundo capítulo aborda a concepção avaliativa presente no SARESP. Partimos de estudos de pesquisadores no assunto e buscamos observar a Avaliação à luz das concepções levantadas.

O terceiro, por sua vez, trata das noções de ‘competência’ e ‘habilidade’ e como essas se apresentam na Avaliação. De forma semelhante ao que fizemos no capítulo anterior, respaldamo-nos em estudos sobre essa abordagem e, valendo-nos de documentos fornecidos pelo SARESP, buscamos delimitar sua concepção concernente a esses elementos.

O quarto capítulo é destinado à análise e discussão de dados. Utilizando um recorte de textos e questões que mensuram a inferência de *uma informação implícita no texto*, analisamos a competência leitora requerida pelo SARESP no que se refere a essa habilidade.

Concluimos nosso trabalho por considerar o que os levantamentos realizados nos mostraram acerca da competência leitora, requerida pelo SARESP, em relação à habilidade de *inferir uma informação implícita no texto*.

³ A avaliação do SARESP poderá aparecer, neste trabalho, também referida como ‘Sistema de Avaliação’ ou simplesmente ‘Sistema’.

CAPÍTULO I

A LEITURA E O PROCESSO INFERENCIAL

Talvez nunca antes, na História, tenha havido tanta discussão acerca da leitura, no Brasil. Ler, no passado, era definido de forma bastante simples: ou se sabia ler ou não se sabia; ou um indivíduo era alfabetizado ou não era. O contexto social de épocas passadas era objetivo a esse respeito, já que, de acordo com Mortatti (2004), cerca de 85% da população do século XIX era analfabeta, isto é, não sabia nem ler nem escrever convencionalmente por não compreender a base alfabética da língua escrita. Assim, a questão não dava margem a grandes dilemas.

Mas esse aparente “paraíso conceitual” passou a se tornar menos tranqüilo ao passo que a sociedade evoluiu e a oportunidade de educação formal foi tornada possível aos que antes não tinham acesso a ela.

De acordo com Mortatti (2004:69), a abertura política a partir do final da década de 70 e início de 80, do século passado, e a conseqüente evolução econômico-social propiciada em nosso país pelo fim da ditadura militar iniciada em 64, trouxe a necessidade de conhecimentos específicos, obtidos, na maioria das vezes, por meio de leituras mais especializadas, já que *era preciso responder às novas exigências sociais e políticas decorrentes das pressões pela “abertura política” e pela reorganização democrática das instituições e relações sociais*. Isso demandava de quem o fazia habilidades que fugiam à mera relação grafema-fonema.

A “democratização” do ensino, outro fator desencadeador de mudanças na concepção de leitura, permitiu o acesso de muitos aos meios escolarizados. Quando no passado eram poucos os que conseguiam ingressar e permanecer na escola, a mera codificação e decodificação de símbolos gráficos parecia bastar à grande maioria dos cidadãos. No entanto, esse acesso à escolaridade formal e permanência de alunos, que antes saíam da escola sem terminar os estudos obrigatórios, começou a demonstrar que só saber codificar e

decodificar não era suficiente, já que muitos em séries avançadas, apesar de dominarem as habilidades técnicas do ler e escrever, não conseguiam atribuir sentido ao material escrito. Isso evidenciou que a concepção de leitura deveria ser ampliada. A esse respeito, Mortatti (2004:34) afirma que

houve mudanças substanciais na relação entre analfabetismo e alfabetização, assim como nos conceitos e práticas envolvidos e sua relação com a escola e a educação. Essas mudanças estão relacionadas com as condições de desenvolvimento social, cultural, econômico e político que trouxeram novas necessidades, fazendo aflorar novos fenômenos e novas responsabilidades. De fato, ainda é preciso aprender a ler e escrever, mas a alfabetização, entendida como aquisição de habilidades de mera decodificação e codificação da linguagem escrita e as correspondentes dicotomias analfabetismo x alfabetização e analfabeto x alfabetizado não bastam...mais.

Diante da necessidade de se ampliar a visão acerca da leitura e escrita, inúmeros pesquisadores passaram a se dedicar ao estudo de uma modalidade ou outra e, em alguns casos, ao estudo de ambas. Neste trabalho, no entanto, daremos atenção especial à leitura. Para tanto, propomos, neste capítulo, analisar o que envolve o ato de ler, desde os mecanismos cognitivos requeridos por tal ação até as situações e os contextos que, de forma direta ou indireta, exercem algum tipo de influência sobre a habilidade de leitura. Para a execução de nosso trabalho, faremos uso de informações provenientes da abordagem sociocognitiva, que tem como representantes, entre outros, Kleiman (2002a, b), Koch (1993, 2000, 2002, 2004), Koch e Travaglia (1989), Smith (1999), van Dijk (2000).

A necessidade de entender o papel da família e de um fenômeno aparentemente novo, o letramento, sobre as habilidades de leitura de um indivíduo, levaram-nos, basicamente, aos estudos de Terzi (2001), Soares (2004).

Como todo *texto é marcado por sua incompletude*, conforme bem afirma Chiappini (2001:18), deter-nos-emos, inicialmente, não no texto em si, mas no papel que o leitor exerce em suplantar essa *incompletude* e atribuir sentido ao que lê.

1.1. Abordagem sociocognitiva da leitura

Muitos profissionais, que militam em escolas, ainda se surpreendem ao saberem que, para que a leitura realmente se efetive, não se deve considerar somente o material escrito, mas também o conhecimento do sujeito que a realiza.

O fato de não entenderem o que envolve esse ato, quais seus objetivos e dimensões, bem como o papel desempenhado pelo próprio leitor, contribui para que a leitura continue sendo uma modalidade envolta em uma espécie de aura misteriosa, que leva muitos a crer que seu domínio seja privilégio de alguns poucos que já nasceram com uma certa aptidão leitora, ou seja, indivíduos que sem muito esforço conseguem atribuir sentido ao que lêem e se sair bem em tarefas que exigem a leitura, enquanto a grande maioria tem de se contentar com o fracasso frente às atividades que a envolvem. No entanto, tal conceito não corresponde ao que é postulado por especialistas no assunto, conforme veremos.

Com efeito, ler, de acordo com Kleiman (2002b), envolve a complexidade do ato de compreender; e compreender, por sua vez, relaciona-se à capacidade de apropriação do sentido mais amplo de uma determinada proposição. Essa apropriação do sentido mais amplo, ou compreensão, implica, de acordo com van Dijk (1943, apr. e org. Koch, 2000:15), *não somente o processamento e interpretação de informações exteriores, mas também a ativação de informações internas e cognitivas*. Essas informações, também definidas como conhecimentos prévios, referem-se a conhecimentos, armazenados na memória de longo prazo de cada indivíduo⁴, provenientes de experiências pessoais ou do ambiente social em que o sujeito se insere.

Ler, portanto, envolve, além das informações exteriores, que se encontram grafadas no próprio material, a ativação de conhecimentos internalizados tanto sobre o que versa o assunto da leitura quanto sobre aspectos lingüísticos e superestruturais. Todavia, o fato de se possuir conhecimentos sobre determinados

⁴ Estudos demonstram que possuímos níveis de memória, sistematizados em: curto, médio (ou de trabalho) e longo prazo, cada uma responsável por desempenhar uma função. Mais informações podem ser obtidas mediante verificação de van Dijk (2000), Smith (1999), Koch (2002).

aspectos da leitura não é garantia de que ela se efetive, já que, de acordo com Koch (2002), ler envolve a realização de *cálculos mentais* para que haja o relacionamento entre as informações fornecidas textualmente com os conhecimentos do leitor, o que implica uma postura ativa por parte de quem lê.

Essa postura permite que o leitor se coloque como agente do processo, o que possibilita que faça uso dos sistemas de conhecimento, bem como de outros recursos cognitivos e metacognitivos de forma oportuna e adequada, possibilitando, por exemplo, que seu conhecimento lingüístico – o que ele conhece sobre a língua, tanto de modo formal quanto informal – seja usado não apenas para completar lacunas em exercícios mecânicos, mas para articular informações textuais e resgatar pistas lingüísticas, no intuito de chegar às informações mais globais durante a leitura. De maneira semelhante, os conhecimentos enciclopédico e sócio-interacional – referentes a assuntos gerais e relativos às noções de interação verbal, respectivamente – podem ser usados não como elementos de classificação de textos ou demonstração de grande aparato intelectual, mas como meios de interação com o objeto de leitura.

Portanto, ler é uma atividade bem mais complexa do que muitos imaginam, necessitando de direcionamento. Isso implica um olhar atento por parte dos profissionais da educação; em especial, por parte daqueles que trabalham com questões lingüísticas. No entanto, há na organização voltada ao desenvolvimento leitor alguns entraves. Um deles diz respeito ao fato de informações sobre o que envolve o ato de ler nem sempre chegar aos principais envolvidos: alunos e professores.

Apesar de serem realizados inúmeros estudos acerca dos sistemas de conhecimento (lingüístico, enciclopédico, sócio-interacional), modelos cognitivos (*frames*, *scripts*⁵, etc.), bem como o papel exercido pelos níveis de memória (curto,

⁵ Tanto os *frames* quanto os *scripts* fazem parte dos conhecimentos representados sob a forma de modelos cognitivos e se encontram na memória de longo prazo. Os *frames* se referem a conhecimentos mais generalizados e se apresentam como conceitos globais de um determinado referente do mundo - acidente, aniversário, Natal, por exemplo – sem seguir uma ordem pré-estabelecida. Os *scripts*, por sua vez, referem-se a planos utilizados para especificar os papéis que os indivíduos desempenham em determinadas situações; por exemplo, nosso comportamento em uma cerimônia religiosa, júri, etc. Mais informações podem ser obtidas mediante verificação de van Dijk (2000), Koch (2002).

médio e longo prazos) – só para mencionar alguns – essas informações não são, ainda, conhecimentos partilhados por todos os profissionais da educação; mesmo os que trabalham com aspectos lingüísticos.

Embora as informações acerca da leitura não assegurem a resolução, por completo, dos problemas relativos a essa modalidade, certamente, entender como um determinado processo ocorre fornece aos envolvidos a oportunidade de intervenção em aspectos ligados a ele. Assim, o conhecimento sobre o ato de ler possibilita a criação de mecanismos de superação de determinados obstáculos. Por ser o âmbito escolar destinado à sistematicidade do conhecimento, podemos entender que seria esse o lugar mais indicado para um trabalho direcionado teoricamente para o desenvolvimento leitor.

Todavia, com o avanço tecnológico, outras entidades têm contribuído, ainda que de forma indireta, com a leitura. Uma delas é a própria entidade familiar. Apesar de a escola ainda ser, para a grande maioria da população, o lugar privilegiado para se tomar contato com a leitura – daí a importância de se possuir conhecimentos adequados sobre essa modalidade – atualmente, há famílias que, dispendo de recursos vários para acessar informação, conseguem, apesar das dificuldades, dar suporte consistente para que o jovem desenvolva naturalmente estratégias de leitura fora da escola. A influência familiar, pesquisada por alguns estudiosos, parece ter efeito sobre as habilidades de leitura de um indivíduo. Neste aspecto, analisaremos, com mais detalhes, a relação da escola e do meio familiar no desenvolvimento da habilidade de leitura de um indivíduo.

1.2. A leitura como ponto de (des)encontro entre a concepção escolar e a vivência familiar

Não raro, crê-se que a escola seja a principal agência de leitura. No entanto, pesquisas sugerem que deveria ser a família a primeira a se responsabilizar por tal modalidade nos primeiros anos da vida de um indivíduo. O ambiente casual,

livre das convenções escolares, confere à leitura um caráter prazeroso, contribuindo para as futuras concepções que a criança adquirirá acerca dessa modalidade.

Em sua pesquisa com estudantes de periferia, Terzi (2001) diagnosticou que as crianças que tinham oportunidades de vivenciar a leitura pela mediação de um adulto, antes mesmo de receber a educação escolar formal, depois de ingressar na escola conseguiam desenvolver as atividades de leitura propostas em sala de aula por possuírem um arcabouço das histórias que ouviam. Mas que dizer daquelas desprovidas de tais oportunidades? Segundo a autora, crianças que não tiveram a possibilidade de vivenciar situações de leitura precocemente, ao começarem estudar não conseguiam perceber a função da escrita e da leitura e, tendo como único modelo o professor, acabavam incorporando a concepção que lhes era fornecida pelas práticas didáticas deste.

Muitas concepções disseminadas em âmbito escolar não condizem com o que é solicitado aos estudantes. Solicita-se que o aluno saiba ler e interpretar, entender o que está implícito e perceber a função social do texto, mas não são proporcionadas oportunidades para que ele desenvolva essas habilidades. Não sabendo como fazê-lo, ao ser solicitado a realizar uma das tarefas apresentadas acima, por exemplo, o jovem tem de se amparar em estratégias, muitas vezes, intuitivas, já que não possui conhecimento formal sobre como realizar o que lhe é exigido. De acordo com Terzi (2001:76), por ter incorporado a visão da escola – uma visão geralmente mecanicista – quando solicitado a interpretar uma informação, o jovem leitor acaba criando *estratégias centradas na palavra*, o que pouco contribui para se chegar à coerência global do texto.

Em contrapartida, o jovem que teve contato com a leitura desde cedo adquire experiências que lhe facultam melhores condições para construir uma visão textual ampla. Assim, pode assumir o texto como objeto de interação e compreendê-lo para além de respostas a perguntas de localização de informações, extraindo dele o sentido da totalidade. E, ao se deparar com problemas que exigem a articulação de informações mais globais ou o levantamento de elementos implícitos, consegue articular estratégias adequadas à sua resolução.

Infelizmente, em nosso país, por conta de sua estrutura cultural-político-social, o número de famílias que consegue dispor de livros, e de tempo também, para incentivar seus filhos à prática da leitura é reduzido. Além disso, há o problema da valorização dessa modalidade. Normalmente, crianças de lares com poucas oportunidades de leitura não encontram nos pais o incentivo para reverter essa situação. Jovens de lares cujos membros não tiveram um histórico leitor satisfatório – não tiveram oportunidades de ler, seja por não terem freqüentado a escola ou por não terem tido a possibilidade de ter contato com materiais como livros, revistas, jornais – acabam sendo influenciados pela atitude dos mais velhos, o que redundando em não conferirem valor a essa atividade.

Dessa forma, instaura-se uma situação circular: os pais não lêem; por conseguinte, os filhos também não lêem. Quando mencionamos que tanto os pais quanto os filhos não lêem, referimo-nos a leituras mais contemplativas, como livros; e moventes de cunho social, como jornais e revistas. Leituras práticas, como a de uma bula de remédio ou a de uma receita, são realizadas, mas só quando a situação exige, o que as torna, por vezes, esporádicas.

No entanto, quando na melhor das hipóteses essas famílias, por não saberem como contribuir em nível pessoal para a formação leitora dos filhos, delegam à escola esse trabalho, por entenderem que o ambiente escolar possui meios adequados a essa formação, surge o entrave de o trabalho desenvolvido em nossas escolas com leitura ser insatisfatório, conforme já mencionado. Atentemos a essa questão.

Kleiman (2002a) postula que o ensino da leitura se reduz, muitas vezes, ao ensino de gramática, contribuindo para a desmotivação daqueles que têm na escola a única oportunidade de desenvolver seu espírito leitor. Como se não bastasse isso, a sociedade como um todo acaba incorporando essa idéia. Assim, muitos concursos reproduzem em suas questões a concepção de que entender um texto é entender a gramática ali presente.

Quanto ao âmbito escolar, encontramos professores que afirmam não associar gramática à leitura, mas de um modo geral têm trabalhado essa modalidade de duas maneiras: ou oralmente, de forma mecânica, em que se valoriza a mera

decodificação e articulação das palavras; ou silenciosamente, por meio de exercícios de livros didáticos que, embora recebam o nome de compreensão ou interpretação, limitam-se a verificar se o aluno é capaz de localizar informações no texto ou simplesmente emitir sua opinião quanto ao assunto tratado. Esse tipo de abordagem não se dá de forma estanque, visto que comumente encontramos livros que ao invés de proporem atividades de desenvolvimento da competência leitora, reduzem-na a atividades de verificação de informações, tão-somente. E o mais grave: muitos desses livros entram no âmbito escolar com o aval de órgãos responsáveis por sua seleção.

O *Guia de Livros Didáticos* (2005) tem por função selecionar livros didáticos que poderão ser utilizados em âmbito escolar. Estes são divididos em três categorias, que compreendem os indicados com muitas ressalvas, indicados com algumas ressalvas e os indicados sem nenhuma ressalva. Assim, são colocados diante do educador indicações de materiais de qualidade duvidosa, já que há ressalvas em relação a alguns deles. Pode-se objetar dizendo que o professor tem a possibilidade de escolha, o que, em tese, é verdadeiro, mas na prática não é isso que ocorre, pois grande parte dos professores não tem acesso ao Guia.

Quando na época do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), coordenadores, diretores são convocados, como representantes, a uma reunião sobre a escolha desse material. Sua função posterior é repassar as informações sobre a escolha do livro aos professores. Isso, porém, é feito, na ampla maioria das vezes, por meio do chamado “boca a boca”. Comumente são distribuídos livros deixados por representantes de editoras – já que, por essa época, não raro, encontram-se equipes inteiras de editoras empenhadas em fazer a publicidade de seus produtos – para que os professores os “analisem” e, por fim, com base em suas impressões pessoais, façam a escolha do livro que mais lhes agradou.

Conforme temos visto em nossa prática educacional, normalmente são escolhidos os mais apresentáveis visualmente. As ressalvas apresentadas pelo Guia? Infelizmente isso não tem contado muito na hora da escolha, até porque os professores não têm acesso a esse tipo de instrução, o que resulta na escolha de materiais que, embora recebam o aval do Ministério da Educação e Cultura (MEC),

possuem restrições. O resultado se reflete em atividades de leitura que pouco acrescentam ao universo educacional e leitor do educando.

Há, no entanto, profissionais – embora poucos – que se apercebem do equívoco de se trabalhar de forma estanque e mecanicista, superando até mesmo as limitações impostas pelo livro didático, porém, como admite Kleiman (2002a), logo são sobrepajados pela pressão do sistema, tendo de se amoldar, muitas vezes, ao que é ditado pelo contexto escolar ou por imposições de órgãos centrais. Dessa forma, pouca coisa muda e a dificuldade em relação à leitura permanece, contribuindo para a exclusão leitora daqueles que mais necessitam de uma boa formação para superar limites impostos por questões sócio-econômicas e culturais.

Terzi (2001) afirma que muitas crianças, quando começam a compreender o texto, adquirem a habilidade de parafrasear em nível de sentença e depois do texto como um todo. Entretanto, muitos leitores não chegam a adquirir a habilidade de parafrasear nem no nível da sentença, pois ao incorporarem a concepção escolar de leitura, muitas vezes transmitida pelo livro didático, não conseguem criar suas próprias estratégias leitoras de superação das dificuldades.

Assim sendo, a circularidade permanece: quem provém de um ambiente favorável possui melhores condições para se tornar leitor, pois, por conhecer, antes mesmo de aprender a ler e escrever convencionalmente, o sentido e a função social de tais modalidades pode desenvolver estratégias adequadas de leitura e não ser levado a operar com uma concepção mecanicista presente em “questões livrescas”, ou seja, atividades que não mobilizam os saberes do leitor nem redundam em outros conhecimentos. Por outro lado, ao jovem provindo de um ambiente pouco favorável no que se refere ao desenvolvimento de estratégias de superação da leitura inconsistente, resta o trabalho desenvolvido em âmbito escolar, que nem sempre corresponde às suas necessidades, haja vista a concepção de leitura que permeia esse contexto.

Todavia, aspectos podem ser observados no intuito de se amenizar essa situação. O primeiro deles diz respeito a se conhecer as características e dimensões do ato de ler, pois como informa Kleiman (2002a), as possibilidades de se propor tarefas que trivializem esse ato são menores e, portanto, mais próximas do

alcance da formação de leitores. Assim, se o leitor for levado a ler com um objetivo desde seus primeiros contatos com a leitura, se lhe for mostrado que grande parte da responsabilidade pela compreensão depende não do texto escrito, mas de sua habilidade em utilizar os recursos cognitivos disponíveis para “dialogar” com o que versa o texto, provavelmente haverá um contingente maior de leitores proficientes. Isso corrobora a necessidade de a escola apoiar-se em suportes teóricos consistentes no que se refere ao ato de ler, para fornecer as bases de um trabalho direcionado ao desenvolvimento da competência leitora, tão focalizada hoje em grandes avaliações.

O segundo aspecto tem a ver diretamente com aqueles que podem ser considerados peças-chave no desenvolvimento leitor de um indivíduo: os professores. De acordo com Perrenoud (2000a: 27), *o que se conhece bem, se enuncia claramente*. Isso pressupõe que o professor, em especial o de língua portuguesa, deva conhecer adequadamente sobre leitura, já que cabe a ele o trabalho direto com o educando. Entretanto, para que bons trabalhos sejam desenvolvidos, mais que um bom suporte teórico, há a necessidade de se conceder oportunidade para que o professor possa desincumbir-se de seu papel como educador de forma adequada. Nesse aspecto, deter-nos-emos mais sobre sua função nos dias atuais.

1.3. O papel do professor-mediador

Abordar o trabalho do professor na época atual não é tarefa das mais elementares. Se no passado, conforme Geraldi (2003:95,116), os professores eram vistos como *altamente capazes por vocação*, hoje, para muitos, *o trabalho do professor aproxima-se cada vez mais do trabalho manual*, já que, com uma excessiva carga horária e não dispondo de tempo hábil para preparar suas aulas de forma apropriada, tem de recorrer à reprodução de informações trazidas pelo livro didático que, de acordo com Geraldi (2003: 93), contribuiu para que se *mudasse qualitativamente a identidade e o trabalho do professor*.

Essa identidade também foi afetada pela crescente inovação tecnológica. O desafio do professor no contexto vigente é desenvolver tanto a sua própria competência⁶ quanto a de seus alunos. Giz e lousa já estão se tornando obsoletos. Diversos recursos tecnológicos e facilidades de acesso a todo tipo de informação permitem que um indivíduo tenha acesso às informações fora dos bancos escolares. Assim, o papel do professor não é mais o de mero transmissor de informações, já que estas podem ser encontradas em outros ambientes além do escolar. Sua função hoje está em mediar, formular situações de aprendizagem significativas, mobilizar recursos cognitivos e metacognitivos, como veremos adiante. Mas os desafios com os quais o professor se depara atualmente não se restringem a atualização tecnológica. Concepções educacionais antiquadas, ainda presentes na escola, chocam-se com novas metodologias educacionais e necessidades dos alunos, resultando em situações inadequadas do ponto de vista metodológico.

Muitos jovens que antes não teriam acesso ou seriam excluídos muito cedo da educação formal, por conta da estrutura política do país, permaneceram na escola que, no entanto, de democrática tem muito pouco, pois continua a ministrar o mesmo conteúdo que foi idealizado para uma clientela que não existe mais – pelo menos não na escola pública brasileira. Silveira (1998:137) deixa isso bem evidente quando afirma:

O ensino geral de língua foi adequado quando o alunado era filho de famílias elitistas, com alta escolaridade, representativas dos grupos de poder que usam o padrão real oral e o padrão gramatical normativo escrito. Este alunado, desde pequeno, aprende a norma oral exemplar, em família, e vem à escola aprender a modalidade escrita; as dificuldades para esse aluno são menores, na medida em que o padrão real oral, que já vinha sendo adquirido, é muito próximo do padrão escrito gramatical normativo. Atualmente, todavia, com a socialização da escola brasileira, o alunado, em sua maioria, é filho de classes populares, com baixo grau de escolaridade e que usa, como membro de seu grupo social, o padrão nativo, que é apenas oral e está muito distante do padrão real oral e do padrão exemplar escrito, usados e ensinados na e pela escola.

⁶ A noção de competências será abordada, posteriormente, no Capítulo III.

O ensino de conteúdos – e dentre esses, os de língua – desvinculados da realidade do educando, que frequenta hoje a escola pública, tem sido apontado por especialistas como uma das causas de problemas de ordem comportamental na escola. Segundo Aquino (1998:15), estudioso de questões comportamentais ligadas à escola, a indisciplina estaria ligada a aspectos da sala de aula que não estariam se desenvolvendo *de acordo com as expectativas dos envolvidos*.

Embora possa parecer que caberia ao professor mudar essa situação, é importante lembrarmos que mesmo os mais determinados são, como afirma Kleiman (2002a:17), sobrepujados pela pressão do sistema escolar e acabam desistindo de *uma prática alternativa* ao se encontrarem dentro *da estrutura de poder da escola*. Assim, de acordo com Perrenoud (2000b), a mudança deveria partir do próprio sistema escolar que, diminuindo seus programas, contemplaria o que é significativo para o aluno.

Hoje, a questão de o professor ser o mediador da aprendizagem, formulador de situações significativas, *gestor do processo de ensino e de aprendizagem*, segundo o perfil estabelecido pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (Cf. APEOESP 2005:4,6), não condiz com a realidade. O professor recebe, em suas classes superlotadas, alunos dos mais diferentes perfis e precisa trabalhar com eles de forma a atender às mais variadas necessidades. Infelizmente, muitos profissionais têm tido dificuldade em trabalhar com a heterogeneidade, seja pela dificuldade em si, seja pela falta de formação adequada.

O contexto de formação de nossos educadores está configurado, de forma geral, com base em uma estrutura que visa fornecer ao futuro professor lições meramente teóricas, que, desarticuladas de um trabalho de aplicação prática, pouco contribuem para enfrentar os desafios da profissão. Um dos desafios diz respeito a receber alunos em séries avançadas que pouco dominam a língua escrita.

Segundo Telma Weisz (2000), muitos alunos chegam, praticamente, analfabetos à quarta série. Não raro, classes inteiras iniciam o segmento de quinta à oitava série sem as competências mínimas para trabalhar com textos mais complexos. Assim, torna-se bastante árdua a tarefa do professor que, além das exigências rotineiras que lhe são impostas, ainda se confronta com situações para

as quais não possui as habilidades necessárias de resolução, como alfabetizar alunos de séries avançadas, por exemplo. Além dessa, outras responsabilidades foram-lhe delegadas. Tomemos, a título de exemplificação, a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.

A tarefa de desenvolver um trabalho de integração com crianças com necessidades educacionais especiais era destinada a instituições especializadas, mas a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), tal tarefa passou a fazer parte das obrigações da escola regular. O artigo 58 reza:

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

Evidencia-se que os desafios com os quais o professor se defronta são grandes. E entre eles está a leitura, certamente não facilitada diante da sobrecarga de tarefas e do preparo, normalmente, deficiente. Sabe-se que, para se alcançar sucesso, faz-se necessário tempo, preparação, conhecimentos específicos. Assim, parece haver um descompasso entre o que se espera que seja realizado e o que se permite que realmente aconteça.

Em um extremo, temos as grandes avaliações, como o SARESP, exigindo a demonstração da competência leitora; em outro, uma escola com professores sobrecarregados de tarefas que tomam o tempo que deveria ser destinado ao desenvolvimento dessa competência. E em meio a isso tudo, o aluno, que vê roubado seu direito a uma educação de qualidade. O sistema educacional espera um trabalho com nível de excelência por parte do educador, mas não se permite isso, por falta de condições profissionais. Por isso, culpar o professor pelo fracasso que se tem observado no trabalho com leitura não parece ser o caminho mais acertado.

Certamente, há a necessidade de o professor conhecer o suporte teórico sobre leitura e dispor-se a trabalhar com ele em suas aulas, mas, para isso, há que haver condições para que esse trabalho se efetive. Sobrecarregá-lo com inúmeras responsabilidades para as quais não está preparado em nada contribui para o desenvolvimento de seu ofício.

1.4. A diversidade textual e o papel do professor-mediador

A evolução social e tecnológica trouxe também a evolução das possibilidades de leitura. Podemos falar de um mundo antes da imprensa de Gutenberg e outro depois. Temos de considerar que o surgimento de meios de comunicação como rádio, tevê, telefone e, mais recentemente, o computador e a internet fizeram com que um grande número de possibilidades textuais surgisse. Assim, partindo das idéias de gênero do discurso, de Bakhtin (1952), diversos autores passaram a se dedicar a esse estudo.

De acordo com Marcuschi (2002), é impossível definir com precisão os gêneros, dado seu caráter multifacetado. Sob a ótica desse pesquisador, os gêneros podem ser caracterizados segundo a posição que ocupam na sociedade, sua função social, e não de acordo com sua superestrutura e particularidades lingüísticas. Ainda, segundo ele, não são estáticos; assim como surgem, podem desaparecer.

Embora Marcuschi (2002:20) afirme que os gêneros sejam de *difícil definição*, refere-se a eles como textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Assim, torna-se evidente que o que define um gênero é a situação comunicativa. E como as situações comunicativas a que temos acesso são infinitas, percebemos a complexidade de se abordar um trabalho desse tipo.

Quando nos referimos a gêneros, temos de ter em mente que não se referem somente às formas de comunicação escritas. Bazerman (2005:31) reforça essa idéia ao afirmar que *os gêneros tipificam muitas coisas além da forma textual. São parte do modo como os seres humanos dão forma às atividades sociais*. Toda a complexidade que envolve os gêneros não ficou fora do âmbito escolar, já que de acordo com Schneuwly e Dolz (1999:7) *o gênero não é mais instrumento de comunicação somente, mas, ao mesmo tempo, objeto de ensino/aprendizagem*. Poderíamos ainda acrescentar, não só de *ensino/aprendizagem*, como de avaliação também.

De acordo com o caderno *SARESP 2002*, da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (2002:13), *cuidou-se para que os conteúdos selecionados ... fossem práticos e contextualizados, bem como respondessem às necessidades da vida contemporânea*. Isso evidencia uma certa preocupação em conferir aos conteúdos, mais especificamente aos textos utilizados na prova, um caráter social, o que os aproxima da noção de gênero. Há de se atentar, porém, que na *Matriz de especificação – leitura e escrita* de 2003, publicada no caderno *SARESP 2003*, da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (2003:84-87;89, 91-95), e disponibilizada no site oficial da educação, misturam-se termos que fazem referência aos tipos textuais com os que se referem a gêneros.

Na tabela da *Matriz de especificação*, são encontradas, debaixo do tópico *Texto*, as designações *narrativo* – considerado por especialistas no assunto como tipo textual – e *propaganda, notícia*, entre outros – considerados gêneros, dado seu caráter social. Nos denominados narrativos, pudemos constatar que estavam gêneros como crônica e conto. A confusão de termos, no entanto, não impediu, conforme pudemos perceber, que o *SARESP* se valesse de textos de circulação social, redundando, no final, na aparente utilização de gêneros.

Em 2004, houve alterações nas *Matrizes de especificação* e, assim, logo na coluna de textos, encontramos a denominação *Agrupamento de gêneros de texto por domínios discursivos*⁷. Nessa coluna, os gêneros parecem ter sido agrupados com base na função social que desempenham. Assim sendo, foram

⁷ Essa informação pode ser verificada no site oficial da educação: www.educacao.sp.gov.br.

posicionados como literário (crônica, conto, fábula, poema), escolar (artigo de divulgação científica), jornalístico (notícia), publicitário (propaganda), jornalístico/escolar (receitas, regras de jogo, roteiro de experimento científico, roteiro para confecção de objetos, gráfico, tabela), literário de entretenimento (HQ).

