



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS

**PROVA BRASIL: A RELAÇÃO ENTRE AS COMPETÊNCIAS
LEITORAS E OS SEUS DESCRITORES**

MANUELLA SOARES JOVEM

Campina Grande – PB
Setembro de 2013

MANUELLA SOARES JOVEM

**PROVA BRASIL: A RELAÇÃO ENTRE AS COMPETÊNCIAS
LEITORAS E OS SEUS DESCRITORES**

Monografia apresentada ao Curso de Letras - Língua Portuguesa da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito para obtenção do título de graduada em Letras.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria do Socorro Paz e Albuquerque

Campina Grande – PB

Setembro de 2013

MANUELLA SOARES JOVEM

**PROVA BRASIL: A RELAÇÃO ENTRE AS COMPETÊNCIAS
LEITORAS E OS SEUS DESCRITORES**

Monografia apresentada ao Curso de Letras - Língua Portuguesa da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito para obtenção do título de graduada em Letras.

Aprovada em 27/09/2013

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Maria do Socorro Paz e Albuquerque - UFCG
(Orientadora)

Prof. Dr. Edmilson Luiz Rafael - UFCG
(Examinador)

Prof^a. Dr^a. Márcia Candeia Rodrigues - UFCG
(Examinadora)

AGRADECIMENTOS

Ao Senhor e Pai, que me iluminou em meio ao caminho de lutas e de aprendizado, para que, iluminada pela Sua luz, enxergasse a beleza que se esconde na busca pelo conhecimento, especialmente o que o campo das Letras oferece.

A meus pais, Letícia e João (*in memoriam*), que me ensinaram que todo esforço vale a pena quando temos um objetivo a ser alcançado. Também me ensinaram as riquezas da educação, sendo esta a maior herança que me deixaram. O esforço dos dois foram molas que impulsionaram a minha dedicação. Obrigada pelo exemplo!

Às minhas irmãs Augusta e Myrella, ao meu cunhado Magno, e à minha sobrinha Luana, pelo apoio dado em meio aos estudos, fazendo-se presentes em todos os momentos. Obrigada por compreenderem quando precisei me ausentar para me dedicar à escolha que havia feito.

Ao meu noivo, Murilo Macêdo, por me ajudar a não desistir em meio às tempestades que queriam me levar para longe do caminho das Letras. Suas palavras e atitudes de amor e de incentivo me fizeram chegar até aqui, apoiando-me em cada decisão. Obrigada por me mostrar que sou capaz de galgar passos mais firmes em busca dos sonhos.

Aos familiares, que sempre me auxiliaram das mais diversas formas.

Aos amigos que conquistei durante o curso, Edilma, Benedito, Rhayssa, Izabel, Roberta, Suzana e Priscila, o meu agradecimento pela amizade e pelo apoio quando a caminhada parecia difícil. Vocês são a prova de que podemos construir laços fortes de companheirismo no ambiente acadêmico.

À professora e orientadora Maria do Socorro Paz e Albuquerque, pela parceria e pelo apoio nesses semestres em que trabalhamos juntas em diversos projetos. Através de você levo muitos ensinamentos para a minha vida, especialmente o amor pela docência. Obrigada pela confiança!

À minha eterna professora de português, Maria de Jesus Cunha Farias Leite, por ter sido a primeira incentivadora para que eu adentrasse no universo apaixonante dos estudos linguísticos.

Aos ex-professores do Ensino Fundamental e Ensino Médio, que, ao me verem seguindo pelo caminho dos estudos, me incentivaram a buscar crescer cada vez mais e alcançar voos mais altos. Obrigada pelos ensinamentos que fizeram de mim uma pessoa consciente da importância de ter a educação como opção de vida.

Aos professores que encontrei durante a graduação, pela contribuição profissional e humana.

A todos os alunos da turma de Letras 2008.2.

Aos funcionários da UAL, Marciano e Josemar, pela solicitude em sempre ajudar.

Às minhas amigas Ayssa, Dalila e Fernanda, que sempre buscaram me apoiar e me compreender quando necessitei renunciar às suas companhias para estudar.

Aos professores Edmilson Rafael e Márcia Candeia, por terem aceitado o convite para examinar este trabalho e contribuir com a pesquisa.

Aos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a efetivação desta pesquisa.
Muito obrigada!

“Por vezes sentimos que aquilo que fazemos não é senão uma gota de água no mar. Mas o mar seria menor se lhe faltasse uma gota.”
(Madre Teresa de Calcutá)

RESUMO

Este trabalho resulta de uma pesquisa empreendida com base no estudo acerca da Matriz de Referência, Temas, Tópicos e Descritores (BRASIL, 2008), que oferece os referenciais de elaboração da Prova Brasil, partindo dos seguintes questionamentos: Como as competências leitoras são abordadas nos itens da Prova Brasil? E como os descritores estão presentes nas alternativas dos itens? Para isso, partimos do objetivo geral de analisar, na Matriz de Referência (2008), as relações entre as competências leitoras, os descritores que as mensuram e os itens formulados a partir dessas. Como objetivos específicos a nossa pesquisa pautou-se em: investigar, na elaboração dos itens da Prova Brasil, se o descritor proposto encontra respostas plausíveis e coerentes nas alternativas apontadas; como também descrever o nível (fácil, médio, difícil) dos itens e a quantidade destes que está presente na prova; e, por último, verificar se há ou não predomínio de alguma competência leitora dentre os itens desse exame nacional. Para desenvolvermos o estudo, seguimos os procedimentos da pesquisa documental, uma vez que o objeto de estudo caracteriza-se como um documento de caráter público, assim como baseamo-nos em pressupostos da pesquisa bibliográfica, visto que revisitamos teorias que estudam as perspectivas de leitura adotadas pelo SAEB, além das que se voltam a estudar as noções de competências e habilidades. O fundamento teórico desta pesquisa está pautado nos estudos de Martins (1989), Fuza (2010), Leffa (1996), Kleiman (1995), Kato (1987), Jou (2001) Kleiman (2000), Solé (1998), Kato (1987), Koch e Elias (2012), Juchum (2009), Brasil (1998) e Soares (1998), no que tange às concepções de leitura da Prova Brasil; e Perrenoud (1999a, 2002), Costa (2006), Macedo (2002), Ramos, (1980, 2002), Ropé e Tanguy (1997) e Valente (2003), para embasar as pesquisas em torno das competências. Como resultados da nossa investigação, constatamos que os níveis da maioria dos itens elaborados para a Prova Brasil concorrem para o enquadramento destes em médio e difícil, verificando que a complexidade está relacionada à união de elementos como o texto utilizado, a competência mensurada pelo descritor e a forma como o item está elaborado. Além disso, observamos que há algumas incoerências quanto à relação entre competências e itens, porém, as análises nos permitiram concluir que as observações não prejudicam, de maneira geral, a elaboração dos itens. Por fim, destacamos a importância de um maior aprofundamento em torno da Prova Brasil, tanto da parte de estudiosos quanto por parte dos que fazem a escola.

Palavras-chave: Prova Brasil. Competência. Descritores. Itens.

ABSTRACT

The Matrix Reference, Themes, Topics and Descriptors was investigated to base for this study (BRASIL, 2008), that provides the basic reference for the elaboration of *Prova Brasil*, based on the following questions: How skills readers are covered in the items of *Prova Brasil*? and How the descriptors are present in the items of the answers? For this, we start from the general aim of analyzing, in *Prova Brasil*, relations among skills readers, the descriptors that measure and items made from these. As specific objectives of our research was based on: investigate, in the preparation of items of *Prova Brasil*, if the proposed descriptor is plausible and consistent answers to the alternatives identified; as well as describe the level (easy, medium, hard) of these items and the amount that is present in the test; analyze the texts suggested in test in respect to items; and finally, check whether or not some predominance of reading competence among the items that the national examination. To develop the study, we followed the procedures of documentary research, once the object of study is characterized as a document of a public character as well as we relied upon assumptions of literature, since we revisit theories studying the prospects of reading adopted by Evaluation System of Basic Education, in addition to who turn to study the notions of skills and abilities. The theoretical foundation of this research is based on studies of Martins (1989), Fuza (2010), Leffa (1996), Kleiman (1995), Kato (1987), Jou (2001) Kleiman (2000), Solé (1998), Kato (1987), Koch and Elias (2012), Juchum (2009), Brasil (1998) and Soares (1998), in relation to the concepts of reading from Prova Brasil; and Perrenoud (1999a, 2002), Costa (2006), Macedo (2002), Ramos (1980, 2002), Ropé and Tanguy (1997) and Valente (2003), to support research around skills. As a result of our investigation, we found that the levels of most of the items developed to *Prova Brasil* compete for framing these in medium and hard level, verifying that complexity relates to the union of elements as the text used, the competence measured by descriptor and how the item is prepared. Furthermore, we note that there are some inconsistencies regarding the relationship between skills and items, however, the analyzes enable us to conclude that justifications are not damaging, in general, the preparation of items. Finally, we highlight the importance of further deepening around *Prova Brasil*, both by scholars and by the school.

Key Words: Prova Brasil. Competences. Descriptors. Items

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Gêneros privilegiados segundo os PCNs.....	31
Quadro 2: Tópico I - Procedimentos de leitura	33
Quadro 3: Tópico II - Implicações do suporte, do gênero, e/ou enunciador na compreensão do texto	33
Quadro 4: Tópico III - Relação entre textos	33
Quadro 5: Tópico IV - Coerência e coesão no processamento do texto.....	34
Quadro 6: Tópico V – Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido.....	34
Quadro 7: Tópico VI - Variação linguística	35
Quadro 8: Níveis dos itens dos descritores e suas competências	36

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	10
2. METODOLOGIA.....	13
2.1. Natureza da pesquisa	13
2.2. O objeto de estudo	14
2.3. Procedimentos de análise.....	15
3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	17
3.1. Concepções de leitura	17
3.2. Concepções de leitura subjacentes à Prova Brasil	19
3.2.1. Concepção cognitiva de leitura	19
3.2.2. Concepção Sociointeracionista de leitura.....	22
3.3. Como entender competências e habilidades leitoras na Prova Brasil.....	25
3.3.1. Noção de Competência.....	25
3.3.2. As competências e os currículos escolares	28
3.3.3. Competências e Habilidades.....	30
4. ANÁLISE DOS DADOS	31
4.1. Descrição dos gêneros textuais na Matriz de Referência para a Prova Brasil	31
4.2. Competências e habilidades de leitura exigidas pela Prova Brasil	32
4.3. Descrição dos níveis dos itens relativos aos descritores da Prova Brasil	36
4.4. Verificação da coerência entre os descritores e os itens relativos às competências que avaliam	39
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	49
6. REFERÊNCIAS	51
ANEXOS	54

1. INTRODUÇÃO

Desde a construção dos PCNs, em 1998, que o governo, via MEC, tem se preocupado em melhorar as competências leitora e escritora dos alunos. No centro das discussões relacionadas ao assunto, a educação volta o seu olhar para a formação de sujeitos que saibam interpretar e escrever textos coerentes e contextualizados discursivo e socialmente. Para isso, o governo criou para as escolas públicas instrumentos de avaliação da educação básica, como a *Provinha Brasil* e a *Prova Brasil* (aplicadas, respectivamente, a alunos dos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental II para medir as competências leitoras e saberes relacionados à matemática) e o ENEM (aplicado a alunos do 3º ano do Ensino Médio para permitir o acesso às universidades públicas brasileiras).

Embora essas avaliações já tivessem sido preconizadas desde 1988, quando foi criado o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), constatamos que os estudos relacionados aos meios de avaliação em larga escala, especificamente a Prova Brasil, ainda não são satisfatórios quanto à análise voltada a aspectos estruturais e discursivos dos textos e dos itens elaborados conforme as competências leitoras mensuradas por cada descritor.

Nosso contato com esse tema surgiu a partir de projetos de pesquisa desenvolvidos pela Unidade Acadêmica de Letras, da Universidade Federal de Campina Grande, que tinham o objetivo de desenvolver competências leitoras de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental a partir da Matriz de Referência para a Prova Brasil (BRASIL, 2008). No primeiro projeto PIBIC 2010-2011, focamos na leitura de gêneros literários e observamos que os alunos apresentaram dificuldades com a leitura de textos dessa ordem (JOVEM & ALBUQUERQUE, 2011). Da mesma forma, no segundo projeto PIBIC 2011-2012, trabalhamos mais especificamente com habilidades e competências leitoras, através do qual constatamos progressos dos alunos em relação à leitura (JOVEM & ALBUQUERQUE, 2012). Por fim, o terceiro projeto PIBIC 2012-2013 esteve voltado para o trabalho com aspectos argumentativos dos textos da literatura infantojuvenil, oferecendo resultados que apontam para as principais competências leitoras que os alunos demonstram (JOVEM & ALBUQUERQUE, 2013).

Preocupada em discutir acerca do assunto, esta monografia busca responder às seguintes questões: Como as competências leitoras são abordadas nos itens (questões) da Prova Brasil? e Como os descritores estão presentes nas alternativas dos itens? Para isso, partimos do objetivo geral: analisar, na Matriz de Referência para a Prova Brasil, a relação

entre as competências leitoras exigidas e os descritores trabalhados nos itens e, como objetivos específicos: a) investigar, na elaboração dos itens da Matriz de Referência para a Prova Brasil, se o descritor proposto encontra respostas plausíveis e coerentes nas alternativas apontadas e em relação aos gêneros textuais trabalhados; b) descrever o nível (fácil, médio, difícil) dos itens e a quantidade destes presente na prova; como também; c) descrever os gêneros textuais presentes na Matriz de Referência para a Prova Brasil; e d) verificar se há ou não predomínio de alguma competência leitora dentre os itens desse exame nacional.

Este estudo está fundamentado nos procedimentos da pesquisa documental de cunho descritivo, uma vez que se utiliza de documento de domínio público para descrição (Sá-Silva et. al., 2009), apoiando-se, de tal modo, na pesquisa bibliográfica, uma vez que se interessa por revisitar autores e teóricos voltados para o estudo da leitura e de questões educacionais, como as avaliações.

O *corpus* de nossa pesquisa é constituído pela Matriz de Referência, Temas, Tópicos e Descritores (BRASIL, 2008), que apresenta referenciais para a elaboração da Prova Brasil.

Além dessas considerações que se configuram como iniciais, nosso trabalho está dividido em três capítulos.

No primeiro, abordamos os estudos acerca das concepções de leitura, partindo de uma concepção geral, com autores como Martins (1989), Fuza (2010), Leffa (1996), Kleiman (1995), e Kato (1987), para discorrermos, de maneira mais específica, sobre as concepções de leitura presentes na Prova Brasil: cognitiva e sociointeracionista. Para isso, tomamos como referencial teórico Jou (2001) Kleiman (2000), Solé (1998), Kato (1987), Koch e Elias (2012), Juchum (2009), Brasil (1998) e Soares (1998).

No segundo capítulo, com o propósito de aliar teoria e análise, discutimos acerca da noção de competências, presente na Prova Brasil, a partir da utilização do termo no mundo do trabalho até a sua inserção na educação, trazendo debates a respeito do assunto. Além disso, realizaremos um levantamento das competências e habilidades presentes na Matriz de Referência para verificar se há predominância de alguma competência leitora na prova. Como embasamento teórico do assunto, utilizaremos os estudos de Perrenoud (1999a, 2002), Costa (2006), Macedo (2002), Ramos, (1980, 2002), Ropé e Tanguy (1997) e Valente (2003).