Concernente à especificação do gênero *escolar*, há uma nota de rodapé que explica que a *denominação “Escolar” identifica a escola como uma esfera social que utiliza textos que somente nela circulam e ainda, por sua natureza, explora outros gêneros que circulam também em outras esferas*. Vale notar que todos os textos utilizados nas provas de 2004 pertenciam, anteriormente, a contextos de circulação social. Nenhum era de uso exclusivo da escola, como a nota exprime. Os artigos de divulgação científica, colocados como *escolar*, eram provenientes de fontes como revistas e jornais de grande circulação. Daí não entendermos por que motivo foram considerados escolares e por que se afirmou que esses textos *somente nela, escola, circulam*.

O que vale, no entanto, em relação ao gênero é que o SARESP parece se preocupar com essa questão. Embora haja momentos, como o que aconteceu em 2003, em que tipo e gênero são tomados um pelo outro, nota-se, na afirmação de selecionar conteúdos *práticos e contextualizados* e que respondam às *necessidades da vida contemporânea*, conforme o caderno *SARESP 2002*, da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (2002:13), uma preocupação em oferecer ao aluno avaliado leituras próximas das que circulam socialmente.

É importante notar que os gêneros privilegiados pelo SARESP oscilam em torno de textos de suporte impresso. Não encontramos textos transcritos de telejornais, extraídos da Web ou de correios eletrônicos, o que comumente já se vê em livros didáticos usados em muitas escolas públicas. Talvez a ressalva esteja no fato de se pressupor que nem todos os alunos teriam acesso a tais gêneros, o que os distanciaria dos textos e poderia, de alguma forma, ser motivo de transtorno aos avaliados. Essa é apenas uma conjectura; o concreto é que não temos informações precisas acerca disso e, visto que tal informação não nos é imprescindível para a continuidade deste trabalho, não nos debruçaremos sobre esse aspecto. O que sabemos, realmente, é que os gêneros foram extraídos de suportes impressos e aparecem sob a modalidade escrita, o que exige do aluno, na maioria das vezes,

uma leitura atenta, já que as questões a serem respondidas oscilarão em torno do texto lido.

Por serem objeto de ensino e aprendizagem também em âmbito avaliativo, os gêneros merecem atenção, em especial por parte dos educadores que têm seus alunos avaliados quanto ao desempenho que demonstram na leitura desses textos. Todavia, sua abordagem não é tão simples, devido às situações comunicativas que os gêneros comportam, conforme já mencionamos.

Em meio a um turbilhão de informações e possibilidades de leitura impostas pela diversidade textual que hoje se faz presente, o professor, além de ter os conhecimentos sobre como abordar esses textos em sala de aula, precisa estar atento para que as potencialidades de seus educandos sejam desenvolvidas. Não basta que ele forneça a seus alunos bons materiais de leitura; precisa certificar-se de como esses materiais serão utilizados e de que forma poderá intervir no processo de desenvolvimento leitor daquele que está sob seus cuidados escolares.

Uma forma de se contribuir para que o educando possa se tornar o agente do processo de leitura, podendo posteriormente desincumbir-se como leitor sempre que se fizer necessário, tem a ver com o desenvolvimento do comportamento leitor. Esse comportamento, segundo Kleiman (2002a), refere-se à imitação de comportamentos ou atitudes de leitores proficientes, que podem ser reproduzidos em sala de aula, ainda que temporariamente, para que o leitor menos experiente desenvolva atitudes semelhantes às dos leitores mais experientes. Por serem de caráter reflexivo, esses comportamentos valem-se de estratégias metacognitivas.

As estratégias consistem, de acordo com Kleiman (2002a:50) em *operações regulares para abordar o texto*. As estratégias metacognitivas se referem a formas conscientes de se desempenhar uma dada ação tendo em vista um objetivo. São operações sobre as quais temos controle consciente, podendo, por isso, ser explicadas e até imitadas. No caso de um trabalho voltado ao desenvolvimento do comportamento de leitor proficiente, a função do professor seria a de promover atividades que estimulassem a monitoração e automonitoração de

leitura – as mesmas usadas por leitores experientes –, fornecendo ao leitor inexperiente a possibilidade de extração de sentidos mais globais do texto.

Embora o comportamento leitor favoreça o desenvolvimento da relação entre leitor e produtor textual, ele não deve ser confundido com a competência leitora. Aquele tem a ver com comportamentos, atitudes que um leitor, mesmo inexperiente, tem diante da leitura. A competência, por sua vez, refere-se não somente a comportamentos, mas à mobilização de conhecimentos, que implicam posicionamentos, julgamentos e, por isso, exigem proficiência por parte do sujeito que se depara com uma situação em que tem de valer-se de seus conhecimentos sobre leitura.

Por outro lado, ao se buscar evidenciar determinados procedimentos que se realizam durante a leitura, por meio de tarefas que imitem o trabalho realizado pelo leitor proficiente, o professor pode contribuir não só para o desenvolvimento do comportamento leitor, mas para a competência leitora. Isso porque, com o tempo, tais comportamentos podem fazer parte de esquemas⁸ de leitura, ou seja, blocos de conhecimentos criados por conta das atividades desenvolvidas nas aulas e armazenados na memória semântica dos alunos, disponíveis para serem ativados e mobilizados sempre que se fizerem necessários. Assim, embora comportamento leitor não seja o mesmo que competência leitora, quando se adquire esse tipo de comportamento, a competência pode se desenvolver.

Hoje, o papel do professor como mediador é de suma importância. É ele quem direciona o trabalho com as várias possibilidades de leitura existentes; inquire seu aluno sobre quais pistas usar no momento da leitura; é ele, ainda, quem busca formas de ajudar o jovem leitor a levantar hipóteses e checar as informações pressupostas. Enfim, o professor é a mola-mestra no trabalho com leitura, ou seja, o profissional mais indicado a realizar essa tarefa. Isso exige que o educador acredite na importância dessa modalidade para a vida de seus alunos e esteja devidamente preparado para orientá-los e motivá-los, independente da complexidade de tal tarefa ou dos desafios que lhe são impostos pelo sistema educacional. Assim fazendo, a

⁸ A concepção de esquema será abordada no Capítulo III.

probabilidade de formar sujeitos que dominam o código escrito, mas não conseguem valer-se dele em situações sociais, será bem menor, como veremos a seguir.

1.5. Alfabetizado, mas não letrado

Iniciamos este trabalho afirmando que em épocas passadas não havia muita dificuldade em se definir leitura, haja vista o contexto da época que exigia habilidades elementares, mais especificamente, a decodificação. Mas o contexto mudou e hoje observamos jovens que conseguem perfeitamente decodificar, mas não são capazes de atribuir sentido ao que lêem. De acordo com Silveira (1998:137),

é fácil de se constatar, numa análise de nossa atual situação de ensino de leitura, que o seu espaço é mínimo e situado no momento da alfabetização, quando o aluno aprende a reconhecer as letras e palavras escritas, decifrando-as. Após essa fase, o aluno recebe seu primeiro livro de leitura e, a partir daí, sem que lhe seja ensinado como processar sociocognitivo e interacionalmente as informações oferecidas pelo texto, o aluno passa a ser avaliado como leitor.

*Depois de receber seu primeiro livro de leitura, ou seja, ser-lhe creditado o status de leitor, o aluno passa a ser visto pela sociedade como tal, embora ele mesmo se sinta, muitas vezes, despreparado para a tarefa que lhe aguarda. Esse fato fez surgir em épocas mais recentes uma distinção entre alfabetização e *literacy*, termo inglês vertido para nosso idioma como letramento⁹. Enquanto estar alfabetizado é definido como conhecer as tecnologias do ler e escrever, ser letrado envolve fazer uso de tais tecnologias. Soares (2004:39) define letramento como o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita. Assim, um indivíduo letrado é aquele que não só sabe ler e*

⁹ De acordo com Soares (2004:18), *em Portugal tem-se preferido o termo literacia, mais próximo ainda do termo inglês.*

escrever, mas utiliza tais modalidades de acordo com suas necessidades, em práticas sociais.

O termo *letramento* é relativamente novo. No Brasil, suas primeiras observações datam da década de 80. De acordo com Soares (2004), uma das primeiras ocorrências encontra-se no livro de Kato, *No mundo da escrita: um perspectiva psicolingüística*, de 1986. Segundo Mortatti (2004:86),

a própria definição do termo letramento tem sido marcada por certa fluidez e imprecisão, o que talvez se possa explicar por sua recente introdução, pelas variadas formas de se caracterizarem as novas demandas sociais pelo uso da leitura e escrita e, também, pela pouca produção acadêmica sobre o tema...

Embora a idéia não esteja tão difundida, é certo que numa sociedade em que podem ser encontradas pessoas que sabem decodificar perfeitamente, mas não conseguem utilizar esse conhecimento em práticas sociais, o termo letramento vem bem ao encontro da necessidade de se definir tal situação. Nesse sentido, Kato (1986:7) postula que

a função da escola, na área da linguagem, é introduzir a criança no mundo da escrita, tornando-a um cidadão funcionalmente letrado, isto é, sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita para sua necessidade individual.

Tendo em vista o que mencionamos anteriormente sobre leitura, ou seja, que ler ultrapassa a mera relação grafema/fonema, podemos pressupor, com base na afirmação de Kato (1986), que um indivíduo que conhece o código escrito, mas não consegue atribuir sentido ao que lê, nem tampouco *fazer uso da linguagem escrita para sua necessidade individual*, por não dominá-la como prática social, não pode ser considerado um leitor proficiente, já que ler pressupõe tanto ir além do que se observa graficamente quanto utilizar a habilidade de leitura em situações

impostas socialmente. Assim, para que um indivíduo possa fazer uso da leitura de forma plena, faz-se necessário, mais uma vez, que compreenda o objetivo dessa modalidade, bem como as estratégias que podem ser utilizadas para a depreensão de informações.

Percebemos que nos encontramos em uma mão dupla: para que um indivíduo se torne letrado, precisa entender o valor social da leitura e escrita; em contrapartida, para que entenda o valor da leitura e da escrita é importante que viva em um ambiente letrado. A esse respeito, Mortatti (2004) afirma que há uma correlação entre grau de instrução escolar e nível de letramento. Podemos destacar aqui o papel da escola como fomentadora de novas tendências. O perigo disso, porém, reside no fato de ocorrer o que a autora denomina de *pedagogização do letramento* – o que deveria se resumir ao domínio de práticas de leitura e escrita, de forma ampla, acaba sendo normatizado e rotinizado. Diante disso, devemos atentar para esse perigo, sob pena de acabarmos transformando o que deveria ser social em mais um termo presente no amplo dicionário do que se deve fazer ou não na educação.

Para que não haja esse perigo, as informações referentes à leitura, já apresentadas neste trabalho – desde a importância da concepção do professor acerca dessa modalidade até o papel do aluno como agente do processo – devem ser consideradas. Um dos aspectos que se relaciona diretamente com as concepções do professor e a atitude do aluno-leitor tem a ver com a atividade inferencial no momento em que se lê. Faz-se necessário, portanto, que os conhecimentos acerca dos implícitos e da realização de inferências, como se apresentam e como podem ser resgatadas, sejam abordados detidamente. Para discorrermos sobre esse aspecto da leitura, trataremos, a seguir, do papel que os implícitos e, em especial, as inferências exercem na competência leitora.

1.6. Sobre implícitos e inferências em um contexto sociocognitivo-interacional

É indiscutível a função que os implícitos desempenham na produção e recepção de textos. Nenhum texto seria funcionalmente adequado se buscasse registrar cada detalhe sobre o assunto tratado, haja vista a demanda de páginas e tempo para a realização de tal tarefa. Sendo assim, ao ler, não raro temos de resgatar informações que nos foram indiciadas, mas que de forma alguma se encontram claramente expressas. Isso porque, como ressalta Maingueneau (1996), a atividade discursiva entrelaça constantemente o dito e o não dito, já que os conteúdos veiculados nos textos comumente suscitam a busca dos implícitos.

Para Ducrot (1977:13), da necessidade que sentimos *de dizer certas coisas e ao mesmo tempo poder fazer como se as não tivéssemos dito* é que ocorre a noção de implícitos, que podem se manifestar sob a forma de pressupostos ou subentendidos. Ao tratar desses elementos, Maingueneau (1996:93) afirma que *qualquer locutor que sabe o português pode, em princípio, identificar os pressupostos, enquanto a decifração dos subentendidos é mais aleatória*. Isso ocorre porque enquanto os pressupostos apóiam-se em elementos do enunciado, os subentendidos fazem-no na enunciação.

Os pressupostos são idéias que decorrem do sentido das palavras inscritas na estrutura do enunciado, que suscitam inferências óbvias. Quando se diz, por exemplo, que a prova do SARESP deixou de avaliar os componentes curriculares (História, Geografia, Matemática, etc.) a partir de uma certa data, pressupõe-se que até aquela data-limite o SARESP avaliava esses componentes. Assim, embora não explicitado, pode-se inferir de maneira óbvia algo pelo enunciado.

Os subentendidos, por sua vez, por se darem na enunciação, apresentam-se como insinuações não marcadas lingüisticamente e que necessitam de conhecimentos mais amplos para serem inferidos. Para tanto, faz-se necessário que o interlocutor ultrapasse o que se inscreve graficamente ou o que se assenta em termos lingüísticos no enunciado, o que exigirá, muitas vezes, determinados

conhecimentos sobre o assunto tratado ou o contexto em que uma dada sentença se insere, para se poder realizar a inferência adequada, já que, *de acordo com os contextos, a mesma frase poderá liberar subentendidos totalmente diferentes* (Maingueneau,1996:105).

A questão de se utilizar os implícitos no intuito de nos isentarmos da responsabilidade por certas coisas ditas, de acordo com Ducrot (1977), remete-nos, ainda, à noção de polifonia, já que, por meio deste fenômeno lingüístico, podemos usar “vozes” alheias para corroborar nossas idéias com um certo grau de isenção.

Polifonia, segundo Koch (2000:50), *refere-se às diversas perspectivas, pontos de vista ou posições que se representam nos enunciados*. Nem sempre, porém, essas perspectivas ou pontos de vista encontram-se claramente expressos, cabendo, portanto, ao leitor, seu resgate e identificação.

Quando a polifonia se apresenta de forma explícita, por meio de discursos relatados, citações, referências, argumentação por autoridade, torna-se mais fácil sua identificação. Entretanto, quando assume, segundo Koch (2000), a forma de pressuposição ou se utiliza de parafraseamentos, encenação de vozes, valores estabelecidos em uma dada cultura, aspas de distanciamento, torna-se necessário que o interlocutor tenha conhecimento da origem desses recursos para perceber a intertextualidade e, assim, chegar à compreensão adequada do enunciado polifônico.

Fizemos referência à intertextualidade porque a polifonia faz parte desse fenômeno, já que, por meio dela, convergem outros textos, reconhecíveis ou não. Todo texto é, na verdade, um intertexto (Cf. Barthes, *apud* Koch, 2000). Dessa forma, nenhuma produção textual é neutra do ponto de vista de sua constituição; há sempre outros textos ou outras “vozes”, isto é, perspectivas e pontos de vista que a perpassam. Isso impele que nós, leitores, estejamos atentos à intertextualidade e, mais precisamente, à polifonia presente nos textos a que temos acesso, pois muito do que eles nos dizem não se encontra claramente expresso, visto que muitas informações se apresentam por meio de encenações cujos sentidos devemos resgatar se havemos de entender, com certo grau de profundidade, o que o enunciado nos apresenta.

Um outro fenômeno diretamente relacionado aos implícitos tem a ver com o que se denomina inferência, já mencionada quando nos referimos aos pressupostos e subentendidos.

Inferência é definida por Marcuschi (1999:101) como uma *operação cognitiva que permite ao leitor construir novas proposições a partir de outras já dadas*. Koch (1989:70) concebe inferência *como aquilo que se usa para estabelecer uma relação, não explícita no texto, entre dois elementos desse texto*. Para Dell'Isola (2001:44), inferência se refere a um *processo cognitivo que gera uma informação semântica nova, a partir de uma informação semântica anterior*. E, para Naspolini (1996), refere-se aos *complementos que o leitor fornece ao texto, a partir de seus conhecimentos prévios*¹⁰.

Das definições dos pesquisadores acerca das inferências, pode-se depreender que estas não ocorrem no texto, mas na mente do leitor, já que são de ordem cognitiva e provém de seus conhecimentos prévios. No entanto, no texto é que são encontradas as marcas, as informações que permitem ao leitor criar outras proposições ou informação semântica nova, a partir das que já foram fornecidas.

Por meio da junção das informações dadas com as informações de que o leitor dispõe surgem as inferências. Essas não são, na maioria das vezes, conscientes ao leitor, porque são realizadas em milésimos de segundo, de acordo com Kintsch (*apud* Dell 'Isola, 2001). Dentre as informações de que o leitor dispõe, encontram-se os modelos de ordem cognitiva como *frames*, *scripts*, marcos de cognição social¹¹, e diversos outros conhecimentos armazenados na memória semântica ou de longo prazo.

No momento da compreensão, tanto as informações fornecidas explicitamente pelo texto quanto as que são inferidas pelo leitor são processadas na memória de trabalho e, por meio desse processamento, pode-se chegar à totalidade da coerência textual.

¹⁰ Para mais informações, podem-se verificar Beaugrande e Dressler (1981), Kleiman (2002a).

¹¹ Os dois primeiros tipos de modelo já foram conceituados no início deste capítulo. Os *marcos de cognição social* referem-se aos conhecimentos, crenças, valores formados em um dado grupo social. Para maiores informações pode-se consultar Silveira (2000).

Com relação à inferência, são encontradas várias abordagens, produzidas sob a perspectiva da Psicologia, da Semântica, da Inteligência Artificial, da Lingüística e da Cognição (Cf. Dell'Isola, 2001). Como nosso trabalho respalda-se na perspectiva lingüística, valer-nos-emos da abordagem de Marcuschi (1999:103), segundo a qual, as inferências são agrupadas da seguinte forma:

1. 'Inferências lógicas': *baseadas sobretudo nas relações lógicas e submetidas aos valores-verdade na relação entre as proposições..*
2. 'Inferências analógico-semânticas': *baseadas sempre no input textual e também no conhecimento de itens lexicais e relações semânticas.*
3. 'Inferências pragmático-culturais': *baseadas nos conhecimentos, experiências, crenças, ideologias e axiologias individuais.*

As inferências lógicas são as mais usadas em situações do cotidiano. Por serem do tipo mais óbvio, não são explicitadas nas reproduções de texto. Exemplo:

a) O SARESP assegura a toda criança matriculada na escola pública do Estado de São Paulo a oportunidade de realizar sua prova. João está matriculado em escola pública do Estado de São Paulo. Portanto, João tem a oportunidade de realizar a prova do SARESP.

Percebemos aqui um raciocínio dedutivo, ou seja, de uma situação mais ampla chega-se a uma particularidade. Esse é um raciocínio baseado nas *relações lógicas* e submetido *aos valores-verdade na relação entre as proposições*, porque se a primeira proposição é verdadeira, sua conclusão, partindo da lógica, também será verdadeira.

As inferências do segundo grupo, as analógico-semânticas, ocorrem, como o próprio nome sugere, por analogia, isto é, pela relação entre elementos que possuem algum tipo de semelhança. Explicando por que as denominou analógico-semânticas, Marcuschi (1999:104) diz que *no caso da linguagem, certas analogias são feitas com base nas propriedades semânticas dos termos ou nos sentidos das sentenças*. Assim, pela observação dos elementos que compõem o texto e a articulação entre os mesmos, pode-se realizar esse tipo de inferência. No entanto,

pelo fato de ela necessitar da articulação dos elementos intra-texto e exigir o conhecimento acerca desses elementos, a analógico-semântica pode resultar em inferências pouco condizentes com o que uma proposição permite entender, como mostra o exemplo:

b) Em seus últimos anos, o SARESP tem avaliado leitura e escrita. Portanto, o SARESP tem avaliado Língua Portuguesa.

Marcuschi (1999:104) postula que a *analogia é a correlação entre termos de dois sistemas de modo que podemos atribuir uma propriedade a um elemento por sua relação com outros elementos*. Assim, se para o leitor, leitura e escrita são propriedades exclusivas de Língua Portuguesa, ele inferirá, por analogia: 'SARESP avalia leitura e escrita/ Língua Portuguesa trabalha leitura e escrita'; logo, o SARESP avalia esse componente curricular. Por outro lado, se tiver conhecimento da noção de competência leitora, que inclui a leitura e escrita em toda e qualquer área, conseguirá fazer a inferência adequada. Assim, a inferência analógico-semântica necessita dos elementos presentes no enunciado, mas também de um certo conhecimento sobre esses elementos e o contexto de situação em que são empregados.

Por serem de caráter contextual, as inferências mais utilizadas pelos interlocutores na reprodução de texto são as do terceiro tipo, ou seja, as pragmático-culturais. Essas são feitas com base em conhecimentos pessoais, em crenças e ideologias dos indivíduos. Nesse tipo de inferência estão presentes não somente a recepção do que é lido ou ouvido, mas as crenças e valores que implicam a avaliação do assunto tratado.

Um problema quanto ao uso desse tipo de inferência é que o leitor pode ignorar a informação do texto, as pistas formais deixadas pelo sujeito-produtor e apegar-se à sua formação ideológica, à sua avaliação pessoal do assunto ou objeto, incorrendo em erro. Assim, para alguém que crê que as avaliações externas têm como único objetivo julgar o trabalho do professor, ao ser informado da data da próxima avaliação, não é raro um raciocínio do tipo:

c) 'Mais uma avaliação para testar se estamos trabalhando corretamente'.

Avaliações desse tipo, motivadas por crenças pessoais, podem resultar em inferências distorcidas. Como já mencionado, a compreensão se dá pela junção de informações internas, conhecimentos armazenados, e externas, o que se encontra escrito ou dito. Essa junção é de suma importância para que a inferência seja produzida. Entretanto, quando uma das partes é relegada, as chances de erro aumentam. Ao se negar os conhecimentos prévios, a leitura pode ficar restrita a um nível superficial. No entanto, se o leitor der somente atenção aos seus conhecimentos, suas crenças, sem a devida atenção ao que diz o material escrito ou dito, pode incorrer em um desvio de leitura, ou seja, compreender algo não autorizado pelo texto.

Outro fator que exerce influência sobre o processo inferencial diz respeito ao contexto. Embora não possua uma definição precisa quando se trata de sua relação com a língua, pesquisadores têm se dedicado à investigação desse elemento a partir da noção de tipos. Cinco tipos de contexto têm sido investigados por se relacionarem aos processos de linguagem e realização de inferências. São eles: '*cultural*', '*situacional*', '*instrumental*', '*verbal*' e '*pessoal*', segundo Dell'Isola (2001:92-98).

O contexto cultural diz respeito às convenções culturais e convenções de comunicação que influenciam os conhecimentos dentro de grupos sociais: unidades regionais, estaduais, nacionais, étnicas em que se inserem os indivíduos. Os modelos mentais que se possui sobre uma dada cultura podem afetar a compreensão de textos sobre essa cultura. Dessa forma, o que para um indivíduo que vive no Sul do país é algo facilmente compreensível por conta dos modelos culturais que possui, para outro, de outra parte do país, pode não ser de tão fácil compreensão, dada sua pouca familiaridade com traços culturais que não são os seus.

Além do contexto cultural, temos o situacional que se refere a circunstâncias que cercam o texto, isto é, circunstâncias que não estão necessariamente presentes no texto, mas em seu entorno. Apresentam-se como instruções/informações referentes ao texto, objetivos de leitura, ilustrações, etc. Esses elementos exercem a função de auxiliares no entendimento do assunto. Conhecer o objetivo da leitura ou ter acesso a instruções claras sobre o texto,

facilitam a compreensão por preparar e direcionar o leitor no sentido de monitorar sua leitura para atender ao que é proposto ou sugerido.

O contexto instrumental relaciona-se à forma como um texto pode ser recebido por um indivíduo. Normalmente, temos duas formas: leitura e audição. Pode-se obter informações lendo – o que envolve tanto a leitura visual quanto a em braile – ou ouvindo.

Nosso penúltimo contexto é o verbal, que concerne ao conteúdo lingüístico do discurso. O co-texto, ou seja, as várias informações que circundam um texto – título, subtítulos, referentes, marcadores, conexão de frases e sentenças, só para mencionar alguns – exerce papel significativo na compreensão e, portanto, deve ser considerado no momento da leitura.

O último, o contexto pessoal, diz respeito aos conhecimentos, valores e fatores emocionais de um indivíduo. Esse contexto comporta os conhecimentos de mundo, de regras lingüísticas, de convenções em geral e está diretamente relacionado à inferência pragmático-cultural, proposta por Marcuschi (1999). Nesse tipo de contexto, considera-se que as inferências são influenciadas não só pelo componente cognitivo como pelo emocional também.

Os cinco tipos de contexto se aplicam à prova do SARESP. O primeiro tipo pode ser percebido pela abrangência da Avaliação. Quando se cria uma prova que abarca todo um universo avaliativo, no caso do SARESP, o Estado de São Paulo, deve-se ter o cuidado para que ela não se prenda a determinadas especificidades culturais – considerar dados de uma região ou cultura que não sejam de conhecimento geral – o que interferiria diretamente na noção de contexto cultural.

O contexto situacional, no caso do SARESP, pode ser encontrado na própria estrutura da prova, cujos objetivos são expressos por meio de habilidades que, ao serem demonstradas, evidenciam a competência leitora. As instruções fornecidas pelas questões que verificam a compreensão textual norteiam a leitura realizada e conferem ao leitor um direcionamento dentro desse contexto.

Por ser uma prova escrita, o contexto instrumental vale-se da leitura para diagnosticar a competência leitora. A prova é composta de textos e questões que devem ser lidos e compreendidos para que se possa fornecer a resposta mais adequada a cada item.

O contexto verbal se refere tanto aos textos que servem de base para análise quanto às questões que norteiam sua leitura. O fato de haver questões e alternativas que devem considerar a leitura de um determinado texto, impele o leitor a criar representações mentais sobre cada um desses elementos e depois sobre sua totalidade, para realizar a inferência sugerida. Para atender a essa inter-relação de textos – texto-base e questões – a prova deve relacionar os textos de forma coerente de sorte que o que se pede nas questões seja contemplado no texto e o que está presente no texto seja utilizado nas questões. Textos fragmentados não seriam desejáveis, já que as sentenças antecedentes e subseqüentes, o co-texto, fornecem a base para as demais informações.

No contexto pessoal, devem ser considerados os conhecimentos, atitudes, valores da clientela que se está avaliando. Esse contexto se relaciona com o conhecimento do contexto cultural, pois embora não se possa conhecer cada indivíduo pessoalmente, uma pesquisa antecipada sobre quem são os alunos avaliados, de onde provêm, qual sua cultura geral, permite a elaboração de uma prova adequada às necessidades e à realidade dos educandos.

Como afirma Dell'Isola (2001:99), *o contexto é fator que determina os diversos tipos de inferência*. Daí a necessidade atentarmos ao aspecto contextual ao nos reportarmos ao estudo das inferências. Os cinco contextos abordados encontram-se hoje dentro de um outro: o contexto sociocognitivo-interacional, composto pela sociedade na qual interagimos. Nesse contexto, encontram-se, entre outros elementos, as avaliações do tipo SARESP, que também recebem sua marca.

As avaliações são elaboradas, ou pelo menos deveriam ser, considerando esse contexto, pois estão inseridas nele e avaliam indivíduos que nele também se inserem. Provavelmente, na tentativa de adequar sua avaliação a esse contexto sociocognitivo-interacional, é que o SARESP tem procurado observar mais que o número de acertos; busca verificar os conhecimentos e operações cognitivas

por trás desses acertos, conferindo à sua prova um caráter mais dinâmico e humanizado. Da necessidade de se verificar mais que acertos, surgiram as verificações de habilidades¹². No caso do SARESP, dentre as habilidades avaliadas, anualmente, encontram-se as que se referem ao processo inferencial.

No ano de 2003, as inferências foram observadas em duas habilidades, a saber: *'Inferir o sentido de uma palavra ou expressão'* e *'Inferir uma informação implícita no texto'* – essa última é nosso foco de observação. Em 2004, o SARESP avaliou três habilidades que incidiram sobre inferências: *'Inferir, a partir de elementos presentes no texto, situações de ambigüidade, ironia, pressuposições ou valores implícitos, que decorram do ponto de vista do autor, do narrador ou do eu-lírico'*; *'Inferir uma informação implícita no texto'* e *'Inferir o sentido de uma palavra ou expressão pelo contexto'*.

A habilidade selecionada para observação – *Inferir uma informação implícita no texto* – foi, como mencionamos na parte introdutória deste trabalho, a que se mostrou, por várias vezes, abaixo da média estabelecida, demonstrando, portanto, não ser dominada por um grande número de alunos avaliados.

Outras habilidades, certamente, também mereceriam atenção, haja vista que o problema não reside em um único aspecto, mas quando nos lembramos de que *num texto há muito mais de implícito* que deve ser resgatado (Cf. Marcuschi, 1999:99) reafirmamos que uma análise do processo inferencial é sempre oportuna. Oportuno, também, é considerar os contextos nesse processo e os aspectos que têm relação com a leitura hoje – escola, família, avaliação – pois esses são fatores determinantes para que essa modalidade se efetive de maneira apropriada.

¹² O conceito de habilidade será detalhado no Capítulo III.

CAPÍTULO II

A AVALIAÇÃO EDUCACIONAL E O SARESP

O interesse pela temática ‘avaliação’ cresceu e continua crescendo, nos últimos anos, com sua associação direta à regulação da aprendizagem – possibilidade de adaptação do processo de ensino e aprendizagem ao ritmo e às possibilidades do educando. Isso coloca sobre a avaliação e sobre o avaliador a responsabilidade frente ao desenvolvimento do estudante. Esse desenvolvimento, porém, necessita, ainda, da adesão do aluno.

Quando o assunto é avaliação, deveria ser o educando o principal interessado, já que seu desenvolvimento enquanto sujeito escolarizado, letrado, depende da forma como a avaliação está sendo concebida e usada. Isso indica que conhecer – tanto por parte dos professores quanto do próprio aluno – as dimensões avaliativas é fundamental para se avançar no processo de ensino e aprendizagem.

Em vista do interesse que também temos por esse tema, haja vista nosso objeto de pesquisa, utilizaremos este capítulo para discutir a concepção avaliativa presente no Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) – uma avaliação que busca conhecer o grau de desenvolvimento educacional dos alunos pertencentes às escolas jurisdicionadas pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE). Como já fizemos em relação à leitura, analisaremos a avaliação não somente sob o ponto de vista desse Sistema, mas também do âmbito escolar, já que os educandos avaliados são, antes de mais nada, alunos da escola.

Embora não utilizemos tudo que aqui será abordado, ao realizarmos a análise das provas, julgamos pertinente nos determos em aspectos como os mencionados, no intuito estabelecer um quadro da Avaliação SARESP, como Sistema avaliador de uma realidade que se instaura dentro dos portões escolares.

2.1. A concepção avaliativa do século XVII e a regulação da aprendizagem do século XXI.

Dada a complexidade do assunto, pesquisas acerca da avaliação se avolumam, mas como acontece no caso da leitura, sem chegarem de maneira satisfatória ao local mais indicado: a escola. Não raro observamos que reflexões referentes a temas que precisam ser (re)pensados praticamente não existem no âmbito escolar; e se existem, ficam apenas no nível da discussão, que não acarretam conseqüências práticas para o ensino ou a aprendizagem.

Grande parte da dificuldade ao se abordar a avaliação, principalmente na escola, reside, segundo Luckesi, (2006:19), no fato de que *nós, educadores do século 21, somos herdeiros do século 17*, época em que a avaliação tinha como único objetivo classificar os indivíduos como aptos ou não a determinadas tarefas. Dessa forma, mesmo que espaços sejam abertos para discussão, temos dificuldades em nos desligar de nossa “herança” do século 17, o que nos impele a práticas pouco adequadas.

Com o objetivo de reverter a situação em que nos encontramos, estão sendo tomadas iniciativas para tornar a avaliação mais condizente com a proposta de regulação da aprendizagem. Evidência disso são as tentativas de se pôr, em forma de leis ou parâmetros, essa nova forma de se encarar a avaliação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) demonstra essa intenção ao estabelecer, no Artigo 24, que a avaliação deve ser

contínua e cumulativa ...com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais.

Ao recuperar a base etimológica de *contínua e cumulativa*, como mencionada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996),

encontramos no *Dicionário de Lexicologia e Lexicografia*, da Academia das Ciências de Lisboa (2001), as seguintes definições:

- **contínuo, a.** adj. (Do lat. *continuus*). 1. que não apresenta interrupção, quer no tempo, quer no espaço. = *continuado, constante, ininterrupto, seguido*. (...)
- **cumulativo, a.** adj. (Do lat. *cumulativus*). 1. Que é feito ou exercido por *ajuntamento, sobreposição ou acumulação*; que *acumula*.

Com base em tais definições, podemos entender que a avaliação segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) deve pautar-se por uma sistemática processual. Não se deve restringir, como bem informa esse documento, apenas a provas finais; deve ser, ao contrário, um processo *contínuo*, ininterrupto, e *cumulativo*, que considere vários instrumentos e procedimentos.

Essa concepção é confirmada por Haydt (2003:10), para quem avaliação implica julgamento de alguém ou de alguma coisa com base na coleta de *dados quantitativos e qualitativos* e interpretação desses resultados por meio de critérios previamente definidos. Complementando, Luckesi (1995:33,92) afirma que *avaliação pode ser caracterizada como uma forma de ajuizamento da qualidade do objeto avaliado, fator que implica uma tomada de posição a respeito do mesmo, para aceitá-lo ou para transformá-lo*. Tal associação entre avaliação e ajuizamento de valor baseado em critérios anteriormente definidos é corroborada por outros autores como Sousa (1995), Sousa (2000) e Hadji (2001).

Assim, avaliar, em educação, implica um julgamento dos desempenhos apresentados, dentro de um determinado período, a partir da coleta, organização e interpretação de dados, tendo como base objetivos educacionais pré-fixados, para posterior intervenção no processo educacional, visando ao desenvolvimento do sujeito avaliado.

O julgamento a que nos referimos acima não deve ser o que Hadji (2001: 65) denomina *julgamento guilhotina*, cuja função é apontar culpados e condená-los. Avaliar, na verdade, tem a ver com um posicionamento frente ao sujeito/objeto avaliado, tendo por alvo o redirecionamento do processo educacional sempre que se fizer necessário. Implica, ainda, tornar consciente o sujeito desse

processo – o aluno – para que esse possa se automonitorar no intuito de superar suas dificuldades.

Dito assim, tudo parece simples, mas não se pode esquecer de que grande parte da escola está com os ‘pés’ no século 21 e a ‘cabeça’ no século 17. Por mais que existam inúmeras informações acerca da avaliação, ainda há muita dificuldade em se avaliar coerentemente com o objetivo de promover o desenvolvimento dos educandos. Não raro, concebe-se que atribuir notas seja sinônimo de avaliar. Todo esse equívoco tem suscitado mais e mais questionamentos por parte de autoridades no assunto. Comumente, questiona-se, mas pouco se avança.

Mesmo sendo assentado em forma de lei, o fato é que a escola ainda não consegue realizar um trabalho avaliativo consistente. Isso demonstra que o problema, por um lado, está na concepção que se possui acerca desse assunto. Não é o fato de se registrar legalmente como a avaliação deva ser que trará a mudança que se espera. Faz-se necessário que seja reformulada primeiro a forma de pensar, de encarar a questão. Somos fruto de uma educação mecanicista e conservadora, que nos leva a avaliar como sempre fomos avaliados, fato que nos impulsiona a propagar antigos mitos.

É neste cenário avaliativo atual – de conflito entre o novo e o antigo, entre o adequado e o inadequado – que se apresenta o SARESP. Nosso foco, a leitura, ampara-se sobre esse suporte. Assim, nada mais justo que entendê-lo, já que ao abordarmos a leitura, não podemos desconsiderar que essa ocorre em um tempo e espaço, o que nos remete ao conceito de contexto situacional. A esse respeito, Foucault (1972, apud Fairclough, 2001: 72) afirma que

o contexto situacional de um enunciado (a situação social na qual ele ocorre) e seu contexto verbal (sua posição em relação a outros enunciados que o precedem e o seguem) determinam a forma que ele toma e o modo pelo qual é interpretado.

A leitura em que nos deteremos para estudo pertence a um contexto de prova, mais especificamente à prova do SARESP. Assim, entender como essa Avaliação se estrutura nos possibilita analisar, com maior propriedade, a leitura presente nela, que é ao mesmo tempo contextual e co-textual. Já vimos que o panorama em que a avaliação ocorre, de forma geral, não tem se mostrado muito promissor. Mas que dizer do SARESP?

2.2. Concepções de avaliação presentes no SARESP

Para que possamos compreender como o SARESP se apresenta no cenário avaliativo atual, parece-nos fundamental observá-lo à luz de algumas concepções de estudiosos do assunto e de sua própria apresentação.

O SARESP foi criado em 1996, com a finalidade de verificar o rendimento escolar de alunos dos ensinos fundamental e médio em diferentes componentes curriculares (História, Geografia, Ciências, etc.).

Nos últimos anos, porém, o Sistema centrou-se na avaliação das habilidades de leitura e escrita. Até 2002, a avaliação era amostral, ou seja, apenas algumas séries eram avaliadas anualmente. A partir de 2003, passou a ser censitária, isto é, todas as séries passaram a ser avaliadas.

O SARESP conta com uma assessoria externa especializada em avaliação. Embora diversas empresas já tenham prestado serviço ao Sistema de Avaliação, não houve, no entanto, mudanças drásticas quanto à sua configuração. Comumente, são utilizados diversos textos para se avaliar as habilidades em leitura. No ensino fundamental, Ciclo II, a prova conta, geralmente, com trinta questões que visam diagnosticar habilidades diferentes.

Quanto à sua proposta, a palavra de ordem é *melhoria da qualidade da Educação*. Ao analisarmos documentos sobre o SARESP, deparamo-nos com frases bem elaboradas acerca da importância dessa avaliação para o sucesso do

trabalho educacional no Estado de São Paulo. Alguns itens são veementes quanto à intenção de se utilizar os dados obtidos para se suplantar as dificuldades detectadas pela avaliação.

Não temos por objetivo contestar a validade de tais informações e nem tampouco colocar dúvidas sobre o efetivo desejo de tornar a educação do Estado avaliado melhor, em especial no que se refere à competência leitora, mas, como esboçamos no início deste capítulo, analisar alguns itens do que propõe o SARESP, bem como sua estrutura, nos fará entender melhor como é concebida a leitura nesse Sistema.

Iniciamos por indagar em que tipo de avaliação pode se inserir o SARESP, haja vista que uma avaliação pode se apresentar como *diagnóstica*, *somativa* ou *formativa*.

A avaliação diagnóstica, segundo Haydt (2003), refere-se ao levantamento de dados no início de um período, curso ou unidade de ensino. A somativa, com função classificatória, relaciona-se à coleta de dados e posterior classificação de alunos para uma série ou unidade subsequente. A avaliação formativa, por sua vez, tem por objetivo a obtenção de dados que auxiliem o professor, e o próprio educando, a perceber os avanços e as dificuldades durante o processo de ensino e aprendizagem.

Parece ser esse último tipo a forma mais adequada quando o assunto é o ato de avaliar. Ao utilizar dados do próprio processo de aprendizagem do educando, o avaliador pode criar mecanismos de superação das dificuldades, contribuindo para o conseqüente progresso educacional do aluno. Nesse tipo de avaliação, os erros não são vistos como um entrave à aprendizagem, mas como parte do processo, e, ao serem trabalhados adequadamente, servem de âncora para construção de novos conhecimentos.

Para podermos entender em que tipo de avaliação o SARESP se insere, tendo em vista os três tipos mencionados, faz-se necessário que recorramos tanto ao que se declara sobre essa Avaliação quanto à sua própria estrutura avaliativa, o que inclui a coleta e divulgação de dados.

Em princípio, parece-nos difícil definir o SARESP, já que, aparentemente, há uma contradição entre discurso e prática. Segundo a cartilha *Conheça o SARESP: condições de adesão das redes municipal e particular*, publicada pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (2004),

o principal propósito do SARESP é obter indicadores educacionais que possam subsidiar a elaboração de propostas de intervenção técnico-pedagógica, visando corrigir possíveis distorções detectadas no sistema de ensino e melhorar sua qualidade. O SARESP constitui, dessa forma, uma espécie de bússola para a orientação das escolas participantes.

O objetivo do SARESP parece claro: fornecer informações aos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem com o intuito de melhorar a qualidade educacional. Entretanto, desde que foi implantado, em 1996, até o momento, apresentou algumas mudanças quanto à forma de direcionar seus levantamentos, com conseqüente implicação à sua concepção de avaliação.

Embora se posicione como uma avaliação que visa utilizar, exclusivamente, seus dados para a promoção do processo de ensino e aprendizagem, o que a tornaria formativa por excelência, em 2001, de acordo com o caderno *SARESP 2002*, volume 1, da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (2002:11), essa Avaliação serviu como *principal referência para professores e escolas nas tomadas de decisão quanto ao encaminhamento desses alunos¹³ para a continuidade de estudos ou para a recuperação de férias*. Assim, fica evidente, ao menos naquele ano, o caráter classificatório dessa avaliação.

Apesar de se colocar hoje teoricamente de maneira diferente, é evidente que ao longo do processo, no decorrer dos anos, ou não tinha definido seu pressuposto teórico norteador de avaliação, ou, se o tinha, mudou. O certo é que não manteve desde o princípio uma uniformidade de concepção. Isso é significativo quando se trata de uma avaliação da magnitude do SARESP e com o objetivo que

¹³ Referência aos alunos avaliados naquele ano no final de Ciclo, que corresponde às 4ª e 8ª séries.

possui, pois, por ser uma *bússola para a orientação das escolas participantes*, seria importante ter bem claro, desde o início, seu pressuposto avaliativo para que as escolas também pudessem direcionar seu trabalho de forma coerente.

Ao abordar as concepções e práticas de avaliação dominantes em instituições escolares, Sousa (2000:35) postula que, de modo geral, os pressupostos que embasam a avaliação nesses segmentos pouco têm contribuído *para a construção de uma escola de qualidade para todos* e, por isso, devem ser retomados. Isso indica que é fundamental ter bem definido o pressuposto teórico norteador de uma avaliação como a do SARESP, que se coloca como guia do processo educacional, pois caso contrário, pode-se simplesmente continuar perpetuando a visão que grande parte da rede pública já possui sobre avaliação: instrumento de legitimação de quem pode ou não ser promovido.

Creemos ser relevante mencionar a forma como o SARESP apresenta os resultados obtidos pelas escolas. Não há uma classificação direta dos alunos, fator que levaria à exclusão dos que não conseguem demonstrar o domínio das habilidades elencadas pela prova, mas uma comparação do desempenho das escolas, individualmente, em relação à Diretoria à qual esta pertence, Coordenadoria de Ensino do Interior ou Estadual¹⁴.

Isso, indubitavelmente, causa uma busca por resultados. No senso comum, “ninguém quer ficar para trás”, ninguém quer estar em situação desfavorável em relação aos demais. Ao fazer menção aos modelos de avaliações externas, implantados pelo Ministério da Educação e Secretarias Estaduais, Sousa (2000:43) adverte que esse tipo de avaliação *estimula a competição entre as instituições educacionais e no interior delas*.

Aparentemente, estimular a competição pode ser visto como algo positivo no sentido de gerar qualidade. Mas não devemos nos esquecer de que a competição, também, gera exclusão. O desejo de estar em situação semelhante às demais escolas pode implicar uma busca desordenada por resultados, com conseqüências à aprendizagem dos alunos que possuem ritmos diferentes; já que,

¹⁴ As escolas do Estado de São Paulo são vinculadas a Diretorias de Ensino, que se responsabilizam pelo processo educacional dentro de uma região. Essas Diretorias, por sua vez, ligam-se a órgãos mais amplos, as Coordenadorias.

na busca pelo “sucesso”, pode-se começar a visar apenas ao conteúdo a ser trabalhado, a uma *hierarquia de excelência*, segundo Perrenoud (2000b), negligenciando-se as necessidades reais de sujeitos também reais.

Ainda concernente à comparação dos resultados das escolas em relação aos obtidos pelos órgãos aos quais estão ligadas, um outro aspecto nos aponta o tipo de avaliação em que o SARESP se insere, embora não se assuma como tal. Esse se refere aos padrões avaliativos empregados.

A avaliação da aprendizagem utiliza basicamente dois tipos de padrões avaliativos: *absoluto* e *relativo*. A avaliação baseada no *padrão absoluto* é chamada de avaliação referente ao critério e a baseada em *padrões relativos* é denominada avaliação baseada em normas. Depresbiteris (1995:68) esclarece:

A avaliação baseada em critérios verifica o desempenho do aluno com relação a objetivos, sendo mais apropriada, portanto, ao processo de ensino-aprendizagem, e a avaliação baseada em normas tem a finalidade de verificar a posição de um aluno com relação ao grupo, sendo mais apropriada a um sistema de seleção, de classificação.

No caso do SARESP, tendo em vista sua forma de expor os dados – esses são enviados às escolas em forma de planilhas que visam demonstrar o número de acertos dos alunos e o desempenho geral de cada escola em relação à Diretoria de Ensino a que pertence, Coordenadoria de Ensino a que está vinculada e sua posição geral na rede estadual – entendemos que, embora o Sistema se apresente como uma avaliação de cunho formativo, ao se buscar o real sentido de sua prática, seus ‘pressupostos’, mostra-se, na verdade, classificatória, pois não avalia suas escolas em relação ao atendimento dos objetivos propostos, mas, sim, em relação à sua posição quanto aos resultados obtidos pelas demais escolas, no conjunto da Diretoria, Coordenadoria, etc. Isso é bem sério, pois, como adverte Perrenoud (1986), ao praticar uma avaliação normativa, a escola estará contribuindo para reforçar as desigualdades.

Notamos, assim, que o SARESP possui não só um caráter fomentador da classificação, como seu pressuposto norteador parece, também, ser classificatório. Há de se ressaltar que é justamente esse tipo de avaliação que tem suscitado mais questionamentos por parte de especialistas no assunto. Para muitos, essa forma de avaliação é excludente, uma vez que visa apenas selecionar, deixando para trás aqueles com ritmos de aprendizagem diferentes do que é exigido pela escola. Isso vai contra a idéia, hoje sustentada por documentos norteadores, de que a educação deve pautar-se pelo compromisso com a inclusão escolar e social de todos. Assim, a função primordial da avaliação não deveria ser classificar e, sim, formar.

Ao pensarmos a leitura dentro desse contexto, nos questionamos sobre como essa é vista. Será que o objetivo é diagnosticar o nível de leitura de nossos alunos no intuito de fazê-los posteriormente avançar ou simplesmente usar essa modalidade como recurso de verificação? Tememos que a resposta aponte para a segunda alternativa, já que uma concepção ultrapassada de avaliação pode subentender uma concepção também ultrapassada de leitura, haja vista tratar-se do mesmo contexto situacional. Isso, porém, só pode ser efetivamente verificado durante a análise da leitura constante da prova do SARESP.

Por outro lado, conjecturando que o SARESP não tivesse um caráter classificatório – o que macula seu *status* de auxiliador da aprendizagem, tendo em vista o que está subentendido na classificação – o simples fato de se colocar como uma avaliação a serviço da melhoria da educação não confere a ela tal intento. O problema relativo à qualidade educacional norteadora por políticas avaliativas não é tão simples quanto parece. Ainda mais quando se refere a uma avaliação com a dimensão do SARESP, em que milhares de alunos, de toda uma rede pública – e agora também privada – são avaliados.

Ao se buscar avaliar com vistas à melhoria da qualidade educacional, alguns problemas se apresentam. Um dos entraves tem a ver com concepções que, quando analisadas detidamente, permitem perceber equívocos em determinadas abordagens. Percebemos alguns desses equívocos ao buscarmos entender as noções referentes à *teste*, *medida* e *avaliação*.

2.3. As noções de teste, medida e avaliação dos dados pelo SARESP

Inicialmente, consideramos que as noções de ‘teste’, ‘medida’ e ‘avaliação’ comportam concepções diferentes. Contrapondo primeiro ‘medida’ e ‘avaliação’, encontramos posições como as de Propham (*apud* Depresbiteris, 1995:54), para quem avaliar é mais amplo que medir, já que a medida restringe-se ao aspecto quantitativo e tem por função apenas fornecer dados; a avaliação, por sua vez, *descreve os fenômenos e interpreta-os, utilizando-se também, de dados qualitativos*. Para Haydt (2003:9), medida tem a ver com *determinar a quantidade, extensão ou o grau* de algo. Sousa (2000:39), por sua vez, define medida como *um procedimento mais restrito que avaliação* e Sousa (1995:115) estabelece que a avaliação é um processo que *envolve a medida e ultrapassa-a*.

Conforme os autores mencionados, podemos entender que à ‘medida’ cabe fornecer os dados; e à ‘avaliação’, analisá-los. Embora a avaliação utilize a medida, não se restringe a ela, por ser mais ampla no sentido de interpretar e atribuir sentido ao que é demonstrado quantitativamente, ou seja, medido. Com base nessa concepção, podemos atentar para a forma como elaboradores do SARESP definem sua Avaliação.

O caderno *SARESP 2002*, da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (2002:18), refere-se a essa Avaliação como *um teste mais sofisticado* usado para *medir* a situação do rendimento escolar. Já pontuamos o que envolve o ‘medir’; resta-nos entender o que se pode conceber por ‘teste’. Para entender o que isso significa, podemos recorrer a Haydt (2003:76), que define os testes como um *conjunto uniforme de tarefas apresentadas a todos os membros de um grupo, com procedimentos também uniformes de aplicação e correção*.

O teste refere-se, na realidade, a questões mais fechadas que dizem respeito a situações previamente determinadas, onde são levantadas atitudes, habilidades ou conhecimentos. É, sem dúvida, um dos instrumentos de medida mais utilizados nos meios educacionais quando se visa averiguar o aproveitamento do educando de forma a se obter indicadores mais precisos, mas de forma alguma

constitui-se, por si só, em avaliação. A avaliação efetiva ocorre quando se usam os dados fornecidos pelo teste, ou seja, a medida, para se atribuir um valor, uma escala qualitativa.

Por valer-se de testes usados para medir a situação do rendimento escolar, o SARESP necessita que alguém transforme os dados coletados, ou seja, as medidas, em objetos de avaliação, efetivamente. Assim, os responsáveis pelo SARESP coletam, 'medem' e enviam às escolas apenas os dados obtidos, com alguns textos de instrução de como esses devem ser lidos. A interpretação dessas informações fica a cargo da unidade escolar. Em outras palavras, quem efetua a avaliação de seus alunos é realmente a escola.

Ser a escola a responsável pela avaliação de seus alunos, parece ser algo bem positivo. Mas atentemos à questão: que concepção avaliativa possuem os professores que efetua a análise desses dados? Como essas informações são recebidas? Quão aptos estão os professores em utilizá-las adequadamente? E também, quanto da realidade esses dados conseguem exprimir? Essas são apenas algumas questões que merecem ser consideradas.

2.4. A avaliação dos dados obtidos pelo SARESP

A primeira questão levantada, referente à concepção avaliativa dos professores, tem a ver com o que Sousa (1995:96,97) denomina *cultura avaliativa da escola brasileira*, ou seja, a centralização do processo de ensino e aprendizagem em torno da nota. Em uma pesquisa na rede pública de ensino, com vários professores e alunos de escolas públicas de regiões distintas, a pesquisadora constatou algo que nos parece bastante relevante. Comumente, tanto professores quanto alunos estão condicionados a desenvolverem suas atividades em função de notas. Os professores as utilizam como forma de domesticação e os alunos a vêem como objetivo a ser atingido. Não é o ensino ou a aprendizagem efetiva que é almejada, mas o conceito final, demonstrativo de quem será promovido ou não.

De acordo com Sousa (1995), *a finalidade de classificação sobrepõe-se à de análise, reformulação ou redirecionamento do trabalho desenvolvido*. Dessa forma, a nota, ou número de acertos, no caso de avaliações como as do SARESP, passa a ser um fim em si mesmo. O professor fornece aos alunos quantas questões acertaram, e o que era para ser uma avaliação é tomado apenas como verificação. Verifica-se o número de acertos e tudo fica por isso mesmo. Quando muito, uma lista é elaborada e afixada no intuito de se “incentivar” os alunos a continuar estudando ou a melhorar seu aproveitamento; fato que, como têm demonstrado as pesquisas, só tem contribuído para a exclusão daqueles cuja cultura de origem não se coaduna com a expectativa escolar e avaliativa.

Somos testemunha ocular de tal maneira de se encarar o SARESP. Durante nosso trabalho na rede pública estadual, presenciamos, mais de uma vez, escolas e professores contando os números de acertos de seus alunos para elaborar uma lista classificatória. Os que se saíam bem eram, muitas vezes, premiados no intuito de continuarem a estudar e os que não obtinham os resultados favoráveis, incentivados a se empenhar mais. Isso torna evidente que, mesmo que o SARESP fosse uma avaliação livre de qualquer iniciativa classificatória, a cultura avaliativa na qual estamos inseridos se incumbiria de fazer o trabalho de seleção.

Thurler (2002:79), ao fazer menção aos resultados das avaliações externas aplicadas às escolas, de maneira geral, afirma que esses raramente são acolhidos com entusiasmo. Normalmente, os resultados *chegam à escola com um grande atraso, em um momento no qual professores e alunos já estão ‘em outra parte’*. Isso se tem mostrado real no SARESP, já que os dados oficiais são recebidos quando o planejamento normalmente já se consolidou, ou está em andamento, impossibilitando uma análise detida dos dados para aproveitamento no plano pedagógico.

Além disso, há o agravante de os professores terem dificuldades em entender esses dados. Thurler (2002) esclarece que os professores e seus gestores comumente sentem dificuldade em compreender os quadros, tabelas, gráficos e textos propostos pelos especialistas da avaliação externa, resultando na dificuldade em sua interpretação com conseqüentes falhas na avaliação. Mesmo quando conseguem entender, são poucos os estabelecimentos de ensino que possuem,

segundo ela, a competência para utilizar e interpretar os *feedbacks* obtidos e criar mecanismos de ajustes. A pesquisadora ainda questiona a validade dos testes externos, pois não conseguem determinar exatamente o que um indivíduo sabe.

A este respeito, Mediano (1976:44) afirma que *os resultados de testes padronizados...não podem ser tomados como índices precisos de habilidades inatas ou aproveitamento absoluto*. Assim, embora sejam, aparentemente, mais objetivos, os testes apenas fornecem um vislumbre de uma situação que, muitas vezes, é afetada por fatores subjetivos. Hadji (2001:35) confirma isso quando postula que *para o aluno, o desempenho depende do contexto*, e reforça sua afirmação com dados de pesquisas sobre diferentes resultados, em virtude do contexto em que o educando estava inserido. Além do mais, segundo Haydt (2003:65), um teste pode ser adequado para *certos fins e determinado grupo*, mas não o ser para outro. Essas declarações demonstram que os testes padronizados não são infalíveis e, portanto, merecem atenção.

Thurler (2002) ainda questiona a precisão das medidas que, segundo ela, deixa muito a desejar, já que falhas humanas podem ocorrer no momento da prova, por temor ou desatenção dos aplicadores que também estão sendo avaliados indiretamente e têm medo de serem sancionados por seus colegas ou superiores.

O SARESP, como toda prova que se vale de testes, não está isento desse tipo de problema, já que trabalha com ser humano, que é também avaliado. O fato de que não somente os alunos como o próprio trabalho, e conseqüentemente os profissionais, são avaliados ficou evidente quando se mencionou no caderno *SARESP 2002*, volume 1, da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (2002:12,13), que uma das finalidades dessa Avaliação era *apreender melhor a realidade do ensino da rede*, e que o SARESP *facilita a identificação de pontos em que a escola e seu corpo docente apresentam necessidade de apoio técnico* para conseguir superar os problemas de ensino detectados. Essa *identificação e apoio* externo, entretanto, nem sempre são bem aceitos pelo corpo docente, pelos motivos já apresentados.

Neste sentido, Thurler (2002:76,77) esclarece que, em uma avaliação externa, para que haja a participação dos professores no levantamento e análise dos

dados, para que aceitem os resultados da avaliação e modifiquem suas práticas em consequência disso, *é indispensável que estejam convencidos de que as condutas empreendidas não se voltarão contra eles*. No entanto, isso nem sempre ocorre e uma verdadeira *caça aos “culpados”* é promovida dentro da unidade escolar para se justificar os resultados pouco satisfatórios, aumentando ainda mais a desconfiança do corpo docente.

Todo esse temor e insegurança provêm da má formação dos profissionais como avaliadores. Sousa (1995:131) lista as principais dificuldades sentidas na formação do professor avaliador. Dentre elas, uma tem a ver com as *questões teóricas*, pois sua formação não fornece subsídios para o *domínio de técnicas avaliativas*. Uma outra questão diz respeito ao *tempo em razão do contrato de trabalho*. Avaliar, como já mencionado, envolve a coleta de dados, mesmo que seja por meio de observação, análise, síntese, interpretação e tomada de decisão quanto ao que fazer com o diagnóstico que se colheu. Tudo isso leva tempo, além de disposição em se criar mecanismos de regulação. Assim, não são todos os professores que se sentem aptos a tal tarefa.

Como já afirmamos, a pessoa mais interessada em todo esse processo deveria ser o aluno. De pouco adianta saber quantos pontos se obteve na avaliação, se não se souber como e por que se errou – ou acertou, no caso dos que forneceram respostas aleatórias. A função do professor deveria ser a de mostrar a seus alunos onde deveriam melhorar na leitura, quais habilidades não foram dominadas e o que fazer para dominá-las. A função do aluno, por sua vez, deveria ser a de utilizar as sugestões fornecidas pelo professor para se automonitorar e avançar. Nesta perspectiva, os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, da Secretaria de Educação Fundamental (1998:93), afirmam que

é necessário, também, que o aluno seja informado de maneira qualitativamente diferente das já usuais sobre o que precisa aprender, o que precisa saber fazer melhor.

Isso demonstra que fornecer dados, números, não é suficiente. Ser informado *qualitativamente* implica uma atitude responsiva por parte do educador frente à divulgação dos resultados obtidos pelo educando, de forma que este possa valer-se de tais informações para melhorar sua aprendizagem por meio do investimento em aspectos que necessitem de maior atenção.

Assim, evidencia-se que a avaliação é dialógica, não monológica e unilateral. Contrário ao que se crê, não cabe ao professor, ou a uma instituição, simplesmente apontar as falhas, erros, mas direcionar o trabalho para a superação dos entraves. Entretanto, em virtude das dificuldades dos professores ao avaliar, é certo que grande parte do SARESP não está se efetivando como avaliação almejada, aquela idealizada pelos autores consultados, ou seja, com caráter formativo. Em função de vários aspectos como insegurança para avaliar coerentemente em virtude do desconhecimento de como fazê-lo, de uma cultura avaliativa problemática, as informações fornecidas às escolas permanecem, na maioria das vezes, como simples dados, o que pode estar fazendo dessa “avaliação”, na verdade, uma simples ‘verificação’.

Avaliação e verificação distinguem-se, basicamente, porque enquanto a primeira se refere ao uso dos resultados obtidos, a segunda se atém ao levantamento de dados, simplesmente. Quando se aplica um teste, por exemplo, está-se buscando verificar algo. Se o que foi diagnosticado por meio do teste for usado no intuito de se regular a aprendizagem, temos a avaliação; caso contrário, isto é, se os dados servirem apenas para confirmar algo sem levar a uma modificação, ampliação, enfim, intervenção no que se diagnosticou, tem-se apenas a verificação. Segundo Luckesi (1995), de forma geral, nossas escolas têm se conformado com a verificação e relegado a avaliação.

Há quem afirme que “a toda regra há uma exceção”. Sem dúvida, sabemos que há profissionais comprometidos e escolas que estão buscando utilizar os dados obtidos por seus alunos a favor de sua aprendizagem, efetivando, assim, a avaliação. Mas, em virtude de nossa própria experiência na docência e no período em que atuamos junto aos professores em uma Diretoria de Ensino, concordamos com Luckesi (1995:92) que afirma, ao abordar a dicotomia verificação e avaliação, que *só em situações reduzidas e específicas* é que poucos professores fogem ao

padrão de simples verificação e se empenham em avaliar. Assim, embora haja pontos significativos no SARESP como proposta que visa à melhoria do trabalho educacional no Estado de São Paulo, é certo que, fazendo uso das palavras de Thurler (2002:75)

não se pode confundir obrigação de resultados e desenvolvimento da qualidade. Este último compreende ainda outras medidas, como um projeto de estabelecimento, a instauração de uma cultura de cooperação profissional, a gestão de planos de carreira, a exploração ótima dos recursos humanos e materiais existentes.

Assim, torna-se evidente que, para melhorar a qualidade, não basta apenas instituir-se metas avaliativas. Muito mais está envolvido. A melhoria do processo de ensino e aprendizagem – ainda mais quando esse tem a ver com a competência leitora – não pode se reduzir à aderência irresoluta a dados externos, já que esses não constituem efetivamente avaliação enquanto não julgados e utilizados a favor da aprendizagem. Só após sua análise e interpretação é que o processo pode se constituir. Mas infelizmente, a maioria dos profissionais não se encontra ainda preparada para transformar esses indicadores em avaliação, efetivamente. Enquanto isso não ocorrer, temos dúvidas quanto ao sucesso de políticas avaliativas externas no que se refere à melhoria da educação, em especial, à melhoria da competência leitora.