No terceiro e último capítulo, procedemos às análises sobre a Descrição dos gêneros textuais presentes na Matriz de Referência da Prova Brasil; Descrição dos níveis dos itens relativos aos descritores da prova e Verificação da coerência entre os descritores e os itens

relativos às competências que avaliam, discutindo acerca dos resultados que nos foram apresentados.

Por fim, expressamos as nossas considerações finais em torno da pesquisa, enfatizando a necessidade de retorno ao tema para um maior aprofundamento da Prova Brasil, visto que esta se apresenta como um meio de avaliação da qualidade da educação básica no Brasil, merecendo destaque estudos que se dediquem a analisá-la.

2. METODOLOGIA

Neste capítulo, apresentaremos a metodologia utilizada em nossa pesquisa, relacionada à natureza da pesquisa, ao objeto de estudo e aos procedimentos de análise adotados.

2.1. Natureza da pesquisa

Esta pesquisa se caracteriza metodologicamente com base nos pressupostos da pesquisa documental e exploratória, uma vez que objetiva a análise de documentos públicos, como a Matriz de Referência, Temas, Tópicos e Descritores (BRASIL, 2008), que apresenta os referenciais curriculares para a Prova Brasil. Sobre a importância de se estudar a partir dos documentos, Sá-Silva et. al. (2009) defendem que o interesse em analisá-los está relacionado à necessidade de se compreender, através da investigação documental, discursos e práticas que remetem a determinadas condições históricas e socioculturais em que foram produzidos.

Apoiado, de igual modo, na pesquisa bibliográfica, este trabalho tem o interesse de revisitar autores e teorias acerca da leitura que embasam estudos voltados às perspectivas adotadas pelo SAEB, a cognitiva e a sociointeracionista, além da noção de competência (Martins (1989), Fuza (2010), Leffa (1996), Kleiman (1995), Kato (1987), Jou (2001) Kleiman (2000), Solé (1998), Kato (1987), Koch e Elias (2012), Juchum (2009), Brasil (1998) e Soares (1998), Perrenoud (1999a, 2002), Costa (2006), Macedo (2002), Ramos, (1980, 2002), Ropé e Tanguy (1997) e Valente (2003)).

Inserido na área da Linguística Aplicada, o estudo empreendido encontra seu fundamento na importância de se debruçar sobre questões educacionais com vistas à busca de soluções para possíveis problemas. Diante disso, consideramos pertinente a análise da Matriz de Referência para a Prova Brasil, dado que representa um instrumento de avaliação da educação básica no país, permitindo uma visualização mais ampla da qualidade do ensino nas escolas públicas brasileiras.

2.2. O objeto de estudo

A Matriz de Referência, Temas, Tópicos e Descritores (BRASIL, 2008) foi construída com o objetivo de nortear a elaboração dos itens da Prova Brasil¹. Apoiada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), ela representa o referencial curricular que aponta os interesses de avaliação da prova, que pauta-se em competências em leitura (Língua Portuguesa e na resolução de problemas (Matemática) de alunos do 5º ano (antiga 4ª série) e do 9º ano (antiga 8ª série)².

Para a sua organização, foi necessário, inicialmente, englobar a Prova Brasil em uma Matriz de Referência, uma vez que as avaliações do SAEB são pautadas em matrizes de referência, elaboradas através de uma ampla consulta a profissionais da educação de vários estados brasileiros. A Matriz está dividida em duas dimensões: *Objeto de conhecimento*, que apresenta e lista os tópicos (Tópico I – Procedimentos de Leitura; Tópico II – Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto; Tópico III – Relação entre Textos; Tópico IV – Coerência e Coesão no Processamento do Texto; Tópico V – Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido; Tópico VI – Variação Linguística), e a outra *Competência*, que apresenta os descritores e as habilidades a serem avaliadas em cada tópico.

Diante disso, foram formulados quadros com as principais competências e habilidades que alunos das séries as quais se destinam necessitam apresentar. O nosso trabalho pauta-se na análise do quadro das competências e habilidades de alunos do 9º ano, que apresenta 21 descritores e 21 competências, que, por sua vez, exige, para sua efetivação e demonstração, o acionamento de diversas habilidades.

Os tópicos abarcam os descritores e, para cada descritor que compõe a Matriz de Referência, apenas um item é elaborado para a avaliação de uma única competência leitora. O item é composto de um enunciado que aponta para a competência que se objetiva verificar e de cinco alternativas, dentre as quais apenas uma é a correta. Segundo o documento, “o

¹ A Prova Brasil é um instrumento de avaliação que mede o nível de leitura e de resolução de problemas matemáticos de alunos do 5º ano (antiga 4ª série) e do 9º ano (antiga 8ª série) de alunos das escolas públicas no Brasil. Criada pelo SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), em 2005, teve como gestor de sua aplicação o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), incorporando o quadro de avaliações criadas pelo MEC para verificar a qualidade do ensino no país, que passou a ser aplicada a cada dois anos.

² Neste trabalho, interessa-nos apenas o estudo das competências em leitura.

descriptor é uma associação entre conteúdos curriculares e operações mentais desenvolvidas pelo aluno, que traduzem certas competências e habilidades”.

2.3. Procedimentos de análise

Por ter uma proposta firmada em competências e descritores, a Matriz de Referência incitou-nos a uma investigação em torno da relação que se estabelece entre as competências e os itens elaborados a partir do que elas medem, considerando se há coerência entre ambos quanto à formulação de alternativas que não favoreçam a compreensão por parte dos alunos ou cedam espaço para outra competência. Além disso, o interesse da análise também está centrado em verificar se há ou não a predominância de alguma competência leitora em todo o documento.

Ao iniciarmos os procedimentos da pesquisa relacionados aos objetivos citados anteriormente, foi necessário procedermos a uma seleção dos descritores, tendo em vista que a Matriz de Referência engloba 21 descritores e 21 competências leitoras, divididas em 6 tópicos: Tópico I – Procedimentos de Leitura; Tópico II – Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto; Tópico III – Relação entre Textos; Tópico IV – Coerência e Coesão no Processamento do Texto; Tópico V – Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido; Tópico VI – Variação Linguística. Com isso, foi necessário um recorte para que este estudo atingisse o que nos propomos a analisar.

Os descritores foram selecionados a partir de dados obtidos em pesquisas desenvolvidas na Unidade Acadêmica de Letras da UFCG, através do PIBIC/UFCG/CNPq, em que nas edições 2010-2011 / 2011-2012, verificamos, a partir de um estudo voltado para a atuação em sala de aula, o desenvolvimento de competências leitoras de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, por meio de pesquisa-ação, na qual as principais dificuldades dos alunos estavam voltadas para alguns desses descritores. Diante disso, elegemos, para análise, os seguintes descritores e as referidas competências mensuradas nas quais esses alunos apresentaram mais dificuldades: D4 – Inferir uma informação implícita no texto (Tópico I); D6 - Identificar o tema de um texto (Tópico I); D7 - Identificar a tese de um texto (Tópico IV); D11 - Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto (Tópico IV); e D17 - Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações (Tópico V).

Para atingir o primeiro objetivo de nossa pesquisa procedemos, inicialmente, a um levantamento dos gêneros textuais presentes na Matriz de Referência para a Prova Brasil com base nos PCNs (1998), para verificarmos se há, naquele documento, a diversidade proposta por este. Para isso, comparamos o quadro dos “gêneros privilegiados para a leitura de textos” com os gêneros textuais presentes nas propostas para a Prova Brasil. Logo após, fizemos a investigação e a descrição dos níveis dos itens, levando em consideração o tipo de texto, os percentuais de acertos por parte dos alunos participantes da avaliação em anos anteriores e o que a Matriz considera como item fácil, médio e difícil.

Em seguida, realizamos a verificação da predominância ou não de competências leitoras na Prova Brasil. Para isso, analisaremos a Matriz como um todo, observando, nos 21 descritores, se um ou mais objetiva uma competência apenas, ou instaura-se, de forma implícita, uma competência mais ampla.

Por fim, realizamos uma investigação acerca da coerência entre descritor e competência, e as alternativas que compõem os itens. Primeiro, fizemos a leitura atenta dos textos e, em seguida, partimos para a resolução da questão proposta, com a atenção voltada para as alternativas, observando se mais de uma responderia à questão, ou ainda, se a resposta segundo a Matriz é pertinente à competência que se pretende avaliar.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Com a finalidade de introduzir as perspectivas de leitura que embasam esta pesquisa, este capítulo apresenta uma explanação acerca das concepções existentes, ampliando, no decorrer do estudo, as concepções de leitura presentes na Prova Brasil: a cognitiva e a sociointeracionista, sob as quais desenvolveremos o aporte teórico que norteia a nossa análise. Além disso, este capítulo se dedica a apresentar o aporte teórico de nossa pesquisa em relação ao estudo da noção de competências, desde a sua gênese no mundo do trabalho até as implicações da inserção do termo na educação.

3.1. Concepções de leitura

A leitura envolve os mais diversos processos para a sua efetivação, desde os relacionados à decodificação de palavras e sentenças até os ligados a aspectos sociais e interacionais. Ao fazermos um panorama da leitura, a visualizamos, inicialmente, em sua concepção mais geral: a de representação do mundo, que permite relacionarmos tudo aquilo que nos rodeia com o modo como lemos cada objeto, pessoa, situação etc. Construimos leituras positivas ou negativas a partir da nossa ótica e da leitura que fazemos da realidade (MARTINS, 1989).

No decorrer dos anos, os estudos sobre leitura foram sendo aprofundados e surgiram teorias para explicar os processos implicados no ato de ler. Apoiada nos estudos de Menegassi e Angelo (2005), Fuza (2010, p. 16) afirma que

o desenvolvimento de estudos sobre leitura está vinculado ao desenvolvimento da própria Linguística. Tinha-se, no início desses estudos, como objeto de investigação, unidades isoladas da língua (fonemas, sons, palavras, frases). Este foco foi sendo alterado, a partir do surgimento da Linguística Aplicada, da Sociolinguística, até chegar à concepção de recepção do texto como unidade comunicativa, proposta mais aceita atualmente.

Com esses estudos, surgiram modelos de leitura que recebem diferentes designações. De acordo com a perspectiva adotada, a leitura ganha focos diferentes: estando pautada no texto, ela está relacionada à extração de informações do texto pelo leitor, em um movimento linear (palavra por palavra), através de um processo ascendente, em que a compreensão vai do texto ao leitor; estando pautada no leitor, o que ganha destaque é o próprio leitor que, em um

processo descendente, que vai dele para o texto pode construir significado (s). Por fim, temos a concepção de leitura interativa, em que autor, texto e leitor interagem entre si na construção da compreensão, em uma relação de trocas e reciprocidade³.

Na primeira perspectiva – a leitura pautada no texto –, o ato de ler pressupõe a decodificação, que consiste no reconhecimento das estruturas da língua, apenas. O texto é visto como um produto do autor que garante ao leitor atuar como decodificador das informações, sem espaço para a atribuição de sentidos. Também encarado como produto pronto, acabado, o texto não dá margem para novas interpretações. Segundo Leffa (1996, p. 13), “a compreensão é o resultado do ato da leitura. O valor da leitura só pode ser medido depois que a leitura terminou. A ênfase não está no processo da compreensão, na construção do significado, mas no produto final dessa compreensão”.

A segunda perspectiva de leitura, centrada no leitor, valoriza-o como aquele que colabora com a atribuição de sentido (s) ao texto. A partir de conhecimentos diversos, ele consegue construir significados e, com eles, construir a compreensão, que “não é um produto final, acabado, mas um processo que se desenvolve no momento em que a leitura é iniciada” (LEFFA, 1996, p. 15). O leitor faz uso dos conhecimentos armazenados ao longo de sua vida – linguístico, textual, de mundo – e coloca-os em prática quando é exigida uma interpretação acerca do que leu (KLEIMAN, 1995).

Porém, nessa visão de leitura o leitor utiliza-se de adivinhações para interpretar um texto, o que não garante uma participação ativa e eficaz, uma vez que não há espaço para que ele construa sentido com autonomia. Kato (1987) caracteriza esse tipo de leitor como aquele que tem rapidez na apreensão da generalidade do texto, contudo, as adivinhações restringem a sua leitura apenas aos seus conhecimentos, excluindo a consulta às informações as quais tem acesso.

A partir desses modelos de leitura, outras concepções surgiram e concederam ao ato de ler especificidades próprias para cada modo de encará-la. Diante disso, surgiram perspectivas que consideram os aspectos cognitivos, sociais e interacionais na leitura, indo além dos propostos, inicialmente. Visualizaremos, nos tópicos seguintes, as concepções de leitura que subjazem a Prova Brasil – cognitiva e sociointeracionista –, expondo as suas principais características relacionadas ao modo como se manifesta esse processo.

³ Abordaremos de maneira mais ampla e aprofundada esta concepção de leitura em uma seção à parte, posteriormente, por considerarmos uma das perspectivas adotadas na Prova Brasil – objeto de nosso estudo.

3.2. Concepções de leitura subjacentes à Prova Brasil

3.2.1. Concepção cognitiva de leitura

Com os estudos acerca do processo de leitura, surgiu a necessidade de se estudar os mecanismos envolvidos no processamento das informações e no desenvolvimento do conhecimento, o que abriu espaço para os aspectos cognitivos, que estão diretamente ligados ao ato de ler. O interesse partiu da necessidade de uma explicação relacionada ao modo como a leitura se efetiva nas nossas mentes.

Tais estudos tiveram início com vertentes teóricas que buscavam explicar aspectos gramaticais, sintáticos, morfológicos e semânticos de frases isoladas até sentenças, todas distantes de um contexto. Posteriormente a esses estudos, surgiram outros voltados ao texto, na Europa e nos Estados Unidos, dessa vez introduzindo o contexto e o sujeito com os seus aspectos psicológicos (funcionalidade da língua), levando em consideração os conhecimentos do leitor acumulados como resultado de suas experiências de vida na compreensão da leitura (JOU, 2001).

O foco dessa concepção de leitura está na explicação da interação entre texto e leitor, que, segundo Kleiman (2000), está na apreensão do objeto através dos olhos, que desempenham uma função importante no processamento cognitivo, uma vez que é ele o responsável por enviar ao cérebro as informações acerca do que enxerga, e este controla o processo. A autora, com o objetivo de demonstrar como se dá o processamento do objeto, defende a divisão da atividade cognitiva em etapas:

O processamento do objeto começa pelos *olhos*, que permitem a percepção do material escrito. Esse material passa então a uma *memória de trabalho* que o organiza em unidades significativas, A memória de trabalho seria ajudada nesse processo por uma *memória intermediária* que tornaria acessíveis, como num estado de alerta, aqueles conhecimentos relevantes para a compreensão do texto em questão, dentre todo o conhecimento que estaria organizado na nossa *memória de longo prazo* (também chamada de *memória semântica* ou *memória profunda*). (KLEIMAN, 2000, p. 32 – grifos da autora).

Ao termos os olhos como um dos elementos essenciais no processo cognitivo, constatamos que, no ato da leitura, o leitor tem autonomia para, a partir do movimento que eles geram – progressivo e regressivo -, construir sua eficiência, já que controla o entendimento do que leu, voltando e relendo o que ficou confuso e prosseguindo quando não

encontra dificuldades. Além de elementos físicos, como os olhos, o processo de leitura envolve outro fator importante para que haja compreensão: os objetivos, que, segundo Solé (1998), determinam a eficácia na leitura, uma vez que, unidos a outros aspectos cognitivos, permitem ao leitor uma postura ativa no processo de ler.

Ao apontar os objetivos como parte integrante do processo de ler, a autora atenta para um elemento importante na perspectiva cognitiva: a leitura deve estar pautada no estabelecimento de objetivos e na monitoração desses para que a compreensão ocorra. Para entendermos melhor como se dão esses objetivos em leitura, é necessário que discorramos acerca das estratégias utilizadas para que ela seja realmente efetivada. Essas são atividades mentais que o leitor realiza para um planejamento de suas ações, visando alcançar seus objetivos. Segundo Kleiman (2000, p. 50), elas se definem como *metacognitivas*, que “seriam aquelas operações (não regras), realizadas com algum objetivo em mente, sobre as quais temos controle consciente, no sentido de sermos capazes de dizer e explicar a nossa ação”, e *cognitivas*, que “seriam aquelas operações inconscientes do leitor, no sentido de não ter chegado ainda ao nível consciente, que ele realiza para atingir algum objetivo de leitura”.

Todas as nossas atividades cognitivas perpassam pelas estratégias, tanto as cognitivas quanto as metacognitivas. Aquelas, por estarem no plano do inconsciente, não permitem o acesso a elas, tornando, muitas vezes, difícil o seu entendimento. Porém, as utilizamos quando as relacionamos à coerência do texto. Kato (1987, p. 105) defende que

as estratégias cognitivas não se limitam apenas a explicar comportamentos relativos à interpretação sintática da frase. A nível intersentencial elas se revelam na tendência do leitor a fazer correspondência entre a ordem linear do texto e a ordem temporal dos eventos, ou a interpretar vários sintagmas do texto como sendo co-referentes.

As estratégias metacognitivas possibilitam um maior controle sobre o que lemos, pois permite que procedamos por meio de diversas atividades que auxiliam na formação de nossa proficiência em leitura, como por exemplo, voltar ao trecho do texto que não foi facilmente compreendido e estabelecer relações entre os elementos presentes, ou ainda buscar o sentido de palavras ou expressões das quais não conhecemos o significado.

Na utilização das estratégias de leitura entra um elemento bastante recorrente no processo: a inferência. Ela está diretamente ligada às atividades que realizamos quando fazemos uso de estratégias cognitivas e metacognitivas na abordagem do texto, estando relacionada tanto à busca da compreensão da estrutura global quanto de palavras que auxiliam

na compreensão do assunto. A inferência possibilita uma maior rapidez na leitura, pois se baseia na adivinhação de palavras a partir dos contextos em que são utilizadas. Por isso, o contexto, que anteriormente era desprezado na leitura, é colocado como um fator essencial na utilização desse elemento.

Voltando o nosso olhar para o ensino da leitura sob o viés cognitivo, percebemos que ele deve estar voltado à aprendizagem por parte dos alunos do processamento do texto e das estratégias para a sua compreensão. Visto que a escola oferece pouco espaço para o ensino de estratégias, visualizamos um trabalho árduo trilhado por alunos e professores em relação à leitura, o que está diretamente ligado às dificuldades de compreensão e à dificuldade na formação do leitor competente, aquele que lê com objetivos definidos, revisa, consegue resumir, relê quando não compreende, enfim, possui autonomia diante do texto.

Diante disso, o ensino de estratégias de leitura apresenta-se como um meio eficaz de garantir proficiência ao leitor. Esse ensino consiste na modelagem de estratégias metacognitivas, já que podemos ter um controle consciente sobre elas. Para defender e confirmar a utilização de estratégias de leitura, Solé (1998, p. 69) afirma que para todas as nossas ações relacionadas ao processo de ler “usamos nossa capacidade de pensamento estratégico, que embora não funcione como ‘receita’ para ordenar a ação, possibilita avançar seu curso em função de critérios de eficácia”.

Levando em consideração a variedade de textos de diversidade composicional, temática, linguística com os quais os alunos se deparam, as estratégias funcionam como um meio eficaz para se chegar à compreensão, uma vez que há a necessidade da formação de leitores críticos diante do que lê. Para finalizar, tomamos as palavras de Solé (1998, p. 72), que nos respondem acerca da importância do ensino das estratégias de leitura.

Por que é necessário ensinar estratégias de compreensão? Em síntese, porque queremos formar leitores autônomos, capazes de enfrentar de forma inteligente textos de índole muito diversa, na maioria das vezes diferentes dos utilizados durante a instrução. (...). Formar leitores autônomos também significa formar leitores capazes de aprender a partir dos textos. Para isso, quem lê deve ser capaz de interrogar-se sobre sua própria compreensão, estabelecer relações entre o que lê e o que faz parte do seu acervo pessoal, questionar seu conhecimento e modificá-lo, estabelecer generalizações que permitam transferir o que foi aprendido para outros contextos diferentes.

Dessa forma, percebemos que para que o processo de leitura seja efetivado com sucesso e resulte na compreensão leitora, entram em jogo processos de ordem cognitiva que

tornam o leitor um sujeito participante de todo o processo, manifestando seu papel ativo ao debruçar-se sobre o texto e, partir dele, construir o (s) sentido (s).

3.2.2. Concepção Sociointeracionista de leitura

Diferentemente das concepções de leitura que focam, sobretudo, na importância absoluta do autor ou na exclusividade do texto para que o processo de ler se efetive, a perspectiva sociointeracionista propõe a interação autor-texto-leitor na construção dos sentidos e na compreensão do que se lê, além de aspectos sociais implicados na leitura. Uma vez que o foco se volta para o autor, a leitura se baseia na captação, pelo leitor, das intenções do outro, sendo descartadas as experiências do leitor, que pode contribuir com a leitura a partir de seus conhecimentos acumulados ao longo de sua vida. Com isso, evidencia-se uma postura passiva diante do texto, visto como produto.

Voltando o olhar para o texto, temos um segmento de leitura determinado pelo sistema linguístico, fazendo com que, mais uma vez, o leitor se configure como passivo; o sentido da do texto está imbricado em sua estrutura, levando o leitor a atuar como decodificador da língua. Tanto na concepção anterior quanto nesta o leitor é desconsiderado em sua capacidade de atribuir sentidos à leitura, atuando como reproduzidor, apenas. (KOCH & ELIAS, 2012, p. 10).

Na perspectiva sociointeracional, o leitor tem papel importante e essencial na leitura, aportando para o texto seus conhecimentos (linguísticos, enciclopédicos etc.), o que abre espaço para uma troca entre ele, o autor e o texto, elementos também indispensáveis para que haja a efetivação da leitura. Juntos, eles oferecem à leitura um caráter dialógico, em que dialogam entre si e, mutuamente, se auxiliam para que haja compreensão.

Os saberes que entram em jogo no momento da leitura dizem respeito às experiências do leitor, relacionadas às suas condições sociais, que são variáveis e determinam leituras diversificadas. Um mesmo texto pode apresentar diferentes formas de compreender, dependentes dos sujeitos que o leem e dos sentidos que são construídos a partir de suas impressões de leitura. Com isso, verifica-se o papel ativo do leitor, que atua de forma reflexiva e crítica diante de um texto, para dele extrair informações, de acordo com os seus objetivos e expectativas, atribuindo a ele o seu conhecimento prévio e construindo o (s) sentido (s), condizentes com o seu modo individual de leitura (SOLÉ, 1998).

Tanto o leitor quanto o autor são responsáveis na construção da compreensão na leitura, assumindo funções que são próprias e que lhe permite a interação, como de fato a perspectiva adotada aborda. Para Kleiman (1995), a responsabilidade de ambos são necessárias e não devem ser colocadas em posição de superioridade umas em relação às outras. Ela defende que o autor deve se comportar com clareza e prezar pela informatividade e relevância, fazendo com que as pistas deixadas permitam ao leitor a reconstrução dos sentidos através de idas aos seus conhecimentos adquiridos com a experiência de ler. O leitor, por sua vez, deve pautar-se na credibilidade para com o autor, tendo a garantia de que o texto estará coerente, impulsionando-o a resolver os problemas que surgirem em relação às lacunas deixadas no texto.

Assim, compreender é, concomitantemente, buscar novos significados, enriquecer-se e apreender as várias possibilidades sociais apontadas no discurso escrito. Para que o leitor tenha êxito nessa tarefa, deve estabelecer relações entre seus conhecimentos prévios e a nova informação que o texto dá, fazer inferências, estabelecer comparações e formular perguntas relacionadas ao seu conteúdo. (JUCHUM, 2009, p. 21)

Ao assumir uma atitude autônoma diante do texto, o leitor o enxerga com independência para utilizar-se de seu conhecimento linguístico, que é defendido por Kleiman (1995, p.14) como sendo essencial, visto que “desempenha um papel central no processamento do texto”, no reconhecimento e entendimento do significado de palavras, frases, orações etc. Além disso, o leitor faz uso do seu conhecimento de mundo, que está relacionado às relações sociais e aos contratos de leitura que fez em sua vida.

Baseando-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN's), certificamos a importância de se conceber a leitura como um processo em que texto e leitor interagem entre si, com destaque para as habilidades que decorrem dessa troca, permitindo a construção de um leitor proficiente e competente, como preza o documento.

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

Para exercermos as diversas práticas sociais, necessitamos da utilização da leitura e da escrita, que se complementam em suas complexidades e funções. A escrita, como forma de organizar a linguagem através do código linguístico, oferece à leitura os elementos necessários para que haja a produção de sentidos e, conseqüentemente, a compreensão leitora. No que tange às habilidades de leitura e escrita, observamos a ponte com o letramento, presente em documentos oficiais, como os PCNs (1998) e a Matriz de Referência, Temas, Tópicos e Descritores (BRASIL, 2008). Para Soares (1998, p. 72), “letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social”.

Uma vez que o letramento possui um caráter social, verificamos a importância do contato das pessoas com uma grande variedade de textos dos mais variados gêneros, possibilitando, dessa forma, uma maior apropriação de diferentes modos de leitura para se chegar à compreensão. Através dessa proposta de letramento presente na Prova Brasil, o indivíduo desenvolve competências leitoras. E é justamente isso que exames avaliativos da educação têm interesse em analisar como está o nível de leitura dos alunos do Ensino Fundamental I e II e como está sendo o contato desses alunos com as práticas de letramento dentro e fora da escola, ou ainda, que textos eles estão lendo. Conforme Kleiman (1995, p. 20), “quanto mais conhecimento textual o leitor tiver, quanto maior a sua exposição a todo tipo de texto, mais fácil será sua compreensão”.

Diante dessa afirmação procedemos a uma reflexão acerca do ensino de leitura e de escrita nas escolas brasileiras, que, apesar de tomar o texto como principal objeto de estudo em sala de aula, ainda não atentou para a função social que esse instrumento assume ao permitir ao aluno um leque de oportunidades de leituras variadas. Para enfatizar o papel importante das estratégias de leitura de textos diversos, Solé (1998, p. 72) reconhece que elas

tendem à obtenção de uma meta; permitem avançar o custo da ação do leitor, embora não a prescrevam totalmente; caracterizam-se porque não estão sujeitas de forma exclusiva a um tipo de conteúdo ou a um tipo de texto, podendo adaptar-se a diferentes situações de leitura; envolvem os componentes metacognitivos de controle sobre a própria compreensão, pois o leitor especialista, além de compreender, sabe que compreende e quando não compreende.

Em suma, a leitura, vista sob o viés sociointeracional, é um processo que envolve o leitor em sua amplitude, destacando-se desde aspectos cognitivos até aspectos sociais, culturais e discursivos na construção do sentido do texto, com vistas à compreensão leitora.

3.3. Como entender competências e habilidades leitoras na Prova Brasil

Com o objetivo de discutirmos acerca de competências e habilidades, mais especificamente como se apresentam na Matriz de Referência (BRASIL, 2008) para a Prova Brasil, este capítulo destina-se à reflexão em torno da noção de *competência*, desde o surgimento do termo até a sua utilização na educação, através dos pressupostos de Perrenoud (1999), propondo uma discussão sobre a proposta de um ensino pautado nas competências.

3.3.1. Noção de Competência

Ao iniciarmos um estudo acerca do conceito de competências, deparamo-nos com uma discussão teórica ainda escassa em relação ao interesse pelo tratamento do tema. Além disso, geralmente, há uma confusão quanto aos conceitos utilizados para caracterizá-las. Nascido no meio profissional e econômico, o seu conceito está estreitamente ligado ao objetivo de atender ao contexto social do mercado de trabalho, baseado na capacidade do fazer dos trabalhadores. Há autores que atribuem às competências um caráter profissional, outros, um caráter pedagógico, apontando para uma conceituação voltada para o *saber fazer*, em ambos os campos. Diante disso, Ropé e Tanguy (1997, p. 16) afirmam que

os usos que são feitos da noção de competência não nos permitem uma definição conclusiva. Ela se apresenta, de fato, como uma dessas noções cruzadas, cuja opacidade semântica favorece seu uso inflacionado em lugares diferentes por agentes com interesses diversos.

Dados os variados usos da palavra competência, diversos autores atribuem conceitos diferenciados acerca do (s) seu (s) uso (s) de acordo com a visão que eles possuem, ligados, muitas vezes, ao campo em que atuam. Teóricos como Ramos (2002) da área profissional asseguram à competência um aspecto voltado para a atuação dos trabalhadores nas empresas, tendo em vista a nova organização do trabalho, a capacidade de interação com outros funcionários, autonomia e criatividade para resolver problemas. Estudiosos da área educacional e áreas afins possuem uma visão mais voltada para a ampla formação do sujeito, analisando desde aspectos cognitivos até aspectos sociais implicados no desenvolvimento de competências que se manifestarão por meio da ação do homem ao longo de sua existência.

É interessante observarmos que, apesar da diferenciação na conceituação de competência, cada explicação converge para uma ação. Ramos (1980, p. 246 *apud* Valente,

2003, p. 5), com um olhar voltado para a profissionalização, afirma que as *competências básicas* referem-se a “conhecimentos, habilidades, atitudes e apreciações, geralmente requeridas para o desempenho bem sucedido das funções que caracterizam determinado tipo de atividade profissional”. Baseado em uma visão mais ampla, Macedo (1999, p. 12) conceitua competência como

a qualidade relacional de coordenar a multiplicidade (concorrência) à unicidade (competição). Para isso, supõe habilidade de tratar – ao mesmo tempo – diferentes fatores em diferentes níveis. É o que acontece com uma mãe, que enquanto amamenta o filho pequeno, ajuda (verbalmente) o filho maior a fazer a lição. Ou seja, cumpre tarefas, ao mesmo tempo, em níveis diferentes (um físico e próximo, outro verbal e distante).

Em meio às discussões relacionadas à noção de competência, o conceito do termo se estendeu e alcançou o âmbito educacional, sendo trazido pela Educação Profissionalizante. No Brasil, o conceito foi utilizado, pela primeira vez, no início da década de 1990, sendo incorporada à reforma em torno da mudança do termo *qualificação* para *competência*, na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), sob a forma do decreto nº 2.208/97. Concebeu-se o conceito de competência como a capacidade do trabalhador para ter autonomia diante das instabilidades das ofertas mercantis de trabalho (RAMOS, 2002). Para a autora,

o agir competente, portanto, realiza-se pela “capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho” (Brasil. CNE/CEB. Resolução no 4/99, art. 6o). (RAMOS, 2002, p. 23)

Adentrando mais especificamente no campo educacional, faz-se necessário visualizarmos o panorama histórico em que nasceu o conceito de competência na educação. Baseada nas propostas pedagógicas da Escola Nova ou Renovada, impulsionada por John Dewey, no final do século XIX, a noção de competência encontrou seu espaço em um novo modelo de ensino que visava à ação em relação à teoria, esta valorizada mais fortemente pela Escola Tradicional. O modelo emergente propunha um maior foco nos interesses dos alunos, vistos como ativos, levando-os a uma maior interação com os conteúdos escolares, e assim, a adequação e a atribuição de sentidos ao que aprendiam. A ação, no ensino, possibilita a utilização dos conhecimentos adquiridos, e o agir está intimamente relacionado à competência.