CAPÍTULO III

CONSIDERAÇÕES SOBRE COMPETÊNCIA E HABILIDADE

Ao abordarmos o tema ‘leitura’ a partir do estudo do SARESP, no Ensino Fundamental, não podemos prescindir das noções de ‘competência’ e ‘habilidade’, pois a competência leitora tem sido, nos últimos anos, o foco desse Sistema de Avaliação. Isso é evidenciado na justificativa para a prova, apresentada na cartilha *Conheça o SARESP: condições de adesão das redes municipal e particular*, da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (2004:3):

Como a competência leitora permite viabilizar o acesso ao conhecimento em toda e qualquer área do ensino, o Sistema avaliará as habilidades cognitivas de Leitura e Escrita desenvolvidas pelos alunos ao longo de cada série do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. A definição e seleção dessas habilidades está fundamentada nas Propostas Curriculares da Coordenadoria de estudos e Normas Pedagógicas – SEE/CENP e nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Notamos que o excerto faz menção tanto à competência leitora quanto a habilidades cognitivas de leitura e escrita. No entanto, não esclarece por que avaliar as habilidades se o que está em jogo é a competência. Isso nos permite inferir que o Sistema considera uma inter-relação entre esses dois elementos e, portanto, a avaliação de uma pressuporia a existência da outra. Algo a ser pontuado, também, diz respeito a se fazer menção à fundamentação das habilidades, mas não se mencionar nada acerca da competência leitora. Isso nos impele a uma observação mais atenta de documentos referentes ao SARESP – informes, tabelas, comentários – para que possamos compreender tanto a concepção de competência quanto a de habilidade, do ponto de vista dessa Avaliação e, assim, identificar a

competência leitora requerida pelo Sistema no que diz respeito à inferência de uma informação implícita.

Antes de buscarmos a resposta no SARESP, julgamos conveniente analisar algumas teorias concernentes a esse tema, haja vista que os conceitos de competência e habilidade ultrapassam o âmbito do Sistema. Dessa forma, teremos não somente o ponto de vista da prova, mas de especialistas que poderão nos conferir uma visão mais ampla acerca do assunto. Como a competência leitora e as habilidades avaliadas pelo SARESP provêm da verificação de conteúdos escolares, achamos por bem, ainda, observar o âmbito escolar, no intuito de verificar como esses elementos são tratados pelos profissionais da educação nesse contexto.

3.1. Competência: capacidade e mobilização

Iniciemos pela concepção de ‘competência’. Precisamos, antes de mais nada, assinalar sua polissemia. Podemos encontrar sentidos diversos para a noção de competência, ou competências, ao recorrermos a áreas distintas, como às ciências sociais, cognitivas ou ao campo da psicologia, da lingüística, etc. A dificuldade em se delimitar sentidos para competência é evidenciada também na área da educação.

Para exemplificar, na França, ao analisar provas com base em competências e, posteriormente, quadros de especificação das competências desejadas para cada tarefa, Ropé (2004) diagnosticou incoerências quanto à utilização do termo em questão. Não havia unanimidade quanto a seu uso nos quadros e provas analisados, demonstrando a falta de domínio, quanto à sua utilização, por parte dos elaboradores da prova. Isso certamente ocorreu em virtude de haver mais de uma forma de se encarar as competências. Prova disso é o estudo realizado por Isambert-Jamati (2004) referente aos usos desse termo, no início dos anos setenta e posteriormente nos anos noventa.

A pesquisadora reuniu artigos de psicólogos e especialistas das ciências sociais no intuito de levantar a frequência de uso do termo 'competência'. De setenta e dois a setenta e cinco (1972 a 1975), num total de sessenta e seis artigos analisados, apenas seis fizeram referência a esse termo. De noventa a noventa e três (1990 a 1993), foram setenta e dois artigos analisados, sendo que vinte e seis fizeram referência direta às competências, embora com sentidos diversos. Isambert-Jamati (2004:128) afirma que dentre aqueles que empregaram a noção, vários a reconheceram *como pouco fixada, ou seja, como pouco rigorosa; e complementa, o termo competência aparece pelo menos dez vezes, sem conservar uma estabilidade de aceção*. Essa situação demonstra, certamente, que embora seu uso tenha aumentado de um período a outro durante a pesquisa, isso não contribuiu para uma definição mais precisa do termo.

Algo semelhante ocorreu em nosso país, com a introdução desse termo sem uma discussão prévia, o que tem acarretado dúvidas e equívocos, conforme atesta Allessandrini (2002) que buscou abordar essa temática em um de seus artigos, justamente por observar o interesse por parte de professores em entender melhor o que viriam a ser não somente as competências como também as habilidades.

Embora a polissemia seja uma característica natural das palavras, aqui estamos nos referindo a termos, ou seja, palavras utilizadas em sistemas terminológicos específicos. Em vista disso, tentamos caracterizar o termo dentro de um quadro teórico que possa nos respaldar, o que nos remete a noções apresentadas, basicamente, por Perrenoud (1986,1999a, 1999b, 2000a, 2000b, 2002), Allessandrini (2002), Macedo (2002), Machado (2002), Ronca (2003), Mello (2003), concernentes a esse tema.

'Capacidade' e 'mobilização' são os termos que mais encontramos ao buscar entender as competências. Eis alguns exemplos:

- **capacidade** de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles (Perrenoud, 1999:7);

- **capacidade** de **mobilizar** diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação (Perrenoud, 2000:15 a);
- *faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidade, informações) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações.* (Perrenoud, 2000:19b);
- *competência está sempre associada a uma mobilização de saberes* (Machado 2002:145),
- *competência refere-se à capacidade de compreender uma determinada situação e agir adequadamente frente a ela* (Alessandrini, 2002:164).

Podemos perceber que a relação estabelecida pelos especialistas entre competência, mobilização e capacidade se dá na ordem: competência = capacidade de mobilizar. A mobilização referida pelos autores relaciona-se à articulação de recursos cognitivos que se expandem sob a forma de conhecimentos, saberes, valores. Mobilizar é definido como *pôr em movimento*, pelo dicionário *Aurélio* (Ferreira, 1999). Assim, a competência não se refere a possuir conhecimentos, saberes, valores tão-somente, mas a mobilizar, movimentar esses recursos, pô-los em sinergia.

Os recursos acima mencionados, porém, não são mobilizados a esmo. Fornecer uma resposta do tipo declarativa diante de uma pergunta, em uma aula, não é sinal de mobilização de conhecimento, se esse já havia sido internalizado sob a forma de verdade universal. O mesmo conhecimento, porém, pode redundar em competência se a pergunta feita tiver exigido não a simples verbalização de informações acumuladas, mas requerido do interlocutor um posicionamento frente ao que lhe foi perguntado, um julgamento da situação, para escolha de informação apropriada e/ou articulação com outras para se encontrar e fornecer a resposta mais adequada à pergunta. Falar, portanto, da mobilização exigida pela competência implica perceber que esta não se dá ao acaso; ocorre, na verdade, dentro de um determinado âmbito, situação ou contexto específico.

São, justamente, as palavras 'situação', 'âmbito' e 'contexto', assim como ocorre com 'mobilização' e 'capacidade', os termos mais utilizados pelos

estudiosos quando se referem à existência da competência. A relação competência – contexto pode ser encontrada na seguinte declaração de Machado (2002:143):

Não existe uma competência sem referência a um contexto no qual ela se materializa: a competência sempre tem um âmbito, o que nos faz considerar bastante natural uma expressão como 'Isso não é da minha competência'.

Nas palavras de Machado (2002), só podemos nos referir a uma competência se considerarmos o âmbito em que ela se insere. É, portanto, dentro de uma determinada situação ou contexto situacional que os conhecimentos, saberes e outros recursos cognitivos devem ser mobilizados. Torna-se inviável dizer que um indivíduo é competente em todo e qualquer campo. Como vimos, competência envolve saberes. É humanamente impossível dominar todos os saberes existentes. Daí a delimitação feita pelo autor.

Além da idéia de contexto, esse excerto nos permite observar um outro aspecto que tem a ver com o uso da palavra 'materializar'. Embora possa parecer, pelo uso desse termo, que antes de se apresentar em um contexto, *materializar-se*, a competência já exista de forma latente, esperando apenas para se manifestar de maneira mais concreta, é certo que as leituras realizadas não confirmam isso.

Allessandrini (2002:165), por exemplo, ao postular que a competência *refere-se à capacidade de compreender uma determinada situação..., estabelecendo uma avaliação dessa situação ...a fim de atuar da melhor maneira possível* indica que a competência não existe em seu estado latente, já que depende do sujeito *atuar da melhor maneira possível* no momento que se fizer necessário, o que envolve, segundo a autora, avaliar a situação que se tem à frente. Se há a necessidade de avaliação para se poder atuar, fica pressuposto que a competência só passará a existir em seu pleno sentido a partir do momento em que o sujeito, exposto a uma dada situação, não só avaliar, o que já implica mobilização de conhecimentos, mas, frente a essa avaliação, agir de maneira adequada,

mobilizando outros recursos cognitivos para resolver a questão que lhe foi apresentada.

De acordo com Macedo (2002:123), *competência relaciona-se com ... julgar algo na precariedade da situação, não delegando ou postergando algo que só pode ser julgado naquela situação*. Notamos que, nesse caso, competência está relacionada à concomitância de ações, isto é, julgamento – o que envolve mobilização de conhecimentos e valores – enquanto uma dada ação ocorre. Dessa forma, entendemos que *julgar algo* tem como conseqüência atuar, conforme afirma Alessandrini (2002), já que um julgamento normalmente tem uma finalidade. Assim, cremos que podemos falar em competência quando há a mobilização de recursos, não somente a capacidade.

Quando se diz que alguém é competente, não se está necessariamente dizendo que a pessoa tem competência como algo que lhe é intrínseco. Embora haja uma estreita relação entre competência e capacidade, não cremos que se possa afirmar que todo sujeito capaz de determinadas realizações seja necessariamente competente. Alguém pode possuir os recursos e a capacidade de mobilização destes e ainda assim não o fazer, por motivos diversos que podem ir desde uma falta de motivação até uma recusa consciente em realizar algo.

Poderíamos, então, afirmar que um sujeito é competente em algo só porque sabemos que ele possui os conhecimentos e a capacidade de mobilizá-los sem, no entanto, o fazer? Encontramos pessoas assim em nosso dia-a-dia. Comumente vemos jovens cheios de conhecimentos, saberes, que possuem capacidade de utilizar esses recursos para resolver situações as mais inusitadas, mas preferem não fazê-lo, não mobilizar seus conhecimentos mesmo tendo capacidade para tal, por não quererem, por exemplo, “se juntar ao sistema” ou por outras questões ideológicas semelhantes. Poderíamos afirmar que possuem competência? Capacidade sim; quanto à competência, temos dúvidas, já que, segundo Machado (2002:140), competência tem origem na forma latina *com+petere*, que significa *buscar junto com, esforçar-se junto com, ou pedir junto com*. Se a pessoa que possui os recursos não demonstra buscar, esforçar-se, temos dúvidas se se poderia aplicar a ela esse termo.

Quando dissermos que a competência não é algo intrínseco à pessoa, não queremos dizer que alguém não possa ser competente, por assim dizer, possuir a competência. Encontramos pessoas competentes, mas essa competência não surgiu por acaso, não adveio da simples capacidade. Dissemos que a competência é o resultado da mobilização de recursos cognitivos. Pois bem, uma pessoa após mobilizar por vezes seus recursos, a bem dizer, a capacidade que possui, resolvendo as situações mais desafiadoras, pode ser considerada competente. Notemos, porém, que sua competência advém não somente de sua capacidade, mas da intensidade com que usou esse atributo ao mobilizar uma série de saberes. Vejamos de forma mais detida a que se refere o termo 'capacidade'.

Allessandrini (2002:164), amparando-se em uma definição de dicionário, define capacidade como *qualidade que uma pessoa ou coisa tem de possuir para um determinado fim*. Levando em consideração que tanto uma *pessoa* quanto uma *coisa* podem possuir capacidade, segundo a definição apresentada pela pesquisadora, pode-se entender que capacidade e competência não são sinônimos. De acordo com Machado (2002), competência só pode ser mencionada em relação a pessoas e nunca a seres inanimados. Para ele, uma das características fundamentais da competência é a pessoalidade, o que descarta a ambivalência dos termos. Se não são ambivalentes, então só podem remeter às concepções postuladas pelos especialistas, ou seja, competência como capacidade de mobilização? O que nos intriga, porém, é que, como mencionamos, ligar competência à capacidade de mobilização não é garantia de efetiva articulação de recursos cognitivos. Temos a impressão de que deveríamos falar em competência quando houvesse efetivamente a mobilização de recursos, independente de serem notados ou não.

Embora muitos autores façam menção à capacidade, ao exemplificarem o que isso significa, amparam-se em aspectos que demonstram não somente a capacidade, mas o uso efetivo dessa capacidade em determinados momentos. Por exemplo, Perrenoud (1999a:8) menciona que no caso de um advogado, sua *competência consiste em pôr em relação seu conhecimento do direito, da jurisprudência, dos processos e de uma representação do problema a resolver, fazendo uso de um raciocínio e de uma intuição propriamente jurídicos*.

Vemos que nesse caso não é somente a capacidade que está em jogo, mas a efetiva mobilização dessa capacidade, o *uso* dos conhecimentos jurídicos.

Le Boterf (1975, 2000, *apud* Macedo, 2002:119) afirma que competência está relacionada a saber *gerir, gerenciar*, termos dos quais se origina o tempo gerundivo. Esse tempo, segundo o pesquisador, *só pode ser sendo; ele não pode ser nem antes nem depois, só é enquanto sendo, enquanto se tornando ou se realizando*. Mais uma vez notamos a relação entre competência – a mobilização de recursos – e o momento exato em que algo suscita a ação, deixando entrever uma concomitância de ações. Em vista disso, consideramos que a concepção de Machado (2002:145) – *competência está sempre associada a uma mobilização de saberes* – fornece uma idéia mais concreta do que seja competência. Cremos que isso demonstre, com um pouco mais de clareza, o que se pode entender por competência, já que faz menção direta à ‘mobilização’ de saberes e não à ‘capacidade’ somente.

Apesar de parecer muito tênue a diferença, cremos que entre a ‘capacidade de’ ou ‘capacidade para’ e a ‘mobilização’ há sim uma linha divisória: a primeira, como mencionamos, pode simplesmente existir sem que em momento algum seja posta em sinergia; a segunda, por outro lado, já pressupõe a movimentação dos recursos cognitivos. É essa movimentação, mobilização, que fará toda a diferença ao se afirmar que um indivíduo é possuidor de competência, ou não.

O conceito de competência como ‘mobilização de recursos cognitivos para se resolver algo dentro de um contexto’, no entanto, não é suficiente para denotar tudo que envolve o termo. A questão de se conceituar competência é realmente complexa, como evidenciam diversos especialistas no assunto¹⁵. Isso ocorre porque o conceito de competência pode mudar de acordo com o contexto em que se apresenta.

Uma determinada mobilização de recursos, dependendo do contexto e do tipo de saberes que orchestra, pode transformar uma competência em

¹⁵ Para mais informações, pode-se recorrer a Perrenoud (1999 a) , Ropé (2004).

habilidade ou esquema, ou uma habilidade em competência. Em princípio tudo pode parecer muito confuso, mas há uma explicação lógica para isso. Atentemos, portanto, à questão dos esquemas e habilidades.

3.2. Competência, esquema ou habilidade?

Quando se faz necessária a mobilização de determinados saberes para se resolver uma dada situação, entram em cena, além dos conhecimentos que armazenamos ao longo da vida, esquemas já constituídos anteriormente e modelos cognitivos que se encontram em nossa memória semântica – estes últimos vistos no Capítulo I. Vale ressaltar o que Perrenoud (1999a) concebe como esquemas.

Para ele, esquemas se referem a classes de situações ou condutas estabilizadas, às quais se pode recorrer para resolver uma situação. Um exemplo simples fornecido pelo autor é o da necessidade de calcular a diferença entre dois números, o que provoca a ativação do esquema da subtração. Assim, não se precisa procurar na memória semântica por conhecimentos estanques, pois os blocos de conhecimentos já articulados, que estão sempre prontos para ser ativados, cumprem a função requerida. Segundo o autor, a competência orchestra um conjunto de esquemas. No entanto, muitos dos esquemas constituídos já foram algum dia competências. De acordo com Perrenoud (1999a:24):

No estágio de sua gênese, uma competência passa por raciocínios explícitos, decisões conscientes, inferências e hesitações, ensaios e erros. Esse funcionamento pode automatizar-se gradativamente e constituir-se, por sua vez, em um esquema complexo...

Como se pode perceber, uma competência, *gradativamente*, pode deixar sua posição para tornar-se um esquema, sendo posteriormente mobilizado por uma competência mais ampla, que se for muito requerida, pode também passar pelo mesmo processo de estabilização. A mudança de posição de uma competência, porém, não se refere somente aos esquemas. O contexto em que ela se apresenta pode também ter influência sobre o fato de uma dada mobilização de saberes ser considerada competência ou habilidade.

Comumente ao ouvirmos a palavra 'competência', quase que de forma automática a associamos à expressão 'habilidade'. O duo competências e habilidades tem se tornado nos últimos tempos, principalmente no âmbito educacional, presença incontestável nos manuais pedagógicos, matrizes de avaliação, planos de ensino.

Ao se abordar a noção de habilidade, pesquisadores no assunto a tem caracterizado como uma forma mais concreta de realização da competência. As habilidades é que evidenciarão a existência, ou não, de uma dada competência. Como a competência tem a ver com mobilização de recursos que não podem ser facilmente medidos, dado seu caráter cognitivo, as habilidades seriam, portanto, a demonstração concreta de que houve uma mobilização de saberes. São, portanto, nas palavras de Machado (2002:145) *formas de realização das competências*. Segundo ele, um *feixe de habilidades, referidas a contextos mais específicos, caracteriza a competência no âmbito prefigurado*. Assim, dentro de um determinado âmbito, a competência será evidenciada por meio de uma habilidade ou de um *feixe de habilidades*.

De maneira análoga, Ronca (2003) afirma que o que evidencia a existência da competência é a forma com que um sujeito utiliza as habilidades que possui. Para ele, a competência só é demonstrada quando se utiliza o que se sabe de forma concreta, por meio das habilidades. A competência estaria, assim, em um nível superior, mas dependeria da habilidade para se manifestar.

Embora haja uma dependência das competências em relação às habilidades no sentido de se manifestarem, parece haver um consenso quanto à

posição das habilidades em relação às competências. Quanto a isso, Alessandrini (2002:165) afirma que

os conceitos de habilidades e competências apresentam especificidades conforme a ótica pela qual os analisamos, de acordo com a posição relativa que ocupam dentro do sistema. Sendo assim, não se trata de uma definição linear (...) Devemos compreender que o sistema permanece em constante movimento e que, por essa razão, reconhece determinado aspecto ora como habilidade, ora como competência.

O excerto evidencia que as competências e habilidades devem ser concebidas em função do contexto em que se apresentam, porque suas posições são relativas, o que faz com que os conceitos atribuídos a esses elementos não sejam fixos, estáticos. No entanto, temos de atentar ao fato de que, dentro de um dado contexto, o papel das habilidades seria o de demonstrar a existência de algo maior. As habilidades estariam, por assim dizer, subordinadas às competências, o que remete à idéia de hierarquia.

De maneira análoga, Mello (2003) postula que competências e habilidades pertencem à mesma família, cabendo ao contexto definir sua ocorrência. Quando nos referimos ao contexto e ao que envolvem as competências e habilidades, podemos ainda falar em sub-habilidades, que são manifestações em nível mais restrito de elementos que compõem uma habilidade. Assim, uma determinada competência comportaria habilidades, que demonstrariam sua existência. Essas habilidades, por sua vez, comportariam habilidades ainda menores, mais restritas, que são chamadas de sub-habilidades.

Podemos exemplificar isso nos amparando na noção de competência leitora e nas idéias postuladas por Mello (2003), da seguinte forma: a habilidade de *Inferir uma informação implícita*, uma das presentes na competência leitora prevista pelo SARESP, comporta outras sub-habilidades, como a recuperação de pistas lingüísticas presentes no texto, o relacionamento de informações visuais (linguagem

verbal e não-verbal), a articulação dos conhecimentos prévios do leitor com o que é fornecido pelo sujeito-produtor, entre outros. Por orquestrar outras sub-habilidades, o que pressupõe certos posicionamentos e mobilizações de conhecimentos mais específicos, a habilidade de *Inferir uma informação implícita* transforma-se em competência dentro do contexto das questões que exigem a manifestação dessa habilidade. Assim, dependendo da forma como se apresentam e quais conhecimentos mobilizam, a habilidade de um determinado contexto pode ser a competência de outro, e vice-versa.

Evidenciando que as noções de competência e habilidade estão articuladas, e que só dentro de um determinado contexto podemos ter clareza quanto à manifestação desses elementos, Machado (2002) postula que, dependendo de onde se apresentam, é como se as habilidades fossem microcompetências e as competências, macro-habilidades. Isso confirma a complexidade de tais noções. Daí a dificuldade em conferir-lhes uma definição conclusiva. Embora tenhamos esboçado o que se pode conceber como competência e habilidade, é certo que o determinante de uma ou de outra será o contexto em que estas se apresentam.

Voltando à questão da competência como mobilização de conhecimentos, vale assinalar que, contrário ao que muitos supõem, competências e habilidades não rejeitam os saberes escolares; pelo contrário, necessitam destes para se formarem. Assim, é importante saber, antes de analisarmos a concepção que o Sistema de Avaliação possui acerca das competências e habilidades, como esses conhecimentos estão sendo utilizados no contexto escolar, como são encarados pelos profissionais da educação, o que se sabe sobre eles, já que é nesse ambiente que os alunos avaliados devem receber a formação adequada não só para se desincumbir diante do que lhes é proposto na prova, mas para utilizar sua competência leitora sempre que se fizer necessário.

3.3. A escola e o desenvolvimento das competências e habilidades

Conforme mencionamos no início deste capítulo, o interesse pelo tema 'competência' é recente. Seu uso passou a ser mais difundido a partir dos anos noventa, embora com uma diversidade de sentidos. Hoje, porém, essa noção parece ser a ordem do dia quando o assunto é o processo educacional.

Para muitos adeptos das novas correntes pedagógicas, é inconcebível fazer um bom planejamento sem o registro formal das tais competências e habilidades nos planos de ensino. No entanto, o que muitos não levam em conta é que, mesmo com o perfeito registro das competências, há uma lacuna muito grande entre sua afixação formal e seu uso efetivo. Assim, embora se elejam competências e habilidades a serem desenvolvidos na escola, o foco ainda continua sendo o repassar de conteúdos, que são vistos como um fim em si mesmos.

Por não compreenderem adequadamente o que são competências e habilidades e não perceberem a relação entre as informações provindas dos conteúdos, que deveriam se transformar em conhecimentos a serem utilizados pelos alunos, muitos profissionais encaram as competências como assunto disjuncto de conteúdos e, por conseguinte, de conhecimentos e continuam a propagar informações que têm pouca relação com as necessidades reais de seus alunos.

No momento do planejamento, são registrados nos planos de ensino os termos 'competências' e 'habilidades' e diversos conteúdos com as respectivas habilidades que, em tese, deveriam desenvolver para atingir determinadas competências. Mas terminada essa fase, fecham-se os planos e as portas da reflexão, e continua-se a repassar os mesmos conteúdos já repetidos por anos, eventualmente até com uma roupagem um pouco mais moderna, mas que no fim das contas terão o mesmo reflexo que tinham no passado: a informação pela informação, o conteúdo pelo conteúdo... nada mais. E dessa forma, a lacuna entre o registro formal e o desenvolvimento de competências permanece bastante grande.

A questão de se repassar conteúdos não é em si o problema, já que sabemos que as competências necessitam destes para se formarem. O problema

reside no fato de que muito desses conteúdos são ministrados só para se preencher exigências burocráticas, redundando em pouco sentido na vida dos educandos, quando deveriam ser trabalhados com a finalidade de serem usados realmente por quem os aprende.

Tendo em vista a necessidade de articulação das informações e mobilização dos conhecimentos, o papel da escola deveria ser o de fornecedora dos meios para que o educando pudesse trabalhar os saberes, visando ao desenvolvimento de competências. Mas neste ponto, há que considerar um outro problema: o do tempo escolar.

De fato, como criar as condições de tempo para um trabalho mais articulado, para promover discussões e desenvolver atividades voltadas ao espírito crítico e empreendedor? Priorizar os conhecimentos, como já vem sendo feito, significaria continuar abrindo mão do desenvolvimento de competências; mas por outro lado, priorizar competências, sem os devidos conhecimentos, reduziriam-nas a simples mecanizações com base no senso comum, como também já ocorre. Vemos que a questão é complexa, como tudo que envolve as competências.

Alguns especialistas tentam mostrar um caminho. Para Perrenoud (1999a), por exemplo, é o professor o responsável pelo desenvolvimento das competências de seus educandos, cabendo então a ele a responsabilidade de adequar o tempo de que dispõe na escola para desenvolvê-las. Mas convenhamos, o professor já possui uma carga excessivamente grande de trabalho e responsabilidade. Ser ele o único responsável por articular o tempo escolar de forma a fazer com que seus alunos não só tenham domínio de saberes, mas saibam mobilizá-los, o que pressupõe, como veremos adiante, geralmente um trabalho com situações-problema, não nos parece muito viável.

Ao direcionar o desenvolvimento de competências à ação do professor, Perrenoud (1999a) fornece algumas sugestões. Uma tem a ver com o que ele define como 'transposição didática' - transformação de aspectos da cultura vigente de uma sociedade em elementos a serem abordados em âmbito escolar. Isso pode ser feito certamente, mas com que frequência? De que forma? Levar em consideração a sociedade em que o educando se insere e procurar formar dentro da diversidade,

para que este possa enfrentar as inúmeras situações que lhe são apresentadas diariamente, parece ser o fator fundamental para que o trabalho por competências se efetive.

O problema reside no fato de que, como vimos em capítulo anterior, o professor não foi formado para trabalhar dessa forma e por isso, mesmo diante de sugestões, faltam-lhe o como, o quanto, o de que forma, questões cujas respostas poderiam conceder certo grau de segurança a seu trabalho. Quando da sua ausência, a dúvida, incerteza, e até mesmo um senso de inaptidão podem permear seu trabalho, o que certamente não conduz a bons resultados.

Aspecto freqüentemente mencionado tem sido o ensino por meio de 'situações-problema'. Para especialistas no assunto, trabalhar por meio de problemas, ou situações-problema, parece ser a forma mais lógica de se desenvolver competências. De acordo com Perrenoud (1999a:57),

no campo dos aprendizados gerais, um estudante será levado a construir competências de alto nível somente confrontando-se, regular e intensamente, com problemas numerosos, complexos e realistas, que mobilizem diversos tipos de recursos cognitivos.

Com efeito, o trabalho com situações-problema não comporta formas tradicionais, mas pressupõe uma maneira particular de o educador contribuir para o desenvolvimento das competências de seus alunos, pois coloca diante do sujeito um desafio, algo a ser superado por meio da mobilização de seus conhecimentos. Tais situações favorecem que competências sejam desenvolvidas por parte dos educandos, pois viabilizam a utilização de conhecimentos e esquemas pertinentes à superação de um obstáculo¹⁶. A função do professor, diante disso, é a de fornecedor dos meios para que o educando possa superar o obstáculo apresentado, e não a de mero repassador de respostas semi-prontas. Entendemos isso como algo

¹⁶. Obstáculo, neste contexto, deve ser entendido como algo a ser superado, um desafio.

bastante positivo, mas não podemos desconsiderar tudo que envolve: tempo escolar, formação, preparação etc.

Movidos pela curiosidade, pedimos que alguns professores, colegas de trabalho, respondessem a um questionário acerca dos conceitos aqui tratados: competências, habilidades, transposição didática, situações-problema. Elegemos professores de diferentes disciplinas, com tempo de magistério também diferente e que possuíssem formação em instituições públicas e privadas. As diferenças nas repostas foram muito sutis. De forma geral, nossos colegas têm uma noção do que sejam competências e habilidades, apesar de um dos informantes ter mencionado que não conseguiria conceituar tais termos, pois até mesmo estudiosos não conseguem fazê-lo. Tal comentário veio justamente ao encontro do que temos observado.

Quanto à transposição didática, alguns arriscaram um palpite, mas apenas um dos informantes se aproximou um pouco mais do que é proposto por especialistas. Situações-problema, talvez por possuir uma carga semântica passível de inferências, foi a que mais obteve respostas que se aproximaram do estipulado pelos autores. Não perguntamos aos professores se trabalhavam por meio de situações-problema, ou com que frequência conseguiam fazer uso da transposição didática, pois tínhamos certo conhecimento de sua realidade, por dividirmos o mesmo local de trabalho. Sabíamos que por mais bem-intencionados que fossem, não conseguiriam fazê-lo justamente por conta da sobrecarga de atribuições que possuíam: projetos intra e extra-escolares, necessidade de cumprir um plano, que por mais que se tente, ainda continua permeado por conteúdos conceituais.

A nosso ver, a forma como são elaboradas as questões de uma prova deve permitir observar o que se espera dos sujeitos avaliados, bem como o que tal avaliação pressupõe acerca dos saberes desses sujeitos. De acordo com Macedo (2002), quando elaboramos uma situação-problema, é fundamental sabermos para quem a atividade está sendo proposta, saber quem é a pessoa, o que queremos dela, como a encaramos, ou seja, a abordagem por meio de situações-problema pressupõe um direcionamento mais pessoal, humanizado.

Um outro aspecto ao se avaliar por meio de situações-problema diz respeito à estruturação das questões, que devem ser instigantes, para que os avaliados possam ser desafiados a refletir, analisar, comparar, tomar decisões. A pretensão, segundo Macedo (2002:127), *é que os alunos, mesmo em uma situação de prova, possam aprender. Ao tratar da qualidade das questões a serem utilizadas em uma prova que visa à avaliação de competências, por meio de situações-problema, o autor afirma:*

Para avaliar se uma situação problema é boa ou não, precisamos julgar se a questão requer tomada de decisões em um contexto de problemas, na perspectiva das pessoas ou das máquinas. Tratar alguém como máquina é esperar ou exigir que ela aja como uma máquina, que tenha memória de máquina, que trate o conhecimento como jogo de informações, que trate os cálculos como forma de processar e não como meios para outros fins.

Vemos que a proposta apresentada é bastante relevante. Questões instigantes, desafiadoras, que exigem mais que conhecimentos acadêmicos são certamente desejáveis. Essa forma de avaliar parece ideal não somente em grandes avaliações, que possuem um nível maior de exigência, mas em âmbito mais restrito, como o escolar, por exemplo. Evidencia-se, assim, a necessidade de articulação entre o trabalho desenvolvido e a avaliação realizada.