Em educação, existe um discurso confuso em torno de competência e do conhecimento, colocando aquela como superior em relação a este. Se as competências viriam a substituir os conhecimentos na prática escolar, para Perrenoud (1999) isso não passa de um “mal entendido”, uma vez que a competência se dá com base na apropriação e utilização dos conhecimentos diversos em situações complexas, nas quais as ações serão determinadas pelas experiências pessoais, colocadas em movimento através de vários recursos cognitivos. Diante disso, ele concebe a noção de competência como “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles” (PERRENOUD, 1999, p. 7).

Em meio às situações com as quais o ser humano se depara ao longo de sua vida, ele faz uso de competências para a busca de uma melhor adaptação ao meio onde vive e para a resolução de seus problemas, que vão desde os mais simples até os mais difíceis. Nem toda ocasião, defende Perrenoud (1999), requer o uso de uma competência especializada, algumas requerem apenas meios de observação, de informação, de análise e de experimentação para possibilitar um resultado satisfatório, porém, não permitirão ao sujeito a fundação de uma ação especializada, resultante das exigências e de suas reproduções no cotidiano. Como nos afirma Perrenoud (1999, p. 30),

em muitos registros de especialidade, as competências dependem de uma forma de *inteligência situada*, específica. As situações novas são bastante ricas, diversas e complexas para que o sujeito domine-as com o seu senso comum e com a sua lógica natural. Só pode processá-las tendo à sua disposição não só recursos específicos (procedimentos, esquemas, hipóteses, modelos, conceitos, informações, conhecimentos e métodos), mas também *maneiras específicas treinadas de mobilizá-los e colocá-los em sinergia*. (grifo do autor)

Diretamente ligada à ação e ao saber fazer, a competência favorece ao sujeito lançar-se sobre aquilo que lhe permita uma participação ativa. A partir dessa visão, Macedo (2002) propõe o desenvolvimento de competências através de uma situação-problema, que garante a mobilização de recursos, a tomada de decisões e a ativação de esquemas, mecanismos utilizados nas interações sociais que exigem a resolução de cada uma. Dessa forma,

uma situação-problema supõe considerar algo em uma certa direção ou norte. A direção confere um valor, pois convida a superar obstáculos, fazer progressos em favor do que é julgado melhor em sua dimensão lógica, social, histórica, educacional, profissional, amorosa. (...). A situação-problema pede um posicionamento, pede um arriscar-se, coordenar fatores

em um contexto delimitado, com limitações que nos desafiam a superar obstáculos, a pensar em um outro plano ou nível. Trata-se, portanto, de uma alteração criadora de um contexto que problematiza, perturba, desequilibra. (MACEDO, 2002, p. 115)

Em todas as tarefas relacionadas às situações-problema com as quais podemos nos deparar, observamos que a competência emerge como uma ação elaborada, que nos possibilita, diante das inquietações em busca das respostas e soluções, avançarmos mais profundamente em uma dada maneira de agir mais eficaz e a partir das questões propostas.

Dado o caráter também cognitivo das competências, podemos falar em *mobilização de saberes*, que possibilita o acionamento de recursos internos na resolução de problemas e de atitudes pertinentes aos resultados que se esperam atingir. O papel da escola, enquanto mediadora entre o sujeito e o objeto, é o de ensinar a utilizar de maneira eficiente as possibilidades mentais, os mecanismos de pensamento para que o indivíduo possa agir de maneira autônoma e consciente, fazendo uso de suas capacidades de cognição através dos conhecimentos acumulados ao longo da vida.

3.3.2. As competências e os currículos escolares

O conceito de competência influencia o ensino e suscita reflexões importantes que nos possibilitam enxergar modificações em torno dos currículos escolares, que devem adequar-se a uma pedagogia diferenciada, pautada, sobretudo, na valorização da formação do ser humano para as diversas situações com as quais se deparar, desde as mais simples até as mais complexas, através da ação. Para isso, Perrenoud (1999), propõe que o ensino de competências seja colocado em prática desde a escola, pois representa uma saída para a crise educacional, uma vez que a escola sempre teve a preocupação de desenvolver o pensamento, com o intuito de conduzir à assimilação dos conhecimentos.

Para ele, os meios pelos quais a escola avalia os seus alunos favorecem apenas a aprovação em exames, e não o desenvolvimento de competências, por estarem ligados a didáticas que valorizam rotinas pedagógicas pautadas na compartimentação dos currículos e das disciplinas, em avaliações e seleções, dentre outras atitudes e valores da escola.

Está presente nos discursos escolares, atualmente, a defesa de um ensino pautado em competências, em detrimento dos conhecimentos. Perrenoud (1999) defende que essa visão torna o aprendizado mais acessível aos alunos, uma vez que a escola garante o contato deles com conteúdos que lhes sejam úteis à vida. Não se pode repassar os conhecimentos sem a

promoção de situações nas quais os alunos possam atuar, necessitando de uma contextualização.

Diante disso, Costa (2006, p. 2), apoiada nos estudos de Machado (2002), conclui que

a noção de competência, enquanto princípio de organização curricular, insiste na atribuição do “valor de uso” de cada conhecimento. Os conteúdos escolares desvinculados das práticas sociais são tratados como “sem sentido pleno” e os currículos não devem mais definir os conhecimentos a serem ensinados, mas sim as competências que devem ser construídas. Em um currículo voltado para a construção de competências, o que importa não é a transmissão do conhecimento acumulado, mas sim a virtualização de uma ação, a capacidade de recorrer ao que se sabe para realizar o que se deseja, o que se projeta.

O problema real que surge com a negação ou a não valorização do ensino voltado para o desenvolvimento de competências está relacionado à transferência dos conhecimentos. Pode-se alegar que a integração entre conhecimentos e competências poderá ser feita quando o sujeito estiver fora da escola, devendo ser feita por outros formadores, quando instigados a vivenciarem situações complexas. Muitos alunos não têm acesso a mecanismos que lhes garantam saber utilizar os conhecimentos sem o auxílio da escola, por isso este se torna o ambiente propício para a transferência dos mesmos e dos modos de validá-los. Esses mecanismos não são automáticos, necessitam de treinamento e acompanhamento educacional (PERRENOUD, 1999).

Um fator de grande importância para que a escola ainda enxergue de maneira parcial e, muitas vezes, distorcida o ensino pautado no desenvolvimento de competências é o desconhecimento por parte dos documentos oficiais desse conceito. Uma vez que não estão explícitas nos parâmetros reguladores do ensino no Brasil, muitos professores não tomam conhecimento da noção de competência e nem como se dá o desenvolvimento dessas através do ensino. Os PCNs (BRASIL, 1998) fazem alusão ao conceito de leitor competente, apesar de não trazer listadas competências, como a Prova Brasil descreve. Segundo os Parâmetros,

Um leitor competente sabe selecionar, dentre os textos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a suas necessidades, conseguindo estabelecer as estratégias adequadas para abordar tais textos. O leitor competente é capaz de ler as entrelinhas, identificando, a partir do que está escrito, elementos implícitos, estabelecendo relações entre o texto e outros textos já lidos. (BRASIL, 1998)

3.3.3. Competências e Habilidades

Há, nas discussões acerca das competências, uma preocupação em explicar as habilidades, uma vez que os dois termos caminham conjuntamente. O que ocorre, muitas vezes, é a confusão em relação à diferenciação de competências e habilidades, em que são colocadas como semelhantes ou como uma única coisa. Alguns autores, como Perrenoud (1999) e Macedo (2002) têm o cuidado de diferenciá-las, discutindo sobre a gênese de cada uma, apontando para o *saber fazer*, que está estritamente ligado à ação.

Segundo a Matriz de Referência, Temas, Tópicos e Descritores (BRASIL, 2008, p. 18), as habilidades são vistas da seguinte forma: “habilidades referem-se, especificamente, ao plano objetivo e prático do *saber fazer* e decorrem, diretamente, das competências, já adquiridas e que se transformam em habilidades” (grifos nossos). Esse conceito leva-nos a enxergar as habilidades como o resultado das competências, isto é, elas derivam do que está pronto e que será ativado em meio às necessidades de atuação, garantindo o sucesso da ação.

Valente (2003, p. 8 *apud* Macedo, 1999) defende a diferenciação entre competências e habilidades, porém, equipara as duas ao perceber que, ao serem ativadas, uma pode transformar-se na outra. Quando uma competência exige a utilização de várias habilidades, ela transforma-se em uma “habilidade de ordem geral”, enquanto a habilidade, ao mostrar-se complexa, torna-se uma “competência de ordem particular”.

Para enfatizar o caráter prático e objetivo das habilidades, Perrenoud (1999, p. 26) afirma que “a partir do momento em que (...) fizer ‘o que deve ser feito’ sem sequer pensar, pois já o fez, não se fala mais em competências, mas sim em habilidades ou hábitos”. Entendemos, dessa forma, que as competências e as habilidades se diferenciam no plano das ações.

4. ANÁLISE DOS DADOS

4.1. Descrição dos gêneros textuais na Matriz de Referência para a Prova Brasil

Tendo em vista o levantamento dos gêneros textuais presentes na Matriz de Referência para a Prova Brasil (SAEB, 2011), estabelecemos uma relação entre esse documento e os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNs, 1998), uma vez que este apresenta as orientações que normatizam o ensino de língua portuguesa no Brasil.

Inicialmente, tomamos como base o quadro dos gêneros textuais presentes nos PCNs (1998) para verificarmos, por meio de análise, se a diversidade proposta pelos parâmetros está também presente na Prova Brasil, possibilitando o cumprimento de um dos objetivos do ensino: o contato dos alunos com os mais variados gêneros textuais para uma maior e eficaz participação social. Para isso, os PCNs sugerem, em relação à leitura de textos escritos, a seguinte proposta:

Quadro 1: Gêneros privilegiados segundo os PCNs⁴

GÊNEROS PRIVILEGIADOS PARA A PRÁTICA DE LEITURA DE TEXTOS	
LINGUAGEM ESCRITA	
<i>Literários</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Conto • Novela • Romance • Crônica • Poema • Texto dramático
<i>De imprensa</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Notícia • Editorial • Artigo • Reportagem • Carta do leitor • Entrevista • Charge e tira
<i>De divulgação científica</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Verbete enciclopédico (nota / artigo) • Relatório de experiências • Didáticos (textos, enunciados de questões) • Artigo
<i>Publicidade</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Propaganda

⁴ BRASIL (1998, p. 54)

Ao realizarmos o levantamento dos gêneros textuais que aparecem na Matriz de Referência do SAEB (BRASIL, 2008), verificamos uma diversidade que obedece aos Parâmetros. Conforme apresentados no quadro acima, constatamos a presença de textos literários (conto, crônica e poema), textos de imprensa (reportagem, tira, carta do leitor) e de divulgação científica (artigo). Não verificamos a presença de textos publicitários, como a propaganda.

A partir dessa constatação, observamos que a Matriz de Referência (BRASIL, 2008) pautou-se nos conceitos de leitor competente e nas orientações sobre os gêneros textuais a serem trabalhados nos PCNs para avaliar o aluno do Ensino Fundamental. Além disso, o documento aponta diretrizes para o desenvolvimento da capacidade do aluno em conviver com os diferentes gêneros e utilizá-los socialmente de acordo com as suas necessidades comunicativas, sugerindo uma diversidade de textos para que ele possa conhecer os elementos linguísticos e discursivos presentes na constituição textual.

4.2. Competências e habilidades de leitura exigidas pela Prova Brasil

Uma vez que tomamos a Matriz de Referência para a Prova Brasil para estudo da relação entre as competências leitoras e os seus descritores, interessou-nos proceder a uma investigação em torno da predominância de alguma competência, a partir da descrição das mesmas e das habilidades mensuradas por cada uma delas, o que nos levará a reflexões acerca de uma ou mais competências mais amplas presente de forma implícita.

Observemos, abaixo, os quadros dos descritores e suas respectivas competências e habilidades de leitura, para uma melhor visualização, tendo em vista a análise da predominância de alguma competência em relação às demais⁵.

⁵ BRASIL (2008, p.22)

Quadro 2: Tópico I - Procedimentos de leitura

DESCRITOR	COMPETÊNCIA	HABILIDADES
D1	Localizar informações explícitas em um texto	O aluno deverá localizar uma informação, sendo esta expressa de maneira literal ou por meio de uma paráfrase.
D3	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão	O aluno deverá relacionar informações, inferindo quanto ao sentido de uma palavra ou expressão em determinado contexto.
D4	Inferir uma informação implícita em um texto	O aluno deverá reconhecer uma ideia implícita no texto, unindo as proposições explícitas presentes no texto com o seu conhecimento de mundo.
D6	Identificar o tema de um texto	O aluno deverá identificar o assunto principal do texto, isto é, do que trata o texto, resultante das relações estabelecidas entre as partes do texto.
D14	Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato	O aluno deverá diferenciar um fato relatado no texto da opinião do autor, do narrador ou da personagem.

Quadro 3: Tópico II - Implicações do suporte, do gênero, e/ou enunciador na compreensão do texto

DESCRITOR	COMPETÊNCIA	HABILIDADES
D5	Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.)	O aluno deverá reconhecer a utilização de elementos gráficos para a construção dos sentidos do texto, assim como saber interpretar textos que utilizem tanto a linguagem verbal quanto a linguagem não-verbal.
D12	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros	Através do reconhecimento do gênero do texto-base, o aluno deverá identificar o objetivo do texto: informar, convencer, advertir, instruir, explicar, comentar, divertir, solicitar, recomendar, etc., isto é, a sua função social.

Quadro 4: Tópico III - Relação entre textos

DESCRITOR	COMPETÊNCIA	HABILIDADES
D20	Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido	O aluno deverá reconhecer as diferenças entre textos com o mesmo assunto, com base no leitor-alvo, na ideologia, na época de produção e nas intenções comunicativas.
D21	Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema	O aluno deverá fazer o reconhecimento de opiniões diferentes sobre um mesmo fato ou tema, desenvolvendo a capacidade de avaliar os textos e os discursos emitidos pelos mesmos.

Quadro 5: Tópico IV - Coerência e coesão no processamento do texto

DESCRITOR	COMPETÊNCIA	HABILIDADES
D2	Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto	O aluno deverá reconhecer os elementos de coesão do texto, que possibilitam a continuidade textual.
D10	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa	O aluno deverá identificar as partes constituintes da narrativa, desde os momentos (Introdução, Complicação, Clímax e Desfecho ou Desenlace) até os elementos como personagens, tempo, espaço, narrador etc.
D11	Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto	O aluno deverá reconhecer os motivos que levaram os fatos a serem apresentados da maneira em que são apresentados, assim como também as relações entre os elementos para que um se torne resultado do outro.
D15	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.	O aluno deverá ser capaz de perceber a coerência textual, a partir dos elementos coesivos e de sua função no texto.
D7	Identificar a tese de um texto	O aluno deverá reconhecer o ponto de vista defendido pelo autor.
D8	Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la	O aluno deverá fazer a relação entre o ponto de vista do autor e os argumentos que utiliza para sustentar o seu posicionamento.
D9	Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto	O aluno deverá reconhecer a estrutura e a organização do texto e localizar a informação principal e as informações secundárias presentes em sua composição.

Quadro 6: Tópico V – Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido

DESCRITOR	COMPETÊNCIA	HABILIDADES
D16	Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados	O aluno deverá identificar o fato que causou humor ou ironia no texto, assim como também os efeitos de sentido que foram gerados.
D17	Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações	O aluno deverá identificar os efeitos de sentido produzidos pelo uso de notações, como negrito, itálico, caixa alta etc. e dos sinais de pontuação, sem se restringir apenas ao aspecto puramente gramatical.
D18	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão	O aluno deverá identificar e reconhecer o efeito gerado pela alteração de sentido de determinada palavra ou expressão.
D19	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos	O aluno deverá identificar o efeito de sentido decorrente da escolha de determinada estrutura morfológica ou sintática, incidindo sobre os motivos para determinada escolha.

Quadro 7: Tópico VI - Variação linguística

DESCRITOR	COMPETÊNCIA	HABILIDADES
D13	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto	O aluno deverá ser capaz de identificar as variações linguísticas decorrentes de diversos fatores, como: o grupo social do falante, a idade, o lugar e a época em que o falante nasceu, assim como também as marcas linguísticas presentes no texto.

Ao procedermos à investigação da predominância de alguma competência leitora na Prova Brasil, buscamos analisar o que é mais recorrente em relação à presença de uma competência mais ampla e que envolva as demais.

Primeiramente, verificamos uma competência que aponta para o aspecto discursivo, uma vez que demanda relações voltadas para diferentes aspectos do discurso, desde a identificação de efeitos de sentido de elementos como humor e ironia (D16), o uso da pontuação e de outras notações (D17), ou ainda, a escolha de determinada palavra ou expressão (D18) e a exploração de recursos ortográficos e/ou morfossintáticos (D19). Além desses elementos, há, na prova, uma preocupação quanto à observação das condições de produção e de recepção dos textos (D20), assim como a avaliação de discursos produzidos por eles (D21). Como também aborda as relações lógico-discursivas marcadas por conjunções, advérbios e outras classes de palavras (D15).

Ademais, comprovamos a presença de outra competência que aponta para uma ampliação de seu conteúdo, abrangendo diversas competências e habilidades. Devido ao caráter cognitivo das competências leitoras, observamos a presença marcante da inferência na formulação de itens da Prova Brasil, em seus descritores tanto explícita quanto implicitamente.

Como exemplos que mostram a inferência de maneira explícita temos os descritores que mensuram inferir sentidos de palavras ou expressões (D3) e informações implícita nos textos (D4). As outras competências que corroboram para a tarefa de inferir se apresentam na forma de identificar elementos da narrativa (D10), marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto (D13), ou ainda interpretar textos que usam linguagem verbal e não-verbal (D5). Além disso, há a mensuração da identificação da tese de um texto (D7).

Além dessas, outras devem ser consideradas, uma vez que as competências representam um elemento amplo que permite desdobrar-se em variadas habilidades.

4.3. Descrição dos níveis dos itens relativos aos descritores da Prova Brasil

Diante da forma como a Prova Brasil é estruturada, em que se apresentam itens (questões) pautados por descritores que mensuram competências leitoras, interessou-nos observar como a Matriz de Referência determina o nível dos mesmos. A avaliação do item se dá com base em três elementos: o texto utilizado como suporte para a composição do item; a habilidade indicada pelo descritor; o quadro com percentuais de respostas dadas a cada alternativa (BRASIL, 2008, p. 56).

A classificação em itens fáceis, médios e difíceis está baseada nas orientações e discussões acerca dos itens presentes na Matriz, uma vez que, ao ser apresentado cada descritor, há uma análise do texto-base para a formulação do item, do índice de acertos por parte de alunos que foram submetidos à avaliação⁶, como também de sugestões de como os professores podem desenvolver as habilidades requeridas pelas competências leitoras. Além dessas orientações, fundamentamo-nos, mais uma vez, nos PCNs, buscando observar se o que é proposto nos Parâmetros encontra reflexos na Matriz de Referência para a Prova Brasil (BRASIL, 2008) em relação aos gêneros textuais e ao tratamento dado a cada um, o que pode refletir na formulação dos itens e nos seus níveis.

Para isso, tomamos como base de nossa observação o quadro 1, presente no tópico anterior, para descrevermos os níveis dos itens em relação ao que a Matriz considera como fácil, difícil e média, e em relação aos descritores escolhidos e às competências que mensuram.⁷ Assim dividimos os descritores 4, 6, 7, 11 e 17:

Quadro 8: Níveis dos itens dos descritores e suas competências

NÍVEIS DOS ITENS	Fácil	Médio	Difícil
DESCRITOR + COMPETÊNCIA	D11 – Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto	D4 – Inferir uma informação implícita no texto	D6 – Identificar o tema de um texto
		D17 – Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações	D7 – Identificar a tese de um texto

⁶ A Matriz de Referência não explicita a origem dos alunos, assim como também não indica a quantidade dos mesmos que participaram da pesquisa.

⁷ A justificativa da seleção dos descritores está explicitada na seção *Metodologia da pesquisa*.

A partir da distribuição dos itens dos descritores em níveis, algumas considerações devem ser feitas em relação à facilidade ou à dificuldade que eles refletem para os alunos. A questão relativa ao descritor 11, cuja competência é *Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto*, apresenta-se como de fácil compreensão, uma vez que o texto-base *A função da arte*, de Eduardo Galeano, está inserido na tipologia narrativa, argumento utilizado pela Matriz para justificar o item como fácil (ver anexo).

Além disso, os PCNs propõem um trabalho com textos da ordem narrativa, como conto, crônica e romance, levando-nos a inferir que alunos que estejam no término do Ensino Fundamental consigam ler textos narrativos e compreendam a sua estrutura (linguagem; elementos da narrativa, como espaço, tempo, personagens etc.). Para enfatizar, é mostrado um percentual de 76% de acertos da alternativa correta, o que salienta o caráter fácil da questão em análise⁸.

Caracterizadas como de nível médio, os itens elaborados com base no descritor 4, que tem como competência *Inferir uma informação implícita no texto*, e no descritor 17, que tem como competência *Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações*, apresentam resultados próximos que nos permitem tecer comentários acerca disso. O item relativo ao descritor 4 apresentou um índice de 58% de acertos, o que é um resultado mediano. Tendo como base o texto *O homem que entrou pelo cano*, de Ignácio de Loyola Brandão (ver anexo), o item exige do aluno a inferência de uma informação implícita, o que pode apresentar-se como uma tarefa complexa para alguns alunos, dado que envolve elementos que não estão na superfície textual, mas nas entrelinhas. O que pode ter facilitado a leitura e a apreensão desses elementos por parte de alguns alunos foi a presença de um texto literário, visto que, com suas especificidades, gera um horizonte de expectativas no leitor, levando-o a buscar, dentre as várias possibilidades, a informação implícita que permitiu a construção da compreensão.

Apesar das explicações que convergem para a classificação do item como de nível médio, consideramos a competência mensurada pelo descritor 4 difícil, dado que apresenta-se como um obstáculo na compreensão de alunos do 9º ano, que, na maioria das vezes, eles ainda têm dificuldades em buscar, em um texto, as informações explícitas, na superfície textual.

Da mesma forma ocorre com o item formulado com base na competência *Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações*, mensurada pelo

⁸ Os percentuais que aparecem ao longo da seção de Análise dos dados correspondem ao que a Matriz de Referência (BRASIL, 2008) apresenta como resultados em um *quadro de percentual de acertos às alternativas*.

descriptor 17: a presença do texto literário *Eu sou Clara*, de Juciara Rodrigues (ver anexo), que une descrição e narração, possibilitou aos alunos uma maior fluidez na leitura, apesar das dificuldades com a inferência de efeito (s) de sentido relacionado (s) ao sistema de pontuação da língua portuguesa. Ao ser exigido dos alunos a identificação do sentido do sinal de exclamação em uma frase retirada do texto, 59% respondeu corretamente, atentando não apenas para o seu sentido literal de admiração, surpresa, apenas, mas para a sua função discursiva naquele contexto.

Podemos inferir que, embora a maioria deles tenha acertado o item, a dificuldade do restante está principalmente no reconhecimento e na identificação de recursos expressivos e discursivos possibilitados pelos sinais de pontuação, além da relação de coerência que eles garantem ao texto, levando-nos a acreditar que os alunos ainda estão “presos” ao sentido estritamente gramatical dos sinais de pontuação.

Considerados difíceis, os itens propostos segundo os descritores 6 e 7 possibilitam discussões importantes em torno dos fatores que geram dificuldades para os alunos do 9º ano. Mensurando a competência *Identificar o tema de um texto*, o descriptor 6 exige o conhecimento, dentre as informações presentes no texto, que resume a sua ideia global. Essa tarefa de identificação do tema pode parecer acessível a alguns leitores, pois a apreensão do mesmo se dá, muitas vezes, de forma rápida e autônoma. Porém, para outros leitores a atividade exige um esforço maior, uma vez que necessita desempenhar tarefas mais complexas, como a de inferir, considerando a junção das partes do texto para, a partir delas, encontrar o eixo temático.

Ademais, o índice de 49% de acertos, presente no quadro de “percentual de respostas às alternativas” da Matriz, enfatiza que a maioria dos alunos não soube identificar o tema do texto *O ouro da biotecnologia*, de Daniel Piza (ver anexo). Esse resultado nos leva a inferir que uma das dificuldades está centrada na leitura do texto, dado que é de caráter dissertativo, o que possibilita a presença de diversas ideias semelhantes, confundindo, na maioria das vezes, a identificação da ideia principal por parte dos alunos.

Tendo como norteador um fragmento do texto *O mercúrio onipresente*, de Jeffrey Kluger, a questão relativa ao descriptor 7, cuja competência é *Identificar a tese de um texto*, apresenta-se como difícil para alunos do 9º ano (ver anexo). Diversos fatores estão envolvidos para que a questão esteja enquadrada nesse nível. O primeiro deles é o tipo de texto exigido para o desenvolvimento dessa competência: dissertativo-argumentativo, que traz consigo determinado ponto de vista. A percepção da posição adotada no texto pode apresentar-se

como uma busca penosa para o leitor, consequência de ideias que, por tantas vezes, estão implícitas, necessitando de inferências e da articulação entre informações internas e externas ao texto.

Outro ponto está relacionado ao fragmento utilizado, descaracterizando a proposta de um ensino pautado na diversidade de textos pertencentes a diferentes gêneros e no contato com esses textos na íntegra, permitindo uma leitura mais completa dos que foram selecionados. Segundo os PCNs (BRASIL, 1998), essa fragmentação ocorre devido à tentativa de aproximar os alunos dos textos, resultando em uma simplificação equivocada, fazendo com que se perca a “unidade semântica e/ou estrutural”.

Um aspecto a ser também considerado é a temática presente no texto: os venenos ambientais, como o mercúrio. O baixo índice de acertos (35%), a nosso ver, apoia-se na consideração de que a temática pode não ser próxima do cotidiano dos alunos (SAEB, 2008, p. 87). Através dessa constatação, lembramos o que defendem os PCNs (BRASIL, 1998, p. 26): “A diversidade não deve contemplar apenas a seleção dos textos; deve contemplar, também, a diversidade que acompanha a recepção a que os diversos textos são submetidos nas práticas sociais de leitura”.

Diante disso, percebemos que os itens que compõem a Matriz de Referência para a Prova Brasil (BRASIL, 2008) apresentam dificuldades de compreensão para alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, visto que requer a mobilização de conhecimentos variados, tanto os que estão explícitos quanto os que estão implícitos também nos textos e nos itens, os quais, muitas vezes, não estão acessíveis a eles.

4.4. Verificação da coerência entre os descritores e os itens relativos às competências que avaliam

Com o objetivo de verificar se há coerência entre os descritores e as competências mensuradas nos itens elaborados na Prova Brasil, investigamos os itens da Matriz de Referência (BRASIL, 2008), tendo em vista os seus elementos constituintes, como o enunciado e as alternativas que o respondem. Com isso, observamos se o item aponta para mais de uma alternativa de resposta possível, se o descritor encontra respostas plausíveis nas alternativas propostas, assim como se a elaboração do enunciado abre espaço para mensurar mais de uma competência leitora.⁹

⁹ Os itens analisados correspondem aos descritores selecionados e apresentados na seção de Metodologia.

Desse modo, inicialmente, observamos o enunciado da questão, para verificarmos se a forma como foi construído sugere mais de uma competência. Em seguida, analisamos as alternativas propostas, para verificar se há discrepância em relação ao que o enunciado pede e o que é oferecido como resposta nas alternativas, e se há duplicidade de resposta. Para isso, investigamos se o texto também auxilia na escolha do item de resposta ou se ele apresenta dificuldade para os alunos.

Seguem os descritores selecionados com os textos-base e os respectivos itens elaborados a partir das competências que mensuram:

D4 – Inferir uma informação implícita no texto

O Homem que entrou pelo cano

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

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

No primeiro desvio, entrou. Vozes de mulher. Uma criança brincava. Então percebeu que as engrenagens giravam e caiu numa pia. À sua volta era um branco imenso, uma água límpida. E a cara da menina aparecia redonda e grande, a olhá-lo interessada. Ela gritou: “Mamãe, tem um homem dentro da pia”.

Não obteve resposta. Esperou, tudo quieto. A menina se cansou, abriu o tampão e ele desceu pelo esgoto.

(BRANDÃO, Ignácio de Loyola. *Cadeiras Proibidas*. São Paulo: Global, 1988, p. 89.)

O conto cria uma expectativa no leitor pela situação incomum criada pelo enredo. O resultado não foi o esperado porque

- (A) a menina agiu como se fosse um fato normal.
- (B) o homem demonstrou pouco interesse em sair do cano.
- (C) as engrenagens da tubulação não funcionaram.
- (D) a mãe não manifestou nenhum interesse pelo fato.¹⁰**

(BRASIL, 2008, p. 61-62)

O item relativo ao descritor 4, que mensura a competência de *inferir uma informação implícita no texto*, apresenta algumas características que merecem considerações em torno de sua elaboração. Em primeiro lugar, consideremos a complexidade em inferir, tarefa que exige

¹⁰ As alternativas que aparecem em negrito são grifos da Matriz de Referência (BRASIL, 2008), correspondentes às alternativas corretas.

a união de elementos implícitos e explícitos com os conhecimentos de mundo do leitor, requisitando da formulação de uma questão que mensura tal competência, o cuidado para que não haja espaço para mais de uma alternativa correta.

Ao observarmos o item, percebemos que ele gera dúvidas nos alunos, devido ao fato de apresentar a possibilidade de três alternativas que respondam ao enunciado (alternativas A, B e D), sendo que apenas a alternativa D corresponde à resposta correta, segundo a Matriz de Referência. Quando o enunciado é construído, o interesse está em identificar o que quebrou a expectativa do leitor em meio às situações incomuns apresentadas no conto, o que corresponde à resposta *D – a mãe não demonstrou nenhum interesse pelo fato*. Uma vez que as frases apontam para situações incomuns, em que as atitudes das personagens sugerem estranheza para o leitor, o enunciado pode gerar dificuldades para os alunos em relação à identificação da única atitude inesperada (a da mãe). O que pode tornar difícil a compreensão por parte dos alunos é saber entender o que o enunciado pede, fazendo com que eles se confundam com as situações mostradas.