Se não houver um trabalho escolar que favoreça o desenvolvimento, no educando, de atitudes, valores, no intuito de obter bom desempenho em situações práticas, a avaliação, por melhor que tenha sido a intenção do avaliador, poderá apresentar lacunas e exigir algo que não seja do domínio do educando. Da mesma forma, se o trabalho desenvolvido em sala de aula for ousado, mobilizador e a avaliação não possuir tais características, não será capaz de demonstrar todo o potencial que o aluno possui. Daí a necessidade de articulação entre o trabalho realizado e a avaliação.

Assim, questionamos: Quão válida é uma abordagem avaliativa por competências se, durante todo o restante do ano, o trabalho desenvolvido em âmbito escolar se dá por meio do repassar de conteúdos que tem fim em si mesmos? Qual é a competência avaliada, se a avaliação resulta de um trabalho de profissionais que desconhecem as sugestões tidas como básicas no desenvolvimento de competências?

Por falta de domínio de propostas, como as que vimos, por exemplo, o trabalho educacional torna-se restrito. Restringe-se ainda mais quando pesquisas chegam à escola sem uma explicação prévia, sem um trabalho voltado ao entendimento do novo. Assim, além da falta de conhecimento sobre novas metodologias, novas formas de trabalho e avaliação, há a insegurança em se trabalhar algo de que não se tem domínio. No contexto escolar, quando o professor ainda está se acostumando a uma forma de trabalho, quando começa entender uma determinada abordagem, uma nova é assumida pela escola e, geralmente, sem um trabalho prévio de compreensão.

O que temos visto comumente são novas imposições na forma de se ensinar e avaliar, que parecem redundar em modismos. E por aí se vão os métodos, imposições e equívocos. Assim, ao se ouvir falar de competências e habilidades é inevitável que perguntemos: Quanto tempo de vida as competências e habilidades terão no âmbito educacional? Vieram para ficar ou estão sujeitas à superação nos próximos cinco anos? Não sabemos. Essas perguntas só poderão ser respondidas no decorrer do tempo. O certo é que hoje as competências e habilidades estão mais fortes que nunca.

Essas noções são usadas em avaliações externas como as do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), só para se mencionar algumas, e já aparecem nos manuais de livros didáticos e em documentos educacionais mais recentes. Em vista disso, não podemos ignorar tais concepções. O SARESP não as ignorou. Assim, resta-nos observar o que esse Sistema de Avaliação concebe como competências e habilidades, bem como a forma como avalia o que se desenvolve em âmbito escolar no que se refere à leitura e escrita, seu foco avaliativo.

3.4. Competências e habilidades no SARESP

Como foi apresentado no levantamento das concepções acerca das competências e habilidades, esses termos não permitem uma fácil conceituação, dada a complexidade que assumem devido ao fato de ora um determinado fenômeno se apresentar como competência, ora como habilidade, dentro de certos contextos. No entanto, tal dificuldade em se delimitar o que é uma coisa e outra não isenta a avaliação que se vale desses termos de identificá-los, ou posicionar-se frente a eles.

Vale notar que o trabalho voltado ao diagnóstico das competências e habilidades no SARESP mudou ao longo dos anos. Inicialmente o enfoque incidia sobre os conteúdos que deveriam ser dominados pelos alunos avaliados e só mais tarde passou a recair sobre habilidades que tinham por objetivo perceber as competências. Nem sempre se buscou diagnosticar a competência leitora, mas as 'competências' referentes a vários aspectos da aprendizagem.

Quando a Avaliação teve início em 1996, não se falava em competências e habilidades. A partir de 97, passou-se a fazer referência a habilidades, mais especificamente a escalas de habilidades, que funcionavam da seguinte forma: quando se aplicava uma prova, eram quantificadas as questões que possuíam os maiores e os menores índices de acerto. Com base no número de acertos, uma questão era caracterizada como exigindo maior ou menor grau de habilidade do indivíduo avaliado. Há de se perceber que essa habilidade dizia respeito à dificuldade que a questão impunha, o que deixava transparecer que o indivíduo deveria usar muito de sua capacidade para chegar ao que era desejado pela prova. Se a questão obtinha um grande número de acertos, significava que exigia pouca habilidade; se obtinha poucos acertos no geral, era indicativo de que exigia um alto nível de habilidade.

É relevante notar que a noção de escala de habilidade não fora anteriormente estudada, passada aos educadores. Somente depois do confronto com tais concepções na análise das provas é que os professores, ao sentir a

dificuldade de compreender algo que não dominavam, começaram a buscar seu entendimento, conforme se pode observar nas palavras de uma educadora, registradas na revista *SARESP*, nº 2, publicada pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (1999:6): *Nas horas de Trabalho Pedagógico Coletivo – HTPCs, passamos a discutir o que vêm a ser as habilidades exigidas, as estratégias para desenvolvê-las, o registro das atividades e a avaliação.* Tal declaração reforça a idéia de que muitas concepções e metodologias são impostas, não discutidas, pois somente depois de a prova ser aplicada é que se passou a discutir o que viriam a ser as terminologias e concepções presentes nela.

Na tentativa de explicar as habilidades, a revista *SARESP*, nº 2, da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (1999:34), trouxe uma nota sobre esse tema que, a nosso ver, criou mais dúvidas que esclarecimentos. Isso se deu por se relacionar ‘habilidades’, ‘competências’, ‘proficiência’, ainda seguindo a linha do nível de desempenho e escala de habilidades. Embaixo do sub-tópico *O tema que anima as discussões dos educadores: as habilidades*, encontramos a seguinte explicação:

Quando um professor de qualquer disciplina aplica uma prova, chega a um conceito ou nota – exemplo, 8. O que ela representa? Como chegou a ela? Provavelmente esse professor programou sua prova para equilibrar os conteúdos do bimestre, atribuiu pontos para as questões, ou seja, estabeleceu critérios. A nota 8, portanto, indica competência, habilidades ou proficiência; percebermos isso pelo tipo de resposta que o aluno dá. Da mesma forma, o que significa dizer que na prova Saresp o índice de acertos foi de 52%, por exemplo? (...) O número que vai expressar o acerto é representativo daquele domínio, daquela competência e habilidades que estou avaliando e estou implicitamente supondo que aquela resposta está relacionada àquela competência – que é um traço latente, não visível.

Atentemos, pelo menos, a duas questões presentes nessa declaração. A primeira questão se refere ao fato de ‘competência’, ‘habilidade’ e ‘desempenho’ serem colocados no mesmo patamar, já que uma única nota pode se apresentar como representante de uma das três classificações. De fato, a *nota 8, portanto,*

indica, simultânea, ou indiferentemente, competência, habilidades ou proficiência. A segunda questão tem a ver com competência e habilidade aparecerem de forma altamente subjetiva no trecho o número que vai expressar o acerto é representativo daquele domínio, daquela competência e habilidades que estou implicitamente supondo que aquela resposta está relacionada àquela competência – que é um traço latente, não visível.

Inicialmente, portanto, competência e habilidade eram mensuradas com base no número de acertos. Segundo a escala de habilidades, supunha-se *implicitamente* que quanto mais se acertasse uma questão difícil, mais habilidades o indivíduo possuía, como já mencionado. Com o decorrer do tempo, porém, parece que os próprios elaboradores das provas do SARESP começaram a expandir seus conhecimentos acerca desse tema e passaram a buscar formas mais concretas de explicar as competências e habilidades. Assim, em 2000 esses termos se apresentaram separados. Foram elencadas, no caderno *SARESP 2000*, volume 3, da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (2000:19, 24) três competências da seguinte forma:

- competência A= Domínio de conceitos;
- competência B= Estabelecimento de relações com e entre os objetos;
- competência C= Aplicação de conhecimentos na resolução de problemas.

Essas competências foram observadas por meio de dezenove habilidades. Na relação entre competência e habilidade, esse último elemento parece se apresentar como sendo a evidência de uma competência, já que o caderno *SARESP 2000*, volume 3, da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (2000:26), faz referência a *bons resultados em algumas questões que mediam habilidades relacionadas à competência X, Y, etc.* Pressupõe-se que se havia questões que podiam medir habilidades, estas eram de alguma forma mais observáveis que as competências às quais se relacionavam. Assim, parece-nos que a noção empregada pelo SARESP corresponde ao que alguns pesquisadores esboçam: habilidade como manifestação de uma competência; *faixe de habilidades* (Cf. Machado, 2002), indicando a existência de uma competência; enfim, uma hierarquia onde, para se perceber uma dada competência, faz-se necessário observar as habilidades envolvidas.

Apesar de termos essa impressão, o SARESP não é claro quanto a sua concepção, principalmente em relação às competências. Quanto às habilidades, além da definição em suas primeiras aplicações, em anos mais recentes encontramos algo mais direto, mas que, no entanto, não esclarece muito quanto à sua concepção desse termo, já que, ao se analisar documentos que fazem referência a blocos de habilidades, nos deparamos com certas questões intrigantes. A primeira tem a ver com a relação ‘habilidade’ e ‘objetivo’.

Embora cientes do caráter terminológico desses termos, reportamo-nos ao dicionário Aurélio (Ferreira, 1999) para ver como os verbetes estão registrados, a partir de suas bases semântico-culturais. Encontramos as seguintes definições para estes termos, ‘habilidade’ e ‘objetivo’:

- **objetivo:** *meta ou alvo que se quer atingir; alvo.*
- **habilidade:** *qualidade de hábil.*

Buscando a definição de ‘hábil’, temos:

- **hábil:** *que tem aptidão. 2. Ágil. 3. Inteligente. 4. Astuto.*

Notamos que as definições de ‘habilidade’ e ‘objetivo’ não possuem nada em comum. Em educação, ‘objetivo’ é comumente usado com referência ao que se pretender atingir, alcançar, dentro de um determinado período ou em relação a um trabalho pedagógico realizado. É importante notar que o SARESP parece ter transformado alguns referentes relacionados a ‘objetivos’ em ‘habilidades’. Para entendermos melhor isso, observemos alguns aspectos relacionados a esses referentes nos anos de 1998 e 2000¹⁷.

Em 1998, o SARESP apresentou, dentre muitos outros elementos de demonstração de desempenho, uma tabela no caderno *SARESP 98*, volume 2, da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (1998:26), que apresentava um apanhado geral relacionado a questões, gabarito, número de acertos, conteúdo e objetivo. Nessa tabela não se fazia referência às habilidades. Todavia, no ano de 2000, uma tabela nos mesmos moldes também foi disponibilizada, mas no lugar de

¹⁷ Não houve aplicação do SARESP em 1999.

‘objetivo’, trazia o termo ‘habilidade’. Vale notar, porém, que embora objetivos e habilidades não possuam nenhuma correlação, os referentes apresentados tanto para objetivos como para habilidades eram bastante semelhantes, ocorrendo às vezes de serem os mesmos. Vejamos, conforme exemplificado abaixo.

| OBJETIVO – 1998 | HABILIDADE – 2000 |
|---|--|
| compreender informações contidas no texto | compreender as informações contidas no texto |
| Reconhecer a idéia central do texto | Identificar a idéia ou elemento central |

Apesar de já se terem passado alguns anos desde a mudança de ‘objetivo’ para ‘habilidade’, os referentes usados nas provas mais recentes continuam muito próximos dos objetivos de 98. Isso pode ser percebido ao compararmos alguns referentes da tabela de 1998 com a de 2004.

| OBJETIVO – 1998 | HABILIDADE – 2004 |
|---|--|
| Reconhecer a idéia central do texto | Reconhecer o tema de um texto |
| Inferir o sentido de uma palavra ou expressão a partir do contexto. | Inferir o sentido de uma palavra ou expressão pelo contexto. |
| Compreender uma informação implícita no texto. | Inferir uma informação implícita no texto. |

Assim sendo, a noção de habilidade, no SARESP, não é clara. De uma avaliação para outra, mudou-se a nomenclatura sem se mudar muito os referentes. E ainda mais, sem se oferecer aos envolvidos com o processo de ensino e aprendizagem um esclarecimento sobre isso. Na passagem da avaliação por ‘objetivo’ para a avaliação por ‘habilidade’ não se diz claramente o que se concebe por habilidade, nem o porquê da mudança. A impressão que se tem é que isso é tão irrelevante que seria desnecessário um esclarecimento, ou que todos os termos já seriam de domínio dos envolvidos – o que não corresponde à realidade –, dispensando esclarecimentos adicionais.

Sabemos que antes de se criar uma tabela de especificação, falava-se em escala de habilidades. Na verdade, em todos os anos de aplicação, encontramos apenas no caderno *SARESP 2000*, volume 1, da Secretaria da Educação do Estado

de São Paulo (2000), uma especificação quanto à procedência dessa escala. O procedimento metodológico utilizado pelo SARESP para elaboração das escalas de habilidades foi atribuído aos estudos realizados por Nancy L. Allen e Albert E. Beaton, especialistas nessa área.

Entre os vários aspectos que devem reger uma escala de habilidades, encontra-se o que se relaciona ao fato de uma dada habilidade se referir, de acordo com o caderno *SARESP 2000*, volume 1, da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (2000:20), *ao nível de domínio cognitivo, sinalizando as competências que diferenciam estudantes situados em um dado ponto da escala daqueles que se encontram em patamares inferiores de desenvolvimento e aprendizagem*. Assim, uma dada habilidade indicaria aspectos do domínio cognitivo que estariam relacionados a certas competências.

Sabemos agora de onde provém a idéia de se avaliar por meio de habilidades. Mas isso não soluciona a questão de se transformar objetivo em habilidade. Seriam as escalas de habilidades tão elementares a ponto de só se trocar um termo pelo outro e tudo estaria resolvido? Cremos que não. Por se referir ao *nível de domínio cognitivo*, espera-se que uma escala de habilidades vá além da mera substituição de termos ou nomenclaturas.

Ao tratar, em apenas um parágrafo, das mudanças ocorridas no ano de 2000, o caderno *SARESP 2000*, volume 3, da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (2000:8), registrou a seguinte declaração referente às competências e habilidades:

Introduziram-se, ainda, algumas modificações nas matrizes curriculares que orientam a avaliação, agora explicitamente relacionadas a determinadas competências, além de mais abrangentes, em termos de quantidades de habilidades incluídas.

A questão é controversa não somente em relação às habilidades, já que embora se faça menção a *determinadas competências*, não se explica o que se

entende por competências, nem como se percebe a sinalização destas por meio das habilidades.

As matrizes curriculares que orientam a avaliação, conforme mencionado, baseiam-se nas Propostas Curriculares da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Estes, no entanto, não fazem menção às competências e habilidades. Fornecem a base para a elaboração das provas em termos de conteúdos a serem abordados com vistas a objetivos, tão-somente. Assim, além dos estudos sobre escala de habilidades realizados por Nancy L. Allen e Albert E. Beaton, temos poucas informações acerca da fundamentação das competências e habilidades.

Com o passar dos anos, menções às tais competências continuaram a ser feitas e tabelas de especificação de habilidades continuaram a ser disponibilizadas ano a ano depois da realização das provas, sem, contudo, um esclarecimento prévio. E é assim que chegamos a 2002, quando a justificativa para realização da Avaliação, presente no caderno *SARESP 2002*, volume 1, da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (2002:12,13), reside na importância atribuída à competência leitora *para se alcançar o sentido de todo e qualquer texto: literário, científico, histórico, artístico, instrucional e outros, viabilizando o acesso ao conhecimento em toda e qualquer área*. E as habilidades são entendidas *como o saber-fazer em relação a determinada situação ou a uma classe de situações*. O fato, porém, é que não há, como já havia ocorrido em anos anteriores, uma especificação quanto à abordagem por competências. A diferença, agora, reside apenas no fato de a competência se denominar *competência leitora*.

Por não possuímos um posicionamento do SARESP em relação a essa competência, cremos que seu entendimento só poderá ser obtido mediante observação de aspectos ligados à própria prova, como questões, tabelas ou comentários indiretos, como mencionamos no início do capítulo.

Embora já se tenham passado anos desde as primeiras aplicações do SARESP, o tratamento conferido às competências continua envolto em uma série de questões para as quais se encontram poucas respostas. O mesmo ocorre quando buscamos entender as habilidades. Embora sejam hoje definidas *como o saber-fazer*

em relação a determinada situação ou a uma classe de situações, não se esclarece até que ponto as habilidades se ligam às competências, qual seu real papel na demonstração da competência leitora. Assim, resta-nos, também, a observação de aspectos referentes a ela por meio da estrutura do SARESP.

3.5. Competências e habilidades no SARESP: a busca por respostas

Nos seus primeiros anos, o SARESP verificou o rendimento escolar de alunos de diferentes séries em diversos componentes curriculares, como mencionado anteriormente. A cada ano eram escolhidas duas ou três séries para serem avaliadas; por exemplo, 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio. Essas turmas eram avaliadas em componentes como Geografia, História, Biologia. Nos últimos anos, porém, o SARESP mudou seu foco, atendo-se às questões referentes à leitura e escrita, não mais a conteúdos curriculares, e mais precisamente a partir de 2003, passou a avaliar todas as séries, desde a 1ª do ensino fundamental até a 3ª série do ensino médio.

Nos anos de 2003 e 2004, período em que nos determos para análise, a competência leitora foi verificada por meio de algumas habilidades permanentes e outras que sofreram alterações. Para verificação dessas habilidades, as provas versaram sobre questões referentes a uma ampla diversidade de textos.

Em 2003, o SARESP trabalhou a competência leitora por meio de quinze habilidades referentes a trinta questões, que incidiram sobre diversos textos, a saber: literários (crônica, conto, fábula, poemas), informativos (artigo de divulgação científica, notícia, gráfico, tabela), injuntivos (propagandas), entretenimento (HQs).

Em 2004, novamente tivemos quinze habilidades avaliadas em trinta questões, que se basearam em textos semelhantes aos do ano anterior. Isso indica que uma mesma habilidade é verificada em mais de um tipo de texto. Podemos observar essas habilidades no quadro abaixo e, em seguida, a relação que se pode estabelecer entre elas e a competência leitora.

Quadro 1 - *Habilidades diagnosticadas pelo SARESP*

| HABILIDADES - 2003 | HABILIDADES - 2004 |
|--|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Estabelecer relação entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a sua continuidade. 2. Reconhecer os recursos empregados para assinalar a transcrição da fala da personagem. 3. Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa. 4. Reconhecer efeitos de ironia ou humor em textos variados. 5. Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de pontuação e de outras notações. 6. Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de uma determinada palavra ou expressão.* 7. Localizar informação explícita no texto. 8. Inferir o sentido de uma palavra ou expressão. 9. Identificar o tema de um texto. 10. Identificar a finalidade de um texto de acordo com o seu gênero. 11. Distinguir um fato da opinião relativa a este fato. 12. Inferir uma informação implícita no texto. 13. Interpretar, integrando texto e recursos gráfico-visuais. 14. Identificar a ordem seqüencial de procedimentos ou fatos.* 15. Reconhecer os efeitos de sentido obtidos a partir do tratamento da sonoridade e da linguagem figurada. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Associar um termo ou expressão a seu referente no texto. 2. Reconhecer os recursos empregados para assinalar a transcrição da fala da personagem.** 3. Associar um termo ou expressão a seu referente no texto. 4. Inferir, a partir de elementos presentes no texto, situações de ambigüidade, ironia, pressuposições ou valores implícitos, que decorram do ponto de vista do autor, do narrador ou do eu-lírico. 5. Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de pontuação ou de outras notações. 6. Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão. 7. Localizar informação explícita no texto. 8. Estabelecer a relação causa / conseqüência entre partes ou elementos de um texto. 9. Reconhecer o tema de um texto. 10. Identificar a finalidade de um texto de acordo com o seu gênero. 11. Inferir uma informação implícita no texto. 12. Reconhecer os efeitos de sentido obtidos a partir do tratamento da sonoridade ou da linguagem figurada. 13. Inferir o sentido de uma palavra ou expressão pelo contexto. 14. Identificar a ordem seqüencial dos procedimentos ou fatos. 15. Estabelecer relação entre o texto verbal e recursos gráfico-visuais presentes. |

* As habilidades elencadas acima são substituídas, respectivamente, na 8ª série pelas seguintes: "Identificar marcas que caracterizam o registro formal da língua"; "Estabelecer relações entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la"; e "Identificar a tese de um texto".

** Essa habilidade é substituída na 7ª e 8ª séries pela habilidade "Reconhecer o tema de um texto".

Voltando à justificativa do SARESP para a avaliação realizada – *como a competência leitora permite viabilizar o acesso ao conhecimento em toda e qualquer área do ensino, o Sistema avaliará as habilidades cognitivas de Leitura e Escrita* (Cf. cartilha *Conheça o SARESP*, da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2004:3) – podemos não só inferir, como explicitamos no início deste capítulo, como reforçar nossa hipótese de que a inter-relação competência e habilidade parece se apresentar em uma ordem hierárquica, em que as habilidades, como as elencadas no Quadro 1, evidenciariam a existência de uma competência.

Como vimos, o caderno *SARESP 2000*, volume 3, da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (2000:26), faz referência a *bons resultados em algumas questões que mediam habilidades* relacionadas a certas competências, o que deixa pressuposto, como já mencionado, que, se as habilidades podiam ser medidas, eram mais observáveis que as competências às quais se relacionavam e, provavelmente, atuariam, de acordo com Machado (2002:145), como *formas de realização das competências*. A posição que a competência leitora e as habilidades ocupam uma em relação à outra pode, ainda, ser observada em outras menções feitas em materiais do SARESP.

O caderno *SARESP 2002*, volume 1, da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (2002:12,13), apresenta a competência leitora como algo mais genérico, amplo, e as habilidades, como formas mais restritas, visto que a *competência leitora permite o desenvolvimento de estratégias para se alcançar o sentido de **tudo** e **qualquer** texto: literário, científico, histórico, artístico, instrucional e outros*, viabilizando o acesso ao conhecimento em ***toda** e **qualquer** área*; e as habilidades são apresentadas como o saber fazer em relação a ***determinada** situação* (grifos nossos). A habilidade, ou seja, o *saber fazer em relação a uma determinada situação*, não só parece ser mais restrita que a competência, como mais objetiva quanto a demonstrar o desempenho dos alunos no momento da prova, já que, segundo o caderno *Conhecendo os resultados do SARESP 2003*, volume único, da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (2003:19), as habilidades *explicitam o que se espera do aluno no momento exato em que está resolvendo cada um dos itens da prova*.

Nesse mesmo caderno (pp.17 e 19), faz-se menção ao *desempenho global* dos estudantes nas provas aplicadas de leitura e escrita. Embora o SARESP não afirme claramente, tal comentário nos permite inferir, ainda, que competência está associada ao desempenho, expresso por meio de habilidades diagnosticadas, já que são essas que *explicitam o que se espera do aluno no momento exato* em que realiza a prova. Assim, a competência, medida pelas habilidades, só pode se relacionar ao que o aluno consegue efetivamente fazer quando avaliado, e não a algo antes ou depois da Avaliação.

Essa concepção vai ao encontro da noção de que competência não se restringe à capacidade, tão-somente, mas refere-se à mobilização de recursos, das estratégias desenvolvidas para se alcançar o *sentido de todo e qualquer texto em toda e qualquer área* (Cf. caderno SARESP 2002, volume 1, da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2002:12,13). Quando se verifica o desempenho dos alunos avaliados, está-se diagnosticando mais que uma capacidade; diagnostica-se o que efetivamente aquele indivíduo conseguiu realizar por meio da mobilização de seus conhecimentos.

Não podemos duvidar do fato de que há alunos submetidos à avaliação com capacidades até mesmo maiores do que alguns que obtiveram grandes índices de acertos. Aspectos relacionados a seu contexto pessoal, como nervosismo, por exemplo, podem fazer com que o mais apto dos educandos não demonstre tudo que sabe, toda sua capacidade. Assim, cremos que o que o SARESP avalia não é a capacidade simplesmente, mas a efetiva mobilização de recursos no momento em que se realiza a prova.

Apesar de não termos encontrado uma explicação mais concreta, objetiva acerca da competência leitora, justificativa para se realizar a Avaliação, bem como das habilidades diagnosticadas, podemos pressupor, por meio de pista que os materiais analisados nos forneceram, que a competência leitora não só é mais ampla do que as habilidades, como necessita delas para se manifestar. Além disso, por meio da competência leitora pode-se *alcançar o sentido de todo e qualquer texto... em toda e qualquer área*, o que nos permite compreender que, para tal finalidade, deva-se ter conhecimentos prévios de nível social, cultural e lingüístico,

bem como domínio de estratégias de leitura, esquemas e habilidades sempre prontos para serem ativados quando se fizer necessário.

Na realidade, o que mencionamos são conjecturas com base nas pistas fornecidas e no conhecimento que temos acerca do que implicam as competências. Se as habilidades e competência, ou competências, fossem esclarecidas pelo SARESP de maneira objetiva, não precisaríamos recorrer à dedução. Se esse Sistema de Avaliação assim o fizesse, poderíamos compreender melhor sua concepção de competência leitora, em especial no que se refere à habilidade de inferenciação. Embora não tenhamos essa explicação de maneira clara, cremos que ainda assim podemos alcançar nosso intuito por observar as provas aplicadas aos alunos em anos recentes.

O fato é que da escala de habilidades às competências e habilidades atuais há um largo percurso. A estrutura do SARESP e suas declarações nos permitem fazer algumas inferências. Todavia, não deveria ser assim, pois uma avaliação que se coloca como bússola, ou seja, orientadora da aprendizagem a ser seguida deveria ter seus pressupostos teóricos bastante claros no intuito de orientar de forma objetiva os profissionais que possuem relação direta ou indireta com esse tipo de avaliação.

CAPÍTULO IV

ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

Objetivamos, neste capítulo, analisar textos e questões que se propõem diagnosticar a habilidade de *Inferir uma informação implícita no texto*, nas provas de leitura do SARESP, no período de 2003 a 2004. O motivo de optarmos por essa habilidade, conforme especificado na parte introdutória deste trabalho, deve-se ao fato de ser esta uma das que não tem sido dominada por muitos alunos submetidos à prova e ser justamente essa habilidade a responsável pela apreensão de implícitos, fundamental à compreensão.

Enquanto outras habilidades como *reconhecimento do efeito de sentido decorrente do uso de pontuação ou de outras notações; estabelecimento de relação entre causa e consequência; estabelecimento de relação entre o texto verbal e os recursos gráfico-visuais* mantiveram-se abaixo da média determinada pelos avaliadores em uma série ou outra esporadicamente, a *inferência de uma informação implícita no texto* manteve-se abaixo do esperado no ensino fundamental, ciclo II, ao menos em uma das questões que mensuravam a habilidade, em séries diferentes, durante anos seguidos, não se restringindo a uma determinada região, mas de forma geral, mostrando-se insatisfatória em nível estadual.

A percepção dessa situação foi possível graças à observação de dados e resultados fornecidos pelo SARESP às diretorias de ensino e escolas, e disponibilizados também no site oficial da Secretaria Estadual de Educação. Estes, no entanto, não serão aqui diretamente usados, pois nosso foco de interesse restringe-se a uma análise dos possíveis motivos, do ponto de vista da avaliação do aluno, das dificuldades na leitura compreensiva.

No intuito de caracterizar os textos usados durante os anos de 2003 e 2004, para se verificar a inferência, buscamos pô-los em quadros descritivos, divididos por anos, que constam de 'série', 'gênero' e 'síntese de conteúdo'.

Ressaltamos que um mesmo texto às vezes é utilizado para se verificar também uma outra habilidade. Como nossa habilidade-foco é a que se refere à *inferência de informação implícita no texto*, nem todas as questões mencionadas no enunciado que antecede o texto a ser analisado serão observadas.

Quanto à escolha lexical dos termos ‘gênero’ e ‘síntese do conteúdo’, usados nos quadros, a utilização do primeiro deve-se ao fato de entendermos, à maneira de Marcuschi (2002:21), que os gêneros apresentam características sócio-comunicativas mais amplas que os *tipos de texto*, já que *os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção*, e, no SARESP, as manifestações textuais parecem corresponder melhor à primeira denominação por possuírem características não somente estruturais, mas sócio-comunicativas mais amplas, já que provêm de contextos de circulação social. ‘Síntese do conteúdo’, por sua vez, teve a escolha motivada pela intenção de dar a conhecer ao leitor deste trabalho, de forma sucinta, o conteúdo de cada texto analisado.

Para que se possa, neste momento, tomar conhecimento do que mencionamos, apresentamos os quadros, com indicação dos anos a que se referem:

Quadro 2: *Inferir uma informação implícita no texto*. SARESP 2003

| 2003 | | |
|----------------|---------------|---|
| SÉRIE | GÊNERO | DESCRIÇÃO |
| 5 ^a | Publicitário; | Propaganda sobre Neston. É ressaltado o valor nutritivo do cereal por meio imagens metafóricas. |
| | Instrucional | Instruções de como efetuar um jogo. |
| 6 ^a | Publicitário; | Propaganda sobre a substituição da moeda de 1 Real antiga por uma equivalente com outro design. |
| | Instrucional | Instruções de como criar peças para fazer quadros em alto relevo. |

| | | |
|----------------|---------------|---|
| 7 ^a | Publicitário; | Propaganda sobre o trabalho social realizado pelo Grupo Votorantin |
| | Instrucional | Fragmento de instruções de como realizar um jogo. |
| 8 ^a | Publicitário | Incentivo para que leitores escrevam uma crônica sobre São Paulo, em comemoração a seus 450 anos. |
| | Instrucional | Instruções para elaboração de um porta-lápis a partir de rolo de papel higiênico. |

Quadro 3: *Inferir uma informação implícita em um texto. SARESP 2004*

| 2004 | | |
|----------------|--|---|
| SÉRIE | GÊNERO | DESCRIÇÃO |
| 5 ^a | Poético | Duas estrofes do poema musicado “ <i>O caderno</i> ”, de Toquinho. |
| | Instrucional | Fragmento de instrução de como se confeccionar uma joaninha de papel. |
| 6 ^a | Poético | Artigo 1 e 2 do “ <i>Estatuto da nova vida</i> ”, de Thiago de Mello. |
| | Instrucional | Receita de suflê de arroz. |
| 7 ^a | Artigo de revista (Ciência Hoje das Crianças; set. 2004) | Artigo que trata dos motivos que levam aves, que voam em bando, a usarem a formação em “V”. |
| | Artigo de revista (Época; 7 jul. 2003) | Artigo que aborda a questão da alimentação infantil inadequada. |
| 8 ^a | Artigo de revista (Super-interessante; Nov. 2001) | O artigo mostra os recursos utilizados pelo beija-flor para pairar no ar. |
| | Artigo de revista (Veja; jun. 2004) | Fragmento de pesquisa sobre modo de vida e perspectiva de jovens brasileiros. |

Conforme se pode observar nos quadros 2 e 3, o SARESP tem trabalhado gêneros veiculados socialmente. Alguns dos textos abordados poderiam ser encontrados em bancas de jornal, como é o caso dos artigos de revista; outros, em livros didáticos trabalhados pelo professor, como acontece no caso das crônicas e textos poéticos; e, ainda outros, nos lares dos alunos, que é o caso das receitas e regras de jogos. Assim, parece haver uma aparente preocupação em usar gêneros a que o aluno poderia ter acesso ou que de alguma forma não lhe fossem tão estranhos, como é o caso dos textos publicitários e instrucionais.

De forma geral, o SARESP tem buscado conferir uma certa uniformização aos gêneros abordados em sua avaliação. Por exemplo, em 2003, para avaliar a inferência de uma informação implícita, foram usados em todas as séries do ciclo II, ou seja, 5ª a 8ª séries, os gêneros publicitário e instrucional. Em 2004, usaram-se os gêneros poético e instrucional para 5ª e 6ª séries, e artigos de revista para 7ª e 8ª.

A divisão entre as duas primeiras séries do ensino fundamental, 5ª e 6ª séries, com gêneros diferentes dos da 7ª e 8ª, término do ciclo, não foi comentada pelo SARESP. O certo é que também não vemos sentido para nos debruçarmos sobre esse fato, já que nosso foco é a análise das questões que incidem sobre os textos elencados nos quadros 2 e 3. Trazer à tona tais aspectos, serviu-nos, exclusivamente, para conferir uma abordagem mais sintética aos elementos presentes nos quadros, em especial no que se refere aos gêneros e às séries em que foram utilizados.

Para melhor observação de como esses textos constitutivos do *corpus* exploraram a competência leitora no que concerne à perspectiva inferencial, faremos uma análise dos prováveis elementos de inteligência que deveriam/poderiam ser usados para se atingir o objetivo proposto pela prova, ou seja, a demonstração da competência leitora.

Como mencionamos no início deste trabalho, observar o material de leitura fornecido aos alunos submetidos à prova e, por meio dele, a competência leitora esperada no que se refere à *inferência de uma informação implícita no texto* pode nos indicar quais conhecimentos são requeridos do aluno avaliado. Isso

poderá indicar conhecimentos não dominados que estariam interferindo na compreensão das informações lidas.

Para alcançar nosso intuito, utilizaremos como estratégia de trabalho o levantamento e análise dos prováveis recursos de nível cognitivo, e eventualmente metacognitivo, que deveriam, em tese, ser ativados pelo leitor para que ele pudesse responder de forma adequada ao que é proposto pela prova.

Embora saibamos que grande parte do percurso que buscamos trazer à tona não seja consciente ao leitor, por ser de ordem cognitiva, e não tenha sido pensado com tantos detalhes pelos elaboradores da prova, faremos dele uma análise tão minuciosa quanto possível. Também estamos cientes de que o aluno-leitor não terá, necessariamente, seguido esse percurso parcial ou integralmente. Nossa intenção é analisar as possibilidades que explicariam as respostas consideradas como corretas pelos elaboradores da prova e, por conseguinte, observar o que está envolvido na leitura, comparar com o (s) objetivo(s) proposto (s) pela avaliação e verificar se o tipo de exigência estipulado pela prova condiz com a série, a faixa-etária dos sujeitos avaliados, demonstrando, assim, a concepção de competência leitora no que concerne à habilidade de *inferir uma informação implícita no texto*.

Em vista de se colocar em relevo determinados aspectos de ordem cognitiva, ao procedermos a uma análise metacognitiva, certos termos técnicos serão utilizados com o objetivo de especificar conhecimentos, elementos envolvidos em cada uma das questões apresentadas, não devendo ser entendidos como termos e conceitos que, obrigatoriamente, os alunos deveriam dominar.

Ressaltamos, ainda, que não trataremos da questão das respostas aleatórias, isto é, daquelas fornecidas quando não se tem certeza da resposta correta, nem tampouco nos ateremos de forma direta à estratégia de 'eliminação', usada por muitos leitores para descartar primeiro todas as alternativas improváveis e se restringir somente à que restar, como mais plausível. Todavia, depois que o percurso cognitivo necessário à identificação da resposta tida como correta for totalmente utilizado, essa estratégia poderá aparecer aqui mencionada apenas como forma de se demonstrar como fazer a confirmação do que já se sabe, ou seja, como

a observação das alternativas “erradas” pode contribuir para se ter certeza de que nenhuma outra poderia ser mais completa ou específica do que a que se encontrou como correta.

A análise será realizada a partir das seguintes categorias:

- inferências dos tipos analógico-semânticas e pragmático-culturais;
- contextos cultural, situacional, instrumental, verbal e pessoal;
- conhecimentos prévios lingüísticos, enciclopédicos e textuais;
- modelos cognitivos como *frames*, *scripts*;
- competência leitora e habilidades;
- sub-habilidades¹⁸.

Para que possamos observar de forma mais detida o que esboçamos, passemos à análise das questões abordadas no SARESP 2003, 2004. Começemos por 2003, quando os textos incidiram sobre os gêneros publicitário e instrucional em todas as séries do ciclo II.

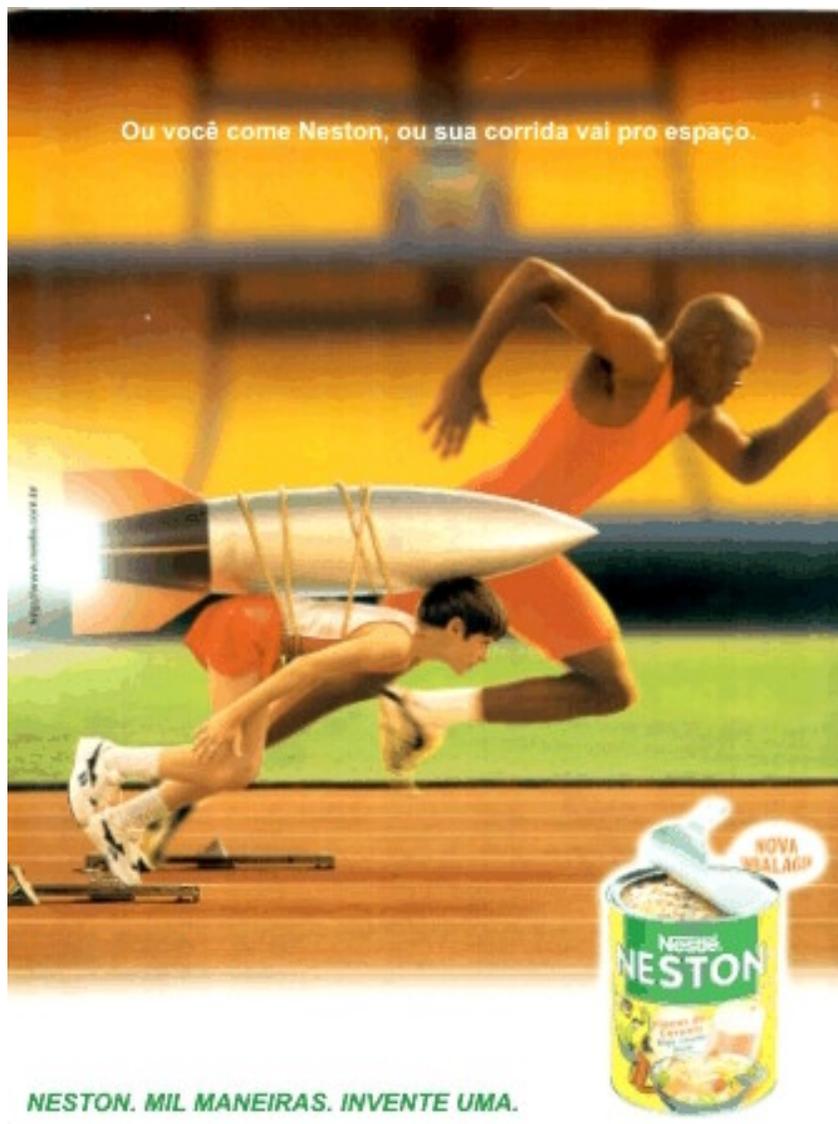
4.1. Habilidade de inferir uma informação implícita no texto – 2003

5ª série

¹⁸ As sub-habilidades não podem ser elencadas antecipadamente, já que pertencem ao contexto situacional. De acordo com o que a questão exige, surgem as sub-habilidades provindas da habilidade maior, ou seja, da habilidade de *inferir uma informação implícita no texto*.

Texto 1: Publicitário

Observe a propaganda e responda as questões 18 a 21*.



18. A propaganda do produto sugere que se você comeu Neston.

- (A) ficará forte e saudável.
- (B) ganhará todas as corridas.
- (C) competirá com os atletas.
- (D) correrá na São Silvestre.

* Somente analisaremos a questão de nº 18; as demais não correspondem ao foco deste trabalho.

Que recursos cognitivos e conhecimentos seriam necessários para responder a essa questão sem haver a necessidade de se recorrer a repostas aleatórias ou utilizar em primeira instância a estratégia de eliminação? Como o texto faz uso da metáfora e hipérbole – em suma, figuras de pensamento – seria necessário que o aluno-leitor, mesmo não dispondo formalmente de tais conhecimentos, ativasse seu conhecimento enciclopédico sobre propagandas, para reconhecer que essas se valem de recursos que extrapolam o literal, muitas vezes no intuito de causar impacto e chamar a atenção do consumidor para as qualidades do produto anunciado.

Isso possibilitaria a utilização da sub-habilidade de distinção do que é passível de acontecimento no mundo real e o que é meramente fantasia ocasionada pela utilização dos recursos publicitários. Assim, sua leitura não se restringiria ao literal, permitindo a extrapolação do sentido micro para chegar ao entendimento global da propaganda, o que permitiria que o aluno-leitor percebesse que a referência a comer 'Neston ou a corrida ir para o espaço', implica o uso da conjunção condicional *ou*, indicadora de que, se uma pessoa quer ser bem sucedida em algo que exija força, saúde (representado pela corrida), terá de comer Neston, condição para se sair bem, *ou sua corrida* irá para o espaço.

No senso comum, corrida se refere muitas vezes à busca ou alcance de um objetivo. Ex. 'Na corrida armamentista, os EUA chegaram primeiro'. Assim, na propaganda, embora haja a figura de corredores, a frase poderia ser entendida como tudo aquilo que é almejado poderia ir para o espaço, outra figura de pensamento que se refere à perda de algo.

A relação do menino disputando com um atleta, tendo como recurso metafórico de sua capacidade motora um míssil, sinônimo de potência, velocidade e direcionamento, poderia ser entendida como alusão às propriedades nutricionais do cereal, sugerindo que estas são tão importantes para o desenvolvimento da criança que, ao comê-lo, teria possibilidades de realizar coisas fora do comum por ficar forte e saudável. Isso permitiria a realização da inferência do tipo analógico-semântica, que remeteria à primeira alternativa, dada como correta.

Nesse caso, após chegar à resposta esperada, por entendermos ser essa bastante complexa para um aluno de 5ª série, o aluno-leitor poderia valer-se, em um segundo momento, da estratégia de eliminação para se certificar de que nenhuma outra alternativa seria mais cabível como resposta ao que foi enunciado. Isso o levaria a perceber que, de forma alguma, uma pessoa – no caso da propaganda, uma criança – por comer um cereal, por mais vitaminado que este fosse, conseguiria ultrapassar um atleta do porte do que é mostrado na figura, o que já eliminaria a alternativa “B”.

Esse mesmo conhecimento acoplado ao que se sabe sobre atletismo e corrida de São Silvestre, conhecimento de mundo proveniente de seu contexto pessoal, possibilitaria que o leitor eliminasse as duas últimas alternativas por associar o bom desempenho, no que mencionam as alternativas, não somente à alimentação, mas a um bom preparo físico. Assim, o leitor poderia confirmar que a propaganda utiliza hipérboles, exageros, para demonstrar que uma pessoa que come Neston *ficará forte e saudável*, a ponto de até competir com um atleta e vencer, conforme a alternativa “A”.

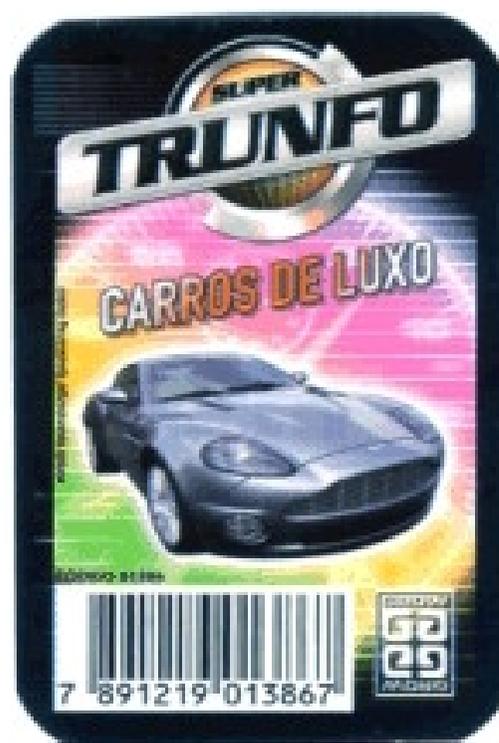
Para chegar a essa resposta, o leitor teve de fazer um percurso a partir de seus conhecimentos lingüísticos (entender o que pressupõe a utilização do condicional *OU*), textuais (saber que propaganda vale-se de figuras de linguagem, pensamento) e enciclopédicos, com ativação de *frames* e *scrits* sobre corrida, São Silvestre, atletas, e utilização de sub-habilidades de distinção de elementos e articulação de informações intra e extra-texto para realizar a inferência desejada.

A competência leitora solicitada nesta questão, por tratar-se de uma 5ª série, é de um bom nível. Certamente os *frames* necessários à ativação de conhecimentos pertinentes à questão já são de domínio dos leitores nessa faixa etária. A mobilização desses conhecimentos é que pode ter sido fonte de angústia para alguns, haja vista o percurso mencionado acima, o que provavelmente levou grande parte dos alunos a valer-se primeiro da estratégia de eliminação ao invés de tentar descobrir a resposta correta. Consideramos ser uma questão adequada e bem estruturada para a série avaliada, pois se valeu de recursos gráfico-visuais e não desprezou a necessidade de conhecimentos extra-textuais, o que permitiu ao leitor

usar todo seu arsenal de conhecimentos sobre o assunto para chegar à resposta esperada.

Texto 2: Instrucional

Atenção: Leia o texto abaixo e responda às questões 22 e 23*.



Regras – SUPER TRUNFO

Participantes: 2 ou mais

Idade: a partir de 7 anos

Objetivo:

Ficar com todas as cartas do baralho.

* A figura foi ampliada para melhor visualização. Somente analisaremos a questão de nº 22; as demais não correspondem ao foco deste trabalho.

Preparação:

As cartas são distribuídas em número igual para cada um dos jogadores. Cada jogador forma seu monte e só vê a primeira carta da pilha. As cartas possuem informações sobre carros como: potência, velocidade, cilindros, peso e comprimento. É com estas informações que cada um vai jogar.

Como jogar:

Se você é o primeiro a jogar, escolha, entre as informações contidas em sua primeira carta, aquela que você julga ter o valor capaz de superar o valor da mesma informação que se encontra na carta que seus adversários têm em mãos. Por exemplo: você escolhe a informação velocidade, menciona-a em voz alta e abaixa a carta na mesa. Imediatamente todos os outros jogadores abaixam a primeira carta de suas pilhas e conferem o valor da informação. Quem tiver o valor mais alto ganha as cartas da mesa e as coloca embaixo de sua pilha. O próximo jogador será o que venceu a rodada anterior. Assim prossegue o jogo até que um dos participantes fique com todas as cartas do baralho, vencendo a partida. Se dois ou mais jogadores abaixam cartas com o mesmo valor máximo, os demais participantes deixam suas cartas na mesa e a vitória é decidida entre os que empataram. Para isso, quem escolheu inicialmente diz um novo item de sua próxima carta, ganhando as cartas da rodada quem tiver o valor mais alto.

Bom divertimento!**22. Para jogar esse jogo é preciso**

- (A) conhecer carros de corrida.
- (B) ter mais de 2 amigos para jogar.
- (C) saber somar e dividir.
- (D) gostar de carros.

Nesta questão, encontramos um problema quanto ao que se exige no enunciado da questão e o que realmente diz o texto. A resposta correta, segundo os idealizadores da prova, encontra-se na alternativa “B”. No entanto, há uma discrepância entre a idéia expressa por essa alternativa e o que é explicitado pelo texto. Vejamos:

O texto diz que para efetuar o jogo são necessários *2 ou mais participantes*. Isso não condiz com a resposta dada como correta, que reza: *ter mais de dois amigos para jogar*. Na afirmação do texto – *2 ou mais participantes* – fica

implícito que dois amigos, ou dois jogadores apenas, já bastariam para que o jogo fosse efetuado. Na alternativa dada como correta, a idéia implícita não é essa, já que *ter mais de dois amigos para jogar* subentende que o jogo só poderia ser realizado a partir de três jogadores, o que não condiz com o que afirma o texto.

Há um equívoco entre texto e questão, que compromete a noção de contexto verbal, fundamental para a realização da inferência. Para o aluno avaliado, tal equívoco pode ter sido fonte de dificuldade, já que no momento da prova, para se responder à questão proposta, havia a necessidade não somente de encontrar a resposta correta, mas de se superar também um empecilho ao entendimento, o que pode ter causado uma sobrecarga cognitiva, já que, numa situação como essa, o leitor tem de esforçar-se mais do que o necessário para superar a dificuldade imposta pela questão e encontrar uma resposta adequada.

Nesse caso, não consideramos difícil que muitos avaliados, por mais aplicados que fossem em encontrar a resposta correta, tenham apelado para seu ponto de vista particular. Isso pode ter feito alguns entenderem, por exemplo, que se o jogo é sobre carros, os jogadores que o realizam devem gostar desse veículo, ou conhecer carros de corrida, o que os levou erroneamente a repostas não autorizadas pelo texto, desviando-os, assim, da inferência analógico-semântica pretendida, para a pragmático-cultural.

Tendo em vista a incoerência apresentada entre texto e questão, nossa análise quanto à competência leitora também fica limitada, já que não podemos identificar com precisão quais conhecimentos, sub-habilidades e estratégias seriam necessários para responder à questão.

6ª série

Texto 3: Publicitário

Atenção: Para responder às questões de números 19 a 22*, veja a propaganda abaixo.



(Veja. 24/09/2003)

19. "As moedas antigas de um real vão sair de circulação."

Pela frase acima pode-se dizer que

- (A) novas moedas substituirão as antigas.
- (B) as moedas antigas são frias.
- (C) as novas moedas serão mais bonitas.
- (D) as moedas antigas já não eram suficientes.

Para realizar a inferência analógico-semântica requerida e responder adequadamente a essa questão, o aluno-leitor teria de utilizar basicamente seu conhecimento lingüístico e sua sub-habilidade de associação de informações textuais. Pela observação da frase apenas, conforme vem no enunciado, o leitor deveria usar seu conhecimento lingüístico para resgatar as funções de "as" e "antigas" como, respectivamente, elemento determinante e qualificador, e de *moedas*, como elemento determinado. Os elementos "as" e "antigas" especificam um tipo de moeda, o que leva a crer que há outro tipo (se houvesse um único tipo, não

* Somente analisaremos a questão de nº 18; as demais não correspondem ao foco deste trabalho.

haveria a necessidade de se especificar qual moeda sairia de circulação). Isso facilitaria o seguinte raciocínio dedutivo: se a frase faz menção a moedas antigas é porque o outro tipo são as moedas novas (antigo x novo). E permitiria ainda a pressuposição: Se “as moedas antigas de um real vão sair de circulação”, há moedas novas que permanecerão ou entrarão em circulação, substituindo as antigas, fato que remeteria o leitor à resposta “A”.

Para ter certeza de sua resposta, o leitor poderia facilmente utilizar seu conhecimento enciclopédico, presente em seu contexto pessoal, sobre as moedas de um real, já que, por ocasião da prova, tal conhecimento já era partilhado por muitos jovens, haja vista fazer parte do contexto cultural da época, por tratar-se de uma propaganda divulgada no mesmo ano, 2003, não só por meios impressos, mas pela televisão, e por isso, provavelmente, conhecida pelos alunos. A articulação das informações da frase em questão com a imagem da propaganda (dois tipos de moedas), que pertencem ao contexto situacional, seria, também, um índice facilitador da inferência.

Em virtude de os alunos já possuírem algum conhecimento prévio sobre o assunto, supomos que o obstáculo fornecido por tal questão não tenha sido de difícil transposição. Embora o enunciado fizesse referência à frase apenas, marcas formais, no próprio texto, funcionaram como facilitadores da inferência. A utilização da imagem das duas moedas deve ter propiciado a ativação do *frame* moeda nova e moeda antiga.

A função do leitor, nesse caso, era a de não se deixar trair por seu desejo de rejeitar as pistas formais fornecidas intra e extra-frase (imagem) e se apegar a seu ponto de vista: achar as moedas feias ou bonitas, crer que as moedas antigas não eram suficientes, etc., pois em parte alguma o texto dava margem a tais inferências. Assim, se o leitor utilizasse as pistas textuais, encontraria a resposta adequada sem maiores problemas. Por isso, entendemos que tal questão proporcionou uma mobilização razoável de conhecimentos, sem, contudo, apresentar um grande desafio ao leitor. A maior dificuldade, em nossa opinião, seria a de suplantar a restrição do enunciado que, inicialmente, sugere um raciocínio mais complexo, mas que poderia facilmente ser construído por meio da articulação das informações textuais e extra-textuais.

Texto 4: Instrucional

Atenção: As questões de números 23 e 24* baseiam-se no texto apresentado abaixo.

Grudando o desenho



(Adaptado de O Mundo da Criança. Rio de Janeiro: Editora Delta S.A. p. 52 e 53).

Material:

- 1 xícara quase cheia de farinha de trigo
- um punhado de sal
- água
- guache
- tigelinhas
- 1 tigela grande
- 1 colher
- papelão ou qualquer papel grosso
- sucata (botões, sementes, lacinhos etc.)

*Somente analisaremos a questão de nº 23; as demais não correspondem ao foco deste trabalho.

Modo de fazer:

1. Misture a farinha e o sal com um pouco de água. Vá colocando uma colher de cada vez, até conseguir uma pasta.
2. Divida a pasta pelas tigelinhas e ponha um pouco de tinta em cada uma delas, misturando bem (em cada tigela, uma cor).
3. Modele as figuras com a pasta, antes de colocá-las no papelão.
As cores servirão para você colorir seu quadro, como quiser.
4. Feito isso, deixe secar. Você fará sucesso com seus quadros em alto-relevo, enfeitados com os pequenos objetos escolhidos.

23. É correto afirmar que esse trabalho

- (A) precisa de um acompanhante adulto, por haver material que oferece perigo para crianças.
- (B) será feito numa cozinha, porque será necessário utilizar um fogão, para a pasta.
- (C) precisa da orientação de um especialista, pela dificuldade que oferece.
- (D) deve ser feito em um lugar que possa ser lavado depois.

O texto instrucional também se mostrou apropriado para a série em questão, ao exigir a articulação entre as informações visuais e as extra-textuais, para realizar a inferência analógico-semântica.

Para responder à questão, o leitor deveria ativar os *frames* do material usado para a produção do quadrinho, de acordo com seu contexto pessoal, mobilizar esses conhecimentos para usar sua sub-habilidade de pressuposição do que eles envolviam – no caso em questão, sujeira – para então concluir que se eles pressupunham sujeira, o trabalho deveria ser realizado em lugar que pudesse ser lavado depois, conforme a alternativa “D”.

Todas as demais alternativas poderiam ser facilmente descartadas por se utilizar os *frames* do material e o *script* do trabalho realizado e associá-los à

noção de *perigo*, *dificuldade* ou por se observar simplesmente a menção ao fogão e usar a sub-habilidade de articulação dessas informações.

7ª série

Texto 5: Instrucional

Regra para 4 jogadores

1. Das 12 cartelas-personagens, escolha apenas 8. As demais deverão ser colocadas na tabela de memória com a face virada para baixo, cobrindo os próprios personagens. A tabela de memória ajuda os jogadores a se lembrarem quais personagens estão participando da partida.

2. Sem que você ou os outros jogadores vejam a figura, retire uma cartela-personagem entre as 8 escolhidas e a encaixe dentro do livro de “Planos Secletos”.

Em seguida, coloque o livro no centro do tabuleiro, dentro do muro.

3. Junte a cartela “Turma da Mônica” com as 7 cartelas-personagens e embaralhe-as bem.

4. Distribua 2 cartelas para cada jogador. Ninguém poderá ver as cartelas dos outros jogadores.

5. Distribua também 2 ficha-locais, que devem ser colocadas nos círculos do tabuleiro à frente de cada jogador, com a imagem colorida virada para cima.

6. Cada jogador escolhe um agente Cebolinha e o coloca no tabuleiro em um local com a cor correspondente a uma de suas duas fichas locais.

(Retirado do manual de instruções do jogo “Agente Cebolinha”, da Grow Jogos e Brinquedos S.A.)

23. Mesmo não tendo acesso às instruções sobre “como jogar”, as instruções dadas acima permitem já concluir que um dos objetivos do jogo será certamente descobrir

- (A) qual dos agentes Cebolinha cada um dos jogadores escolheu.
- (B) qual é o personagem cuja cartela foi colocada dentro do livro “Planos Secletos”.
- (C) quais as cores das imagens coloridas das 2 fichas-locais escolhidas por um jogador.
- (D) quais foram as oito cartelas-personagens escolhidas dentre as 12 existentes.

Para assinalar a resposta correta, neste caso a alternativa “B”, e demonstrar que se conseguiu fazer a inferência analógico-semântica desejada, o leitor deveria usar seus conhecimentos enciclopédicos (sobre jogos) e lingüísticos, provenientes do contexto pessoal, para resgatar determinados sentidos lexicais, bem como sua sub-habilidade de localização de informações para certificar-se da resposta correta.

No jogo em questão, conforme bem coloca o enunciado, há algo a ser descoberto. O conhecimento lingüístico deveria ser usado para resgatar elementos do campo semântico do “escondido”, “não conhecido”, o que pressupõe uma descoberta. No texto, a referência a *livro de ‘Planos Secletos’* tem relação direta com tal campo, o que já poderia ser tomado como uma pista. O conhecimento sobre jogos permitiria entender a possibilidade de a resposta estar relacionada a esse segmento, pois a cartela-personagem colocada dentro do livro era a única coisa desconhecida de todos, sendo, portanto, objeto de descoberta do grupo. As demais alternativas possuíam referência a elementos que seriam, de alguma forma, conhecidos pelos participantes e, de acordo com o *script* de jogo, esses parecem ser mais elementos a serem utilizados para se atingir o objetivo, ou seja, a descoberta do elemento enigmático, do que o próprio objetivo.

No entanto, só pela leitura do texto não se consegue ter certeza de que essa hipótese seja correta. Isso poderia ser feito se o leitor utilizasse sua sub-habilidade de localização de informações para confrontar o que é posto pelas alternativas com o que diz o texto. Assim, a competência leitora exigida é mais da ordem de se ativar conhecimentos prévios sobre jogos enigmáticos e confrontar alternativas com o que é colocado no texto, do que relacionar informações textuais

para se chegar à resposta adequada. Notamos, nesta questão, algumas particularidades que merecem ser analisadas.

Primeiro, o que foi apresentado é apenas um fragmento de texto artificialmente usado como pretexto para análise da inferência. Como, de acordo com Ducrot (1987:14), *uma ocorrência fora do contexto não passa de uma ocorrência produzida em um contexto artificialmente simplificado*, entendemos que essa questão peca quanto ao que se refere à transposição didática, ou seja, transformação de aspectos da cultura vigente em uma sociedade em elementos a serem abordados em âmbito escolar; também desconsidera o contexto verbal, cuja característica marcante é justamente a articulação lingüística das partes de um texto, já que as *sentenças antecedentes estabelecem um contexto para as seguintes e sua posição em série no texto é comprovadamente importante*, conforme afirma Dell'Isola (2001:97).

Segundo, solicitar a inferência em um pseudo-texto dificulta que o leitor utilize todos os recursos de que poderia lançar mão. Neste caso, o conhecimento textual sobre manuais de instrução ficou prejudicado, o que deixa evidente que o saber do leitor sobre tal aspecto não foi considerado ao se elaborar a prova.

Terceiro, como conseqüência do que mencionamos, a leitura aqui deixa de ser vista como uma atividade social, interativa, para tornar-se um jogo de adivinhação do tipo 'confronte a resposta e veja se adivinha'. A competência leitora é restrita à noção de que ler é saber jogar com informações de que não se dispõe, adivinhar, tão-somente.

Esse tipo de questão, a nosso ver, não é construtiva, pois como bem assevera Macedo (2002:132), ao se propor uma situação-problema do tipo múltipla escolha é bom que se evite o que se denomina "pegadinhas", pois o que deve interessar é que *o aluno tenha uma relação construtiva com o processo de conhecimento e não um jogo, em que a malícia e a esperteza ocupem o lugar mais importante*.

Texto 6: Publicitário

Nosso negócio é metal.
Nosso produto,
responsabilidade social.

NÍQUEL
ZINCO AÇOS LONGOS

Enquanto produz aços longos, níquel e zinco, a Votorantim Metais também investe na vida das comunidades onde está instalada. Isto pode ser chamado de responsabilidade social. Nós da Votorantim Metais preferimos chamar de investimento no futuro do país. Um trabalho de promoção social e cultural que inclui programas educacionais, incentivo à prática de esportes e estímulo ao voluntariado. O retorno de tudo isso aparece nas coisas mais simples, como no sorriso da criança descobrindo a sua cidadania. Mas também pode ser percebido no orgulho que a gente sente de estar fazendo a nossa parte. E isso é feito.

Votorantim
Metais

*

19. O anúncio publicitário acima sugere que uma boa empresa é aquela que

- (A) só emprega funcionários da comunidade onde está instalada, podendo assim ajudar seus filhos a ter um futuro melhor.
- (B) apresenta os melhores produtos, como a própria Votorantim, que produz metais de excelente qualidade.
- (C) não se preocupa com a qualidade de seus produtos, mas apenas com o futuro da comunidade e do país.
- (D) não se preocupa apenas com seus produtos, mas também com o futuro da comunidade e do país.

Observação: Visto que parte do texto apresenta problemas em sua leitura devido ao tamanho das letras, o fragmento que se encontra ilegível é aqui transcrito para sua melhor observação.

“Enquanto produz aços longos, níquel e zinco, a Votorantim Metais também investe na vida das comunidades onde está instalada. Isto pode ser chamado de responsabilidade social. Nós da Votorantim Metais preferimos chamar de investimento no futuro do país. Um trabalho de promoção social e cultural que inclui programas educacionais, incentivo à prática de esportes

e estímulo ao voluntariado. O retorno de tudo isso aparece nas coisas mais simples, como no sorriso da criança descobrindo a sua cidadania. Mas também pode ser percebido no orgulho que a gente sente de estar fazendo a nossa parte. E bem feita.”

Votorantim

Metais

O texto publicitário, também da sétima série, pecou quanto à diagramação, por trazer um trecho com letras minúsculas. Na parte em que havia uma explicação mais clara sobre o assunto que versava sobre a questão, a escrita era extremamente pequena, além de ficar sobre um fundo cinza, dificultando a leitura e dando a impressão de que esse trecho não tinha muita importância. Porém, ao lê-lo, ficava claro quão importante ele era para a obtenção da resposta adequada.