Tanto a alternativa A quanto a B poderiam ser corretas, embora na alternativa A, a menina espera primeiro a atitude da mãe. A única errada seria a C - as engrenagens da tubulação não funcionaram, pois a resposta se encontra explícita. Não necessita de inferência. Segundo a Matriz de Referência (BRASIL, 2008, p. 62), os alunos que marcaram as alternativas erradas se prenderam à superfície textual, apenas, e os que marcaram a correta (D) adentraram no imaginário gerado pelo texto. Porém, verificamos que a expressão da alternativa D também permite que se fixe no texto apenas em sua superfície, dado que a atitude da mãe ao ser chamada pela filha está implícita no texto.

Quanto à construção do enunciado, o documento deixa claro que “a elaboração do enunciado pode ter levado o aluno a pensar em uma relação de causa e consequência” (BRASIL, 2008, p. 62), que corresponde à competência mensurada pelo descritor 11 - Estabelecer relação entre causa/consequência entre partes e elementos do texto. Com isso, constatamos que o enunciado apresenta incoerência entre item e competência que avalia, dando margem para a presença da competência do descritor 11.

D6 – Identificar o tema de um texto

O ouro da biotecnologia

Até os bebês sabem que o patrimônio natural do Brasil é imenso. Regiões como a Amazônia, o Pantanal e a Mata Atlântica - ou o que restou

dela - são invejadas no mundo todo por sua biodiversidade. Até mesmo ecossistemas como o do cerrado e o da caatinga têm mais riqueza de fauna e flora do que se costuma pensar. A quantidade de água doce, madeira, minérios e outros bens naturais é amplamente citada nas escolas, nos jornais e nas conversas. O problema é que tal exaltação ufanista (“Abençoado por Deus e bonito por natureza”) é diretamente proporcional à desatenção e ao desconhecimento que ainda vigoram sobre essas riquezas.

Estamos entrando numa era em que, muito mais do que nos tempos coloniais (quando pau-brasil, ouro, borracha etc. eram levados em estado bruto para a Europa), a exploração comercial da natureza deu um salto de intensidade e refinamento. Essa revolução tem um nome: biotecnologia. Com ela, a Amazônia, por exemplo, deixará em breve de ser uma enorme fonte “potencial” de alimentos, cosméticos, remédios e outros subprodutos: ela o será de fato - e de forma sustentável. Outro exemplo: os créditos de carbono, que terão de ser comprados do Brasil por países que poluem mais do que podem, poderão significar forte entrada de divisas.

Com sua pesquisa científica carente, indefinição quanto à legislação e dificuldades nas questões de patenteamento, o Brasil não consegue transformar essa riqueza natural em riqueza financeira. Diversos produtos autóctones, como o cupuaçu, já foram registrados por estrangeiros - que nos obrigarão a pagar pelo uso de um bem original daqui, caso queiramos (e saibamos) produzir algo em escala com ele. Além disso, a biopirataria segue crescente. Até mesmo os índios deixam que plantas e animais sejam levados ilegalmente para o exterior, onde provavelmente serão vendidos a peso de ouro. Resumo da questão: ou o Brasil acorda para a nova realidade econômica global, ou continuará perdendo dinheiro como fruta no chão.¹¹

Uma frase que resume a ideia principal do texto é:

- (A) A Amazônia deixará de ser fonte potencial de alimentos.
- (B) O Brasil não transforma riqueza natural em financeira.**
- (C) Os Índios deixam animais e plantas serem levados.
- (D) Os estrangeiros registraram diversos produtos.

(BRASIL, 2008, p. 63-64)

Ao exigir do aluno a identificação da alternativa que traz o resumo da ideia principal do texto *O ouro da biotecnologia*, o item elaborado com base na competência *Identificar o tema de um texto* (D6) traz as quatro alternativas que apontam, diretamente, ao que o texto aborda. São informações que aparecem na superfície textual e que podem causar dificuldades para os alunos, uma vez que todas elas apresentam informações verídicas em relação ao tema

¹¹ A Matriz de Referência não apresenta o autor do texto.

tratado e, diante delas, os leitores podem ficar confusos acerca da que melhor responde ao enunciado proposto.

Quando o texto propõe o título *O ouro da biotecnologia*, aponta para questões relacionadas à riqueza, o que pode ser detectado pelos alunos, que escolhem a alternativa correta *B – O Brasil não transforma riqueza natural em financeira*, o que foi respondido por 49% deles. A outra parte do percentual ficou dividida entre as alternativas A, C e D, em que a primeira recebeu 31% de acertos, fazendo com que a Matriz considere o fato como resultado de a alternativa trazer uma informação explícita, facilitando a leitura e a compreensão.

Ao observarmos o texto e refletirmos sobre o público-alvo (alunos do 9º ano do Ensino Fundamental), verificamos que as informações apresentadas não são acessíveis a esses alunos, uma vez que trata de temas difíceis e, muitas vezes, desconhecidas por eles: *patenteamento, sustentável, biotecnologia, autóctone e entrada de divisas* são exemplos de vocábulos que os alunos, em geral, desconhecem. Diante disso, como resposta possível para os alunos que não conseguiram apreender o sentido das palavras citadas, teríamos a alternativa *A – A Amazônia deixará de ser fonte potencial de alimentos*.

Entretanto, essas justificativas não comprometem a elaboração das alternativas e do enunciado. Quanto à relação entre item e competência, verificamos que há coerência tanto do que é pedido – o resumo da ideia principal do texto – com a competência descrita pelo descritor 6, quanto em relação ao enunciado com as alternativas.

D7 – Identificar a tese de um texto

O mercúrio onipresente

(Fragmento)

Os venenos ambientais nunca seguem regras. Quando o mundo pensa ter descoberto tudo o que é preciso para controlá-los, eles voltam a atacar. Quando removemos o chumbo da gasolina, ele ressurgiu nos encanamentos envelhecidos. Quando toxinas e resíduos são enterrados em aterros sanitários, contaminam o lençol freático. Mas ao menos acreditávamos conhecer bem o mercúrio. Apesar de todo o seu poder tóxico, desde que evitássemos determinadas espécies de peixes nas quais o nível de contaminação é particularmente elevado, estaríamos bem. [...].

Mas o mercúrio é famoso pela capacidade de passar despercebido. Uma série de estudos recentes sugere que o metal potencialmente mortífero está em toda parte — e é mais perigoso do que a maioria das pessoas acredita.

(Jeffrey Kluger. *IstoÉ*. nº 1927, 27/06/2006, p.114-115.)

A tese defendida no texto está expressa no trecho

- (A) as substâncias tóxicas, em aterros, contaminam o lençol freático.
- (B) o chumbo da gasolina ressurge com a ação do tempo.
- (C) o mercúrio apresenta alto teor de periculosidade para a natureza.
- (D) o total controle dos venenos ambientais é impossível.**

(BRASIL, 2008, p. 86)

A competência mensurada pelo descritor 7, *Identificar a tese de um texto*, apresenta-se como complexa para a maioria dos leitores quando impelidos a encontrar o ponto de vista defendido pelo autor. A tarefa exige a compreensão do tema tratado para, a partir dele, buscar a apreensão da posição assumida e que o leitor considera válida, isto é, que apresenta coerência com o que está sendo apresentado.

Ao analisarmos o item proposto para a avaliação da competência mensurada pelo descritor 7, observamos que ele sugere duas alternativas que respondem ao enunciado: *C – o mercúrio apresenta alto teor de periculosidade para a natureza* e *D – o total controle dos venenos ambientais é impossível*. A duplicidade de respostas é resultado do que o texto trata a respeito dos venenos ambientais.

A alternativa D remete ao início do fragmento, ao tópico frasal, quando nele é introduzido o tema, que converge para o controle dos venenos ambientais, sem especificar quais. Depois, eles aparecem descritos nos enunciados seguintes: o chumbo, as toxinas e resíduos e, por último, o mercúrio. No entanto, por este, o mercúrio, receber mais informações acerca de suas características e dos perigos que ele oferece e, para o qual é utilizado metade do fragmento do texto, possibilita ao aluno também inferir que essa maior explanação do mercúrio está diretamente ligada à tese defendida pelo autor. Além disso, o título do texto reforça o indício de que os alunos também se deixaram levar pela sua peculiaridade e relação com a escolha da alternativa C, que não está errada em relação ao assunto do texto, apenas não responde ao que o item pede (a tese do autor).

Diante disso, constatamos algumas dúvidas dos alunos: qual a tese defendida, de fato? O aluno sabe, realmente, o que é uma tese? Se o assunto tratado são os venenos ambientais, este não deveria ser abordado de maneira geral? Entretanto, sabemos que o mercúrio aparece como um exemplo para comprovar a tese, em linhas gerais, de que os venenos ambientais são de difícil controle. Apesar das dúvidas que podem ser geradas, o enunciado aponta, exclusivamente, para a competência que o descritor 7 propõe, apresentando

coerência entre ambos. Ao mesmo tempo, essa abordagem aponta para o enquadramento do item como sendo de difícil resolução para os alunos.

D11 – Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto

A função da arte

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar.

Viajaram para o Sul.

Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando.

Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto fulgor, que o menino ficou mudo de beleza.

E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai:

– Me ajuda a olhar!

(GALEANO, Eduardo. *O livro dos abraços*. Trad. Eric Nepomuceno 5ª ed. Porto Alegre: Editora L & PM, 1997.)

O menino ficou tremendo, gaguejando porque

(A) a viagem foi longa.

(B) as dunas eram muito altas.

(C) o mar era imenso e belo.

(D) o pai não o ajudou a ver o mar.

(BRASIL, 2008, p. 82-83)

A avaliação da competência de *Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto*, determinada pelo descritor 11, tem como texto-base para a elaboração do item *A função da arte*, de Eduardo Galeano. Ao procedermos à análise do item, percebemos que ele não oferece a possibilidade de os alunos serem confundidos com mais de uma alternativa correta. Quando se é exigida uma relação de causa para a consequência de fazer com que o menino trema e gagueje, a alternativa *C – o mar era imenso e belo*, que responde a isso, aponta para a única resposta possível e adequada.

Apesar de as alternativas *A – a viagem foi longa* - e *B - as dunas eram muito altas* - trazerem frases que remetem a atitudes como as que o menino tivera, não dá conta do sentido que o texto apresenta. O título também se configura como um elemento importante na construção desse sentido: a emoção que a arte possibilita, confirmada pela beleza do mar apreciada pelo menino: “E foi tanta a imensidão do mar, e tanto fulgor, que o menino ficou mudo de beleza”. Além disso, está claro, no texto, o fato de as atitudes do menino serem

resultado da sua admiração com o mar logo após conseguir olhá-lo, o que confirma a inveracidade da alternativa *D – o pai não o ajudou a ver o mar*.

Diante disso, verificamos que o item em análise apresenta coerência entre si e a competência mensurada pelo descritor 11, uma vez que aponta para a elaboração do enunciado *O menino ficou tremendo porque*, que auxilia os alunos na compreensão do que é pedido, clarificando a competência que pretende avaliar – Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.

Igualmente, constatamos coerência entre enunciado e alternativas, não havendo espaço para que se tenha mais de uma frase que responda o item. Dessa forma, essa pode ser considerada como um item de fácil resolução, uma vez que a Matriz de Referência expõe um alto percentual de respostas às alternativas – 76% -, demonstrando que os alunos não tiveram dificuldade em compreender o texto e o que o item exigia, o que podemos inferir que é consequência dessa coerência entre enunciado, competência e alternativas, resultando em um item elaborado de maneira satisfatória.

D17 – Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações

Eu sou Clara

Sabe, toda a vez que me olho no espelho, ultimamente, vejo o quanto eu mudei por fora. Tudo cresceu: minha altura, meus cabelos lisos e pretos, meus seios. Meu corpo tomou novas formas: cintura, coxas, bumbum. Meus olhos (grandes e pretos) estão com um ar mais ousado. Um brilho diferente. Eu gosto dos meus olhos. São bonitos. Também gosto dos meus dentes, da minha franja... Meu grande problema são as orelhas. Acho orelha uma coisa horrorosa, não sei por que (nunca vi ninguém com uma orelha bonita, bem-feita). Ainda bem que cabelo cobre orelha!

Chego à conclusão de que tenho mais coisas que gosto do que desgosto em mim. Isso é bom, muito bom. Se a gente não gostar da gente, quem é que vai gostar? (Ouvi isso em algum lugar...) Pra eu me gostar assim, tenho que me esforçar um monte.

Tomo o maior cuidado com a pele por causa das malditas espinhas (babo quando vejo um chocolate!). Não como gordura (é claro que maionese não falta no meu sanduíche com batata frita, mas tudo light...) nem tomo muito refri (celulite!!!). Procuro manter a forma. Às vezes sinto vontade de fazer tudo ao contrário: comer, comer, comer... Sair da aula de ginástica, suando, e tomar três garrafas de refrigerante geladinho. Pedir cheese bacon com um mundo de maionese.

Engraçado isso. As pessoas exigem que a gente faça um tipo e o pior é que a gente acaba fazendo. Que droga! Será que o mundo feminino

inteiro tem que ser igual? Parecer com a Luíza Brunet ou com a Bruna Lombardi ou sei lá com quem? Será que tem que ser assim mesmo?

Por que um monte de garotas que eu conheço vivem cheias de complexos? Umas porque são mais gordinhas. Outras porque os cabelos são crespos ou porque são um pouquinho narigudas.

Eu não sei como me sentiria se fosse gorda, ou magricela, ou nariguda, ou dentuça, ou tudo junto. Talvez sofresse, odiasse comprar roupas, não fosse a festas... Não mesmo! Bobagem! Minha mãe sempre diz que beleza é “um conceito muito relativo”. O que pode ser bonito pra uns, pode não ser pra outros. Ela também fala sempre que existem coisas muito mais importantes que tornam uma mulher atraente: inteligência e charme, por exemplo. Acho que minha mãe está coberta de razão!

Pois bem, eu sou Clara. Com um pouco de tudo e muito de nada.
(RODRIGUES, Juciara. *Difícil decisão*. São Paulo: Atual, 1996.)

No trecho “...nem tomo muito refri (celulite!!!).” (ℓ.14), a repetição do “ponto de exclamação” sugere que a personagem tem

- (A) incerteza quanto às causas da celulite.
- (B) medo da ação do refrigerante.
- (C) horror ao aparecimento da celulite.**
- (D) preconceito contra os efeitos da celulite.

(BRASIL, 2008, p. 95)

Ao lermos o texto *Eu sou Clara*, de Juciara Rodrigues, observamos a presença de diversos recursos relacionados à pontuação, gerando efeitos de sentido diferentes. O sinal de pontuação escolhido para a elaboração do item que avalia a competência de *Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações* foi a exclamação, apresentando-se com uma função discursiva. A personagem Clara quer enfatizar sua aversão à celulite e, por isso, utiliza o sinal três vezes, o que gera um efeito de sentido pertinente ao que ela quer transmitir.

Na formulação do item, percebemos um enunciado que aponta para a competência do descritor 17, dado que remete à sugestão sobre o que o ponto de exclamação oferece ao texto, de maneira específica, sem gerar confusão para os alunos, além de não permitir a presença de outra competência leitora.

Quanto às alternativas, verificamos que duas, dentre as quatro que compõem o item, podem gerar dúvidas ao responder o enunciado: *B – medo da ação do refrigerante* e *C – horror ao aparecimento da celulite*. Ao utilizar três vezes o sinal de exclamação, Clara aponta para o horror ao imaginar-se com celulite, entretanto, como o refrigerante é um dos causadores das alterações no tecido gorduroso da pele, percebemos que os alunos podem

considerar as duas alternativas como sendo corretas. Como também devido ao fato de as palavras “medo” e “horror” estarem em um mesmo campo semântico.