Depois de suplantar a dificuldade de decodificação, o leitor seria premiado com o encontro das pistas formais logo no início. Caberia a ele ativar seu conhecimento lingüístico para entender que a concomitância de ações evidenciada pela conjunção *enquanto* era um indicativo de que produzir metais ocorre ao mesmo tempo em que a empresa investe na vida de comunidades onde está instalada. Mais uma pista lingüística poderia servir de indicador da resposta correta: o advérbio de inclusão *também*, que aparece no início do texto e é repetido na alternativa “D”. Assim, juntando tais pistas lingüísticas, o leitor poderia ser levado a utilizar a sub-habilidade de articulação de informações, o que concorreria para, facilmente, responder à questão, demonstrando a existência da inferência analógico-semântica exigida.

Como a resposta adequada não demandava grandes conhecimentos acerca do assunto ou da estrutura textual, cabendo ao leitor apenas estar atento para o resgate das pistas fornecidas pela propaganda, consideramos que a competência leitora exigida nesta questão não apresentou um obstáculo de difícil transposição, visto tratar-se uma sétima série. Ressaltamos, porém, que por possuir uma ampla abrangência, provas como as do SARESP deveriam estar mais atentas não somente ao seu conteúdo literário, mas também à sua configuração, seu contexto instrumental. Cremos que, por tratar-se de uma prova que avalia milhares

de alunos das mais diversas formações e que apresentam, muitas vezes, dificuldades de ordem física nem sempre diagnosticadas, a escolha do texto poderia ser mais criteriosa, até mesmo em aspectos sutis como sua formatação.

8ª série

Texto 7: Publicitário

Atenção: As questões de números 17 a 21* baseiam-se na propaganda apresentada abaixo.



Imaginação
não fica presa em
engarrafamento.
Aproveite.


Prêmio Biblioteca
Mário de Andrade
de Literatura

A cidade é a
sua inspiração.
São Paulo tem 450 anos
de histórias para
você contar. Escreva uma
crônica e participe.

Além de tirar seu talento da gaveta e colocar no papel,
você pode ganhar viagens a Portugal, Salvador, Rio de Janeiro e
ainda ter seu texto publicado no Diário de São Paulo e em livros

Inscrições até 28 de novembro. Confira o regulamento
integral no site www.prefeitura.sp.gov.br/mariodeandrade

Veja, 01/10/2000)

* Somente analisaremos a questão de nº 17; as demais não correspondem ao foco deste trabalho.

17. Na frase:

"São Paulo tem 450 anos de história para você contar."

A intenção é convencer o leitor a

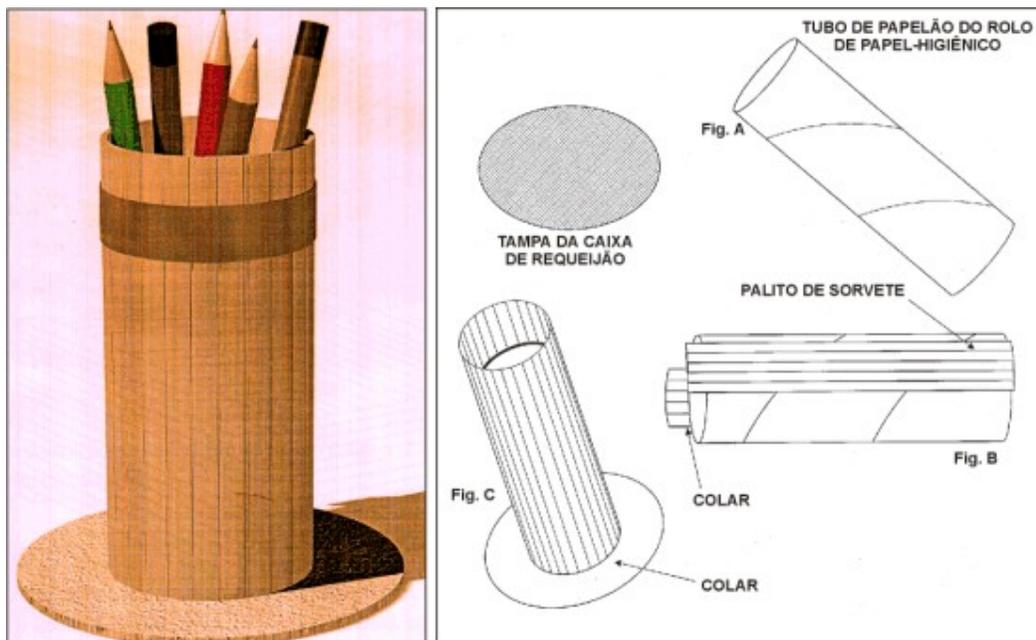
- (A) escrever uma história sobre a cidade de São Paulo.
- (B) contar todas as histórias de São Paulo.
- (C) relatar o que ocorreu nos 450 anos de São Paulo.
- (D) narrar como será a festa de 450 anos de São Paulo.

Nesta questão, para que o aluno-leitor pudesse chegar à inferência analógico-semântica pretendida e responder ao que fora proposto, deveria usar sua sub-habilidade de localização de informações para perceber que o texto buscava convencer o leitor a escrever sobre a cidade. Isso estava bem explícito, no texto, com frases do tipo: *'Escreva uma cônica e participe'; 'além de tirar seu talento da gaveta e colocar no papel, você pode ganhar viagens a Portugal.... e ainda ter seu texto publicado no Diário de São Paulo e em livros'*.

A competência leitora mostrou-se bastante elementar por tratar-se de uma oitava série. Não foram exigidos grandes conhecimentos; apenas que o aluno-leitor avaliado estivesse atento às afirmações do texto para inferir que a resposta adequada se encontrava na alternativa "A". Embora o texto se referisse aos 450 anos da cidade, dado que aparece em duas das alternativas, as informações presentes nele não dariam margem para que nem as alternativas "C" e "D" nem a "B" fossem consideradas corretas.

Questões desse tipo não correspondem à proposta de se trabalhar com situações-problema, cuja elaboração deve instigar os avaliados a refletir, analisar, comparar, tomar decisões.

Texto 7: Instrucional



Material

1. Rolo de papel-higiênico
2. Pedaco pequeno de madeira ou a tampa da caixa de requeijão
3. Fita adesiva
4. Cola branca
5. Tesoura
6. Palitos de sorvete

Modo de fazer

1. Cole os palitos por fora do tubo como mostra a Fig. B.2.
2. Cole o tubo sobre a madeira e deixe secar. (Fig. C)3.
3. Cole a fita adesiva em volta.4.
4. Pinte ou envernize.

(Adaptado de Brincando com Madeira, p. 56)

22. Cuidado, quando você for iniciar a confecção do porta-lápis, pegue um rolo de papel higiênico e, primeiramente,

- (A) espere terminar o papel do rolo para depois reaproveitar apenas o rolo de papelão.
 (B) coloque fita adesiva em volta do rolo de papel higiênico.
 (C) guarde o papel higiênico sem amassar para os acabamentos finais do porta-lápis.
 (D) passe verniz ou tinta no rolo de papel higiênico.

Esta questão, assim como a anterior, é bastante simples – talvez mais simples ainda que sua precursora – para uma oitava série. Bastaria, aqui, que o

leitor usasse sua sub-habilidade de localização e associação de informações para perceber que a resposta adequada encontra-se na letra “A”.

Tanto o texto verbal quanto o não-verbal direcionam para isso, afinal, de acordo com o *frame* ‘papel higiênico’, é impossível colar palitos de sorvete, para fazer um porta-lápis, sobre a superfície macia desse tipo de material. Se o leitor ainda tivesse dúvidas quanto a isso, era só observar a figura que demonstra um tubo vazio. As demais alternativas, também, de forma alguma são aceitas pelo texto, o que permite que só a primeira seja a correta.

A competência leitora requerida, assim como a questão, é bastante elementar, já que poucos conhecimentos teriam de ser mobilizados, pois a questão exigia mais a capacidade de localização e, óbvio, de se usar a lógica – diga-se de passagem, uma lógica bastante simples. Mais uma vez, o que fica evidente é a capacidade de o leitor localizar informações tão-somente, e chegar a uma “inferência” bastante banal para uma turma de final de ciclo do ensino fundamental, o que aproxima a habilidade exigida nessa questão da inferência lógica, a mais comum de todas por ser realizada quase que automaticamente.

4.2. Habilidade de inferir uma informação implícita no texto – 2004

Os textos propostos nesse ano incidiram, como já mencionamos, sobre os gêneros poético e instrucional, para 5ª e 6ª séries, e artigos de revista para 7ª e 8ª séries (Cf. Quadro 3).

5ª série

Na 5ª série, o texto poético usado para se verificar a habilidade de inferir uma informação implícita no texto refere-se, na realidade, a duas estrofes do poema *O caderno*, de Mutinho e Toquinho, que podem ser observadas abaixo:

Texto 1: Poético

O CADERNO

Sou eu que vou seguir você
Do primeiro rabisco até o be-a-bá.
Em todos os desenhos coloridos vou estar:
A casa, a montanha, duas nuvens no céu
E um sol a sorrir no papel.

(...)

O que está escrito em mim
Comigo ficará guardado, se he dá prazer
A vida segue sempre em frente, o que se há de fazer.
Só peço a você um favor, se puder:
Não me esqueça em um canto qualquer.

(Mutinho e Toquinho, letra retirada do site <http://www.toquinho.com.br>)

12. No poema, o verso “do primeiro rabisco até o be-a-bá” sugere a aprendizagem

- (A) do desenho.
- (B) da fala.
- (C) da escrita.
- (D) da pintura.

Para responder de forma adequada a esta questão, seria decisivo que o aluno-leitor ativasse o *frame be-a-bá*, expressão lingüística que é comumente usada para se referir ao ‘básico’ da escrita, ao alfabeto, o que implica sua utilização no ato de escrever. *Rabisco* poderia se referir ao desenho ou à pintura, mas o *be-a-bá*, somente à escrita. Por fim, por usar sua sub-habilidade de articulação das informações para ligar *rabisco*, a fase mais elementar da escrita, ao *be-a-bá*, fase em que já se conhece o alfabeto e, portanto, a escrita já se consolidou ou está a se consolidar, o aluno poderia fazer a inferência analógico-semântica e assinalar a alternativa “C”, correspondente ao que era esperado.

Em se tratando de uma 5ª série, consideramos a competência leitora exigida adequada, já que o aluno-leitor deveria ativar, em sua memória, informações referentes aos elementos que tinha como opção no verso (*rabisco, be-a-bá*), selecionar o elemento lingüístico mais adequado, ativar informações em relação a ele e, por meio do relacionamento de informações, eleger a resposta mais plausível.

Para se certificar da resposta correta, poderia ativar os *frames* relacionados aos outros elementos sugeridos nas demais alternativas e compará-los com o verso do poema.

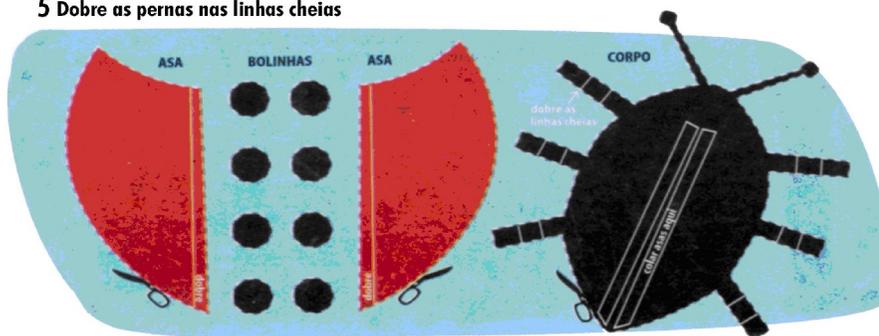
Texto 2: Instrucional

No passado, boneca, bolas e carrinhos eram feitos à mão. Você pode criar o seu próprio brinquedo como se fazia antes da criação das fábricas de brinquedos.

O texto que segue apresenta instruções para se fazer uma joaninha de papel.

BRINCADEIRA

- 1 Recorte os moldes nas linhas pontilhadas
- 2 Se você quiser fazer mais de uma joaninha, copie os moldes sobre outro papel
- 3 Cole as bolinhas sobre as asas
- 4 Cole as asas sobre o corpo no local indicado
- 5 Dobre as pernas nas linhas cheias



(Folha de S. Paulo, F6, sábado, 2/10/2004)

22. A escolha das cores vermelha e preta para partes do brinquedo deve-se ao fato de serem as cores

- (A) da preferência das crianças
- (B) do inseto confeccionado.
- (C) de grande apelo visual.
- (D) de uso freqüente na escola.

Nesta questão, como aconteceu em 2003, há um texto e uma pergunta que têm por único objetivo servir de pretexto para verificação da habilidade analisada, já que não são considerados os conhecimentos textuais do leitor avaliado, seu contexto pessoal, bem como suas sub-habilidades de articulação de informações e levantamento de dados lingüísticos.

De fato, o início do fragmento textual diz que o leitor – sabemos que não se refere ao leitor da prova, em princípio, já que esse texto foi veiculado em um outro suporte antes de passar a fazer parte do SARESP – pode fabricar seu próprio brinquedo e que o texto traz instruções de como fazer uma joaninha de papel. Encontramos as instruções, conforme especificado, mas não a parte inicial, que se refere à lista de materiais a serem utilizados para a confecção do brinquedo. Certamente, esta fazia parte do original, mas foi retirada ao se transcrever o texto na prova, o que contradiz a noção de contexto verbal, que afirma a importância atribuída à integridade textual, já que a ausência de partes pode implicar sérias conseqüências para o desempenho do leitor avaliado.

Por não possuir o texto na íntegra, os conhecimentos extra-textuais do aluno-leitor, no que concerne ao gênero textual e *script* da tarefa sugerida no texto, ficam prejudicados, já que há uma lacuna entre o que se espera encontrar durante a leitura e o que essa leitura realmente apresenta, resultando numa quebra de expectativa.

Assim, quando o texto indica: *recorte os moldes nas linhas pontilhadas, copie os moldes, cole as bolinhas*, embora vejamos no texto a figura de um molde de joaninha e bolinhas, a utilização dos determinantes *os* e *as* indica a menção à produção de moldes em uma fase anterior. A retirada dessa parte do texto o torna artificial, porque nenhum texto na vida real seria apresentado dessa forma. A referência a elementos de que não se tem conhecimento – *...cole os moldes sobre outro papel*; que papel? – pode fazer com que o leitor menos experiente, com tantas informações fragmentadas, tente dar um sentido ao que lê de forma imprópria.

Além de ter de trabalhar com um texto, a nosso ver, problemático, ao chegar à questão proposta, a situação se agrava. Para respondê-la, não há indicações formais no texto, o que exige que o leitor se ampare somente sobre seu

conhecimento enciclopédico, remetendo a inferência requerida à perspectiva pragmático-cultural. Aqui surge um problema. Não se pode garantir que todas as crianças saibam o que é, ou como é uma joaninha. Esse conhecimento tem a ver com o contexto cultural que, provavelmente, não é o mesmo de todas as crianças avaliadas.

Por mais que esse conhecimento nos pareça elementar, não é muito comum, hoje, os jovens se interessarem pela fauna e flora. Se a criança nunca se deparou em seu cotidiano com uma joaninha, ao vivo ou por meio de mídias; se o professor não teve oportunidade de trabalhar, de alguma forma, com esse inseto na escola, provavelmente, a criança não terá internalizado sua imagem.

Assim, utilizar uma pergunta que pressupõe que todos os alunos avaliados tenham conhecimento sobre o que versa a questão, sem dar nenhum apoio lingüístico, ultrapassa o que se deveria esperar desse sujeito avaliado.

Consideramos, ainda, esse texto digno de mais duas observações. Primeiro em relação à sua escolha e transcrição, que demonstra uma clara desconsideração para com os conhecimentos e expectativas do aluno-leitor – e, diga-se de passagem, do professor também. O texto deixa entrever a concepção que se tem do leitor como alguém passivo que não precisa ser, necessariamente, avaliado com um texto nos moldes dos que circulam na sociedade; qualquer fragmento serve. Isso é uma transgressão à transposição didática, tão defendida pelos estudiosos da formação das competências, e à possibilidade que o sujeito tem de demonstrar o que realmente sabe em termos de conhecimentos voltados à leitura, não de informações estanques.

A segunda observação diz respeito à elaboração da pergunta, evidenciadora de um conceito de leitura inferencial que precisa ser revisto pelos elaboradores da prova. Como vimos em capítulo anterior, a leitura se faz pela integração entre o conhecimento prévio do leitor e as informações intra-textuais. Quando uma das partes é relegada, as chances de erro aumentam. Que profissionais da educação e alunos ainda tenham pouco conhecimento sobre isso é suportável, pelos motivos já analisados; mas quando concepções e abordagens distorcidas aparecem em uma avaliação nos moldes do SARESP, é momento de

refletirmos que concepção de leitura as avaliações externas estão tentando imprimir e que perfil de aluno concebem e desejam.

6ª série

Texto 3: Poético

ESTATUTO DA SUA NOVA VIDA

Artigo 1

Fica decretado
que todos os dias da semana,
inclusive as terças-feiras
mais cinzentas,
têm o direito a converter-se
em manhãs de domingo.

Artigo 2

A palavra liberdade
será suprimida
dos dicionários.
A partir deste instante,
será algo vivo,
como o fogo e o mar.

(MELLO, Thiago de. Isto é, n. 1750, de 16.04.2003).

12. Na primeira estrofe do poema, está sugerindo que as pessoas devem

- (A) converter seus dias da semana em domingo.
- (B) libertar as palavras do dicionário.
- (C) incendiar todas as águas do mar.
- (D) descansar nas manhãs de domingo.

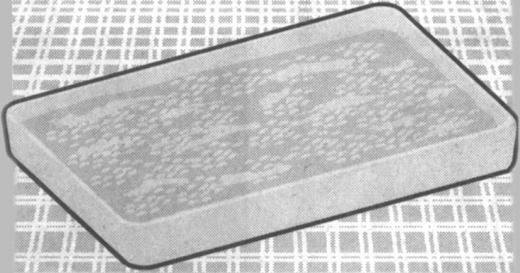
Para responder adequadamente a esta questão, o leitor teria de ativar *frames*, provenientes de seu contexto pessoal e cultural, com respeito a alguns elementos mencionados no poema, como por exemplo *terça-feira cinzenta*, *manhãs de domingo*, para realizar a inferência analógico-semântica.

Terça-feira cinzenta poderia corresponder a um dia da semana triste, já que o *frame* cinzenta, ou cinza, pertence culturalmente ao campo semântico do sombrio. A *terça-feira* é, para muitos, um dia comum, sem muitos atrativos; e menos atrativa se torna quando está *cinzenta*, o que remete também à falta de sol, este último associado a ânimo, alegria. *Converter uma terça-feira cinzenta a manhãs de domingo* – devemos nos lembrar de que o *frame*, proveniente do contexto cultural em nosso país, que a maioria das pessoas possui sobre manhãs de domingo é o de um dia ensolarado, propício a passeios, almoços em família ou atividades religiosas – significaria transformar o mais comum, sem graça ou triste dos dias em um dia especial, prazeroso. Um domingo diário, segundo o modelo cultural que se tem desse dia.

Da ativação desses *frames*, pode-se fazer a inferência analógico-semântica de que todos os dias da semana, mesmo os mais tristes, devem ser transformados em manhãs de domingo, ou seja, dias prazerosos, conforme a alternativa “B”.

A competência leitora nesta questão é de certa forma complexa, por tratar-se de uma 6ª série. Ativar *frames* sociais e culturais sobre elementos metaforicamente articulados, foge à realidade de muitos alunos nessa fase. Entretanto, consideramos que esse tipo de questão propicia uma visão mais aguçada por parte não só do educando como do próprio professor, que ao ver que seu aluno está sendo confrontado com esse tipo de questão em provas de leitura, poderá sentir-se impelido a desenvolver em sala de aula trabalhos mais voltados ao desenvolvimento da competência leitora do texto poético que é, por si mesmo, altamente metafórico, lírico e, por isso, fornece a possibilidade de se suplantar a informação imediata do texto e buscar o que subjaz à sua linguagem figurada.

Texto 4: Instrucional

| RECEITA ECONÔMICA | |
|--|---|
| SUFLÊ DE ARROZ | |
| INGREDIENTES | |
| ■ 4 xícaras de sobras de arroz | ■ Misture a manteiga, as quatro gemas e o parmesão |
| ■ 1 colher de sopa de manteiga | ■ Ponha um pouco de leite para amolecer |
| ■ 4 ovos | ■ Bata as claras em neve e acrescente, misturando-se ligeiramente, sem bater |
| ■ 3 colheres de sopa de parmesão ralado | ■ Unte uma forma que possa ir ao forno, ponha o suflê e asse-o em forno quente até ficar ligeiramente corado por cima |
| ■ 1 colher de carril em pó (se gostar) | ■ Sirva bem quente, assim que retirar do forno |
| ■ Leite o quanto baste | |
| MODO DE FAZER | |
| ■ Passe o arroz pela máquina de moer carne | |
|  | |
| <p>Fonte: Curso As Marias. Aulas de congelamento, culinária, microondas e profissional básico (telefone: 21-XXXX-XXXX)</p> | |

(Jornal Extra, *Informação*, 04.10.2004. p. 2)

22. Ao ler a receita, pode-se entender que

- (A) o arroz já deve estar cozido.
- (B) o carril em pó é indispensável.
- (C) o prato deve ser servido morno.
- (D) as colheres de parmesão são à vontade.

Para responder à questão, seria necessário que o leitor ativasse o *frame sobre de arroz* e utilizasse sua sub-habilidade de associar informações. Assim, *sobra de arroz* corresponderia a *arroz cozido*. Isso levaria à realização da inferência analógico-semântica e ao conseqüente encontro da alternativa “A” como resposta correta.

Para confirmação da resposta adequada, bastaria que o aluno-leitor se valesse da estratégia de eliminação por meio de sua sub-habilidade de localizar informações no texto e associá-las às alternativas. Isso levaria à eliminação imediata das alternativas “C” e “D”, já que o texto faz referência direta a se servir o prato bem quente na alternativa “C”, e limita o *parmesão* a “3 colheres de sopa”, que está em disjunção com a idéia expressa pela alternativa “D”.

Além da sub-habilidade de localização, para eliminar a alternativa “B” haveria necessidade de utilizar o conhecimento lingüístico para se entender que a conjunção “se” indica condição, não obrigatoriedade, o que permitiria entender que o *carril em pó* seria dispensável. Articulando tais elementos, o leitor poderia responder à questão adequadamente.

Por não exigir a mobilização de conhecimentos complexos para tomada de decisão, mas apenas as sub-habilidades de localização e associação de informações, entendemos que a questão propõe um obstáculo de fácil transposição, o que torna a competência leitora exigida nesta questão bastante elementar, distanciando-se da concepção de competência analisada no capítulo III, que a associa à mobilização de conhecimentos, não à localização e confronto de informações.

7ª série

Texto 5: Artigo de revista

Por que as aves voam em bando formando um V?



Elas parecem ter ensaiado. Mas é claro que isso não acontece. Quem nunca viu ao vivo, já observou em filme ou desenho animado aquele bando de aves voando em "V". Segundo os especialistas, esta característica de vôo é observada com mais frequência nos gansos, pelicanos, biguás e grou.

Há duas explicações para a escolha dessa formação de vôo pelas aves.

A primeira consiste na economia de energia que ela proporciona. Atrás do corpo da ave e, principalmente, das pontas de suas asas, a resistência do ar é menor e, portanto, é vantajoso para as aves voar atrás da ave dianteira ou da ponta de sua asa. Ou seja: ao voarem desta forma, as aves poupariam energia, se esforçariam menos, porque estariam se beneficiando do deslocamento de ar causado pelas outras aves. Isso explicaria, até, a constante substituição do líder nesse tipo de bando.

Essa é a primeira explicação para o vôo em "V". E a segunda? O que diz? Ela sustenta que esse tipo de vôo proporcionaria aos integrantes do bando um melhor controle visual do deslocamento, pois em qualquer posição dentro do "V" uma ave só teria em seu campo de visão outra ave, e não várias. Isso facilitaria todos os aspectos do vôo. Os aviões militares de caça, por exemplo, voam nesse mesmo tipo de formação, justamente para ter um melhor campo de visão e poder avistar outros aviões do mesmo grupo.

Essas duas explicações não são excludentes. É bem possível que seja uma combinação das duas o que torna o vôo em "V" favorável para algumas aves.

(NACINOVIC, Jorge Bruno, Por que algumas aves... *Ciência Hoje das Crianças*, Rio de Janeiro, n. 150, set. 2004.)

10. "Isso explicaria, até, a constante substituição do líder neste tipo de bando."

Com base no texto, pode-se concluir que o líder é substituído constantemente porque essa posição

- (A) é cobiçada por todas as aves do bando.
- (B) é mais importante do grupo.
- (C) consome muito mais energia.
- (D) proporciona melhor controle visual.

Nesta questão, o leitor teria de relacionar as informações fornecidas pelo texto, em especial no parágrafo 3º. Esse parágrafo deixa claro que é vantajoso para as aves voarem atrás da ave dianteira, por se beneficiarem *do deslocamento de ar causado pelas outras aves*. Isso leva a pressupor que o líder é quem enfrenta maior resistência do ar e, assim, consome mais energia.

A alternativa correta apresenta o que se chama de “pegadinha”, pois, ao invés de se referir à economia de energia, como menciona o parágrafo, o enunciado faz referência não à economia, mas ao consumo. Essa construção contrária pode ter levado muitos desatentos ao erro. Apesar da “pegadinha”, entendemos que a questão trabalha a competência leitora de forma adequada, já que exige que o aluno-leitor utilize sua sub-habilidade de seleção de informações mais pertinentes à resolução do problema e as relacione entre si, o que pressupõe não só associação de informações intra-texto, mas mobilização destas no sistema cognitivo, para realizar a inferência analógico-semântica exigida pela questão.

Texto 6: Artigo de revista

Bebê junk food

Junk food – expressão que designa alimentos com valor nutritivo limitado porque têm alto índice de sal, açúcar, gordura ou calorias.



Uma pesquisa diz que mães brasileiras alimentam os filhos pequenos com tudo errado – de refrigerantes a salgadinhos industrializados.

Eles nem engatinham e já comem batata frita. Uma pesquisa do Instituto Marplan mostrou que as mães brasileiras têm o hábito de oferecer a seus bebês todo tipo de alimentos calóricos, pouco nutritivos, com excesso de gordura, sal e açúcar. Aos 5 meses, quando ainda deveriam estar mamando, sete a cada dez crianças têm no cardápio biscoitos recheados e salgadinhos

industrializados, para o desespero dos pediatras e nutricionistas. A falta de tempo não é desculpa. A maioria das 1.200 entrevistadas em cinco capitais não trabalha fora. A dieta politicamente incorreta também não escolhe classe social. As mães acham mesmo que refrigerante na mamadeira pode ser bom para seus filhos.

A pesquisa foi feita a pedido de uma indústria de alimentos infantis que queria saber por que a compra de papinhas industrializadas é tão baixa no Brasil. Acabou contribuindo para a descoberta de que as mães precisam ter mais informação sobre o que dar a seus bebês. "São vários os prejuízos de uma alimentação incorreta. A curto prazo, a criança pode ter cáries e, no futuro, pode desenvolver problemas cardiovasculares, hipertensão e obesidade em decorrência dos excessos de gordura e sal", alerta a nutricionista Pérola Ribeiro, da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). "Ninguém está dizendo que bolachas ou salgadinhos não são gostosos. Esses alimentos existem, mas devem ser dados com restrições de quantidade e em maiores intervalos de tempo", ensina o pediatra Glaucio José Granja de Abreu.

| | |
|--------------------------------|-----|
| Biscoitos e salgadinhos | 88% |
| Sucos com açúcar | 65% |
| Bolos | 49% |
| Batatas fritas | 37% |
| Docinhos de festas | 29% |
| Presuntos e similares | 18% |
| Refrigerantes | 37% |

(COTES, Paloma. Bebê junk food. *Época*, São Paulo, n. 268, 7 jul. 2003. Seção Sociedade. Disponível em: <<http://www.epoca.com.br>>. Acesso em: 4 nov. 2004.)

15. De acordo com as informações transcritas no texto, pode-se concluir que os cientistas

- (A) indicam o consumo de bolachas e salgadinhos.
- (B) propõe o consumo controlado de alguns alimentos.
- (C) proíbem o consumo de gordura e sal.
- (D) sugerem o consumo de alimentos em maior quantidade.

Para responder a essa questão, seria necessário que o leitor usasse a sub-habilidade de articular as diversas informações fornecidas pelo texto para

realizar a inferência analógico-semântica e assinalar a alternativa “B”, dada como correta.

Precisamos primeiro atentar para a polifonia presente no texto. Podemos perceber nitidamente três vozes: a do produtor do artigo da revista, a dos cientistas que realizaram a pesquisa e a dos especialistas (nutricionista, pediatra).

Embora as informações fornecidas pelos cientistas, por meio da voz do articulista, sejam importantes para se criar o quadro geral sobre o assunto, para se chegar à conclusão correta, solicitada, deve-se atentar não ao que foi mencionado diretamente pelos cientistas, pois eles não “(A) indicam...”, “(B) propõe...”, “(C) proibem...” ou “(D) sugerem...” nada acerca do consumo dos alimentos em questão.

Quem, de alguma forma, fornece indícios quanto à forma de se encarar os alimentos mencionados são os denominados pelo texto como especialistas (pediatra e nutricionista). Embora a nutricionista seja mencionada como ligada à UNIFESP, não há indicações claras de que seja uma cientista. Cremos que tal informação não é suficiente ao leitor da prova, haja vista tratar-se de uma 7ª série.

Portanto, para que o leitor assinalasse a resposta desejada, teria de usar tanto sua sub-habilidade de articulação dos dados sobre alimentação infantil fornecidos pela pesquisa, quanto a de seleção das informações mais pertinentes à resolução da situação-problema, o que remeteria esse leitor às declarações dos especialistas; em especial, à última, a do pediatra, que não possui, no texto, indicação de que fosse um cientista.

Notamos nesta questão, mais uma vez, uma flagrante desconsideração para com o conhecimento prévio do aluno-leitor. A utilização do léxico *cientista*, no enunciado, pode ter sido motivo de dificuldade a um leitor mais atento, já que a utilização inadequada do termo compromete o entendimento do texto em relação ao que é solicitado no enunciado, pois quem fornece a base para a resposta correta não é o cientista, mas o especialista.

Por negligência ou desatenção, termos que ativam *frames* e *scripts* totalmente diferentes e pressupõe conhecimentos também diferentes, quando

tomados como sinônimos ou um pelo outro, podem interferir diretamente na compreensão de um texto ou questão.

Mesmo que o SARESP não tivesse pretendido, a competência leitora requerida nesta questão é alta, pois o leitor não deveria apenas usar sua sub-habilidade de selecionar e associar informações, mas também de passar por alto os equívocos resultantes de um enunciado com problemas terminológicos que facilmente poderiam causar – e podem ter causado – confusões ou digressões.

8ª série

Texto 7: Artigo de revista

Como o beija- flor fica suspenso no ar?