Em relação às outras alternativas, *A – incerteza quanto às causas da celulite* e *D – preconceito contra os efeitos da celulite*, elas não apresentam dúvidas por expressarem distanciamento acerca do enunciado, posto que há a presença das palavras “incerteza” e “preconceito”. A primeira se distancia ainda mais pela falsidade da alternativa em afirmar que a personagem não conhece as causas da celulite, opondo-se ao que ela sabe acerca do refrigerante, que representa um vilão para a saúde e para a estética. Diante disso, constatamos que o item de condição média, torna-se difícil para os alunos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, o nosso interesse esteve voltado para a análise da Matriz de Referência, Temas, Tópicos e Descritores, que apresentam as orientações para a Prova Brasil. O objetivo principal foi observar a relação entre as competências leitoras e os seus descritores com os itens elaborados para avaliação de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. Este estudo nos possibilitou analisar essa avaliação em sua formulação e, a partir disso, levantarmos algumas considerações a respeito do que verificamos acerca do nível dos itens e da coerência entre estes e as competências exigidas.

Ao fazermos um estudo bibliográfico acerca da noção de competência, verificamos que as discussões que a tomam como objeto central ainda são escassas e que este merece um maior aprofundamento por parte de especialistas em educação, uma vez que constitui a base de elaboração de um meio de avaliação da educação básica no Brasil. Além disso, constatamos que, apesar de o termo aparecer em documentos oficiais, como a Prova Brasil e os PCNs, que trazem o conceito de leitor competente, a escola e, mais especificamente, os professores, ainda não conhecem o que esses resultados da abordagem por competências mensuradas por esse exame de avaliação nacional representam e a mudança que a inserção da abordagem por competência desencadeará nos currículos escolares.

Em relação à descrição dos níveis dos itens presentes na Matriz de Referência, observamos que as competências analisadas convergem para uma maior dificuldade por parte dos alunos, ou seja, dos cinco descritores estudados (D4, D6, D7, D11, D17), apenas um deles se enquadra no nível fácil, sendo que dois se enquadram no nível médio e dois no nível difícil. Diante dessa classificação, constatamos que a complexidade ou não dos itens está relacionada à junção de elementos como o texto utilizado para a leitura, a competência descrita e a maneira como o item foi elaborado, além do público e do leitor.

Quanto à relação de coerência entre competência e item, constatamos algumas inadequações em torno da formulação de algum deles, visto que houve mais de uma alternativa que respondia ao enunciado proposto, ou ainda, abria espaço para que se avaliasse mais de uma competência. Entretanto, os argumentos apresentados em torno de algumas incoerências observadas não comprometeram a elaboração dos itens, como também verificamos conformidade dos itens em relação às competências.

Ao analisarmos a estrutura da Prova Brasil, através da Matriz de Referência (BRASIL, 2008), refletimos acerca dos resultados de testes avaliativos como esse, que apontam para as necessidades de investimento no ensino de competências leitoras, oferecendo

auxílio ao professor nas práticas de leitura direcionadas às principais dificuldades dos alunos, atingindo o objetivo de desenvolver competências leitoras, como nos propomos a fazer, em pesquisas anteriores (JOVEM & ALBUQUERQUE, 2011, 2012, 2013). Elas apontaram para um progresso dos alunos como resultado de um processo de intervenção didático-pedagógica planejada, voltada para os principais problemas em leitura.

Apesar de avaliações em larga escala, como a Prova Brasil, apresentarem a mensuração de resultados que auxiliam o ensino e das próprias escolas terem acesso a eles, a escola não os trabalha de maneira eficaz, permanecendo leiga em relação à repercussão que esses testes geram no ambiente escolar. Os dados dessa avaliação nacional nos remetem a outro ponto importante, que merece destaque: o ensino da leitura nas escolas ainda não favorece o desenvolvimento amplo das competências cognitivas essenciais às necessidades dos alunos.

Em geral, o ensino/aprendizagem da leitura foca apenas nos alunos que estão “prontos”, não acompanhando àqueles que necessitam de orientação específica para ampliá-las. Esse fato é decorrente da falta de orientação em torno do trabalho direcionado com as estratégias cognitivas de leitura e a aspectos linguístico-discursivos, que os ajudariam a ampliar suas competências tanto leitora como escritora. A inferência, por exemplo, é uma operação pouco explorada em sala de aula, o que limita o aprendizado do aluno à superfície textual.

Através dessas discussões concluímos que a Prova Brasil, embora ainda apresente algumas limitações e cujos resultados tenha pouca ressonância na esfera escolar, constitui uma avaliação que merece um maior aprofundamento e um maior destaque por parte de estudiosos que se interessam por esse tipo de pesquisa, e das escolas, que possam conhecer as condições de aprendizado de seus alunos. Assim, por meio deste trabalho, consideramos a necessidade de novas abordagens de estudo imbuídas da preocupação com a educação no Brasil, desde a análise da Prova Brasil em seu caráter estrutural até o estudo de aspectos linguísticos e discursivos que permeiem a sua elaboração e resultados.

6. REFERÊNCIAS

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília, MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: **Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores**. Brasília: MEC, SEB, Inep, 2008. 200p.

COSTA, Thais Almeida. **A noção de competência enquanto princípio de organização curricular**. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/rbedu/n29/n29a05.pdf>. Acessado em: 04/07/2013.

FUZA, Ângela Francine; MENEGASSI, Renilson José. Concepções de linguagem e de leitura na Prova Brasil. **Línguas & Letras**, v. 10, n. 18, p. 1, 2009.

JOU, Graciela Inchausti de. **As habilidades cognitivas na compreensão da leitura: Um processo de intervenção no contexto escolar**. 2001. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br>. Acessado em: 20/02/2013.

JOVEM, Manuella Soares; ALBUQUERQUE, Maria do Socorro Paz e. **Competência leitora de alunos do Ensino Fundamental em textos da Literatura Infanto-juvenil** (relatório de pesquisa). UFCG, 2011, 18p.

_____. **A leitura de textos da literatura infantojuvenil: competências e habilidades leitoras de alunos do Ensino Fundamental II** (relatório de pesquisa). UFCG, 2012, 18p.

_____. **Competência leitora de alunos do Ensino Fundamental II: reconhecimento de aspectos argumentativos em textos literários** (relatório de pesquisa). UFCG, 2013, 16p.

JUCHUM, Maristela. **Concepções de leitura inerentes à Prova Brasil versus concepções de leitura de professores do Ensino Fundamental**. (Dissertação de mestrado). Universidade de Santa Cruz do Sul, 2009, 102p.

KATO, Mary A. **O aprendizado da Leitura**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 7.ed. Campinas: Pontes, 2000, 102p.

_____. **Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 2. ed. Campinas: Pontes, 1995.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3.ed. São Paulo: Contexto, 2012, 216p.

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

MACEDO, Lino de. Situação-Problema: Forma e Recurso de Avaliação, Desenvolvimento de Competências e Aprendizagem Escolar. In: PERRENOUD, Philippe; THURLER; Monica Gather (orgs). **As Competências para ensinar no século XXI e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002. p.113-135.

_____. **Competências e habilidades: Elementos para uma reflexão pedagógica**.1999. Disponível em: <http://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/2505.pdf>. Acessado em: 04/07/2013.

MACHADO, Nilson José. Sobre a Idéia de Competência. In: PERRENOUD, Philippe; THURLER; Monica Gather (orgs). **As Competências para ensinar no século XXI e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002. p.137-155.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 11.ed. São Paulo: Brasiliense, 1989, 93p. (Coleção Primeiros Passos, n.74).

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1999, 86p.

_____. O que fazer da ambiguidade dos programas escolares orientados para as competências. **Pátio. Revista pedagógica**, v. 23, p. 8-11, 2002. Disponível em: http://assets.abopbrasil.org.br/download/artigos/philippe-perrenoud_o-que-fazer-da-ambiguidade-dos-programas-escolares.pdf. Acessado em: 04/06/2013.

RAMOS, Corina Lúcia Costa. **Supervisor educacional de recursos humanos: competências básicas para sua formação e desempenho**. 1980. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação. Universidade Federal do Paraná. Curitiba.

RAMOS, Marise Nogueira. A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 80, p. 401-422, 2002.

ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie (orgs.). **Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa**. Tradução Patrícia Chittoni Ramos e equipe. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

SÁ-SILVA, Jackson R.; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**. São Leopoldo, v. 1, n. 1, p. 1-15, 2009. Disponível em: http://portaldoaluno.webaula.com.br/Biblioteca/Acervo/Basico/O01655/Biblioteca_104444/pesquisa%20documental.pdf. Acessado em: 17/07/2013.

SOARES, Magda B. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

VALENTE, Silza Maria Pasello. Competências e Habilidades: Pilares do paradigma avaliativo emergente. In.: VALENTE, Silza Maria Pasello. **Parâmetros Curriculares e Avaliação nas Perspectivas do Estado e da Escola**. Marília: Universidade do Estado de São Paulo, 2003. Disponível em: http://www.dee.ensino.eb.br/novo/wp-content/uploads/downloads/2011/09/COMPETENCIAS_E_HABILIDADES.pdf. Acessado em: 02/05/2012.

ANEXOS

Exemplos de itens do 9º ano do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa (BRASIL, 2008)

Descritor 4 – Inferir uma informação implícita no texto

Que habilidade pretendemos avaliar?

Numa perspectiva discursivo-interacionista, assumimos que a compreensão de um texto se dá não apenas pelo processamento de informações explícitas, mas, também, por meio de informações implícitas. Ou seja, a compreensão se dá pela mobilização de um modelo cognitivo, que integra as informações expressas com os conhecimentos prévios do leitor ou com elementos pressupostos no texto.

Para que tal integração ocorra, é fundamental que as proposições explícitas sejam articuladas entre si e com o conhecimento de mundo do leitor, o que exige uma identificação dos sentidos que estão nas entrelinhas do texto (sentidos não explicitados pelo autor). Tais articulações só são possíveis, no entanto, a partir da identificação de pressupostos ou de processos inferenciais, ou seja, de processos de busca dos “vazios do texto”, isto é, do que não está “dado” explicitamente no texto.

Os itens relativos a esse descritor devem envolver elementos que não constam na superfície do texto, mas que podem ser reconhecidos por meio da identificação de dados pressupostos ou de processos inferenciais.

Consideremos o item a seguir:

Exemplo de item:

O texto conta a história de um homem que “entrou pelo cano”.

O Homem que entrou pelo cano

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

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

10 No primeiro desvio, entrou. Vozes de mulher. Uma criança brincava. Então percebeu que as engrenagens giravam e caiu numa pia. À sua volta era um branco imenso, uma água límpida. E a cara da menina aparecia redonda e grande, a olhá-lo interessada. Ela gritou: “Mamãe, tem um homem dentro da pia”.

Não obteve resposta. Esperou, tudo quieto. A menina se cansou, abriu o tampão e ele desceu pelo esgoto.

BRANDÃO, Ignácio de Loyola. Cadeiras Proibidas. São Paulo: Global, 1988, p. 89.

O conto cria uma expectativa no leitor pela situação incomum criada pelo enredo. O resultado não foi o esperado porque

- (A) a menina agiu como se fosse um fato normal.
- (B) o homem demonstrou pouco interesse em sair do cano.
- (C) as engrenagens da tubulação não funcionaram.
- ➡ (D) a mãe não manifestou nenhum interesse pelo fato.

Percentual de respostas às alternativas			
A	B	C	D
22%	16%	5%	58%

O que o resultado do item indica ?

O enunciado do item propõe que o aluno avalie a expectativa do leitor pela situação incomum criada pelo enredo, no caso, o fato de um homem estar seguindo o mesmo percurso da água, fato imaginário que poderia ter tido uma continuidade surpreendente na narrativa, caso a mãe tivesse dado atenção àquilo que a filha apresentava. A quebra desse imaginário vem exatamente na desatenção da mãe. Essa desatenção faz com que a menina veja o “homem na torneira” como algo corriqueiro, cotidiano, normal.

O trabalho com este descritor consiste na discussão sobre as várias possibilidades de leitura que um texto permite, considerando a experiência que o leitor possui sobre o assunto. Os alunos que fizeram uma leitura presa aos aspectos da superfície do texto marcaram as alternativas erradas A (22%) “a menina agiu como se fosse um fato normal” e B, (16%) “o homem demonstrou pouco interesse em sair do cano”. Mas os que realizaram uma leitura profunda, que aceitaram o imaginário do texto, assinalaram a resposta que atende ao comando do item. O conto cria uma expectativa no leitor pela situação incomum criada pelo enredo. O resultado não foi o esperado porque a resposta correta está na alternativa D “a mãe não manifestou nenhum interesse pelo fato”.

A análise dos resultados apresentados demonstra um índice mediano de acerto na alternativa D (58%). A elaboração do enunciado pode ter levado o aluno a pensar em uma relação de causa e conseqüência. Mesmo a baixa freqüência em C permite essa análise como inferência de uma informação em relação de causa/conseqüência que seria plausível baseada no trecho: “A princípio incomodava-o a estreiteza do tubo”.

Que sugestões podem ser dadas para melhor desenvolver essa habilidade?

Atividades com textos sobre temas atuais, com espaço para as várias possibilidades de leitura possíveis, permitem desenvolver a interpretação tanto por meio do explícito como do implícito. Trabalhar com textos que contrariam a lógica formal para que o aluno perceba que, de fatos banais, podem ser criadas situações irreais, fantásticas, mas que são verossímeis no contexto.

Descritor 6 – Identificar o tema de um texto

Que habilidade pretendemos avaliar?

Um texto é tematicamente orientado; quer dizer, desenvolve-se a partir de um determinado tema, o que lhe dá unidade e coerência.

A identificação desse tema é fundamental, pois só assim é possível apreender o sentido global do texto, discernir entre suas partes principais e outras secundárias, parafraseá-lo, dar-lhe um título coerente ou resumi-lo.

Em um texto dissertativo, as idéias principais, sem dúvida, são aquelas que mais diretamente convergem para o tema central do texto.

Um item vinculado a esse descritor deve centrar-se na dimensão global do texto, no núcleo temático que lhe confere unidade semântica.

Por meio desse descritor, pode-se avaliar a habilidade do aluno em identificar do que trata o texto, com base na compreensão do seu sentido global, estabelecido pelas múltiplas relações entre as partes que o compõem. Isso é feito ao relacionarem-se diferentes informações para construir o sentido completo do texto.

Para ilustrar o desempenho dos alunos em relação à habilidade indicada por este descritor, apresentamos o exemplo a seguir:

Exemplo de item:

O ouro da biotecnologia

5 Até os bebês sabem que o patrimônio natural do Brasil é imenso. Regiões como a Amazônia, o Pantanal e a Mata Atlântica - ou o que restou dela - são invejadas no mundo todo por sua biodiversidade. Até mesmo ecossistemas como o do cerrado e o da caatinga têm mais riqueza de fauna e flora do que se costuma pensar. A quantidade de água doce, madeira, minérios e outros bens naturais é amplamente citada nas escolas, nos jornais e nas conversas. O problema é que tal exaltação ufanista (“Abençoado por Deus e bonito por natureza”) é diretamente proporcional à desatenção e ao desconhecimento que ainda vigoram sobre essas riquezas.

10 Estamos entrando numa era em que, muito mais do que nos tempos coloniais (quando pau-brasil, ouro, borracha etc. eram levados em estado bruto para a Europa), a exploração comercial da natureza deu um salto de intensidade e refinamento. Essa

15 revolução tem um nome: biotecnologia. Com ela, a Amazônia, por exemplo, deixará em breve de ser uma enorme fonte “potencial” de alimentos, cosméticos, remédios e outros subprodutos: ela o será de fato - e de forma sustentável. Outro exemplo: os créditos de carbono, que terão de ser comprados do Brasil por países que poluem mais do que podem, poderão significar forte entrada de divisas.

20 Com sua pesquisa científica carente, indefinição quanto à legislação e dificuldades nas questões de patenteamento, o Brasil não consegue transformar essa riqueza natural em riqueza financeira. Diversos produtos autóctones, como o cupuaçu, já foram registrados por estrangeiros - que nos obrigarão a pagar pelo uso de um bem original daqui, caso queiramos (e saibamos) produzir algo em escala com ele. Além disso, a biopirataria segue crescente. Até mesmo os índios deixam que plantas e animais sejam levados ilegalmente para o exterior, onde provavelmente serão vendidos a peso de ouro. Resumo da questão: ou o Brasil acorda para a nova realidade econômica global, ou continuará perdendo dinheiro como fruta no chão.

25

Uma frase que resume a idéia principal do texto é:

- ➡ (A) A Amazônia deixará de ser fonte potencial de alimentos.
 (B) O Brasil não transforma riqueza natural em financeira.
 (C) Os índios deixam animais e plantas serem levados.
 (D) Os estrangeiros registraram diversos produtos.

Percentual de respostas às alternativas			
A	B	C	D
31%	49%	10%	8%

O que o resultado do item indica?

Para responder corretamente este item o aluno precisaria ler o texto e identificar dentre as frases apresentadas, qual sintetiza a idéia global do texto. É importante ressaltar que todas as alternativas de respostas são assuntos tratados no texto, porém apenas uma resume a idéia global.

Nota-se que (31%) dos alunos, marvaram a alternativa “A”, ou seja, esses alunos provavelmente foram atraídos pela informação explícita localizada no segundo parágrafo deixando de apreender o sentido global no qual se constitui o tema. Porém,

a maioria dos alunos (49%), demonstrou possuir essa habilidade ao estabelecer múltiplas relações entre as partes que compõem o texto e centrar-se na dimensão global.

Que sugestões podem ser dadas para melhor desenvolver essa habilidade?

O professor deve trabalhar em um nível de atividade que ultrapasse a superfície do texto, conduzindo o aluno a estabelecer relações entre as informações explícitas e implícitas, a fim de que ele faça inferências textuais e elabore uma síntese do texto. Ou seja, o aluno deve considerar o texto como um todo, mas prender-se ao eixo no qual o texto é estruturado. Os textos informativos são excelentes para se desenvolver dessa habilidade.

Descritor 7 – Identificar a tese de um texto

Que habilidade pretendemos avaliar?

Em geral, um texto dissertativo expõe uma tese, isto é, defende um determinado posicionamento do autor em relação a uma idéia, a uma concepção ou a um fato. A exposição da tese constitui uma estratégia discursiva do autor para mostrar a relevância ou consistência de sua posição e, assim, ganhar a adesão do leitor pela adoção do mesmo conjunto de conclusões.

Um item que avalia essa habilidade deve ter como base um texto dissertativo-argumentativo, no qual uma determinada posição ou ponto de vista são defendidos e propostos como válidos para o leitor.

Por meio deste item, pode-se avaliar a habilidade de o aluno reconhecer o ponto de vista ou a idéia central defendida pelo autor. A tese é uma proposição teórica de intenção persuasiva, apoiada em argumentos contundentes sobre o assunto abordado.

Exemplo de item:

O mercúrio onipresente

(Fragmento)

Os venenos ambientais nunca seguem regras. Quando o mundo pensa ter descoberto tudo o que é preciso para controlá-los, eles voltam a atacar. Quando removemos o chumbo da gasolina, ele ressurgue nos encanamentos envelhecidos. Quando toxinas e resíduos são enterrados em aterros sanitários, contaminam o lençol freático. Mas ao menos acreditávamos conhecer bem o mercúrio. Apesar de todo

5 o seu poder tóxico, desde que evitássemos determinadas espécies de peixes nas quais o nível de contaminação é particularmente elevado, estaríamos bem. [...].

Mas o mercúrio é famoso pela capacidade de passar despercebido. Uma série de estudos recentes sugere que o metal potencialmente mortífero está em toda

10 parte — e é mais perigoso do que a maioria das pessoas acredita.

Jeffrey Kluger. IstoÉ. n° 1927, 27/06/2006, p.114-115.

A tese defendida no texto está expressa no trecho

- (A) as substâncias tóxicas, em aterros, contaminam o lençol freático.
- (B) o chumbo da gasolina ressurgue com a ação do tempo.
- (C) o mercúrio apresenta alto teor de periculosidade para a natureza.
- ➡ (D) o total controle dos venenos ambientais é impossível.

Percentual de respostas às alternativas			
A	B	C	D
24%	8%	33%	35%

O que o resultado do item indica?

O descritor 7 procura analisar a habilidade do leitor em relação às estruturas próprias de textos argumentativos, pois se espera que identifique o ponto de vista ou a idéia central defendida pelo autor. Trata-se de um descritor importante para alunos de ensino médio, já que esses devem apresentar maior capacidade de lidar com o pensamento lógico e com o raciocínio abstrato.

O texto selecionado é de fácil leitura, embora a temática não faça parte do cotidiano dos alunos. O item apresentou resultados aquém do esperado de alunos dessa série/ano, pois apenas 35% acertaram o item. De toda forma, esses alunos podem ser considerados leitores competentes, pois souberam estabelecer hierarquia entre as idéias do texto e distinguir a afirmativa que apresenta a idéia defendida pelo autor. É de se observar que a dispersão para as alternativas erradas denota desconhecimento por parte dos alunos de identificar as estruturas próprias de textos argumentativos. No caso específico deste item, as informações das alternativas erradas são fatos apresentados e que se distinguem nitidamente da idéia defendida pelo autor (alternativa “D”).

Que sugestões podem ser dadas para melhor desenvolver essa habilidade?

A exposição da tese constitui uma estratégia discursiva do autor para mostrar a relevância ou consistência de sua posição e, assim, ganhar a adesão do leitor pela adoção do mesmo conjunto de conclusões.

A diversidade de convívio com gêneros e com suportes é uma das diretrizes da pedagogia de leitura na atualidade.

O professor deve trabalhar, em sala de aula, com textos argumentativos para que os alunos tenham a oportunidade de desenvolver habilidades de identificar as teses e os argumentos utilizados pelos autores para sustentá-las. Essa tarefa exige que o leitor reconheça o ponto de vista que está sendo defendido. O grau de dificuldade dessa tarefa será maior se um mesmo texto apresentar mais de uma tese.

Descritor 11 – Estabelecer relação causa/conseqüência entre partes e elementos do texto**Que habilidade pretendemos avaliar?**

Em geral, os fatos se sucedem numa ordem de causa e conseqüência, ou de motivação e efeito. Estabelecer esse nexos constitui um recurso significativo para a apreensão dos sentidos do texto, sobretudo quando estão em jogo relações lógicas ou argumentativas.

O propósito do item ligado a esse descritor é, portanto, solicitar do aluno que ele identifique os elementos que, no texto, estão na interdependência de causa e conseqüência.

Por meio deste item, pode-se avaliar a habilidade do aluno em identificar o motivo pelo qual os fatos são apresentados no texto, ou seja, o reconhecimento de como as relações entre os elementos organizam-se de forma que um torna-se o resultado do outro. Entende-se como causa/conseqüência todas as relações entre os elementos que se organizam de tal forma que um é resultado do outro.

Exemplo de item:**A função da arte**

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar.

Viajaram para o Sul.

Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando.

- 5 Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto fulgor, que o menino ficou mudo de beleza.

E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai:

– Me ajuda a olhar!

GALEANO, Eduardo. O livro dos abraços. Trad. Eric Nepomuceno 5ª ed. Porto Alegre: Editora L & PM, 1997.

O menino ficou tremendo, gaguejando porque

- (A) a viagem foi longa.
- (B) as dunas eram muito altas.
- ➡ (C) o mar era imenso e belo.
- (D) o pai não o ajudou a ver o mar.

Percentual de respostas às alternativas			
A	B	C	D
3%	10%	76%	10%

O que o resultado do item indica?

A leitura do texto não exige domínio da nomenclatura de classificação gramatical (conjunções), mas compreensão efetiva da natureza e do sentido das articulações e ligações entre os diversos segmentos dos períodos e do texto.

Este item apresenta-se fácil, talvez pela tipologia (narrativa), com a qual os alunos estão familiarizados. O resultado foi muito positivo, pois 76% dos alunos acertaram o item. Os que se dispersaram para as alternativas incorretas não conseguiram, ainda, dominar os conhecimentos sobre organização textual e têm dificuldade de identificar a relação de causa/conseqüência notadamente quando o conectivo não se encontra presente no texto. São leitores ainda imaturos e não apreenderam o sentido global do texto e podem ter seguido pistas verbais falsas.

Que sugestões podem ser dadas para melhor desenvolver essa habilidade?

Para trabalhar as relações de causa e conseqüência, o professor pode se valer de textos verbais de gêneros variados, em que os alunos possam reconhecer as múltiplas relações que contribuem para dar ao texto coerência e coesão. As notícias de jornais, por exemplo, são excelentes para trabalhar essa habilidade, tendo em vista que, nesse tipo de gênero textual, há sempre a explicitação de um fato, das conseqüências que provoca e das causas que lhe deram origem.

Descritor 17 – Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações**Que habilidade pretendemos avaliar?**

Entre os recursos referidos acima, estão os sinais de pontuação. Além de estarem vinculados intimamente à coerência do texto, esses sinais podem acumular outras funções discursivas, como aquelas ligadas à ênfase, à reformulação ou à justificação de certos segmentos. Nessa perspectiva, a pontuação tem de ser vista muito mais além; isto é, não são simples sinais para separar ou marcar segmentos da superfície do texto.

Um item relativo a essa habilidade deve, portanto, conceder primazia aos efeitos discursivos produzidos por notações como itálico, negrito, caixa alta etc. e pelo uso dos sinais; muito mais, portanto, do que, simplesmente, a identificação de suas funções na sintaxe da frase.

Com este item, pretendemos avaliar a habilidade de o aluno identificar o efeito provocado no texto pelo ponto de exclamação, que colabora para a construção do seu sentido global, não se restringindo ao seu aspecto puramente gramatical. Consideremos o item a seguir:

Exemplo de item:

Eu sou Clara

5 Sabe, toda a vez que me olho no espelho, ultimamente, vejo o quanto eu mudei por fora. Tudo cresceu: minha altura, meus cabelos lisos e pretos, meus seios. Meu corpo tomou novas formas: cintura, coxas, bumbum. Meus olhos (grandes e pretos) estão com um ar mais ousado. Um brilho diferente. Eu gosto dos meus olhos. São bonitos. Também gosto dos meus dentes, da minha franja... Meu grande problema são as orelhas. Acho orelha uma coisa horrorosa, não sei por que (nunca vi ninguém com uma orelha bonita, bem-feita). Ainda bem que cabelo cobre orelha!

10 Chego à conclusão de que tenho mais coisas que gosto do que desgosto em mim. Isso é bom, muito bom. Se a gente não gostar da gente, quem é que vai gostar? (Ouvi isso em algum lugar...) Pra eu me gostar assim, tenho que me esforçar um monte.

15 Tomo o maior cuidado com a pele por causa das malditas espinhas (babo quando vejo um chocolate!). Não como gordura (é claro que maionese não falta no meu sanduíche com batata frita, mas tudo light...) nem tomo muito refri (celulite!!!). Procuro manter a forma. Às vezes sinto vontade de fazer tudo ao contrário: comer, comer, comer... Sair da aula de ginástica, suando, e tomar três garrafas de refrigerante geladinho. Pedir cheese bacon com um mundo de maionese.

20 Engraçado isso. As pessoas exigem que a gente faça um tipo e o pior é que a gente acaba fazendo. Que droga! Será que o mundo feminino inteiro tem que ser igual? Parecer com a Luíza Brunet ou com a Bruna Lombardi ou sei lá com quem? Será que tem que ser assim mesmo?

25 Por que um monte de garotas que eu conheço vivem cheias de complexos? Um porque são mais gordinhas. Outras porque os cabelos são crespos ou porque são um pouquinho narigudas.

30 Eu não sei como me sentiria se fosse gorda, ou magricela, ou nariguda, ou dentuça, ou tudo junto. Talvez sofresse, odiasse comprar roupas, não fosse a festas... Não mesmo! Bobagem! Minha mãe sempre diz que beleza é "um conceito muito relativo". O que pode ser bonito pra uns, pode não ser pra outros. Ela também fala sempre que existem coisas muito mais importantes que tornam uma mulher atraente: inteligência e charme, por exemplo. Acho que minha mãe está coberta de razão!

Pois bem, eu sou Clara. Com um pouco de tudo e muito de nada.

RODRIGUES, Juciara. Dificil decisão. São Paulo: Atual, 1996.

No trecho "...nem tomo muito refri (celulite!!!)." (l.14), a repetição do "ponto de exclamação" sugere que a personagem tem

- (A) incerteza quanto às causas da celulite.
- (B) medo da ação do refrigerante.
- ➡ (C) horror ao aparecimento da celulite.
- (D) preconceito contra os efeitos da celulite.

Percentual de respostas às alternativas			
A	B	C	D
11%	20%	59%	10%

O que o resultado do item indica?

O item focaliza um uso da exclamação pelo qual se manifesta e se intensifica — por meio da repetição — o sentimento da enunciativa em relação a algo, a celulite.

A maior parte dos alunos assinalou corretamente a alternativa C (“horror ao aparecimento da celulite”), demonstrando ter percebido que as exclamações não estavam vinculadas ao pretense “medo da ação do refrigerante”, como sugere a alternativa B (“medo da ação do refrigerante”), mas ao horror pela consequência que pode advir de se tomar muito refrigerante.

Por meio do item, evidencia-se a importância de se construir não apenas o conhecimento dos usos convencionais desses recursos, como também das funções textuais que podem vir a exercer em relação a um uso não-convencional.

Tanto a pontuação quanto as demais notações (tipo e tamanho da letra, caixa alta etc.) são recursos gráficos, próprios do sistema da escrita, que promovem e/ou intensificam efeitos de sentido, sendo essenciais para o processamento da leitura.

Que sugestões podem ser dadas para melhor desenvolver essa habilidade?

Ao longo do processo de leitura, podemos oferecer aos nossos alunos o contato com gêneros textuais que utilizam largamente recursos, como propagandas, reportagens, quadrinhos, entre outros, orientando-os a perceber e analisar os efeitos de sentido dos sinais de pontuação (travessão, interrogação, exclamação, reticências, etc.) e das notações (itálico, negrito, caixa alta, entre outros) como elementos significativos para construção de sentidos.

Vale destacar que os sinais de pontuação e outros mecanismos de notação, como o itálico, o negrito, a caixa alta e o tamanho da fonte podem expressar sentidos variados. O ponto de exclamação, por exemplo, nem sempre expressa surpresa. Faz-se necessário, portanto, que o leitor, ao explorar o texto, perceba como esses elementos constroem a significação, na situação comunicativa em que se apresentam.