Em primeiro lugar, a agilidade dessa ave é garantida pela velocidade do batimento de suas asas muito maior que a de outros pássaros – chegando, em alguns casos, ao impressionante número de 80 batidas por segundo. Mas o verdadeiro segredo é outro. “Ao contrário das outras aves, o beija-flor não agita as asas para cima e para baixo, mas para a frente e para atrás, na horizontal”, afirma o ornitólogo Luiz Francisco Sanfilipeo, do Parque Zoológico de São Paulo. Como a ligação do corpo com a asa não é rígida, ela pode ser revirada como uma hélice. Assim, de maneira semelhante a um helicóptero, formam-se redemoinhos de ar que mantêm o pássaro pairando. Esse vôo invertido, porém, só é adotado quando o beija-flor quer se alimentar, dispensando-o de pousar junto às flores. Outra coisa: se a força realizada com a asa na posição dianteira fosse a mesma da posição traseira, o beija-flor não se moveria. Mas o bichinho desloca-se para frente e para atrás alterando a potência em cada uma das fases da batida. O vaivém de poucos centímetros para a frente e para trás é necessário para ficar em uma posição mais cômoda em relação à flor...



10. A palavra “bichinho” está se referindo ao beija-flor para demonstrar

- (A) a sua agilidade e pouco peso
- (B) o seu tamanho e a sua agilidade
- (C) a sua insignificância por ser pequeno
- (D) o carinho demonstrado por ele

Para responder a esta questão, o leitor poderia usar seu conhecimento lingüístico a respeito do sufixo *inho*, que aparece na palavra *bichinho* e relacioná-lo com o que é explicitado pelo texto. Neste caso, teríamos como referência para o sufixo *inho* os valores afetivo, pejorativo ou simplesmente a indicação de tamanho.

Embora a resposta aceita como correta esteja na alternativa “D”, poder-se-ia associar *bichinho*, devido ao contexto verbal, à idéia de que, mesmo pequeno, consegue realizar coisas espantosas. Mas isso não seria de forma alguma uma referência a carinho, mas uma correlação entre tamanho e habilidade.

Não há pistas lingüísticas suficientes no texto para afirmar que *bichinho* se refira ao *carinho demonstrado por ele*. O leitor só poderia fazer essa inferência com base em suas experiências, o que o levaria a realizar a inferência pragmático-cultural. Essa, como sabemos, provém de seu contexto pessoal e cultural, fato que possibilita interpretações muitas vezes não autorizadas, por conta de experiências diferentes em virtude de contextos também diferentes.

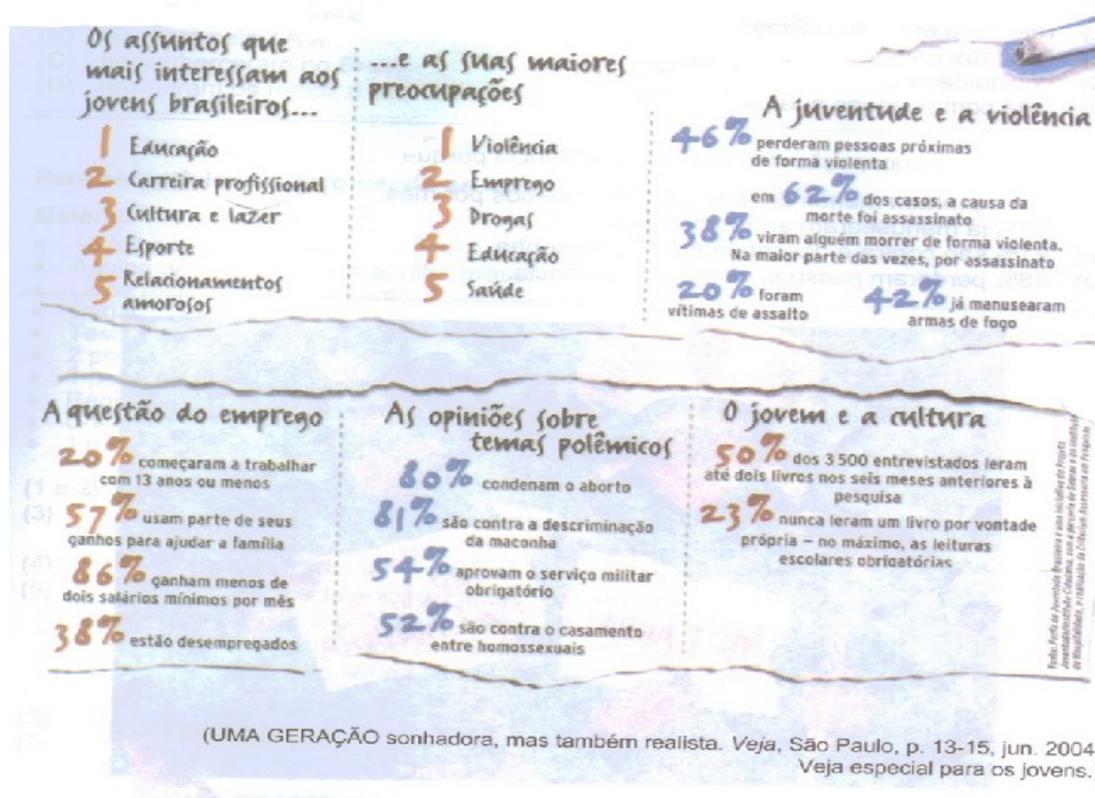
Sendo assim, não cremos que a competência leitora, neste caso, tenha sido bem trabalhada, pois, por conta da subjetividade da questão, não percebemos a

mobilização de conhecimentos, além do lingüístico, para se resolver a situação-problema.

Texto 8: Artigo de revista

Uma geração sonhadora, mas também realista

Os jovens brasileiros têm fé em seu potencial de mudar o mundo. Nada menos que 58% deles acreditam, e muito, nesse ideal – é o que mostra uma pesquisa recém-concluída com 3500 pessoas de 15 a 24 anos de 198 cidades. Patrocinado por várias instituições, tendo à frente o Instituto Cidadania, o estudo Perfil da Juventude Brasileira radiografa o modo de vida e as expectativas dos 34 milhões de cidadãos do país nessa faixa etária (veja quadro).



15. O fato de 23% dos jovens nunca terem lido um livro por vontade própria pode demonstrar

- (A) a rebeldia deles por serem mandados.
- (B) a mania deles de assistirem à televisão.
- (C) o gosto pela leitura escolar.
- (D) o desconhecimento da importância do livro.

Embora pareça simples, a questão exige conhecimentos extra-lingüísticos, ou seja, a resposta não se encontra nas informações textuais, mas nos conhecimentos pessoais, nas experiências do leitor, o que nos remete à inferência *pragmático-cultural*. Para que pudesse assinalar a alternativa “D”, esperada, o leitor teria de usar somente seu conhecimento enciclopédico, pois o texto não apresenta pistas lingüísticas formais para auxiliá-lo na depreensão das informações referentes à resposta.

O problema está, como já ocorreu anteriormente, no fato de as experiências do leitor não resultarem nos conhecimentos desejados pela prova. Se, por exemplo, suas experiências oscilarem sobre o próprio prazer que sente ao ver televisão e seu pouco interesse pelos livros, o aluno-leitor poderia ser levado a assinalar a alternativa “B”, resultando em erro.

Como o texto não fornece pistas lingüísticas que possam ser resgatadas, as sub-habilidades exigidas nesta questão não proporcionam a mobilização de conhecimentos sistematizados, mas, apenas, a transposição de crenças e ideologias. Nesse caso, não é exigida do sujeito avaliado sua competência leitora, mas sua postura opinativa. Isso certamente é comprometedor, pois nem sempre a crença do leitor corresponde à do avaliador.

Em questões como a apresentada, muitas vezes se acerta não porque se sabe interpretar, mas porque já se internalizaram determinadas “máximas”, como a que é colocada como alternativa correta: o jovem não lê por vontade própria porque ‘desconhece a importância do livro’.

CONCLUSÃO

A pesquisa a que nos dedicamos durante o período de elaboração desta dissertação foi motivada pelo desejo de compreender o (s) motivo (s) responsável (is) pelos maus resultados em avaliação de leitura, em especial, no que se refere ao processo de atribuição de sentidos à leitura por meio de inferências. Como abordar essa modalidade implica inúmeras possibilidades de pesquisa, buscamos delimitá-la.

Pudemos assim proceder quando nos deparamos, como já mencionado, com dados em nível de Diretoria de Ensino que apontavam para resultados insatisfatórios em uma habilidade diagnosticada pelo Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP). Essa habilidade que se refere à *inferência de uma informação implícita no texto* mostrou-se abaixo da média não só em nível regional como estadual, em diversas séries do ensino fundamental, o que nos impeliu a observá-la mais detidamente, já que nenhum texto está isento de inferências.

Observá-la significaria optar por um direcionamento ligado às representações mentais dos alunos submetidos à prova, já que as inferências são cognitivas, ou analisar o material lingüístico oferecido aos alunos. Como nossa área de pesquisa é norteada pelo estudo da língua, a segunda opção pareceu-nos mais plausível, dado o pouco domínio que possuímos acerca da psicologia da aprendizagem.

Nosso interesse em buscar, nas provas, o motivo da dificuldade demonstrada pelos alunos deu-se, justamente, por ser este o mecanismo que, freqüentemente, tem apontado as falhas em leitura e, em especial, na realização das inferências. Sendo este o instrumento indicador das falhas, pressupomos que, talvez, estivessem nele as pistas para o entendimento e até resolução do problema.

Nossa busca por respostas à questão da dificuldade de *inferir uma informação implícita no texto* levou-nos a uma pergunta que se desdobrou duplamente: Como se apresentavam os textos e as questões que verificam a

habilidade de *inferir uma informação implícita no texto*, nas provas do SARESP, e o que isso indicava acerca da competência leitora requerida por essa avaliação no que se refere à habilidade analisada?

Realizadas as análises, foi possível reunir nossas considerações em relação aos resultados obtidos, como vem a seguir.

A análise das provas revelou-nos que os textos utilizados para verificar a competência leitora relacionada à habilidade de *inferir uma informação implícita no texto* se estruturam, ou são selecionados, em função de se buscar atender a correntes teóricas atuais, como a que assinala a importância do trabalho norteado por gêneros. Isso demonstra sua adequação concernente às teorias educacionais e permite perceber que a competência leitora é orientada, aparentemente, por um suporte teórico atual.

A utilização de textos verbais junto com os não verbais demonstra, ainda, que o SARESP está atento à necessidade de utilização de linguagens diferentes em suas provas, o que assinala a amplitude da competência leitora, que permite o acesso ao *sentido de todo e qualquer texto em toda e qualquer área* (Cf. caderno *SARESP 2002*, volume 1, da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2002:12).

Textos que circulam socialmente, como crônicas, artigos de jornais e revistas, textos poéticos, publicitários e instrucionais, também demonstram o interesse em se oferecer aos alunos avaliados materiais lingüísticos próximos à sua realidade, o que iria ao encontro da noção de contexto cultural desses educandos, não fosse o fato de alguns desses textos apresentarem-se fragmentados. Essa fragmentação nos permite ver além do que a prova pretende mostrar e, por isso, julgamos que esse aspecto merece atenção. A fragmentação textual, com reflexo também sobre as respostas às questões, demonstra que:

1. A competência leitora relacionada à habilidade de *inferir uma informação implícita no texto* é encarada como um fenômeno que não precisa, necessariamente, possuir um caráter social.

2. Essa competência é também concebida como não-interacional, ou seja, não suscita a interação adequada entre leitor e produtor textual.
3. A competência leitora avaliada não possui como requisito principal a articulação dos conhecimentos prévios com os textuais.

Nossa primeira conclusão deve-se ao fato de entendermos que ao se fragmentar um texto, retira-se dele sua característica social, já que nenhum texto que circula socialmente é fragmentado, a não ser que tenha um bom motivo para isso.

Quando se extrai um determinado texto de seu contexto original, parte de sua função se perde, já que o contexto abarca uma série de situações, objetivos, intenções que, normalmente, não são os mesmos do âmbito que receberá o texto extraído. Uma forma de ao menos se amenizar isso, já que não raro temos de fazer uso de produções textuais desvinculadas de seu contexto original, é garantir a integridade à sua estrutura inicial, que comporta traços da sociedade onde foi veiculado. Assim, os aspectos sociais presentes em sua super e macroestrutura podem ser resgatados, garantindo ao leitor uma proximidade da função desse texto.

Ao se extrair partes de um dado material lingüístico, ou seja, fragmentá-lo, extraem-se também as possibilidades de recuperação das marcas que compõem o texto como objeto social, com intencionalidade, objetivo, público-alvo. Ao utilizar um texto desprovido de sua função social, o SARESP deixa subentendido que fragmentos ou situações estanques podem fornecer a base para a demonstração da “competência leitora”, no que se refere à habilidade de *inferir uma informação implícita no texto*, o que nos leva a dizer que, para o Sistema de Avaliação, essa competência não precisa possuir, necessariamente, um caráter social.

A fragmentação textual também nos direciona a entender que a competência leitora ligada à habilidade de inferenciação é concebida como um fenômeno desprovido de relações interacionais. Quando se produz um texto, este é realizado por um sujeito-produtor com base em um leitor, ainda que implícito ou virtual. Com esse leitor, que nas palavras de Fiorin (2002:63,64), *intervém indiretamente como o filtro e produtor do texto*, o produtor dialoga durante a

produção textual. Sendo assim, quando são retirados determinados trechos, retiram-se também partes de *índices pontuais e localizados que se espalham pelo discurso inteiro* e que propiciam o diálogo com um leitor virtual que fornecerá a base para a interação com o leitor real, posteriormente.

Interagir com “meio diálogo”, por assim dizer, já que foram desconsiderados os índices textuais necessários à interação entre leitor e sujeito-produtor, demonstra que o SARESP concebe a competência leitora no que se refere à habilidade inferencial como um fenômeno desvinculado de seu aspecto interacional.

Assinalamos, no capítulo terceiro, que competência se refere à mobilização de conhecimentos, saberes, valores para se resolver com pertinência uma dada situação-problema. Assim, pudemos pressupor que a competência leitora se refira à mobilização de conhecimentos, saberes, valores para se resolver algo que envolva uma situação de leitura. Quando se utiliza um texto fragmentado, nega-se a importância de parte desses recursos, necessários à mobilização cognitiva, o que demonstra que a competência leitora avaliada não possui como requisito principal a articulação dos conhecimentos prévios com os textuais.

O modelo cognitivo de texto, que é semelhante para grande parcela de leitores, abarca, basicamente, introdução, desenvolvimento e conclusão. Lacunas nessa estrutura não facilitam o trabalho de mobilização de conhecimentos, já que, em primeira instância, tem-se de reformular o conceito de texto, pois o modelo de que se dispõe não corresponde ao fornecido, o que já obriga o leitor a relegar muitos de seus conhecimentos acerca do modelo textual.

Como a retirada de partes do texto também implica a retirada de informações que poderiam se juntar às que se possui para a realização da leitura, a mobilização de conhecimentos fica prejudicada também nesse aspecto. Assim, quer seja por não se poder usar certos conhecimentos textuais, ou por não se ter acesso a outras informações que foram extraídas, a mobilização de conhecimentos corre o risco de não ser realizada da forma adequada, com prejuízos à compreensão.

Um outro aspecto referente à apresentação dos textos e questões, que nos permite extrair informações acerca da competência leitora ligada ao processo de inferênciação, é o que se refere à elaboração das perguntas. Estas se apresentam sob a forma de múltipla escolha, ou seja, a prova do SARESP enquadra-se no tipo denominado teste, com questões objetivas, o que demonstra que a competência leitora é respaldada por uma única resposta que deve ser resgatada. Isso não apresenta nenhum problema, já que esse tipo de questão, quando bem elaborada, não impede a realização de inferências. Entretanto, é justamente a forma de se elaborar algumas questões da prova que nos indica como é a competência leitora no que se refere à inferênciação diagnosticada pelo SARESP. A maneira como estas se estruturam nos demonstra que:

1. A competência leitora no que se refere à habilidade de *inferir uma informação implícita no texto* não coaduna com a noção de competência como mobilização de conhecimentos, tão-somente.
2. A competência leitora avaliada não possui como requisito principal a articulação dos conhecimentos prévios com os textuais.
3. A competência diagnosticada pelo SARESP, no que se refere à inferênciação, não considera a questão da pessoalidade.

Afirmamos que a competência leitora não é encarada somente como mobilização de recursos cognitivos, porque as questões propostas nem sempre exigem esse tipo de atividade, ou seja, mobilização de conhecimentos, já que em alguns momentos a simples capacidade de localização de informações ou o confronto entre questão/texto é o mecanismo exigido para se encontrar a resposta adequada. Buscar no texto respostas óbvias para responder a uma questão não é sinal de mobilização de conhecimentos, nem tampouco confrontar alternativas com informações textuais, transformando a mobilização num jogo de associação de informações.

A segunda afirmação, bastante próxima em termos cognitivos da primeira, refere-se ao fato de a competência leitora avaliada não possuir, como requisito principal, a articulação dos conhecimentos prévios com os textuais, como ocorreu também no caso de fragmentação textual. Esse aspecto está ligado ao fato de haver questões cujas respostas não possuem pistas lingüísticas suficientes no

texto, impelindo o aluno-leitor a utilizar, como única opção, seus conhecimentos prévios provenientes de seu contexto cultural ou pessoal.

Como já mencionado, quando determinados aspectos são negados no momento da leitura, erros podem ser suscitados, já que nem sempre os conhecimentos, opiniões, crenças do aluno-leitor condizem com o que é estipulado pelo avaliador. Assim, ao negligenciar determinados conhecimentos, ou informações, e valorizar outros, unicamente, o SARESP demonstra, mais uma vez, que a articulação de informações para compor sua competência leitora, no que se refere ao processo inferencial, não é seu requisito principal.

Quanto à nossa terceira afirmação, Macedo (2002:120, 129) postula que, ao se fornecer uma prova que verifique a competência de um indivíduo, as *questões devem ser bem elaboradas e instigantes... que sejam um convite ao raciocínio* de modo que o sujeito avaliado possa usar seus recursos cognitivos para fornecer ou escolher a resposta correta. A questão a ser resolvida deve, assim, promover a interação entre o avaliado e o que é proposto *não como se ele fosse uma máquina, e sim uma pessoa*. A idéia de personalidade está presente em Machado (2002), para quem essa é a primeira característica da competência, conforme já abordado.

Assim, quando se fornece ao avaliado uma prova com questões mal formuladas, que possuem equívocos terminológicos ou que remetem a textos com problemas de diagramação, provocando resultados negativos sobre seu entendimento, demonstra-se uma clara desconsideração por sua personalidade, ou seja, sua capacidade de, como ser humano, refletir, utilizar seu raciocínio e senso crítico, e até mesmo suas possibilidades fisiológicas, como visão, por exemplo.

Tendo em vista o que foi abordado, podemos concluir que o SARESP busca conferir à sua prova, em especial no que se refere ao diagnóstico da competência leitora relacionada à habilidade de *inferir uma informação implícita no texto*, um caráter social, bem como adequar sua proposta a noções teóricas educacionais. No entanto, demonstra, pela forma como apresenta os textos e questões, uma concepção de leitura e de competência leitora um tanto inadequada em relação ao que propõem especialistas no assunto.

A constatação a que chegamos demonstra que nossa hipótese de que o SARESP está estruturado de forma a mensurar uma macro capacidade leitora (capacidade de síntese, reconhecimento e relacionamento de informações), fato que exclui grande parte dos alunos devido a sua inaptidão em utilizar adequadamente recursos cognitivos e metacognitivos disponíveis não corresponde totalmente à realidade.

Certamente, os alunos avaliados apresentam dificuldades na leitura que exige a apreensão de implícitos, por conta dos problemas relacionados, primeiro, às suas possibilidades limitadas em âmbito familiar e, posteriormente, na escola, onde são muitos os entraves ao trabalho dos professores, no que se refere ao desenvolvimento da competência leitora, conforme já discutido. Entretanto, muitos dos problemas em relação à leitura devem-se à própria estrutura da prova, que pouco facilita o trabalho de compreensão.

Quanto à nossa segunda hipótese, julgamos que estávamos enganados quando conjecturamos que o SARESP possui uma concepção de leitor detentor de um considerável repertório lingüístico-cultural, fato que não coaduna com a realidade avaliada, já que esse Sistema de Avaliação subestima a capacidade dos alunos avaliados quando lhes oferece questões mal formuladas, textos fragmentados.

Sabemos, tendo em vista os levantamentos realizados, que não podemos atribuir ao SARESP a responsabilidade pelos problemas em leitura demonstrados pelos alunos submetidos a suas provas. Temos ciência de que há inúmeros entraves na formação leitora desses jovens. Mas também não podemos afirmar que o SARESP seja infalível e que a forma como estrutura as provas aplicadas não tenha sua parcela de responsabilidade sobre as dificuldades no momento da leitura, já que estas apresentam problemas em sua elaboração.

Mesmo com as falhas observadas, julgamos a iniciativa do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar relevante, já que seu objetivo é a qualidade educacional. Entendemos, porém, que a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, em especial no que se refere à competência leitora, não pode se dar mediante iniciativas isoladas.

Felizmente, sobre uma parte do que envolve a melhoria educacional temos a possibilidade de atuar. Sobre as avaliações externas, pouco temos a fazer, já que na maioria das vezes são impostas. Mas podemos aguçar nosso olhar sobre essas avaliações e tentar impedir que elas nos ditem concepções distorcidas. Podemos ainda aproveitar seus equívocos para trabalhar com nossos alunos seu senso crítico, devidamente direcionado, e mostrar formas de utilizar sua competência leitora até mesmo para suplantar as dificuldades impostas por uma prova com problemas em sua elaboração.

BIBLIOGRAFIA

- ACADEMIA DAS CIÊNCIAS DE LISBOA. *Dicionário de lexicologia e lexicografia*. Lisboa: Academia das Ciências de Lisboa e Editorial Verbo, 2001.
- ALLESSANDRINI, Cristina Dias. O desenvolvimento de competências e a participação pessoal na construção de um novo modelo educacional. In: PERRENOUD, Philippe et al. *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- APEOESP. *Revista de Educação*. (São Paulo) n. 21, jul., 2005, pp. 4, 6.
- AQUINO, Júlio Gropa. A indisciplina e a escola atual. In: *Revista da Faculdade de Educação* (São Paulo). Vol. 24, n. 2, jul/dez. 1998.
- BAKHTIN, Mikhail (1952). *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARZOTTO, Valdir Heitor (Org.). *Estado de leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 1999.
- BAZERMAN, Charles; DIONÍSIO, Ângela Paiva; HOFFNAGEL, Judith Cambliiss. *Gêneros textuais, tipificação e interação* (Orgs.). Trad. Judith Cambliiss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2005.
- BEAUGRANDE, R. & DRESSLER, W.U. *Introduction to text linguistics*. Londres: Longman, 1981.
- BENCINI, Roberta. Todas as leituras. In: *Nova Escola* (São Paulo), nº 194, ago., 2006.
- BITAR, Freitas et. al. O Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo: implantação e continuidade. In: *Idéias 30*. São Paulo: FDE, 1998.
- CHIAPPINI, Ligia. *Aprender e Ensinar com textos didáticos e paradidáticos*. vol. 2. São Paulo: Cortez, 2001.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. *Leitura: Inferências e contexto sociocultural*. Belo Horizonte: Formato, 2001.

DEPRESBITERIS, Lea. *Avaliação da aprendizagem: revendo conceitos e posições*. In: SOUSA, Clarilza Prado de (Org.). *Avaliação do rendimento escolar*. 4.ed. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

DUCROT, Oswald. *Princípios de semântica lingüística: dizer e não dizer*. São Paulo: Cultrix, 1977.

_____. *O dizer e o dito*. Campinas: Pontes, 1987.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Brasília: UnB, 2001.

FDE/ SEE. *Conheça o Saesp*. São Paulo, 2004.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa*. 3.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FIORIN, José Luiz. *As astúcias da enunciação*. São Paulo: Ática, 2002.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa *Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional*. In: SOUSA, Clarilza Prado de. (Org.) *Avaliação do rendimento escolar*. 4.ed. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

GERALDI, João Wanderlei. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2005.

HADJI, Charles. *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HAYDT, Regina Cazaux. *Avaliação do processo ensino-aprendizagem*. São Paulo: Ática, 2003.

ISAMBERT-JAMATI, Viviane. O apelo à noção de competência na revista *L'Orientation Scolaire et Professionnelle* – da sua criação aos dias de hoje. In: ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie (Orgs). *Saberes e competências: o uso de tais*

noções na escola e na empresa. Trad. Patrícia Chittoni Ramos e equipe do ILA-PUC/RS. Campinas: Papyrus, 2004.

KATO, Mary. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo, Ática, 1986.

KLEIMAN, Angela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 8 ed. Campinas, Pontes, 2002a.

_____. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 9 ed. Campinas: Pontes, 2002b.

KOCH, Ingedore.G.Villaça. *Argumentação e linguagem*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 2000.

_____. *Desvendando os sentidos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *Introdução à Lingüística Textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Texto e coerência*. São Paulo: Cortez, 1989.

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL – Lei nº 9.396. Fernando Henrique Cardoso (Sanc.). Brasília: Editora do Brasil, 1996.

LUCKESI, Cipriano. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. O objetivo da avaliação é intervir para melhorar. In: *Nova Escola*. nº 191, abr, 2006, p. 18 – 20.

MACEDO, Lino de. Situação-problema: forma e recurso de avaliação, desenvolvimento de competências e aprendizagem escolar. In: PERRENOUD, Philippe et al. *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MACHADO, Nilson José. Sobre a idéia de competência. In: PERRENOUD, Philippe et al. *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MAINGUENEAU, Dominique. *Pragmática para o discurso literário*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Leitura como um processo inferencial um universo cultural-cognitivo. In: BARZOTTO, Valdir Heitor (Org.). *Estado de leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 1999, p. 95-124.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Ana Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs). *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Lucerna, 2002, pp. 19-36.

MEDIANO, Zélia Domingues. *Módulos instrucionais para medidas e avaliação em educação*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.

MELLO, Guiomar Namó. Afinal, o que é competência? In: *Nova Escola* (São Paulo), nº 160, mar., 2003.

MÉNDEZ, Juan Manuel Álvares. *Avaliar para conhecer; examinar para excluir*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Educação e letramento*. Coleção paradidáticos. São Paulo: Unesp, 2004.

NASPOLINI, Ana Tereza. *Tijolo por tijolo: leitura e produção escrita*. São Paulo: FTD, 1996.

PARA construir leitores. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 28 set., 2004. Sinapse, p. 6-12.

PERRENOUD, Philippe. *A avaliação formativa num ensino diferenciado*. Coimbra: Almedina, 1986.

_____. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed, 1999a.

_____. Construir competências é virar as costas aos saberes? In *Pátio. Revista pedagógica* (Porto Alegre) n. 11, nov., 1999b, pp. 15-19.

_____. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000a.

_____. *Pedagogia diferenciada: das intenções à ação*. Porto Alegre: Artmed, 2000b.

_____ et al. *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RONCA, Paulo Afonso Caruso. Como construir o conhecimento através do desenvolvimento de habilidades e competências. In: MATOS, Cauê (Org.). *Conhecimento: científico e vida cotidiana*. São Paulo: Terceira Margem, 2003.

ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie (orgs). *Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa*. 5.ed.Campinas: Papirus, 2004.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Os gêneros escolares: das práticas escolares aos objetos de ensino*. Trad. Glais Sales Cordeiro. In: *Revista brasileira de educação* n. 11, maio/ jun/ jul/ ago/, 1999, pp. 5-16.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. *Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo: SARESP – Relatório final dos resultados da 1ª aplicação*, v. 1, 2, 3. São Paulo: SEE/FDE, 1996.

_____. *SARESP 97: conhecendo os resultados da avaliação*, v. 1, 2, 3, 4, 5. São Paulo: SEE/FDE, 1997.

_____. *SARESP 98: conhecendo os resultados da avaliação*, v. 1, 2, 3. São Paulo: SEE/FDE, 1998

_____. *SARESP: os avanços na construção de uma cultura avaliativa na Rede de Ensino Paulista* (São Paulo), n. 2, ago., 1999, pp. 5-35.

_____. *SARESP 2000: análise pedagógica das provas aplicadas na 5ª e 7ª séries do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio*, v.1, 2, 3, 4. São Paulo: SEE/FDE, 2000.

_____. *SARESP 2002: conhecendo os resultados da Avaliação*, v. 1, 2. SEE/FDE, 2002.

_____. *SARESP 2003: conhecendo os resultados*, volume único. São Paulo: SEE/FDE, 2002.

_____. *Conheça o SARESP: condições de adesão das redes municipal e particular*. São Paulo: SEE/FDE, 2004.

_____. *Orientações para interpretação dos resultados SARESP 2004*. São Paulo: SEE/FDE, 2004.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

SELLAN, A. R. B. *Cognição, discurso e sociedade: aspectos da identidade cultural do paulista e os descaminhos da revolução de 1932*. São Paulo, 2001.

Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Pontifícia universidade Católica de São Paulo.

SILVEIRA, R. C. P. *Leitura: produção interacional de conhecimentos*. In: BASTOS, Neusa Barbosa (Org.). *Língua Portuguesa - história, perspectivas, ensino*. São Paulo: Educ, 1998.

_____. *Opinião, marco de cognições sociais e a identidade cultural do brasileiro: as crônicas nacionais*. In: JÚDICE, Norimar. *Português/ Língua Estrangeira - leitura, produção e avaliação de texto*. Intertexto, 2000.

SMITH, Frank. *Leitura significativa*. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOUSA, Clarilza Prado de (Org.). *Avaliação do rendimento escolar*. 4.ed. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

SOUSA, Sandra Záquia Lian. A avaliação na organização do ensino em ciclos. In: *USP fala sobre educação*. São Paulo: FEUSP, 2000.

TERZI, Sylvia Bueno. *A construção da leitura*. Campinas: Pontes, 2001.

THURLER, Mônica Gather. Da avaliação dos professores à avaliação dos estabelecimentos de ensino. In: PERRENOUD, Philippe et al. *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

VAN DIJK, Teun. *Cognição, discurso e interação*. Apres. e org. Ingedore V. Koch. 3. ed. São Paulo, Contexto, 2000.

UNIMEP. Gostar de ler: aprendizado ou necessidade? In: *Acontece: boletim informativo da Universidade Metodista de Piracicaba*. Ano 8, nº 332, ago, 2002, p. 14,15.

WEISZ, Telma. O diálogo entre o ensino e a aprendizagem. São Paulo: Ática, 1999.

_____. De boas intenções o inferno está cheio ou quem se responsabiliza pelas crianças que estão na escola e não está aprendendo. In *Pátio: revista pedagógica* (Porto Alegre) nº 14, ago/out., 2000, pp. 10 – 13.

Site consultado: Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br> acessado em Novembro de 2006.

ANEXOS

This document was created with Win2PDF available at <http://www.win2pdf.com>.
The unregistered version of Win2PDF is for evaluation or non-commercial use only.